



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖREV-TABANLI VİDEO DESTEKLİ TARTIŞMA ORTAMININ
(FLIP) ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA
KAYGILARI VE DERSE YÖNELİK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SONGÜL AYER

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA FİDAN

BARTIN-2024



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GÖREV-TABANLI VİDEO DESTEKLİ TARTIŞMA ORTAMININ (FLIP)
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGILARI VE
DERSE YÖNELİK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül AYER

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç. Dr. Mustafa FİDAN
Üye : Doç. Dr. Murat İNCE
Üye : Doç. Dr. Murat DEBBAĞ

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Mustafa FİDAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “GÖREV-TABANLI VİDEO DESTEKLİ TARTIŞMA ORTAMININ (FLIP) ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGILARI VE DERSE YÖNELİK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

26.08.2024

Songül AYER

ÖN SÖZ

2014 yılında başladığım ve bir süre ara vererek tekrar dönüş yaptığım lisansüstü eğitim serüvenimde tez çalışmalarımın en başından şu anki noktaya gelene kadar geçen sürecin her aşamasında bana her zaman iyimser tavrıyla, sabırlı ve kolaylaştırıcı rehberliğiyle yol gösteren, hayatım boyunca karşılaştığım çalışma azmi en yüksek ve vizyonu en geniş öğretmenim, çok değerli ve saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Mustafa FİDAN'a değerli katkılarından dolayı en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bana verdiği maddi ve manevi destekleri ile her zaman yanımda olduğunu hissettiren babam Necmi ATEŞ'e, tez araştırmam sırasında çalışmalarımı sürdürebilmem için gerekli imkânları sağlayan abim Tugay ATEŞ'e ve ablam Hatice ARSLAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Songül AYER

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

GÖREV-TABANLI VİDEO DESTEKLİ TARTIŞMA ORTAMININ (FLIP) ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGILARI VE DERSE YÖNELİK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Songül AYER

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa FİDAN

Bartın-2024, sayfa: 137

Bu araştırmanın amacı, görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve derse yönelik öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde yürütülmüştür.

Çalışma, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Batı Karadeniz’de bir ortaokulda yedinci sınıfa devam eden 54 ortaokul öğrencisiyle (38 kız, 18 erkek) gönüllülük esası gözetilerek yürütülmüştür. Araştırmada bir deney (n=25) ve bir kontrol grubu (n=29) olmak üzere toplam iki grup rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersinde belirli görevler doğrultusunda kendi videolarını tasarlayıp paylaştığı ve birbirlerine geribildirim verdiği bir öğrenme ortamı olarak Flip uygulaması kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın uygulama aşaması sekiz hafta sürmüştür. Nicel boyutta Veri toplama aracı olarak “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)” nitel boyutta ise “Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Deneysel çalışma sonucunda elde edilen nicel veriler SPSS 27.0 paket programı ile analiz edilmiş, görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Flip uygulamasının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Öte yandan, İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme becerisi değişkeni açısından ön-test puanları kontrol edildiğinde değer, kaygı, meta bilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler, kaynak yönetimi ve öğrenme stratejileri alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunda uygulanan görev-tabanlı video destekli tartışma ortamına yönelik öğrencilerin ağırlıklı olarak olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularından hareketle video tabanlı uygulamalar değerlendirilerek bu uygulamaların eğitim alanındaki kullanımına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Flip, İngilizce, konuşma kaygısı, öz-düzenleme, video destekli tartışma.

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE EFFECTIVENESS OF TASK-BASED VIDEO ASSISTED DISCUSSION PLATFORM (FLIP) ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENGLISH SPEAKING ANXIETY AND SELF REGULATION FOR LEARNING OF THE LESSON

Songül AYER

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa FİDAN

Bartın-2024, pp: 137

The aim of this research is to examine the effect of task-based video-supported discussion platform (Flip) on secondary school students' English speaking anxiety and self-regulation skills for the course. An explanatory sequential design, one of the mixed research designs, was used in the research. The quantitative aspect of the research was conducted as a quasi-experimental design with pre-test post-test control group and the qualitative aspect was conducted as a case study.

The study was conducted with 54 seventh-grade secondary school students studying in a secondary school in the Western Black Sea Region in the 2023-2024 academic year, on voluntary basis. Two groups have been determined randomly as an experimental and a control group. Volunteer principle was taken into account. In the experimental group, lessons were conducted using the Flip application as a learning environment where students designed and shared their own videos in line with certain tasks and gave feedback to each other. No experimental application or intervention was made to control group. The implementation period of the research lasted eight weeks. For quantitative aspect, "English Speaking Anxiety Scale", "Motivational Strategies for Learning Scale (MSLQ)" and for

qualitative aspect “Semi-Structured Interview Form” were used as data collection tools in the research. SPSS 27.0 packet program was used to analyze the quantitative data obtained during the experimental process, and the qualitative data obtained from the interview form was analyzed using content analysis and descriptive analysis.

In line with the results of the study, it was revealed that the speaking anxiety of students who were applied Flip application decreased at a significant level. On the other hand, when pre-test results in relation with self-regulation were checked significant variation on behalf of the experiment group was found. In accordance with the data obtained through semi-structured interview, it was determined that the majority of students had positive opinions about Flip. Based on the findings of the research, video-based applications were mentioned and suggestions were made for their use in the field of education.

Keywords: Flip, English, self regulation, speaking anxiety, speaking skills, video supported discussion.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	iii
BEYANNAME.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	4
1.1.1.1. “4+4+4 Eğitim Sistemi Reformu” öncesi	5
1.1.1.2. “4+4+4 Eğitim Sistemi Reformu” sonrası	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	12
2.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Beceri Alanları.....	12
2.1.1. Dinleme	14
2.1.2. Konuşma	15
2.1.3. Okuma.....	17
2.1.4. Yazma	19
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi	19
2.2.1. Konuşma Becerisinin Bileşenleri.....	21
2.2.2. Çeşitli Öğretim Yaklaşımları Kapsamında Konuşma Becerisi Öğretimi.....	23
2.2.3. Diller için Ortak Başvuru Metni Kapsamında Konuşma Becerisi.....	30

2.2.4. İngilizce Öğretim Programlarında Konuşma Becerisi.....	38
2.3. Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Nedenleri ve Etkileri.....	40
2.4. Öz-düzenleme Becerileri	43
2.4.1. Öz-düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	43
2.4.2. Öz-düzenleme Modelleri	45
2.4.2.1. Zimmerman'ın Öz-düzenleme Modeli	45
2.4.2.2. Boekaerts'ın Öz-Düzenleme Modeli.....	46
2.4.2.3. Pintrich'in Öz-düzenleme Modeli.....	46
2.5. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğretimi	47
2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Web 2.0 Uygulamaları.....	48
2.5.2. Flip Uygulaması	49
2.5.3. Flip Kullanımı	51
2.5.4. Flip Uygulaması ile İlgili Araştırmalar.....	54
2.5.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	54
2.5.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	55
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Modeli.....	59
3.2. Çalışma Grubu.....	59
3.3. Araştırma Süreci.....	60
3.3.1. Görevlerin Tasarımı	61
3.3.2. Ön Hazırlık Aşaması	64
3.3.3. Görev-Tabanlı Video Destekli Öğrenme Aktiviteleri.....	65
3.4. Veri Toplama Araçları	77
3.4.1. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ).....	77
3.4.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	78
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	78
3.5. Veri Analizi.....	79
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	80
4.1. Nicel Bulgular.....	80
4.1.1. Araştırmanın birinci alt sorusuna yönelik bulgular.....	80
4.1.2. Araştırmanın ikinci alt sorusuna ilişkin bulgular	82
4.1.3. Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ilişkin bulgular.....	83
4.2. Nitel Bulgular	90

4.2.1. Araştırmanın dördüncü alt sorusuna ilişkin bulgular	90
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuçlar	103
5.2. Öneriler	104
5.2.1. Araştırma Sonucuna Dayanılarak Sunulan Öneriler.....	104
5.2.2. Gelecekte Yapılması Öngörülen Çalışmalar İçin Sunulan Öneriler.....	105
KAYNAKLAR.....	107
EKLER	126
ÖZGEÇMİŞ	137



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Üretim etkinlik ve stratejileri (D-AOBM, 2021).....	31
2.2: Etkileşim etkinlik ve stratejileri (D-AOBM, 2021)	33
2.3: Aracılık etkinlik ve stratejileri (D-AOBM, 2021)	35
2.4: Çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlikler (D-AOBM, 2021)	36
2.5: İletişimsel dil yetkinlikleri (D-AOBM, 2021)	37
2.6: Gruba konu (topic) ekleme.....	52
3.1: Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin diyagram.	61
3.2: Deney grubundaki öğrencilere Flip ile ilgili ön bilgilendirme toplantısından görüntüler.....	64
3.3: Flip uygulamasında oluşturulan gruplardan örnek ekran görüntüleri	65
3.4: “Group Hello” deneme görevinden Shadow grubu.....	66
3.5: “My favourite colour is...” deneme görevinde Mushroom grubundan bir öğrencinin ekran görüntüsü	66
3.6: Self-spoil için tahtaya yapıştırılan kendini övme fişleri.....	67
3.7: Fişleri tutan öğrenciler.....	67
3.8: Group 4 grubundan bir öğrencinin self spoil videosu ekran görüntüsü	68
3.9: “Memory game” (1.görev) için dağıtılan kamu binaları bilgi kartları	69
3.10: “Memory game” (1. görev) öğretmenin başlangıç videosu ekran görüntüsü.....	69
3.11: “Let’s go to bla bla” (2. görev) için bir öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü	70
3.12: “City map” (3. görev) için öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü	71
3.13: “City map” (3. görev) için harita ekran görüntüsü	71
3.14: “What is this?” (4. görev) için dağıtılan “Environment” ünitesi kelime kartları	72
3.15: Öğrencilerin 4. görevde kullanacakları sözcük öbekleri kartları	72
3.16: “What is this?” (4. görev) için Shadow grubundan bir öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü	73
3.17: Öğrencilerin 4. ve 5. görevde kullanacakları sözcük öbekleri kartları.....	73
3.18: “What should ...” (5. görev) için Group 4 grubundan bir öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü	74
3.19: “Do!” (6. görev) için dağıtılan geri dönüşüm süreci görseli	74

3.20: “Do!” (6. görev) için Mushroom grubundan bir öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü.....	75
3.21: “Do!” (6. görev) ve “How to...” (7. görev) için dağıtılan geri dönüşüm süreci görseli.....	76
3.22: “How to..” (7. görev) için Mushroom grubundan bir öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü.....	76
3.23: “My Planet” (8.görev) için Avengers grubundan bir öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü.....	77



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Temel dil becerileri (Harmer, 1991).....	12
2.2: Genel sözlü üretim yeterlik basamakları (D-AOBM, 2021)	32
2.3: Genel sözlü etkileşim yeterlik basamakları (D-AOBM, 2021)	34
2.4: Konuşma becerisine yönelik test hazırlık önerileri (MEB, 2018)	39
2.5: Sınıf seviyelerine göre odaklanılan dil becerileri (MEB, 2018)	39
3.1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı	59
3.2: İlköğretim 7. Sınıf Öğretim Programı 8. Ünite ile bağlantılı görevler tablosu.	62
3.3: İlköğretim 7. Sınıf Öğretim Programı 9. Ünite ile bağlantılı görevler tablosu.	63
3.4: İlköğretim 7. Sınıf Öğretim Programı 10. Ünite ile bağlantılı görevler tablosu.	63
4.1: Grupların İngilizce konuşma kaygı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	80
4.2: Grupların İngilizce dersi öz-düzenleme beceri puanlarına yönelik betimsel istatistikler	81
4.3: İngilizce konuşma kaygısına yönelik Kovaryans Analizi bulguları	84
4.4: İngilizce dersi öz-düzenleme becerisine yönelik Kovaryans Analizi bulguları.	86
4.5: Alt temalar ve kodların dağılımı.....	91
4.6: Öneriler teması ve bu temanın kodları.	95
4.7: İngilizce dersine yönelik duygulara etkisi alt teması ve kodların dağılımı	96
4.8: Öğrencilerin yüz filtresi kullanmasına ilişkin kodlar	97
4.9: Olumlu ve olumsuz duygular alt temaları ve kodların dağılımı	98

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği (GS).....	126
EK 2. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği Kullanım İzni Ekran Görüntüsü.....	131
EK 3. İngilizce Konuşma Kaygısı lçeği	132
EK 4. İngilizce Konuşma Kaygısı lçeği Kullanım İzni Ekran Görüntüsü	133
EK 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	134
EK 6. Etik Kurul İzin Belgesi Ekran Görüntüsü.....	135
EK 7. Araştırma Uygulama İzni Ekran Görüntüsü	136

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

F	: Faktör
η^2	: Eta kare
p	: Anlamlılık düzeyi
Ss	: Standart Sapma
X	: Ortalama

KISALTMALAR

ANOVA	: Varyans analizi
ANCOVA	: Kovaryans analizi
ALM	: İşitsel- Dilsel Yöntem
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
CLT	: İletişimsel Dil Öğretimi
COE	: Avrupa Konseyi
D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
DG	: Deney grubu
DM	: Düzvarım Yöntemi
EF	: Education First
EFL	: Yabancı Dil olarak İngilizce
EPI	: İngilizce Yeterlik İndeksi
ESL	: İkinci Dil olarak İngilizce
GÖSÖ	: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
GTM	: Dil bilgisi Çeviri Yöntemi
INS	: Kişilerarası Nöral Senkronizasyonu
ISTE	: Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu
KG	: Kontrol grubu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
OECD	: İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
SLT	: Durumsal Dil Öğretimi

TDK : Türk Dil Kurumu
TEPAV : Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TPR : Tüm Fiziksel Tepki
TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın temel bölümlerinden problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca, insanoğlu çeşitli nedenlerden dolayı içinde bulundukları toplum ve diğer toplumlarla sürekli bir etkileşim içinde olmuştur. Bu etkileşimin sağlanabilmesi için insanlar varoluşlarının başlangıcından bu yana iletişim aracı olarak dili kullanmışlardır. Dil, insana özgü en etkili iletişim aracı olarak farklı fikir, duygu, gözlem, tutum, inanç ve değerleri ifade etme ve öğrenme; çeşitli olaylarla ilgili bilgileri ve kültürel mirası aktarmada soru, emir ve istekleri iletme gibi önemli görevleri gerçekleştirmek için kullanılan bir araçtır. Dil aynı zamanda bireyin kültürel kimlik edinmesi, kültür aktarımı, toplumsal iletişim, eğitimin sürdürülmesi, duygu ve davranış ifadesi ve evrensel bilgi aktarımı gibi konularda önemli bir işleve sahiptir (İlgar, 2024).

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre dil; *“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban”* olarak ifade edilmektedir (TDK, 2023a). İpek (2015) dil kavramını insanları diğer canlılardan ayırt edilmesini sağlayan en önemli özellik olarak ifade etmiş, *“bir duygu ya da niyetin ilkel bir şekilde veya bir gösterge dizgesinin yardımıyla, zihinler arası, merkezler arası şekilde iletilmesi”* şeklinde tanımlamıştır. El-Farabi’ye (2006) göre dil, insanın toplumsal bir varlık olmasından kaynaklanır, toplumdan yalıtılmış bir bireyin kendine özgü bir dili olamaz ve dolayısıyla dil bir bireyin değil, bir toplumun dilidir. Başka bir deyişle, insanoğlunun birbiriyle anlaşmasını sağlayan en önemli unsur olan dil, iletişimdeki en kilit noktalardan biridir. Aynı zamanda toplumların millet olmasını sağlayan unsurları bünyesinde gizleyen simgeler topluluğudur (Karabulut, 2021).

Öte yandan, ana dili ise *“çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”* şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2023b). Ana dili kişinin içine doğduğu toplumda yakın çevresindeki insanlardan bebeklik ve çocukluk döneminde özel bir eğitim öğretime ihtiyaç duyulmadan edinilen ve kişinin kendini en iyi ifade edebildiği, ilk öğrendiği dildir (Oruç,

2016). Ana dili kavramının ötesine geçildiğinde ise ikinci dil ve yabancı dil kavramları ön plana çıkmaktadır. İkinci dil birden fazla dilin konuşulduğu bir toplumda yetişen bireylerin ana dillerinin yanında edindikleri diğer bir dili ifade ederken (Özdemir, 2006), yabancı dil ise öğrenen kişilerin öncesinde maruz kalmadıkları ve belirli amaçlara yönelik olarak sonradan öğrendikleri dil şeklinde ifade edilebilir (Şahin, 2013). Diğer bir deyişle yabancı dil, yaşantılar sonucu edinilen, anadilden farklı ve uzmanlık dili (Tosun, 2006) olarak da tanımlanmaktadır. Ayrıca yabancı dil, diğer ülke ya da toplumlar tarafından kullanılan, kelime, yapı ve anlamlar bakımından anadilinden farklılık gösteren dildir (Patel ve Jain, 2008).

Uluslararası eğitim, iş ve turistik faaliyetlere aktif katılım sağlayabilmek; sanatsal, siyasi, ekonomik, bilimsel gelişmelerle ilgili birincil kaynaklardan bilgi elde edebilmek için yabancı dil bilmek vazgeçilmez bir beceri halini almıştır (Özdemir, 2016). Narinalp'e (2018) göre küreselleşen dünyada ticari ve kültürel bağlantılar kurabilmek için yabancı dil bilen bireylerin yetiştirilmesi önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle yabancı dil bilmek insanlık sermayesinin geliştirilmesinde ve yabancı dil öğretimi dünya çapındaki öğretim programlarında kilit bir role sahiptir (Coşkun Demirpolat, 2015).

Yaman'a (2023) göre yetiştirilen bireylerin 21. yüzyılın bu rekabetçi ortamında gerekli altyapıyla donanması ve yabancı dil becerilerini etkin bir şekilde kazanması gerekliliği, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretimine yönelik eğitim politikalarında yer bulmasında etkili olmuştur. Spesifik olarak, 1997 yılında Sekiz Yıllık Eğitim Reformu ile 4. sınıftan ve 2013 yılında 4+4+4 sistemiyle 2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilen İngilizce dersi, yıllar içinde kademeli bir şekilde erken yaşlara çekilmiştir. Örgün eğitim kapsamında alınan İngilizce eğitiminin yanı sıra, özel dil kursları, bire bir özel ders takviyeleri, çevrim içi/dışı dersler ve yazılımlar, çok sayıda birey tarafından tercih edilmektedir.

