

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**SANAL DÜNYALARDA DÜZENLENEN İNGİLİZCE İLETİŞİM
KURMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ
YETERLİK İNANCINA VE SOSYAL BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Canan ÇOLAK

**TRABZON
Temmuz, 2013**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**SANAL DÜNYALARDA DÜZENLENEN İNGİLİZCE İLETİŞİM
KURMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ
YETERLİK İNANCINA VE SOSYAL BULUNUŞLUKLARINA ETKİSİ**

Canan ÇOLAK

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Esra KELEŞ**

**TRABZON
Temmuz, 2013**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 08 / 07 / 2013

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Esra KELEŞ



Üye : Doç. Dr. Hasan KARAL



Üye : Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdür V.

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Canan ÇOLAK

08 / 07 / 2013

ÖNSÖZ

Geleneksel ve uzaktan eğitim uygulamaları bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte değişim göstermiş, öğrenenlerin özellikleri ve öğretim yöntemleri de bu değişimden etkilenmiştir. Artık eğitim öğretim uygulamalarında çeşitli internet teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Bu teknolojilerden biri de üç boyutlu çok kullanıcı sanal ortamlardır. Bu araştırmada üç boyutlu sanal dünyalardan Second Life platformu kullanılarak İngilizce iletişim kurma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin uzaktan öğretim yolu ile öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce iletişim kurmada öz-yeterlik inançlarına ve sosyal bulunuşluklarına olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın tasarımında ve yürütülmesinde danışmanlığımı üstlenen, bilgi ve tecrübeleri ile bana rehberlik eden değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Esra KELEŞ'e çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca yabancı dil eğitimi hususunda bilgisini ve desteğini eksik etmeyen Sayın Öğr. Gör. Melek ÖZTEL'e ve bu süreç boyunca teknik bilgileri ile yardımlarını esirgemeyen Sayın Yunus Emre ÖZDOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü düzeyde aldığım derslerde ve araştırma sürecinde sağladığı destek ve yönlendirmelerinden dolayı değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Hasan KARAL'a, Yrd. Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI'ya; lisansüstü eğitim hayatıma başlamaya teşvik eden değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahar ÖZTEKİN BARAN'a ve Doç. Dr. Ercan AKPINAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinin başından itibaren, değerli düşüncelerini içtenlikle paylaşan, desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Sayın Arş. Gör. Ayça ÇEBİ'ye, Arş. Gör. İlknur REİSOĞLU'na, Arş. Gör. Tuğba BAHÇEKAPILI'ya, Arş. Gör. Yasin YALÇIN'a ve Arş. Gör. Mehmet KOKOÇ'a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca sağladığı burs olanağı ile akademik çalışmalarına destek veren TÜBİTAK' a teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca bana sonsuz destek veren, güven duyan, sınırsız sabır gösteren ve her zaman yanımda olduğunu hissettiğim sevgili anneme ve babama, canım ablama ve abime sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Canan ÇOLAK

Trabzon, 2013

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1.1. 3B Sanal Ortamlar	6
2.1.2. Second Life Nedir?	7
2.1.3. SL Neden Eğitimde Kullanılmaktadır ?.....	9
2.1.4. Öz Yeterlik İnancı.....	12
2.1.5. Sosyal Bulunuşluk.....	14
2.1.6. Yabancı Dil Eğitimi.....	15
2.1.7. SL Ortamında Yabancı Dil Eğitimi.....	16
2.1.8. Eğitim Öğretim Uygulamalarında 3B Sanal Ortamların Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar	18
2.1.8.1. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulamalarında 3B Sanal Ortamların Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar	20
2.1.8.2. Yabancı Dilde Öz Yeterlik İnancı ile İlgili 3B Sanal Dünyaların Kullanıldığı Araştırmalar	24

2.1.8.3. Sosyal Bulunuşluk ile İlgili 3B Sanal Dünyaların Kullanıldığı Araştırmalar.....	25
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	27
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Katılımcı Grubu	30
3.3. Araştırmanın Süreci.....	33
3.3.1. ASSURE Öğretim Tasarım Modeli ve Öğretimin Tasarlanması.....	33
3.3.1.1. Öğrenenlerin Analizi	36
3.3.1.2. Hedeflerin Belirlenmesi.....	37
3.3.1.3. Araç ve Gereçlerin Belirlenmesi/Ortam ve Materyallerin Seçimi	37
3.3.1.4. Araç ve Gereçlerin Kullanılması/Ortam ve Materyallerin Kullanılması....	38
3.3.1.5. Öğrenenlerin Katılımı.....	39
3.3.1.6. Değerlendirme ve Düzeltme	40
3.3.2. İngilizce İletişim Kurma Etkinlikleri	41
3.3.2.1. Tanışma Etkinliği (1. Hafta)	42
3.3.2.2. Sinema Etkinliği (2. Hafta)	42
3.3.2.3. Yemek-Yeme Etkinliği (3. Hafta)	43
3.3.2.4. Alış-Veriş Etkinliği (4. Hafta).....	44
3.3.2.5. Hasta-Doktor Etkinliği (5. Hafta)	44
3.3.2.6. Doğum Günü Partisi Etkinliği (6. Hafta)	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.4.1. Veri Toplama Araçları	46
3.4.2. Veri Toplama Süreci	48
3.4.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği	49
3.4.3.1. İnanırcılık.....	49
3.4.3.2. Aktarılabirlik	50
3.4.3.3. Tutarlık	50
3.4.3.4. Teyit Edilebilirlik.....	51
3.4.4. Araştırmada Uyulan Etik Kurallar	51
3.5. Verilerin Analizi.....	52

4. BULGULAR	55
4.1. SL Ortamında Gerçekleştirilen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi	55
4.1.1. Kişisel Deneyimler	56
4.1.2. Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımlar	61
4.1.3. Sosyal Onay	63
4.1.4. Kişinin Psikolojik ve Duygusal Durumu	65
4.2. SL Ortamında Gerçekleştirilen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Sosyal Bulunuşluklarına Etkisi	69
4.2.1. Duyuşsal İfadeler	69
4.2.2. İletişim Açıklığı	73
4.2.3. Grup Bağı	77
5. TARTIŞMA	81
5.1. İngilizce İletişim Kurmada Öz Yeterlik İnancı	81
5.2. İngilizce İletişim Kurmada Sosyal Bulunuşluk	88
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	92
6.1. Sonuçlar	92
6.2. Öneriler	93
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	93
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	95
7. KAYNAKLAR	97
8. EKLER	110
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	112

ÖZET

Sanal Dünyalarda Düzenlenen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancına ve Sosyal Bulunuşluklarına Etkisi

Bu araştırma, Second Life (SL)'ta düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik inançlarına ve sosyal bulunuşluklarına olan etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılarak yapılmıştır. Katılımcı grubu ise Karadeniz Teknik Üniversitesi BÖTE bölümünde uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören 5 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma aynı zamanda ASSURE öğretim tasarımı modeli basamakları temel alınarak planlanmıştır. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamasında, alan uzmanı ile birlikte geliştirilen dokümanlarda olan diyaloglar katılımcılar tarafından canlandırılmıştır. İkinci aşamada ise katılımcılar, ana dili İngilizce olan yabancı birey ortama davet edilerek, etkinlik konuları ile ilgili ve etkinliklerden farklı konular hakkında iletişim kurmuşlardır. Etkinliklerin üçüncü aşamasında ise katılımcılar etkinlik konularına paralel olarak doğaçlama yoluyla birbirleriyle sesli iletişim kurmuşlardır.

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce etkinliklerinin öncesi ve sonrasında öğretmen adayları öz değerlendirme formunu kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Ayrıca tüm süreç boyunca katılımcılar tarafından etkinlik günlükleri ve süreç sonunda görüşmeler yoluyla veriler toplanmış ve tümünden gelimli tematik analiz tekniği ile bu veriler analiz edilmiştir. SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin sonucunda ise öğretmen adayları çeşitli konularda İngilizce iletişim kurma konusunda deneyimler kazanmışlardır. Bu deneyimler katılımcıların İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarını arttırmıştır. Ayrıca bu etkinliklerde; katılımcıların mesajlarındaki duygularını ifade edebildikleri, açıkça iletişim kurdukları ve birbirleri arasında bir zincir olarak tabir ettikleri grup bağıni oluşturdukları belirlenmiştir. Bu sonuç ise katılımcıların SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluklarını olumlu yönde etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: 3B Sanal Dünyalar, Second Life, Öz Yeterlik İnancı, Sosyal Bulunuşluk, İngilizce İletişim Kurma.

ABSTRACT

The Effects of Communicative English Activities Performed in Virtual Worlds on Teacher Candidates Self Efficacy Beliefs and Social Presence

This study aims to examine the effects of English communication activities taking place in Second Life (SL) environment on foreign language self efficacy beliefs and social presence of students who were still studying at the computer education and instructional technology (CEIT) department via distance education. The research was carried out as a case study and participants consisted of five teacher candidates enrolled in the department of CEIT at Karadeniz Technical University. The study was planned in line with the ASSURE instructional design model. English communication activities were conducted in three stages. In the first stage, participants role-played the dialogues on the documents which were developed with the help of a domain expert. In the second stage, a native speaker of English was invited to the environment and students were expected to communicate with her about the already known topic and different ones. Finally, participants established voice communication in parallel with the activity topics.

Teacher candidates evaluated themselves before and after the English communication activities which were held in SL environments by using self- evaluation forms. Besides, data were collected from the diaries which were kept by the participants throughout the study and at the end of the study through face-to-face interviews. Data were analyzed with deductive thematical analysis techniques according to the self efficacy beliefs and social presence themes which were created after literature review. As a result of English communication activities held in SL teacher candidates experienced communication in English related to various topics. These experiences increased participants' self- efficacy beliefs. Moreover, participants openly expressed their feelings via their messages during these activities, established communication clearly and established a group relation which they interpreted as a chain. It can be concluded that the results of this study indicate a positive social presence in terms of English communication activities held in SL environments

Keywords: 3D Virtual Worlds, Second Life, Self Efficacy Beliefs, Social Presence, Establish English Communication.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri	30
2.	Katılımcı Grubunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Çevrimiçi Anket Sonuçları.....	32
3.	Katılımcı Grubunun Özellikleri.....	33
4.	ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli Aşamaları ve Araştırma Planı	35
5.	Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları.....	48
6.	Öz Yeterlik İnancı Kategorileri.....	53
7.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinden Alınan En Yüksek ve En Düşük Puanlar	53
8.	Sosyal Bulunuşluk Kategorileri.....	53
9.	İngilizce İletişim Kurma Öz-Yeterlik İnancı	55
10.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Kişisel Deneyimleri.....	56
11.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımları	61
12.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcılar Arası Sosyal Onay.....	63
13.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Sahip Oldukları Psikolojik ve Duygusal Durumlar	65
14.	İngilizce İletişim Kurabilme Konusunda Katılımcıların Öz-Değerlendirmeleri.....	68
15.	Sosyal Bulunuşluk.....	69
16.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Gerçekleştirdikleri Duyuşsal İfadeler	70
17.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcılar Arası İletişim Açıklığı	73
18.	İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcılar Arası Grup Bağı	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	ASSURE öğretim tasarımı modeli basamakları	34
2.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri süreci	35
3.	SL ortamında İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için planlanan alanlar	38
4.	Tüm katılımcıların, ortam bileşenlerinin işlevleri ve aralarındaki ilişkiler	41
5.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan seminer salonu	42
6.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan sinema salonu	43
7.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan kafeterya.....	43
8.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan mağaza.....	44
9.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan hastane.....	45
10.	İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan parti salonu	45
11.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar arasında kullanılan duygusal ifadeler hakkında ortam kayıt örneği	71
12.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların kullandıkları mizahi öğeler hakkında ortam kayıt örneği	72
13.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların kendilerine ait paylaşımlarından ortam kayıt örneği.....	73
14.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerinin ifadelerinden yola çıkarak düşüncelerini belirttikleri ortam kayıt örneği.....	74
15.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların sordukları sorular ve cevaplar hakkındaki ortam kayıt örneği.....	75
16.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların teşekkür ve iltifat ifadeleri hakkındaki ortam kayıt örneği	76
17.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerinin ifadelerine katıldıklarını gösteren ortam kayıt örneği	77

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
18.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerine kullanıcı isimleri ile hitap ettiklerini gösteren ortam kayıt örneği.....	78
19.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların, grubu kapsayan kişi zamirlerini kullandıkları ortam kayıt örneği	78
20.	İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılımcıların selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini kullandıkları ortam kayıt örneği.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

3B	: Üç Boyutlu
ASSURE	: Analyze learners, State objectives, Select media and materials, Utilize media and materials, Require learner participation, Evaluate and revize
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
CEIT	: Computer Education and Instructional Technology
CoI	: Community of Inquiry
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
L\$: Linden Dolar
LSL	: Linden Script Language
MSN	: Microsoft Network
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
SL	: Second Life
UZEM	: Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
QA	: Quest Atlantis

1. GİRİŞ

21. yüzyıl öğrenenleri; bilgiye ulaşma, öğrenme, paylaşma sürecinde çeşitli teknolojik araçları kullanmaktadır (Alakoç Burma, 2008; Hispole, 2008). Kullanılan bu teknolojiler, zengin bilgi içeriğine sahip olmaları, istenilen bilgiyi hızlı bir şekilde arama ve bulma kolaylığı sağlamaları nedeniyle eğitim ve öğretim uygulamalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Elmas ve Geban, 2012; Mandell, Sorge ve Russell, 2002). Günümüz öğrencileri de teknolojik yeniliklerle dolu bir ortamda yetiştiklerinden (Carlucci ve Paoletti, 2008; Kopp ve Burkle, 2010; Zhu, Wang ve Jia, 2007) eğitimciler pedagojik alan bilgilerini ve öğretim ortamlarını, teknoloji ve bilgi çağının kültürüne adapte etmektedirler (Wang ve Braman, 2009). Böylelikle teknolojik gelişmelerle birlikte kullanılan öğretim yöntemleri de değişmektedir. Geleneksel eğitim uygulamalarında görülen bu değişimler uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan iletişim ve etkileşim teknolojileriyle paralel bir gelişim göstermiş, bu uygulamalarla internet teknolojisi kaynaklarının kullanımı artmıştır (Anderson ve Dron, 2011; Esgin, Pamukçu, Ergül ve Ansay, 2011). Temel iletişim aracı haline gelen internetle sosyal paylaşım siteleri (Baran, 2010), web tabanlı ansiklopediler, web günlükleri (Exter, Rowe, Boyd ve Lloyd, 2012), 3B boyutlu çok kullanıcı sanal ortamlar gibi web 2.0 araçları; yeni eğitim ve öğretim fırsatlarına, eş zamansız öğrenmeye ve eşzamanlı çevrimiçi eğitimlere olanak sağlamaya başlamıştır (Öztürk, 2012). Son yıllarda teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarından özellikle 3B çok kullanıcı çevrimiçi sanal dünyalar kullanılarak, çeşitli eğitim ve öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesi, büyük bir artış göstermiştir (Hassell, Goyal, Limayem ve Boughzala, 2012). Hem geleneksel hem de uzaktan eğitim ortamları için yenilikçi ve işlevsel fırsatlar sunan bu ortamlar (Dickey, 2003), öğrenmenin çevresel öğelerle birlikte oluşmasına izin vererek, bilgi ve becerilerin gerçek durumlara transfer edilebilmesine, iki boyutlu alternatiflerine göre daha zengin içerik ve etkileyici işbirlikçi öğrenme fırsatları sunmaya olanak sağlamaktadırlar (Dalgarno ve Lee, 2010). Ayrıca 3B sanal ortamlar, diğer bilgisayar temelli iletişim teknolojilerinden farklı olarak kullanıcılara, dünyanın dört bir yanındaki diğer katılımcılarla çeşitli kanallar yoluyla iletişim ve etkileşim kurmaya; gerçeklik hissi oluşturup, yüksek düzeyde sosyal bulunuşluk oluşturmaya izin vermektedir (Siriara ve Siang Ang, 2012).

3B sanal dünyalar, geleneksel elektronik öğrenme sistemlerinin bazı zorluklarının üstesinden gelebilme potansiyeline de sahiptir. Öğrenenler ve öğretenlerin birbirlerini görememesi ve aralarındaki etkileşim zayıflığı, uzaktan öğrenmede karşılaşılan tipik bir sorundur (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Zhang ve Cui, 2009). 3B sanal ortamlarda kullanıcıların, diğer öğrenenler ve öğretmenleri temsil edenleri görebilme ve onlarla etkileşim

kurabilme imkanının olması nedeniyle bu ortamlar, uzaktan öğrenmede karşılaşılan memnuniyetsizliğin seviyesini düşürmeye yardımcı olmaktadır (Hassell vd., 2012). Uzaktan öğrenenlerin içerik, diğer öğrenenler ve öğretmenlerle iletişim ve etkileşim kurmalarını kolaylaştıran 3B sanal ortamlar, öğrenenlerin öğrenme süreciyle meşguliyetlerini arttırmakta ve böylece öğrenenlerin, yapılan tartışmalara veya diğer etkinliklere katılımları artmaktadır (Hassell vd., 2012). Ayrıca bu ortamların iletişim ve etkileşimi arttırması, yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamları arasındaki farklardan biri olan uzaklık engelinin aşılmasını da sağlamaktadır (Childress ve Braswell, 2006).

3B sanal dünyalardan SL ortamı çeşitli geleneksel ve uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılmıştır. Bu uygulamalar arasında; öğretmen adaylarının eğitimi (Cheong, 2010; Mahon, Bryant, Brown ve Kim, 2010), rol oynama (Vasileiou ve Pareskeva, 2010), yaratıcılığı geliştirme (Ferguson, 2011) farklı öğretim tekniklerinin öğretimi ve uygulanması, mesleki eğitim (Schiller, 2009), programlama ve 3B tasarım gibi teknik derslerdeki uygulamaların geliştirilmesi (Allison vd., 2010), örgün ve uzaktan eğitim yolu ile yapılan uygulamaların desteklenmesi (Wang ve Braman, 2009) ve uzaktan öğretim yolu ile öğrenim görenler arasındaki sosyalleşmenin, iletişim ve etkileşimin arttırılması (De Lucia, Fancesse, Passero ve Tortora, 2009; Petrakov, 2010) yer almaktadır. Bunların yanı sıra SL yabancı dil eğitimi ve öğretimi uygulamalarında da kullanılmaktadır (Comas-Quinn, Acros ve Mardomingo, 2012; Zheng, Young, Brewer ve Wagner, 2009).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; SL'de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik inançlarına ve sosyal bulunuşluklarına olan etkilerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. SL'de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören BÖTE öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik inançlarını nasıl etkilemektedir?
2. SL'de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören BÖTE öğrencilerinin sosyal bulunuşluklarını nasıl etkilemektedir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Genel olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğrenilen dilde iletişim kurabilme becerileri hususunda sıkıntılar yaşandığı ifade edilmektedir.

Geleneksel eğitim ortamlarında sınıf dışında öğrenilen dilde iletişim kurma ihtimalinin düşük olması, öğrenenlerin bu konuda yeterli deneyim kazanamamalarına, öğrendikleri dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri gerçek olarak uygulama fırsatları bulamamalarına neden olmaktadır (Zheng vd., 2009). E-öğrenme ortamlarında ise öğrencilerin, öğretmen ve diğer katılımcıların fiziksel yokluğundan dolayı kendilerini yalnız hissetmeleri, içerikten izole olmaları söz konusudur. Dolayısıyla öğrenenler bu ortamlarda birbirlerinin çalışmalarını etkileyememekte, kendilerini e-öğrenme ortamlarında sosyal olarak hissedememektedirler (Doughty ve Long, 2003; Olpak ve Kılıç Çakmak, 2009; Zhang ve Cui, 2009).

Geleneksel yüz yüze öğrenme veya e-öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen yabancı dil eğitimi ve öğretiminde; öğrenenler genellikle yoğun dil bilgisi kuralları üzerinde çalışmakta, gerçekleştirilen etkinlikler bu dil bilgisi kurallarının öğretilmesine yönelik tasarlanmaktadır. Bu nedenle dilin duyan, konuşan ve yaşayan canlı yapısı göz ardı edilmekte (Saran, Seferoğlu ve Çağıltay, 2009), öğrenenlerin sadece sınıf içi uygulamalarda hedef dili kullanmaları söz konusu olmaktadır (Ateş Özdemir, 2006; Dinçer, Yeşilyurt ve Göksu, 2012; Khan ve Ali, 2010). Ayrıca öğrenenler anlamlı deneyimler kazanamamakta, dolayısıyla sadece sınav odaklı öğrenilen dil bilgisi kuralları ve kelimeler kolayca unutulmaktadır. Bunun yanında, yabancı dil eğitimi için açılan özel kurslar ve yurtdışı programları nedeniyle önemli düzeyde bir bütçe harcanmaktadır (Gencel, 2005; Oral, 2010). Özellikle ülkemizde ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde başlayan ve uzun bir süreç boyunca devam eden yabancı dil eğitimi ve öğretimi için harcanan zaman, emek ve para karşılığında, yabancı dil öğrenimi ve kullanımı konusunda beklenen öğrenme çıktıları elde edilememektedir (Aküzel, 2006).

Geleneksel ve e-öğrenme ortamlarında yabancı dil eğitimi hususundaki sorunlar sebebiyle öğrenenler hedef dili iletişim kurarken kullanamamakta, pratik yapma şansı bulamamakta ve dolayısıyla o dilde iletişim kurma hususunda düşük öz yeterlik inancı ve olumsuz tutum geliştirmektedirler. SL gibi sanal dünyalar, e-öğrenme ortamlarında iletişim ve etkileşimi arttırmakta (Rogerson-Revell, 2007), fiziksel ve dilsel bulunuşluğu sağlamaktadır (Schwienhorst, 2002).

Dünya genelinde 3B çok kullanıcıli sanal ortamların yabancı dil öğrenme ortamları olarak kullanımı ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Clark, 2009; Cooke-Plagwitz, 2008; Henderson, Huang, Grant ve Henderson, 2009, 2012; Wang, Song, Xia ve Yan, 2009), fakat ülkemiz genelinde 3B çok kullanıcıli sanal dünyalarda yabancı dil öğretimi uygulamaları sınırlı sayıdadır (Bezir, 2012; Hısmanoğlu, 2012, Keleş ve Çolak, 2012). Oysa ülkemizdeki SL kullanıcılarının genel profilleri ve SL ortamının eğitim amacı ile kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlendiği çalışmada, bu ortamın e-öğrenme için yeni ve alternatif bir ortam olduğundan, farklı stratejilerle eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca birçok kullanıcının yabancı dilini geliştirme amacıyla bu ortamı

kullandığı ve dolayısıyla yabancı dil eğitiminde SL ortamının özelliklerinden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Baran, Çukurbaşı, Çolak ve Doğusoy, 2012). Birbirinden coğrafi olarak çok uzakta olan kişilere iletişim ve etkileşim fırsatı sunması (Amoia, Gardent ve Perez-Beltrachini, 2011; Clark, 2009) ve uzaktan öğrenenlere gerçekçi eğitim ortamı sağlaması (Hispole, 2008; Henderson vd., 2009); yabancı dil öğrenimi için bu ortamı cazip hale getirmektedir. Bu ortamda hissedilen gerçekçilik, uzaktan öğrenenlerin sosyal olarak varlık hislerini oluşturmalarına, öğrenme sürecindeki etkinliklere daha aktif katılmalarına ve dolayısı ile gerçekleştirilen etkinliklerden memnun olmalarına neden olmaktadır (Bulu, 2012; Traphagan vd., 2010). Bunun yanında, SL ortamının yabancı dil öğrenme için sağladığı imkanlar ile etkili bir öğretim tasarımı sağlandığı takdirde, öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma hususunda öz yeterlik inançlarını artırıcı bir ortam oluşturacağı vurgulanmaktadır (Henderson vd., 2009).

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, eğitimciler ve öğrenenleri, yabancı dil eğitimi ve öğretimi konusundaki yeni fırsatlar hakkında bilgilendireceği düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitimi ve öğretimi hususunda geleneksel ve uzaktan öğretim ortamlarını, destekleyici olarak kullanılabileceğine yönelik farkındalık kazandıracaktır. Bu ortamda özellikle İngilizce iletişim kurarak kazanılan deneyimlerin, öğrenenlerin İngilizce iletişim kurabilme konusunda öz yeterlik inançlarını geliştirecekleri ve bu inancın, gerçek hayatlarında İngilizce iletişim kurmaları durumunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 1) Çok kullanıcıli çevrimiçi sanal ortamlardan Second Life ortamı kullanımı ile sınırlıdır.
- 2) 2011-2012 eğitim öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü uzaktan eğitim programında öğrenim gören beş öğretmen adayı ile sınırlıdır.
- 3) Canlandırma, yabancı ile iletişim kurma ve doğaçlama şeklinde üç aşamayı kapsayan 18 haftalık süre ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada; katılımcıların veri toplama araçlarını içten ve dürüst bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Sanal dünyalar: Web ortamında bilgisayar tabanlı, çoklu ortam araçları ile simüle edilmiş, kendi kullanıcıları tarafından oluşturulan ve bu kullanıcıların grafiksel olarak temsilcileri olan avatarlar yolu ile etkileşime girdikleri yerlerdir (Boulos, Hetheringtont ve Wheeler, 2007).

3B çok kullanıcıli sanal ortamlar: Birçok katılımcının eş zamanlı olarak, avatarlar aracılığıyla katıldığı ve bu avatarlarla diğer katılımcı ve nesnelere etkileşime girdikleri sanal ortamlardır (Nelson, Ketelhut, Clarke, Bowman ve Dede, 2005).

Second Life: Ticari üç boyutlu çok kullanıcıli çevrimiçi sanal ortamlardan biridir (Hodge, Collins ve Giordano, 2011).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde 3B sanal ortamların özellikleri, gelişimi ve eğitim ve öğretim uygulamalarında kullanım nedenlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın problemi kapsamında geçen öz yeterlik inancı, sosyal bulunuşluk ve yabancı dil eğitimi hakkında kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın bu bölümünde; 3B sanal ortamlar, SL ve SL'nin neden eğitim uygulamalarında kullanıldığı ve bunun yanında çalışmaya kuramsal olarak yön veren öz yeterlik inancı ve sosyal bulunuşluk hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca alanyazında 3B çok kullanıcı sanal ortamlar kullanılarak gerçekleştirilen eğitim-öğretim uygulamalarından çeşitli örnekler sunulmuştur.

2. 1. 1. 3B Sanal Ortamlar

Çevrimiçi çok kullanıcı sanal dünyalar 1970'li yıllardan itibaren video oyunları endüstrisi ile birlikte gelişim göstermiştir (Duncan, Miller ve Jiang, 2012; Messinger, Stroulia ve Lyons, 2008; Livingstone, Kemp ve Edgar, 2008). 1970'li yılların sonlarına doğru metin tabanlı sanal ortamlar (MUD-Multi-User Dungeon) oluşturulmuştur. Metin tabanlı sanal ortamlarla, birçok kullanıcının aynı anda sosyalleşebilecekleri ve işbirlikçi çalışabilecekleri bir alan sağlanmıştır. 1980'li yıllarda ise grafiksel özelliklere sahip ticari sanal dünyalar geliştirilmiştir. Fujitsi platformunun ya da CAVE'in örnek verilebileceği bu ortamlarla birlikte 2B grafik sunumu ve kullanıcıların sanal temsilcisi olan "avatar" terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bu gelişimle birlikte, 1990'lı yıllardan sonra, sanal gerçeklik sistemlerinin ve sürükleyici (immersive) ortamların örnekleri hızla artmıştır. 1994-1996 yılları arasında 3B grafiksel özelliklere sahip, kullanıcılarının içerik oluşturmaya, sınırsız sosyalleşmesine izin veren (Worlds Inc, Active Worlds) ve ayrıca uzamsal sesli iletişimi sağlayan sanal ortamlar (Onlive! Traveler) geliştirilmiştir (Dionisio, Burns ve Gilbert, 2011; Livingstone vd., 2008). 2000'li yılların başlarında ise, kullanıcılara 3B sanal ortamlarda içerik oluşturmaları için daha gelişmiş araçlar sunulmuştur. Ayrıca ticari kuruluşların varlıklarının bu ortamlarda artması ile sanal ekonominin gelişimi söz konusu olmuştur. 2007 ve sonrasında ise açık, merkezileşmemiş sanal dünya sistemleri oluşturulmuştur. Solipsis ve OpenSimulator gibi örnekleri verilebilecek bu ortamlar, standart sanal dünya protokolleri, formatları ve dijital

kimlik bilgileri ile sunucular ve istemciler arasında birlikte çalışabilmeyi destekleyen sistemlerin oluşturulmasını amaçlamıştır. Ancak bu sistemlerin kurulumu ve kullanımı mühendislik bilgisini gerektirmektedir (Dionisio vd., 2011). Bu şekilde geliştirilen 3B çok kullanıcı çevrimiçi oyunları da içine alan 3B sanal ortamlar arasında ise Active Worlds (<http://www.activeworlds.com/>), Quest Atlantis (<http://www.questatlantis.com/>), There (<http://www.there.com/>) ve Second Life (SL) (<http://secondlife.com/>) gibi çeşitli platformlar bulunmaktadır. Özellikle SL, sanal dünyaların en popülerlerinden birisidir (Wang ve Braman, 2009) ve günümüzde de varlığını sürdürmektedir (Dionisio vd., 2011; Savin-Baden, 2010).

SL, Active Worlds gibi diğer 3B çok kullanıcı sanal ortamlarla kıyaslandığında, oluşturulan 3B ortamın gerçekçiliği, avatar oluşturma özelliği bakımından diğer ticari sanal dünyalara göre üstün özelliklere sahiptir. Kişilerin ve kurumların kendi ihtiyaçlarına uygun ortamları oluşturmalarında, hizmete sunulan içerik oluşturma araçları ve kişiselleştirebilme özellikleri nedeniyle SL'nin tasarım hususundaki kapasitesi diğer ortamlara göre gelişmiştir. SL; web siteleri ve bilginin diğer değişik formlarını birleştirme imkanını maksimum düzeye getirmesi, disiplinler arası iletişim kurmaya kolayca izin vermesi, aynı zamanda kullanıcı sayısı ve kullanılan ortamların çokluğu nedeniyle ticari ve eğitsel amaçlı kullanımı, diğer 3B sanal dünyalara oranla daha fazladır (Reis, Escuderio ve Escuderio, 2011; Savin-Baden, 2010).

2. 1. 2. Second Life Nedir?

Second Life (SL) merkezi San Francisco'da bulunan Linden Lab şirketinin genel müdürü Philip Rosadele ve şirket ekibi tarafından oluşturulan bir sanal ortamdır (Hodge vd., 2011). Neal Stephenson'ın 1992 yılında yazdığı Snow Crash adlı romanından esinlenilerek geliştirilmiştir. Kitapta, Jack Metaverse olarak adlandırılan sanal bir yerde yolculuk yapılabilmekte, sosyal etkileşim kurulmakta ve sanal olarak iş hayatı oluşturulabilmektedir. 2002 yılında sadece Linden Lab şirket elemanlarına sunulan bu ikinci dünya, 2003 yılında çevrimiçi birden fazla kullanıcının aynı anda bağlandığı bir sanal ortam olarak herkesin kullanımına açılmıştır (Kopp ve Burkle, 2010). Sadece birkaç bin kişi için oluşturulan bu ortam, 2006 ile 2007 yılları arasında 1 milyon civarındaki kullanıcı sayısının 9 milyona ulaşması ile büyük bir gelişme göstermiştir (Baker, Wentz ve Woods, 2009; Robbins ve Bell, 2007). 1 Aralık 2008 istatistiki bilgilere göre SL'nin 17 milyon civarında kullanıcısının olduğu belirlenmiştir (Hodge vd., 2011).

SL; sanal arazilerden, nesnelere ve avatardan oluşan bir ortamdır. Avatarlar, SL kullanıcılarının bu ortamda kendilerini temsil etmeleri için oluşturdukları sanal vücut olarak da ifade edilen sanal temsilcilerdir. Bir kişi, bir nesne, hayvan ya da robot gibi çeşitli

görünümlere sahip olabilirler. SL ortamı, avatarların birbirleri ile iletişime geçmeleri ve hareket etmeleri için çeşitli özellikler sunmaktadır. Bunlar arasında, hareket etmek için yürüme, koşma, uçma ve ışınlanma özellikleri; iletişim kurmak için ise özel ve genel yazışma, özel ve genel sesli konuşma özellikleri yer almaktadır. Ayrıca ortam içinde “Not Kartı (Notcard)” uygulaması ile diğer kullanıcılara haberler gönderilebilmektedir. SL'nin kendine ait bir ekonomisi vardır. Linden Dolar (L\$) para birimine sahiptir ve bu para birimi USD Dolar para birimine çevrilebilmektedir. L\$ olarak sahip olunan sanal paralar ile SL ortamında araziler, nesnelere, kıyafetler, animasyonlar gibi çeşitli öğelere sahip olunmaktadır. SL, hem basit hem de ücretli üyelik türüne sahiptir. Herkes ücretsiz bir şekilde üye olabilmektedir, fakat SL üzerinde herhangi bir sanal gayrimenkule sahip olabilmek için bir kredi kartı ya da paypal hesabı ile ilişkilendirilen ücretli üyelik hesabı kullanılması gerekmektedir (Burgess, Slate, Rojas-LeBouef ve LaPrairie, 2010; Robbins ve Bell, 2007). Ayrıca SL'nin 13-17 yaş aralığındaki kullanıcılarına da Linden Lab tarafından ayrı bir platform geliştirilmiştir. Bu platformda, yetişkin olanların kullanımına izin verilen bazı içeriklere ulaşılamamaktadır (Teen Second Life) (Hodge vd., 2011).

SL ortamı kullanıcılara kendi görünümünü düzenleme ve nesne oluşturma araçları sunmaktadır. Bu nedenle kişiler kendi hayal güçlerini kullanarak istedikleri görünüme sahip olabilir ve istedikleri nesnelere oluşturabilirler. SL'nin nesne veya yapı inşa etmeye izin vermesi, ortamın kullanıcılar tarafından oluşturulmasını sağlamaktadır (Baker vd., 2009). Kullanıcılar tarafından oluşturulan nesnelere (saç, koltuk, bina, ağaç vb.) tüm hakları, oluşturan kişilere aittir. İstenildiğinde oluşturulan bu nesnelere, diğer kullanıcılara satılabilir, bedava verilebilir ya da değiştirilip kullanılmasına izin verilebilir. SL'de, gayrimenkul ve diğer oluşturulan nesnelere alım-satım ve kiralanmasıyla, kullanıcıların gerçek hayatta para kazanmalarına da olanak sağlamaktadır (Chen, 2010; Robbins ve Bell, 2007; Schiller, 2009).

SL, kullanıcılarının nesnelere ve oluşturulan yapılarla etkileşime girmeleri için, nesnelere ve avatlara müdahale eden, kendi programlama diline sahiptir. Bu programlama dili Linden Script Language (LSL)'dir. Bu özellik, ortamda inşa edilen bir bina kapısının açılıp kapanması, kullanıcıların yüzme, dans etme gibi çeşitli hareketleri avatlara yaptırabilmesi, giysi giydirme gibi çeşitli etkileşimlere izin vermektedir (Robbins ve Bell, 2007).

SL, kullanıcıları için yazılımdan daha fazlasını ifade etmektedir. SL'nin yazılımı kişisel bilgisayarlara indirilip kurulduğunda sadece SL'ye ulaşmaya izin vermektedir. Fakat SL'nin asıl değeri, içinde yaratılan SL dünyasıdır. Kullanıcılar bu ortamda istedikleri ortamları oluşturmada özgürdürler. Ayrıca kullanıcılar hem ortamı oluşturma, hem de paylaşma imkânlarıyla işbirlikçi bir ortam da oluşturabilirler (Robbins ve Bell, 2007). Kullanıcılar ortama üye olduktan sonra, ilgilerine yönelik gruplara katılabilir, başka sakinlere ait olan adaları,

evleri veya çeşitli mekânları ziyaret edebilir, sanal arazi satın alıp kendi ortamlarını ve nesnelerini oluşturabilir, çeşitli işlerde çalışabilir ve ortamlar tasarlayabilirler (Dinçer, 2008).

Buna karşın SL, bazı kullanıcılar tarafından bir video oyunu olarak görülmektedir. SL'de poker, golf, rol oynama oyunları gibi birçok oyun mevcut olmasına rağmen çok kullanıcıli çevrimiçi oyunlardan farklıdır. World of Warcraft ya da Sims gibi çok kullanıcıli çevrimiçi oyunlar seviye atlama, görev tamamlama ya da yeni bir silah kazanma gibi daha önceden tanımlanan oyun kurallarına sahiptirler. Ancak SL felsefesinde bu tür eylemleri gerçekleştirmek gibi bir amaç yoktur (Reis vd., 2011; Robbins ve Bell, 2007; Schiller, 2009).