Dünyada Çinceden sonra en yaygın dillerden birisi olan İngilizce, kültürlerarası iletişimin ve bilimin ortak dili (Lingua Franca) olarak hemen her alanda tercih edilmektedir (Seidlhofer, 2011). Britanya'nın uzun yıllar devam eden emperyalist faaliyetleri, Amerika'nın özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra tüm dünyada hâkim güç olması, uzun bir süre teknik gelişmelere ev sahipliği yapması ve İngilizcenin sözcük ve dil bilgisi bakımından diğer dillere nispeten kolay bir dil olması, İngilizcenin dünyanın pek çok yerinde ortak iletişim dili (lingua franca) olmasını sağlamıştır (Yaman, 2018). Bu sebeple İngilizceye verilen önceliğin giderek arttığı

ve bu yönde ülkelerin çeşitli politikalar ve çalışmalar yürüttüğü bilinmektedir. Örneğin 2003 yılında Şili’de İngilizce öğretimini desteklemek ve güçlendirmek için “English Opens Doors” programı başlamıştır. 2010 yılında ise Abu Dhabi Eğitim Konseyi çift dilli İngilizce-Arapça modelini öğretim programına dâhil ederek “New School Model” programını, 2017 yılında ise yabancı dil becerilerinin artırılmasını hedef alan “Languages Connect” adında bir programı yürürlüğe koymuştur (OECD, 2020). Türkiye’de de diğer ülkelerde olduğu gibi yabancı dil öğretiminin önemi günbegün artmaktadır. Türkiye’de ilkokulun belirli bir döneminden (erken yaş döneminden) yükseköğretime kadar yabancı dil öğretimi için İngilizcenin tercih edildiği ve ders olarak okutulduğu görülmektedir. Yine İngilizce öğretimini desteklemek amacıyla 2010-2011 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın (TTKB) koordinatörlüğünde Türkiye’deki tüm İngilizce öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenmiştir (Ekizer, 2015). Ayrıca Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) destekli “Dili Doğada Yaşıyorum Projesi” ile İngilizceyi günün her anında uygulamalı olarak öğrenebilecekleri ortamların sağlandığı bir çalışma yapılmıştır (Aymen Peker vd., 2020). Bunların yanı sıra MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile British Council ve Sabancı Vakfı iş birliğinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibariyle yaygın bir şekilde yürütülmekte olan "Birlikte İngilizce (English Together)" Projesi aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin mesleki, alan ve dijital öğretim araçları konusunda gelişimlerinin ve mesleki iş birliklerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Projenin içeriği MEB’de görev yapan öğretmenleri Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgilendirmek ve iyi örnek ve tecrübe paylaşımında bulunmaktır (MEB, 2023).

Ancak ülkemizde İngilizce öğretime verilen öneme ve gerçekleştirilen çalışmalara rağmen, İngilizce öğretiminde beklenen başarı ve gelişimin sağlanamadığı bilinen bir gerçektir (Adalı, 2018; Başkutlu, 2017; Çelebi ve Narinalp, 2020; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Nitekim 2024 yılında “Önce Eğitim” (Education First-EF) isimli özel bir girişim tarafından yayımlanan Uluslararası İngilizce Yeterlik İndeksi Raporu incelendiğinde; 116 ülke arasında birinci sırada yer alan Hollanda’nın İngilizce seviyesi olarak çok yüksek (very high proficiency) kategorisinde, Türkiye’nin ise 65. sırada yer alarak düşük yeterlik (low proficiency) seviyesine sahip ülkeler kategorisi içinde yer aldığı görülmektedir (EF-EPI, 2024). Bu durumun doğru analiz edilebilmesi için geçmişten bugüne İngilizce öğretiminin incelenmesi yararlı olabilir.

Tarihsel sürece bakıldığında, ülkemizde Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öncelikli amacın ana dilde okuma yazma oranını artırma olması nedeniyle yabancı dil eğitime gereken önemin verilmediği görülmüştür (Oral, 2010). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) yasasının çıkartılmasıyla Arapça ve Farsça dilleri öğretim programından kaldırılmış ve bu dillerin yerini Fransızca, İngilizce ve Almanca olmak üzere üç Batı dili almıştır (Çelebi, 2006; Özdemir 2016; Sebüktekin, 1981). İngilizce öğretiminin popüler hale gelmesi ve okullarda öğretilen hâkim yabancı dil olması ise 1950 yılından sonra Fransızcanın yabancı dil olarak etkisinin azalmaya başladığı dönemde, II. Dünya Savaşı ardından dünya çapında artış gösteren Amerikan etkisi ve Türkiye'nin Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) ülkeleri arasına katılmasıyla başlamıştır (Özdemir, 2016). İngilizcenin 1950'li yıllarda başlayan yaygınlaşma süreci 1955 yılında Maarif Kolejlere ismiyle açılan Anadolu liseleri (Kırkgöz, 2007), materyal ve yöntem belirlemek için açılan Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi (Keskil, 1999), 1983 tarihinde yürürlüğe konan Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu (Çelebi, 2006) etkisiyle 1980'li yıllara kadar sürmüştür (Erdem, 2016). 1980'li yıllar sonrasında göze çarpan bir değişim olarak 1997 yılında kabul edilen “Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Reformu” gösterilebilir. Bu değişimle birlikte İngilizce öğretimi 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmış, 4 ve 5. sınıf seviyelerinde haftada 2 saat, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde haftada 4 saat ders yapılmaya başlanmıştır (Çakır, 2007). Ardından 2012 yılında 4. sınıftan itibaren verilen İngilizce öğretimi 2. sınıf seviyesine indirilmiştir (Özdemir, 2016). 2012 yılında gerçekleştirilen bu değişiklikle eğitimde 4+4+4 sistemine geçilmiştir (Coşkun Demirpolat, 2015).

Bu faktörleri “4+4+4 Eğitim Sistemi Reformu” öncesi ve “4+4+4 Eğitim Sistemi Reformu” sonrası yapılan çalışmalar şeklinde incelenmesi İngilizce öğretimine yönelik sorunların daha iyi irdelenmesinde faydalı olacaktır.

1.1.1. İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar 4+4+4 eğitim sistemi reformu öncesi ve sonrasına göre açıklanmıştır.

1.1.1.1. “4+4+4 Eğitim Sistemi Reformu” öncesi

İlgili literatür incelendiğinde Arıbaş ve Tok (2004) İngilizce öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlardan haftalık ders saatlerinin, kullanılan öğretim metotlarının, değerlendirme aşamasında başvurulacak araçların, ödev ve alıştırmaların yetersizliğine dikkat çekmiş; Yılmaz (2005) İngilizcenin iletişim işlevini yansıtan etkinliklerin sürekli ve etkin kullanımının yetersizliğini; Aküzel (2006) ise sınıfların kalabalık olmasını, dil laboratuvarı bulunmamasını, haftalık ders sayısı ve derste kullanılan görsel ve işitsel araçların kullanımındaki eksiklikleri vurgulamıştır.

Benzer bir şekilde haftalık ders sayısının yetersizliği ve kalabalık sınıflar nedeniyle konuşma pratiği yapılamadığı, anlatım ağırlıklı ders işlendiği, öğretmenlerin alan dışından seçilmiş olduğu, çağdaş araç ve gereçlerin kullanımının yetersiz olduğu (Günday, 2007; Ersen Yanık, 2007) bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin derste yeterli başarıyı sağlayamamaları, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel yapılarına ön yargılı olmaları, günlük hayat akışı içerisinde rutin olarak İngilizce konuşma imkânlarının olmaması ve derslerin sıkıcı bir şekilde geçmesi nedeniyle İngilizce dersini sevmedikleri saptanmıştır (Ersen Yanık, 2007). Soner (2007) ise yabancı dil eğitiminde istenen başarının elde edilememesi nedenlerini öğretmen sayısındaki yetersizlik, öğretmenlerin alan ve mesleki yetersizlikleri, sınıfların çok kalabalık olması, öğrencilerin ağır ders yükü nedeniyle İngilizceye vakit ayıramaması, çağdaş araç gereç ve yöntemlerin kullanılmaması, öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamış olması ve bu nedenle ilgi ve motivasyonunun düşük olması, okul dışında pratik imkânın olmaması, öğrencilerin yabancı dilde okuma yaparak gelişmek için çaba göstermemesi olarak ifade etmiştir.

Işık (2008), Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin iki sorununa dikkat çekerek bu sorunları yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi ve bunu iz düşümü olan yönetsel hatalar ve dil öğretiminin planlanmasındaki yetersizlikler olarak ifade etmiştir. Akdoğan (2010) araştırmasında yabancı dil öğretimi için uygun ortam olmamasına, sınıfların kalabalık ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının düşük olduğuna, öğrencilerin Türkçede yetersiz olduklarına, materyal eksikliğine, kullanılan öğretim metotlarına, haftalık ders sayısının yetersizliğine, yapılan sınavlarda dil bilgisi ağırlıklı soruların olmadığına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra öğretim programlarından kaynaklı sorunlara da dikkat çekmiştir. Çetintaş

(2010) ilköğretim ve ortaöğretim (lise) öğretim programının süreklilik ilkesine uyumlu olmadığını, ilköğretimde A2 seviyesinde kazanımlar olduğu ve ortaöğretim yani o dönem için lise düzeyinde İngilizce öğretim programındaki kazanımlarının B1 seviyesinden değil tekrar A1 seviyesinden başlatıldığını ifade etmektedir.

Tekin Özel (2011) İngilizce öğretim sürecini öğretmenin rolü üzerinden değerlendirerek öğretmen kaynaklı sorunlara vurgu yapmıştır. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarına uzak kaldıkları, farklı yöntem, teknikler ve araç gereçler kullanmadıkları, teknolojiyi etkin bir şekilde dersle bütünleştiremedikleri, öğretmen merkezli öğretim modellerini tercih ettikleri; öğretim sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan (2013) İngilizce öğretimine yönelik sorunlarla ilgili alan yazında verilen çoğu çalışmayı destekler nitelikte sınıf mevcutları, haftalık ders saati, ders araç gereçleri, öğrenci motivasyonu, öğretmen yetiştirme, ana dil yabancı dil bağlantısı ve eğitim politikaları ile ilgili yetersizliklere değinmiştir.

Türkiye’de 2013 yılı itibariyle 4+4+4 eğitim sistemine kademeli olarak geçiş yapılmıştır. Yeni eğitim sistemiyle birlikte İngilizce öğretim programı da değişmiştir. Sözü geçen öğretim programının yayınlandığı yılı takip eden 2014 yılı içinde İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili neredeyse hiç çalışma yapılmamıştır. 2015 yılından itibaren İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır ve zamanla ivme kazanmıştır.

Sekiz yıllık temel eğitim reformunun son yıllarında, 4+4+4 sistemine geçilmek üzereyken British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) iş birliği ile hazırlanan “Türkiye’deki Devlet Okullarındaki İngilizce Öğretimine Yönelik Ulusal İhtiyaç Analizi” ülkemizin İngilizce öğretiminde geldiği noktayı özetleyen kapsayıcı bir rapordur. İlgili raporda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaöğretim 12. sınıf düzeyindeki öğrencilere hitaben B2 düzeyine (orta düzeye) yönelik dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini sağlayacak yeterlikte olmasına, sınıf içi olumlu öğrenme ortamına ve temel eğitim süresi bitimine aldıkları 1000 saatten fazla ders süresine rağmen Türkiye’deki öğrencilerin çoğunun (%90 ve üzeri), İngilizce yeterliliklerinin gelişmemiş olduğuna yönelik saptamalar yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik temel seviyeden bir üst seviyeye

geçemediği yönünde genel bir görüş birliği bulunmaktadır. İngilizcenin öğrencilerin farklı bir dilde iletişim kurabileceği bir araç ve beceri olarak değil bir konu olarak öğretilmesi ve öğretmeni merkeze alan sınıf etkinlikleriyle bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenici özerkliği kazanamaması bu gerçeklerin önde gelen sebepleri olarak ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra, İngilizce konuşma becerisinin istenilen düzeylere gelecek şekilde gelişmemesinde öğretmenlerin neredeyse tamamının ders anlatma faaliyetlerini gramer (dilbilgisi) temelli yaklaşıma uyumlu şekilde düzenlemesi ve utangaçlık, hata yapma korkusu, kaygı, diğer öğrenciler tarafından alay edilme gibi duyuşsal sebepler öne çıkan nedenler olarak ifade edilmiştir (British Council ve TEPAV, 2013).

1.1.1.2. “4+4+4 Eğitim Sistemi Reformu” sonrası

MEB’e bağlı okullarda zorunlu eğitimin ilk dört yılında 2, 3 ve 4. sınıf seviyesinde haftada 2; ortaokul 5 ve 6. sınıf seviyesinde haftada 3; 7 ve 8. sınıf seviyesinde ise haftada 4 saat İngilizce dersi verilmektedir (MEB, 2018). 2023-2024 eğitim öğretim yılı kapsamında 2-8. sınıf seviyesinde İngilizce eğitimi almış bir öğrencinin yılda yaklaşık olarak 36 haftalık bir eğitim aldığı ve 2-4. sınıf arasında 216 saat; 5-8. sınıf arasında 504 saat; lise 9-12. sınıf seviyesinde İngilizce eğitimi almış bir öğrencinin toplam olarak 576 saat ders almış olması öngörülmektedir. Ancak Türkiye’de İngilizce dersinin ilköğretim ikinci sınıf düzeyinden itibaren zorunlu ders olarak okutulmasına rağmen öğrencilerin konuşma becerisi başarısının istenilen düzeyde olmadığı ve ders başarısının düşük olduğu bilinen bir gerçektir (Dağıstan Yalçınkaya ve Çalışkan, 2022; Gömleksiz ve Aslan, 2017). Benzer şekilde, Özer vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ağırlıklı olarak İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz ettiklerini, yazarken metnin temel yapısını oluşturamadıklarını, dinlerken konuşmacıyı takip edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dil öğrenmede yaşadığı zorluklara genel olarak bakıldığında; öğrenilenlerin teoride kalması ve uygulamaya dökülememesi, kelime dağarcığı eksikliği, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ön yargılara sahip olması gibi sorunlar dikkat çekmektedir (Kiruthiga ve Christopher, 2022; Özer ve Korkmaz, 2016;). Bunun yanında sınıfların kalabalık oluşu (İşcan, 2022), sınıfların fiziki yapısının dil öğrenmeye uygun olmaması, dil öğrenmede sınav odaklı bir anlayışın hâkim olması, dil öğretmenlerinin pedagojik eksiklikleri de diğer önemli hususlardandır (Özmat ve Senemoğlu, 2020).

Öğretmen kaynaklı sorunlarla ilgili olarak ise, Coşkun Demirpolat'ın (2015) yaptığı bir araştırmaya göre öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimin kalitesi ve İngilizce dilinde “native speakerlar”la (ana dil konuşanlar) iletişim kurma imkânları zayıftır. Ülkemizde uzun yıllar boyunca İngilizce dili veya öğretmenliğinden başka alanlarda lisans eğitimi almış mezunlar İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilmişlerdir. Sınıflar dil öğrenme için kalabalık olup dinleme ve izleme yapılmasını sağlayan imkânlar kısıtlı ya da bakımsızdır. Yardımcı materyallerin öğrencilere dağıtılmak amacıyla çoğaltılmasının ekonomik olmaması, materyal geliştirme sürecinin uzun zaman gerektiren bir süreç olması ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz olması ders kitabına bağlı kalınmasına sebep olmaktadır. Bu sorunlara ek olarak yardımcı kaynaklar ailelere ek maddi yük getirmekte, çoktan seçmeli sınavlar nedeniyle öğretmenler derslerinde iletişimsel yöntemler kullanmaktan kaçınmakta, okul idarecilerinin İngilizce bilmemelerinden kaynaklanan yönetim ve denetim boşlukları öğretmenlerin kendini geliştirmeye yönelik itici güçten yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Ayrıca liseye başlayan öğrencilerin ortaokul müfredatında edindiği yeterli seviyelerini tekrar almak zorunda kalması öğrenmede kademelilik ilkesiyle çelişmektedir.

Özetle, ilgili literatür genel olarak değerlendirildiğinde, İngilizce öğretimi konusunda yaşanan sorunların devam ettiği, ders başarısının istenen seviyede olmadığı, öğrencilerin özellikle konuşmada zorlandığı görülmektedir. Bu boşluğu doldurmak için mevcut araştırmada öğrencilerin kendi videolarını tasarlayıp paylaşabildiği ve tartıştığı bir öğrenme ortamı olarak Flip uygulamasının etkililiği incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve derse yönelik öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) kullanıldığı deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayarak normal öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun;
 - (a) İngilizce dersi konuşma kaygı düzeyleri,

(b) İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi düzeyleri nelerdir?

2- Görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) kullanıldığı deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayarak normal öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun;

(a) İngilizce dersi konuşma kaygısı ön-test puan ortalamaları,

(b) İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

3- Görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) kullanıldığı deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayarak normal öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun;

(a) İngilizce dersi konuşma kaygısı ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puan ortalamaları,

(b) İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

4- İngilizce öğrenmeye yönelik görev-tabanlı video destekli tartışma ortamı (Flip) ile desteklenen deney grubunun uygulama sürecine ilişkin algıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde dijitalleşme, özellikle yabancı dil öğretiminde ve beceri ediniminde gitgide önem kazanmaktadır. Özellikle Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasıyla içerik oluşturma ve düzenlemede, oyun tabanlı etkinliklerde, ders planlama ve hazırlama, öğrenci performansı ölçülmesinde çeşitli araçlar kullanılmaya başlamıştır. Ancak bu araçların ülkemizdeki kullanımı ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar henüz başlangıç seviyesindedir. İlgili literatürde video tabanlı uygulamalara yönelik çalışmalar olsa da mevcut araştırmada konu olan Flip gibi görev tabanlı video destekli tartışma ortamlarının dil öğretiminde kullanımına yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Flip uygulaması, öğrencilere verilen konuyla ilgili olarak videolar ve bu videolara cevap videoları kaydetmelerini sağlamanın yanında, öğrencileri zaman ve yer kısıtlaması olmadan

öğrenmeleri için motive etmektedir (Yeşil, 2020). Flip uygulaması ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda, öğrencilerin Flip kullanımı ile olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür (Büyükkantarıcı, 2022; Gül, 2021). Flip uygulamasının öğrencilerin yabancı dil kaygısını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır (Büyükkantarıcı, 2022). Bu uygulama özellikle kullanıcıların kendi içeriklerini tasarlama fırsatı sunmakta ve videolar oluşturulurken farklı eklenti ve özelliklerle desteklenmektedir. Mevcut araştırmada Flip aracının konuşma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılmasıyla sınıf içinde konuşma etkinliklerine zaman ayıramaması ve öğrenmede bireysel farklar gibi sorunların en aza indirilmesi öngörülmektedir. Bunun yanında konuşma kaygılarının azalması, motivasyon ve öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Önemli olarak Flip uygulamasında dil öğrenmeye yönelik oluşturulan grup aktivitelerinin de akran öğrenme aracılığıyla konuları daha eğlenceli hale getireceği, etkileşimi ve derse katılımı artıracığı öngörülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan 54 öğrencinin ölçme araçlarındaki maddelere tarafsız ve içtenlikle yanıt verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2023-2024 akademik yılı bahar dönemi ile,
- Bartın ilinde MEB'e bağlı Hendekyanı Ortaokulunda yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 54 öğrenci ile,
- Kullanılan ölçme araçları ve bu araçların faktör yapısıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Flip: Görev tabanlı videoların oluşturulduğu ve video destekli tartışma etkinliklerinin yapıldığı Microsoft firması tarafından tasarlanan bağımsız, sınıf ve ileri uygulamalar için oluşturulmuş hem mobil hem de masaüstü desteği bulunan uygulamadır.