2. 1. 3. SL Neden Eğitimde Kullanılmaktadır?

SL, birçok eğitim kurumu ve eğitim araştırmacıları tarafından eğitim uygulamalarında kullanılmaktadır. East Carolina Üniversitesi, Princeton, Harvard, New Media Consortium gibi birçok eğitim kurumu SL'de sanal kampüslerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda daha fazla öğrenciye ulaşmayı, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeyi, yüz yüze ya da çevrimiçi yolla eğitim alan öğrenciler tarafından daha fazla ulaşılabilir olmayı, değişen teknoloji ve öğrenenlerin değişen ihtiyaçlarını izlemeyi ve buna ek olarak eğitim ve ekonomi alanında yeni trendleri takip etmeyi amaçlamaktadırlar (Hodge vd., 2011).

Günümüzde SL'nin eğitsel amaçlı kullanımı için birçok neden bulunmaktadır. Bunlar; yaratıcı öğrenme fırsatları sağlayan görsel bir öğrenme ortamının oluşturulmasına imkân vermesi, öğrenenlere öğrenmelerinin kontrolünü ve gücünü vermesi, gerçek yaşamda mümkün olan veya olmayan deneyimlerin yaşanmasını sağlayarak deneyimsel öğrenme imkanı vermesi, (Savin-Baden, 2010), çok yönlü geribildirim sağlaması (Cheng ve Wang, 2011), nesnelere ve farklı mekanlardaki bireylerle etkileşime geçerek etkinlikler gerçekleştirilmesini sağlamasıdır (De Lucia vd., 2009; Ketelhut, Nelson, Clarke ve Dede, 2010; Sullivan, vd., 2011).

Bunların dışında SL'nin sürükleyici özelliklere sahip olması, öğretim yönetim sistemlerinin yapamadığı, ortamda bulunma hissini öğrenenlere ve eğitimcilere sağlamaktadır (Cooke-Plagwitz, 2008). SL'nin sağladığı görsellik, yüz yüze derslerdeki öğrenciler için çok önemli olmasa da, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim görenlerin ekranları ve dersin içeriği ile daha çok ilgilenmelerine yardımcı olmaktadır (Mayrath, Traphagan, Heikes ve Trivedi, 2011; Savin-Baden, 2010).

SL'nin sağladığı görselliğin önemi gerçek dünyada mümkün olmayan durumların öğrenilmesinde ortaya çıkmaktadır. Fiziksel olarak uygulanması tehlikeli olan durumların canlandırılmasında gerçek hayattaki gibi sonuçlarla karşılaşmadığı için uçmak, duvarlar arasından geçmek gibi deneyimlerin yaşanmasına izin verilmektedir (Hodge vd., 2011). Bu

ortamda bir suç sahnesi oluşturularak polis adayı öğrencilerin deneyim kazanmaları, aynı şekilde doktor olacak öğrencilerin bir kaza anında hastaların ölüm tehlikesi olmadan kendi performanslarını değerlendirmeleri sağlanabilmektedir (Savin-Baden, 2010). Bunun yanında gerçek yaşama çok yakın ortamlar; kullanıcıların bu ortamları ziyaret etmesine, bu ortamlardaki nesnelere etkileşime girip deneyim kazanmalarına imkân vermektedir (Wang ve Hsu, 2009).

SL'yi çekici kılan sadece görsel yanı değil, aynı zamanda açıklık da sağlamasıdır. SL özgürce kullanılabilen bir ortamdır. SL ortamında eğitim yapabilmek için özellikle bir oda gerekli değildir. Herhangi bir ortam, eğitim öğretim amacı ile kullanılabilir (Savin-Baden, 2010). Bunun yanında SL'nin öğretim amacının yanında sosyalleşmeyi de sağlaması, bir görevi tamamlarken birlikte olma hissi vermesi öğrenenleri rahatlatmaktadır. Bu dünyalarda var olmak, sadece 3B sanal bir dünyada var olma hissi ile değil; diğer personel, öğrenci ve öğretici ile birlikte sürece dahil olma, onların rehberliği ve yardımlarıyla bu ortamda kişisel becerilerin sergilenmesiyle tanımlanabilir (Beer vd., 2003).

Uzaktan eğitim programları kullanımının artması ile birlikte, kurumlar için SL çevrimiçi öğrenme ortamlarına alternatif olarak açığa çıkmıştır. Çünkü SL'de çevrimiçi ve uzaktan eğitim yolu ile öğrenim görenler arasında güven ortamı yaratılmakta ve bir topluluk oluşturulup, öğretimde varlık duygusu arttırılmaktadır (Hodge vd., 2011). Bu platformda çevrimiçi öğretim uygulamaları için sürükleyici ve işbirlikçi öğrenme ortamları sunulmakta; öğrenenlerin sadece gerçek yaşam deneyimleri desteklenmekle kalmayıp, deneyim kazanarak öğrenmenin önemine odaklanılmaktadır (Savin-Baden, 2010). Ayrıca, sosyal etkileşime, doküman-dosya paylaşımına, uluslararası iş arkadaşları ve diğer kullanıcılarla toplantılar düzenlemeye ve görüşmeler yapmaya imkan tanımaktadır (Boulos vd., 2007; Reis vd., 2011).

SL tüm bu olanaklar sayesinde, geleneksel sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin yapılabilmesine, grup etkileşimine, rol oynamaya, akran denetimine, işbirlikçi öğrenmeye, proje geliştirmeye, çeşitli materyallerin paylaşımına, yazışmalı ve sesli iletişime, dünyanın dört bir tarafındaki katılımcılarla etkileşim kurmaya, etkileşimli nesnelere oluşturmaya, topluluklara, toplantılara ve konferanslara katılmaya imkan vermektedir (Grenfell ve Warren, 2010; Hodge vd., 2011; Mayrath vd., 2011).

Günümüzde çevrimiçi öğrenme ortamlarının en önemli özellikleri arasında etkileşim ve sosyal paylaşım yer almaktadır. Bu durum öğrenme sürecinde etkileşim ve sosyal paylaşımın arttırılmasıyla öğrenenlerin süreç içerisinde meşguliyetlerinin arttırılmasını sağlamaktadır. Sanal ortamlar da eğitimciler ve eğitim kurumlarına hem öğretmen hem de öğrencilere projelerini, sunumlarını, simülasyonlarını ve gösterilerini paylaşmalarına izin vererek sosyal etkileşimi sağlayan interaktif ortamlardır. Bu ortamlar sayesinde öğrenciler ödevlerini

tamamlamak için grup halinde çalışabilmekte, gerçek zamanlı sesli iletişim kurma ile deneyimlerini paylaşabilmektedirler (Hodge vd., 2011).

SL'nin sahip olduğu bu özellikler, yenilikçi eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmekte ve eğitim-öğretim uygulamalarının verimliliğini arttırmak amacıyla kullanılmaktadır (Dalgarno ve Lee, 2010; Henderson vd., 2009; Kopp ve Burkle, 2010; Wang vd., 2009). Bu durum sanal dünyaların yüksek öğretimde kullanımı giderek arttırmaktadır. Ancak artan popülerlik öğretim elemanlarını yeni teknolojilerin eğitim öğretim uygulamalarında etkili bir şekilde kullanılmaları konusunda endişelendirmektedir (Silva, Correia ve Pardo-Ballester, 2010). Çünkü bu teknolojinin etkililiği, eğitim öğretim uygulamalarında nasıl kullanılacağına ve öğrenme süreci ile nasıl bütünleştirileceğine bağlıdır (Mandell vd., 2002). Bu nedenle SL'de öğrenmenin verimini, öğrenenlerin öğrenme süreci ile ilgili meşguliyetlerini, motivasyonlarını arttırmak ve bu ortamlardaki etkinliklere katılımı sağlamak için etkili öğretim tasarımına dikkat edilmelidir (Broadribb ve Carter, 2009; Ho, Rappa ve Chee, 2009; Kopp ve Burkle, 2010; Wang ve Hsu, 2009). SL eğitim uygulamalarında kullanılırken, söz konusu öğretim için belirlenen ihtiyaçlar temel alınarak karar verilmeli, bu teknolojinin öğretimin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamayacağı dikkate alınarak (Coffman ve Klinger, 2007), belirlenen ihtiyaçlarla arasında bir denge oluşturulmaya çalışılmalıdır (Hodge vd., 2011). Çünkü teknoloji tek başına öğrencilerin öğrenmelerini artırıcı bir çözüm değildir (Coffman ve Klinger, 2007). Teknoloji, bir öğretim metodu ile bütünleşerek, öğrencilerin bilgiyi daha iyi bir şekilde algılamalarına, işlemelerine, öğrenmelerine, uygulamalarına ve yansıtmalarına olanak veren bir araçtır (Hodge vd., 2011). Bu doğrultuda eğitmenler yazılımın ya da donanımın nasıl kullanıldığını değil, dersi teknolojiyle bütünleştirerek nasıl tasarlayacaklarını düşünmelidirler (Sharpe ve Oliver, 2007).

Teknolojinin öğrenme süreciyle bütünleştirildiği bir ders tasarımı için ise öğretim amaçlarının net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Sharpe ve Oliver, 2007). Ortam ise belirlenen amaçlara nasıl ulaşılacağı düşünülerek tasarlanmalı ve geliştirilmelidir. Ortamda başarılı, etkili ve eğlenceli bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için tüm süreç ve aktiviteler değerlendirilmelidir (Mayrath vd., 2011). Bu durum SL kullanılarak yapılan uygulamaların başarıya ulaşabilmesinde önemli olup; ortamın neden, kim ve ne için, ne zaman, nerede kullanılacağı ve eğitim ve öğretimle nasıl birleştirilebileceği sorularına net bir şekilde cevap bulunması gerekmektedir (Hodge vd., 2011; Silva vd., 2010). Özellikle yüksek öğretimde SL gibi ortamlar kullanılırken, öğrenenlerin kimler olduğuna, neye ihtiyaç duyduklarına, eğitim- öğretim uygulamasında SL'nin rolünün ne olduğuna, ne kadar süre kullanılacağına ve bu ortamın kullanımında hangi teorik temelin tasarımı ve uygulamayı yönlendireceğine, söz konusu disipline en uygun aktivitelerin neler olduğuna dikkat edilmelidir (Savin-Baden, 2010). Bu eylemler planlanırken ise; sürecin planlanması, analiz,

içerik, tasarım, eğitim-öğretimle birleştirilmesi, değerlendirme ve düzenleme aşamaları göz önünde bulundurulmalıdır Sürecin planlanması aşamasında söz konusu dersin içeriği, ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirlenmelidir. Analiz aşamasında, dersin amaçları ve öğrenme çıktıları, içerik aşamasında ise o derse uygun materyaller, özel dersler ve simülasyonlar gibi analiz basamağında belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılabilecek en uygun materyaller tespit edilmelidir. Tasarım aşamasında, içeriğin en etkili bir şekilde hangi araçlarla dağıtılabileceği kararı alınmalıdır. İçerik ile öğrenme arasında dengeli bir bağın oluşturulması ise bu ortamın öğretime entegrasyonu aşamasında dikkate alınmalıdır. Tüm sürecin değerlendirilmesi ve eksik bulunan hususların düzenlenmesiyle de süreç tamamlanmalıdır (Hodge vd., 2011).

2. 1. 4. Öz Yeterlik İnancı

Bandura (1982) öz yeterlik inancını “Bireyin belirli bir performansı başarma kapasitesine ilişkin yargısı” olarak tanımlamıştır. Pajares (2002); bireyler belirli konudaki performansı göstermede istedikleri başarıya ulaşacaklarına inanmadıkları sürece o performansı göstermeye teşebbüs etmelerinin veya o konuda zorluklarla karşılaştıkları zaman, dayanma gayretini göstermelerinin beklenmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü öz yeterlik inancının; bireylerin yeterli olduklarını hissettikleri işlere girişimde bulunmaları, zorluklar karşısında kolayca vazgeçmemeleri ve davranışı tamamlamalarında etkili olduğu görülmüştür (Bandura, 1986). Benzer bilgi ve beceriye sahip olan bireylerin yetkinlikleri konusundaki inançları, neyi başarmalarına yetkin olmalarından çok, belirli bir konuda göstermiş oldukları performanslar ile gerçekte o performans ile ilgili kapasiteleri arasındaki farkı açıklamaktadır (Hoy ve Spero, 2005; Kurbanoğlu, 2004).

Bandura (1986; 1995) öz yeterlik inancını etkileyen faktörleri; kişisel deneyimler, başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar, sosyal onay ve kişinin psikolojik ve duygusal durumu olarak dört grup altında incelemiştir.

Bireylerin herhangi bir konuda gerçekleştirdikleri eylemler, o eylemle ilgili yaptıkları değerlendirmeler, benzer eylemleri gerçekleştirme hususunda kendileri hakkında oluşturdukları yargıları etkilemektedir. Bu durumda bireylerin kendileri hakkında oluşturdukları yeterlik inançları, ilgili eylemi gerçekleştirmelerine yön vermektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Başarılı deneyimler öz yeterlik inancını arttırırken, ardı ardına yaşanıp başarısızlıkla sonuçlanan deneyimler ise öz yeterlik inancı seviyesinin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca Bandura (1986), zamanla oluşan ve başarılı deneyimler sonucu artan öz yeterlik inancının, karşılaşılan zorluklarda bireylerin göstermiş oldukları direnci

arttırdığını ve zaman zaman yaşanan başarısızlıklardan ise kolayca etkilenmediğini vurgulamaktadır.

Bireyler başkalarını gözleyerek, başkalarının deneyimlerinden de ilgili eylemi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine dair öz yeterlik inancı geliştirebilirler. Kişi kendisine model aldığı, özellikle yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi kendisine benzer özelliklere sahip modellerden edindikleri deneyimlerden etkilenmektedir. Söz konusu modelin başarısı, bireyin kendisinin de “başarabilirim” inancını desteklemektedir, aksi halde söz konusu eylemi başaramamaya olan inançlarında şüpheye düşmelerine neden olabilmektedir (Bandura, 1986; Parajes, 2002).

Pajares (2002)'e göre, kişiler öz yeterlik inancını geliştirirken bir işi yapıp yapamayacakları, başarıp başaramayacakları konusunda, çevresindeki diğer kişilerin değerlendirmelerinden de etkilenilmektedirler. Özellikle olumlu yönde olan değerlendirmeler, o işin birey tarafından başarılabilmesi için gösterdiği gayreti arttırdığı, olumsuz yönde değerlendirmelerin ise öz yeterlik inancını zayıflatıcı etki gösterdiği belirtilmektedir.

Bireylerin herhangi bir davranışı gerçekleştirme, işi yapma veya eylemi gerçekleştirme konusunda deneyimledikleri stres, heyecan, korku gibi hisleri; başarılı veya başarısız olacağı hususunda bilgi sağlamaktadır. Fazla stres ve heyecan gibi negatif duygular öz yeterlik inancını zayıflatırken, pozitif duygular arttırmaktadır (Bandura, 1986; 1995).

1990'lı yıllara kadar yabancı dilde yapılan araştırmalar bilişsel teorilere dayandırılmıştır. Araştırmacılar bu süreç boyunca eğitim psikolojisinde motivasyon hakkındaki teorilerin eksikliklerinden yakınmışlardır. Gardner ve çalışma arkadaşları, yabancı dil öğrenenlerin, yabancı kültüre karşı tutumlarının, kültürel geleneklerin onların dil başarılarını etkilemekte olduğunu ileri sürmüşlerdir (Gardner, 1985' dan aktaran Mills, Parajes ve Herron, 2007). Bunun üzerinde 1990'lardan sonra motivasyon teorileri konusunda gelişmeler olmuş, Dörnyei (1994), bu yaşanan gelişmelerin yabancı dil eğitimine de yansımaları gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra motivasyon teorileri yabancı dil araştırmalarında kullanılmış ve bu araştırmalar doğrultusunda öz yeterlik popülerlik kazanmıştır (Mills vd., 2007).

Yabancı dilde öz yeterlik inancı ile ilgili birçok araştırma yürütülmüştür (Cheng, 2002; Huang ve Chang, 1998; Huang, Lloyd ve Mikulecy, 1999; Mori, 2002). Yabancı dilde öz yeterlik inancı öğrenenlerin performanslarına, verilen görevler için harcadıkları çabaya, diğer öğrenenlerle performanslarını ve çabalarını karşılaştırmalarına, öğretmenlerin rollerine ve öğrenenlerin ilgilerine bağlıdır (Huang ve Chang, 1998; Wang ve Ruie, 1987'dan aktaran Wang ve Pape, 2007).

2. 1. 5. Sosyal Bulunuşluk

Sosyal bulunuşluk, “kişiler arası ilişkilerde her bir kişinin algılanış derecesi” (Short, Williams ve Christie, 1976’ dan aktaran Gunawardena ve Zittle, 1997), “bir iletişim ortamında bireyin gerçek bir insan gibi algılanma derecesi” (Gunawardena ve Zittle, 1997), “bilgisayar temelli iletişim ortamlarında bireyler arasındaki farkındalık derecesi” (Tu, 2000), “iletişim sürecinde yer alan diğer katılımcıların hissedilmesi” (Whiteman, 2002), “sanal ortamlarda diğer kişilerle birlikte olma algısı” (Biocca, Harms ve Burgoon, 2003; Schroeder, 2006) ve “katılımcıların ortamdaki diğer katılımcıları gerçek bireyler olarak algılayabilmesi” (Kreijns, 2004) olarak çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır.

Çevrimiçi veya yüz yüze öğrenme ortamlarında sosyal bulunuşluk; öğrenenler, öğreticiler ve diğer katılımcıların, kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilmelerini (Aragon, 2003; Kip ve Aydın, 2008; Özarıslan, 2009); bilgilerini, birikimlerini veya benzer ve ortak değerlerini paylaşarak (Whiteman, 2002), ortak bir havuz oluşturmalarını sağlayıp, onların bu öğrenme ortamına ve topluluğuna ait olduklarını hissetmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Tu ve McIsaac, 2002). Bu amaç başarılmadan öğrenme ortamı öğretmenler ve öğrenenler için başarılı olmayacaktır (Aragon, 2003; Bernard, De Rubalcava, St-Pierre, 2000; De Lucia vd., 2009).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir öğrenme deneyimi gerçekleştirilebilmesi için öğrenenlerin, öğreticilerin ve diğer katılımcıların eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren (Kreijns, Kirschner, Jochems ve Van Buuren, 2007), bilişsel ve duyuşsal öğretim hedeflerine işbirlikçi bir şekilde ulaşmalarını sağlayacak cazip ortamlar oluşturulmalıdır (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 1999; Gil Ortega ve Romans-Roca, 2010). Sosyal bulunuşluğun oluşturulduğu bu tür ortamlarda bireyler, ortama uyum sağlamada zorluk çekmemekte, paylaştıkları bilgiler artmakta (Leh, 2001) ve böylece öğretim süreci ile daha çok meşgul olmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda, ortamdaki katılımcılar iletişim ve etkileşim kurarken birbirlerine ilettikleri mesajlarda duygularını belirten cümleler ya da duyguları ifade eden simgelerin (gülen yüz, ağlayan yüz vb.), bir durumu belirtmek için sık sık tekrar eden soru işareti, ünlem işareti gibi noktalama işaretlerinin ve mizahi öğelerin kullanılması sosyal bulunuşluğun göstergelerini oluşturmaktadır. Bu göstergeler arasında ortamda bulunan diğer kişilerin ifade ettiklerinden alıntılar yapma, paylaşılan görüşlere katılıp katılmadığını belirtme, soru sorma-cevap verme, takdir ve teşekkürleri belirtme gibi ifadelerin kullanılması da yer almaktadır (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001).

Çevrimiçi eğitim ortamlarında sosyal bulunuşluk önemli bir konu haline gelmiştir (Hill ve Roven, 2000; Bardakçı, 2010). Bu tür ortamlarda öğrenenler ve diğer katılımcılar kendilerini yalnız hissedebilmekte ve bu durum katılımcıların motivasyonlarının düşmesine sebep

olmaktadır. Bu tür dezavantajları ortadan kaldırmak için tüm öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları, birbirleri ve içerikle etkileşimlerini arttırmak ve onlara sosyal olarak ortamda var olduklarını hissettirmek gerekmektedir (Olpak ve Kılıç Çakmak, 2009). Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarında; bu öğrenme topluluğuna katılan bireyler sadece bilgi değil, bunun yanında bir gruba üye olma, desteklenme ve onaylanma ihtiyaçlarını giderme arayışları içerisindedirler (Öztürk, 2008). Aynı zamanda bu tür öğrenme ortamlarında sosyal bulunuşluk, öğrenmenin temel koşullarından biri olan sosyal etkileşimin oluşmasını sağlamaktadır (Tu, 2000).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarından sanal dünyalar; öğrencilerin öğretmenler ve diğer katılımcılarla etkileşime girmelerine, birlikte bir şeyler paylaşmalarına izin vermekte, bu ortamlarda bir gruba ait olma hisleri oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Steinkuehler ve Williams, 2006; Wang ve Hsu, 2009). Ayrıca sanal dünyalar tarafından sağlanan üç boyutluluk ve kişilerin avatarlarla temsil edilmesi; sosyal bulunuşluğu desteklemekte (Gerhard, Moore ve Hoobs, 2004; Nowak ve Biocca, 2003), katılımcılar gerçekte olduğu gibi diğer katılımcıları gözlemleyebilme, onlarla etkileşim kurabilme ve işbirlikçi çalışmayı kolaylaştırarak sosyal etkileşim oluşturma şansı vermektedir (Biocca vd., 2003). Böylece kullanıcılar diğer sürükleyici olmayan çevrimiçi öğrenme ortamlarına kıyasla daha kolay öğrenme deneyimi kazanabilmektedirler (Frias, Fernandes ve Cruz, 2011). Bu nedenle avatar tabanlı 3B çevrimiçi sanal ortamların kullanıcıların varlık hislerini oluşturması en önemli özelliklerinden biri olarak ifade edilebilmektedir.

Sanal ortamlarda kullanıcıların avatarlar aracılığıyla birbirleri ve ortamla iletişim ve etkileşim kurmaları, onlara psikolojik olarak rahatlık vermekte, kendilerini özgürce ifade edebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Hudson ve Bruckman, 2002; Peterson, 2008). Ayrıca katılımcıların öğrenme sürecinde birbirlerinin fikirleri ile ilgili önerileri, dönütleri ve düşüncelerini paylaşmaları ve birbirlerini cesaretlendirmeleri bilgi ve deneyimin yapılandırılmasını sağlamaktadır (Cheong, 2010).

2. 1. 6. Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil öğrenme, bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma sürecidir (Demirel, 2003). Bu beceriler dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Öğrenilen dilin kullanımında en çok işe koşulan beceri ise konuşmadır. Yabancı dil öğrenenlerin birbirleri ile anlaşılır bir şekilde iletişim kurabilmeleri için öğrenme ortamlarında iletişimsel yöntemler kullanılmalıdır (Demirel, 1999).

Yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler (Demirel, 1999); dil bilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel

öğrenme yaklaşımı, doğal yöntem, iletişimci yaklaşım ve seçmeli yöntem olarak sıralanabilir. Dil bilgisi çeviri yönteminde, öğrenilmesi hedeflenen dilin, dil bilgisi kurallarını öğrenmek esas alınır ve hedef dilden ziyade daha çok ana dil kullanılır. Düzvarım yöntemi, sözlü öğretime önem verir. Dolayısıyla bu yöntemde telaffuza oldukça dikkat edilir. Kelimeler ve dil bilgisi kuralları sözlü olarak öğretilir ve bu süreçte ana dilin kullanılmasına izin verilmez. Kulak dil alışkanlığı yönteminde ise öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine önem verilir. Dil bilgisi kuralları ise dinleme ve konuşma uygulamalarından yola çıkılarak öğrenilir. Bu uygulamaların yanında dil bilgisi kuralları için özel bir etkinlik yapılmaz. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, dil bilgisi kurallarının planlı bir şekilde öğretilmesini savunur. Bu yöntemde duyduğunu anlama çalışmalarına dikkat edilir. Doğal yöntemde yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir. Gerekli yerde öğretmen tarafından yanlışlar düzeltilir ve böylece konuşma esnasında hatalar olsa da öğrenen konuşmaya devam eder. İletişimci yaklaşım ise, bir dili öğrenmek sadece o dilin tüm dil bilgisi kurallarına hakim olmakla gerçekleşmeyeceğini savunur. Bu yöntemde öğrenenlerin hedef dilde soru sorabilmesi, bir düşünceyi ifade edebilmesi, kısaca iletişim kurabilmesi amaçlanır. Bu yöntem kullanılırken grup çalışmalarına, karşılıklı diyalog oluşturma etkinliklerine yer verilir. Seçmeli yöntem, tüm yöntemlerin karması olarak nitelendirilebilir. Yabancı dil öğretiminde, sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklere göre diğer yöntemlerin iyi ve uygun yanları seçilir.

Yabancı dilde bir mesaj iletilmek istendiğinde kurulan cümlenin anlaşılabilirliği, dil bilgisi kurallarına uygunluğu, uygun sözcüklerin kullanımı ve akıcılık, iletişim kurma sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. İletişim kurma süreci sürekli düşünme, üretme ve karşılıklı konuşmayı içerir. Öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurmaları için kendilerini mümkün olduğunda rahat hissetmelerini sağlayan, ikili ya da daha fazla kişi ile grup çalışması yapabilecekleri bir ortamın düzenlenmesi ve fazlası ile iletişim kurma olanağının sağlanması gerekmektedir (Ertürk ve Üstündağ, 2007).

Yabancı dilde hem yazılı hem sözlü olarak iletişim kurulabilme o dilin her zaman konuşulduğu ortamlarda en iyi şekilde gerçekleşmektedir. Çünkü öğrenenler bu ortamlarda kendilerini o dilin içine daldırılmış olarak hissettiklerini ifade etmektedirler (Nitta, Fujita ve Kohno, 2000). Yabancı dilde iletişim kurma o yabancı dilin yüz yüze kullanıldığı ortamların yanında teknolojik araçlar kullanılarak da sağlanmaktadır (Gavrilova ve Yampolskiy, 2011; Lifton ve Paradiso, 2010).

2. 1. 7. SL Ortamında Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil öğrenmede; hedef dilde okuma, yazma, dinlediğini anlama, konuşma, dil bilgisi kuralları, kelime bilgisi ve kültürel öğeler oldukça önemlidir (Levy, 2009). Bu nedenle

yabancı dil öğrenenlerinin, o dilin kullanıldığı ortamlarda yaşaması ve kültürüne maruz kalması, yabancı dil öğrenmelerinde en iyi yollardan biridir. Çünkü, bu tür ortamlarda öğrenenler, her anlamda hedef dili kullanmaya maruz kalmaktadırlar (Işık, 2008; Shih ve Yang, 2008).

Bu durum farklı mekanlardaki bireylerin iletişim ve etkileşim kurmasını sağlayan 3B sanal ortamları ön plana çıkarmaktadır (Amoia vd., 2011; Clark, 2009; Coogle-Plagwitz, 2008; Rogerson-Revell, 2007; Wang vd., 2009; Chen, 2010). Günümüze kadar 3B sanal ortamların yabancı dil öğretimi için uygunluğu (Comas-Quinn, vd., 2012), yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim (Bezir, 2012; Shih ve Yang, 2008) çeşitli öğretim teknikleri kullanılarak yabancı dil öğretimi (Jiang, Liu ve Chen, 2010) ve sınıf ortamı dışında yabancı dil uygulamaları (Kongmee, Pickard, Strachan ve Montgomery, 2011) gibi SL ortamı kullanılarak gerçekleştirilen birçok araştırma yapılmıştır.

SL ortamının, sürükleyici ve bağlamsal içeriğe sahip olması, diğer kullanıcılarla iletişim ve etkileşim kurmaya ve aynı zamanda onlarla işbirlikçi çalışmaya imkanı vermesi, konuşulan dile özgü kültürel öğelerin paylaşımını sağlamaktadır (Clark, 2009; Coogle-Plagwitz, 2008; Henderson vd., 2009; Hispole, 2008). Motive edici değişken yapısıyla, yabancı dil eğitimi ve öğretimi uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için elverişli bir ortam sunmaktadır. Böylelikle yabancı dil öğrenenler kendilerini o dile özgü kültüre ya da ortama ait hissedebilmekte, verilen rollere adapte olabilmektedirler. Öğrencilerin öğrenilmesi hedeflenen dili konuşan bireylerle, sözlü veya yazılı iletişim kurmalarını sağlayarak gerçekçi ve anlamlı deneyimler kazanmalarına, öğrendikleri dil ve kelime bilgilerinin pratik yapılmasına imkân sunmaktadır. Aynı zamanda birbirlerinden uzakta olan kişileri avatarlarla görsel olarak yansıttığı için, iletişim ve etkileşim sonucunda kazanılan deneyimlerin gerçekçiliğini ve niteliğini de arttırmaktadır. Böylece öğrenenler yabancı dilde iletişim kurarken gösterecekleri performanslara yönelik, zengin, etkileyici bir zihinsel model oluşturabilmektedirler (Henderson vd., 2009; Henderson, Huang, Grant ve Henderson, 2012). Avatarlar aracılığıyla iletişim kurulması öğrenenlerin kimliklerinin açığa çıkmasını engellemekte, risk almayı maksimum hale getirmektedir (Kongmee vd., 2011). Böylelikle öğrenenler hedef dilde nasıl iletişim kurabildiklerini görmekte, cesaret kazanıp kendilerine olan güveni artmakta (Hispole, 2008) ve utangaçlığı atıp birbirleri ile özgürce iletişim kurabilmektedirler (Ibanez, Kloos, Garcia Rueda ve Maroto, 2011).

SL gibi sanal dünyaların, yeni bir dil öğrenirken hedef dilde iletişim kurulacak kişilerin varlığını sağlaması (Ibanez vd., 2011), içeriksel olarak zengin materyallerle (nesnelere, grafikler, animasyonlar, sesler vb.) öğrenenleri desteklemesi (Henderson vd., 2012), öğrenenlerin kontrolünü arttıran tekrarlanabilir etkinliklere izin vermesi (Kongmee vd., 2011) yabancı dil eğitimine önemli fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca SL, iletişimde önemli olan beden

dilinin ifade edilmesini sağlayan mimiklere ve animasyonların kullanılmasına da izin vermektedir. Böylece sanal dünyalarda öğrenenlerin, dilsel olarak sergilenen performansın yanında o durumu yaşamaları da sağlanabilmektedir (Childress ve Braswell, 2006; Henderson vd., 2012.)

2.1.8. Eğitim Öğretim Uygulamalarında 3B Sanal Ortamların Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar

Bu bölümde 3B çok kullanıcıli çevrimiçi sanal ortamların eğitim öğretim uygulamalarında kullanıldığı çeşitli çalışmalardan örnekler verilmiştir.

Zhu ve diğerleri (2007) çalışmasında, SL'nin eğitim uygulamaları için yeni bir platform olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. SL oyun olarak ifade edilse de kazananlar, skorlar ve seviyeler gibi oyunların karakteristik özelliklerini taşımamaktadır. Çalışma sonucunda SL'nin eğitim uygulamalarında kullanımının arttığını, bazı öğretmenlerin geleneksel sınıf ortamlarını, bazılarının ise uzaktan eğitim uygulamalarını desteklemek amacı ile bu ortamı kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu ortamda öğrenciler ve öğretim elemanları kolayca iletişim ve etkileşim kurabilme fırsatı yakaladığından, özellikle eğitim uygulamalarında SL'nin yeni bir ortam sağladığı değerlendirilmeleri yapılmıştır.

Dinçer (2008) çalışmasında, sanal dünyaların uzaktan eğitim danışmanlık hizmetlerinde kullanımını ele almış, 3B sanal dünyalardan SL platformunu kullanmıştır. SL ortamında danışmanlık bürosu tasarlamış ve açık öğretim yolu ile öğrenim gören Bilgi Yönetimi ve Önlisans Programı 1. sınıf öğrencilerinin bu ortamı kullanmalarını sağlamıştır. Bu ortamı kullanarak yaşanan deneyimlerin ve sorunların öğrenilmesi için katılımcılara anket uygulanmıştır. Katılımcılar üye olma ve yazılımı bilgisayarlarına indirip kurma, ortama giriş yapıldığında ise ışınlanma (teleport) hususlarında zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Yine anketteki açık uçlu sorulara cevap veren katılımcıların bir kısmı aynı zorlukları yaşadıklarından dolayı SL ortamına giremediklerini, bir kısmının ise bu tür uygulamaları ve ortamı çok beğendiklerini, diğer arkadaşlarının da katılım göstermesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Canbek Göksel (2009), çalışmasında SL ortamını kullanarak üniversite-toplum işbirliğinde öğrenen ile ders yöneticisi etkileşimini ele almıştır. SL ortamını kullanarak ders veren 4 öğretim elemanı ile SL ortamının uzaktan eğitim sistemi olarak kullanılması üzerine görüşmelerde bulunmuştur. Bu görüşmelerin sonucunda, SL ortamının eğitim öğretim uygulamaları için sınırlılıklarının olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ortaya konmuştur.

Erdoğan (2009), çalışmasında Facebook ve Second Life'in Türkiyeli kullanıcılar arasındaki iletişimsel ve etkileşimsel niteliklerini, bu ortam yoluyla gerçekleşen toplumsal ilişkilerin dinamiklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Facebook ve SL gibi dijital

“mekanların” kullanıcılar arasında iletişim ve etkileşim kurma açısından üçüncü mekanlar olarak kavramsallaştırılabileceklerini ortaya koymuştur.

Tasa (2009), SL platformu kullanılarak sanat ve mimari tasarım konusunda bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada içerik oluşturma ve tasarım konuları üzerinde durulmuştur. Fakat eğitsel açıdan da önemli unsurlar içermektedir. Çünkü SL’ de eğitim öğretim ortamları oluştururken sanatsal ve mimari tasarımlardan yararlanılmakta, ayrıca içeriksel unsurlar oluşturulurken de içerik oluşturma hususunda bilgiler gerekmektedir.

Tüzün (2009), çok kullanıcıli sanal ortamların oryantasyon amacı ile kullanımına yönelik ilgili çalışmasında Active Worlds ortamı kullanmıştır. Gerçekte var olan bir üniversiteye ait yapılar bu ortamda birebir oluşturulduktan sonra potansiyel kullanıcılar tarafından test edilmiş ve karşılaşılan sorunlar giderilmiştir. Genel olarak, kullanılabilirlik testine katılan kullanıcıların oryantasyon sürecini yaşadıkdan sonra süreç hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Dolayısı ile günlük hayat ile iç içe geçen sayısal teknolojilerden olan çok kullanıcıli sanal ortamların, bireylerin yeni bir duruma ya da ortama uyum sağlaması amacı ile kullanılabilceğini ortaya koymuştur.

Fırat (2010), çalışmasında 3B sanal dünyaların eğitim amacı ile Türkiye’ de kullanılabilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkiye’de sanal dünyaların eğitim öğretim ortamlarında kullanıldığı çalışmaları irdelemiştir. Çalışmanın sonucunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yenilenmesiyle birlikte 3B sanal ortamların yeni nesil öğrenenler, eğitim kurumları ve çeşitli kuruluşlar için eğitim öğretim uygulamalarında önemli olduğunu açığa çıkarmıştır.