Konuşma kaygısı: Öğrencilerin İngilizce konuşurken yaşadıkları endişe, korku gibi duygulara yönelik ölçek maddelerinden aldıkları puan toplamıdır.

Öz-düzenleme: Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumu ve öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının ortalama puanıdır.



2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde; araştırmanın odak noktası olan İngilizce konuşma kaygısı, öz-düzenleme becerileri kavramlarına ve Flip uygulamasına yönelik kuramsal altyapıya yer verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar da özetlenmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Beceri Alanları

Yabancı dil, insanların yaşadıkları yerde bulunan resmî kurumlarda iletişim amacıyla kullanmadıkları ve ana dillerinden farklı olan dili ifade eder. Yabancı diller genellikle yabancılarla iletişim kurma ve bir dildeki basılı materyali okuyabilmek amacıyla okul dersleri kapsamında öğretilmektedir (Richards ve Schmidt, 2002). Moeller ve Catalano'ya (2015) göre yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, ana dilinden farklı bir dilin yaygın olarak kullanıldığı çevrenin dışında öğretilmesi ve öğrenilmesini ifade etmektedir. Bilimsel olarak bakıldığında ana dili olmayan bir dilin edinimi; psikoloji, dilbilim, dil eğitimi, eğitim, nörobiyoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi çeşitli disiplinlerden etkilenerek gerçekleşir.

Yabancı dil öğretiminin izlerine insanlık tarihinin ilk uygarlıklarından itibaren rastlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin tarihi incelendiğinde, Antik Çağ'da Akadcanın günümüzden 4000 yıl öncesine dayanan Sümercenin yerini almasıyla, Sümercenin yabancı dil olarak okutulması, saygın kaynak metnlerinin çevrilmesiyle başlayan yabancı dil öğretimi çalışmaları, (Campbell, 2002) önce eski Yunanca dil bilgisi ardından Latince dil bilgisi ile ilgili eserlerin verilmesiyle sürdürülmüştür (Çakır, 2023).

Orta Çağ'a ise Arap dünyasında Arapça fonoloji kuralları (tecvit), nahiv ve sarfın (dil bilgisi ve morfoloji) ortaya çıkışı (Ahmed, 2007); Avrupa'da hâkim dil olan Latince ile ilgili dil bilgisi kitabı ve Roger Bacon'ın "Evrensel Gramer" anlayışı (Antolic-Piper, 2022); Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan "Divan-u Lugati't-Türk", Kıpçak Türkçesini yabancılarla öğretmek için yazılan "Codex Cumanicus" (Tavkul, 2003); hem dil bilgisi kitabı hem sözlük olan Kitabu'l-İdrak li-Lisani'l-Etrak eseri (Nadirova vd., 2018) damgasını vurmuştur.

Yeni Çağ'da ise Latince 16.yüzyıla kadar İtalya, Fransa, İspanya, Portekiz ve Romanya gibi ülkelerin ana dili hem günlük hem de kültürel hayatın yaşayan bir parçası iken 16.yüzyıldan itibaren Klasik Latinceyi ana dili olarak bilenlerin kalmaması Latincenin öğretiminde değişimleri beraberinde getirmiştir. Latince öğretimi için yazdığı kitabı “Opera Didactica Omnia” ile öne çıkan John Amos Comenius gibi pek çok eğitimci değişim sürecini geriye çevirme faaliyetlerinde bulunmuş ve Latinceye tüm okul öğretim programlarında yer verilmiştir (Çakır, 2023).

Yakın Çağ ile birlikte 18.yüzyıldan itibaren Avrupa'da Latince dışındaki diller de öğretim programlarına dâhil edilmiş; dil bilgisi ve çeviri faaliyetlerinin ön planda, dinleme ve konuşma faaliyetlerinin arka planda olduğu ve “Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi” ne zemin hazırlayan öğrenme yaşantıları tasarlanmıştır (Çakır, 2023). 20. yüzyıldan itibaren ise belli başlıları Direkt Yöntem, İşitsel-Sözel Yöntem, Sessiz Yöntem, Telkin Yöntemi, Grupla Dil Öğretim Yöntemi, Fiziksel Tepki Yöntemi, İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi ve Katılımcı Dil Öğretim Yöntemi olan yöntemler ortaya çıkmıştır (Larsen-Freeman, 2011).

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminde dört temel beceri bulunmaktadır (Bağçeci ve Yaşar,2007; Barın, 1997). Öğrencinin başarılı ve etkili öğrenimi için bu dört temel becerinin, öğrencilerin ihtiyaç ve seviyeleriyle bağlantılı olarak geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Darancık, 2018). Öğretilen yabancı diller ve o dillerin öğretim yöntemleri çeşitli dönemlerde değişime uğrasa da yabancı dil öğretiminde yer alan dört beceri alanı varlığını her zaman sürdürmüştür. Harmer'a (1991) göre, bir dili konuşan bireyler telefonda konuşma, mektup yazma, radyo dinleme, kitap okuma, yazma ve konuşma gibi belli becerilere sahiptirler. Okurken ve dinlerken mesajı almayla uğraşırlar ki bunlar algılayıcı beceriler sayılır, yazma ve konuşma becerileri dilsel üretim gerektirir ki bunlar da üretme becerisi olarak nitelendirilmektedir. Dili kullanan kişiler için bütünleşik becerileri eş zamanlı olarak kullanmak doğal bir durumdur. Örneğin, insanlar eşzamanlı olarak konuşur ve dinlerler, not alırken ya da okudukları şey ile ilgili bir şeyler yazarken aynı anda okuyup yazabilirler. Tablo 2.1'de dört temel beceriyi özetlemektedir.

Tablo 2.1: Temel dil becerileri (Harmer, 1991)

ARACI BECERİ	KONUŞMA	YAZILI İFADE
ALIMLAYICI	Dinleme ve anlama	Okuma ve anlama
ÜRETİCİ	Konuşma	Yazma

Brown (2001) dil becerilerini sınıflandırmak için alımlayıcı (receptive) ve üretken (productive) beceriler terimlerini kullanmış ancak bunların bir madalyonun iki yüzü gibi olduğunu ve ayrılamayacağını ifade etmiştir ve dil becerilerinin bütünleşik yaklaşım ile öğretilmesinin önemini vurgulamıştır. Brown (2007) bu savını destekler şekilde bir okuma dersinde aynı zamanda dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle de uğraşılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Kumaravadivelu (1994) becerilerin ayrılmasının yapay olduğunu, gerçek dünyada olduğu gibi, öğrencilerin beceri bütünleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin konuşma yapma (konuşma ve dinleme), not-alma (dinleme ve yazma), bireysel araştırma (okuma ve yazma) gibi. Alan yazında bütünleşik-beceri yaklaşımı olarak ifade edilen bu yaklaşım kapsamında dil öğretiminin ve öğreniminin iletişimsel ve interaktif çerçevesinin sağlanabileceği, öğrencilerin gerçek dile maruz kalabileceği ve bu bağlamla etkileşim kurulabileceği ifade edilmiştir (Gürbüz ve Kömür, 2021; Oxford, 2001).

2.1.1. Dinleme

Dinleme becerisi öğrencilerin sesi tanımaları, vurgu ve tonlamalarından kaynaklı anlam değişikliklerini fark etmelerinin, gelen mesajları doğru anlamalarının hedeflendiği bir beceridir (Demirel, 2021). Çocuklar uzun süre etrafında bulunan insanların konuşmalarını dinledikten sonra, kendilerini hazır hissettiklerinde konuşmaya başladıkları için dinleme becerisi, ana dil edinimi sırasında kullanılan ilk dil becerisidir. Philips (1993) ana dil ediniminde olduğu gibi ikinci dil ediniminde de böyle bir “sessiz” dönemin var olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde dil öğrencileri çevrelerindeki dili dinler, içselleştirir ve daha fazla dile maruz kaldıkça uyarladıkları ve genişlettikleri kendi kişisel dil bilgisi kurallarını formüleştirebilirler (Philips, 1993).

Krashen ve Terrell'a (1983) göre ikinci bir dil ana dile benzer şekilde edinilebilir. Bu yüzden öğretmene öğrencinin ana dil edinimine benzer bir ortam oluşturma ve yeterli miktarda dile maruz kalmasını sağlama görevi düşmektedir. Öğrencilerin kendi yabancı dil seviyelerinden bir seviye ileri zorluk seviyesine uygun dinleme ve okuma metinleriyle çalışması gerekmektedir. Bu metinler kademe kademe zorlaşmalı, yeni kelime ve yapıları sindirilerek öğrenilebilecek şekilde anlaşılabilir bir dilsel girdi (comprehensible input) içermelidir. İkinci dil edinimi her ne kadar doğal dile benzer şekilde olsa da, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi büyük önem taşır. Çünkü ikinci dil öğrencileri için dinleme, süreçsel gereklilikleri en zor olan beceridir. Bunun nedeni ise öğrencilerin okuma süreçlerinden farklı olarak istediklerinde parçayı gözden geçirme imkânlarının olmaması ve dolaylı olarak bilgiyi anlamaya çalışırken aynı anda da kısa süreli belleklerine bilgi depolamak zorunda olmalarıdır (Rubin, 1995).

Dinleme etkinliklerinde genel olarak üç aşama takip edilir. Bunlar; dinleme öncesi, dinleme anı ve dinleme sonrası şeklindedir. Ama bu süreçlerin uygulaması öğretmenin dersi düzenleme şekline göre değişim gösterebilir. Dinleme öncesinde öğrencilere bağlam ve bilinmeyen sözcüklerle ilgili bilgi verme, konuyla ilgili genel sorular sorma ve hatırlatma; dinleme sırasında öğrencilere dinleme metnini vermekten kaçınarak etkinliği sürdürme; dinleme sonrasında ise kolaydan zora sorular klişesinden uzaklaşarak dinleme ve görevi yerine getirme, etkinlikler ya da başka dil becerilerini geliştirme amaçlı parçayı canlandırma, soruları yazarak cevaplandırma ya da dinleme sonrası dinleme metninin okumak gibi etkinliklere yer verilebilir (Bekleyen, 2020). Dinleme öncesi öğrencilere bilinmeyen sözcüklerle ilgili bilgi verme konusunda, bilinmeyen sözcüklerin hepsini dinleme ya da okumadan önce vermenin, öğrencilerin içeriğe bakarak sözcüğün anlamını tahmin etmelerine engel olabileceği yönünde görüşler de bulunmaktadır (Grabielatos, 1995).

2.1.2. Konuşma

Konuşma, hedef kitle için anlamlı olabilecek bir mesaj üretmek amacıyla bilgi birikimi ve dilsel bilginin kullanılmasıdır (Chastain, 1988). Demirel (2013), yabancı dil öğretiminde en önemli hedeflerden birinin öğrencilerin hedef dili doğru, akıcı ve anlamlı konuşabilmesini sağlamak olduğunu, bu becerinin hem bilişsel hem psikomotor alanın gelişimiyle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen etkinlikler

uygulanma sırasına göre mekanik tekrar alıştırmaları, anlamlı tekrar alıştırmaları ve iletişimsel tekrar alıştırmaları (diyaloglar, tartışma, rol yapma ve tiyatro okuma, konuşma, hazırlıksız konuşma hikâye anlatma, oyunlar) şeklindedir. Ayrıca konuşma becerisinin kazanılmasında sadece dilin kurallarına uygun ve doğru bir şekilde öğrenilmesi yeterli olmayıp, jest ve mimik gibi sözel beceriler haricindeki bazı davranışların da geliştirilmesini önem arz etmektedir.

Konuşma becerisi pek çok becerinin aynı anda işe koşulmasını gerektirmektedir. Konuşma becerisi; ses bilgisi ve dil bilgisinin ifade edilmesini, algılayıcı ve üretici beceriler çerçevesinde katılımı, sadece ses üretimi değil aynı zamanda jest ve mimiklerinin kullanımını da içermesi bakımından dört faktörlü (üretici, algılayıcı, işitsel, görsel) bir etkinliktir (Demircan, 1990).

Dil öğrenme sürecinde konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden bağımsız olarak geliştirilebileceği düşünülmemelidir. Dil öğrenmede tüm beceriler bütünleşik halde bulunmaktadır. Örneğin konuşma becerisinin gelişiminde dinleme ve okuma becerisi büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda konuşma becerisi üzerinden de dinleme, okuma ve yazma becerileri geliştirilebilir (Chastain, 1988). Lavery'e (2010) göre konuşma becerisinin geliştirilmesi uzun zaman alan bir süreçtir. Özellikle hedef dili duymayan sadece sınıf olduğu durumlarda, öğretmenin rolü önem kazanmaktadır. Kısıtlı ders saatlerinin de ayrıca dil öğrenme önünde bir engel olduğu düşünülerek, ders sırasında öğretmenlerin kendilerini anlatan kısa cümleler kurmaları, yol tarifi, saat, gün gibi basit konularda sorular sormaları, tahtaya gelerek bir hatayı düzeltmeleri, bir sözcüğü yüksek sesle okumaları, "Anladınız mı?/Do you understand?" gibi ifadeler kullanmaktan kaçınarak öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını saptaması ve oyunlar sırasında Türkçe konuşan grupların puan kaybedeceğini söylemesi ders sırasında konuşma becerilerinin gelişmesinde faydalı olabilir.

Konuşma becerisi, öğrencileri aşağıda ifade edilen tüm görevleri aynı anda yapmak zorunda bırakan karmaşık bir beceridir:

- Ne söylemek istediğine karar vermek,
- Kullanacağı kalıbı seçmek,
- Kalıba uyan ve anlamları iletebilecek sözcükleri seçmek,
- Sesleri doğru düzen içinde kullanmak,

- Söylemek istedikleri şeyin duruma uygunluğunu kontrol etmek,
- Sesleri üretmek için dil ve dudaklarını belirli şekillere getirmektir (Manda, 2003).

Hedge'e (2000) göre, iletişimsel yaklaşımların gelişimiyle, öğretmenler öğrencilerin sadece telaffuz, kelime ve yapı doğruluğunu takip için değil anlamlı etkileşimler içinde daha bağımsız olmaları için de öğrencilerine konuşma pratiği yaptırmaya yoğunlaşmıştır. Ayrıca konuşma pratiğinin bağlam içerisinde yapılması, konuşma pratiğini anlamlı hale getirmek için birinci derecede önemli bir gerekliliktir. Çünkü bu bağlam bu dilsel ifadeler ve iletişimsel fonksiyonlar arasında belirgin bir bağ kurulmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin düşünce, duygu ve tercihlerini ifade etmelerine olanak sağlayan sınıf görevlerini yaparken dili kişileştirmek dili anlamlı hale getirmektedir.

2.1.3. Okuma

Okuma genel olarak yazılı bir metinden bilgi elde etmenin bir yoludur (Widdowson, 1984). Daha kapsamlı olarak ele alındığında okuma; bilişsel, sosyal ve interaktif bir süreçtir. Bu süreçte zihninde belirli hedef ve amaçları olan bir okuyucu, yazar tarafından verilen mesajı anlar, kavrar ve yorumlar (Grellet, 2006).

Rumelhart'a göre (1986, aktaran Wilson, 1998) okuma, retina üzerinde şekillerin hareketleriyle başlayan, yazarın iletmek istediği mesaj hakkında belirli bir fikir oluşmasıyla başarıya ulaşan bir yazılı dili anlama sürecidir. Yetenekli bir okuyucu, duyuşsal, söz dizimsel ve öğretici bilgilerden faydalanabilmelidir. Zaten bu çeşitli bilgi kaynakları, okuma süreci boyunca pek çok karmaşık yollarla birbiri ile etkileşim halindedir. Okuma sürecinde göz ve beynin birlikte çalıştığı, okuduğunu algılama için beynin zihinsel, dilsel ve dil dışı şemaları kullandığı, dil sembolleri ve öğeleri arasında yeni şemalar oluşturarak yeni fikirler ve çözümler üretildiği bilinmektedir (Tosunoğlu, 2002).

Linse'e (2005) göre ise okuma becerisi yazılı sözcüklerin anlamlarını çözmeye dayalı becerilerin bir toplamıdır. Bu ifadeleri destekler şekilde, Hedge (2000) ikinci dilde okuma süreciyle ilgili olarak "interaktif" terimini gündeme getirmiştir. Öğrencilerin, bir parçadaki fikir dizisini takip etme, ifade edilen fikirlere tepki verme, içerdiği bilgiyi anlama, kendine sorular sorma, notlar alma, okuma öncesi önbilgileri parça ile eşleme ve çeşitli ipuçlarından

faydalanarak parçanın bir sonraki bölümü önceden tahmin etmelerini gerektiren okuma görevleri üstlenmelerini önermiştir.

Okuma becerisi okuduğunu anlama ile birlikte ifade edilir. Okuma dildeki anlama ve anlatma boyutlarına dâhildir (Tosun, 2022). Okuduğunu anlamak, okunan metnin özünde yer alan mesajı anlamaktır (Sallabaş, 2008). Nasıl okuma olmadan anlama olmazsa metni anlamadan okumak da o metni yalnızca sesli olarak ifade etmekten başka bir şey olmayacaktır (Yılmaz, 2008). Henry'ye (1990) göre okuma, kelimeleri tanıma ve anlamlarını kavrama olmak üzere iki adımdan oluşur ve hem farkındalık hem zekâ gerektirir. Öğretmenin, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırabilmesi için, öğrencilerin duygu, düşünce, yaş, kapasite ve sosyokültürel özelliklerine uygun metinler seçmesi gerekir (Kormos ve Csizer, 2014).

Özellikle çocuklara yabancı dil öğretimi yapılırken okuma becerisinin, dinleme ve konuşma becerisinden sonra verilmesi daha uygundur. Öğretim programı kapsamında 2. sınıftan itibaren İngilizce eğitimi alan öğrencilerin yaş aralığı ve İngilizce dersinin haftada 2 saatle kısıtlı olması nedeniyle, sınıf etkinlikleri kapsamında okuma etkinliklerine dinleme ve konuşma etkinliklerine göre daha az yer verilmesi uygun olacaktır. Devam eden yıllarda ise kelime ve cümle boyutunda okuma etkinliklerine yer verilebilir (Bekleyen, 2020).

Shin ve Crandall'a (2014) göre okuma ve yazma etkinliklerine geçmeden önce; öğrencinin ana dilinde ne ölçüde okuyup yazabildiği, ana dili ve hedef dilde aynı alfabeyi kullanıp kullanmadığı, öğrencinin kendi ana dilinde okuma parçalarından anlam çıkarmasına yardımcı olacak stratejilere hâkim olup olmadığı gibi durumlar değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri için onlara yardımcı olacak stratejileri izlemeleri faydalı olabilir (Azimi, 2023). Wright (1989) bu stratejileri öz arama, tarama, tahmin etme, eski bilgileri işe koşma, görselleştirme, sorular sorma, özetleme ve çıkarımlar yapmak olarak sıralamıştır. Ancak, sadece bir stratejinin kullanılması yeterli olmayabilir ve çoğu okuyucu tek bir okuma stratejisi yerine çoklu okuma stratejileri kullanmaya ihtiyaç duymaktadır (Goh, 2012).

2.1.4. Yazma

Yazma becerisi, uzun yıllar süren ikinci dil ve yabancı dil eğitimine rağmen pek çok öğrencinin zorlandığı temel bir beceri alanıdır. Dünya çapındaki pek çok dil hazırlık kursunun temel bileşenlerinden olan yazma becerisi genel olarak ayrı bir beceri olarak değerlendirilir (Gürbüz ve Kömür, 2021). Ancak Almarza-Sanchez'in (2000) ifade ettiği gibi yazma becerisi kendi başına öğrenilecek bir beceri değildir ve yazma denemeleri yapılan dönemde, imlaya özgü zorluklar hariç, öğrenilmesi gereken şey dinlediğini anlama, konuşma ve okumada ulaşılması gereken yeterliğin aynısıdır. Yazma etkinliği, diğer alanlardaki bilgilerin pekişmesine yardım eder, böylece öğrenciye yapıları beceriyle kullanma pratiği, sözcüksel öğeleri seçme ve birleştirme imkânı sunar.

Benzer bir şekilde Zen (2005), yazma öğretimini amaçlayan hedeflerin sadece yazma öğretimini gerçekleştirmek için değil, öğrencinin dil öğrenme süreci üzerinde motive edici bir etki sağlamak için büyük öneme sahip olduğunu vurgular.

Ayrıca yazma becerisinin öğrenciye kendi dil başarısını gözlemleme fırsatı tanıdığını ve ona hedef dilin diğer beceri alanlarında gelişmesi için cesaret verdiğini ifade eder. Diğer alanlardaki bilgilerin pekiştirilmesi, geliştirilmesi ve öğrencilerin cesaretlendirilmesinin yanı sıra, Earl ve Katz (2006) yazmanın düşünceleri organize etme, düşünceler oluşturma, tasarlama ve düzenleme gibi çeşitli adımlardan oluştuğunu ve bu adımların üstbilişi harekete geçiren üst düzey düşünme becerileri olduğunu ifade etmiştir.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Yabancı dil öğretiminin tarihi incelendiğinde, diller sözlü/işitsel iletişimin öğrenimi için değil “bilimsel” olma adına veya bazı durumlarda da yabancı bir dilde yeterlik kazanmak için öğretiliyordu (Brown, 2001). Nitekim konuşma becerisi dillerin öğretiminde vurgulanmamakla beraber değişen şartlar içerisinde, günümüzde dil öğretimi yazılı ve sözlü şekilde iletişim kurmayı amaçlamaktadır (Güneş, 2020).

Shin ve Crandal (2014) yabancı dil öğretiminde hedefin, öğrencilerin dili doğru ve akıcı kullanmasını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade yabancı dilde konuşma becerisinin öğretilmesinde hata düzeltmenin önemine ve yapılaşına dikkat çekmektedir. Yabancı dili

doğru konuşmayı hedefleyen etkinliklerde hata düzeltme yapılabileceği, akıcı konuşmayı hedefleyen etkinliklerde ise hata düzeltilmesi yapılmamasının daha uygun olabileceği ifade edilmektedir. Düzeltmenin zorunlu olduğu durumlarda konuşma akışının bozulmaması için yapılan önemli hataların öğrenciye hissettirilmeden öğretmen tarafından not alınması ve etkinlik bitiminde yapılan etkinliklerle ilgili gerekli çalışmaların yapılması faydalı olabilmektedir (Bekleyen, 2016).

Konuşma becerisinin kullanımı ve gelişimini teşvik etme konusunda, pratik yapma büyük öneme sahiptir (Talandis ve Stout, 2015). Pratik yapma öğrencinin dil ile oynaması ve deneyler yapmasını, bu da dilsel çıktının elde edilmesini sağlar. Özellikle konuşmalar, rol yapma aktiviteleri, drama ve diyaloglar sınıftaki etkileşimi sağlamak için uygulanmalıdır. Böylelikle öğrenciler kendilerini sınıf dışındaki dil kullanımları için hazırlayan iletişimsel aktivitelere dâhil edilmiş olacaktırlar (Güneş, 2020).

Konuşma öğretiminde pratik yapmanın yanı sıra, dil girdisi de önemlidir. Öğrencileri sözlü üretim yapmaya yönelik harekete geçirebilmek için, çeşitli iletişimsel görev ve etkinliklerin yeterli olmadığı belirtilerek dil girdisi olmadığı sürece öğrenme gerçekleşmeyeceğinden öğrencilerin dil girdisine olan ihtiyacına vurgu yapılmıştır (Bochner ve Jones, 2005; Carroll, 2013). Atkinson'a (2011) göre, öğrencilerin dil girdisi bloke edildiğinde ya da öğrenciye yetersiz olan ve dostane olmayan etkileşim fırsatları sunulduğunda öğrencilerin sözlü üretimleri engellenmiş olacak ve öğrenme hedefleri (buna ek olarak öğrenmelerine değer verildiği ve desteklendiğine yönelik duyguları) olumsuz yönde etkilenecektir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin her hata için düzeltilme korkusu olmadan pratik yapma ihtiyaçlarına karşı hassas olunması önemlidir. Ancak konuşmacının hatasız konuştuğunu zannetmemesi için belirli dil bilgisi ve fonolojik hataların, düzeltilmesi de gereklidir. Sesler, kalıplar, etkileşim, ritim ve tonlamaya odaklanılmalıdır. Çünkü ses bilimle ilgili pratiğin ihmal edilmesi gelecekte konuşmanın akıcılığını etkileyebilmektedir (Brown, 2001). Bunların yanı sıra konuşma üretimi, konuşma becerisinin karmaşıklığı ve heterojenliği onu en tartışmalı meselelerden biri yapmaktadır çünkü konuşmanın üretimi oldukça fazla bilişsel, duyuşsal ve toplumbilimsel yeterlikten meydana gelmektedir. Sosyal ve kültürel farklar miktarı kadar konuşma durumu olduğu için, bu yeterliklerin her konuşmacı/dinleyici etkileşiminde ve eyleminde geliştirilmesi gerekir (Sakale, 2012).

2.2.1. Konuşma Becerisinin Bileşenleri

Konuşma becerileri etkili iletişime katkıda bulunan pek çok bileşen içerir. Bu noktada araştırmacılar çeşitli bileşenlere dikkat çekmişlerdir. Örneğin Vanderkevent (1990) konuşma becerisini konuşmacı, dinleyici ve ifade olmak üzere üç bileşen kapsamında ele almıştır. Buna göre işiten kişiye düşünce ve duygu aktarımı yapan ve sesin üreticisi insanlar olarak konuşmacılar, konuşmacının düşünce ve duygularını alan dinleyiciler, düşünceyi ifade etmek için konuşmacının kullandığı ifadeler konuşma becerisinin bileşenlerini oluştururlar.

Öte yandan, Harris'e (1974) göre ise konuşma becerisinin anlama, dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve akıcılık olmak üzere beş temel bileşeni bulunmaktadır ve kısaca şu şekilde ifade edilmiştir:

a) *Anlama*

Sözlü iletişim için, konuşmaya cevap verecek, aynı zamanda onu başlatacak bir özneye ihtiyaç vardır.

b) *Dil bilgisi*

Öğrencilerin konuşmada doğru cümle kurması gerekir. Dil bilgisi, öğrencilerin yapıları kullanma ve doğru yapıya uygunluğunu ayırt etme becerisidir. Dil bilgisinin bir faydası da sözlü ve yazılı ifadede yeterlik kazanma imkânı sağlamasıdır.

c) *Kelime bilgisi*

Kelime bilgisi, iletişimde uygun sözcük seçimi yapılması anlamına gelir. Yeterli kelime bilgisine sahip olmadan, etkili iletişim kurulamaz ve gerek sözlü gerek yazılı olarak fikirler ifade edilemez. Sınırlı kelime bilgisine sahip olmak bir dilin öğrenilmesini engelleyen bir faktördür. Dil bilgisi olmadan çok az şey aktarılabilir ancak kelime bilgisi olmadan hiçbir şey aktarılamaz. Bu açıklamadan yola çıkılarak İngilizce öğrenenlerin kelime dağarcığını yeterince geliştirmeden İngilizce konuşamayacakları veya düzgün İngilizce yazamayacakları sonucuna varılmıştır.

d) *Telaffuz*

Telaffuz, öğrencilerin konuşurken daha net bir dil üretmelerini sağlayan bir yoldur. Bir dildeki seslerin nasıl değiştiği ile ve o dildeki düzeni belirleyen unsurlardan ve ilkelerden

oluşan dil bilgisi bileşenini ifade eden sesbilimsel süreçle ilgilenir. Telaffuzun iki özelliği vardır: sesler ve üst segmental özellikler. Bu ifadeyle telaffuzun, belirli bir dildeki kelimelerin insanlar konuşurken nasıl net bir şekilde üretildiğini incelemeye yönelik bir bilgi alanı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konuşurken, telaffuz iletişim sürecini anlaşılır kılmak için hayati rol oynar.

e) *Akıcılık*

Akıcılık; akıcı ve ifade edici bir şekilde okuma, konuşma ve yazma yeteneğidir. Başka bir deyişle, konuşmacı anlam ve bağlamı ilişkilendirirken bir dili açık ve öz bir şekilde okuyabilir, anlayabilir ve yanıtlayabilir. Konuşmada akıcılık, birçok dil öğrencisinin hedefidir. Akıcılığın belirtileri arasında makul derecede bir konuşma hızı ve az sayıda duraklama bulunur. Bu belirtiler, konuşmacının mesajı ifade etmek için gereken dil öğelerini aramak amacıyla çok fazla zaman harcamadığını gösterir.

Bu ifadeye benzer şekilde Brown (2004) da konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik altı bileşen ileri sürmüştür: telaffuz, dil bilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, anlama ve görev. Syakur (1987) ise konuşma becerisinin telaffuz, dil bilgisi, kelime bilgisi ve akıcılık olmak üzere en az dört bileşen içermesi nedeniyle karmaşık bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için gereken temel öğeler; mekanik bileşenler (kelime dağarcığı, dil bilgisi ve telaffuz kuralları), edimsel beceriler (ortamdaki resmiyet veya bilgi ve beceri düzeyine göre ifade ve üslup seçme) ve sosyal ve kültürel kurallardan (sırayla konuşma, konuşma hızı, duraklamalar, dinleyici ve konuşmacı olarak konuşmacıların rolleri) oluşmaktadır (Dağtan, 2015).

Konuşmanın bileşenleri ile ilgili başka bir sınıflandırmada ise sözlü iletişim dört boyut veya yeterliğe dayanır. Lazaraton'a (2001) göre bunlar; dil bilgisi yeterliği (ses bilim, kelime bilgisi, kelime ve cümle oluşturma); sosyodilbilimsel yeterlik (etkileşim kuralları, sosyal anlamlar); söylem yeterliği (uyum ve cümlelerin birbiriyle olan bağlanması) ve stratejik yeterlikten (zor durumlar için telafi stratejileri) oluşmaktadır. Ayrıca dil öğrenen kimselerin yabancı dilde sözlü ifadede yüksek seviyeye ulaşması için tüm bu becerileri geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.2.2. Çeşitli Öğretim Yaklaşımları Kapsamında Konuşma Becerisi Öğretimi

Tarih boyunca dil öğretim yöntemlerindeki değişiklikler, dil öğretiminin hedefi olarak okuma yazma yerine sözlü yeterlilik yönünde değişimler gibi, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yeterlilik türündeki değişikliklerin tanınmasıyla paralellğini göstermiştir. Ayrıca dilin doğası ve dil öğrenimi teorilerindeki değişiklikleri de yansıtmıştır (Richards ve Rogers, 2001).

Konuşma becerisinin çeşitli yaklaşımlar bakımından ele alınması için öncelikle temel bir bakış açısı niteliğinde olan ayrılmış beceri yaklaşımı ve bütünleşik beceri yaklaşımın irdelenmesi yararlı olabilir. Ayrılmış beceri yaklaşımında, dil ve içerik öğrenme tipik olarak birbirinden ayrı tutulur ve öğrencinin başarısı ayrı beceri alanlarındaki yeterliliğine bağlıdır. Oxford'a (2001) göre, her bir dil becerisini diğerinden ayırarak öğretmek, bütünleşik dil becerilerinin doğasıyla örtüşmez. Geleneksel Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ve ikinci dil olarak İngilizce (ESL) programlarının öğretim programları çoğunlukla ayrılmış beceri yaklaşımına göre tasarlanmıştır çünkü okuma ve yazma gibi belirli becerileri öğretmek, karar mercileri ve öğretmenlerin bakış açısına göre lojistik açısından kolay ve daha az karmaşık görülmüş olabilir.

EFL ve ESL sınıflarına yönelik ayrılmış beceri yaklaşımında, sadece bir beceriye odaklanılır ve öğrenme stratejisi ve onunla ilgili beceri arasında bir ilişki vardır. Örneğin bir okuma dersinin hedefi, öğrencilere sadece okuma stratejilerini sağlamaktır ya da bir yazma dersinde görevler ve stratejiler sadece yazma ile bağlantılıdır (Peregoy ve Boyle, 2000). Ancak ayrılmış beceri modelini temel alan bir EFL ve ESL dersinde, öğretim kaçınılmaz bir şekilde çoklu ve bütünleşik becerilerden oluşacaktır. Örneğin orta düzey bir okuma kursunda bu beceriler; yönergeler İngilizce sözlü ifadeler şeklinde olacaktır ki bu dinleme becerilerini gerektirir, öğrencilerin okuma parçalarını tartışmaları, konuşma ve dinleme becerilerini, özellikle de telaffuz ve dil bilgisi gibi bağlantılı becerileri kullanması yoluyla olacaktır. Ayrıca, öğrencilere okuma parçasını özetleme ya da ilgili sorulara yazılı olarak cevap verme görevi verilebilir ki bu da öğrencinin yazma becerisini harekete geçirir. Dolayısıyla tek bir beceriye göre etiketlenen bazı dersler, nihayetinde bütünleşik beceri yaklaşımını yansıtır olabilir (Oxford, 2001).

Bütünleşik-beceri yaklaşımı, dil öğretiminin ve öğreniminin iletişimsel ve interaktif

çerçevesini sağlamak için iki ya da daha fazla dil becerisinin bütünleşmesi olarak tanımlanabilir (Gürbüz ve Kömür, 2021). Bununla ilişkili olarak, Kumaravadivelu (1994), becerilerin ayrılmasının yapay olduğunu, gerçek dünyada olduğu gibi öğrencilerin beceri bütünleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin konuşma yapma (konuşma ve dinleme), not-alma (dinleme ve yazma), bireysel araştırma (okuma ve yazma) gibi. Brown'a (2007) göre ise bir okuma dersinde aynı zamanda dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle de uğraşılması gereklidir. Bütünleşik-beceri yaklaşımı, öğrencilerin gerçek dile maruz kalmasını ve bağlamla etkileşim kurmasını sağlar (Oxford, 2001).

Brown (2001) dil becerilerinin bütünleşik yaklaşım ile öğretilmesinin önemini vurgulamış ve dil becerilerini sınıflandırmak için alımlayıcı (receptive) ve üretken (productive) beceriler terimlerini kullanıp bunların ayrılamaz bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Dil becerilerinin bütünleşik olarak öğretilebileceği yöntemler; İçerik Temelli Dil Öğrenim Yöntemi, Tema/Konu Temelli Öğretim, Görev Temelli Öğretim ve Öykü/Oyun Temelli Öğretim şeklindedir (Ataş, 2022).

İçerik temelli dil öğrenim yönteminde başlıca amaç, hedef dili kullanarak öğrenciye alan bilgisi vermektir (Ataş, 2022). İçerik Temelli Dil Öğretimi'nin üç yaygın formu tema-temelli, tamamlayıcı ve örtük (sheltered) öğretim modelleridir (Scarcella ve Oxford, 1992). Tema/Konu Temelli Öğretim yönteminde, temel olarak farklı beceri alanları ile ilgili etkinliklere aynı konu üzerinden ortak bir içerikle yer verilir (Cameron, 2001). Moon'a göre (2000) bu yöntem dil becerilerinin bütünleşik bir şekilde öğretilmesinde pek çok yönden faydalıdır. Örneğin öğrencilerin ilgi alanlarına giren bir konunun öğretimi, diğer konu ve temaların bir örümcek ağı gibi birbirine bağlanmasıyla sağlanabilir. Özellikle küçük çocukların dil öğretim süreçlerinde, öğrencilerin dikkat aralıklarının kısa olması nedeniyle, hazırlanması planlanan tematik ünitelerin iki veya üç hafta süreyi geçmemesi, özgün dil içermesi, olabildiği kadar çok dil becerisi içermesi, öğrencilerin eski bilgileriyle ilgili, öğrenme stillerine uygun ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir (Ersöz, 2020). Görev temelli öğretimde ise görevler, öğrencilerin dilin yapısından çok dilde anlama, yönlendirme, üretme ve iletişim kurmaya odaklandığı faaliyetlerle süren bir sınıf çalışması türü olarak ifade edilebilir (Nunan, 1989). Brown (2007) görev temelli öğretimde bir dersin hedeflerinde fikir alışverişinde bulunma, elektronik postaları okuma ve cevap yazma gibi öğrencinin faydacı dil yeterliğini geliştiren

fonksiyonlara odaklanmasını önermiştir. Başka bir deyişle, görevler sadece dil öğretim hedeflerini gerçekleştirme değil, aynı zamanda öğrencilerin aktif olarak hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Öğrenciler zihinsel olarak aktif bir şekilde öğrenmeyi severler ve katıldıkları faaliyetlerin anlam ve amacını sorgularlar. Ancak sınıfta gerçekleştirilen her aktivite görev sayılmaz.