Bulu ve İşler (2011) çalışmasında, “Second Life ODTÜ kampüsünü” kullanılarak Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında BÖTE 3. sınıf öğrencileri ile çeşitli uygulamalar yapmıştır. Bu uygulamalarda, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, akvaryum, tartışma, rol oynama ve durum tabanlı öğrenme teknikleri canlandırılmıştır. Toplam 46 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenenler deneyimlerini sıradan olmayan, merak uyandırıcı, eğlenceli, etkili, gerçekçi, verimli, yararlı ve ders için motive edici olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle SL’deki eğitim öğretim aktivitelerine karşı bakış açılarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme aktiviteleri boyunca öğrenciler bağlantı kopması, ses iletiminde kesilmeler, ortamdaki nesnelerin geç yüklenmesi gibi teknik sorunlarla karşılaşmışlar, bu sorunların ise donanımsal özelliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Kobak (2011), çalışmasında Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi BÖTE bölümü Eğitim Yazılımı dersi kapsamında gönüllü öğrencilere, SL ortamında bir eğitim ortamı tasarımları görevini vermiştir. Gönüllü olarak katılım gösteren 15 öğrenci üç gruba bölünmüştür. Öğrencilerden engellilerin eğitim alabilecekleri bir ev, hayallerini oluşturan bir fakülte ve bir kampüste olmasını istedikleri spor tesisi yapmaları beklenmiştir. Oluşturulan gruplardan biri

olimpik yüzme havuzu, tenis kortu ve bu sporların nasıl yapıldığının öğrenilmesi için bir eğitim binası inşa etmişlerdir. Diğer bir grup engelli çocuklar için tasarladıkları evde, özel eğitim odası, müzik odası, oyun ve çalışma odası, kütüphane ve birlikte vakit geçirebilecekleri bir salon inşa etmişlerdir. Üçüncü grup ise beklenen eğitim ortamını geliştirmede başarıya ulaşamamış, sadece içerisinde sıralar bulunan bir bina tasarlamışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin bazıları bu ortamda tasarım yapma ve geliştirdikleri eğitim yazılımlarını bu ortama aktarmanın zor olduğunu, bazılarının ise SL ortamında eğitim ortamı geliştirme ve etkileşimli olarak kullanımını sağlamanın zevkli, eğlenceli ve sıradan olmayan bir yöntem olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Esgin ve diğerleri (2011), çalışmasında SL platformu kullanılarak gerçekleştirilen eğitimde öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Afiş tasarımı konusunda SL ortamında oluşturulan ortamlardan geleneksel sınıf ortamı 15 katılımcı, geleneksel olmayan sınıf ortamından ise 15 katılımcının kullanımına sunulmuştur. SL ortamında tasarlanan mekanlardan geleneksel olmayan sınıf ortamında öğrencilerin derse yönelik başarısı, geleneksel sınıfı kullanan öğrencilerden daha fazla artmıştır. Fakat eğitim ortamlarına göre öğrenci başarısı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Derse yönelik motivasyon artışında da eğitim ortamlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunda ise 3B sanal ortamların çevrimiçi öğrenme ortamlarına alternatif olabileceği ifade edilmiştir.

Baran ve diğerleri (2012) çalışmasında, Türk kullanıcıların profilleri ve SL'nin eğitsel potansiyeli hakkındaki görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. 14 Türk adasına üye olan katılımcılara anket uygulanmıştır. Toplam 118 katılımcıya ulaşılmıştır. Ayrıca 10 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. SL'nin eğitsel amaçlı kullanımı ile ilgili birçok kullanıcının net bir görüşü olmasa da, çoğunun SL'de eğitsel aktivitelere katılmaya istekli olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca SL eğitsel aktivitelerde kullanılacaksa, yeni e-öğrenenler için bu ortamdan etkin bir şekilde yararlanmak zaman ve strateji kullanımı gerektirdiği belirtilmiştir. Katılımcılar, SL ortamında mümkün olabilecek eğitsel aktiviteler arasında yabancı dil eğitimi ve öğretiminin olabileceğini, bunun yanında uzaktan eğitim uygulamaları için SL ortamının kullanımının da mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir.

2.1.8.1. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulamalarında 3B Sanal Ortamların Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar

Yabancı dil eğitimi ile ilgili 3B çok kullanıcıli çevrimiçi sanal dünyalar kullanılarak yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Cooke-Plagwitz (2008), çalışmasında SL ortamı hakkında genel bilgiler, yabancı dil eğitimi ve öğretiminde eğitimci ve öğrenenler için öğretim aracı olarak kullanılmasının avantaj ve dezavantajlarını incelemiştir. Dünyanın her yerinden SL ortamına katılım

sağlanabildiğinden dolayı hedef dilde iletişim becerilerini kazanmada ve kültürel anlamda öğrenenlere yaşantı sağlayabilme fırsatı verdiği için yabancı dil eğitimi için avantaj sağlayan bir ortam olduğu, geniş ağ bağlantısı, belirli özelliklere sahip bilgisayarların kullanılması gerektirdiğinden ve ilk etapta yazılım kullanımı karmaşık olarak görüldüğünden dolayı bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklerde zaman zaman problemler yaşanmasını dezavantaj olarak değerlendirilmiştir.

Shih ve Yang (2008), çalışmasında 3B sanal ortamlardan Active Worlds'ü kullanarak, hedef tabanlı senaryolarla katılımcıların yabancı dilde iletişim kurma stratejilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Senaryolar gerçek yaşam durumlarına dayandırılarak tasarlanmıştır. Bu senaryolarda; iki kişilik, çok kişilik, açık uçlu ve stratejiye dayalı iletişim kurma hedefleri belirlenmiştir. Taiwan'da gerçekleştirilen bu etkinliklere 20-23 yaşları arasında başlangıç üstü seviyesindeki dil öğrenenler katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenenler bu ortamın, yabancı dil öğrenenler için yenilikçi bir uygulama olduğunu, senaryolarda bulunan hikayelerden ve rol oynamaktan keyif aldıklarını ve böylece yabancı dilde iletişim stratejilerini kullanmak için motive olduklarını belirtmişlerdir. Kendilerini bu ortamda yer edinmede, sanal nesnelere kullanmada, yorumlar yapmada ve öğretmenden yardım almada rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. 3B sanal ortamların hedef dilin kendi bağlamı içerisinde dili öğrenme ve iletişim yeterliklerini geliştirmeyi sağlayıcı fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jiang ve diğerleri (2010), çalışmasında İngilizce dilinin öğrenimi için 3B sanal öğrenme ortamlarında proje temelli uygulamaları konu olarak incelemiştir. Senaryo tabanlı deneysel öğretim modeli kullanılarak, sınıf aktiviteleri, alışveriş, spor ve restoran gibi çeşitli konularda diyalog geliştirmeleri sağlanmıştır. Sorumlu öğretmen tarafından senaryolara uygun görev dağılımı yapıldıktan sonra, öğrencilerden performanslarını göstermeleri beklenmiştir. Öğrenenlerin görevleri süresince etkileşime girilen nesnelere karşılığında gelen sorulara doğru cevapları vermeleri beklenmiştir. Bu tür etkinliklerin sonunda ise o günkü etkinliklerin etkililiği sorgulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin gerçekte birbirlerini görmemelerinden dolayı rahat oldukları, konuştuklarında kimsenin onlara gülmediğini, hata yapsalar bile utanmalarına gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Ortamın eğitim öğretim aktivitelerinde kullanımı hususunda, öğrenenlerin daha önceden etkinliklerin gerçekleştirileceği sanal ortama alıştırılması, öğrencilerin yönetimine dikkat edilmesi gerektiği önerilerini getirmişlerdir.

Chen (2010), çalışmasında çok kullanıcı sanal ortamlardan SL'nin Çin dili müfredatında yer almasının öğrenmeyi nasıl etkileyeceği belirlenmiştir. Bu doğrultuda üç soruya cevap aranmıştır. Bu sorularla SL kaynaklarının Çin dili başlangıç seviyesinde kullanımını değerlendirmeyi, SL'nin katılımcılarını öğrenmelerini destekleyip desteklemediği, Çince öğrenme sürecinde SL kullanımı ile ilgili katılımcı görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

26 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada ilgili üniversitenin teknik yapısı kullanılmıştır. Etkinliklerde selamlaşma, aile, zaman ve tarih, hobiler ve arkadaş ziyareti konuları ele alınarak, haftalık görev listeleri oluşturulmuş ve bu doğrultuda katılımcıların Çince kendilerini ifade etmeleri beklenmiştir. Bu ortamdaki etkinlikler hakkında, bazı öğrenciler ortamı kullanmada sıkıntı yaşadıklarını, teknik problemlerin etkinliklerini sekteye uğrattığını, bazıları ise Çince öğrenmelerinde faydalı olduğunu ve Çince öğrenirken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak SL ortamında yapılan etkinlikler öğrenenlere belirlenen dile uygun ve rahat bir ortam sunduğu, etkinlikler sırasında birbirleri ile etkileşim kurdukları ve bilgilerini birlikte yapılandırdıkları yargısına ulaşılmıştır. SL ortamının tasarım imkanı vermesi nedeniyle hedef dilin kültürel yapısının da kolaylıkla sunulabildiği belirtilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin gerçekçi olduğu, dil öğrenmede sıkıcı ve etkileyici olmayan tekrarlama etkinliklerini aştığı ifade edilmiştir.

Gil Ortega ve Romans-Roca (2010), çalışmasında yabancı ülkeye gitmeden önce hedeflenen dilde hazırlık yapmaları için SL ortamının potansiyelinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İspanyolca etkinlikleriyle öğrenenlerin pratik kazanmaları istenmiştir. Katılımcıların ortamı nasıl kullanacakları, avatarlarını nasıl düzenleyecekleri hakkında temel bilgiler verildikten sonra sanal ortamda Meksika ziyaretleri gerçekleştirilmiş ve ardından katılımcılardan sağlık konusuyla ilgili iletişim kurmaları beklenmiştir. Genel olarak katılımcılar yurtdışı deneyiminden önce SL ortamında gerçekleştirilen uygulamaların hazırlayıcı olduğunu belirtmişler, dil becerilerini geliştirdiklerini, hedef dilin kullanıldığı ortamın kültürü hakkında farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle de İspanyolca iletişim kurma hususunda motivasyonlarının arttığını bildirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda SL ortamının küresel olması nedeniyle katılımcılara ana dili İspanyolca konuşan kişilerle iletişim kurma fırsatı vermiştir. Bu şekilde hedef dilde gerçekçi deneyimler kazanıldığı belirtilmiştir.

Grant ve Huang (2010), çalışmasında 3B sanal öğrenme ortamlarının Çin dili ve kültürü dersi müfredatına entegrasyonunu sağlamayı amaçlamıştır. Çin dili ve kültürü dersinde müfredat ve lojistik sıkıntılar yüzünden yaşanan sorunları aşmak için ders SL ortamında yapılmıştır. Çalışma sonucunda; SL ortamında metin tabanlı öğretimin yanı sıra görsel olarak da bu müfredattaki konuların canlandırılmasına izin verildiği, içeriğin daha gerçekçi sunulduğu ve öğrencilerin bu ortamdaki görevlerini tamamlarken daha fazla duyu organını kullandıkları görülmüştür. SL'nin öğrencilerin konuyla alakalı gerçekçi dilsel ve kültürel deneyim yaşamalarına fırsat verdiği belirtilmiştir.

Mayrath ve diğerleri (2011) çalışmasında, SL uygulamalarının yüksek öğretimde nasıl olması gerektiği ile ilgili pratik öneriler sağlamak ve öğretim teknolojilerinin kullanımı ve uygulamaları hakkında SL ile ilgili var olan çalışmalardan yola çıkarak gelecek çalışmalara önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmada kolej seviyesinde İngilizce dersi ele

alınmıştır. Formal sınıflar ile SL ortamında informal gerçekleşen öğrenmenin en iyi şekilde nasıl birleştirilmesi gerektiği çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcılar hem inşa etme hem de rol oynama etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar rol oynama etkinliklerini inşa etme etkinliklerinden daha eğlenceli bulduklarını, ayrıca iletişim kurarken kişilerin endişe seviyelerini, bu ortam sayesinde daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu sanal ortamda bulunan diğer avatarlarla iletişim kurulması ve sosyalleşmelerinin katılımcılar tarafından kolayca gerçekleştirilebildiği görülmüştür. SL gibi 3B sanal ortamların bu tür uygulamalarda başarılı bir şekilde kullanılması ve belirlenen hedeflere ulaşılması için burada sağlanacak öğretimin çok iyi bir şekilde planlanması, öğrenme hedefleri ile kullanılan zengin içerik arasında net bir bağlantı kurulması, öğrenenlerin bizzat katılım gösterecekleri etkinliklerin düzenlenmesine ve bu süreç boyunca öğrenenlere destek ve net bir şekilde yönlendirmenin yapılmasına dikkat edilmesi gerektiği bilhassa vurgulanmıştır.

Kongmee ve diğerleri (2011), gerçek hayatta yabancı dil öğrenenlerin hedef dili diğer öğrenenlerle iletişim kurarken kullanmadıklarına dikkat çekip bir aksiyon çalışması yürütmüşlerdir. Çok kullanıcıli çevrimiçi rol oynama oyunları kullanılarak, temel yabancı dil öğreniminde kullanılan okuma, yazma, dinleme-yazma, gramer ve kelime bilgisi stratejilerinin kullanıldığı aktiviteler yapılmıştır. Bu aktiviteler boyunca öğrenenlerin deneyim kazandıkları, bilgi ve strateji paylaşımında buldukları, katılımcıların birbirleriyle yüksek seviyede etkileşime girdikleri ve grup aktivitelerine katıldıkları görülmüştür.

Liou (2011), çalışmasında Taiwan'da kolej düzeyinde bilgisayar destekli yabancı dil öğrenme kursunda kullanılan SL'nin yabancı dil öğretimindeki rolünü araştırmıştır. Ortamda öğrenenlerin dört görevi tamamlamaları beklenmiştir. Bunlar, SL oryantasyonu ve yazışmalı iletişim kurmayı öğrenme, SL'de akran denetimi, SL'de İngilizce öğretimi hakkında tartışma ve SL turunu kapsamaktadır. Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenme kursunun hedeflerini başarmada SL'nin nasıl bir teknolojik kaynak sağladığı, öğrenenlerin burada tasarlanan görevleri ve bu ortamın yabancı dil öğretimi hakkında nasıl değerlendirildikleri dikkate alınmıştır. SL'nin gerçek yaşama çok yakın bir ortam sunmasının öğrencilerin bu ortamın yabancı dil eğitiminde kullanılabilirliği hususunda pozitif tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Sanal da olsa dünyanın çeşitli yerlerini ziyaret edip farklı kültürler hakkında bilgi edinmişlerdir. Ayrıca bu ortamda öğrenenlere, ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurma fırsatı verilmiştir. Sonuç olarak SL'de tasarlanan görevlerin İngiliz dili ve kültürünü öğrenmede yararlı olduğunu ve SL'yi kullanarak İngilizceyi nasıl öğreneceklerini anladıkları tespit edilmiştir.

Hısmanoğlu (2012), SL'nin yabancı dil eğitimi ve öğretiminde kullanımını açığa çıkarmak için bu teknolojinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen sınıflara entegrasyonu hakkında çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmayla SL ortamının yabancı dil eğitim ve

öğretiminde önemine vurgu yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmada SL ortamının yabancı dil eğitiminde nasıl kullanıldığı hakkında bir özet sunulmuş ve bu derslerin nasıl tasarlanması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. SL'nin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için etkileyici bir ortam sunduğu, yüz yüze gerçekleştirilen eğitimi destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle iletişim becerilerini geliştirmek isteyen öğrencileri için bu tür ortamların motivasyonlarını arttırdıklarını, ilgi çekici ve zengin bir ortam sağladığı ifade edilmiştir.

Bezir (2012), çalışmasında SL ortamında farklı öğretimsel yöntemler kullanarak yabancı dil eğitiminde öğrenci, öğretmen ve ortam etkileşimine etki eden faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İki farklı orta öğretim okulunda öğrenim gören 12 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada rol oynama, altı şapkalı düşünme, inovasyon teknikleri kullanılarak yabancı dil etkinlikleri yürütülmüştür. Çalışmada gerçeğe yakın olan tasarımların ve avatarlar yolu ile katılımcıların temsil edilmesinin, öğrenciler arasındaki etkileşimde etkili olduğu, bunun yanında akranlarından öğrenme fırsatı sunduğu ve yabancı dilde konuşma deneyimi yaşayıp katılımcıların özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.8.2. Yabancı Dilde Öz Yeterlik İnancı ile İlgili 3B Sanal Dünyaların Kullanıldığı Araştırmalar

3B çok kullanıcıli çevrimiçi sanal ortamlarda özellikle yabancı dilde öz yeterlik inancı ile ilgili var olan ve ulaşılabilen sınırlı sayıdaki çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Mills ve diğerleri (2007), çalışmalarında Fransızca eğitimi alan öğrencilerin motivasyonunu etkileyen değişkenler göz önüne alındığında Fransızca ile ilgili öz yeterlik inançlarının sınav başarılarını tahmin etmede nasıl bir etki oluşturduğunu araştırmışlardır. Çalışma 303 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öz yeterliğin yabancı dilin algılanan değeri ile güçlü bir ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur. Fransızca ile ilgili öz yeterlik inançlarını anksiyete, öz düzenleme gibi öğelerin de etkilediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, Fransızca ile ilgili öz yeterlik inançlarıyla final notları arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Fransızca dili ve kültürünün algılanan değeriyle öz düzenleme stratejileri ve öz yeterliklerinin Fransız dili dersinin başarısının en önemli tahmincisi olduğu bulunmuştur.

Zheng ve diğerleri (2009) çalışmasında, İngiliz dili öğreniminde sanal dünyaların kullanımının öğrenenlerin tutumlarını ve öz yeterliklerini nasıl değiştirdiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. 3B sanal ortamlardan Quest Atlantis (QA) platformu kullanılmıştır. Çalışma sürecinde yazışma ve asenkron etkileşim ortamı kullanılmıştır. Bu ortamda Çin öğrencilerle anadili İngilizce olan öğrenciler birbirleriyle iletişim kurmuşlardır. QA ortamına katılan Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum oluşturdukları ve İngilizce iletişim kurma konusunda öz yeterliklerini geliştirdikleri bulunmuştur. Öğrenenlerin İngilizce iletişim kurmada belirlenen hedeflere gerçekçi bir şekilde ulaştıklarını, ayrıca İngilizceyi anlamlı bir

şekilde öğrenmenin nasıl olduğunun farkı vardıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda sanal dünyaların yabancı dil hususunda öğrenenlerin tutumlarını ve öz yeterliklerini geliştirici potansiyele sahip olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Henderson ve diğerleri (2012) çalışmasında, Çince öğrenimi için SL'de çeşitli dersler yürütülmüştür. Çince derslerinin SL de sürdürülmesinin öğrencilerin yabancı dildeki performansları hakkında kendilerine olan öz yeterlik inançlarının nasıl etkilediği araştırılmıştır. 81 öğrenenin katılım ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan bir tanesi daha önce SL'de Çince deneyime sahip katılımcıları diğer grup ise hiç deneyimi olmayan katılımcıları kapsamaktadır. Uygulamalarda öncelikle katılımcıların SL'yi nasıl kullanacakları üzerinde durulmuştur, ardından Çin restoranında yemek sipariş etme ve marketten bir şeyler alma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerde, deneyimi olan grup lehine öz yeterlik inançlarının daha fazla geliştiği ortaya çıkmıştır. Fakat geciktirilmiş test uygulandığında ise her iki grubun öz yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu ortamda gerçekleştirilen etkinlikler sonucu her iki grupta meydana gelen Çince öz yeterlik inanç seviyelerindeki artış, SL ortamında yaşanan deneyimlerin gerçek hayattaki gibi etki gösterebildiği sonucuna ulaşılabileceğini ortaya çıkarmıştır.

2.1.8.3. Sosyal Bulunuşluk ile İlgili 3B Sanal Dünyaların Kullanıldığı Araştırmalar

3B çok kullanıcıli çevrimiçi sanal ortamlarda özellikle sosyal bulunuşlukla ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

McKerlich ve Anderson (2007), çok kullanıcıli sanal ortamlarda öğrenme ve sorgulama toplulukları üzerine bir çalışma yürütmüşler ve çok kullanıcıli sanal ortamların eğitsel potansiyelini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bunun üzerine sorgulama toplulukları modelinin prensiplerine göre hazırlanan veri toplama aracı ile bu ortam değerlendirilmiştir. SL ortamı kullanılarak çeşitli konularda katılımcılarla ve gerektirdiğinde yabancı katılımcılarla birlikte çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Her tartışma grubu gözlenmiştir. Gözlemlerin sonuçlarına göre katılımcıların bilişsel, öğretimsel ve sosyal buradalık düzeyleri her gözlemden farklılık göstermiştir. Genel olarak sorgulama toplulukları prensiplerine göre bu ortamda buradalık hissi geliştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, kullanıcıların avatarlarına kendi özelliklerini yansıtabilmeleri, mimikleri ve ses iletimi gibi beden dilini aktarma fırsatı aracılığıyla sosyal buradalık hislerini geliştirebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca SL ortamında tartışmalar sürecinde yaşanan teknik sorunların katılımcıların dikkatlerini dağıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Burgess ve diğeri (2010), çalışmalarında SL'de gerçekleştirilen sınıf aktivitelerinin öğrenenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarını hangi düzeyde etkilediklerini gözlemeyi ve belirlemeyi amaçlamışlardır. Deneysel olmayan nicel çalışma kullanılarak 10 katılımcı ile birlikte çalışma yürütülmüştür. Tamamen çevrimiçi alınan öğretim teknolojileri dersi bu ortamda yürütülmüştür. Hem gözlem hem de görüşmeler gerçekleştirilerek, katılımcıların çoğunun bu ortamda Col prensiplerine göre buradalık algılarının geliştiği anlaşılmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen gözlemler yoluyla bu ortamın öğrenenlerin sosyal, öğretimsel ve bilişsel bulunuşluk hislerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulu (2012), çalışmasında SL ortamı kullanılarak sanal dünyalarda fiziksel buradalık, sosyal buradalık, toplumsal buradalık ve memnuniyet değişkenlerini incelemiştir. SL ODTÜ Kampüsü kullanılarak yapılan çalışmaya 46 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Çeşitli öğretim tekniklerinin eğitimi açısından kullanılan bu ortamda öğrencilerin fiziki, sosyal ve toplumsal bulunuşlukları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalara katılım gösteren öğretmen adayları arasında yüksek düzeyde sosyal bağ kurulduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü duygusal ifadelerin iletimi için bu ortamın elverişli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca SL platformu kullanılarak oluşturulan etkinliklerde kullanıcıların memnuniyetlerinin ve bulunuşluk hislerinin artması için ortam tasarımının çok önemli olduğunu ve tasarımcıların bu hususa dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Hassell ve diğeri (2012), çalışmalarında sanal öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin memnuniyetleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca 3B sanal öğrenme ortamları ile yüz yüze öğrenme ortamlarını karşılaştırmışlardır. SL'de bir sınıf ortamı tasarlanarak 27 öğrencinin sanal sınıf ortamında, 26 öğrencinin ise yüz yüze sınıflarda öğretim görmeleri sağlanmıştır. Çalışmada öğrenenlerin bulunuşluk algıları ve süreç içerisinde deneyim kazanmaları, memnuniyetlerini olumlu yönde etkilemiştir. Sanal öğrenme ortamıyla yüz yüze öğrenme ortamı arasında öğrenenlerin memnuniyetleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkililerinin kıyaslanması sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak teknoloji tabanlı öğrenme için kullanılan 3B sanal ortamın, başarılı bir sistem olduğu, teknolojinin verdiği imkanlarla öğrenmenin gelişmesini desteklediği yargısına ulaşılmıştır. Ayrıca bu tür ortamlar kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalarda, kullanıcıların memnuniyetini arttırmak için bulunuşluk algılarını artırıcı ortam tasarımı yapılması gerektiği üzerine dikkat çekilmiştir.

Ko (2012), araştırmasında eşzamanlı bilgisayar destekli iletişimde yabancı dil öğrenenlerin sosyal bulunuşluk hisleri hakkında bir durum çalışması yürütülmüştür. Farklı iletişim ortamlarının yabancı dil öğrenenlerin sosyal bulunuşluklarını ve bu öğrenim sürecinde üretkenlik becerilerindeki gelişimi nasıl etkilediği belirlemeye çalışılmıştır. 12 Fransızca öğrenen MSN ortamı kullanılarak web kamera ile görüntülü ve sadece sesli olarak iletişim

kurmuşlardır. Kendilerini ve diğer arkadaşlarını tanıtmaya, günlük hayatlarından bahsetme ve bir geziye davet etme konularında üç hafta boyunca katılımcılardan üç görevi tamamlamaları istenmiştir. Çalışmada görüntülü ve sesli iletişim kurma etkinliklerinde sadece sesli iletişim kurma etkinliklerine oranla katılımcıların sosyal bulunuşluk düzeyleri daha üst seviyede bulunmuştur. Birbirlerini tanımayan katılımcıların web ortamında Fransızca iletişim kurarken kendilerini daha rahat hissettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca kullanıcıların kendilerini daha rahat hissettikleri ortamlarda uygun derecede iletişim kurmaları sosyal bulunuşluk düzeylerini arttırmaktadır. Bazı ortamlar fazla etkileşim imkanı verse de kendini ortamda rahat hissetmeyen katılımcıların hem iletişim sürecini sağlıklı bir şekilde geliştiremediği, hem de sosyal bulunuşluk düzeylerinin düşük seviyede olduğu yargısına ulaşılmıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Yapılan alanyazın taraması sonucunda, 3B çok kullanıcı sanal dünyaların eğitim ve öğretim amacıyla birçok uygulamada kullanıldığı görülmektedir (Baran vd., 2012; Bulu ve İşler, 2011; Dinçer, 2008; Tasa, 2009; Zhu vd., 2007). Hem geleneksel yüz yüze eğitimi destekleyen (Eschenbrenner, Nah ve Siau, 2008), hem de uzaktan eğitim yoluyla öğretim veren kurum ve kuruluşlara alternatif bir platform sunan bu ortamların (Kemp ve Livingstone, 2006; Ritzema ve Harris, 2008), eğitim öğretim amacıyla kullanımı giderek artmaktadır. Bu ortamlarda çeşitli disiplinlerde eğitim yapılmaktadır. Buna örnek olarak; öğretmenlik (Mahon vd., 2010; Thompson ve Garetty, 2009), işletme (Mennecke, Hassall ve Triplett, 2008), sağlıkla (Beard, Wilson, Morra ve Keelan, 2009; Boulos vd., 2007) ilgili eğitimler ve yabancı dil eğitimi (Cooke-Plagwitz, 2008; Jiang vd., 2010; Mayrath vd., 2011; Bezir, 2012) sayılabilir. Bu çalışmalar arasında, nicel (Mills vd., 2007; Henderson vd., 2012) ve nitel (Bezir, 2012; Chen, 2010; Keleş ve Çolak, 2012) yöntemlerin kullanıldığı çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Ayrıca 3B sanal ortamlarda senaryo (Shih ve Yang, 2008; Jiang vd., 2010), görev (Liou, 2011) ve tasarım tabanlı (Kobak, 2011), aksiyon araştırması (Kongmee vd., 2011), tarama araştırmaları (Baran vd., 2012) ve literatür taramaları (Hısmanoğlu, 2012) da bulunmaktadır. Bu çalışmaların katılımcı gruplarını genellikle üniversite öğrencileri oluştururken, Zheng ve diğerleri (2009)'nin çalışmasında ilköğretim öğrencileri, Mayrath ve diğerleri (2011) ve Bezir (2012)'in çalışmalarında ise ortaöğretim öğrencileri katılımcı grubunu oluşturmuştur. Genel olarak yabancı dil eğitiminde 3B sanal ortamların uygun, çeşitli fırsatlar sağlayan bir ortam olduğu (Cooke-Plagwitz, 2008; Hısmanoğlu, 2012; Shih ve Yang, 2008), yabancı dil kullanımına karşı olumlu tutum gelişimine destek olduğu (Liou, 2011), yabancı dilde öz yeterlik inancını geliştirdiği (Mills vd, 2007; Henderson vd., 2012; Zheng vd., 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır.

3B çok kullanıcıli ortamlarda sosyal bulunuşlukla ilgili alanyazında; bu ortamlarda yapılan eğitsel aktivitelere bireylerin sosyal bulunuşluk düzeylerini hangi düzeyde etkilediği (Burgess vd, 2010) ve bu ortamlar aracılığıyla geliştirilip geliştirilemeyeceği (McKerlich ve Anderson, 2007), 3B sanal ortamlarda ve metinsel çevrimiçi ortamlarda eğitsel aktivitelere katılan bireylerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin kıyaslanması (Traphagan vd., 2010), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin memnuniyeti ile sosyal bulunuşluk düzeylerinin ilişkisi (Bulu, 2012; Hassell vd., 2012) gibi araştırmalar yürütölmüştür. Bu araştırmalarda nicel (Bulu, 2012; Burgess vd, 2010; Hassell vd., 2012) ve nitel (McKerlich ve Anderson, 2007; Ko, 2012) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmaların katılımcı gruplarını üniversite düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır ve genel olarak 3B sanal ortamların sosyal bulunuşluk düzeyini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcı grubu ve katılımcı grubunun seçimi, veri toplama araçları, kullanılan ortamın tasarımı ve geliştirilmesi, çalışma süreci, verilerin analizi, çalışmanın ve veri toplama araçlarının geçerlik, güvenilirliği hakkında bilgiler sunulmaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma; algıların ve olayların, doğal çevrelerinde, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda durum çalışması özellikle eğitim alanında sıkça kullanılan bir araştırma modelidir (Kıncal, vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Büyüköztürk vd., (2010)'de durum çalışmalarının bilimsel sorulara cevap ararken kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olduğunu öne sürmüşlerdir. Durum; bir birey, bir olgu, bir grup olarak ifade edilebilir (Merriam, 1998; McMillan ve Schumacher, 2010; Kıncal, vd., 2010). Yin (1984, 2003) durum çalışmasını; güncel bir olguyu, içinde bulunduğu bağlamla birlikte ele alan ve ele aldığı olgu hakkında, birden fazla kanıt veya kaynaklara ulaşılan durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Durum çalışması, mekana ve zamana bağlı tanımlanan ve özelleştirilen bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (Merriam, 1998; Çepni, 2009; Büyüköztürk vd., 2010; Gall, Borg ve Gall, 1996; Kıncal, vd., 2010; Johnson ve Christensen, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu tanımlara ek olarak Creswell (2008) de durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine keşfedilmesi olarak ifade etmiştir. Burada sınırlandırılmış durum için, yere, zamana ve katılımcıların karakteristik özelliklerine göre tek olan durumlar kastedilmiştir. Ayrıca bu tür çalışmalarda incelenen durum sadece bir birey, sınıf ya da organizasyon olarak kolayca ifade edilemez. Önemli olan bir olayın, bir aktivitenin ya da devam etmekte olan bir sürecin derinlemesine incelenmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) tanımlanıp incelendikten sonra, bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Çepni, 2009; Kıncal, vd.,2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Duruma ilişkin etkenler arasında "Nasıl, Niçin ve Ne" sorularının cevapları bulunur (Çepni, 2009; Yin, 2002) ve olası açıklamalar geliştirilir (Büyüköztürk, vd., 2010). Bu doğrultuda elde edilen verilerle ele alınan durum değerlendirilerek sonuçlar ortaya koyulur (Çepni, 2009; Gall vd., 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Durum çalışmalarında zengin ve birbirini doğrulayacak veri çeşitliliğine ulaşmak için nitel veya nicel, birden fazla veri toplama tekniklerine (Görüşmeler, gözlemler, anketler ve dokümanlar gibi) başvurulur (Çepni, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Belirlenen durum hakkında elde edilen sonuçlar, benzer diğer durumlara örnek olarak, bu durumların anlaşılmasına yardımcı olabilir (Kıncal, vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma sürecinde, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören katılımcı grubunun İngilizce iletişim kurabilmeleri için SL ortamında canlandırma, ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurma ve doğaçlama iletişim kurma etkinlikleri düzenlenmiş, katılımcı grubun doğal ortamlarına müdahalede bulunulmuştur. Bu müdahale nedeni ile araştırma, deneme öncesi modellere uymaktadır, fakat deneme öncesi modellerin bilimsel değerleri çok sınırlıdır (Karasar, 2009). Bu tür araştırmaları bilimsel olarak güçlendirmek için durum çalışması modelinden yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Robson, 1993). Bu nedenle araştırmada durum çalışması modeli adımları dikkate alınmıştır. Durum çalışması yaparken Yıldırım ve Şimşek (2008), tarafından önerilen aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

- Araştırma sorularının geliştirilmesi
- Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
- Analiz biriminin saptanması
- Çalışılacak durumun belirlenmesi
- Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
- Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
- Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
- Durum çalışmasının raporlanması

Tablo 1. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri

İncelenen Değişkenler	Katılımcı Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
Öz Yeterlik İnancı	Öğretmen Adayları	Görüşme, Gözlem, Etkinlik Günlüğü, Etkinlik Öz-değerlendirme Formu	Betimsel Analiz
Sosyal Bulunuşluk	Öğretmen Adayları	Görüşme, Gözlem, Etkinlik Günlüğü, Ortam Kayıtları	Betimsel Analiz

3. 2. Katılımcı Grubu

Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama yöntemlerinden (Görüşme ve Gözlem) elde edilen verilerin yoğunluğu ve çokluğu, bu tür araştırmalar için örneklem seçiminde büyük rol oynamaktadırlar. Bu nedenle nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğü ve katılımcı sayısı azdır. Ayrıca nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda

örneklem büyüklüğü seçiminde belirli kurallar varken, nitel araştırmalarda sadece rehber niteliği taşıyan öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler arasında nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü 1'den 40'a ya da daha fazla sayıda oluşabileceği yer almaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Durum çalışmasında da ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yapmak söz konusu olduğu için genellikle örneklem büyüklüğü ve katılımcı sayısı azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde ortaya çıkmış amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirlenen durumda olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasına olanak sağlar (Patton, 2002). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ise araştırmacı tarafından ya da önceden belirlenen bir dizi ölçüte sahip olunan durumların çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının belirlediği kriterlere uygun olarak seçilen ya da doğal olarak belirli kriterlere sahip grupla çalışma yürütüldüğünde, burada kullanılan örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme ya da amaçlı örnekleme terimleri kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2004).

Bu araştırmanın katılımcı grubu seçiminde araştırmacı tarafından ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler belirlenirken alanyazından da faydalanılmıştır. Katılımcı grubunun sorunsuz bir şekilde SL ortamına bağlanabilmesi, İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılabilmeleri ve çalışmanın amacına yönelik en uygun çalışma grubuna ulaşabilmek için;

- Katılımcıların uzaktan eğitim yolu ile lisans eğitimi alıyor olmaları,
- Katılımcıların bilgisayar ve internet bağlantılarına sahip olmaları,
- Katılımcı bilgisayarlarının Second Life yazılımını çalıştırabilmek için gerekli olan teknik donanıma sahip olması,
- Katılımcıların Yabancı Dil II (İngilizce) dersi alıyor olmaları,
- Katılımcıların gönüllü olmaları,

ölçütleri belirlenmiştir.

Katılımcı grubu seçiminde belirlenen ölçütleri sağlayan kullanıcı grubuna ulaşmak için Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine Ek 1' de verilen çevrimiçi bir anket uygulanmıştır. Anket tüm öğrencilere e-posta yolu ve sosyal ağlardan Facebook'ta sahip oldukları sınıf grubu yolu ile gönderilmiştir. Çevrimiçi ankete 35 öğrenci yanıt vermiştir. Bu ankette katılımcıların demografik bilgilerini, internet bağlantı durumlarını, sahip oldukları teknik donanımları ve İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılım durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çevrimiçi ankettten elde edilen genel bilgiler Tablo 2 ile özetlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Grubunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Çevrimiçi Anket Sonuçları

Kişisel Özellik		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	22	62
	Kız	13	37
İnternet Erişimi	Var	35	100
	Yok	0	0
Bilgisayar Donanım Özellikleri	Yeterli	34	97
	Yetersiz	1	3
En Çok Kullandıkları Sosyal Ağ	Facebook	35	100
İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumu	Evet	12	34
	Hayır	23	66
İngilizce Düzeyleri	Başlangıç(B)	6	17
	Orta Düzey Altı(ODA)	15	43
	Orta Düzey(OD)	8	23
	Orta Düzey Üstü(ODÜ)	6	17
İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerine Katılım İsteği	Çok İstiyorum(Çİ)	9	26
	İstiyorum(İ)	14	40
	İstemiyorum (İTM)	3	9
	Kararsızım(K)	9	26
SL Kullanım Durumu	Üyeliği olan	9	26
	Üyeliği Olmayan	26	74

Çevrimiçi ankete Tablo 2’de görüldüğü gibi 22 kız ve 13 erkek öğretmen adayı yanıt vermiştir. Tüm öğretmen adayları internet erişimine sahip olmakla birlikte, 1’inin SL uygulamasını çalıştırmak için bilgisayar donanım özellikleri yeterli düzeyde değildir. SL uygulamalarını desteklemek, eş zamanlı ve eş zamansız olarak öğretmen adayları ile iletişim kurabilmek için farklı bir elektronik haberleşme ortamı olarak Facebook seçilmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının hepsinin Facebook hesabı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının 23’ü İngilizce hazırlık eğitimi almamıştır. Ayrıca İngilizce düzeyleri olarak 6 öğretmen adayı başlangıç düzeyinde, 6’sı da orta düzey üstü seviyede olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2’ye göre İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılmak isteyen öğrencilerin 23’ü ile e-posta aracılığıyla görüşülmüştür. E-posta yolu ile yapılan görüşmeler sonucunda SL ortamında düzenlenecek İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılmak isteyen 23 öğretmen adayının mevcut dersleri ve iş hayatları nedeni ile 13’ü etkinlik takvimine uyum sağlayamayacaklarını belirtmiştir. İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılmak isteyen 10 öğretmen adayının 5’i iş hayatına başlamaları ve ailevi durumları gibi nedenlerden dolayı etkinliklere düzenli katılım gösterememişlerdir. Bu nedenle çalışmanın katılımcı grubunu 5 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların özellikleri ise ayrıntılı olarak Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Katılımcı Grubunun Özellikleri

Kişisel Özellik	K1	K2	K3	K4	K5
Cinsiyet	E	E	K	K	K
Yaş	20	20	18	19	20
İnternete Erişim	√	√	√	√	√
Bilgisayar Donanım Özellikleri	√	√	√	√	√
İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumu	-	-	-	-	-
İngilizce Düzeyleri	ODA	B	İDA	OD	ODA
İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerine Katılım İsteği	İ	İ	Çİ	İ	İ
SL Kullanım Durumu	-	-	-	-	-

E: Erkek, K: Kız, B: Başlangıç, OD: Orta düzey, ODA: Orta düzey altı, İDA: İleri düzey altı, İ: İstiyorum, Çİ: Çok İstiyorum

Araştırmaya Tablo 3'te de belirtildiği gibi 2 erkek 3 kız öğretmen adayı katılmıştır. Tüm katılımcılar internet bağlantısına sahip olmakla birlikte bilgisayar donanım özellikleri SL uygulamasını çalıştıracak yeterliliktedir. Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adayları daha önceden İngilizce hazırlık eğitimi almamışlardır. Ayrıca SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılmada istekli olduklarını belirtmişlerdir.