Sınıfta gerçekleştirilen bir aktivitenin görev sayılabilmesi için aktivitenin konu, işlenme, sonuç bakımından bütüncül, çocuklar için anlamlı ve bir amaca yönelik olması gerekir. Ayrıca hedeflerinin net bir şekilde ifade edilmesi, başlangıç ve bitişinin belli olması ve interaktif olması gerekir. Ayrıca görevlerin bilişsel ve dilsel yüklerinin öğrencinin dil gelişim seviyesine uygun olması gerekir. Görev çok zor olduğunda öğrenci görevi tamamlayamayacak, çok kolay olduğunda ya da görevi çok fazla öğretmen desteğiyle tamamladığında öğrenci yeni bir şey öğrenmiş olmayacaktır. Görev yükü ve öğretmen desteği dengesinin sağlanması öğrencilerin dil becerisi gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Cameron, 2001). Öykü/oyun temelli öğretimde ise hedef dilde iletişim becerileri ve dil becerilerinin edinilmesinde oyun, hikâye, şarkı, sanatsal ve el becerisine dayalı faaliyetler önemli ölçüde katkıda bulunur (Ersöz, 2020). Philips'e (1993) göre oyunlar veya oyuna dönüştürülmüş faaliyetler bazen öğrencileri ödüllendirme için bazen ise ders sonunda süre arttığında bu boşluğu doldurmak için kullanılagelmiş olsa da, oyunlar hem çocukların eğlenerek öğrenmesi hem de iş birliği becerisinin gelişmesini sağlar. Bunların hazırlanması kolaydır ve pek çok kez tekrar tekrar kullanılabilirler. Oyunlarla eğitim sürecinde tüm çocukların faaliyete odaklanıp odaklanmadıkları, yönergeleri iyi anlayıp anlamadıkları ve oyunların diğer dil becerileriyle bütünleşik şekilde sürüp sürmediğinin kontrol edilmesi gerekmektedir (Brewster vd., 2002).

Ülkemizde 2013 yılından bu yana 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmasıyla İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Böylece öğrencilerin İngilizce eğitimi alma yaşının kademeli olarak erken yıllara çekilmesi ile öğrencilerin daha uzun süre dil öğrenmesi ve daha yüksek bir dil yeterliliğine ulaşabilmesi öngörülmektedir. Ancak bu öngörünün başarıya ulaşması derslerin yapılma şekline, uzun süreli olmasından çok etkili bir öğretim yapılıp yapılmadığına bağlıdır (Shin, 2014). Yabancı dil öğretimi için öğrencilerin gelişim düzeyleriyle uyumlu, başarılı geçen bir dil öğretiminin etkileri olumlu olacaktır. Fakat uzun yıllar süren ve başarısız seyreden bir dil öğretimi, öğrencilerin bu dili asla

öğrenemeyeceklerine yönelik düşüncelerinin yerleşik hale gelmesine ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşmesine sebep olacak ve etkileri olumsuz olacaktır (Cameron, 2003). Öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmeye erken başlamaları doğal, bağlamsal, sosyal, ilginç, eğlenceli, motive edici, değişik zekâ türlerine hitap eden ve öğrencinin kendini rahat hissedeceği ortamın yaratılması durumunda faydalı olacaktır (Read, 2003). Ana dilden farklı bir dilin ikinci dil olarak sürekli konuşulduğu ve çok daha fazla dile maruz kalma imkânının bulunduğu ortamlarda, o dili iyi derecede öğrenmek mümkündür. Küçük yaşta başka bir ülkeye yerleşen bir öğrenci, aynı dili yabancı olarak, ana dilini konuşan öğrencilerle birlikte kısıtlı ders saatlerinde öğrenen bir öğrenciden daha fazla hedef dile maruz kalacağı için dili çok daha iyi öğrenebilmektedir (Bekleyen, 2020).

Sınıf ortamına indirgenmiş dil yaşantılarının etkinliğini artırmak amacıyla çeşitli dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Konuşma becerisinin öğretimi açısından incelendiğinde yukarıda ifade edilen bütünleşik öğretim yaklaşımlarından bazıları dilin aktif kullanımına dayalı bir yapıyı vurgularken bir kısmının konuşma becerisinin ön planda bulunmadığı öğrenme yaşantılarına dayalı olduğu görülmektedir. Kelly'e (1969) göre yabancı dil öğretimi sosyal (iletişim biçimi olarak dil), edebî (sanatsal yaratı ve takdir için bir araç olarak dil) ve felsefi (dilbilimsel analiz) hedeflere yönelik sürdürülmüştür. Kelly Batı dünyasındaki dil öğretimini Klasik Dönem (Antik Çağlar'dan 4. yüzyıla kadar), Orta Çağ (4-14.yüzyıl.), Rönesans (14-16. yüzyıllar), Akıl Çağı (16-19. yüzyıllar) ve Modern Dönem (20. yüzyıldan itibaren) olmak üzere beşe ayırmıştır. Klasik Dönem, Rönesans ve Modern Çağ'da insanlar yabancı bir dili sosyal amaçlar için öğrendiklerinden, bu dönemlerde dil öğretiminin iletişimsel hedeflerine vurgu yapılmıştır. Ancak Orta Çağ ve Akıl Çağı'nda dil öğretim hedeflerinin yazılı ve analitik becerilere doğru kaydığı görülmüştür. Bu nedenle, bu dönemlerde konuşma becerilerinin öğretiminin, Klasik, Rönesans ve Modern Çağ'da yapıldığı kadar vurgulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır (Kürüm, 2016). Bu ifadeler ışığında, yabancı dilde konuşma öğretimi ile çeşitli öğretim yaklaşımlarının ilişkisinin, konuşma becerisinin zaman içerisinde değişen öğretim amaçlarına paralel bir şekilde değişim gösterdiği ifade edilebilir.

Latincenin ölü bir dil haline gelmesiyle “Modern” diller 18. yüzyılda Avrupa okullarının öğretim programlarına girmeye başladığında, bu diller Latince öğrenmek için kullanılan aynı temel prosedürler kullanılarak öğretiliyordu. Ders kitaplarındaki soyut dil bilgisi kuralları,

kelime listeleri ve tercüme edilecek cümlelerden oluşuyordu. Yabancı dili konuşmak amaç değildi ve sözlü uygulama öğrencilerin tercüme ettikleri cümleleri yüksek sesle okumasıyla sınırlıydı. 1840’lardan 1940’lara kadar, “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” (GTM) en seçkin dil öğretim yöntemlerinden biriydi ve Amerika’da “Prusya Yöntemi” olarak biliniyordu (Richards ve Rogers, 2001).

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi Orta Çağ’da ortak dil olarak kabul edilen Latince ve Yunanca dillerinin öğretiminde kullanılan tekniklerin modern dillerin öğretimine uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde 19 ve 20. yüzyıllarda kullanılmasından dolayı “Klasik Yöntem” ismiyle de anılmaktadır. Hedef dildeki bir metni anlayabilmek, onu ana dile çevirebilmek ve gerekli gramer ve kelime bilgisine sahip olmak ana hedeflerdendi (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Dolayısıyla bu yöntemde, konuşma becerilerinin öğretimi söz konusu değildi. Öte yandan, 1890’larda yaygınlaşan Düzvarım Yöntemi (DM) ile konuşma ve dinleme en önemli beceriler olarak sayılmaktaydı (Kürüm, 2016). Reform hareketi üyeleri tarafından ortaya atılan fikirler, doğalcı yaklaşımdan etkilenecek ana dil öğreniminde görülen dil öğrenme ilkeleri üzerine bina edilen Düzvarım Yöntemi’nin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Richards ve Rogers, 2001).

Düzvarım Yöntemi, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi’ne (GTM) tepki olarak ortaya çıkmış bir öğretim yöntemidir. 19. yüzyılın sonlarında Francoise Gouin tarafından ortaya çıkarılan bu yöntem, Maximilian Betlitz’in dünya çapında bu yöntemin yabancı dil öğretim yöntemi olarak kullanıldığı okullar açmasıyla tanınır hale geldi. Dilin gramer öğrenme yoluyla değil, o dile maruz kalınarak ve o dili kullanarak öğrenilebileceğini savını ortaya atmıştır ve tamamen hedef dilin kullanılması ve ana dilin hiç kullanılmaması odak noktasıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards ve Rogers, 2014).

Düzvarım yöntemi, hedef dili ana dil olarak konuşan öğretmenlere sahip özel okullarda oldukça başarılı bir yöntemken devlet okullarında uygulanması zordu. Doğalcı öğretimle sınıf öğretimi arasındaki farkların aşırı vurgulanması, sınıfta uygulanabilirliğinin düşük olmasının göz ardı edilmesi, hedef dilde ana dili akıcılığına sahip öğretmenler gerektirmesi yüzünden bu yöntem uygulamalı dilbilimde sağlam bir temele sahip değildi. Bu yüzden reform hareketinin akademik temelli savunucuları tarafından eleştirilmiştir. 1920’lere gelindiğinde Avrupa’daki kamu okullarında bu yöntemin kullanımının azalmaya başladığı

görülmüştür (Richards ve Rogers, 2001) ve Amerika’da Coleman Raporu’nun etkisiyle dil öğretim çalışmaları ekseninin okuma becerisine doğru kaymaya başladı söylenebilir (Coleman, 1929). Ortaya çıkan yeni gelişmelerin beraberinde ise Amerika Birleşik Devletleri’nde İşitsel -Dilsel Yöntem (ALM), Britanya da ise Sözlü Yaklaşım diğer adıyla Durumsal Dil Öğretim Yöntemi (SLT) yükselişe geçmiştir (Richards ve Rogers, 2001).

II. Dünya Savaşı’nın başlamasıyla orduya başlıca Avrupa ve Asya dillerini akıcı bir şekilde konuşan kişiler sağlama ihtiyacı, personelin yenilikçi ve çılgır açan bir dil öğretim programı ile eğitilmesine yol açmıştır. O zamanın geleneksel dil metodolojileri herhangi bir dili yetkin bir şekilde konuşan kişileri eğitmek için yeterli olmadığından, yeni bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle hükümet, 1942’de 55 büyük Amerikan üniversitesine özel bir program hazırlamaları için görev verdi ve 1943’te kurulan Ordu Uzmanlaşmış Eğitim Programı, öğrencileri çeşitli yabancı dillerde konuşma yeterliliğine ulaşmaları için eğitmeyi amaçlıyordu. Bu program, savaş yıllarında başarılı bir şekilde uygulanmıştır (Richards ve Rogers, 2001).

1940’lı yılların başında İkinci Dünya Savaşı ile popüler hale gelen İşitsel-dilsel yöntem (ALM), Amerikan askeri mensuplarının kısa sürede farklı dillerde sözlü iletişim becerileri kazanacak şekilde eğitilmesinde yararlanılmış bir yöntem olduğu için İşitsel-Dilsel Yöntem olarak bilinmesinin yanı sıra “Ordu Yöntemi” (Army Method) olarak da bilinmektedir. Düzvarım yönteminden farkı, dil bilgisine ve dil bilgisi yapılarına sözle iletişimden daha çok vurgu yapmasıdır. Başlıca hedefi, öğrencilerin bir yerli (hedef dili anadili olarak konuşan) akıcılığında hedef dili konuşmaları ve yazmalarıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Düzvarım Yöntemi; herhangi bir yaklaşımdan etkilenecek ortaya çıkmamışken İşitsel-Dilsel Yöntem, Skinner’in önemli temsilcilerinden olduğu “Davranışçılık” yaklaşımından etkilenecek ortaya çıkmıştır ve öğrenme prensipleri ile teknikleri de bu yaklaşıma göre şekillenmiştir. Skinner’in fare deneyi ile etki-tepki-pekiştirme (stimulus-response-reinforcement) süreçlerini kullanarak öğrenme sürecinde alışkanlık oluşturma yolu izlemesi ile İşitsel-dilsel yöntem ortaya çıkmış ve şekil almıştır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards ve Rogers, 2014). Bu yöntemde, konuşma becerileri davranış psikolojisinde öngörüldüğü gibi dinleme ve tekrarlama yoluyla desteklenmiştir. Tekrarlama etkinliklerinin konuşma becerilerinin otomasyonunu

sağladığına inanılmış ve dil kolaydan karmaşığa doğru hiyerarşik olarak oluşturularak yapıların bir devamı olarak kabul edilmiştir (Morley, 1991).

Yaklaşımlar ve yöntemler tarihindeki en aktif dönem 1950'lerden 1980'lere kadar olan dönemdir. 1950'ler ve 1960'lar her ikisi de İletişimsel Yaklaşım tarafından yerinden edilen İşitsel – Dilsel ve Durumsal Dil Öğretim Yöntemi'nin çıkışına ve bunların yanı sıra küçük ancak eşit derecede hevesli takipçileri etrafında toplayan Sessiz Dönem, Doğal Yaklaşım ve Tüm Fiziksel Tepki (TPR) gibi yöntemlerin çıkışına sahne olmuştur (Richards ve Rogers, 2001).

1960'ların ortalarında Amerika'daki dil bilimciler, Chomsky'nin dil edinim aygıtı ve dilsel yeterlilik görüşünü desteklediler ve o zamana kadar Britanya'da yabancı dil öğretimine egemen olan Durumsal Dil Öğretim Yöntemi'ni ve davranışçı psikoloji ve yapısal dil bilime dayanan İşitsel Dil Bilimi incelemeye aldılar ve reddettiler (Klapper, 2006). Avrupa ortak pazarı iletişimi için daha fazla yabancı dilde yetkin insan yetiştirme ihtiyacı etkili bir yabancı dil öğretim yaklaşımını gerektirdi. Bu nedenle Chomsky'nin dilsel yeterlilik görüşü, İngiliz dil bilimindeki alan yazını ve Avrupa Konseyi'nin çalışmaları, İletişimsel Dil Öğretimi'nin (CLT) ortaya çıkmasını sağladı ve daha geniş bir ölçeğe taşınmış oldu (Richards ve Rogers, 2001). İletişimsel yaklaşım içinde bulunduğu dönem için dil bilimsel bir devrim olarak kabul edilmiştir (Ju, 2013). Chomsky'ye göre dil edinimi bir alışkanlık oluşturma değildi, dilin yaratıcı yönü alışkanlık ile açıklanamazdı. Chomsky'nin Dönüşümsel Gramer Teorisi dil edinimine sadece Dil Edinim Aracı yani bireylerin içsel biyolojik mekanizması yoluyla açıklama getiriyordu. Bununla bağlantılı olarak konuşma becerileri dilin gerçek hayattaki kullanımına olabildiğince yakın olan anlam temelli diyaloglar, grup çalışmaları ve etkinlikler yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır (Kürüm, 2016). İletişimsel Dil Öğretimi 20.yüzyılda dil öğretiminde büyük bir paradigma değişimine yol açan ve etkileri bugün de hissedilmeye devam eden bir dil öğretim yöntemidir (Richards ve Rogers, 2001).

İletişimsel Dil Öğretimi kadar kapsamlı teorileşmiş olmasa da doğal dil yaklaşımı, geniş bir etki alanına sahip olmuştur. İş birlikçi öğrenme dil bilim dışında gelişmiş bir teori olmasına rağmen İletişimsel Dil Öğretimi'yle uyumlu varsayımları nedeniyle popülerlik kazanmıştır. İçerik Tabanlı Öğretim, İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi'nin temel prensiplerinden bazılarının, özellikle dil öğretiminde anlamın rolüne odaklanan prensiplerin geliştirilmesi

olarak görülebilir. Görev Tabanlı Öğretim ise iletişimsel metodolojinin güncel bir versiyonu olarak düşünülebilir. Yeterlik-Temelli Dil Öğretimi pek çok dil yaklaşım ve yönteminden farklı olarak, dil programlarının geliştirilmesinde dilsel girdi yerine dilsel çıktıyı odak noktası olarak kabul etmiştir (Richards ve Rogers, 2001).

Yeterlik temelli eğitim, performans temelli öğretim, tam öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarıyla pek çok ortak noktaya sahiptir. Bu yeterlilikler, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan temel ve yan becerileri uygulamak üzere öğrenci yeteneklerinden bahsetmesiyle, diğer öğrenci hedeflerinden ayrılır. Bu yüzden, Yeterlik-Temelli Eğitimde, öğrencilerden günlük durum rolleriyle uyumlu olan tipik görevleri yerine getirmesi beklenmektedir ve bu görevlerin analizinden elde edilen bir dizi sonuç bu yaklaşımın temel dayanağını oluşturmaktadır (Schneck, 1978).

2.2.3. Diller için Ortak Başvuru Metni Kapsamında Konuşma Becerisi

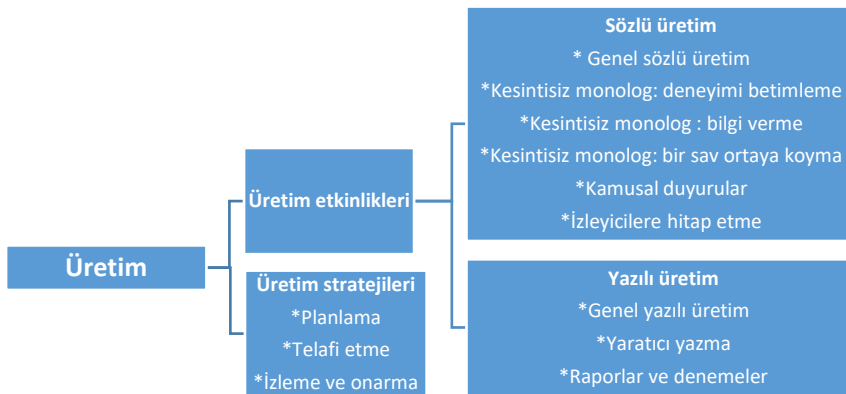
Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) , dilimize çevrilmiş haliyle Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ilk olarak 2001 yılında Avrupa Konseyi'nin Dil Politikası Bölümü tarafından İngilizce ve Fransızca olarak yayınlanmıştır (COE, 2001). Avrupa içinde ve dışında dil standartları, öğretim programları ve eğitim reformu hakkında bilgi vermiştir.

Ortak bir referans çerçevesi için ilk fikir, modern dillerin yetişkin öğrencileri için Avrupa çapında bir birim şeması çağrısının yapıldığı 1970'lere dayanır (Nagai vd., 2020). D-AOBM'in dil kullanımı için performans standartlarına odaklanmasından önce, dil öğrenme hedeflerini en sık kullanılan kelime bilgisi öğeleri ve dil bilgisi yapıları açısından belirtilmesi yaygın bir uygulama olmuştur (Trim, 2012). Bunun yerine, Avrupa içinde hareketliliği teşvik etmek için odak noktası, yabancı bir dil ortamında iletişim kurma yeteneğine kaydırıldı ve öğrenme hedefine ulaşmak için gereken yeterlilik düzeyi eşik seviyesi olarak işaretlenmiştir (Van Ek, 1976; Van Ek ve Trim, 2001). D-AOBM B1 seviyesinin temelini oluşturan eşik seviyesi “başka bir ülkeyi ziyaret etmek ve orada yaşamak için gereken dil bilgisi ve becerilerin işlevsel bir spesifikasyonunu” özetlemiş ve ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır (North, 2014).

D-AOBM, Avrupa genelinde dil öğretim programlarının, öğretim programı yönergelerinin, sınavların, ders kitaplarının hazırlanması için ortak bir temel sağlar. D-AOBM Dil öğrenenlerin bir dili iletişim amacıyla kullanabilmek ve etkili bir şekilde hareket edebilmek için ihtiyaç duyacakları bilgileri, becerileri ve bu bilgi becerilere ek olarak dilin kültürel kapsamını açıklar. Bunların yanı sıra bu çerçeve program (D-AOBM) öğrencilerin ilerlemesini, öğrenme sürecinin her aşamasında ve yaşam boyu süreçte ölçen yeterlilik seviyelerini tanımlar (COE, 2024).

D-AOBM'in temel hedefleri; öğretim programında dil seçiminde çok dilliliği ve çeşitliliği teşvik etmek, öğrencilerin çok dilli profiline geliştirilmesini ve gösterilmesini desteklemek, dil öğretim programının içeriğini gözden geçirmek ve geliştirmek, öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış olumlu “yapabilirim” tanımlayıcılarını tanımlamak, ders kitapları ve öğretim materyalleri tasarlamak ve geliştirmek, öğretmen eğitimi ve farklı dillerdeki öğretmenler arasındaki iş birliğini desteklemek, öğrenme öğretme ve değerlendirmede kaliteyi ve başarıyı artırmak, testlerde şeffaflığı sağlamak ve sertifikasyonların karşılaştırılabilirliğini kolaylaştırmaktır (COE, 2024).

D-AOBM'in gövdesi öğretme ve öğrenmeye yönelik D-AOBM'nin anahtar boyutlarını inceleyen bir bölüm ve farklı alanlarda örnek tanımlayıcı ölçekler içeren dört bölüm olmak üzere toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci sırada yer alan D-AOBM örnek tanımlayıcı ölçekleri (iletişim odaklı dil etkinlikleri ve stratejileri) alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört ana başlığa yer vermiştir. Alımlama başlığı sözlü kavrama ve işitsel görsel kavrama alt başlıkları ile konuşma becerisinin ön aşaması olan duyduğunu ve gördüğünü anlama üzerine kuruludur. Üretim başlığı altında ele alınan üretim etkinlik ve stratejileri ise Şekil 2.1'de gösterildiği gibi ifade edilmiştir.



Şekil 2.1: Üretim etkinlik ve stratejileri (D-AOBM, 2021)

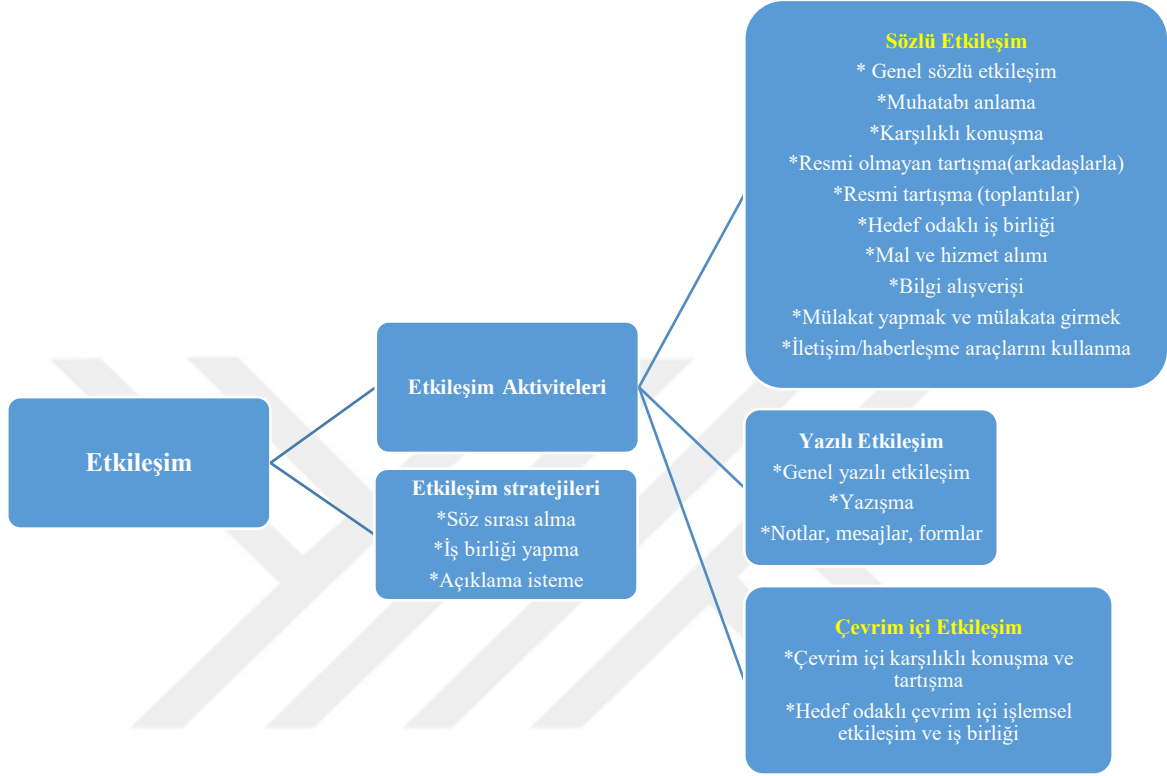
Şekil 2.1 incelendiğinde D-AOBM’de yer alan sözlü üretim etkinliklerinin genel sözlü üretim, kesintisiz monolog: deneyimi betimleme, kesintisiz monolog: bilgi verme, kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma, kamusal duyurular ve izleyicilere hitap etme şeklinde şemalandırıldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin her biri için A1-C2 aralığının her basamağında yerine getirilmesi gereken görevler tanımlanmıştır. Bunlardan genel sözlü üretim ile ilgili görevlerin A1-C2 seviyeleri aralığındaki görev tanımları Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2: Genel sözlü üretim yeterlik basamakları (D-AOBM, 2021)

	Genel sözlü üretim
C2	Alıcının önemli noktaları fark etmesine ve hatırlamasına yardımcı olan etkili bir mantıksal yapıya sahip, açık, akıcı, iyi yapılandırılmış söylemler üretebilir.
C1	Karmaşık konularda, alt temaları bütünleştirerek, belirli noktaları geliştirerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak açık, ayrıntılı açıklamalar ve sunumlar yapabilir.
B2	Önemli noktaların uygun şekilde vurgulandığı ilgili destekleyici ayrıntılarla birlikte açık, sistematik olarak geliştirilmiş açıklamalar ve sunumlar yapabilir.
	İlgi alanları ile ilgili çok çeşitli konularda, yardımcı/tamamlayıcı noktalar ile ilgili örneklerle fikirleri genişletip destekleyerek açık, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B1	İlgi alanları dahilindeki çeşitli konulardan birinin karmaşık olmayan bir tanımını, doğrusal bir noktalar dizisi olarak sunarak, kabul edilebilir ve akıcı bir şekilde sürdürebilir.
A2	İnsanların yaşam veya çalışma koşullarının, günlük rutinlerin, beğenilen/beğenilmeyen şeylerin vb. kısa bir dizi basit öbekler ve cümleler olarak bağlı bir liste halinde basit bir tanımını verebilir veya sunumunu yapabilir.
A1	İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla birbirinden kopuk öbekler üretebilir.
A1 öncesi	Temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, aile, uyruk) vererek kendisi hakkında kısa öbekler üretebilir.

Tablo 2.2’de genel sözlü üretim görev tanımları, A1 öncesi-C2 seviyeleri arasında basamaklandırılmıştır. İlgili tabloda A1 öncesi-B1 arasındaki seviyelerde dil kullanıcılarının basit ve kısa ifadeler üretmeleri ön görülürken, B2 seviyesinde kullanıcıların akıcı ifadeler üretebilmeleri beklenmektedir. B2, C1 ve C2 seviyesine gelindiğinde dil kullanıcılarının ayrıntılı sunumlar üretmelerinin ön plana çıkan bir görev olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra C2 seviyesindeki kullanıcıların karşılarındaki dinleyicinin bir konuyla ilgili önemli

noktaları fark etme ve hatırlatmada yardımcı olacak iyi yapılandırılmış söylemler oluşturması esas olarak kabul edilmektedir. Etkileşim başlığı altında ifade edilen iletişimsel etkinlikler Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2: Etkileşim etkinlik ve stratejileri (D-AOBM, 2021)

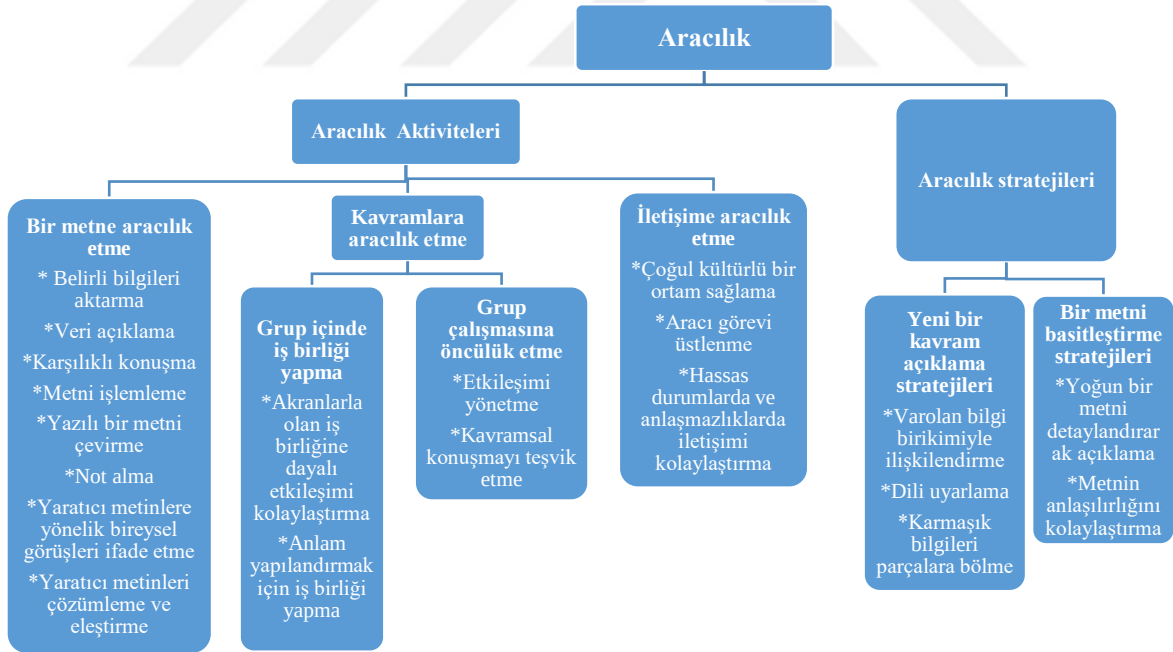
Şekil 2.2 incelendiğinde etkileşim aktiviteleri sözlü etkileşim, yazılı etkileşim ve çevrim içi etkileşim olmak üzere üç alt başlık olarak ifade edilmiştir. Bu alt başlıklardan konuşma becerisi ile ilgili olan sözlü etkileşim; genel sözlü etkileşim, muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, resmi olmayan tartışma (arkadaşlarla), resmi tartışmalar (toplantılar), hedef ortaklı iş birliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, mülakat yapmak ve mülakata girmek, iletişim / haberleşme araçlarını kullanma; çevrim içi etkileşim ise çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma, hedef odaklı çevrim içi işlemsel etkileşim ve iş birliği olmak üzere iki alt başlık olarak ele alınmıştır. Etkileşim stratejileri ise söz sırası alma, iş birliği yapma ve açıklama isteme olarak ele alınmıştır. Bu etkinliklerin her biri için de A1-C2 aralığında yapılması gereken görevler basamaklandırılmıştır. Bunlardan genel sözlü etkileşim alt başlığı ile ilgili görevlerin A1-C2 seviyeleri aralığındaki tanımları Tablo 2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3: Genel sözlü etkileşim yeterlik basamakları (D-AOBM, 2021)

	Genel sözlü etkileşim
C2	Anlamanın, yan anlam derecelerinin farkında olup deyimssel ifadeler ve gündelik anlatıma iyi derecede hâkimdir. Kabul edilebilir bir doğrulukla ve çok çeşitli niteleme öğelerini kullanarak, anlamanın daha ince ayrımlarını tam olarak iletebilir. Bir zorluk yaşadığında, muhatabın farkına varamayacağı kadar sorunsuz bir şekilde geriye dönüp ifadesini yeniden yapılandırabilir.
C1	Kendini akıcı ve spontane bir şekilde, neredeyse hiç çaba harcamadan ifade edebilir. Dolaylı ifadeler kullanarak boşlukları anında doldurmasına izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi derecede hâkimdir. Uygun ifadeleri veya kaçınma stratejilerini bulmaya çalışırken çok fazla belli etmez; sadece kavramsal olarak zor bir konu, doğal ve pürüzsüz bir dil akışını engelleyebilir.
B2	Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belirleyerek çok çeşitli genel, akademik, mesleki veya serbest zamanla ilgili konularda dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir. Koşullara uygun bir resmiyet düzeyi benimseyerek söylemek istediklerini sınırlamak zorunda olduğunu çok belli etmeden, iyi bir dil bilgisel kontrol ile spontane iletişim kurabilir.
	Hedef dil kullanıcılarıyla her iki tarafı da zorlamadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklamalar ve savlar sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir.
B1	İlgi alanları ve mesleki alanıyla ilgili rutin veya rutin olmayan aşına olduğu meselelerde biraz güvenle iletişim kurabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi denetleyebilir veya onaylayabilir, daha az rutin olan durumlarla ilgilenebilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Filmler, kitaplar, müzik vb. gibi daha soyut ve kültürel konular hakkında düşüncelerini ifade edebilir.
	Seyahatte ortaya çıkması muhtemel birçok durumla başa çıkabilmek için çok çeşitli basit dil yapılarından yararlanabilir. Aşına olduğu konularda hazırlıksız olarak karşılıklı konuşmaya katılabilir ve kişisel ilgi alanına giren veya günlük yaşamla ilgili (ör. aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) aşına olduğu konularda şahsi görüşlerini ifade edebilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
A2	Karşı tarafın gerektiğinde yardım etmesi koşuluyla yapılandırılmış durumlar ve kısa karşılıklı konuşmalarda kabul edilebilir bir rahatlıkla etkileşime girebilir. Aşırı çaba harcamadan basit, rutin bilgi alışverişlerini yönetebilir; öngörülebilir olan günlük durumlarla ilgili aşına olduğu konular hakkında soru sorup yanıtlayabilir, fikir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
	İş ve serbest zamanla ilgili aşına ve rutin meseleler hakkında, basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişi gerektiren görevlerde iletişim kurabilir. Çok kısa sosyal alışverişleri idare edebilir ancak karşılıklı bir konuşmayı nadiren kendi isteğiyle devam ettirecek kadar anlayabilir.
A1	Basit bir şekilde etkileşime girebilir ancak iletişim tamamen yavaş bir hızda konuşmayı tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır. Basit sorular sorup yanıtlayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir ve yanıt verebilir.
A1 öncesi	Kısa, kalıplaşmış ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirme amacıyla jestlerinden yararlanarak kendi ve günlük rutinleri hakkında sorular sorup yanıtlayabilir.

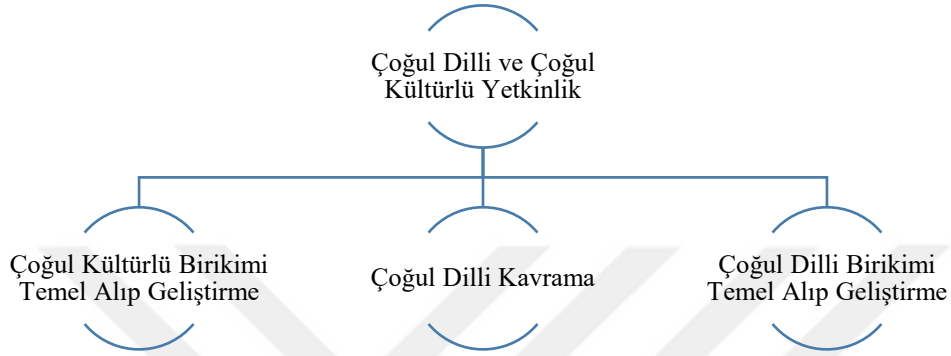
Tablo 2.3 incelendiğinde A1 öncesi seviyeden B1 seviyesine kadar dil kullanıcılarının kısa ve basit düzeyde etkileşime girebileceği görevler; B1 seviyesinde dil kullanıcısının bilgi alışverişinde bilgiyi denetleyebilmesi, aşına olduğu durumlarda hazırlıksız olarak görüşlerini bildiren konuşmalar yapabilmesi ve daha az rutin durumlarda açıklayıcı ifadeler üretebilmesi beklenmektedir. B2 seviyesindeki dil kullanıcısı çok çeşitli genel, akademik, mesleki ya da serbest zaman ile ilgili konularda dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir. Düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlamak için gerekli akıcı ve spontan konuşmaya sahiptir. C1 seviyesinde gelindiğinde kişi kendini akıcı ve spontane bir şekilde neredeyse hiç çaba harcamadan ifade edebilir ve uygun ifadeleri ya da kaçınma stratejilerini bulmaya çalışırken sarfettiği çaba gözle görülmez, C2 seviyesinde ise yan anlan derecelerinin farkındadır ve deyimse ifadelerle, gündelik anlatıma hakimdir, etkileşim anında bir zorluk yaşadığında sorunsuz bir şekilde ifadesini yapılandırabilir.