3. 3. Araştırmanın Süreci

Bu bölümde, araştırmanın planlanması, tasarlanması ve uygulanması aşamaları yer almaktadır. Ayrıca araştırma sürecine yön veren ASSURE öğretim tasarım modeli, alt basamakları ve bu alt basamaklar doğrultusunda gerçekleştirilenler belirtilmiştir.

3. 3. 1. ASSURE Öğretim Tasarım Modeli ve Öğretimin Tasarlanması

ASSURE öğretim tasarım modeli Heinich, Molenda ve Russell tarafından 1993'te ortaya konulmuş bir modeldir. Bu model öğrenen ihtiyaçlarına odaklanarak, özellikle teknoloji ile desteklenen derslerin planlanması ve yürütülmesi amacı ile geliştirilmiştir (Heinich,

Molenda, Russell ve Smaldino, 1999). Esnek öğretim tasarım modellerinden olan ASSURE, genel olarak öğretim tasarım süreçlerinde farklı bir yol izlemektedir. Tasarım sürecinde her adımın kesin bir şekilde izlenilmesi yerine, söz konusu problemin yapısına göre bu adımlardan uygun bir başlangıç noktası belirlenerek, sistematik bir yol oluşturulur (Şimşek, 2011).

ASSURE öğretim tasarım modeli, daha çok bireysel ders tasarımları için kullanılan, tasarımdan ziyade planlama olarak bilinen bir yaklaşımdır. Öğretim sistemi geliştirme gibi büyük bir süreci yönlendiren öğretim tasarım modelleri yanında daha mikro ölçeklidir. ASSURE öğretim tasarım modelinde özellikle teknoloji kullanımını gerektiren öğretimi planlamak ve uygulamak esas alınmıştır (Heinich, Molenda ve Russell, 1993; Şimşek, 2011). Öğretim teknolojisinin seçimi ve kullanımı modelin en temel özelliğidir (Ocak vd., 2011). Ayrıca çevrimiçi derslerin tasarlanmasında eğitimler için bir kılavuz görevi üstlenerek öğretimin planlanmasına rehberlik eder (Heinich vd., 1999).

A	Öğrenenlerin Analizi	<ul style="list-style-type: none"> • Genel özellikler • Ön yeterlilikler • Öğrenme stilleri
S	Hedeflerin Belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Beklentiler • Performans durumları • Kabul edilebilir performans derecesi
S	Öğretim yöntem, medya ve materyallerinin seçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Elde edilebilir materyallerin seçimi • Var olan materyallerin elden geçirilmesi • Yeni materyallerin tasarlanması
U	Medya ve materyallerinin kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Materyallerin ön izlemesi • Materyal ve ortamın hazırlanması • Öğrenme deneyimlerinin sağlanması
R	Öğrenen katılımı	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfta ya da etkinlikler sırasında öğrenenlerin bilgiyi işlemesi
E	Değerlendirme ve Gözden geçirip düzeltme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim öncesi, sırası ve sonrasında • Öğrenen, medya ve yöntemlerin değerlendirilmesi

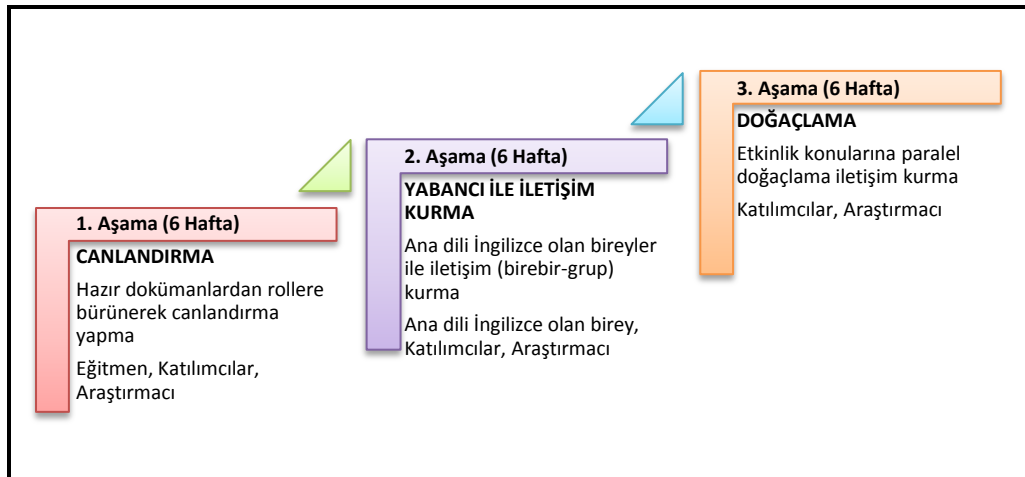
Şekil 1. ASSURE öğretim tasarımı modeli basamakları (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz Soylu, 2008).

Bu model, aşamalarının isimlerinin baş harfleri nedeni ile ASSURE olarak adlandırılmıştır. Bunlar Şekil 1’de görüldüğü gibi; Öğrenenlerin analizi (Analyze learners), Hedeflerin belirlenmesi (State Objectives), Medya ve materyallerin seçimi (Select Media and Materials), Medya ve materyallerin kullanımı (Utilize media and materials), Öğrenenlerin katılımı (Require learner participation) ve Değerlendirme ve düzeltme (Evaluate and revize)’dir (Heinich vd., 1993; Ocak vd., 2011).

Tablo 4. ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli Aşamaları ve Araştırma Planı

ASSURE	Araştırmanın Planı
A-Öğrenenlerin Analizi	Çevrimiçi anket Öğretim elemanı ile görüşme Çevrimiçi ders kayıtlarının gözlenmesi
S- Hedeflerin Belirlenmesi	Etkinlik konularının ve hedeflerinin belirlenmesi
S- Öğretim yöntem medya ve materyalin seçimi	SL'de ada kiralama ve ortamların tasarlanması Etkinlik dokümanlarının hazırlanması
U- Medya ve Materyallerin Kullanımı	Oryantasyon eğitimi Etkinliklerin gerçekleştirilmesi
R- Öğrenenlerin Katılımı	Rol oynama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi Ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurulması Katılımcıların kendi aralarında iletişim kurması
E- Değerlendirme ve Düzenleme	Rol oynama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi Ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurulması Katılımcıların kendi aralarında iletişim kurması

Araştırma gerçekleştirilirken, durum çalışması aşamaları yanı sıra, yapılan etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında Tablo 4'de görüldüğü gibi ASSURE öğretim tasarımı modeli temel alınmıştır.



Şekil 2. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri süreci

Araştırmanın uygulamaları üç aşamada tamamlanmıştır. Şekil 2'de de belirtildiği gibi ilk aşamada katılımcılardan, grubun düzeyine uygun olarak hazırlanan etkinlik dokümanlarında bulunan diyaloglardaki rollere bürünmeleri ve canlandırma yapmaları beklenmiştir.

Katılımcılar grup çalışması şeklinde etkinlik konularına paralel konularda belirlenen rolleri canlandırmışlardır. Uygulama bölümünün ikinci aşamasında ise SL ortamında etkinliklere davet edilen, ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurma etkinlikleri düzenlenmiştir. Ayrıca katılımcılar birebir SL ortamında ulaşılabildikleri yabancı bireyler ile iletişim kurmuşlardır. Uygulamanın üçüncü aşamasında, katılımcıların kendi aralarında etkinlik konularına paralel doğaçlama olarak İngilizce iletişim kurma etkinlikleri yapılmıştır. İngilizce iletişim kurma sürecinde her aşama 6'şar hafta sürmüştür.

3.3.1.1. Öğrenenlerin Analizi

Bu aşamada öğrenenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde daha iyi öğrenebilmelerini etkileyen; ön bilgileri, deneyimleri, sahip oldukları becerileri, ekonomik, kültürel ve duygusal durumları gibi faktörlerin belirlenmesi söz konusudur. Bu adımın amacı öğrenenleri tanımadır. Bu nedenle öğrenenlerin sınıf, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durumları vb. gibi genel özellikleri; ön bilgileri, sahip oldukları beceriler ve tutumlar gibi giriş özellikleri ayrıca öğrenme stilleri belirlenir (Akkoyunlu vd., 2008; Heinich vd., 1999; Ocak vd., 2011). Öğrenenlerin genel ve giriş özellikleri, öğrenme stillerinin bilinmesi öğretim sürecinin planlanmasını kolaylaştırmaktadır (Gustafson ve Branch, 2002).

Araştırmaya öncelikle bir ihtiyaç analizi yapılarak başlanmıştır. Bu nedenle KTÜ uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören BÖTE 1. sınıf öğretmen adaylarının İngilizce dersleri gözlemlenmiştir. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek için Yabancı Dil II dersini uzaktan eğitim yolu ile yürüten öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcı grubu seçimi için gerekli ölçütlere sahip öğretmen adaylarının belirlenebilmesi için çevrimiçi anket düzenlenmiştir. Bu ankette de açık uçlu sorular ile öğretmen adaylarının İngilizce iletişim kurma, derse katılım durumları ve yabancı dil eğitimi ile ilgili genel düşünceleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının bir dönem önceki Yabancı Dil I dersini geçmiş olmaları beklenen ön gereksinimdir.

Araştırmanın planı gereği yürütülen ihtiyaç analizi sonucunda, mevcut öğretim yönetim sistemiyle yapılan derslerde, dil bilgisi kuralları hakkında okuma, dinleme, boşluk doldurma ve kısa diyaloglar geliştirme gibi çeşitli etkinliklerin düzenlendiği görülmüştür. Fakat etkinliklere sınırlı sayıda ve genellikle yazılı sohbet ortamı kullanılarak katılım gerçekleşmiştir. Katılımcıların bu ortamda, etkinliklere sesli katılım sırasında sıklıkla teknik problemler (Bağlantı kopması, mikrofon problemi) yaşadıkları, bu teknik sorunlar sebebiyle grup çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülemediği görülmüştür. Ayrıca alan uzmanıyla yapılan görüşme sonucunda da derse katılan kişilerin azınlıkta ve aynı kişiler olduğu, öğrenenlerin tek başlarına sıkıldıkları ve sesli katılım için çekindikleri ifade edilmiştir.

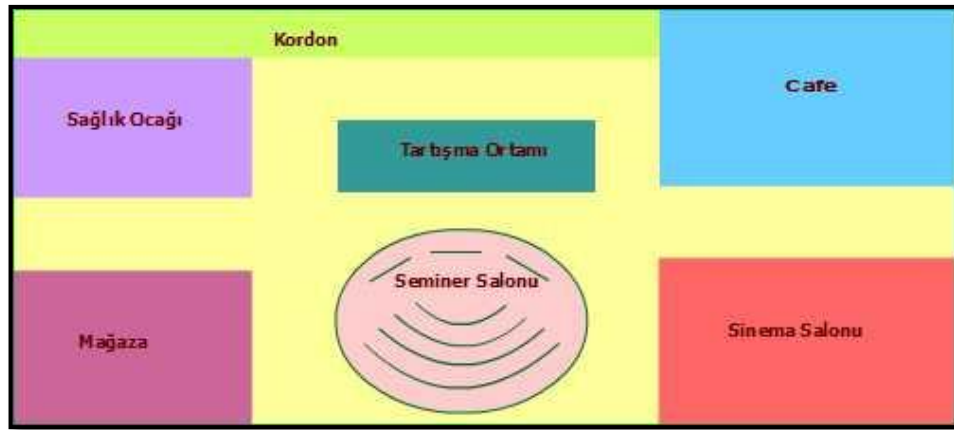
3. 3. 1. 2. Hedeflerin Belirlenmesi

Düzenlenen eğitim ve öğretim aktivitesinin sonunda hedef kitleden beklenen davranış, söz konusu davranışın hangi standartta olması gerektiği ve bu davranışların hangi durumlarda gözlemleneceği düşünülerek tüm amaç ve hedeflerin ayrıntılı yazıldığı adımdır (Akkoyunlu vd., 2008; Gustafson ve Branch, 2002). Hedeflerin belirlenmesi ile bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren sonuçların nasıl ve ne ile ölçüleceği bu aşamada tamamlanır (Ocak, vd., 2011). Araştırmada öncelikle katılımcıların haftalık olarak gerçekleştirecekleri etkinliklerin neler olacağı ve bu etkinliklerin sonunda nelere ulaşılması gerektiğinin belirlenmesi için her haftaya özgü hedefler belirlenmiştir. Haftalık yapılması düşünülen etkinliklerin konu seçimleri ve hedeflerinin belirlenmesi; konu alanı uzmanı ile birlikte, çeşitli yabancı dil kaynaklarından yararlanılarak, açık ve net bir şekilde belirlenmiştir (Ek 2).

3. 3. 1. 3. Araç ve Gereçlerin Belirlenmesi/Ortam ve Materyallerin Seçimi

Bu aşamada belirlenen öğrenen özellikleri ve hedefler doğrultusunda içeriğin aktarılmasında kullanılacak yöntem seçilir (Akkoyunlu vd., 2008). Daha sonra tasarlanan öğretimde hangi medya ve materyalin kullanılması gerektiği belirlenir. Kullanılacak medya ve materyal seçimi yapılırken, öğrenen ve öğretici için avantajlarına, öğrenenlerin özelliklerine ve kazanımlarına uygunluğuna, erişilmesi ve kullanılmasının kolaylığına, zaman ve maddi yönü ile ekonomik olmasına dikkat edilerek seçilmektedir. Medyalar, metin, grafik, ses; materyaller ise çeşitli yazılımlar, müzikler, videolar olabilir. Ayrıca bu aşamada, materyallerin hazır olmadığı durumlarda, yeni materyaller hazırlanabilir ya da var olanlar yeniden düzenlenebilir (Akkoyunlu vd., 2008; Heinich vd., 1999; Ocak, vd., 2011).

Araştırmada İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için, 3B sanal dünyalardan olan SL'de bir adanın çeyreği kiralanmıştır. Öncelikle alan uzmanı ile belirlenen konulara göre seminer salonu, sinema salonu, hastane, kafeterya, mağaza, eğlence alanı ve serbest etkinliklerde kullanılmak üzere deniz kenarında oluşturulan dinlenme alanları planlanmıştır.



Şekil 3. SL ortamında İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için planlanan alanlar

Araştırmacı tarafından her yapı için detaylı plan çizilmiş ve teknik yardımcı ile birlikte bu yapılar SL’de oluşturulmuştur. Örneğin “Hasta-Doktor” etkinliği kapsamında, doktor ve hasta rollerinin gerçekçi olarak yapılabilmesi için hastane ortamı oluşturulmuştur. Bu hastane ortamı; muayene odaları (her odada doktor ve hastaya ayrılan alanlar, sedye, perde ve hasta kabul bölümleri), acil servis (Sedyeler, perdeler ve ecza dolabı) ve bekleme salonundan oluşmaktadır (Ek 3). Bu ortamlar oluşturulurken, gerçekleştirilen etkinlikler sonunda katılımcı grubunun belirlenen hedeflere ulaşabilmelerini desteklemek için gerçek ortamlardan yararlanılmıştır. Ortamda yapılar oluşturulduktan sonra, herkesin sesli iletişim kurabilmesi için SL de “KTU Project Island” adında bir grup kurulmuştur ve bu gruba katılımcıların her biri üye olmuştur. Ayrıca bu ortamda yabancı dilde iletişim kurma etkinlikleri gerçekleştirmesi için alan uzmanı ile birlikte hedeflere yönelik dokümanlar hazırlanmıştır (Ek 2). Etkinlik dokümanlarında hedefler açıkça belirtilmiş, belirli senaryolara yönelik hazırlanan diyaloglar sunulmuştur.

3. 3. 1. 4. Araç ve Gereçlerin Kullanılması / Ortam ve Materyallerin Kullanılması

Seçilen medya ve materyalin kullanılabilmesi için uygulamalar esnasında bir problemle karşılaşmamak ve bu teknolojilerden en iyi şekilde faydalanmak için öncelikle ön denemeleri yapılır. Öğretici ve öğrenenlerin bu teknolojileri kullanabilmeleri sağlanır (Akkoyunlu vd., 2008; Ocak, vd., 2011). Bunun için seçilen teknoloji ile ilgili öğrenenlere genel bir sunum, teknolojinin nasıl kullanılacağı, süreç boyunca nasıl değerlendirilecekleri anlatılabilir (Heinich vd., 1999).

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi için 3B sanal ortamlardan seçilen SL’in kullanımının öğretilmesi için katılımcılar ve İngilizce öğretmeni için SL kullanım kılavuzu Ek 4

hazırlanmıştır. Bu kullanım kılavuzu hazırlanırken; SL yazılımının nereden temin edilmesi gerektiği, hesap oluşturma aşamaları, ortama girildiğinde avatarın nasıl kişiselleştirilmesi ve hareket ettirilmesi gerektiği, adalar arası ışınlanmanın nasıl yapıldığı, avatarlar arası iletişimin nasıl kurulduğu ve bu ortamdaki nesnelere ile avatarların nasıl etkileşime geçildiği gibi temel konular dikkate alınmıştır. Ayrıca etkinliklere başlamadan bir hafta önce her katılımcı ile ortamın kullanımı ile ilgili alıştırmalar yapılmış, tüm bu yazılı olan ifadeler yanında sözlü olarak ortamın kullanımı konusunda hem ortam yöneticisi hem de teknik yardımcı ile birlikte etkinliklerde kullanmaları gereken temel beceriler uygulanmıştır.

Oryantasyon eğitimi sürecinde bir sosyal paylaşım ağında (Facebook) özel bir grup oluşturulmuştur. Bu grupta haftalık etkinlik davetleri duyurulmuştur. Etkinlik dokümanları İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin ilk aşaması için etkinliklerden iki gün önce hem özel grup, hem de e-posta yolu ile tüm katılımcılar ile paylaşılmıştır. Bunun yanında Facebook'ta oluşturulan özel grupta katılımcılar, anlık yaşanan teknik sorunlar, gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki düşünce ve fotoğraflar gibi paylaşımlar gerçekleştirilmiştir.

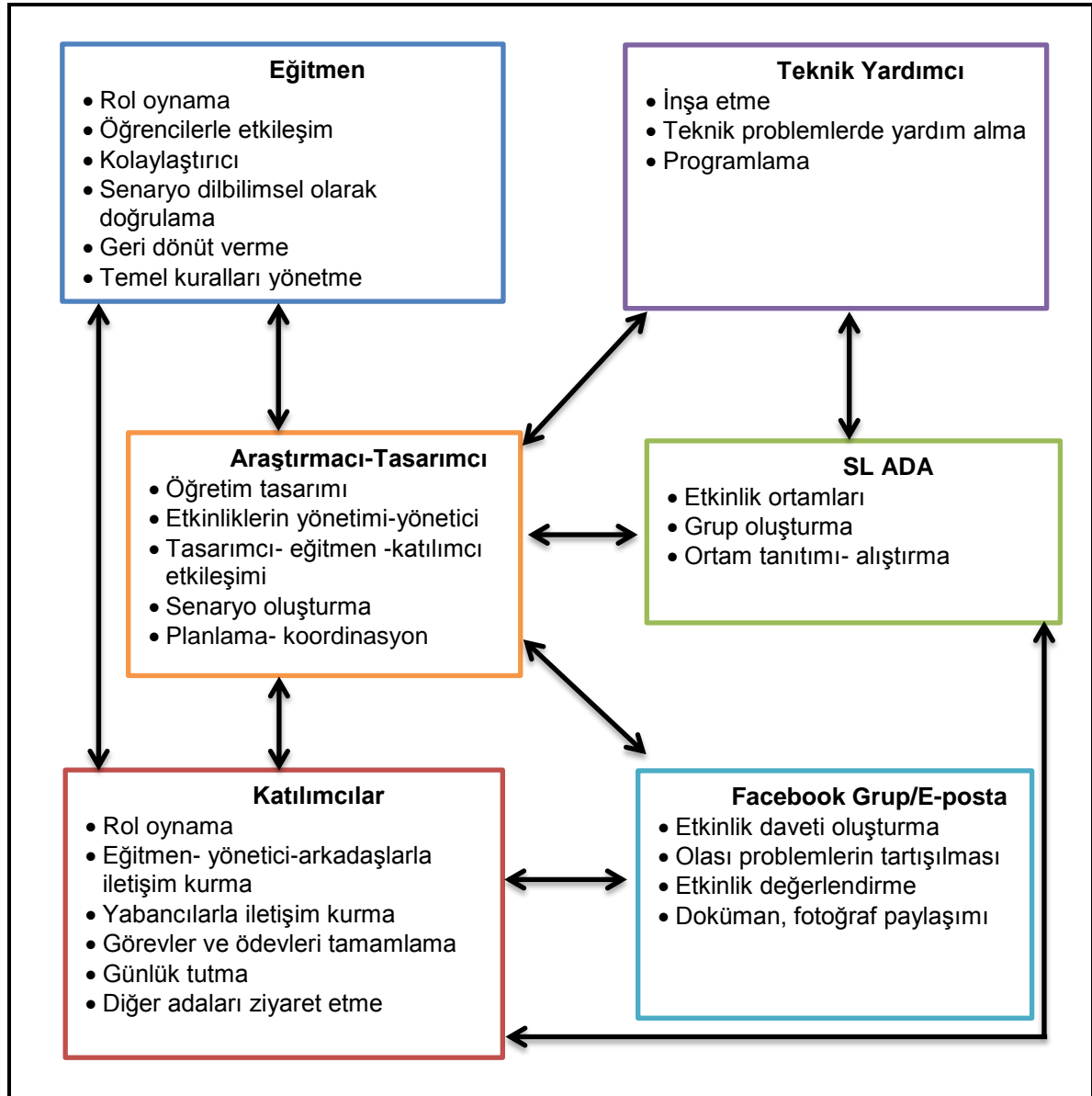
3. 3. 1. 5. Öğrenenlerin Katılımı

Öğrenenlerin en iyi öğrenmeleri derslere aktif olarak katıldıklarında gerçekleştiği varsayımı ile onları ders içinde aktif edecek soru-cevap, tartışma, grup çalışması gibi etkinlikler düzenlenmelidir (Akkoyunlu vd., 2008). Öğrenenlere öğretmek yerine öğrenmelerine odaklanarak gerekli etkinlikler düzenlenmelidir (Heinich vd., 1999). Seçilen medya ve materyalin ve izlenen yolun etkili ve faydalı olduğunu anlayabilmek için, öğrenenlerden geri bildirim almak önemlidir. Geri bildirim almak için de öğrenenlerin sürece aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır. Öğrenenlerin etkin katılımı ASSURE modelinin en önemli aşamalarından birisidir (Gustafson ve Branch, 2002; Ocak, vd., 2011). Katılımcılar SL ortamına üye olup, gerekli uyum eğitimini aldıktan sonra etkinlikler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bu etkinliklerde öğretmen adaylarından, İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin ilk aşamasını oluşturan ve etkinlik dokümanlarında belirlenen rolleri canlandırmaları beklenmiştir. Bu sürecin ikinci aşamasında ise ana dili İngilizce olan bireyler ile bu etkinliklere paralel konular hakkında diyalog geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu etkinliklerin gerçekleştiği haftalarda ise katılımcılar birebir olarak da SL ortamında ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurmuşlardır (Ek 5). İngilizce iletişim kurma sürecinin üçüncü aşamasında ise katılımcılardan, kendi aralarında etkinlik konularına paralel doğaçlama diyaloglar geliştirmeleri beklenmiştir. Böylelikle öğrenenlerin, tasarlanan ortamları ve dokümanları kullanmaları sağlanmıştır. Ayrıca etkinlikler boyunca katılımcılar tarafından geliştirilen diyaloglar da öğrenenlerin katılım ilkesini doğrulamıştır.

3. 3. 1. 6. Değerlendirme ve Düzeltme

Kullanılan medya ve materyallerin etkili olup olmadığını belirlemek, nasıl bir etki yaptığını anlamak ancak değerlendirme ile mümkündür. Ayrıca bu aşamada öğrenenlerin ve öğretmenlerin performanslarının da değerlendirilmesi söz konusudur (Heinich vd., 1999). Değerlendirme aşamasında süreci bütün bir resim gibi incelemek gerekir (Gustafson ve Branch, 2002). Beklenen zamanda beklenen öğrenme gerçekleşmiyorsa kullanılan medya ve materyallerin değerlendirilmesi, eğer sorun var ise revize edilmesi gerekir (Heinich vd., 1999; Ocak, vd., 2011).

Etkinliklerde değerlendirme ve düzeltme için, katılımcılardan sadece hazırlanmış olan dokümanları gerçekleştirmeleri değil, bu etkinliklere paralel olarak ana dili İngilizce olan bireyler ile görüşmeleri ve kendi aralarında doğaçlama olarak diyalog geliştirmeleri istenmiştir. Hazırlanmış senaryolar canlandırılırken alan uzmanı tarafından katılımcıların telaffuz hataları düzeltilmiş, ayrıca çıkmaza girdikleri anda yardımcı olunmuştur. Bununla birlikte katılımcıların etkinliklere paralel olan veya olmayan konularda gerçek deneyim kazanmaları için, SL ortamında İngilizce konuşulan diğer ortamları ziyaret etmeleri ve bu ortamlarda ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurmaları beklenmiştir. Uygulamalar sürecinde başka ortamlardan atılma, kısa iletişim kurma sebebi ile ana dili İngilizce olan bireylerle iletişim kuramayan katılımcıların istekleri üzerine, ortam yöneticisi tarafından ana dili İngilizce olan bir birey ile katılımcıların birlikte iletişim kurmaları sağlanmıştır. Ana dili İngilizce olan bireyin teknik donanım eksikliği nedeni ile tüm iletişim yazılı olarak kurulmuştur. Katılımcıların sesli iletişim kurmaları için de kendi aralarında doğaçlama konuşmalar yapılmıştır. Tüm bu planlama ve etkinliklerin gerçekleştirildiği süre boyunca, çalışmayı yürütmek için tüm katılımcıların ve kullanılan nesnelerin (ortam bileşenleri) üstlendikleri roller ve aralarındaki ilişkiler Şekil 4'te görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 4. Tüm katılımcıların, ortam bileşenlerinin işlevleri ve aralarındaki ilişkiler

Uygulama sürecinde kullanılan etkinlik dokümanlarının oluşturulmasında, ortam seçimi ve gerçekleştirilen etkinliklerin nitelikli olabilmesi ve araştırmacının yön kaybetmemesi için bir öğretim tasarım modeli rehberliğinde hareket edilmiştir.

3. 3. 2. İngilizce İletişim Kurma Etkinlikleri

Bu bölümde İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin her üç aşamasında, haftalık tasarlanan etkinlikler ve içerikleri yer almaktadır. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin ilk aşamasında tanışma, filmler hakkında konuşma gibi etkinlik konularına uygun geliştirilen diyaloglar (Ek 2) katılımcılar tarafından canlandırılmaları hedeflenmiştir. İkinci aşamada ise

kullanılan ortama davet edilen ve ana dili İngilizce olan birey ile katılımcıların herhangi bir dokümana bağlı kalmadan etkinliklere paralel olan veya etkinliklerden farklı olan konularda olası diyalogları geliştirmeleri istenmiştir. Bu etkinliklerin üçüncü aşamasında ise tasarlanan ortamlar kullanılarak katılımcıların birbirleriyle, etkinlik konularına paralel sesli olarak doğaçlama iletişim kurmaları hedeflenmiştir.

3. 3. 2. 1. Tanışma Etkinliği (1. Hafta)

Tanışma etkinliği için, SL ortamında Şekil 5'te gösterilen "Seminer Salonu" oluşturulmuştur. Seminer salonunda İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin ilk aşamasında her katılımcı, bir sınıfa yeni katılan öğrencinin, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile olası tanışma diyaloglarını canlandırmaları beklenmiştir.



Şekil 5. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan seminer salonu

Tasarlanan seminer salonunda öğrencilerin oturabilecekleri koltuklar, öğretmenin yer alacağı kürsü ve etkinlik dokümanının gösterildiği tahta ve çevrimiçi İngilizce sözlüklere bağlanması için bir arama motoru ekranı konulmuştur.

3. 3. 2. 2. Sinema Etkinliği (2. Hafta)

Sinema etkinliği için, SL ortamında "Sinema Salonu" oluşturulmuştur. Sinema salonunda vizyondaki filmler hakkında ya da katılımcıların beğendikleri filmler hakkında birbirleri ile diyalog geliştirmeleri planlanmıştır.



Şekil 6. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan sinema salonu

Tasarlanan sinema salonunda, gişe, iki adet salon, bekleme salonu, film afişleri, iki adet film izlemek için dev ekran ve izleyicilerin oturabilecekleri koltuklar oluşturulmuştur.

3. 3. 2. 3. Yemek Yeme Etkinliği (3. Hafta)

Restoran etkinliği için, SL ortamında bir “Kafeterya” oluşturulmuştur. Kafeteryada katılımcıların, garsonlar ile iletişime geçmesi, yemek sipariş etmesi gibi olası diyalogları geliştirmeleri beklenmiştir.



Şekil 7. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan kafeterya

Tasarlanan kafeteryada, mutfak, bar, masalar ve tabureler, balkon, yemek menüsü oluşturulmuştur.

3. 3. 2. 4. Alış-Veriş Etkinliği (4. Hafta)

Alış-veriş etkinliği için, SL ortamında bir “Mağaza” oluşturulmuştur. Mağazada katılımcıların, satış temsilcisi ile kıyafetler hakkında, kıyafet ücretleri hakkında olası diyalogları geliştirmeleri beklenmiştir.



Şekil 8. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan mağaza

Mağazada, bayanlar ve erkekler için bölümler oluşturulmuştur. Her iki cins için vitrin oluşturulmuştur. Bu vitrinlerde katılımcıların giyebilecekleri kıyafetler, saç modelleri ve ayakkabı gibi nesnelere yerleştirilmiştir. Ayrıca deneme odası ve kasa da yapılmıştır.

3. 3. 2. 5. Hasta-Doktor Etkinliği (5. Hafta)

Hasta-Doktor etkinliği için bir “Hastane” ortamı tasarlanmıştır. Bu ortamda, katılımcıların hasta ve doktor rollerine bürünerek, hastaların şikâyetlerini doktorlara anlatmaları ve doktorların bu şikâyetlere olası önerileri vermeleri beklenmiştir.



Şekil 9. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan hastane

Bu nedenle, hastane ortamında muayene odaları (sedye, perde, hasta ve doktor koltukları, hasta kabul bölümü), acil servis (sedyeler, perdeler, ilaç dolapları) ve bekleme salonu oluşturulmuştur.

3. 3. 2. 6. Doğum Günü Partisi Etkinliği (6. Hafta)

Doğum günü partisi etkinliği için ilk olarak kafeterya ortamı tekrar düzenlenerek “Parti salonu” oluşturulmuştur. Dans alanı düzenlenerek katılımcıların hem eğlenmeleri, hem de doğum günü partisinde olası diyalogları geliştirmeleri beklenmiştir.



Şekil 10. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için oluşturulan parti salonu

Ortama şarkıların çalabileceği bir arama motoru ekranı, parti ışıkları, doğum günü pastası ve balonlar yerleştirilmiş ve düzenlenmiştir. Daha sonraki etkinliklerde ise parti ortamları değiştirilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öncelikle gözlem, görüşme, etkinlik günlükleri ve etkinlik öz değerlendirme formları kullanılmıştır. Ayrıca ortam kayıtlarından da yararlanılmıştır.

3. 4. 1. Veri Toplama Araçları

Yin (2002) durum çalışmalarında mümkün olduğunca birden fazla veri kaynağı ya da türünün, Hartley (2004) ise birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Veri toplama tekniği olarak, katılımcı gözlemi, katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman analizi, günlükler gibi teknikler tek başlarına ya da birlikte kullanılarak veriler toplanabilir. Birden fazla veri kaynağı, türü ya da veri toplama tekniği kullanıldığında araştırmanın veri tabanı zenginleşir ve ulaşılan sonuçlar geniş bir perspektif ile yorumlanır. Böylece araştırmanın güvenilirlik ve geçerliği de artmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma da “gözlem”, “görüşme”, “etkinlik günlükleri” “etkinlik öz-değerlendirme formları” veri toplama teknikleri olarak birlikte kullanılmıştır. Ayrıca “ortam kayıtlarından” da yararlanılmıştır.

Durum çalışmalarında, sonuçların ortaya atılması için araştırmacının, araştırılan olgu ya da olayı katılımcıların gözü ile görmesi gerekmektedir (Ekiz, 2009). Bu nedenle araştırmacı, SL ortamında hem gözlemci hem de ortam yöneticisi olarak rol üstlenmiştir. Bu süre zarfında araştırma ortamı ve katılımcılar ile birlikte uzun süre geçirme imkanı yakalamıştır. Bu durum ise araştırmacının; katılımcıların araştırmadaki maksatlarını, etkinliklerdeki tavır ve davranışlarının nedenlerini öğrenmeyi sağlamıştır. Ayrıca bu ortamda araştırmacı hem yapılandırılmamış gözlem yöntemi ile hem de alınan kayıtlardan yapılandırılmış gözlem formu olan McKerlich ve Anderson, (2007)’in geliştirdikleri “çok kullanıcı sanal ortamları eğitsel değerlendirme aracı”nın sosyal bulunuşluk ile ilgili kısmı (Ek 6) kullanılarak, gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Bireylerin incelenen durum ile ilgili neler hissettiklerini, neler düşündüklerini, deneyimlerini derinlemesine inceleyebilmek (Yıldırım ve Şimşek, 2008) amacı ile araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Çünkü, yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanan sorular sorulurken, görüşülen kişiye ek sorular sorma esnekliği vermektedir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formları eğitim araştırmalarında oldukça yaygın kullanılan bir yöntemdir (Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından iki görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları “Öz Yeterlik İnancı Görüşme Soruları” “Sosyal Bulunuşluk Görüşme Soruları” (Ek 7) dur. Her görüşme formu, konuya özgü alan yazın ile belirlenen ana faktörler çerçevesinde geliştirilmiştir. Böylelikle, amaca hizmet etmeyen, problem durumlarından uzaklaşan sorular hazırlamaktan kaçınılmıştır. Ayrıca araştırmacı yaptığı gözlemler doğrultusunda karşılaştığı bazı durumlar için bilgi edinmek amacı ile görüşme formlarına sorular eklemiştir. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formları 3 alan uzmanına ve 2 araştırmacıya sunulmuş ve alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından hazırlanan bu görüşme formları ile araştırmacının ilk aşamasına katılmış olan bir katılımcı ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonucunda katılımcının anlamadığı noktalar tespit edilip, yönlendirme içermeyen açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca anlaşılması zor olan sorular belirlenmiştir. Pilot görüşme sonucunda değiştirilmesi, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken sorular belirlenmiş, tekrar alan uzmanları ile değerlendirilen görüşme formlarına son hali verilmiştir. Görüşmeler, katılımcılar ile araştırmacı farklı şehirlerde bulunduğundan dolayı, tümü çevrimiçi bir ortamda (Skype) gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek ve zamandan tasarruf etmek amacı ile görüşmeler kaydedilmiştir.

Araştırma sürecinde yapılan tüm görüşmeler araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her birine öncelikle, çalışmanın amacını anlatan ve onların görüşlerine başvurulduğu izin metni (Ek 8) okunmuş ve onayları alınmıştır. Görüşme soruları her katılımcıya aynı sıra ile sorulmuştur.