Aracılık başlığı altında ele alınan aracılık etkinlik ve stratejileri ise Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



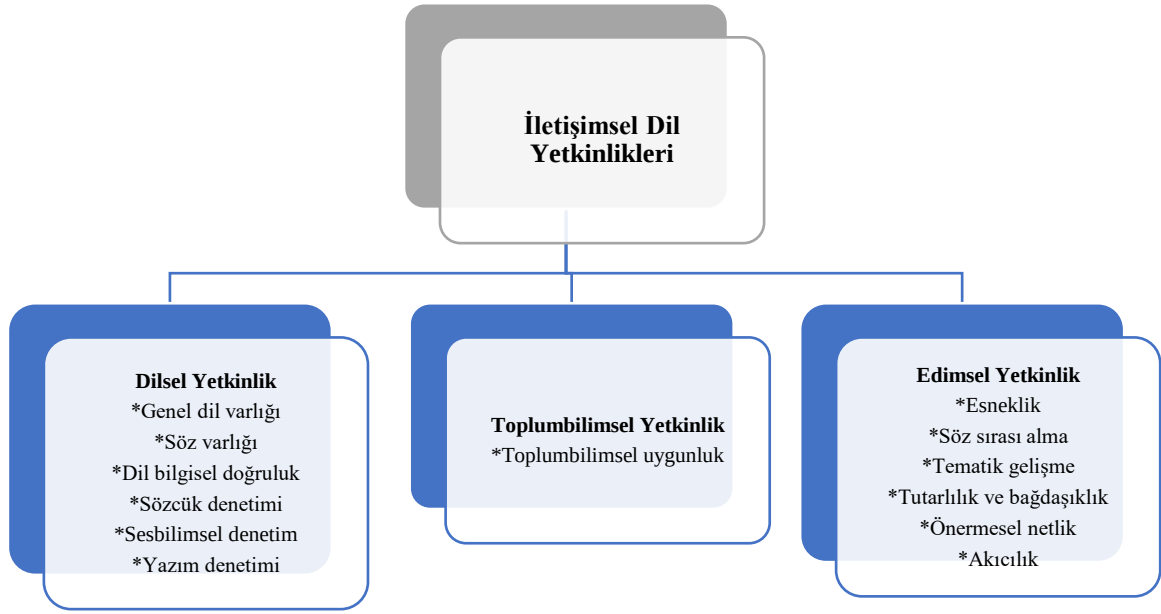
Şekil 2.3: Aracılık etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi yazılı görevleri içeren faaliyet ve stratejiler hariç pek çok etkinlik ve stratejide konuşma becerisin öğretimine yönelik görevler bulunmaktadır. D-AOBM örnek tanımlayıcı ölçeklerinden “Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik” ve “İletişimsel Dil Yetkinlikleri” kapsamında Şekil 2. 4 ve şekil 2.5’te ifade edilen alt başlıklara yer verilmiştir ve ilgili başlıklar konuşma becerisi ile bağlantılı görevler içermektedir.



Şekil 2.4: Çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlikler (D-AOBM, 2021)

Bu kapsamda çoğul kültürlü birikimi temel alıp geliştirme basitten karmaşığa olmak üzere kültürel öğreleri anlayabilme, aktarabilme, yanlış anlaşılma durumlarında yapıcı ifadelerle iletişimi sürdürme üzerine kuruludur. Çoğul dilli kavramada farklı dillerden, kaynaklardan faydalanma ve faydalanmaya yönelik esneklik ve isteklilik ön plana çıkmaktadır. Çoğul dilli birikimi temel alıp geliştirmede ise çoğul dillilikten faydalanmaya yönelik pratik işlevsel yetenekler yer alır. Dilini muhatabına göre ayarlayabilme, farklı dillerde açıklama yapabilme veya diller arası geçiş yapacağı durumları seçebilme ve insanları farklı diller kullanmaya teşvik etme gibi eylemler göze çarpmaktadır.



Şekil 2.5: İletişimsel dil yetkinlikleri (D-AOBM, 2021)

Şekil 2.5'te iletişim dil yetkinlikleri ile ilgili tanımlayıcı ölçekler dilsel yetkinlik, toplumbilimsel yetkinlik ve edimsel yetkinlik alt başlıkları halinde ele alınmıştır. Bu alt başlıklardan dilsel yetkinlik; genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetim ve yazım denetimi; edimsel yetkinlik ise esneklik, söz sırası alma, tematik gelişme, tutarlılık ve bağdaşıklık, önermesel netlik ve akıcılıktan oluşmaktadır. Yazım denetimi hariç olmak üzere, ilgili bölümlerin her birinde seviyelere ayrılmış şekilde konuşma becerisine yönelik görevler yer almaktadır.

Özetle, D-AOBM'nin İngilizce öğreniminde kullanımı sınıf içinde 21. yüzyıl öğrenimini uygulamak için hem öğrenciler hem öğretmenlere yönelik fırsatlar sunacaktır. Öncelikli olarak 21. yüzyıl becerilerinin bir bölümü olan iletişim becerisi etkili konuşma etkinlikleri aracılığıyla geliştirilebilir. Öğrencilerin doğal etkinliklerine odaklanabildikleri, daha aktif rol alabildikleri ve öğretmenlerin rollerinin daha sınırlı olduğu konuşma becerileri D-AOBM'nde yer almaktadır (Zaki ve Darmi, 2021).

2.2.4. İngilizce Öğretim Programlarında Konuşma Becerisi

Ülkemizde İlköğretim seviyesinde kullanılmakta olan İngilizce Öğretim Programı 2014 yılında 4+4+4 Eğitim Reformu ile yürürlüğe girmiştir. Hem İlköğretim hem Ortaöğretim seviyesinde hâlihazırda bulunan programlar 2018’de revize edilmiştir ve halen kullanılmaya devam etmektedir (MEB, 2018). 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Maarif Yüzyılı Eğitim Reformu sayesinde pek çok temel branşta eğitim programı değişikliğine gidilmiş, ancak İngilizce branşına yönelik bir öğretim programı değişikliği henüz mevcut değildir (MEB,2024).

2014 yılından bu yana yürürlükte olan İlkokul ve Ortaokul (2-8. sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim programı tasarlanırken, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni diğer adıyla D-AOBM ilkeleri ve tanımlayıcıları sıkı bir şekilde takip edilmiş ve programın genel amaçları bu çerçevede belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken gerçek yaşam tecrübelerine olan ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeni öğretim modeli yabancı dilin gerçeğe yakın ortamlarda kullanımını vurgulamaktadır. D-AOBM dil öğrenimini hayat boyu süren bir girişim olarak gördüğünden, yeni öğretim programı İngilizce kullanıcılarının öğrenme süreci boyunca kendilerini rahat ve desteklenmiş hissettikleri keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018). Öğretim programında 2 ve 3. sınıf seviyelerinde konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken, okuma yazma becerilerine 7 ve 8. sınıf seviyelerinde odaklanılmıştır. Bu öğretim programında öğrencilere İngilizce kullanımını aşlamak için, dil öğreniminin iletişimsel yönüne odaklanılmıştır (MEB, 2018). Ayrıca öğretim programında her beceri alanına yönelik test teknikleri ve test hazırlamaya yönelik öneriler içeren bir tablo verilmiştir. Tablo 2.4’te bu tablonun sadece konuşma becerisi ile ilgili kısmı verilmiştir.

Tablo 2.4: Konuşma becerisine yönelik test hazırlık önerileri (MEB,2018)

Dil becerileri	Test Teknikleri	Sınav Hazırlığı İçin Öneriler
Konuşma	İş birlikli veya bireysel drama performansları (Simülasyonlar, Rol yapma oyunları, Yan koçluk), Tartışmalar, Grup veya çift tartışmaları. Bir resim/video/hikâyeyi anlatma vb. Bir resim /video/hikâyeyi tartışma vb. Belirli durumlarda kısa yanıtlar verme, Bilgi boşluğu, Görüş boşluğu, Bir olay anekdotunu bildirme, vb. Kısa sunumlar, Görsel bir tablo çizelgesi hakkında konuşma vb.	Öğrencileri değerlendirmek için güvenilir bir değerlendirme rubriği hazırladığınızdan emin olun. Kaygı ve çekingenlik sorunlara yol açabilir: Sınavda rahatlatıcı bir ortam sağlayın. Mümkünse öz ve akran değerlendirmesini teşvik edin (daha yüksek geçerlilik notları için).

İlgili öğretim programında ayrıca sınıf seviyelerine göre değişim gösteren dil becerisi odakları tablolatırılmıştır. Tablo 2.5’te sınıf seviyelerine göre odaklanılan dil becerileri ve temel etkinlik ve stratejiler ifade edilmiştir.

Tablo 2.5: Sınıf seviyelerine göre odaklanılan dil becerileri (MEB, 2018)

Seviyeler (D-AOBM) Saat/Hafta	Sınıf	Odaklanılan Dil Becerisi	Temel Etkinlikler ve Stratejiler
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve konuşma Çok sınırlı okuma ve yazma	TPR/ Sanat ve elişi/ Drama
	3	Dinleme ve konuşma Çok sınırlı okuma ve yazma	
	4	Dinleme ve konuşma Çok sınırlı okuma ve yazma	
2 [A1] (3)	5	Dinleme ve konuşma Sınırlı okuma Çok sınırlı yazma	Drama / Rol yapma
	6	Dinleme ve konuşma Sınırlı okuma sınırlı yazma	
3 [A2] (4)	7	Birincil: Dinleme ve konuşma İkincil: Okuma ve yazma	Tema bazlı
	8	Birincil: Dinleme ve konuşma İkincil: Okuma ve yazma	

Tablo 2.5 incelendiğinde dinleme ve konuşma becerilerinin 2, 3 ve 4. sınıflarda öncelikli olarak odaklanılan beceriler olduğu, bunun yanı sıra 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde birincil dil becerileri olarak ifade edildikleri görülmüştür. Ortaöğretim İngilizce dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı ise ilkokul programına benzer bir şekilde D-AOBM ilke ve prensiplerinden etkilenecek şekilde tasarlanmıştır. Uyarlanan yaklaşım, bu öğretim programında hedef dilin (İngilizce) çalışmaya yönelik bir ders olmaktan ziyade bir iletişim aracı olarak görülmesi nedeniyle eylem odaklı bir yaklaşımdır. Öğretim programının temel amacı; İngilizce öğrenenleri teşvik edici, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarına dâhil ederek öğrencilerin etkili ve akıcı iletişim kurabilen, kendine yeten İngilizce kullanıcıları haline gelmelerini sağlamaktır. Bu öğretim programında ünitelerin tematik organizasyonuna ek olarak her üniteye dil işlevlerine, becerileri alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve sınırlı ölçüde dil yapılarına ve açık telaffuza yer verilmiştir. Her bir üniteye dil işlevleri D-AOBM ile bağlantılı olarak seçilmiştir. Her İngilizce dersi ya da ünite; birincil dil eğitiminin doğal sürecini canlandırmak için sıralanmalı, dinleme ve konuşma etkinlikleriyle başlamalı, ardından okuma ve yazma materyallerine geçilmelidir (MEB, 2018). İlkokul İngilizce Öğretim Programı'ndan farklı olarak Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'nda eğitim materyali olarak teknolojik araçların da kullanımı vurgulanmıştır ve haftanın deyişi /atasözü, tartışma zamanı, teknoloji paketi, e-portfolyo girişi ve video blog oluşturulması gibi konuşma becerilerine yönelik görev şablonları verilmiştir.

2.3. Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Nedenleri ve Etkileri

Kaygı, bir kişinin öngördüğü bir tehlikeye karşı hissettiği endişe ve gerginlik belirtileriyle tanımlanan bir duygudur ve beden bu duyguya kasların gerilmesi, sık nefes alıp verme, hızlı kalp atışı gibi belirtiler gösterir. Bu duygu geleceğe yönelik ve uzun etkili bir tepkidir (APA, 2024). Kaygı ayrıca, herhangi bir tehlike durumu ile başa çıkabilmek için dengeleyici bir sistem görevi yapan temel bir duygu olarak da ifade edilmiştir (Deniz vd., 2009). Kaygı bir bireyin karşılaştığı herhangi bir duruma gerçeğin dışında anlamlar yüklemesiyle oluşur, yani kişinin bir olayla ilgili fizikselliğin dışında düşünceler üretmesi kaygı duygusunun yaşanmasına sebep olur (Özer, 2008).

Kaygı eğitim öğretim süreçlerini etkileyen önemli bir değişken olmakla birlikte özelde dil öğrenirken ikinci dil/yabancı dil öğrenimini de etkileyebilmektedir (Awan vd., 2010). Bazı

alışmalar ğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının optimum düzeyde olduğunda öğrenme başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade ederken (Park ve French, 2013; Liu ve Thondhlana, 2015); bazı çalışmalar da ikinci dil öğrenme kaygısının, öğrenme başarısını hem lise düzeyinde (Dewaele, 2007; Sparks ve Ganschow, 2007) hem üniversite düzeyinde (Elkhafaifi, 2005; Liu ve Xiangming, 2019) önemli ölçüde olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Wilson'a (2006) göre pek çok ğrenci için, dil öğrenme sürecinde oluşan kaygının kaynaklarından biri konuşmadır. Hatta pek çok ğrenci yabancı dil konuşma kaygısı yaşamakta, bu da bir anlamda dili sözlü olarak kullanma korkusu olarak ifade edilebilmektedir. Araştırmacıların çoğu, dil becerileri arasında yüksek düzeyde kaygı oluşumuna sebep olan becerinin konuşma becerisi olduğunun altını çizmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Konuşma sürecini psikolinguistik açıdan ele alan Levelt (1989) konuşma süresinde beynin geçirdiği süreçten yola çıkarak Bilgi İşlem Süreci Modeli'ni geliştirmiştir. Bu modele göre konuşma süreci kavramlaştırma, formülleştirme, ifade etme ve kendini izleme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar çok kısa sürede meydana geldiği için konuşmacının tüm aşamaları kontrol etmesi mümkün değildir.

Huang (1998) tarafından yapılan bir çalışmada konuşma kursu alan öğrencilerin yaşadıkları zorluğun temel kaynaklarından birinin öğrencilerin sınıf ortamında dili kullanırken gerekli otomatikliğe sahip olmaması ve bunun onların kaygı hissetmesine neden olduğundan bahsedilmiştir. Carter ve Nunan (2002) da bu bulguları destekler şekilde yabancı dil öğrenme süreçlerinde otomatikleşmenin henüz sağlanamamasından kaynaklı olarak konuşmacının konuşma sürecinin her aşamasında sorun yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Horwitz'e (1986) göre yabancı dil kaygısının bileşenleri; iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve sınav kaygısıdır. Young (1990) ise yabancı dil kaygısına neden olan faktörleri iletişim kaygısı, sosyal kaygı ve özgüven-özsaygı olarak özetlemiştir.

Shumin (1997) ise öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının dil bilgisi yeterliği, söylem yeterliği, sosyolinguistik yeterlik ve stratejik yeterlik gibi pek çok yeterliği bünyesinde bulunduran iletişimsel yeterliklerin karmaşıklığından kaynaklandığını öne sürmüştür. Tanveer (2007) ise konuşmada dil kaygısına neden olan potansiyel faktörleri araştırmak için yürüttüğü nitel çalışmada yabancı dil konuşma kaygısının bazı duyuşsal nedenlerle

bağlantısını ortaya koymuştur. İlgili araştırmada, katılımcılar, sınıfta rekabetçi bir atmosfer olduğunda ya da bu rekabetçi atmosfer öğretmen tarafından vurgulandığında kaygı hissettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda yabancı dil konuşma kaygısının etkileri incelenmiştir. İngilizce konuşma kaygısının, akran baskısından (Ansari, 2015; Marzec-Stawiarska, 2015) ya da dil bilgisi hatalarının olumsuz dönüt ile düzeltilmesinden kaynaklı olarak (Ahmed vd., 2017; Sadighi ve Dastpak, 2017) sözlü performans üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu görülmüştür.

Kasap (2019), İngilizce konuşma dersinde öğrencilerin kaygıyı deneyimleme biçimleri ve bu kaygının dilsel üretim ve öğrenci katılımı üzerindeki etkileri ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Derslerinde devamlı olarak konuşma becerisine odaklanan beş İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve İngilizce konuşma sırasında öğrencilerinde gözlemledikleri kaygı belirtileri ve bu kaygıların diğer öğrenciler ve ders üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, konuşurken kaygının üzerlerindeki etkilerini ve bunun iletişim becerilerini nasıl etkilediğini öğrenmek için İngilizce konuşurken yüksek düzeyde kaygı yaşanan beş dil öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerde gözle görülür rahatsızlık ve konuşma zorluğu gibi semptomlar gözlemlediğini göstermiştir. Öğrenciler huzursuzluk duyguları, öz saygıyı etkileyen duygular ve kaygıyla ilişkili bedensel duyular bildirmişlerdir. Her iki gruptan gelen raporlar ışığında, iletişimin bu duygular ve etkileri tarafından ciddi bir şekilde engellendiği, kaygılı öğrencilerin konuşma kaygısının diğer öğrencileri ve sınıfın atmosferini de güçlü bir şekilde etkilediği bulunmuştur.

Acehli öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerindeki konuşma kaygılarının etkilerini, kaygılarının nedenlerini ve başa çıkma stratejilerini araştıran Habiburrahim vd. (2020) bir devlet üniversitesinde İngilizce Eğitimi Bölümü'ndeki ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda konuşma kaygısının Acehli öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde bazı olumsuz etkilere neden olduğunu ve bunun hedef dilde konuşurken cümle kurma ve düşüncesini ifade etme zorlukları aracılığıyla gözlemlenebileceğini göstermiştir. Xu vd. (2023) tarafından yabancı dil konuşma kaygısının sözlü etkileşimi üzerine 126 üniversite öğrencisiyle yapılan deneyler sonucunda, öğrencilerin İngilizce hikâye anlatımına yönelik görevlerde Çince hikâye anlatımına yönelik görevlere göre daha yüksek yabancı dil konuşma kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, yabancı dil

konuşma kaygısının beynin dil ve empati kurma yeteneğine etki eden bölümündeki Kişilerarası Nöral Senkronizasyonu (INS) olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Çeyrek asırdan bu yana bilgisayarlar, projektörler ve diğer dijital cihazların kullanımıyla birlikte, sınıf öğretiminde dijitalleşmenin gelişimi belirgin hale gelmiştir. Ama bu geçiş, çevrim içi eğitimin çıkışı ile popülerite kazanmıştır. Bu popülerite, dijital cihaz ve araçların fiziksel sınıf ortamının kısıtlaması olmadan ve eğitimin sanal yöntemleri içinde kullanımında olmasını zorunlu hale getirmiştir. Kariyer gelişimine yatırım yapanlar yapay zekâ, otomasyon, sanal gerçeklik teknolojileri, dijital hizmetler ve diğer yeniliklerle meşgul olmaktadır. Çünkü hızlı teknolojik gelişme pek çok alanda yol almıştır. Teknoloji ve yabancı dil öğretimi, 1970’li yıllarda eğitimcilerin bilgisayar teknolojisini dil öğretiminde kullanmasıyla başlamıştır. Teknoloji ilk başta dil öğretiminde araştırma, uygulama ve kelime öğretimine yönelik kullanılırken teknolojinin ilerlemesiyle kullanım alanları artmış ve çeşitlenmiştir (Akban ve Koşar, 2023).

2.4. Öz-düzenleme Becerileri

Bu bölümde öz-düzenlemenin kuramsal temelleri ve öz-düzenleme modellerine yer verilmiştir.