Etkinlik günlükleri ise katılımcıların her hafta gerçekleştirilen etkinlikler hakkında anlık düşüncelerini, hislerini ve deneyimlerini yazdıkları bir veri toplama aracıdır. Görüşmeler sırasında daha önceki etkinliklere dair unutulmuş, gözden kaçan duyguların ve deneyimlerin katılımcılar tarafından kayıt altına alınmasını sağlar. Araştırma boyunca gerçekleştirilen her etkinliğin ardından her katılımcıdan etkinlik günlükleri alınmıştır. Bu etkinlik günlük formu (Ek 10) Jamison (2008)'un çalışmasından uyarlanarak oluşturulmuştur.

Yapılan İngilizce iletişim kurma etkinlikleri boyunca her hafta belirlenen hedefler doğrultusunda katılımcıların İngilizce iletişim kurabilme seviyelerindeki değişimleri değerlendirmeleri açısından bir etkinlik öz-değerlendirme formu (Ek 9) oluşturulmuştur. Etkinlik öz-değerlendirme formu, etkinlik dokümanlarında belirtilen kazanımlara paralel, alan uzmanı görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Bu formda katılımcılar etkinlik öncesinde ve sonrasında, haftalık konulara (Tanışma, Sinema, Yemek Yeme, Alış-Veriş, Hasta-Doktor ve Doğum Günü Partisi) özgü olan kazanımlara ulaşabilmede, kendilerinde olan değişimleri

belirlemeleri için 1'den 5'e kadar derecelendirme konulmuştur. Derecelendirmenin 1 puandan başlamasının nedeni, her katılımcının Yabancı Dil I dersinden başarılı olmaları ve hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli olduğunun kabul edilmiş olmasıdır. Her etkinliğin kazanım sayısı farklı olduğu için katılımcıların etkinlik öz-değerlendirmelerinde en düşük ve en yüksek alacakları puan seviyesi farklılık göstermektedir.

Araştırmada; İngilizce iletişim kurmada katılımcıların öz yeterlik inancını incelemek üzere, Tablo 1 (Bkz. Sayfa 30)'de de görüldüğü üzere, görüşme, gözlem, etkinlik günlükleri ve etkinlik öz değerlendirme formları ile veriler toplanmıştır. Katılımcıların İngilizce iletişim kurma etkinlikleri boyunca sosyal bulunuşluklarını incelemek için de görüşme, gözlem ve etkinlik günlükleri incelenirken, ayrıca ortam kayıtlarından elde edilen kanıtlardan da yararlanılmıştır.

3. 4. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci İngilizce iletişim kurma etkinlikleri öncesinde, bu süreç boyunca ve sonrasında olmak üzere üç aşamada tamamlanmıştır.

Tablo 5. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

	Etkinlikler		Etkinlikler Süreci			Etkinlikler Sonrası
	Öncesi	1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama		
Etkinlik Öz-değerlendirme formu	✓	-	-	-	✓	
Görüşme	-	-	-	-	✓	
Gözlem	-	✓	✓	✓	-	
Etkinlik Günlüğü	-	✓	✓	✓	-	
Ortam Kayıtları	-	✓	✓	✓	-	

Etkinlik öz değerlendirme formu (Ek 9) katılımcıların SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinden önce ve sonra öğrencilerin İngilizce iletişim kurabilme seviyelerindeki değişimlerini değerlendirmeleri amacı ile kullanılmıştır. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri boyunca araştırmacı tarafından, yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Ayrıca kayıt altına alınan süreç daha sonra yapılandırılmış gözlem formu (Ek 6) kullanılarak, araştırmanın sosyal bulunuşluk değişkenine yönelik gözlemler gerçekleştirilmiştir. Etkinlik günlükleri (Ek 10) ise İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin her üç aşamasında da öğrenciler tarafından tutulmuştur. Tüm etkinliklerin sonunda ise araştırma problemlerin her ikisine yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları (Ek 7) kullanılarak katılımcılarla birer hafta ara ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3. 4. 3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik nicel araştırmalardaki anlamı taşımamaktadır. Fakat yapılan nitel araştırmalar incelendiğinde bazılarında inandırıcı ve akla yatkın olduğu görülmüştür (Johnson ve Christensen, 2004). Nitel desenlerde geçerlik, katılımcıların ifade ettikleri ile araştırmacıların bu veriler hakkındaki çıkarımlarının anlamdaş olabilme derecesi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle geçerlik konusunda, araştırmacıların gördüklerini düşündükleri şeyi gerçekten gözlemlediler mi?, duydukları şeyi gerçekten anladılar mı? sorularına önem verilir (McMillan ve Schumacher, 2010). Güvenirlilik hususunda ise nitel araştırmalarda araştırmacıların objektif ve tarafsız olmasının zor olduğu inkâr edilemez (Johnson ve Christensen, 2004). Araştırmanın akademik anlamda değerini ortaya koyan ölçütler olan geçerlilik ve güvenirlilik kavramları nitel araştırmanın bu ölçütleri kullanım şekline göre biraz farklılaşmaktadır. Şöyle ki; nitel araştırmalarda iç geçerlilik yerine inandırıcılık, dış geçerlilik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık ve dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. 4. 3. 1. İnandırıcılık

İnandırıcılık, nitel bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesi yani geçerli olması için çok önemli bir unsurdur. Erlandson ve diğerleri (1993), nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için, “Uzun süreli etkileşim”, “Derin odaklı veri toplama”, “Çeşitleme”, “Uzman inceleme” ve “Katılımcı teyidi” stratejilerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Veri kaynakları ile gerçekleştirilen uzun süreli etkileşim, gözlenen ortam ve katılımcılar üzerinde, araştırmacının kendi varlığından ve kişisel yargılarından kaynaklanan etkiyi azaltıp, durumun doğal ortamında gerçekleşmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmacı, etkinliklere başlamadan önce katılımcılar ile birebir ilgilenecek, ortamın tanıtımı ve kullanımı ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Bu süreç boyunca katılımcılar, araştırmacı ve teknik yardımcı ile birbirlerini tanımaları sağlanmıştır. Altı hafta boyunca rol oynama etkinlikleri, yine bu etkinliklere paralel altı hafta boyunca da ana dili İngilizce olan bireyler ve kendileri aralarında iletişim kurma etkinlikleri sürmüştür. Tüm bu süreç boyunca araştırmacı bu ortamda hem yönetici hem de gözlemci rolünü üstlenmiştir.

Araştırılan olgu ya da olay ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanılması, farklı bakış açılarının ve anlamların ortaya çıkarılması, belirlenen durum ile ilgili gerçeği ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda üçgenleme terimi ile ifade eden bu stratejide; (Bogdan ve Biklen, 1998) araştırmalarda karışıklığa yol açmamak için üçgenleme terimi yerine araştırmada ne kullanılmışsa onun açıkça söylenmesi önerilmiştir. Bu nedenle

araştırmada farklı yöntemler ile elde edilen verilerin birbirlerini teyit etmesi amacıyla, görüşme, gözlem, öz-değerlendirme anketi ve etkinlik günlükleri gibi dört ayrı veri toplama aracı kullanılarak yöntem çeşitlemesine başvurulmuştur.

Toplanan veriler, verilerin analizleri ve sonuçlar eleştirel bir gözle incelenmesi araştırmanın inandırıcılığını arttıran bir diğer stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın niteliğini arttırmak için söz konusu araştırma nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişiler tarafından incelenerek, değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçların gerçeği temsil edip etmediğini belirlemek için de süreç boyunca toplanan veriler katılımcılara tekrar verilerek, verilerin katılımcılar tarafından onaylanması sağlanmıştır.

3. 4. 3. 2. Aktarılabilirlik

Bilimsel araştırmalarda “Genelleme” belirli bir örneklemden alınmış verilerle ulaşılan sonuçların, tüm evren için geçerli olması, bu sonuçların tüm evren için yordanmasıdır. Fakat nitel araştırmalarda her durumun kendine özgü koşullara sahip olmasından dolayı, bu yöntem temele alınarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları genellenemez. Ancak, elde edilen bu sonuçlar belirli bir kavramsal modelin önerilmesine olanak verir. Bu durum ise nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kavramı ile ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için, durum ile ilgili zengin bilgilerin elde edilebildiği amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Erlandson, vd., 1993). Ayrıca belirlenen durum ile ilgili kavramsal modellerin oluşturulması için benzer çalışmaların yapılması gerektiğinden, araştırma sürecinin tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

3. 4. 3. 3. Tutarlık

Nitel araştırmalarda incelenen olay ve olgular sürekli değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla yapılan nitel bir araştırmanın tekrar edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında araştırmacının tutarlı davranması gerekmektedir (Erlandson, vd., 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın tutarlılığını sağlamak için veri toplama aşamasında katılımcılara sorular aynı sırada sorulmuştur. Bu görüşmeler sırasında, ön yargı oluşturan yönlendirici konuşmalardan kaçınılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, araştırma soruları ile tutarlılık göstermesine dikkat edilmiştir.

3. 4. 3. 4. Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının tam olarak nesnel olamadığı varsayımını yok etmek için teyit edilebilirlik stratejisi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu strateji kapsamında dışarıdan bir uzman, araştırmacı tarafından ulaşılan yargılar, yorumlar ve önerilere, ham veriler ile gerçekten ulaşılıp ulaşılmadığına bakmak için değerlendirmede bulunmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları, etkinlik kayıtları, ham veriler (görüşmeler, gözlemler, kullanıcı günlükleri) tekrar yapılabilecek uzman incelemesi için kayıt altına alınmış ve saklanmıştır.

3. 4. 4. Araştırmada Uyulan Etik Kurallar

Nitel ya da nitel araştırmalarda, araştırmacı veya araştırmacıların dikkat etmesi gereken en önemli hususlardan birisi etik ilkelerdir. Genel olarak yapılan araştırmaların toplumun ihtiyaçlarına yönelik olması, araştırmacıların bu çalışmalarda gerçek bulgulara dayalı sonuçlar çıkarmaları ve yayımlama konusunda hassasiyetlerini göstermeleri gerekmektedir. Araştırmacıların toplum ile bilim arasındaki ilişkiye dikkat etmeleri ve profesyonel davranmalarının etmelidirler. Eğitim araştırmalarında katılımcıların fiziksel zarar görme riskleri olmamasına rağmen duygusal zarara uğramaları, yıpranmaları söz konusu olabilir. Bu nedenle katılımcı grubunun özel hayatlarının korunmasına yönelik önlemler alınmalıdır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu önlemlerden bazıları, katılımcılara çalışma sürecinde ne ile karşılaşacaklarını açıklama, çalışmanın risklerini alabilecek aktif katılımcıları seçme ve çalışmanın sonuçlarını etkileyecek bilgileri açıkça vermektten kaçınmaktır. Ayrıca katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılmalarına dikkat edilmesi, uygulamalar için onaylarının alınması, çalışmanın herhangi bir zamanında geri çekilmekte serbest olmalarının ve asıl kimliklerinin saklanması sağlanması olarak sıralanabilir (Johnson ve Christensen, 2004). Bu araştırmada da etik ilkelere uygun davranılmasına hassasiyet gösterilmiştir. Araştırmada katılımcılar, "K1" şeklinde kodlanarak gerçek kimlikleri korunmuş, katılımcılara saygılı davranılmış ve araştırma süreci boyunca kendilerini güvende hissedecekleri şekilde tutum sergilenmiştir. Araştırmada katılımcılara fiziki ve psikolojik zarar gelmemesi için tüm önlemler alınmıştır. Etkinliklerin gerçekleştirildiği alanlar, çalışma ile ilgisi olmayan yabancı kişilerin olmaması için etkinlik öncesinde, kontrol edilmiştir. Katılımcıların bu ortama başka isimlerle katılmaları sağlanmış, kendi kimlik bilgilerini herhangi bir zarara karşı gizli tutmaları istenmiştir. Etkinlikler boyunca ortam düzenini bozabilecek kişi ve olaylar kontrol altında tutulmuştur. Etkinlikler başlamadan önce, etkinliklerle ilgisi olmayan bireylerin ortama giriş yapmaları, araştırmacı tarafından engellenmiştir. Araştırmacı, etkinlikler için ortama davet

edilen ana dili İngilizce olan bireylerle, olası karşılaşılabilecek problemlere karşı daha önceden görüşmüştür. Araştırmada gönüllülük esası temel alınmış, araştırmaya başlamadan önce katılımcıların rızası alınmış ve katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler esnasında araştırmacı yansız hareket etmiş, katılımcıların araştırmacının tavır ve yüz ifadelerinden etkilenmemesi için tüm görüşmeler çevrimiçi ortam aracılığı ile yürütülmüştür. Araştırma boyunca gizlilik esasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara kişisel bilgileri, İngilizce iletişim kurma etkinlikleri kayıtlarının ve bu süreç boyunca ve sürecin sonunda elde edilen verilerin, araştırma dışında kullanılmayacağına ilişkin güvence verilmiştir. Ayrıca istedikleri anda araştırma sürecinden ayrılacakları hususunda bilgilendirilmişlerdir. Katılımcıların Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi yolu ile eğitim almaları nedeni ile KTÜ UZEM Müdürlüğü ve ihtiyaç analizi gerekçesi ile dersleri gözlemlenen İngilizce derslerini yürüten öğretim görevlisinden gerekli izinler alınmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada uygulama öncesi, sırası ve sonrası tüm toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların kendilerini değerlendirdikleri formlardaki değişim, katılımcılar ve alan uzmanı ile yapılan görüşmeler, gözlemler, etkinlik günlükleri ve ortam kayıtlarından elde edilen veriler tümdengelimli tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tümdengelimli tematik analiz, elde edilen ham verilerin, ilgili değişken veya değişkenler için daha önceden alanyazında var olan tematik çerçeveye göre analiz edilmesidir (Patton, 2002). Bu doğrultuda, elde edilen veriler, daha önceden belirli olan temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin betimsel olarak analiz edilmesinde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırma sorularından yola çıkılarak bir veri analizi çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçevelere göre veriler belirli temalar altında düzenlenmiştir. Daha sonra oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Ayrıca sonradan kullanılmak üzere görüşme, gözlem ve etkinlik günlüklerinden doğrudan alıntılar seçilmiştir. Daha sonra düzenlenen verilerin kolay anlaşılması ve tekrarlardan kaçınılarak okunabilir bir hal alması için bulgular tanımlanmıştır. Son olarak da tanımlanan bulgular açıklanmış, aralarındaki neden sonuç ilişkisi belirtilmiştir.

Elde edilen veriler alanyazında belirlenmiş olan öz yeterlik inancı ve sosyal bulunmuşluk temalarına göre düzenlenmiştir. Bu temalar Tablo 6 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öz Yeterlik İnancı Kategorileri (Bandura, 1986, 1997)

Öz yeterlik inancı	Kişisel Deneyimler Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımlar Sosyal Onay Kişinin Psikolojik ve Duygusal Durumu
--------------------	---

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış gözlemler ve etkinlik günlüklerinden elde edilen veriler Tablo 6'da verilen öz yeterlik inancını oluşturan temalar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Etkinlik öz değerlendirme formu (Ek 9) kullanılarak her etkinlik öncesi ve sonrasında, İngilizce iletişim kurma konusunda katılımcılar kendilerini 1(çok kötü) ile 5 (çok iyi) puan aralığında değerlendirmişlerdir.

Tablo 7. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinden Alınan En Yüksek ve En Düşük Puanlar

Etkinlikler	Kazanım Sayısı	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
Tanışma	7	35	7
Sinema	12	60	12
Yemek Yeme	9	45	9
Alış-Veriş	7	35	7
Doktor-Hasta	11	55	11
Doğum Günü Partisi	7	35	7

Etkinlik öncesi ve sonrasında elde edilen puanlar ise yüzdelik orana dönüştürülmüş ve bu değişimler tablolaştırılarak sunulmuştur. Etkinlik öncesi ve sonrasında elde edilen puanlar, "elde edilen puan*100/etkinlikten alınabilen en yüksek puan" formülü kullanılarak oranlanmıştır. Ayrıca İngilizce iletişim kurma etkinliklerinden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bulunuşluk Kategorileri (Rouke vd, 1999)

Sosyal Bulunuşluk	Duyuşsal İfadeler İletişim Açıklığı Grup Bağı
-------------------	---

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış gözlemler ve etkinlik günlüklerinden elde edilen veriler, Tablo 8’de belirtilen sosyal bulunuşluk temaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Yapılandırılmamış gözlemler sırasında ise sosyal bulunuşluk temalarını oluşturan her temaya yönelik ortam kayıtlarından kanıtlar alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerini en iyi şekilde açıklamak amacı ile görüşmeler, gözlemler, etkinlik günlükleri, etkinlik öz değerlendirme formları ve ortam kayıtları ile toplanan veriler çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler, SL ortamında canlandırma, yabancı birey ile iletişim kurma ve doğaçlama olarak üç aşamada gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören katılımcıların, İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarına ve sosyal bulunuşluklarına olan etkileri başlıkları altında sunulmuştur. Görüşme, gözlem ve etkinlik günlüklerinden elde edilen veriler öz yeterlik inancı ve sosyal bulunuşluk için belirli olan temalara göre gruplandırılarak sunulmuştur. Ayrıca İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inancı için etkinlik öz değerlendirme formları, sosyal bulunuşluk değişkeni için de ortam kayıtlarından elde edilen verilerden de yararlanılmıştır (Bkz. Tablo 1, Sayfa 30).

4. 1. SL Ortamında Gerçekleştirilen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi

İngilizce yazılı ve sözlü iletişim kurma etkinliklerinin, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançları dört tema altında incelenmiştir. Bu temalar Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9. İngilizce İletişim Kurma Öz Yeterlik İnancı

Kişisel Deneyimler	Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımlar	Sosyal Onay	Psikolojik ve Duygusal Durum
<ul style="list-style-type: none">• Çeşitli konularda İngilizce iletişim kurma• İngilizce iletişim kurmada diyalog örneği oluşturma• Gerçek yaşam deneyimleri elde etme• Kelimelerle İngilizce anlaşabildiğini farketme• İngilizce iletişim kurmada yaşanan zorlukları aşma• İngilizce iletişim kurmak için çaba gösterme• İngilizce iletişim kurmada gelişim• İngilizce iletişim kurmada yaşanan olumsuz deneyimler	<ul style="list-style-type: none">• Diğer katılımcıların kullandıkları söz öbeklerini kullanma• Diğer katılımcıların hatalarından öğrenme• Diğer katılımcılarla birlikte çabalama	<ul style="list-style-type: none">• Destekleme / teşvik etme• Dönüt verme• Diğer katılımcıların düşüncelerinden endişe duyma /Eleştirilmekten korkma	<ul style="list-style-type: none">• İngilizce iletişim kurmaya başlamada endişeler• İngilizce iletişim kurmada endişelerin azalması• İngilizce dili kullanımına ilgi duyma• İngilizce iletişim kurabilme özgüveni

Bu kategoriler paralelinde görüşme, gözlem ve etkinlik günlüklerinden elde edilen veriler alt faktörler altına toplanmıştır.

4. 1. 1. Kişisel Deneyimler

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde, öğretmen adaylarının bireysel olarak deneyim kazandıklarına ilişkin belirlenen temalar Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Kişisel Deneyimleri

Kişisel Deneyimler		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
Çeşitli konularda İngilizce iletişim kurma	E. Günlüğü	✓	✓	✓	✓	✓
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İngilizce iletişim kurmada diyalog örneği oluşturma	E. Günlüğü	-	✓	✓	✓	-
	Gözlem	-	-	-	-	-
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	-
Gerçek yaşam deneyimleri elde etme	E. Günlüğü	-	✓	-	✓	✓
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
Kelimelerle İngilizce anlaşabildiğini farketme	E. Günlüğü	✓	✓	✓	✓	✓
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	-	-
İngilizce iletişim kurmada yaşanan zorlukları aşma	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İngilizce iletişim kurmak için çaba gösterme	E. Günlüğü	-	✓	✓	-	✓
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	-	✓	✓
İngilizce iletişim kurmada gelişim	E. Günlüğü	✓	✓	✓	✓	✓
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İngilizce iletişim kurmada yaşanan olumsuz deneyimler	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	-	✓	-

E. Günlüğü: Etkinlik Günlüğü

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin canlandırma aşamasında öğretmen adayları tanışma, sinema, yemek yeme, alışveriş, doktor-hasta, doğum günü partisi konularında rol oynama etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Bu sürecin yabancı bireylerle iletişim kurma aşamasında; ana dili İngilizce olan bireylerle, etkinliklere paralel olan ve etkinliklerden farklı konularda iletişim kurulmuştur. En son doğaçlama

aşamasında ise katılımcılar, kendi aralarında etkinlik konularına paralel doğaçlama diyaloglar kurmuşlardır. Ayrıca katılımcılar, çalışmanın yabancı ile iletişim kurma ve doğaçlama aşamalarında SL ortamında değişik ortamlarda buldukları ana dili İngilizce olan bireyler ile de iletişim kurmuşlardır (Ek 5). Tüm bu süreç ele alındığında katılımcılar, etkinlik konularına paralel ve etkinlik konularının dışında hem kendi aralarında, hem de yabancı bireyler ile çeşitli konularda İngilizce iletişim kurmuşlardır.

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar; sınıf, sinema, restoran gibi ortamlarda kurulması olası olan “çeşitli konularda İngilizce olarak iletişim kurabildiklerini” ifade etmişlerdir. Ayrıca kendilerinin SL ortamında buldukları yabancı kişilerle ve ortama davet edilen yabancı bireylerle etkinliklere paralel olmayan, inanç, hobiler, eğitim, spor gibi çeşitli konularda da İngilizce iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Tablo 10’da da belirtildiği gibi, katılımcıların tümü, görüşme ve günlüklerinde bu durumunu belirtmişler, gözlemlerde de tüm katılımcıların İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin üç aşamasında da birbirleri ve yabancı kişilerle çeşitli konularda iletişim kurdukları görülmüştür. Katılımcıların, SL ortamında farklı konularda iletişim kurduklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Gittik diyelim sinemaya. Merhaba işte şu film güzel, hangi film önerirsin. Şu filmde neler geçiyor, özetleyebilir misin diyebilirim. Ama normalde olsa yani şu film nasıldı acaba diye düşünüyor insan... Ama orada sorduk. Gişedeki elemanla iletişim kurmuş olduk.” K1

“Mesela kafeye gidip kendi derdimi anlatmak, yabancı bir yerde yabancı dil konuşan kişilerle anlaşabilmek...Benim için en önemli bu oldu.” K3

“Farklı adlara farklı arkadaşlar aradık. Adamıza gelen farklı arkadaşlarla konuştuk. Konu seçtik; spordu, sanattı, inançlar... Bu konular hakkında konuştuk. Bir de kendimiz metin yazdık, senaryolar yazdık. Hazır senaryoların üzerinden çalıştık. Böyle değişik değişik deneyimler elde ettik” K5

Katılımcılar SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri boyunca, kendilerini tanışma, yemek yeme gibi belirli konular hakkında nasıl ifade edebileceklerini öğrendiklerini, bu konularda yabancı dilde nasıl iletişim kurulacağı hususunda etkinliklerin kendilerine “İngilizce iletişim kurmada diyalog örneği oluşturduğunu” ifade etmişlerdir. Tablo 10’da, görüldüğü üzere görüşmeler sırasında K5 hariç diğer katılımcılar bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerine İngilizce iletişim kurmada örnek teşkil ettiğini vurgulamışlardır. Aynı şekilde etkinlik günlüklerinde de bu katılımcılardan K2, K3 ve K4, görüşmeleri destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“O ortamda yol yordam gördük. Hani nasıl yapılacağını. Nasıl hitap edilebileceğini... yabancı biri gelir benim aklıma gelecek olan ilk o etkinliktir. Önce bir adını sorarım. Sonra nereli ne yapar, mesleği ne, nelerden hoşlanır, neleri sever, neleri sevmez derken muhabbet uzar gider...”K1

“En azında kafamda bir taslak var, az çok ne konuşacağımı biliyorum. Böyle derse, şunu derim gibi. Gidiyorum yabancıyı buluyorum, sonra o şablonu gerektiğinde geliştirip sunuyorum” K2

“En önemlisi mesela hastane etkinliği olmuştu. Çok çok iyi olduğunu düşünüyorum çünkü hiçbir şekilde kendimi anlatamazdım. Hastane etkinliği ile kendime hem güvenim geldi, hem de nasıl davranacağımı anladım nasıl konuşacağımı daha doğrusu” K3

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların kişisel deneyimleri çerçevesinde ele alınan temalardan biri “gerçek yaşam deneyimleri elde etme”dir. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar, olayı yaşayarak öğrendiklerini, bu ortamda İngilizce iletişim kurma hususunda önceden öğrendiklerini uygulayarak pratik kazandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların tümü yapılan görüşmelerde İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde belirlenen konularda iletişim kurmayı konuya özgü ortamlarda ve ana dili İngilizce olan bireyler ile deneyimleyerek gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca K2, K4 ve K5 etkinlik günlüklerinde de, yapılan görüşmeleri destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıftaymısz gibi hissettiğim oldu...Mahalle takımları olur veya okul futbol takımları olurdu. Üç beş kişi stattalar, hoca onlara taktik veriyor. Şöyle yapacaksınız, böyle koşacaksınız gibi. Ama bu olay telefon konuşmalarıyla olsa olmazdı. Neden? Çocuk konuya odaklanamaz. Futbol sahasında yaparsa bunu...Sadece o an ne yapacaklarına odaklanıyorlar. Bu şekilde... Evet sahanın içindeydik” K2

“Ana dili İngilizce olan biriyle hobilerimiz hakkında yazılı olarak anlaşmaya çalıştık...Bildiklerinizi tekrarlamadığınız zaman unutabiliyorsunuz. Hem pratik hem tekrar yapmış oldum.” K4

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde kişisel deneyimler kategorisi altında ele alınan temalardan biri de “kelimelerle İngilizce anlaşıldığının farkedilmesi”dir. Katılımcılar, yabancı bireylere veya birbirlerine iletmek istedikleri mesajların anlaşılmasında, dil bilgisi kurallarının şart olmadığı, fakat kelime bilgisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların tümü etkinlik günlüklerinde, kendilerini İngilizce dil bilgisi hususunda yeterli görmeseler bile, kelime bilgilerinin iletişim sırasında karşılıklı anlaşılabilmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Tablo 10’da görüldüğü üzere etkinliklerin tüm aşamasında gerçekleştirilen gözlemler de bu bulguyu desteklemektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“...Baktım koptu olay, kelimelerle bile anlaşıyorduk. Yanlış kurmuş olsak bile gramer açısından, yine anlaşıyorduk.” K1

“Gramer yoksunluğu olabilir ama kelimelerle anlatabilirim derdimi.” K2

“İngilizce Grameri hep ezber. Ezberliyorsun, unutuyorsun. Gramer bir işe de yaramıyor. Grameri bilseniz kelime bilmeseniz anlamı olmuyor.” K3

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar, bazı kelimelerin anlamlarını bilmediklerini, cümle kurarken yeni kelimelere ihtiyaç duyduklarını bazen diğer katılımcıların ne demek istediklerini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlarda ise İngilizce çevrimiçi sözlüklerden ya da öğreticiden yardım aldıklarını, ayrıca anlayamadıkları karmaşık cümlelerin daha basit şekilde ifade edilmesini rica ettiklerini belirtmişlerdir. Tablo 10’ da da görüldüğü gibi yapılan gözlemlerde tüm katılımcıların “İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde yaşanan zorlukları aştıkları” görülmüştür. Yalnız etkinlik günlüklerinde hiçbir katılımcı bu hususta düşüncelerini ifade etmemişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“İlk verdiğim tepki şu oldu. Ne demek istediğinizi anlamadım. Lütfen daha basit bir dille anlatır mısınız?” “Öğretmenlere sormuştuk o an, çeviri sitelerine bakmıştık” K2

“Mesela Google çeviriden yararlanıyordum. Karşımdaki kişiyi anlamadığımda başka bir şekilde söylemesini istiyordum. Yine anlamadığım zaman çok zorlanırsam sözlükten bakıyordum, çeviriyordum.” K3

Katılımcılar, çeşitli konularda İngilizce iletişim kurabilmek için kelime aradıklarını, metin hazırlamaya çalıştıklarını, başka adalardan katılımcıları ortamlarına davet ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde K3 hariç diğer tüm katılımcılar etkinlikler sırasında verilen tüm görevlerde kendilerini ifade etmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Tablo 10’da görüldüğü gibi yapılan gözlemlerde tüm katılımcıların “İngilizce iletişim kurmak için çaba sarfettikleri” görülmüştür. Bu duruma ilişkin olarak K2, K3 ve K5 etkinlik günlüklerinde de bu bulguyu destekleyici ifadeler kullanmışlardır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“Ben sözlü için fırsat arıyordum. Ama sözlü de olsa kaçmam, bir şekilde derdimi anlatmaya çalışırım. Çünkü o şekilde daha iyi öğreniyor insan...Ama etkinlik başlayınca bir taraftan kelime arama bir taraftan cümle kurmak derken geçip gidiyor :D...” K2

“...Sadece bizim adada sıkıntı olmuyordu. Hatta bir kaç kişiden rica ettim benimle bizim adada konuşabilir misiniz diye...” K4

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde kişisel deneyimler kategorisi altında ele alınan bir başka tema ise “İngilizce iletişim kurmada gelişim”dir. Katılımcılar, kelimelerin telaffuzları ve İngilizce kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kelimeleri toparlayıp anlamlı bir cümle kurma sürelerinin, son etkinliklerde ilk etkinliklere göre daha da kısaldığını ifade etmişlerdir. Tablo 10’da da görüldüğü gibi tüm katılımcılar, etkinlik günlüklerinde İngilizce iletişim kurmada gelişimleri hususunda olumlu fikirler belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“Yapılan diyaloglarda telaffuzumun biraz daha geliştiğine inanıyorum. Bu açıdan pozitif yönde bir ilerleme seziyorum ☺...bilmediğim kelime ve terimleri öğrendim. Söylenişlerinde ilk başta zorlansam da ilerledikçe düzelmeye başladı.” K1

“...çoğunlukla kullandığımız kelimelerin İngilizce karşılıklarını ben bilmiyordum. Yani sıraya koyamazdım, düşünmem lazımdı. Bildiğim şeyi bilmiyormuşum gibi hissediyordum. Ne diyeceğim? Ne diyeceğim? Diye düşünüyordum. O süreyi kısalttı kendi aramızdaki pratikler” K2

“...bu kadar ilerleyeceğini hiç düşünmüyordum. Hepimiz ayrı ayrı ilerledik, herkesin telaffuzları düzeldi, kelimelerin nasıl yazıldıklarını öğrendik. Daha çok kelime haznemiz arttı... Hepimiz ayrı ayrı bence çok yol kat ettik.” K3

“Eskisine göre yazdıklarımın doğruluğundan daha az şüphe ediyorum. Artık kelimeleri daha hızlı aklımda toparlıyorum.” K4

“...ilk konuşmalar başladığında herkesin İngilizce konusunda benden çok iyi olduğunu düşünüyordum. Kendimi daha düşük seviyede görüyordum... zamanla kendimizi geliştirdiğimizi düşünüyorum.” K5

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar, bazı problemlerle karşılaşmışlardır ve bu problemler kişisel deneyimler çerçevesinde “İngilizce iletişim kurmada yaşanan olumsuz deneyimler” teması altında incelenmiştir. Bu problemler, yazılı iletişim kurarken sohbetin hızla akması, İngilizce iletişim kurmak için SL ortamında başka adalarda bulunan ana dili İngilizce olan bireylerin iletişimi kısa tutması ya da sürdürmemesi olarak ifade edilmiştir. Tablo 10’da etkinlik günlüklerinde hiçbir katılımcı İngilizce iletişim kurarken yaşadıkları olumsuz deneyimler hakkında fikir belirtmezken, gerçekleştirilen gözlemler tüm katılımcıların aynı olumsuzlukları yaşadıklarını göstermektedir. Bu hususta katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“K2, K4, K5 onlar yazışıyor konuşuyor.. Ben yazacağım hop geçiyor gidiyor. Tamamını okurken ben ne yazacağımı unutuyorum derken olmuyordu.” K1

“Bu ortamda karşı taraf (ana dili İngilizce olan birey) soru sormuyor, muhabbet bir süre sonra sıkıcı geliyor.... Karşılıklı olunca daha iyi ilerliyor. Öteki türlü tek kanat çırpınca olmuyor...”...“Birebir kaldığımda, konuşmalar durağan geçiyordu, can sıkıntısı oluyor. Karşıdan cevap gelecek de siz yanıtlayacaksınız.” K2

“Bir de hani sohbet ilerlerken sürekli çevirmekle uğraşıyoruz. Bazen muhabbet kayıp gidiyordu, konu değişiyordu, söylemek istediklerimi söyleyemiyordum.” K5

4. 1. 2. Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımlar

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde, öğretmen adaylarının “başkalarının deneyimlerinden çıkarımlar”ına ilişkin belirlenen temalar Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımları

Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarımlar		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
Diğer katılımcıların kullandıkları söz öbeklerini kullanma	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	-	-	-	✓
Diğer katılımcıların hatalarından öğrenme	E. Günlüğü	-	-	✓	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	-	✓	-	-
Diğer katılımcılarla birlikte çabalama	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde öğretmen adayları, birbirlerinin yazdıkları daha önceden bilmedikleri kelimeleri sorguladıkları, iletişim sürecinde ise bu kelimeleri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca ana dili İngilizce olan bireylerle iletişimleri sonucunda yabancı kişilerin kullandıkları kısaltmaları, kısa cümleleri kullandıkları görülmüştür. Tablo 11’de görüldüğü üzere, etkinlik günlüklerinde hiçbir katılımcı “diğer katılımcıların kullandıkları söz öbeklerini kullanma” hususunda bir fikir belirtmezken, gerçekleştirilen görüşmelerde K1 ve K5 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

“Yani oradaki etkinliklerde diğer arkadaşlardan da yararlandım...Mesela bir etkinliğe iki kişi üç kişi girmek var. Bir de 5-10 kişi, böyle topluca farklı fikirler ortaya atmak var. Yeni kelimeler. Belki benim bilmediğim kelimeleri onlar yazacak. Acaba yazdıkları kelimelerin anlamları ne, onlara bakalım. Anlamadığımız yerler oluyordu, baktığımızda ise yeni şeyler öğreniyorduk... Belirttiğim gibi 10 yeni fikir nerede 2 yeni fikir nerede.” K1

“...yazışmalardaki kısaltmalar ben uzun uzun yazıyordum sonra onlar gibi kısaltmaya başladım bende” K5

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde başkalarının deneyimlerinden çıkarımda bulunma çerçevesi altında ele alınan temalardan biri de “diğer katılımcıların hatalarından öğrenme”dir. SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin özellikle birinci aşamasında, öğrenenler canlandırmalar sonrasında telaffuz ve tonlamalardaki hataları alan uzmanı tarafından belirtildikten sonra, katılımcıların kelimelerin telaffuzlarını ve tonlamalarını doğru ifade etmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca Tablo 11’de belirtildiği gibi K3, etkinlik günlüklerinde “diğer katılımcıların hatalarından çıkarımda bulunduğu” hususunda görüşünü belirtmiştir. Bu hususta katılımcılardan K1 ve K3 görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

“Şurada hatalarınız var derken. Biz onu düzelttik. Bir daha yapmamaya çalıştık... K4’tü sanırım işte bazı yerlerde düzeltmeler yapıyordu. İşte bu böyle değil şöyle...” K1

“Diğer arkadaşlar da etkinliklere katılırken, öğretmen söylüyordu böyleymiş şöyleymiş öğreniyorduk yani. O dönütler çok iyi oldu bence, arkadaşların bilgileri de vardı. Benim bilmediğim onların bildiği, onlar sayesinde bir şeyler öğrendim.”K3

Canlandırma, yabancı ile iletişim kurma veya doğaçlama etkinlikleri boyunca katılımcılar, grup çalışması halinde etkinliklerdeki görevlerini tamamlamışlardır. Bu etkinlikler sonucu sosyal onay çerçevesi altında ele alından temalardan biri de “diğer katılımcılarla birlikte çabalama”dır. Uygulamalar esnasında grup elemanlarının görevleri tamamlamak için göstermiş oldukları uğraşlar, bireysel olarak İngilizce iletişim kurma çabalarını olumlu yönde etkilemiştir. Tablo 11’de de görüldüğü gibi, görüşme ve gözlemlerde tüm katılımcıların birlikte İngilizce iletişim kurmaya çabaladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu hususta katılımcıların görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“...onlar çabalayınca haliyle ben de çabalamak zorunda kaldım. Ha onlar çabalayıp ben çabalamazsam ne işim var... Yani çabaladık bunu en iyi şekilde o din konusunda gördüm...K2, K5, ben falan... Biz bile şaşırдық zaten orada. Ben orada anladım ya bizim çabalarımızın meyvesi diye düşündüm...”K1

“Eee onların çabalarının olumlu sonuçları sizi de etkiliyor. “Aa bak çalışınca oluyormuş?” diyor insan kendine veya çalışmasan bile “şu şu konulara baksan, bazı cümleleri kavramaya çalışsan gibi şunları gözden geçersen ” gibisinden sizi tetikleyici oluyor.” K2

“..onlar bir şeyler yapıyor öğreniyorlar ben de yapayım istedim. Hırs gibi oldu. Aaa o yapıyor o daha önce konuşamıyordum şimdi konuşuyor oldu bana. Hırslandım...”K3

“...ben zaten İngilizceyi seviyorum ama onların da severek katılması beni daha fazla teşvik ediyordu yani mutlu oluyordum.” K4

“...onlar yapabiliyorsa bende yapmalıyım diye düşündüm onların olumlu gelişmeleri beni olumlu yönde etkiledi hırs yapmamı sağladı. Onlar iyiyse ben de iyi olabilirim diye düşündüm.” K5

4. 1. 3. Sosyal Onay

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde, öğretmen adaylarının “sosyal onay” kategorisine ilişkin görüşme, gözlem ve etkinlik günlüklerinin analizleri sonucunda belirlenen temalar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcılar Arası Sosyal Onay

Sosyal Onay		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
Destekleme/ Teşvik etme	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	–	✓	✓	✓
Dönüt verme	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	–	✓	✓	✓
Diğer katılımcıların düşüncelerinden endişe duyma / Eleştirilmekten korkma	E. Günlüğü	–	✓	–	–	–
	Gözlem	–	–	–	–	–
	Görüşme	–	–	–	✓	✓

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal onay çerçevesinde incelenen temalardan birisi “destekleme/teşvik etme”dir. Katılımcılara etkinlikler sırasında eğitmen, ortam yöneticisi gibi diğer katılımcılar tarafından tüm etkinlik aşamalarında “yapabileceğinize inanıyorum”, “başaracağını biliyorum” gibi destekleyici ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca Tablo 12’de de görüldüğü gibi K2 hariç diğer tüm katılımcılar bu şekilde güdülemelerin kendilerini etkilediğini, etkinliklerdeki görevleri tamamlamalarında teşvik edici olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“...öğretmenin davranışı, bizi hep teşvik ediciydi. Yapıyorsunuz yapabiliyorsunuz.” “Teşvik de olmasaydı bu kadar çok girmezdik SL’e diye düşünüyorum ben. Girip konuşamazdık diye düşünüyorum. Teşviklerle biraz üstüne düştük. Biraz alışınca teşvik o kadar gerekmiyor ama ilk başlarda bence teşvik çok gerekiyor.” K3

“Herhangi bir derse girdiğim zaman, öğretmenin anlamadığımız noktada şunu şöyle yaparsak iyi olur, bunu sizin yapmanız lazım, ya nasıl yapamazsınız, yaparsınız inanıyorum size tarzı güdüleme vermesi.. Öğrenci şöyle düşünüyor demek ki bende bir potansiyel var, o fark edilmiştir...” K4

“Biz hiçbir şey yapamayacağımızı düşünürken öğretmenin, yapabilirsiniz zor değil, bu tür telkinler olumlu konuşmaları bizi etkiledi...Gidin konuşun zorlandığınız yerde ben gelirim diyordu, gidip konuşuyorduk. Mesela takıldığımız yerde ortam yöneticisine soruyorduk yardımcı oluyordu, bunlar hep performansımıza olumlu etki etti.” K5

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal onay çerçevesinde incelenen temalardan bir diğeri de “dönüt verme”dir. Alan uzmanının etkinlikler boyunca katılımcıların performansları hakkında “*iyi iş çıkardın*”, “*çok ilerledin*”, “*çok güzel ifade ettin*” ya da hataları konusunda “*bu kelime şu şekilde söylenir*”, “*böyle ifade edersen daha iyi olur*” gibi dönütler verdiği görülmüştür. Tablo 12’de de belirtildiği gibi bu dönütlerin katılımcıların performanslarına yönlendirici etkide bulunduğu, yaptıklarının doğru olup olmadığı hususunda dönüt sağladığı K2 hariç diğer tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durumla ilgili katılımcılar görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

“Bak çok güzeldin çok iyiydin” denildiğinde, hadi bir tane daha gelsin yine okurum tarzında. Yine telaffuzumu güzel kullanırım” K1

“Ama arada da “İyi bak daha çok ilerledin, daha da ilerleyeceksin” lafını duymak güzel oluyor.” “Yanımızda bir hoca var hoca da tamam diyor, onay veriyor ondan da bir dönüt alıyoruz.” K3

“Ben zaten hata yapmaktan korkuyorum. Birisinin oradan “bu böyle olacak, şöyle yaparsan daha iyi olur” gibi dönütler vermesi beni yönlendiriyordu. Kendi aklıma gelmezse oradan bakıp rahatlıyordum biraz daha. Öbür türlü hatalarım ve ben baş başa kalıyoruz biraz daha.” K4

“Ee mesela telaffuzlarımıza dikkat etti etkinliklerden sonra. Tek tek nerde yanlış yaptığımızı söyledi. Düzeltmemizi sağladı. Sürekli nasıl ilgi çekici hale getirebilirim sıkılmamız için çaba gösterdi.” K5

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal onay çerçevesinde incelenen temalardan bir diğeri ise “diğer katılımcıların eleştirilerinden korkma/diğer katılımcıların düşüncelerinden endişe duyma”dır. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri sırasında Tablo 12’de görüldüğü gibi K4 ve K5, diğer katılımcıların hata yaptığında ne düşünecekleri hakkında tedirgin oldukları, öğretmenin bu ortamda bulunmasının ise hata yapmaktan

korkmalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca K2 etkinlik günlüğünde, etkinlikler sırasında diğer katılımcıların düşüncelerinin performansını etkilediğini belirtmiştir. Bu hususta katılımcıların görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir.

“Bir de şu var, arkadaş çevremde de İngilizcesi iyi olarak biliniyorum. Normalde yazıyorum, çeviri yapabiliyorum, hatta hazır metin de okuyabiliyorum... Şimdi ben orda bocalarsam...Bizim bocalamamız normal diyecekler, biz nasılsa az biliyorduk, o da çok bildiğini iddia ediyor ama yapamıyor bak! görüyorsun.” K4

“..kesinlikle hocanın orada olması... aslında şöyle etkiledi; yanlış yapmaktan çekindim, yanlış yapamamaya gayret ettim.” K5

4. 1. 4. Kişinin Psikolojik ve Duygusal Durumu

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde, öğrenenlerin psikolojik ve duygusal durumlarına ilişkin görüşme, gözlem ve etkinlik günlüklerinin analizleri sonucunda belirlenen temalar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Sahip Oldukları Psikolojik ve Duygusal Durumlar

Kişinin Psikolojik ve Duygusal Durumu		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
İngilizce iletişim kurmaya başlamada endişeler	E. Günlüğü	✓	✓	–	✓	✓
	Gözlem	–	✓	–	–	–
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İngilizce iletişim kurmada endişelerin azalması	E. Günlüğü	✓	–	–	✓	✓
	Gözlem	–	–	–	–	–
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İngilizce dili kullanımına ilgi duyma	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	–	–	–	–	–
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İngilizce iletişim kurabilme özgüveni	E. Günlüğü	✓	✓	✓	✓	✓
	Gözlem	–	–	–	–	–
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde kişinin psikolojik ve duygusal durumu çerçevesi altında ele alınan temalardan biri “İngilizce iletişim kurmaya başlamada endişeler”dir. SL ortamında İngilizce iletişim kurma etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce tüm katılımcılar, Tablo 13’te de görüldüğü gibi bazı endişelerinin olduklarını belirtmişlerdir. Bu endişeler, yanlış yapılıncaya komik bir duruma düşecekleri, iletişimi devam ettiremeyecekleri, ana dili İngilizce olan bireylerle anlaşamayacaklarıdır. Bu endişelere

paralel olarak, uygulamaların ilk aşamasında yapılan canlandırma etkinliklerinde K2'nin etkinliklere başlarken, sadece izlemek istediği görülmüştür. İngilizce iletişim kurmaya başlamada endişeler hususunda katılımcılar görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

"SL'den önce yapmazdım yani yapamazdım. Çekinirdim...Yapamam ben yanlış yaparım düşüncesine girerdim." K1

"...Ben konuşmaya girerim ama ne konuşurum? Karşı tarafımdaki kişi İngilizce'ye hakim biri olur büyük bir ihtimalle, benim bilgim az. Ben şimdi konuşmaya başlayacağım. Tanışma faslı, selamlaşma faslı geçtikten sonra ne konuşacağım?" K2

"Korkularım, beni anlamazsa diye bir korkum vardı. Heyecan yani daha çok heyecan vardı. Anlatabilir miyim anlatamaz mıyım? O konuda heyecanım vardı." K3

"...etkinliklere gelirken de bayağı ilk başta endişelerim vardı. Yanlış yazarım konuşamam. Çok kafama takıyordum yani." K4

"Sesli olarak İngilizce sorular yöneltmeye çalıştım, çünkü yazarken çok heyecan olmuyor. Ama sesli konuşma farklı anlar mı diye düşündüm, neticede telaffuzum çok iyi değildi." K5

SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde kişinin psikolojik ve duygusal durumu çerçevesi altında ele alınan temalardan birisi de "İngilizce iletişim kurmada endişelerin azalması"dır. SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri ile birlikte katılımcılar İngilizce iletişim kurmada cesaret kazandıklarını, iletişimi sürdürdükçe yapamayacaklarına ilişkin düşüncelerinin kaybolduğunu, İngilizce iletişim kurmanın sandıkları kadar zor olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Tablo 13'te de görüldüğü gibi etkinlik günlüklerinde de K1, K4 ve K5 çeşitli konularda İngilizce iletişim kurdukça var olan korkularının gittiğini belirtmişlerdir. İngilizce iletişim kurmada endişelerin azalması hususunda katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Eyvah diyordum. Birini bulup konuşmam lazım. "Daha sonra kişiyi bulduktan sonra muhabbeti ilerletmeye çalışıyordum. Zaten o "yapamam edemem korkusu" başlayınca arka planda kalıyor. Başlayınca gerisi geliyordu." K2

"Konuşarak. Konuştum konuştum, onlar beni anlıyor ben onları anlıyorum. Böylelikle attım yani korkumu." K3

"Yani yanlış yapma korkusu vardı acayip bende. ...Birkaç kere yanlış yaptım gene. Aramızda fark edilmeden, kırıcı olmadan düzelttik. Hem ben yanlışlarımı görmüş oldum hem hata yapmaktan korkma kısmı biraz törpülenmiş oldu." K4

“Adalara falan gittiğim zaman düşünmeden, merhaba nasılsın direk konuşuyorum. Acaba konuşabilir miyim gibi düşünmeyi bıraktım. Direkt konuşmaya giriyorum, sonra zaten muhabbet ilerledikçe ben de kendimi ifade etmeye çalışıyorum.” K5

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde kişinin psikolojik ve duygusal durumu çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri ise “İngilizce dili kullanımına ilgi duyma”dır. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin katılımcıların, İngilizce’ye olan ilgilerinin artmasına, İngilizce konferansları, resmi gazeteleri ve eğitimleri takip etmeyi düşünmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“...sıfırdan alıp İngilizceyi çalışmak var. Çalışmak da kuru kuru değil. Bu İngilizce yayın dili olan yabancı gazeteler var (time.com, nytimes.com vs.). O tür birkaç site buldum. Bunları tercih sebebim resmi dil kullanmaları oldu, politikacılar olsun, gündemdeki diğer kişiler olsun resmi bir dil kullanılarak röportajlar mevcut... Bir taraftan da Kelime ezberi içinde bahsettiğim haber sitelerindeki haberleri okuyup anlamaya çalışırken çıkan kelimeleri ezberleyeceğim. Böyle bir planım var. Gramer için ide.yok.gov.tr adresinden faydalanacağım.” K2

“İnternette bir tane İngilizce konferans görmüştüm. Herkese açıktı. Önceleri olsa anlamam etmem niye gireyim diye düşünürdüm de şimdi takip edeyim diye düşünüyorum” K4

“Bir dil okulu düşünüyorum yurt dışında” ... “Yazın Uzun Göl’e gidince turistlerle konuşmayı düşünüyorum” K5

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde kişinin psikolojik ve duygusal durumu çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri de “İngilizce iletişim kurabilme özgüveni”dir. SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde Tablo 13’te görüldüğü gibi tüm katılımcılar, hem etkinlik günlüklerinde hem de görüşmelerde, İngilizce iletişim kurabilme, İngilizce olarak karşılıklı anlaşabilme hususunda özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çalışmanın ikinci aşamasında ana dili İngilizce olan bireylerle gerçekleştirilen iletişim kurma etkinliklerinde ve katılımcıların SL ortamında kendilerinin buldukları yabancılarla gerçekleştirdikleri görüşmelerde, onlarla fikir alışverişinde buldukları, İngilizce iletişim kurmayı başardıkları kanısına ulaşmalarını sağlamıştır. Bu hususta katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Kendinizde o özgüven oluşuyor, ya ben konuşurum...psikolojik olarak özgüven kazandırıyor insana. Yani dilini bilmediğiniz bir insanla oturup konuşuyorsunuz ve fikir alışverişinde bulunuyorsunuz. Bu gayet güzel bir şey.” K2

“İnanç en yüksek seviyeye çıkmış durumda bende. Neden, kendime çok güvendim baktım bir şeyler yapabiliyorum, karşımdaki de beni anlıyor.” K3

“Normalde aklımda aniden İngilizce kelime yani cümle kurma ve ne bileyim birisi bana bir şey sorduğu zaman endişelenirdim, korkardım, bana sormasın. Yani toparlayamıyordum kelimeleri kafamda, şimdi toparlayabiliyorum. Biraz daha cesaretliyim.” K4

“İngilizce konuşma konusunda bir özgüven, en önemlisi bu. Çok iyi konuşuyorum diyemem, ama artık bu konuda kendimi yeterli hissediyorum, yapabileceğimi düşünüyorum.” K5

SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin katılımcıların bu konuda öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla; görüşme, gözlem ve etkinlik günlüklerinden elde edilen veriler harmanlanarak sunulmuştur. Bunun yanında İngilizce iletişim kurma etkinlikleri (Tanışma, Hasta-Doktor vd.) öncesi ve sonrasında katılımcıların İngilizce iletişim kurabilme konusunda öz değerlendirmelerinin değişimini incelemek amacı ile etkinlik öz değerlendirme formları (Ek 9) kullanılmıştır. Katılımcıların her etkinliğe özgü öz değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo14. İngilizce İletişim Kurabilme Konusunda Katılımcıların Öz-Değerlendirmeleri

Katılımcılar	K1			K2			K3			K4			K5		
	EÖ P	ES P	AO (%)	EÖ P	ES P	AO (%)	EÖ P	ES P	AO (%)	EÖ P	ES P	AO (%)	EÖ P	ES P	AO (%)
Tanışma 7-35	22	33	31,4	11	25	40,0	27	35	22,9	24	35	31,4	21	31	28,6
Sinema 12-60	18	54	60,0	15	43	46,7	41	60	31,7	26	55	48,3	12	29	28,3
Yemek Yeme 9-45	12	42	73,3	9	25	35,6	24	39	33,3	18	36	40,0	9	20	24,4
Hasta-Doktor 7-35	9	27	51,4	8	24	45,7	15	31	45,7	7	26	54,3	7	19	34,3
Alış-Veriş 11-55	18	47	60,0	11	30	34,5	33	55	40,0	22	43	38,2	11	29	32,7
Doğum Günü Partisi 7-35	11	32	60,0	7	24	48,6	21	35	40,0	14	28	40,0	7	19	34,3

EDP: En Düşük Puan, EYP: En Yüksek Puan, EÖP: Etkinlik Öncesi Puanı, ESP: Etkinlik Sonrası Puanı, AO: Artış Oranı

İngilizce iletişim kurma etkinlikleri öncesinde tüm katılımcıların tanışma, sinema, yemek yeme, hasta-doktor, alış-veriş ve doğum günü partisi etkinliklerinde, olası durumlarda İngilizce iletişim kurabilme öz değerlendirmeleri ile etkinlikler sonrasındaki öz değerlendirmeleri kıyaslandığında, etkinliklerin sonrasında etkinlik konularına paralel

konularda İngilizce iletişim kurabilme öz değerlendirme seviyelerinde artış olduğu Tablo 14'te görülmektedir. Katılımcılar arasında en yüksek artışı K1 (%73,3) yemek yeme, K2 (%48,6) doğum günü partisi, K3 (%45,7) ve K4 (%54,3) hasta-doktor, K5 (%34,3) ise hasta-doktor ve doğum günü partisi etkinliklerinde göstermiştir. En düşük artışı ise K1 (%31,4), K3 (%22,9) ve K4 (%31,4) tanışma, K2 (%34,5) alış-veriş, K5 (%24,4) ise yemek yeme etkinliklerinde göstermişlerdir. Katılımcıların İngilizce iletişim kurabilme öz değerlendirmeleri seviyelerindeki bu artış, İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançları hakkında elde edilen bulguları desteklemektedir. Özellikle katılımcıların çeşitli konularda İngilizce iletişim kurabileceklerine dair özgüven oluşturmaları ve İngilizce iletişim kurmada gelişim göstermeleri bulguları ile Tablo 14'te sunulan katılımcıların İngilizce iletişim kurma öz değerlendirmelerindeki artışın birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

4. 2. SL Ortamında Gerçekleştirilen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Sosyal Bulunuşlukları'na Etkisi

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce yazılı ve sözlü iletişim kurma etkinliklerinin, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal bulunuşlukları, alan yazında belirlenen üç tema ışığında incelenmiştir.

Tablo 15. Sosyal Bulunuşluk (Rouke vd., 1999)

Duyuşsal İfadeler	İletişim Açıklığı	Grup Bağı
<ul style="list-style-type: none"> Duyguları İfade Etme Mizah Kullanma Kendini Açma-Kendini İfade Etme 	<ul style="list-style-type: none"> Diğerlerinin mesajlarına açıkça başvurma Sorular sorma Sorulara cevap verme İltifat etme / övme ve teşekkürlerini belirtme Katıldığını vurgulama/ ifade etme 	<ul style="list-style-type: none"> Seslenme / isim anma Grubu kapsayan kişi zamirlerini kullanma İlişkileri, selamları ifade etme Görsel olarak algılanan bir fenomenin tanımı

4. 2. 1. Duyuşsal İfadeler

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde, belirli temalara ilişkin öğretmen adaylarının mesajlarındaki duyuşsal ifadeleri birbirlerine nasıl ilettikleri hakkında gözlem, görüşme ve etkinlik günlükleri analizleri Tablo. 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcıların Gerçekleştirdikleri Duyuşsal İfadeler

Duyuşsal İfadeler		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
Duyguları ifade etme	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
Mizah kullanma	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	-	✓	-
	Görüşme	✓	✓	-	✓	✓
Kendini açma / Kendini ifade etme	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan biri “Duyguları ifade etme”dir. Tablo 16’da görüldüğü gibi bu etkinliklerde tüm katılımcıların; belirlenen konularda katılımcılar arasında iletişim kurulurken, üzülme, gülme gibi duygu ifadelerini gösteren çeşitli ikonlar (☹,☺) kullandıkları, ayrıca SL ortamının özelliklerinden mimikler (Gestures-Alkış) bölümünü kullanarak duygularını ifade ettikleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yazılı olarak çeşitli ifadeler kullanmıştık, gülmücükler, yazılı olarkten işte kahkaha attığımızı belirtmek amaçlı “lol” vardı İngilizlerin kullandığı, kendi konuşmalarımızdan kaptığımız bir ifadeydi...O smile’ları. İşte smile yapıyorduk, gülmücük, üzüntü, can sıkılması gibi işaretleri kullanmıştık.” K1

“İfadeler içerisindeki duyguları, ünlem belirten kelimelerle aktarmaya çalıştım. Örnek olarak; süper, harika veya of çok kötü, sıkıcı berbat vb. ifadeler kullandım... Hiç anlatamadıysam gülmücük, asık surat koydum.”K2

“Ben sesli olarak kendi sesimi ses tonumla aktarmaya çalıştım ...ama yazışmada ise hani araya simgeler koyarak veya başka hareketler yaparak SL’de avatari hareketlendirerek...”K3

“...yazılı olarak bir tek lol bir de yey yazdım, güldüğümde sadece smile ☺... Mesela şey alkış falan yaptık...hani mimik “Gestures” bölümünü onları da iyi kullanmaya çalıştık yani.” K4

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar mesajlarındaki “duyguları ifade ettiklerinde”, diğer katılımcılar da bu hissi ifadeleri desteklemişlerdir. Bu duruma ilişkin çalışmanın ikinci aşaması olan yabancılar ile iletişim kurma sırasında elde edilen ortam kayıt örneği Şekil 11’de gösterilmiştir.

"K4: we r shy :D
 Y1: kind of shy lol
 K3: :)"
 "Y1: i love working with kids
 K4: :)
 K3: :)"
 "K4: actually i seem like 15 ages :D lol"
 "K4: if i see spider at my home i take it after put it out
 K4: lol :)
 Y1: i see a sprider i hit with a book
 K4: :D
 K3: :)"

Şekil 11. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar arasında kullanılan duygusal ifadeler hakkında ortam kayıt örneği

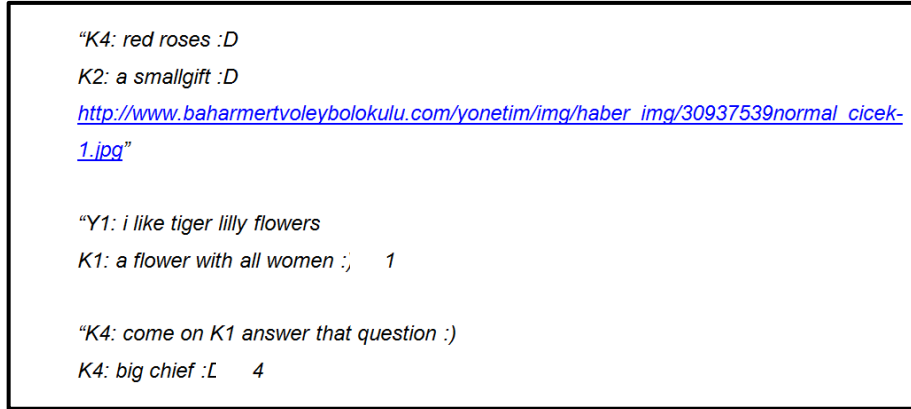
SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri "Mizahi öğeler kullanma"dır. Bu hususta Tablo 16'da görüldüğü gibi ilgili konularda K1, K2 ve K4'ün zaman zaman mizahi öğelere başvurduğu görülmüştür. Katılımcılardan bazıları muziplik, jest yapma gibi davranışlarda bulunurken, bazıları yaptıkları esprileri iletişim kurulan ana dili İngilizce olan bireylerin, anlayıp anlamadığı hakkında tereddüt yaşadıklarını belirtmişlerdir. İletişim kurarken mizahi öğelerin kullanımı ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"doğum günü etkinliğiydi doğaçlama olanlarda işte "partinin en yakışıklısı ben olacağım işte bütün kızlar bana bakacak" şeklinde bir kelime yazmıştım. ☺" K1

"Y1 çiçeklerden hoşlanıyormuş, ben o an internetten bir çiçek resmi bulup linkini atmıştım sohbet ortamına." K2

"Örnek vermek gerekirse adada İngiliz bir arkadaşla konuşurken, ben ona nasılsın dedim o da iyiyim teşekkür ederim dedi. Ama o bana sormadı nasılsın diye. Ben de hani sitem eder gibi espiye vurarak sağol bende iyiyim dedim ama onu anladığını sanmıyorum ☺" K5

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların kullandıkları mizahi öğelerden çalışmanın yabancılar ile iletişim kurma ve doğaçlama aşamalarında elde edilen ortam kayıt örnekleri Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların kullandıkları mizahi öğeler hakkında ortam kayıt örneği

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri ise “Kendini açma / Kendini ifade etme”dir. Bu hususta Tablo 16’da belirtildiği gibi tüm katılımcıların kendi yaşantılarına ait doğru bilgilerden örnek verdikleri ve bu bilgileri birbirleri ile paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirilen görüşmelerde de tüm katılımcılar kendilerini açıkça ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yabancılarla konuşurken okulumu, yaşıma, kilomu, boyumu, işte öğrenci miyim neyim kendimi tanıtırken genelde zaten kullanıyordum. İşte nereliyim, nelerden hoşlanırım, hobilerim, fobilerim derken.” K1

“Doğum günü etkinliğinde unutmadığınız doğum günü anımı anlatmıştım. Evet birebir aynısını anlattım o yüzden şaşırmıştım kendime, vay be ben mi anlattım bu konuyu gibisinden.” K2

“...mesela sinema etkinliğinde hangi filmi severim hangi filmi sevmem bunlar hakkında gerçek bilgiler veriyorduk mesela yemek etkinliğinde olurdu yemekte gerçekten kendi yöresel yemeğimiz anlatıyorduk. Yani neyi severiz neyi sevmeyiz kendi yöresel yemeğimiz nasıl yapılır, nasıl yapılır, neye dikkat edilir...Bunun hakkında gerçek bilgiler veriyorduk zaten.” K3

Çalışmanın ikinci aşaması olan yabancı ile iletişim kurma bölümünde, kendini ifade etme temasına yönelik katılımcıların beğendikleri film türleri hakkında kendilerine ait paylaşımda buldukları, Şekil 13’teki ortam kaydında gösterilmiştir.

“Y1: *what kind of movies do you all like?*
 Y1: *i like drama*
 Y1: *comdey*
 K3: *romantic*
 K3: *comdey*
 K2: *i like comedy*
 Y1: *cool*
 K4: *action, detective, crime*
 Y1: *nice!*
 K1: *i like detective*”

Şekil 13. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların kendilerine ait paylaşımlarından ortam kayıt örneği

4. 2. 2. İletişim Açıklığı

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde sosyal bulunuşluk çerçevesine göre, başkalarının ifadelerinden yararlanma, soru sorma, cevap verme gibi iletişimde açıklığı sağlayan temalar bulunmaktadır. Bu temalara ilişkin katılımcıların İngilizce iletişim kurarken göstermiş oldukları davranışlar hakkında gözlem, görüşme ve etkinlik günlükleri analizleri Tablo 17’ de özetlenmiştir.

Tablo17. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcılar Arası İletişim Açıklığı

İletişim Açıklığı		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
Diğerlerinin mesajlarına açıkça başvurma	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
Sorular sorma / Sorulara cevap verme	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İltifat etme / övme ve teşekkürlerini iletme	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	–	–	–	–	–
Katıldığıını vurgulama / ifade etme	E. Günlüğü	–	–	–	–	–
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	–	–	✓	✓

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan biri “Diğerlerinin mesajlarına açıkça başvurma”dır. Tablo 17’de belirtildiği gibi tüm katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden yola çıkarak üzerinde

konuşulan konu hakkında iletişimi geliştirdikleri, ayrıca ana dili İngilizce olan bireylerin, belli bir durumu ifade etmek için kullandıkları kelimeler veya söz öbeklerini kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların diğerler katılımcıların mesajlarına açıkça başvurdukları ve onların birikimlerinden yararlandıkları yönündeki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"...mesela cool ben bilmiyordum cool ne demek... yani o söyledi ben baktım, o sürekli konuşunca bende artık öyle konuşmaya başladım." K3

"Mesela şey var "nop" var, no problem; "ofc" var ofcourse. ©Her şeyin kısaltması... bir de işte Ouch onu bilmiyordum. Ben "lol" u de böyle öğrenmiştim onu ben pek kullanmıyordum ama o ortamda gördüm" K4

"..Biri bir soru sordu o sorudan yeni şeyler üretmeye çalıştım. Ondan yola çıkarak daha farklı sorular sordum konuyu ilerletmek için. Bir arkadaş şu yemeği seviyorum şu sporu yapmayı seviyorum. O sporla alakalı o cümle kalıbını kullanarak başka şeyler sordum. Hobilerden bahsederken pul ya da zarf biriktirme ile ilgili bir şey olmuştu mesela..." K5

Yabancı ile iletişim kurma aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler sırasında, diğer katılımcıların mesajlarına açıkça başvurma temasına yönelik, katılımcıların birbirlerinin ifadelerinden yola çıkarak düşüncelerini belirttikleri ortam kaydı örneği Şekil 14'te gösterilmiştir.

*"Y1: flowers make me feel happy
K3: :)
K4: :)
Y1: just having fun makes me happy
K4: i think it make all of women happy :)
K3: yess"*

Şekil 14. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerinin ifadelerinden yola çıkarak düşüncelerini belirttikleri ortam kayıt örneği

SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalar arasında "Sorular sorma", ve "Sorulara cevap verme" bulunmaktadır. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin ilk aşamasında katılımcılar etkinlik dokümanlarından yararlanarak iletişim geliştirmişlerdir. Daha sonra ise ana dili İngilizce olan bireylerle ve kendi aralarında doğaçlama etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler sırasında Tablo 17'de belirtildiği gibi tüm katılımcıların üzerinde konuşulan konu hakkında

birbirlerine sorular yönelttikleri ve bu sorulara da cevap verdikleri görülmüştür. Hem katılımcılar hem de ana dili İngilizce olan bireyler belirlenen konuda iletişim kurma görevlerini tamamlamak için birbirlerine sorular yöneltmiş, fikirlerini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bu husustaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“...Mesela konu filmle ilgili ben soruyorum “Hangi filmlerden hoşlanırsın” karşı taraf cevap veriyor şunlar gibisinden. Diyelim ki ortak bir, tarihi film ya da aksiyon filmi gibi hangi filmi en çok sevdin, o onu cevaplıyor”. K2

“...mesela hangi filmi seversin şu filmi severim o film hakkında bilgi alırken konu konuyu açıyor, karşılıklı olarak mesela romantik film seviyor romantik filmlerden yararlanarak başka filmlere geçiyoruz ...”. K3

Katılımcıların İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde iletişimi sürdürmeleri için birbirlerine sordukları sorular ve verdikleri cevaplar hakkındaki ortam kayıt örneği Şekil 15’te belirtilmiştir.

*“K2: are you student?
Y1: trying to be teacher
Y1: im student now
K3: oh all right :)
K1: we also strive to become a teacher
K1: ; :1*

*“K4: do you have any memorable one?
Y1: i remember one time i was 7 years a clown came to my birthday party”
“Y1: do you all have a favorite gift you got?
Y1: when i was young got a teddy bear from one of my aunts
K4: my mummy had gotten me a angel necklace :)”*

Şekil 15. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların sordukları sorular ve cevaplar hakkındaki ortam kayıt örneği

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri “İltifat etme / övme ve teşekkürlerini iletme”dir. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde, katılımcılar kendini tanıtmaya, filmler, sağlık ya da etkinlik konularına paralel olmayan eğitim, spor gibi konular hakkında İngilizce iletişim kurmaya çalışırken, birbirlerinin düşüncelerine değer verdiklerini belirten ifadeleri, birbirleri hakkındaki düşünceleri paylaştıkları görülmüştür. Bu konuda ortam kayıt örneği Şekil 16’da belirtilmiştir.

"K4: nice name :)
 Y1: thanks"
 "Y1: its good you prayer
 K3: thank:

 "Y1: i will be turning 26 in two weeks
 K5: very close to
 K5: :)
 K4: :) oh how nice
 Y1: thanks"

Şekil 16. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların teşekkür ve iltifat ifadeleri hakkındaki ortam kayıt örneği

SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan biri "Katıldığını vurgulama / ifade etme"dir. Tüm katılımcılar hem kendi aralarında hem de ana dili İngilizce olan bireyler ile İngilizce iletişim kurarken, Tablo 17'de de belirtildiği gibi o konu ya da düşünce ile ilgili kendi fikirlerini belirttikleri, doğru buldukları konuları onayladıklarını ve doğru bulmadıkları hususlarda ise katılmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca K1, K4 ve K5'in etkinlikler sırasında birbirlerinin düşüncelerini onaylamaları ya da bu düşüncelere katılmamaları hakkındaki görüşleri gözlemleri doğrulamaktadır. Bu husustaki katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"...din konusunda genelde. En sık orada yaptım bunu. K5 arkadaşımıza katılıp katılmadığımı hem özel mesaj yoluyla hem de başkalarının önünde kendini kırmayacak bir şekilde yazılı olarak ifade etmişim" K1

"...haklı falan yazdım "you are right" ya da ne bilim "all right" tarzı veya "if you "ya da birisi bir şey söylerken "really" gerçekten öyle..." K4

"Yabancı bir arkadaşla konuşurken inançlarla alakalı bir muhabbet olmuştu. O herkesin kendi akli fikri var böyle şeylere gerek yok gibi bir şey söylemişti. Orada ona katılmadığımı söyledik sebeplerimizi ileri sürdük." K5

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde "Katıldığını vurgulama / ifade etme" teması hususunda katılımcıların birbirlerinin ifadelerine katıldıklarını gösteren örnek diyalog Şekil 17'de sunulmuştur.

"K4: yes i like twilight
 K3: yes Ilike twilight
 K4: bella and edward :)
 Y1: i ilke things vampires and werewolves
 K2: vampires are very funny :D
 K1: :L :1

Şekil 17. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerinin ifadelerine katıldıklarını gösteren ortam kayıt örneği

4. 2. 3. Grup Bağı

İngilizce iletişim kurma hususunda SL ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde sosyal bulunuşluk çerçevesine göre grup bağı kategorisi altında, grubu kapsayan zamirlerin kullanılması, isimle anma gibi temalar bulunmaktadır. Bu temalara ilişkin İngilizce iletişim kurma sürecinde katılımcıların davranışları hakkında gözlem, görüşme ve etkinlik günlükleri analizleri Tablo 18’de özetlenmiştir.

Tablo 18. İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinde Katılımcılar Arası Grup Bağı

Grup Bağı		Katılımcılar				
		K1	K2	K3	K4	K5
Seslenme / İsimle hitap etme	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	-	-	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	-	-	-	-
Grubu kapsayan kişi zamirlerini kullanma	E. Günlüğü	✓	✓	✓	✓	✓
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
İlişkileri, selamları ifade etme	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	✓	✓	✓	✓	✓
	Görüşme	✓	✓	✓	✓	✓
Görsel olarak algılanan bir fenomenin tanımı	E. Günlüğü	-	-	-	-	-
	Gözlem	-	-	-	-	-
	Görüşme	-	-	-	-	-

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesinde grup bağı kategorisi altında ele alınan temalardan biri “Seslenme / İsimle hitap etme”dir. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılardan K3, K4 ve K5’in özellikle yabancı kişilerin ilgili konu hakkında fikirlerini alabilmek için SL ortamına kayıt olurken oluşturdukları kullanıcı adları veya gerçek isimleri ile hitap ederek soru sordukları görülmüştür. Bu hususta katılımcılardan K1 görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir.

“Y1’e direk kendi ismiyle hitap ederek ona sorular yönelmiştim... Bizzat onlara soru sorarak kendi isimleriyle hitap ederek direk onlara soru yöneltiyordum.” K1

Katılımcıların İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde seslenme-isimle hitap etme temasına yönelik birbirlerine, SL ortamında tanındıkları kullanıcı adlarıyla hitap ettiklerini gösteren ortam kayıt örneği Şekil 18’de sunulmuştur.

*“K3: how old are yo Y1 is
Y1: i will be turning 26 in two weeks”*

“Y1: K4 and K2 do have favorite gift u got”

Şekil 18. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerine kullanıcı isimleri ile hitap ettiklerini gösteren ortam kayıt örneği

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri “Grubu kapsayan kişi zamirlerini kullanma”dır. Katılımcılar, İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde özellikle ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurarken katılımcıları tanıtmak ve onlara ait genel özellikleri belirtmek amacı ile grup olduklarını belirten zamirler kullandıkları görülmüştür. Buna paralel olarak, etkinlik günlüklerinde de tüm katılımcılar, ilgili etkinlik hakkında düşüncelerini ifade ederken “biz”, “bizim” gibi ifadeler kullanmışlardır. Katılımcıların kendilerini bir grup gibi hissettiklerine ait kullandıkları ifadelerden bazıları ortam kayıtları ile Şekil 19’da sunulmuştur.

“K3: we are trying to become a teacher”

“K2: we are pleased”

K2.:D”

“K4: we r shy :D”

“K1: we also strive to become a teacher”

“K5: Then we are your sisters Years old:)”

Şekil 19. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların, grubu kapsayan kişi zamirlerini kullandıkları ortam kayıt örneği

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde grup bağı kategorisinde ele alınan “grubu kapsayan kişi zamirleri” teması yanında katılımcıların bir gruba ait olma

durumlarını destekleyen görüşler de elde edilmiştir. SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerine tüm katılımcılar, grup arkadaşları ile birlikte katılmanın daha zevkli, güdüleyici ve güven verici olduğunu, birbirlerini bu etkinliklerde daha iyi tanıdıklarını ve aralarındaki arkadaşlık bağını geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

“Güdüleme herhâlde. Normalde gitmezsin... Ama arkadaşla gidince yaptıklarını, keyifli bir şekilde yapıp geliyorsunuz, eğlenip geliyorsunuz, aynı durumdur.” K2

“Doğaçlama yaptığımız etkinlikler bizim için çok daha iyi oldu. Yani arkadaşlarımızı aslında yemek yerken bile neyi sevip sevmediğini anlayabiliyorduk...arkadaşımızın düşüncelerini anlıyoruz ve gerçek hayattaymış gibi ve gerçek dostluk olmuştu bence.” K3

“Onlar bana güven veriyordu. Özellikle yabancı arkadaşların yanında tek başına konuşmaktansa onlarla olunca güven duygusu hissediyorum. Ben takılırsam onlar toparlar diye düşünüyordum.” K5

“...düzenlenecek yeni etkinliklere ben gelirim K2 gelir, K1 de gelir. Biz geliyoruz diye K5 da gelir yani ☺ Böyle bir zincir gibi birşey olduk.” K4

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan biri “İlişkileri, selamları ifade etme”dir. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde tüm katılımcıların, Tablo 17’de görüldüğü gibi iletişime başlarken selamlaşma, iletişimi geliştirme ve iletişimi sonlandırırken vedalaşma ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar iletişim süreçlerine nasıl başladıklarını, geliştirdiklerini ve bitirdikleri hakkındaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

“...Sohbet için birini bulunca selamlaşma, tanışma, ortak nokta aradım, bitirişte de gerektiği yerde teşekkür ettim, gerektiği yerde bir şekilde sonlandırdım...” K2

“...yabancılarda da aynı bu şekilde oldu işte başta merhabalaştık sonra bir konu açıldı işte nerde okuyorsun ne yapıyorsun ne iş yapıyorsun bu konu hakkında konuşuldu ee mesela çıkacağım ben akşam çok geç oldu ben çıkıyorum iyi akşamlar görüşmek üzere tanıştığımıza çok memnun oldum diyerek konuyu kapatıp çıkmışım.” K3

“mesela eee çıkmam gitmem gerektiğini eeee önce söyledim sonra ya normal hayatta nasılsa sonra görüşürüz kendine iyi bak eee o tarz yani normal hayatta nasıl bitiriyorsam konuşmayı ondada orda da öyle...” K4

Katılımcıların İngilizce iletişim kurma etkinliklerine iletişim sürecini başlatma, geliştirme ve bitirme sırasında selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini kullandıkları ortam kayıt örnekleri Şekil 20’de sunulmuştur.

Y1: hi
 K4: hi sweetprincess :)”
 “Y1: have good night everyone
 K3: see you later by
 K4: thanks for coming :)
 Y1: thanks
 K5: take care of yourself :)
 K2: thanks
 Y1: your welcome
 K3: thanks
 K4: i hope see u soon :)
 K2: good work
 Y1: i come back soon

Şekil 20. İngilizce iletişim kurma etkinliklerine katılımcıların selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini kullandıkları ortam kayıt örneği

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde sosyal bulunuşluk çerçevesi altında ele alınan temalardan bir diğeri de “görsel olarak algılanan bir fenomenin tanımı”dır. İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde Tablo 18’de görüldüğü gibi katılımcıların birbirlerini ne yaptıklarına ilişkin betimledikleri (yazıyor, geliyor vb.) ifadelerin kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca bu temaya ilişkin görüşme ve etkinlik günlüklerinde hiçbir veriye rastlanılmamıştır.

SL’de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde; İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inancı değişkeni ele alındığında, tüm katılımcıların kişisel olarak İngilizce iletişim kurma hususunda deneyim kazandıkları, birbirlerinin bilgi ve hatalarından çıkarımda buldukları, eğitmen ve diğer katılımcıların dönütlerinin performanslarında teşvik edici olduğu ve İngilizce iletişim kurmaya başlamadan önce var olan endişelerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklerde sosyal bulunuşluk değişkeni ele alındığında ise, katılımcıların duyuşsal ifadeleri paylaşabildikleri, birbirleri ve yabancı bireyler ile iletişimi başlattıkları, sürdürüp bitirdikleri ve ayrıca katılımcıların kendilerini özel bir grup olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır.

5. TARTIŞMA

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin katılımcıların İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarına ve sosyal bulunuşluklarına etkisinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmanın bu bölümünde; elde edilen bulgular, alanyazın bağlamında karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

5. 1. İngilizce İletişim Kurmada Öz Yeterlik İnancı

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, çeşitli diyalogları canlandırma, yabancı bireylerle iletişim kurma ve doğaçlama diyalog geliştirme aşamalarında katılımcılar; kendilerini tanıtmaya, sinema, sağlık gibi çeşitli konularda İngilizce iletişim kurma fırsatları yakalamışlardır. Bu etkinliklerin sonunda katılımcıların, çeşitli konularda İngilizce iletişim kurmaları durumunda neler sorabilecekleri, ilgili konuda sorulan sorulara nasıl cevap verip, iletişimi sürdürebilecekleri hususunda kendilerine örnek diyalog modeli oluşturdukları söylenebilir. Cheng, Zhan ve Tsai (2010)'de 3B çevrimiçi sanal ortamlarda öğretmen adaylarının yabancı dil (Çin dili) öğretimi konusunda, gerçek deneyim kazanma fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Henderson ve diğerleri (2012) ise, Çin restoranında menüyü okuyabilme, sipariş verebilme gibi deneyimlerin bu ortamda canlandırılması ile öğrenenlerin Çin lokantasında ne yapacağını bildikleri, bu nedenle dil performanslarında ve bu konuda iletişim kurma öz yeterlik inançlarında önemli bir gelişim olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda, Wang ve Pape (2007), çalışmasında yabancı dilde daha önce yazma deneyimi olmayan ya da negatif yaşantılara sahip olan öğrenenlerin, bu durumla ilgili düşük öz yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Fakat daha önce yabancı dilde yazma konusunda deneyim kazanmış olan bireylerin, yabancı dilde günlük yazma performanslarını göstermede çekinmedikleri görülmüştür. Dolayısı ile yabancı dilde sözlü ya da yazılı iletişim kurmada, o konu ile ilgili deneyime sahip olma, yabancı dilde iletişim kuran bireylerin öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bu çalışmada da SL'de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların çeşitli konularda İngilizce iletişim kurmaları, deneyim kazanmalarını ve bu hususta öz yeterlik inancı geliştirmelerini sağladığı söylenebilir.

Katılımcıların İngilizce iletişim kurma etkinliklerindeki konulara paralel ve farklı konularda, ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurmalarının, gerçek yaşam deneyimleri kazanmalarına neden olduğu söylenebilir. Çünkü günlük hayatta yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil dersleri dışında, ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim ve etkileşim kurması, deneyim kazanıp, öğrendikleri dil bilgisi kuralları ve kelimeler hakkında pratik yapmaları kolay

olmamaktadır. SL ortamının dünyanın dört bir tarafındaki kullanıcılarla iletişim ve etkileşim imkanı sağlaması, katılımcıların hedef dilde (İngilizce) iletişim kuran insanlar ile karşılaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Birçok çalışmada, yabancı dil eğitiminde SL gibi üç boyutlu sanal ortamların kullanılmasının sağladığı avantajlar arasında en önemli özellik olarak yabancı bireyler ile iletişim ve etkileşim kurmaya izin vermesi olarak belirtilmektedir (Shih ve Yang, 2008; Hispole, 2008; Cheng vd., 2010; Chen, 2010; Henderson vd., 2012; Liou, 2011). Zheng ve diğerleri (2009), Quest Atlantis ortamında gerçekleştirdikleri çalışmada; katılımcılar, ana dili İngilizce olan bireyler ile İngilizce konuşma, fikirlerini açıklama ve İngilizce'yi gerçek anlamda kullanmanın çok daha zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders içinde sadece sınıftakiler ile İngilizce iletişim kurulabilirken, bu ortamın diğer ülkelerde bulunan yabancı bireyler ile konuşmaya imkan verdiğini vurgulamışlardır. Aynı bulgu Gil Ortega ve Romans-Roca (2010) çalışmasından da elde edilmiştir. Küresel ortamlar olan sanal dünyalarda, yurtdışına gidecek olan öğrencilerin çeşitli adalarda İspanyolca konuşan insanlarla iletişim kurma şansı yakalayabildikleri, farklı dil yeterliğine sahip insanlarla iletişim kurdukları belirtilmiştir. Bu deneyimlerin ise gerçek hayatta çok kullanışlı olduğunu ifade etmişlerdir. Henderson ve diğerleri (2012) ise, SL ortamı kullanılarak gerçekleştirdikleri yabancı dil uygulamalarında, bu ortamda daha önce deneyim kazanmış olan katılımcıların ilgili yabancı dilde öz yeterlik inançları düzeylerinin daha fazla çıktığını belirtmişlerdir. Bandura (1997) ve Dörnyei (1994)'nin çalışmalarında da gerçekte elde edilen olumlu deneyimlerin ilgili performansı göstermede bireylerin öz yeterlik inançlarını güçlendirdiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada da SL'de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların, hem kendi aralarında hem de ana dili İngilizce olan bireyler ile grupça ve bireysel iletişim kurmaları, İngilizce iletişim kurma konusunda gerçekçi deneyim kazanmalarına neden olmuş olabilir.

Yabancı dil öğrenenlerin sözlü ve yazılı iletişim kurma hususunda öz yeterlik inancı geliştirmeleri için öncelikle öğrenilen yabancı dili gerçek iletişimde kullanması ve deneyim kazanması gerekmektedir. SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri sürecinde katılımcıların grup olarak kendi aralarında ve yabancı bireylerle, ayrıca birebir olarak yabancı bireylerle İngilizce iletişim kurmaları; çeşitli konularda İngilizce iletişim kurabildiklerinin farkına varmalarını sağlamıştır. Bu doğrultuda, İngilizce dersi müfredatı dışında da karşılına çıkabilecek konularda İngilizce iletişim kurabilecekleri hakkında düşüncelere sahip olmuşlardır. Bu nedenle Dörnyei (1994), televizyon, film kayıtlarının gösterilmesi, o dilde müzik dinletilmesi, ana dili hedef dil olan bireylerin davet edilmesi gibi sosyo kültürel öğelerin ikinci bir dilin öğrenildiği ortamlarda, öğrencilerin gerçekçi deneyimler kazanması için müfredata eklenmesi gerektiğini önermektedir. Zhang ve Cui (2009)'da yabancı dil öğreniminde, katılımcıların aktif rol alarak başarıya ulaştıkları belirtilmiştir.

Ülkemizde ikinci bir dil öğreniminde daha çok dil bilgisi kuralları ve kelime bilgisine ağırlık verilmektedir (Ateş Özdemir, 2006; Saran, Seferoğlu ve Çağıltay, 2009). İngilizce'yi kullanarak gerçek bir iletişim kurulmaya çalışıldığında ise beklenen başarı elde edilememektedir (Aküzel, 2006). SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde ise, İngilizce iletişim kurmada kelime bilgisinin bireylerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilme ve iletişim kurdukları bireyler ile karşılıklı anlaşabilme hususunda önemli olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların İngilizce iletişim kurarken düşüncelerini ve mesajlarındaki duyguları ifade etmede bir kelimenin bile yeterli olabildiğini, kurulan iletişimde karşılıklı anlaşmada dilbilgisi kurallarına tam anlamı ile uygun cümle kurmanın zorunlu olmadığını farkettileri söylenebilir. Yamada (2009) ve Zhang ve Cui (2009), çalışmalarında katılımcıların yabancı dilde iletişim kurarken dil bilgisi kurallarında hata yapsalar bile, ortamdaki diğer katılımcıların ne demek istediğini anlaması, dil bilgisi kurallarının karşılıklı olarak anlaşmada odaklanılan nokta olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yabancı dil eğitimi ile ilgili öğrendikleri dilbilgisi kurallarını uygulamaya çalışırken, doğru cümle yapısını oluşturup oluşturamadıklarını düşündükleri belirtilmiştir. Bu düşüncelerin ise iletişimde zaman kaybetme, iletişimin akışına uyamama gibi sorunların oluşmasına ve yabancı dilde iletişim kurmaya çalışan bireylerin, iletişim kurabilme hakkındaki düşüncelerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Wang ve Pape (2007)'nin çalışmasında ise, kelime bilgilerinin sınırlı olduğunu bilen katılımcıların, hedef dilde okuma ve konuşma görevlerinde düşük öz yeterlik inancına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle bu çalışma için, katılımcıların zengin kelime bilgisine sahip oldukları takdirde rahatlıkla ana dili İngilizce olan bireylerle ve kendileri arasında İngilizce iletişim kurabileceklerine dair öz yeterlik inancına sahip oldukları ifade edilebilir.

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde, karşı tarafı anlayamama, kelime bilgisi eksikliği gibi durumlarda katılımcılar kendilerini iletişimden soyutlamamışlardır. Bu durumlarda, karşı tarafa anlamadığını açıkça belirtmeleri, çevrimiçi sözlüklerden, arkadaş ve diğer alan uzmanından yardım almalarının, iletişimden kaçmamalarını sağladığı söylenebilir. Katılımcıların; yabancı dilde iletişim kurarken karşılaşılan zorluklar ile mücadele etmeleri ve bu zorluklara çözüm bulmaları, İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarını geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Bu tür deneyimlerin yaşanmasının, daha sonra karşılaşılabilecek olası sorunlarda nasıl çözüm bulacakları hususunda katılımcıları rahatlatacağı ve İngilizce iletişimi sürdürme konusunda öz yeterlik inançlarını destekleyeceği düşünülebilir. Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında ise benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Cheng vd., (2010), çalışmasında sanal ortamlarda öğretmen adaylarının hedef dilde deneyim kazandıkça, karşılaşılan zorluklar ile mücadele gücünün daha da arttığını belirtmişlerdir. Çünkü Wang ve Pape (2007)

çalışmasında yabancı dilde iletişim kurma etkinliklerinde görevlerini tamamlamaya gayret eden öğrenenlerin, daha iyi yapabildiklerini fark ederken; herhangi bir zorlukla karşılaşmış ve hemen vazgeçenlerin ise performans göstermedikleri ve görevlerini iyi yapamadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Jiang ve diğerleri (2010)'de çalışmalarında yabancı dilde iletişim kurmada karşılaşılan zorluklar karşısında yardım alıp görevini tamamlamaya çalışan bireylerin, başarıya ulaştıklarını belirtmişlerdir.

İngilizce iletişim kurma etkinlikleri için kullanılan SL ortamının, katılımcıların ana dili İngilizce olan bireylere kolayca ulaşabilmelerini sağladığı düşünülmektedir. Bu avantaj sayesinde ise katılımcılar, yabancı bireyler bulup iletişim kurmuş ve kendilerini ifade etmek için uğraş göstermişlerdir. Bu uğraşlar sonucunda, katılımcıların SL ortamında ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurmaya teşebbüs etmelerinin kolaylaştığı söylenebilir. Çünkü Çevrimiçi ortamlardan sanal dünyalar, diğer dillere ve birikimlere sahip olan bireyler ile iletişim kurmak ve bu dillerin kullanımını öğrenmek bakımından muhteşem bir kaynak olarak nitelendirilmektedir (Schneider ve Panichi, 2009). Ayrıca Cooke-Plagwitz (2008) çalışmasında, SL ortamının iletişim kanalları sayesinde artık yabancı bireyler ile konuşmanın “merhaba” demek kadar kolay olduğunu belirtmiştir. Bu tür sanal ortamlarda İngilizce iletişim kurma çabaları, katılımcıların İngilizce kullanımı bakımından deneyim kazanmalarını sağladığı ve bu deneyimlerin de İngilizce iletişim kurabilme öz yeterlik inançlarını güçlendirdiği söylenebilir.

SL ortamında yapılan İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin birinci ve üçüncü aşamasında, etkinlik konularına paralel olarak tasarlanan mekanlarda canlandırma yoluyla ve doğaçlama olarak iletişim kurma örneklerinin gerçekleştirilmesi, katılımcıların kendilerini o ortamın içinde gibi hissetmelerine, ilgili rollere bürünen bireyler ile gerçekçi iletişim kurduklarını hissetmelerine sebep olmuştur. Dörnyei (1994), yabancı dil öğreniminin gerçekleştiği ortamlarda otantik materyallerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Shih ve Yang (2008), çalışmasında da otantik bir iletişim ortamı oluşturulmasının, başarılı bir dil eğitimi destekleyen gerçekçiliği arttırdığını belirtmiştir. Nitta ve diğerleri (2000) çalışmalarında, 3B gerçekçi mekanlarda gerçekleştirilen yabancı dil eğitimi araştırmalarında, öğrencilerin İngilizce yapılan tartışmalarda gerçekten İngilizce konuşulan yerdeki gibi doğal hissettiklerini belirtmişlerdir. Liou (2011) ise, SL gibi 3B sanal dünyaların gerçek yaşama çok yakın bir ortam sunması nedeniyle bireylerin yabancı dil öğrenme tutumlarına pozitif yönde etki ettiği ve farklı kültürlerin deneyimlenmesine izin verdiğini vurgulamıştır. Chen (2010)'in çalışmasında da 3B sanal ortamların yabancı dil öğrenimi için anlamlı bir bağlam sunarak, sıkıcı ve etkileyci olmayan tekrarlama etkinliklerini aşan anlamlı iletişim kurma çalışmalarına yaratıcı çözümler sunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların oluşturulan gerçeğe yakın ortamlarda İngilizce iletişim kurdukları ve bu hususta gerçeklik hissine

kapıldıkları belirtilebilir. Ayrıca SL ortamında yabancı dilde iletişim kurma hususunda yaşanan deneyimlerin, bireylerin gerçek hayatlarında benzer durumlarda İngilizce iletişim kurmaları gerektiğinde, başarabileceklerine olan inançlarını geliştirdiği düşünülmektedir.

İngilizce iletişim kurma ile ilgili katılımcıların edinmiş oldukları olumlu deneyimlerin yanında, bireysel olarak İngilizce iletişim kurma teşebbüsleri sırasında bazı olumsuzluklarla karşılaşmışlardır. Bazı yabancı bireylerin iletişim sürecine ilgisiz kalmaları; sorulan sorulara cevap vermemeleri ya da katılımcılara soru sormamaları, katılımcıların İngilizce iletişim kurma teşebbüslerinde isteksizliğe yol açtığı söylenebilir. Bandura (1997), belirli bir performansla ilgili yaşanmış olan pozitif deneyimlerin, o performans ile ilgili bireylerin öz yeterlik inançlarını geliştirirken, negatif deneyimlerin ise öz yeterlik inancını düşürdüğünü belirtmiştir. SL ortamında katılımcıların kendilerini ifade edememeleri ya da kelime bilgilerinin eksik olduğu durumlarda iletişimi sürdürmek için kolayca çözüm bulsalar dahi, yabancı bireyin sorular sormaması, sorulan sorulara cevap vermemesi, fikirlerini belirtmemesi ya da kısa cevaplar ile iletişimi sürdürmesi, sağlıklı bir şekilde İngilizce olarak iletişim kurmalarına engel olduğu söylenebilir. Bu tür durumlar da, katılımcıların İngilizce iletişim kurma konusunda deneyim kazanamamalarına neden olduğu, dolayısı ile İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri sonunda katılımcıların, çeşitli konularda birçok kelimenin söylenişini ve anlamını öğrendikleri söylenebilir. Gil Ortega ve Romans-Roca (2010) çalışmasında, SL'de yabancı dilde düzenlenen farklı görevler üzerinde çalışmanın öğrenenlerin kelime bilgilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada katılımcıların İngilizce kelimelerin söylenişinde ve anlamlarını öğrenmede gösterdikleri gelişimin, İngilizce iletişim kurarken yanlış bir şekilde telaffuz etme endişelerini azalttığı, ilgili konudaki düşüncelerini daha kısa sürede aktarmalarını sağladığı düşünülmektedir. Katılımcıların İngilizce iletişim kurmadaki gelişimleri, bu hususta öz yeterlik inancı oluşturmalarını desteklediği ifade edilebilir.

SL ortamında İngilizce iletişim kurma etkinlikleri gerçekleştirilirken katılımcılar, arkadaşlarından ve yabancı katılımcılardan kullandıkları yeni kelimeleri ve bir durumu ifade eden kalıp cümleleri öğrendikleri ifade edilebilir. Bu durumun ise grup olarak iletişim kurduklarında daha fazla bilgi edindikleri ve bu bilgileri uyguladıkları deneyimlerin yaşanmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Chen (2010) çalışmasında, öğrencilerin SL ortamında yabancı dilde kolayca etkileşim kurma imkanı yakaladıklarını, bu etkileşimin de bilgilerini birlikte yapılandırmalarını ve eğlenceli sosyal deneyimler yaşamalarını sağladığını belirtmiştir. Bandura (1997), bireylerin belirli bir performansa yönelik öz yeterlik inancı geliştirmesinin, başkalarının deneyimlerinden çıkarımda bulunmalarından da etkilendiğini belirtmiştir. Dolayısı ile bu çalışmada da katılımcıların birbirlerinin

performanslarından edindikleri deneyimlerin, İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarını geliştirdiği ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların İngilizce iletişim kurarken birbirlerinin hatalarına dikkat etmelerinin; kendilerinin bu hataları tekrar etmemelerine, dolayısı ile başkalarının performanslarından kendilerine pay çıkarıp kendi performanslarına dikkat etmelerine sebep olduğu söylenebilir. Dörnyei (1994), yabancı dil öğreniminde bireylerin örnek alabilecekleri modellerin olmasının önemli olduğunu, bu modellerin başarı ve başarısızlıklarından öğrenenlerin etkilendiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, Hsieh ve Kang (2010)'ın çalışmasında; yabancı dil başarısında bireylerin kendileri hakkındaki yargılarında, başkalarının davranışlarını yorumlamalarının önemli bir rol oynadığı belirtmiştir. Bu ortamların işbirlikçi öğrenme imkanı vermesi; öğrenenlerin yalnız kalmamalarına, diğer katılımcılardan öğrenmelerine, onların hatalarından ve performanslarından kendilerine pay çıkararak, kendi performansları hakkındaki öz yeterlik inançlarını oluşturmalarına neden olduğu ifade edilebilir .

Katılımcı grubu ile gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde öğrenenlerin performanslarını geliştirmelerinin, ortamdaki diğer katılımcıların gösterdikleri performanslarla ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü Hispole (2008) çalışmasında, SL'de gerçekleştirilen yabancı dil etkinliklerinde ortamda bulunan arkadaşların herhangi bir durumda desteğini hissetmenin etkinliklere katılımı desteklediğini belirtmiştir. Ayrıca Dörnyei (1994)'de yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin arasındaki ilişkiyi geliştirmeyi destekleyen etkinliklerin düzenlenmesinin, öğrenenlerin motivasyonlarını arttırmada önemli bir husus olduğu belirtmiştir. Bu çalışmada da İngilizce iletişim kurmada katılımcı grubunun istekliliği ve çabalarının katılımcıların İngilizce iletişim kurma isteklerini arttırdığı söylenebilir.

SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri boyunca; alan uzmanının ve ortam yöneticisinin, katılımcıların İngilizce iletişim kurabileceklerine inandıkları hakkındaki görüşleri, katılımcıları İngilizce iletişim kurabilecekleri hususunda teşvik edici olmuştur. Bu durumun ise katılımcıların kendi potansiyellerini kullanmalarını sağladığı ve performanslarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Çünkü Hsieh ve Kang (2010) çalışmasında, yabancı dil eğitimi ile ilgili eğitmciler ve yöneticiler, öğrenenlere nasıl yardım edeceklerini bilmeleri, onlara öz yeterliklerini geliştirici, başarı ya da hataları için sağlıklı yorumlar yapmalarını sağlayıcı uygun ortamlar oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri öğrenenlerin sadece performanslarına değil, özellikle öğrenenlerin öz yeterlik gibi bilişsel inançlarına dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu inançların, bireylerin gelecekteki çabası, zorluklara karşı dayanması, motivasyonu ve gelecek başarısı hakkındaki değişkenler ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna paralel olarak Dörnyei (1994)'de, öğrenenlere belirlenen hedefleri başaracaklarına dair güven verilmesi, inanıldıklarını

bilmeleri, başarma hissini almalarına ve başarılı bir deneyim kazanmalarına yol açtığını belirtmiştir.

SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde, katılımcıların gerçekleştirdikleri performansların alan uzmanı tarafından izlenmesi ve bu performanslar hakkındaki verdikleri dönütler sayesinde, katılımcıların İngilizce iletişim kurup kurmadıkları, hata yapıp yapmadıkları hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır. Wang ve Pape (2007), çalışmasında öğretmenin İngilizce okuma konusunda öğrenenlerin kötü olduğunu belirtmesi, öğrenenlerin bu görevleri tamamlamamalarına neden olduğunu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların İngilizce iletişim kurabilme durumları hakkındaki dönütlerin, performanslarının onaylandığını, gerçekten bu deneyimi yaşadıklarına ikna olmalarını sağladığı söylenebilir.

SL’de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde grubu oluşturan katılımcılardan bazılarının; diğer katılımcıların ve alan uzmanının kendileri hakkındaki iyi izlenimlerinin, bir hata sonucu ortadan kaybolacağını düşünmeleri, İngilizce iletişim kurarken gösterdikleri performansları etkilemiş olabilir. Wang ve Pape (2007) çalışmasında, yabancı dil uygulamalarında öz yeterlik inancı düşük olan öğrenenlerin etkinliklere katılmamalarının nedeni olarak, katılımları hakkında ortamdaki diğer bireylerin düşüncelerinin etkili olması olarak belirtmişlerdir. Bunun aksine Jian ve diğerleri (2010)’nin çalışmasında ise sanal ortamlarda yapılan iletişim kurma etkinliklerinde öğrenenlerin birbirlerini gerçekte görmemelerinin, hata yapsalar bile utanmalarını engellediği belirtilmiştir. Aynı bulgu Hispole (2008)’nin çalışmasında da ulaşılmıştır. Öğrenenlerin sınıf dışı sanal ortamda İspanyolca iletişim kurmaları sırasında, sosyal baskının yüz yüze ortamlara oranla daha da azaldığı ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise, bazı katılımcıların etkinlikler sırasında üzerlerindeki “diğer katılımcılar ne düşünür?” endişesinin, İngilizce iletişim kurma performanslarını olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir.

Bu çalışmada katılımcıların daha önce İngilizce iletişim kurma konusunda deneyim yaşamamaları; cümle kuramayacakları, karşılıklı olarak anlaşamayacakları hususunda endişelerinin olmasına, bu endişelerin aşılması durumunun ise İngilizce yazılı ya da sözlü olarak iletişim kurmalarına engel oluşturan düşüncelere sahip olmalarına neden olmuş olabilir. Çünkü Dörnyei (1994) tarafından, yabancı dil öğrenimi sırasında, katılımcıların endişelerini azaltıcı ortamların kullanılmasının, öğrenenlerin performanslarını desteklemede yardımcı olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca utangaç olan ve daha önce yabancı dilde iletişim kurma konusunda deneyimsiz olan öğrencilerin, sanal ortamlarda geleneksel ortamlara göre daha iyi katılım gösterdikleri ve özgürce güçlü iletişim kurdukları belirlenmiştir (Gamage, Tretiakov ve Crump, 2011; Ibanez vd., 2011). Buna ek olarak Wang ve Pape (2007), sanal ortamlarda yabancı dil etkinliklerinde endişe seviyeleri düşük olan öğrencilerin, performans

sergileme konusunda öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin sonunda, katılımcıların İngilizce iletişim kurma hususunda sahip oldukları endişelerin azaldığı ifade edilebilir. Bu durumun ise katılımcıların çeşitli konularda İngilizce iletişim kurabilecekleri konusundaki inançlarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri sonrasında katılımcıların, dil gelişimleri için İngilizce gazeteleri takip etme, eğitim videolarını izleme gibi çeşitli etkinlikler yapacaklarını belirtmişlerdir. Dolayısı ile katılımcıların İngilizce dilini kullanımına ilgilerinin arttığı söylenebilir. Zheng ve diğerleri (2009)'nin çalışmasında, 3B sanal ortamlardan Quest Atlantis'te gerçekleştirilen İngilizce uygulamalarda, öğrenenlerin bu dili öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdikleri görüldüğü ifade edilmiştir. Bu durumun da öğrencilerde, İngilizce çalışmaya devam etme isteği oluşturduğu belirtilmiştir. Buna paralel olarak Wang ve Pape (2007)'de yabancı dil öğrenimine olan pozitif tutum ve ilginin, öğrenenlerin bu konudaki öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların İngilizce dilini kullanım konusunda artan ilgilerinin de bu hususta öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Katılımcıların SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde yaşadıkları grupça ve bireysel deneyimlerin ardından, İngilizce iletişim kurma hususunda cesaret kazandıkları ifade edilebilir. Bu hususta Bezir (2012), Henderson ve diğerleri (2009, 2012) ve Zhen ve diğerleri (2009)'nin çalışmalarında da aynı bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların İngilizce iletişim kurma konusunda özgüven oluşturmaları; bu konuda öz yeterlik inançlarını arttırdığı, kendilerini etkinlik konularına paralel olan veya değişik konularda İngilizce olarak ifade edebilecekleri yargısına ulaşmalarını sağladığı ifade edilebilir.

5. 2. İngilizce İletişim Kurmada Sosyal Bulunuşluk

SL'de düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde, katılımcıların mesajlarındaki duyguları ifade etmeleri, mizahi öğeler kullanmaları; etkinlikler sırasında diğer katılımcılarla birlikte duygularını paylaşmalarını ve duyuşsal olarak etkileşim kurabilmelerini sağlamıştır. Aynı zamanda iletişim kurarken katılımcıların kendi bilgilerinden ve kendi hayatlarından örnekler sunmaları, paylaşımların gerçekçiliğini arttırdığı ve sadece bir sanal temsilciden ziyade, gerçek insanlar ile iletişim ve etkileşim kurmalarını hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Ko (2012), çalışmasında sözel olmayan işaretlerin, akranlar arasındaki yakınlık ve gerçek olma hislerini, dolayısı ile 3B sanal ortamlarda katılımcıların sosyal bulunuşluklarını etkilediğini belirtmiştir. Doğan, Duman ve Seferoğlu (2011)'da çalışmasında,

bu tür çevrimiçi ortamlarda kurulan iletişim ve etkileşimde, katılımcıların diğerleri ile fiziksel yakınlık hissetmesi, gülümseme, sohbet gibi faktörler ile oluşturdukları samimiyetin, sosyal bulunuşluklarını arttırdığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da, SL ortamının sağladığı mimikleri gösterme özelliğinin ve yazılı-sesli iletişim kanallarının kullanılması; katılımcıların iletişim kurdukları bireylerle, mesajlarındaki duyuşsal ifadelerin iletilmesini karşılıklı olarak sağladığı söylenebilir. Katılımcıların yabancı dilde iletişim kurarken, sesli iletişimin görsel olarak mimikler (gestures), yüz ifadeleri (gülen yüz kızgın yüz vb.) ile desteklenmesi, katılımcıların rahatlamasına ve motivasyonlarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Yamada (2009) ve Allmendinger (2010)'in çalışmalarında bilgisayar temelli iletişim ortamlarında, iletişim kurulan kişinin durumunu anlamada, sosyal ipuçların yararlı olduğu belirtilmiştir. Buna paralel olarak Delfino ve Manca (2007)'nin çalışmasında, çevrimiçi ortamlarda duyuşsal iletişimde, figüratif dilin kullanılmasının önemli olduğu, konuşmacılar arasında yakınlık ve samimiyeti oluşturduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak, bu çalışmada; etkinlikler boyunca katılımcıların mesajlarındaki duyguları ifade edebilmeleri, belirlenen konularda kendileri ile ilgili bilgileri paylaşmaları, gerçekçi bir iletişim ve etkileşim ortamının oluşmasına neden olduğu ifade edilebilir. Bu durumun ise, SL ortamında katılımcıların sosyal bulunuşluklarını desteklediği söylenebilir. Çünkü Aragon (2003), çevrimiçi ortamlarda; bireylerin mesajlarındaki duyuşsal yorumun kolaylıkla anlaşılabilmesi için yüz ifadeleri ya da mimiklerin kullanılmasının, bireyler arası sosyal uzaklığı azaltmak için mizah kullanımının, katılımcıların ilgili ortamda rahat iletişim kurabilmesi için de kendi deneyimlerinin ya da kendisi hakkındaki bilgilerin paylaşılmasına izin verilmesinin, bireylerin o ortamda sosyal bulunuşluklarını güçlendirdiğini belirtmiştir.

İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde öğrenenler ve diğer katılımcılar birbirlerini tanımak ya da çeşitli konular hakkında İngilizce diyaloglar geliştirmek amacı ile iletişim kurmuşlardır. Bu süreçte birbirlerine ilettikleri soruların ve verdikleri cevapların; birbirleri ile fikirlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağladığı ifade edilebilir. Burada katılımcılar arasında kurulan diyaloglarda, birbirlerinin fikirlerine katılmaları ya da o fikirlerden yola çıkarak kendi düşüncelerini ifade etmelerinin, katılımcıların İngilizce iletişim kurma sürecini geliştirdiği, dolayısı ile kurulan iletişimin canlı yapısını koruduğu söylenebilir. Sanal ortamların kullanıldığı araştırmalarda; öğretmen, öğrenci ve diğer katılımcılar arasında iletişim ve etkileşimin zengin bir şekilde kurulduğu, bu durumun ise öğrenenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı ve düzenlenen etkinliklere öğrenenlerin ve diğer katılımcıların katılım oranlarının arttığı belirtilmiştir (Hassell vd., 2012; Doğan vd., 2011; Peterson, 2008; Petrakov, 2010). Buna paralel Swan ve Shih (2005), çalışmasında çevrimiçi ortamlarda katılımcıların tartışmalara katılıp kendi bilgi, fikir ve düşüncelerini paylaşmaları ile sosyal bulunuşluk düzeylerinin arttığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da katılımcılar, haklı buldukları konularda

düşüncelerini belirtip birbirlerini desteklemiş, katılmadıkları fikirlere ise özgürce katılmadıklarını belirtmiş ya da beğenilen fikirler karşısında teşekkürlerini birbirlerine iletmişlerdir. Bunun nedeninin ise katılımcıların kendilerini sosyal bir ortamda, gerçek bir iletişimin içinde olduklarını düşünmelerinden ve kendi bilgilerini ya da düşüncelerini rahatlıkla paylaştıklarından kaynaklandığı belirtilebilir. Bu durumdan farklı olarak katılımcıların birebir yabancı bireylerle iletişim kurma çalışmaları yaparken, ana dili İngilizce olan bireylerden bazılarının sorulan sorulara cevap vermemeleri ya da katılımcılara hiç soru yöneltmemeleri sağlıklı bir iletişim kurulmasını, dolayısı ile iletişim açıklığını engellemiştir. Katılımcıların grup olarak katıldıkları etkinliklerde sosyal bulunuşlukları desteklenirken, birebir olarak gerçekleştirdikleri etkinliklerin bazılarında sosyal bulunuşluklarının olumsuz yönde etkilendiği ifade edilebilir.

SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri ve paylaşılan ortam sayesinde katılımcılar, birbirlerinin sanal da olsa görüntülerini görmüşlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen İngilizce etkinlikler sırasında birbirlerini tanımaya fırsat bulup, aralarındaki arkadaşlık bağı ve güven duygusunu geliştirdikleri de söylenebilir. Bu durumun ise grup olarak etkinliklere katılmada birbirlerini desteklediklerini hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Chen (2010)'de çalışmasında; Çin dili öğreniminde sanal ortamın öğrenenlere etkileşimli bir ortam sunduğu, kişilerin birbirlerini tanımalarını sağladığı ve bu durumun öğrenmelerine faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 3B sanal ortamlarda öğretim etkinliklerine katılanların, avatar olarak birbirlerini görmeleri, sesli iletişim kurabilmeleri, öğrenme ortamında hareket edebilmelerine ve birbirleri ile etkileşim kurmalarına izin verdiği ifade edilmiştir. Ibanez ve diğerleri (2011), bu durum özellikle yeni bir dil öğrenmede, insanların varlığını sağladığını belirtmişlerdir. Peng ve Woodrow (2010) ise çalışmasında, İngilizce iletişim kurma aktivitelerinde, katılımcıların kendi aralarında oluşturdukları güven ve samimiyet sayesinde aralarındaki iletişimin arttığını belirtmiştir. Bir çok çalışmada da bu durumun, katılımcıların bir gruba ait olduklarını hissetmelerini sağladığı belirtilmiştir (Nitta vd., 2000; Childress ve Braswell, 2006; De Lucia vd., 2009; Doğan vd., 2011). Bir diğer yönden bakıldığında; Counts ve Fellheimer (2004)'in dijital fotoğraf paylaşma sistemini kullanan bireylerin fotoğraf paylaşma durumlarının incelendiği çalışmasında, kullanıcıların kendilerini bir takımın oyuncularını gibi gördükleri gruplarda fotoğraf paylaşımlarının daha eğlenceli ve çok sayıda olduğu belirtilmiştir. Seet ve Quek (2010)'in çalışmasında, sosyal bulunuşluk ile grup bağı arasında, bireylerin öğrenme tutumlarını yönlendiren güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Buna paralel olarak Traphagan ve diğerlerinin (2010), SL ve TextChat.com ortamlarının kullanıldığı sorgulama toplulukları (CoI) öğelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi çalışmasında ise; grup bağına sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğun üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Dolayısı ile bu çalışmada alan yazındaki

çalışmalarda olduğu gibi katılımcıların arasında oluşan grup bağının, İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde bireylerin bu etkinliklere katılımını desteklediği ve sosyal bulunuşluklarını güçlendirdiği ifade edilebilir.

İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inancı oluşturma sürecinde, öğretim ya da etkinlik ortamına katılan bireylerin özellikle sosyal anlamda birbirlerinin varlıklarını hissetmelerinin, gerçek kişiler ile iletişim kurma hislerine kapılmalarına, bu durum da kurulan iletişimin gerçek bir deneyim olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu ortamda yaşanan deneyimlerin ise İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Çünkü katılımcıların bireysel olarak İngilizce iletişim kurma çabaları sırasında, ana dili İngilizce olan bireylerin konuşmadan kaçması, soru sormadan sadece cevap vermesi nedeniyle iletişim kurma süreçleri zaman zaman kısır döngüye girmiştir. Bir öğrenme ortamında karşılıklı olarak iletişim ve etkileşimin kurulamaması, öğrenenlerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edememelerine ve dolayısı ile İngilizce iletişim kurma hususunda öz yeterlik inançlarının azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Yamada (2009)'nın çalışmasında da kişisel imaj ve sesli iletişimin çevrimiçi eğitim ortamlarında muhatap ile doğal bir iletişim yolunun kullanılmasına olanak verdiğini ve bu ortamda sosyal olarak birbirlerinin varlıklarını hissetmelerine neden olduğunu vurgulamıştır. Bu olanağın ise, iletişim kuranlar arasında sosyal ifadelerin paylaşılmasını ve etkileşimdeki problemlerin giderilmesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sosyal bulunuşluğun, yabancı dil öğrenmede öğrenenlerin iletişime devam etmelerini sağlamada etkili olduğunu, öğrenenler arasındaki iletişimsel dilin etkileşimi desteklediği ve öğrenenlerin performanslarının arttığı özellikle vurgulanmıştır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin katılımcıların İngilizce iletişim kurma öz yeterlik inançlarını ve sosyal bulunuşluklarını nasıl etkilediği ile ilgili sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

- SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların çeşitli konularda İngilizce iletişim kurmaları, aynı konularda nasıl iletişim kurabilecekleri konusunda örnek oluşturmalarını sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurarlarken anlaşabildiklerini fark etmişler ve bu doğrultuda iletişim sırasında yaşadıkları zorluklardan kaçmamışlardır. Dolayısıyla katılımcıların İngilizce iletişim kurma hususunda çeşitli deneyimler kazandıkları, bu deneyimlerin ise İngilizce iletişim kurabilmeleri hususunda katılımcıların öz yeterlik inancı geliştirmelerine sebep olduğu söylenebilir.
- İngilizce iletişim kurma etkinlikleri boyunca katılımcılar kendi performanslarını sergilerken, diğer katılımcıların göstermiş olduğu performanslardan çıkarımda bulunmuşlardır. Onların yapmış olduğu hataları tekrar etmemeleri, bilgilerinden faydalanmaları İngilizce iletişim kurma performanslarına yön verirken, bu konudaki öz yeterlik inançlarını geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.
- İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların göstermiş oldukları performanslar hakkında alan uzmanı ve diğer katılımcılar tarafından verilen dönütler ve katılımcıların bu performansları başarabilecekleri hakkındaki düşünceleri, katılımcıların İngilizce iletişim kurabilmeleri hususunda teşvik ettiği düşünülmektedir. Bu durum katılımcıların İngilizce iletişim kurma performanslarını göstermelerine devam etmelerinde onları desteklediği ve katılımcıların bu hususta öz yeterlik inançlarını güçlendirdiği söylenebilir.
- SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri sonrasında katılımcıların grupça ve bireysel olarak kazandıkları deneyimler sonucunda, İngilizce olarak birbirleri ve yabancı bireyler ile iletişim kuramayacakları hususundaki endişeleri azaldığı söylenebilir. Bu durumun, katılımcıların İngilizce ile ilgili gelecek için çeşitli planlar yapmalarına ve İngilizce iletişim kurabilme hususunda cesaret kazanmalarına neden olmuştur.

- Katılımcıların birbirleri ve yabancı bireyler ile İngilizce iletişim kurarken mesajlarındaki duyguları karşılıklı olarak birbirlerine iletebilmeleri, gerçek yaşamlarından örnekler vererek iletişimi sürdürmeleri; birbirleri ile gerçekçi paylaşımlarda bulunmalarını sağlamıştır. Bu durum ise SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde gerçek kişiler ile iletişim ve etkileşim kurmalarını hissetmelerini sağladığı, sosyal bulunuşluklarını desteklediği söylenebilir .
- SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcılar çeşitli konular hakkında diyaloglar geliştirmek için birbirlerini tanımak, belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini almak veya kendi düşüncelerini belirtmek amacı ile sorular sorup, cevap vermişlerdir. Bu durumun, gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde iletişimin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasını sağladığı söylenebilir. Katılımcıların kendi düşüncelerini paylaşmaları, birbirlerine sorular sormaları gibi iletişim kurarken kullandıkları öğeler ise, SL ortamında etkinlikler sırasındaki paylaşımların bir parçası olduklarını hissetmelerini sağladığı, sosyal bulunuşluklarını ise desteklediği düşünülmektedir.
- İngilizce iletişim kurma etkinlikleri sırasında katılımcıların çeşitli konular hakkında buldukları paylaşımlar sayesinde, birbirlerini daha iyi tanıdıkları düşünülmektedir. Ayrıca ortak bir amaç için birlikte hareket etmeleri kendilerini özel bir gruba ait olarak hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Bu durumun, SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların sosyal bulunuşluklarını güçlendirdiği ifade edilebilir.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde, SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin katılımcıların İngilizce iletişim kurma öz yeterlik inançlarını ve sosyal bulunuşluklarını nasıl etkilediği ile ilgili yapılan araştırmanın, sonuçlarına dayalı ve gelecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmada her üç aşamada gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, çeşitli konularda hedef dilde nasıl iletişim kurulabileceği konusunda katılımcılara bir örnek oluşturduğu ve İngilizce iletişim kurabilmeleri hususunda kendilerine olan inançlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç temel alınarak, yabancı dil eğitiminde dilbilgisi kuralları ve kelime

öğretiminin yanında, öğrencilerin bu bilgileri kullanarak hedef dilde iletişim kurabilecekleri hususunda kendilerine olan inançlarını geliştirmek için SL gibi 3B çok kullanıcıli sanal ortamlarda benzer uygulamalar yürütülmelidir.

2. Yapılan çalışma sonrası yabancı dil öğrenenlerin, ana dili İngilizce olan bireyler ile iletişim kurarak kazandıkları deneyimlerin, İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle hem geleneksel hem de uzaktan eğitim ortamlarında, yabancı dil eğitimi sürecinde, 3B sanal ortamlarda hedef dili konuşan bireyler ile İngilizce iletişim kurma faaliyetlerine yer verilmelidir.
3. Araştırmada gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde katılımcıların birbirlerini gözleme fırsatları yakalamaları nedeni ile diğer katılımcıların performanslarından çıkarımlarda bulunmalarının, kendi performanslarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle uzaktan eğitim yolu ile yabancı dil eğitimi yapılan ortamlarda, 3B sanal ortamlar kullanılarak grupla iletişim kurma etkinlikleri gerçekleştirilmesi; katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerinin başarılarından ve hatalarından ders çıkarıp kendi başarıları hakkında inanç geliştirmelerine yardımcı olacaktır.
4. SL'de gerçekleştirilen etkinliklerden sonra, katılımcıların İngilizce sözlü veya yazılı iletişim kurma hususunda endişelerinin ve korkularının azaldığı ve bu nedenle İngilizce iletişim kurabileceklerine olan inançlarının güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretiminde bu tür ortamlar kullanılarak gerçekleştirilecek iletişim kurma etkinliklerinde, öğrenenlerin gerçekten hedef dilde anlaşp anlaşamadıklarını görmeleri sağlanıp, bu hususta performanslarına engel olan korkuların aşılması sağlanabilir.
5. SL'de gerçekleştirilen etkinliklerde, birbirleri ile ve diğer katılımcılar ile İngilizce iletişim kurarken mesajlarındaki duyguları birbirlerine ifade etmeleri ve kendi hayatları hakkındaki paylaşımlarıyla gerçekçi iletişimin kurulması sağlanmıştır. Bu nedenle öğrenenlerin iletişim kurarken SL ortamının sunduğu beden dilini ifade etme ve sesli olarak iletişime geçme özelliklerinin kullanılması, o öğrenme ortamında katılımcıların sosyal bulunuşluklarını ve yaşadıkları deneyimlerin gerçekçiliğini arttıracaktır.
6. Özellikle katılımcıların birbirlerine ve yabancı katılımcılara; karşılıklı belirlenen konu ile ilgili soru sormaları, sorulara cevap vermeleri, kendi görüşlerini ifade etmeleri gibi iletişimsel öğelerin, katılımcıların İngilizce iletişim kurma sürecinin başlatılması, geliştirilmesi ve sonlandırılmasını sağladığı ve bunun sonucunda İngilizce olarak karşılıklı anlaşabildikleri ve paylaşımında buldukları ortaya

çıkmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılımcılar arasında sosyal bulunuşluk göstergesi olan, katılımcıların kendilerini iletişim ve etkileşimin bir parçası olduğunu hissetmeleri; İngilizce olarak geliştirilen iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

7. Uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören öğrencilerin, SL'de sosyal olarak varlıklarını hissettiklerinden ve diğer katılımcılar ile aralarında bir bağ kurduklarından dolayı, gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerine aktif katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle 3B sanal ortamlarda gerçekleştirilecek yabancı dil etkinliklerinden önce ve etkinlikler boyunca tüm katılımcıların sosyal paylaşımlarda bulunabilecekleri kafeterya, sinema salonu gibi alanlar tasarlanmalı ve bu alanlar süreç içerisinde kullanılmalıdır.
8. SL'de gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinlikleri, ASSURE öğretim tasarım modeli çerçevesi temel alınarak tasarlanmıştır. Bu tasarım modeli, gerçekleştirilen etkinliklerde araştırmacıya rehberlik etmiş, belirlenen amaç çerçevesinde, SL ortamının hangi özelliklerinden nasıl yararlanılması gerektiği bu modele göre belirlenmiştir. 3B sanal ortamların kullanılacağı eğitsel araştırmalarda, bir öğretim tasarım modelinin işe koşulması, etkili bir öğrenme ortamı tasarlanması açısından yararlı olabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde uzaktan eğitim programı yolu ile öğrenim gören beş öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Benzer çalışma daha fazla katılımcı ile birlikte yürütülebilir.
2. Çalışmada yabancı dil öğrenenlerin ana dili İngilizce olan bireylerle iletişim kurmaları için ana dili İngilizce olan iki kişi davet edilmiştir. Fakat etkin olarak bir yabancı birey ile iletişim kurulmuştur. Dolayısıyla öğrenenlerin daha fazla deneyim kazanmaları için daha fazla sayıda ana dili İngilizce olan bireyler davet edilerek benzer etkinlikler tekrarlanabilir.
3. Çevrimiçi yolla yabancı dil öğrenen bireylere SL ortamında hedef dilde iletişim kurulan adalara gidip, belirli konulara ilişkin iletişim kurma görevleri verilebilir. Bu görevler sonucunda katılımcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin artması için birbirlerini değerlendirmeleri sağlanabilir.
4. Çalışmada katılımcılar, İngilizce iletişim kurma etkinliklerine başlamadan önce, SL'nin kullanımı hakkında oryantasyon eğitimine katılmışlar ve iletişim kurarken bu eğitim oldukça yararlı olmuştur. Bu nedenle, öğrenenlerin birbirleri ile hedef

dilde rahat bir şekilde iletişim kurabilmeleri ve bu iletişim sırasında mesajlarındaki duygusal durumlarını iletebilmeleri için SL ortamın özelliklerini (hareket etme, mimikler vb.) etkin kullanmalarını sağlayıcı mutlaka oryantasyon eğitimi yapılmalıdır.

5. Bu ortam kullanılarak yapılacak İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde; katılımcılara grup görevi vererek, hem kendi aralarında bağ kurmaları hem de görevleri tamamlarken işbirlikçi çalışmaları sağlanabilir.
6. SL ortamında düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinde çevrimiçi öğrenenlerin hem grup arkadaşları ile hem de diğer katılımcılar ile sosyal etkileşim kurabilecekleri ortamlar tasarlanmalıdır.
7. Bu çalışma SL'nin 13-17 yaş aralığı için oluşturduğu platform kullanılarak, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile tekrarlanabilir.
8. SL ortamında iletişim kurulması hedeflenen yabancı dil eğitimi için yurt dışındaki eğitim kurumları ve ülkemizdeki eğitim kurumları işbirlikçi uygulamalar yürütülebilir.
9. SL ortamı kullanılarak gerçekleştirilecek diğer çalışmalarda farklı disiplinler ya da konu başlıkları seçilebilir. Öğretmenlik uygulamaları buna örnek verilebilir. 3B sanal ortamlarda yapılabilecek bu uygulamalarda, hem öğretmen adaylarının gerçek sınıf uygulamalarından önce deneyim kazanmaları, hem de mikro öğretim tekniğinin kolayca uygulanması sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Soylu, M. Y., (2008). *Öğretim tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alakoç Burma, Z. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Allmendinger, K. (2010). Social presence in synchronous virtual learning situations: The role of nonverbal signals displayed by avatars. *Educational Psychology Review*, 22(1), 41-56.
- Allison, C., Miller, A., Sturgeon, T., Nicoll, J.R., & Perera, I. (2010, October). Educationally enhanced virtual worlds. 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Washington, DC.
- Amoia, M., Gardent, C., & Perez-Beltrachini, L. (2011, April). A serious game for second language acquisition. In Proceedings of the Third International Conference on Computer Aided Education, (CSEDU 2011), Noordwijkerout, The Netherlands.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy [Special Issue-Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning.]. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3).
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100(3), 57-68.
- Ateş Özdemir, E. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Baran, B. (2010). Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), E146- E149.
- Baran, B., Çukurbaşı, B., Çolak, C., & Doğusoy, B. (2012). Second Life users' profiles and views about educational potential of Second Life: A case of Turkey. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 11(4), 253-263.

- Baker, S. C., Wentz, R. K., & Woods, M. M. (2009). Technology and teaching-using virtual worlds in education: Second Life as an educational tool. *Teaching of Psychology*, 36(1), 59-64.
- Beer, M., Slack, F., & Armit, G. (2003, January). Community building and virtual teamwork in an online learning environment. In *System Sciences*, 2003. Proceedings of the 36th Annual Hawaii International Conference on (pp. 9-pp). IEEE.
- Bezir, Ç. (2012). Second Life ortamında tasarlanan yabancı dil eğitimi: Öğretmen-öğrenci ve ortam etkileşimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bardakçı, S. (2010). Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 17-39.
- Bernard, R. M., De Rubalcava, B. R., & St-Pierre, D. (2000). Collaborative online distance learning: Issues for future practice and research. *Distance Education*, 21(2), 260–277.
- Biocca, F., Harms, C., & Burgoon, J. K. (2003). Toward a more robust theory and measure of social presence: Review and suggested criteria. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12, 456-480.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (3rd Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Beard, L., Wilson, K., Morra, D., & Keelan, J. (2009). A survey of health-related activities on second life. *Journal of Medical Internet Research*, 11(2).
- Broadribb, S., & Carter, C. (2009). Using Second Life in human resource development. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 547-550.
- Boulos, M. N. K., Hetherington, L., & Wheeler, S. (2007). Second Life: An overview of the potential of 3B virtual world in medical and health education. *Information and Libraries Journal*, 24, 233-245.
- Bulu, S. T. (2012). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers & Education*, 58, 154-161.
- Bulu, S.T., & İşler, V. (2011, Kasım). Second Life ODTÜ kampüsü. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Burgess, M. L., Slate, J. R., Rojas-LeBouef, A., & LaPrairie, K. (2010). Teaching and learning in Second Life: Using the community of inquiry COI model to support online instruction with graduate students in instructional technology. *Internet and Higher Education*, 13, 84-88.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbek Göksel, N. (2009). Üniversite-toplum işbirliğinde öğrenen-ders yöneticisi etkileşimi: Second Life (SL) üzerinde bir çalışma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Carlucci, L. M., & Paoletti, F. (2008). Modern era technologies help merge cultures and overcome language barriers. *Digital Stream Proceedings*.
- Chen, D. (2010). Enhancing the learning of Chinese with Second Life. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 1(1), 14-30.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.
- Cheng, Y., & Wang, S. H. (2011). Applying a 3D virtual learning environment to facilitate student's application ability-the case of marketing. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 576-584.
- Cheng, H. J., Zhan, H., & Tsai, A. (2010). Integrating Second Life into a Chinese language teacher training program: A pilot study. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 1(1), 31-58.
- Childress, M. D., & Braswell, R. (2006). Using massively multiplayer online role-playing games for online learning. *Distance Education*, 27(2), 187-196.
- Clark, G. B. (2009). These horses can fly! And other lessons from Second Life: The view from a virtual hacienda. In R. Oxford & J. Oxford (Eds.), *Second language teaching and learning in the net generation* (pp. 153-172). University of Hawai'i.
- Coffman, T., & Klinger, M.B. (2007). Utilizing virtual worlds in education: The implications for practice. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2(1), 29-33.
- Comas-Quinn, A., Arcos, B., & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL: An objective introduction to Second Life. *CALICO Journal*, 25(3), 547-557.
- Counts, S., & Fellheimer, E. (2004, April). Supporting social presence through lightweight photo sharing on and off the desktop. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 599-606. ACM.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Trabzon: Ofset Yayıncılık.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), s. 10-32.
- De Lucia, A., Francese, R., Passero, I., & Tortora, G. (2009). Development and evaluation of a virtual campus on Second Life: The case of SecondDMI. *Computers & Education*. 52, 220-233.
- Delfino, M., & Manca, S. (2007). The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 23, 2190-2211.

- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. (3. Baskı) Ankara, Türkiye: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical affordances and constraints of 3D virtual worlds for synchronous distance learning. *Distance Education*, 24(1), 105-121.
- Dinçer, G. D. (2008). Sanal dünyaların uzaktan eğitim danışmanlık hizmetlerinde kullanımı: Second Life örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S., & Göksu, A., (2012). Promoting speaking accuracy and fluency in foreign language classroom: A closer look at English speaking classrooms. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 97-108.
- Dionisio, J. D. N., Burns, W., & Gilbert, R. (2011). 3D virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys*, 5, 1-45.
- Doughty, C., & Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Doğan, D., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). E-Öğrenme ortamlarında toplumsal buradalığın artırılması için kullanılacak iletişim araçları. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273- 284.
- Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S., (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 949-964.
- Duran N., Önal A., & Kurtuluş C. (2006, Şubat). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. Akademik Bilişim 2006 ve Bilgi Teknolojileri Kongresi Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erdoğmus, F. (2009). Conceptualizing online environments as third places: An analysis on Second Life and Facebook. Master Thesis. Boğaziçi University, İstanbul.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications, Incorporated.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişkiye etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.

- Eschenbrenner, B., Nah, F. F. H., & Siau, K. (2008). 3-D virtual worlds in education: Applications, benefits, issues, and opportunities. *Journal of Database Management (JDM)*, 19(4), 91-110.
- Esgin, E., Pamukçu, B. S., Ergül, P. & Ansay, S. (2011, September). 3-Boyutlu çevrimiçi sosyal ortamların eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi: Second Life uygulaması. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ-Turkey.
- Exter, K. D., Rowe, S., Boyd, W., & Lloyd, D. (2012). Using web 2.0 technologies for collaborative learning in distance education: Case studies from an Australian university. *Future Internet*, 4, 216-237.
- Ferguson, R. (2011). Meaningful learning and creativity in virtual worlds. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 169-178.
- Fırat, M. (2010). Learning in 3D virtual worlds and current situation in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 249-254.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th Edition). New York: McGraw-Hill Publications.
- Frias, P., Fernandes, R. N., & Cruz, R. (2011). Second language teaching in virtual worlds: The case of european college students. *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds*, 412. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57282/2/view000146139.pdf> adresinden 13/01/2013 tarihinde erişilmiştir.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research*. New York: Longman.
- Gamage, V., Tretiakov, A., & Crump, B. (2011). Teacher perceptions of learning affordances of multi-user virtual environments. *Computers & Education*, 57(4), 2406-2413.
- Gavrilova, M. L., & Yampolskiy, R. (2011). Applying biometric principles to avatar recognition. In *Transactions on Computational Science XII*, 140-158. Springer Berlin Heidelberg.
- Gencel, U. (2005). Türkiye'de yabancı dil öğrenme ve yabancı dil yoğun eğitimlerin ekonomik ve sosyal maliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 50-72.
- Genç, Z. (2010, Şubat). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir facebook eğitim uygulama örneği. XII Akademik Bilişim Konferansı, 237-242, Muğla Üniversitesi, Muğla. http://ab.org.tr/ab10/kitap/genc_AB10.pdf adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Gerhard, M., Moore, D., & Hobbs, D. (2004). Embodiment and copresence in collaborative interfaces. *International Journal of Human-Computer Studies*, 61(4), 453-480.
- Gil Ortega, M. C., & Romans-Roca, S. (2010). Exploring the potential of Second Life to prepare language students for their year abroad. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 6(6), 57-66.

- Gunawardena, C.N., & Zittle, F.J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th Edition) ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Grant, S., & Huang, H. (2010). The integration of an online 3D virtual learning environment into formal classroom-based undergraduate Chinese language and culture curriculum. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 1(1), 2-13.
- Grenfell, J., & Warren, I. (2010). Virtual worlds to Enhance Student Engagement. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 6(1), 25-39.
- Hartley, J. (2004). *Case study research*, in. C. Cassell and G. Symon (Eds). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications, 323-334.
- Hassell, M. D., Goyal, S., Limayem, M., & Boughzala, I. (2012). Effects of presence, copresence, and flow on learning outcomes in 3D learning spaces. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 2(1), 62-73.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. (1993). *Instructional media and the new technology of learning* (4th Edition). New York: Macmillan.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice-Hall.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S., & Henderson, L. (2009). Language acquisition in Second Life: Improving self-efficacy beliefs. Same Places Different Spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009, 464-474.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S., & Henderson, L. (2012). The impact of Chinese language lessons in a virtual world on university students' self-efficacy beliefs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(3), 400-419.
- Hismanoğlu, M. (2012). Integrating Second Life into an EFL classroom a new dimension in foreign language learning and teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 100-112.
- Hill, J. R., & Raven, A. (2000). Online learning communities: If you build them, will they stay? *Instructional Technology Forum*. (Vol, 10).
<http://itforum.coe.uga.edu/paper46/paper46.htm> adresinden 15 Şubat 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Hispole, K. (2008). Language learning in a virtual world. *The International Journal of Learning*, 15(11), 51-58.
- Ho, C. M. L., Rappa, N. A., & Chee, Y. S. (2009). Designing and implementing virtual enactive role-play and structured argumentation: Promises and pitfalls. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 381-408.
- Hodge, E., Collins, S., & Giordano, T. (2011). *The virtual worlds handbook : How to Use Second Life and other 3D virtual environments*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.

- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Huang, S. C., & Chang, S. F. (1998). Self-efficacy in learners of English as a second language: Four examples. *Journal of Intensive English Studies*, 12, 23-40.
- Huang, S. C., Lloyd, P., & Mikulecy, L. (1999). ESL literacy self-efficacy: Developing a new scale. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427541)
- Hudson, J. M., & Bruckman A. (2002). IRC Francais: The creation of an internet-based SLA community. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 15(2), 109-134.
- Ibanez, M. B., Kloos, C. D., Garcia, J. J., & Maroto, D. (2011). Learning a foreign language in a mixed-reality environment. *IEEE Internet Computing*, 44-47.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jamison, J. B. (2008). Educators in a strange land: The experience of traditional educators when immersed into the virtual environment of Second Life. Doctoral Thesis. Capella University.
- Jiang, X., Liu, C., & Chen, L. (2010, June). Implementation of a project-based 3D virtual learning environment for English language learning. In *Education Technology and Computer (ICETC)*, 2nd International Conference on (3, 281-284). IEEE.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd Edition). Boston: Pearson Education Incorportations.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.
- Keleş, E., & Çolak, C. (2012, Ekim). 3B çok kullanıcı sanal ortamlarda yabancı dil eğitimi. 6th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Kemp, J., & Livingstone, D. (2006, August). Putting a Second Life “metaverse” skin on learning management systems. In *Proceedings of the Second Life education workshop at the Second Life community convention* (pp. 13-18). CA, San Francisco: The University Of Paisley.
- Ketelhut, D. J., Nelson, B. C., Clarke, J., & Dede, C. (2010). A multi-user virtual environment for building and assessing higher order inquiry skills in science. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 56-68.
- Khan, N., & Ali, A., (2010). Improving the speaking ability in English: The students' perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3575-3579.
- Kip, B., & Aydın, C. H. (2008, Mayıs). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bulunuşluk Algısı. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (IETC). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir, 2008.
- Kıncal, R. Y., Özerbaş, A., Şahin, Ç., Köse, E., Özkan, H. H., Bahar, H. H., & Genç, S. Z. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ko, C. J. (2012). A case study of language learners' social presence in synchronous CMC. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 66-84.
- Kobak, K. (2011, Şubat). Yeni bir eğitim ortamı olarak Second Life'ta öğrenci deneyimleri. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Kongmee, I., Pickard, A., Strachan, R., & Montgomery, C. (2011, July). Moving between virtual and real worlds: Second language learning through massively multiplayer online role playing games (MMORPGs). 3rd Computer Science and Electronic Engineering Conference, 13-18. University of Essex, UK.
- Kopp, G., & Burkle, M. (2010). Using Second Life for just-in-time training: Building teaching frameworks in virtual worlds. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 3(3), 19-25.
- Kreijns, K. (2004). Sociable CSCL environments social affordances, sociability, and social presence. Maastricht: Datawyse Boek-en Grafische Producties. <http://www.ou.nl/eCache/DEF/13/252.html> adresinden 22 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & Van Buuren, H. (2007). Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Computers & Education*, 49, 176-192.
- Kurbanoğlu, S. S. (2003). Self-efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646.
- Leh, A. S. (2001). Computer-mediated communication and social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning [Focus Issue]. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782.
- Lifton, J., & Paradiso, J. A. (2009, July). Dual reality: Merging the real and virtual. In Proceedings of the First International ICST Conference on Facets of Virtual Environments (FaVE), Berlin, Germany, 27-29.
- Liou, H. C. (2011). The roles of Second Life in a college computer-assisted language learning (CALL) course in taiwan, ROC. *Computer Assisted Language Learning*. First Article, 1-18.
- Livingstone, D., Kemp, J., & Edgar, E. (2008). From multi-user virtual environment to 3D virtual learning environment. *Association for Learning Technology Journal*, 16(3), 139-150.
- Mahon, J., Bryant, B., Brown, B., & Kim, M. (2010). Using Second Life to enhance classroom management practice in teacher education. *Educational Media International*, 47(2), 121-134.
- Mandell, S., Sorge D. H., & Russell, J. D. (2002). TIPs for technology integration. *TechTrends*, 46(5), 39-43.

- Mayrath, M.C., Traphagan, T., Heikes, E.J., & Trivedi, A. (2011). Instructional design best practices for Second Life: A case study from a college-level english course. *Interactive Learning Environmants*, 19(2), 125-142.
- McKerlich, R., & Anderson, T. (2007). Community of inquiry and learning in immersive environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(4), 35-52.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education* (7th Edition). New Jersey: Pearson Education Incorporations.
- Mennecke, B. E., Hassall, L. M., & Triplett, J. (2008). The mean business of Second Life: Teaching entrepreneurship, technology and e-commerce in immersive environments. *MERLOT Journal of Online Teaching and Learning*, 4(3), 339-348.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey- Bass A Wiley Imprint.
- Messinger, P.R., Stroulia, E., & Lyons, K. (2008). A Typology of virtual worlds: Historical overview and future directions. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). <http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/291/245> adresinden 22 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14, 91-110. <http://nflrc.hawaii.edu/Rfi/October2002/Mori/Mori.Html> adresinden 22 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Nelson, B., Ketelhut, D. J., Clarke, J., Bowman, C., & Dede, C. (2005). Design-based research strategies for developing a scientific inquiry curriculum in a multi-user virtual environment. *Educational Technology*, 45(1), 21-27.
- Nitta, T., Fujita, K., & Kohno, S. (2000, October). An application of distrubuted virtual environment to foreign language education. 30th ASEE/ IEEE Frontiers in Education Conference, Kansas City, MO.
- Nowak, K. L., & Biocca, F. (2003). The effect of the agency and anthropomorphism on users' sense of telepresence, copresence, and social presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 12(5), 481-494.
- Ocak, M. A. (Editör), Topal, A. D., Ağca, R. K., & Akçayır, M. (2011). *Öğretim tasarımı: Kuramlar, modeller ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olpak, Y. Z., & Kılıç Çakmak, E. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),142-160.
- Oral, Y., (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: "Eleştirel bir çalışma". *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1, 59-68.
- Özarıslan, Y. (2009, Şubat). Sosyal bulunuşluk algısına ilişkin uzaktan eğitimde telebulunuşluk çözümleri. 11. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 265-268.

- Öztürk, E. (2012). Araştırma topluluğu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *İlköğretim Online*, 11(2), 408-422.
- Öztürk, E. (2008). The validity and reliability study of the social ability questionnaire. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 97-120.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden 22 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th Edition). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language learning*, 60(4), 834-876.
- Peterson, M. (2008). Virtual worlds in language education. *The JALT CALL Journal*, 4(3), 29-37.
- Petrakov, A. (2010). Interacting thorough avatars: Virtual worlds as a context for online education. *Computers & Education*, 54, 1020-1027.
- Reis, R., Escudeiro, P., & Escudeiro, N. (2010, July). Comparing social virtual worlds for educational purposes. In *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2010 IEEE 10th International Conference on* (pp. 186-190), IEEE.
- Reio Jr, T. G., & Crim, S. J. (2013). Social presence and student satisfaction as predictors of online enrollment intent. *American Journal of Distance Education*, 27(2), 122-133.
- Ritzema, T., & Harris, B. (2008). The use of Second Life for distance education. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 23(6), 110-116.
- Robbins, S., & Bell, M. (2007). *Second Life for dummies*. 111 River Street Hoboken Indiana: Wiley Publishing Incorporation, 7-14.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 350 Main Street, Malden, Massachusetts 02148, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distance language education. *Open Learning*, 22(1), 57-74.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 135-178.
- Saran, M., Seferoğlu, G., & Çağıltay, K. (2009). Mobile Assisted Language Learning: English Pronunciation at Learners' Fingerprints. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 97-114.

- Savin-Baden, M. (2010). *A practical guide to using second life in higher education* (1st Edition). England: Open University Press.
- Schiller, S. Z. (2009). Practicing learner-centered teaching: Pedagogical design and assessment of a second life project. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 369-381.
- Schneider, C., & Panichi, L. (2009). Second Life® as a virtual platform for language education. In Proceedings of the 2nd ICT for Language Learning Conference. http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Proceedings_pdf/Christel_Schneider,Luisa_Panichi.pdf adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Schroeder, R. (2006). Being there together and the future of connected presence. *Presence: Teleoperators, & Virtual Environments*, 15, 438-454.
- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 33(2), 196-209.
- Seet, L. Y. B., & Quek, C. L. (2010). Evaluating students' perceptions and attitudes toward computer-mediated project-based learning environment: A case study. *Learning Environment Research*, 13, 173-185.
- Sharpe, R., & Oliver, M. (2007). *Designing course for e-learning*. In H. Beetham & R. Sharper (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning* (pp. 41-51). London and New York: Routledge.
- Shih, Y. C., & Yang, M. T. (2008). A collaborative virtual environment for situated language learning using VEC3D. *Education Technology & Society*, 11(1), 56-68.
- Silva, K., Correia, A. P., & Pardo-Ballester, C. (2010). A faculty mentoring experience: learning together in Second Life. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26(4), 149-159.
- Siriaraya, P., & Ang, C. S. (2012). Age differences in the perception of social presence in the use of 3D virtual world for social interaction. *Interacting with Computers*, In Press.
- Sullivan, F. R., Hamilton, C. E., Allessio, D. A., Boit, R. J., Deschamps, A. D., Sindelar, et al. (2011). Representational guidance and student engagement: examining designs for collaboration in online synchronous environments. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 619-644.
- Steinkuehler, C. A., & Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as "Third Places." *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 885-909. <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue4/steinkuehler.html> adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tasa, U. B. (2009). İçeriği kullanıcılar tarafından oluşturulan 3 boyutlu sanal dünyalarda sanat ve mimari tasarım: Second Life üzerine bir vaka çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Thompson, A. D., & Garetty, C. (2009). Second Life: A tool for teacher educators. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(4), 118.
- Traphagan, T. W., Chiang, Y. H. V., Chang, H. M., Wattanawaha, B., Lee, H., Mayrath, M. C., et al. (2010). Cognitive, social and teaching presence in a virtual world and a text chat. *Computers & Education*, 55(3), 923-936.
- Tu, C. H. (2000). Strategies to increase interaction in online social learning environments. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2000(1), 1662-1667.
- Tu, C. H., & Mclsaac M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Tüzün, H. (2009, Şubat). Çok kullanıcıli sanal ortamların oryantasyon amaçlı kullanımı, Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 439-444.
- Vasileiou, V. N., & Pareskeva, F. (2010). Teaching role-playing instruction in Second Life: An exploratory study. *Journal of Information, Information Technology and Organizations*, 5, 25-50.
- Wang, C., & Pape, S. J. (2005). Self-efficacy and self-regulation in learning English as a second language. *The CATESOL Journal*, 17(1), 76-90.
<http://coedpages.uncc.edu/cwang15/CATESOL2005.pdf> adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, C., & Pape, S. J. (2007). A probe into three Chinese boys' self-efficacy beliefs learning English as a second language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.
- Wang, C., Song, H., Xia, F., & Yan, Q. (2009). Integrating Second Life into an EFL program: Students' perspectives. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2(1), 1-16.
- Wang, S.K., & Hsu, H. Y. (2009). Using the ADDIE model to design Second Life activities for online learners. *TechTrends*, 53(6), 76-81.
- Wang, Y., & Braman, J. (2009). Extending the classroom through Second Life. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 235-247.
- Whiteman, J. A. M. (2002). Interpersonal communication in computer mediated learning. ERIC veritabanı numarası: ED46599.
- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Computers & Education*, 52(4), 820-833.

- Yin, R.K. (1984). *Case study research - design and methods*. Sage Publications. Beverly Hills.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). SAGE Publications, Incorporated.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, X., & Cui, G. (2009). Learning beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System*, 38, 30-40.
- Zheng, D., Young, M. F., Brewer, Y. A., & Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205-231.
- Zhu, Q., Wang, T., & Jia, Y. (2007, November). Second Life: A new platform for education. In *Information Technologies and Applications in Education. ISITAE'07*. First IEEE International Symposium on (pp. 201-204). IEEE.

8. EKLER

9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

1987 yılında Trabzon'da doğdu. İlköğrenimini Kavaklı 17 Şubat İlkokulu ve Mevlüt Selami Yardım İlköğretim Okulu'nda tamamladı. Ortaöğrenimini Akçaabat Anadolu Lisesi'nde tamamlayarak 2005 yılında mezun oldu. Yükseköğrenim hayatına Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde başladı ve ilgili lisans programından Haziran 2010'da mezun oldu. Aynı yıl içerisinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programına kabul edildi. İlgili programda öğrenimine devam ederken 2011 Ağustos ayında Giresun Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde Öğretim Elemanı Yetiştirme Programı kapsamında araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2012 yılı Mayıs ayında yüksek lisans eğitimini tamamlamak üzere KTÜ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'ne görevlendirildi ve halen ilgili görevine devam etmektedir. İyi derecede İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres :Canan ÇOLAK, KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, 61335, Söğütlü, Akçaabat, Trabzon
E-mail :canancolak@ktu.edu.tr / cananncolakk@gmail.com
Telefon :0 555 812 62 02