2.4.1. Öz-düzenlemenin Kuramsal Temelleri

1980’lerde, öz-düzenleme hakkında çok sayıda makale, çoğunlukla sosyal psikoloji ve kişilik dergilerinde yayınlanmıştır. 1990’larda bu kavram; öz-düzenlemeli öğrenme, öz-kontrol ve öz-yönetim dâhil olmak üzere öz-düzenleme yapılarının çeşitli yönlerini ve uygulamalarını içerecek şekilde genişletilmiştir. (Boekaerts vd., 1999). Öz-düzenleme kavramı ile ilgili farklı çalışmalar ve bu doğrultuda oluşturulan kuramsal bakış açıları mevcuttur. Bu kavramın temellerinin eğitim alanında etki sahibi başlıca teorisyenler Piaget, Bandura ve Vygotsky tarafından ortaya atıldığı ifade edilmektedir (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014).

Albert Bandura gibi sosyal-bilişsel kuram teorisyenleri, öğrenme sürecinin tüm sorumluluğun kişinin kendisine ait olduğunu ve kişilerin kendi performanslarını ortaya koymak için öz-düzenleme becerilerinin bulunduğunu öne sürmüştür (Bandura, 1986;

1999). Bununla bağlantılı olarak öz-düzenlemenin kişinin bireysel özelliği değil, sosyal çevrenin etkisiyle zamanla gelişen ve birey tarafından içselleştirilen bir kazanım olduğu ifade edilmektedir (Zimmerman, 1995; 2000). Ancak bilişsel perspektif, kişinin kendi başına öz-düzenleme becerisi geliştirebileceğini savunurken; Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı sosyokültürel yaklaşımda, öz-düzenlemede kişinin sadece bilişsel ve motivasyonel durumuna değil çevrenin de biliş aracılık etmesinin etkisi vurgulanmıştır (Schoor vd., 2015).

Davranışçı yaklaşımda ise davranışın temelinde öz-izleme, öz-anlatım ve öz-pekiştirme gibi üç temel alt boyutun var olduğu öne sürülmektedir. Bu yaklaşıma göre, öz-düzenleme kavramı kişinin ödül-ceza stratejileri oluşturularak salt bireysel olarak yönettiği bir kendini düzenleme eylemidir ve bir davranışın gerçekleştirilme süreci bir sonraki davranışı belirler (Bronson, 2000; Schunk, 2012). Öz-düzenleme kavramı bireylerin öğrenme hedeflerini belirleyip bu hedeflere ulaşmak için gerekli yöntem ve teknikleri seçtikleri; içinde bulundukları sosyal çevrenin de etkisiyle davranış, bilişsel ve motivasyonel durumlarını düzene koydukları; bu sırada kendi öğrenme durumlarını izleyerek öz-değerlendirme yaptıkları aktif ve yapıcı bir öğrenme sürecidir (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1995).

Öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmaların bu değişkenin farklı yönlerine odaklanması nedeniyle, öz-düzenleme kavramı ile ilgili yapılan tanımlar çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; kişilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleyen stratejilerinden faydalanmaları, kendileri ve öğrenme süreçlerine yönelik geribildirimlerde bulunmaları ve süreç bitiminde başta belirlemiş oldukları yöntemin olumlu ve olumsuz yanlarını saptamaları olmak üzere üç işlev üzerinden tanımlamıştır. Boekaerts (1997), öz-düzenlemenin yalnızca bilişsel stratejileri değil, motivasyonel stratejileri de içerdiğini ileri sürmüştür. Zimmerman vd. (1996) öz-düzenleme sürecini; öz-değerlendirme ve kendini takip etme, hedefe odaklanma ve yöntem belirleme, oluşturduğu plana uyma ve takip etme ile sonuç gözlemlene olarak dört ana başlık altında toplamıştır.

Pintrich ve De Groot (1990), bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde rol almaları nedeniyle bulundukları çevreden bağımsız olmadıkları, kendilerinin ve çevresindekilerin bilgilerinden aktif bir şekilde yararlanarak kendi hedeflerini ve stratejilerini ürettiklerini ifade etmiştir. Öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler; duygusal,

motivasyonel ve bilişsel süreçlerini yönetme ve bunlar için ihtiyaç duydukları stratejileri seçme yeteneğine sahiptirler (Wolters, 2011). Carver ve Scheier (2011) öz-düzenlemeyi; amaçlı süreçler duygusu, hizmet edilen amaçtan sapmamak için gerektiğinde öz -düzeltici ayarlamaların gerçekleştiği duygusu ve düzeltici ayarlamaların kişinin içinden kaynaklandığı duygusunu aktarmak amaçlı bir terim olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca davranışın hedef temsillerine doğru (ve bazen onlardan uzaklaşarak) sürekli bir hareket süreci olduğu görüşünü vurgulamıştır.

2.4.2. Öz-düzenleme Modelleri

İlgili literatürde öz-düzenlemeye dair çeşitli modeller mevcuttur. Aşağıda söz konusu bu modeller özetlenmiştir.

2.4.2.1. Zimmerman'ın Öz-düzenleme Modeli

Zimmerman'ın Öz-düzenleme Modeli, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayanmaktadır (Zimmerman, 1995). Zimmerman (1990) öz-düzenlemeli öğrenmeyi; öğrenme sürecinde yararlanılan stratejilerin etkilerinin takip edildiği, öğrenme çıktılarına göre geri dönüt sağlanan, açık ve gizli algılarla öğrenmede değişimi mümkün kılan döngüsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu süreç sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmaması; çalışma ortamı, zaman yönetimi gibi çevresel etkenlerin düzenlenmesini sağlar. Bu sürecin başlaması ve devam ettirilebilmesi bir hazırlık, çaba ve dikkat ihtiyacını beraberinde getirir. Öğrencilerin sonuçlardan tatmin olması önem taşır ve aksi bir durumda bu, öğrencinin öz-düzenleme yapmaması ile sonuçlanabilir. Buradan hareketle Zimmerman'ın modelinde, güdülenmeyi etkileyen unsurların önem taşıdığı düşünülebilir.

Zimmerman'ın Öz-düzenleme Modeli'nde öngörü, performans veya istemli denetim ve öz-tepki olmak üzere üç aşama bulunmaktadır. Öngörü aşamasında, performans öncesindeki etkili eylem aşamalarının bulunduğu süreç yer alır. Performans aşaması, performans esnasındaki dikkat ve eyleme etki eden süreçleri içerir. Öz-tepki aşamasında ise bireyin performansa dair tepkileri yer alır. Yansıtmanın öngörülerde etki yaratması döngüsel sürecin sürdürülebilir olmasına imkân tanır (Zimmerman, 2000).

2.4.2.2. Boekaerts'ın Öz-Düzenleme Modeli

Boekaerts'a (1996) göre öz-düzenleme, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına bilgi ve becerilerini aktarabildikleri ve öğretmenden özerk olmalarına imkân sağlayan bir kuramdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin tercih ettikleri ve denedikleri stratejiler için güdülenme süreçlerinin öğrenme fırsatı merkezli olarak “görev katılımlı” veya sınıf ortamında üstünlük elde etme ve yeteneklerini gösterme merkezli olarak “ego katılımlı” şekilde olması öğrenme kalitesindeki en önemli belirleyicilerden biridir. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik seviyesi ve kaygı seviyesinin de güdülenme süreçlerinde etkisi bulunmaktadır (Boekaerts, 1992).

Boekaerts (1996) öz-düzenleme süreçlerinde alana özgü beceriler, ilgili alana dair uygulanabilecek stratejiler, üst bilişsel bilgi ve beceriler, üst motivasyonel bilgi ve beceriler olmak üzere farklı türlerdeki ön bilgilerin gerekliliği üzerinde durmuştur. Ayrıca öne sürdüğü öz-düzenlemeli öğrenme modelinde bilgi işleme sistemi ve güdülenme için duygusal sistem olmak üzere iki paralel ve güçlü sistemin ilişkisinin temel teşkil ettiğini belirtir.

2.4.2.3. Pintrich'in Öz-düzenleme Modeli

Pintrich'e göre öğrenme sürecinde öz-düzenleme, öğrencilerin bir görev için tecrübelerini ve varlıklarını sürece yansıtma yolunu kullanmalarıdır. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel farklılıkları öz-düzenleme becerisini edinmelerinde olumsuz etkiye sahip değildir. Çünkü öğrenmede öz-düzenleme becerisi genetik veya erken gelişim dönemlerine özgü bir beceri değildir (Pintrich, 1995). Öğrenmede öz-düzenleme; bireyin üzerinde kontrol sahibi olduğu, bütün öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilen öğrenciler olabileceğini ve öğretmenlerin de bu süreçte öğrencilere önemli ölçüde yardımcı olabileceği bir beceridir (Pintrich, 2004).

Pintrich (2000); öz-düzenlemeye dair çalışmaların, kişilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerine dair farklı modellerin ortaya çıkışını sağladığını ve ilgili modellerin yapısal olarak birbirlerinden ayrıldığını ifade etmiştir. Buna rağmen bu modellerin aktif ve yapısalcı varsayım; kontrol potansiyeli varsayımı; amaç, kriter ve standart varsayımı ve öz-düzenleme faaliyetlerinin bireysel ve bağlamsal nitelikler ile gerçek başarı ya da performans arasında

aracilar olduğu varsayımı gibi bazı ortak noktalarda benzerlik gösterdiklerini savunmaktadır.

2.5. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğretimi

Bilgisayar destekli eğitim, teknolojideki yeniliklere göre şekil almıştır. Beraberinde ise dil öğretim sürecine şekil vermiştir. Gerek öğretmen gerek öğrencilerin öğrenme yaşantılarına köklü değişimler getirmiştir. Yabancı dil öğretimine erişim kolaylığı, esneklik, öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını yükseltme, daha yaygın süreç odaklı değerlendirme, öğretmenler açısından sürdürülebilir mesleki gelişim ve öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının artırılması gibi birçok gelişimi ve bunların beraberinde de mobil destekli dil öğretiminin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Shadiev vd., 2019).

Akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil cihazların popülaritesinin artmasıyla gündeme gelen bu kavram dil öğretim/öğreniminde mobil cihazlardan yararlanılmasını ifade etmekte ve mobil destekli dil öğretimi yaklaşımı öğrencilere daha kişiselleştirilmiş, erişilebilir dil öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen yenilikçi bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakmak, 2019; Loewen vd, 2019). Mobil cihazların yanı sıra teknolojinin dil öğretim süreçlerinde etkililiği arttıkça dijital görsel ve işitsel içeriklerin etkisi de olumlu yönde değişmiştir (Biletska vd., 2021). Daha dinamik, ilginç ve etkileşimli olarak hazırlanıp sunulabilen bu materyaller, öğrencilerin hedef dile maruz kalmaları ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamıştır (Zhang ve Zou, 2022).

Çevrim içi dil kursları, sanal ortamlar ve çoklu ortam kaynakları ile dil öğretim olanaklarının genişlemesiyle dil öğretimi ortamları artık sınıfla sınırlı değildir ve öğrenciler, dil öğretim kaynaklarına zaman ve mekân kısıtlaması olmadan hızlı ve kesintisiz bir şekilde ulaşabilmektedir (Taghizadeh ve Hasani Yourdshahi, 2022). Yabancı dil öğretim süreçlerinde teknolojiden yararlanılması, hedef dilde sözlü uygulamaların yaygın olmasının yanı sıra aynı zamanda özgün olmasına da katkıda bulunmaktadır. Sözlü ve yazılı dil alıştırmalarını tekrarlamak yerine, öğrenciler mekân kısıtlaması olmadan hedef dili ana dili konuşanlarla beceri ve içerik odaklı olarak etkileşim sağlayabilirler (Chang vd., 2012). Sözlü dil pratiği sırasında utangaçlık, kafa karışıklığı yaygın görülen bir durumdur. Teknolojinin yabancı dil öğrenenler için sağladığı bir avantaj da bilgisayarın telaffuz ve tanımlamalarda dil kullanıcısını bölmemesi ve hayal kırıklığına neden olmaması sebebiyle pratik yapma

imkânı sağlamasıdır.

2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Web 2.0 Uygulamaları

Web 2.0 kavramı ilk olarak 2004 yılında O'Reilly ve MediaLive International tarafından düzenlenen ve Google, Ebay, Yahoo, Amazon, MSN gibi bilişim dünyasının önde gelen şirketlerin de yer aldığı Web konferansında, Web alanındaki gelişmelerle birlikte Web dünyasının geleceğinin tartışılırken gündeme getirilmiştir. Web 2.0'ın ne anlama geldiğiyle ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Kimileri “anlamsızca bir Pazar çekişmesi” şeklinde kötülenirken, kimileri tarafından da “yeni bir geleneksel bilgelik” olarak kabul edilmektedir. Web 2.0 kavramı birtakım kurallar çerçevesinde tanıtılmıştır. Bunlar arasında en çok öne çıkan “bir platform olarak web” analojisidir. Bu kapsamda birikmiş bilginin işler hale getirilmesi ve kapsamlı kullanıcı deneyim özellikleri de odak noktaları olarak vurgulanmıştır. (O'Reilly, 2005). Web 2.0'ın yeni uygulama ve hizmetlerinin temel amacı; kullanıcıların teknik engeller olmaksızın içerik paylaşımları, internetteki sosyal etkileşimlerden, iş birliği imkanlarından yararlanmalarını sağlamaktır (Horzum, 2010). Web 2.0 teknolojisi araçlarının bilgi okuryazarlığı süreçlerine nasıl etkide bulunabileceği pek çok araştırmacı tarafından da takip edilmektedir. Bu araçlardan öne çıkanlar; ağ günlükleri (Blogs), Vikiler (Wikis), oynatıcı ile video yayın abonelikleri (podcast and videocasts), sosyal ağlar (social networks), resim ve video paylaşımı (photo and video sharing), etiketleme (tagging), karma (bütünleşik) Web siteleridir (Genç, 2010).

Günümüzde Web, bilgi ve bilginin oluşturulması için değil aynı zamanda bilgi paylaşımında bulunmak için bir platformdur. Bu, kullanıcıların bilgiye sadece ulaşmak yerine çeşitli dijital içerikler de üretebileceği anlamına gelir. Böylece ağ kullanıcılar tarafından hem kullanılmakta hem de geliştirilmektedir. Web 2.0 teknolojileri; çeşitli formlar halinde bilgi alışverişini, dijital platformlarda bireyler arasında sosyal etkileşimi ve iş birliğini sağlaması nedeniyle eğitimde kabul görmüştür (Kaynar, 2019). Web 2.0 teknolojilerinin öğrencilerin dil gelişimine etkisine yönelik yapılan pek çok çalışmanın ortak noktası, Web 2.0 araçlarıyla entegrasyonun öğrenme ortamlarını genişlettiğidir (Çiftçi ve Sağlam, 2023). Bosch (2009) ise Web 2.0 teknolojilerinin eğitsel faydalarını “üretkenlik”, “motivasyon”, “öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” olmak üzere dört ana başlık altında ele almıştır.

Schulz vd. (2015) Web 2.0 destekli eğitimin eğitim kurumları için çeşitli alternatiflerle öğrenme kaynaklarını genişletme, verimliliği artırma, eğitim kalitesini yükseltme, öğrencileri kolayca yeni beceriler geliştirmeye yönlendirme, yaşam boyu öğrenenler haline gelme ve bilişim teknolojileri okuryazarlığı açısından açığı kapama gibi eşsiz bir potansiyel sunduğunu vurgulamaktadır. Salehi ve Salehi (2012) ise eğitimde web destekli araçların kullanılmasının eğitimcilerin odak noktalarını öğretmenden öğrenciye kaydırmasına ve öğrencilerin tüm potansiyellerini açığa çıkarmasına olanak sağladığını ileri sürmektedir.

Öğrencilerin kullanımına uyumlu olması bakımından web tabanlı uygulamalar öğrencilerin okuma becerilerini (Google ve DOGOnews), üretkenlik (Google, YouTube, Instagram, Flip uygulaması, Wakelet, Hellotalk, Wattpad, YouthVoice, Vidyad, Vimeo, Google siteleri ve Storybird), bilgi toplama ve araştırma (Google, Youtube, Learning English Podcast, VOA, TED, DOGOnews ve BBC Learning English), etkileşim ve iletişim (Instagram, Flip uygulaması, Wakelet, Hellotalk, Wattpad ve YouthVoice), portfolyo tasarımı (Wakelet, Flip, Wix, Vidyad, Vimeo, Google Sites, Wattpad ve Storybird) ve İngilizce dil öğrenme becerileri (LearnEnglish Podcast, BBc Learning English, Hellotalk ve DOGOnews) geliştirmek için uygulanabilir (Afrilyasanti vd, 2022).

Geçtiğimiz yüzyılda, sınıfta konuşma becerisini öğretmek için pek çok yenilikçi teknoloji ortaya konmuştur. Bu teknolojik araçlar sadece iletişim ve ticaret için değil aynı zamanda eğitim alanı için modern dünya ile bağlantı kurmaya yarayan araçlardır (OECD, 2016). Bu araçlardan biri eğitimsel amaçlar için geliştirilmiş ücretsiz bir platform olan Flip uygulamasıdır. Bu uygulamada öğrenciler öğretmenlerinin sorularına cevaben bir kendi oluşturdukları bir videoyu gönderebilir ve akranlarının videolarına yorum yaparak etkileşime girebilmektedirler (MacIsaac, 2020).

2.5.2. Flip Uygulaması

Flip uygulaması, grup söylemi ya da tartışmasının bir parçası olarak kendi videolarını kaydetmelerini sağlayan bir dijital araçtır. Öğrenciler akranlarının videolarını görüntüleyebilir, geri dönüt olarak yorumlar yaparak bu videolara cevap verebilir veya konuşmayı sürdürmek için kendi videolarını oluşturabilir. Alternatif olarak öğrenciler önceden oluşturdukları ve cihazlarında depoladıkları videoları Flip'e yükleyebilirler. Ayrıca

videolarına çıkartma ve çizimler ekleyebilirler (Green ve Green, 2018).

Flip uygulaması ilk olarak “Flipgrid” ismi adı altında 2014 yılında Minnesota Üniversitesinde bir Doçent ve bu kurumun Öğrenme Teknolojileri Medya Laboratuvarı’nın ilk eş başkanı olan Dr. Charlie Miller tarafından ortaya atıldı. Yurt dışında araştırma yaptığı zaman yüksek lisans öğrencileri ile görüşmelerini sürdürebilmek Flipgrid’in başlangıç versiyonunu oluşturmuştu. O zamandan itibaren Flipgrid hızla büyümüştür. 2018 yılında Microsoft Flipgrid’i satın almış ve onu eğitimcilerin, okulların, illerin ve üniversitelerin kullanımına açık bir ücretsiz yazılım grubuna eklemiştir. 2019 yılı itibariyle Flipgrid’in 20 milyonun üzerinde kullanıcısı mevcuttur (Flanagan, 2019).

Sınıf çalışmaları sırasında Flip; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal alanlar/becerilere giriş, gözden geçirme ve değerlendirmede kullanılagelmıştır (Casey ve Goodyear, 2015). Flip derse katılımı artırarak değişik kullanıcıların ihtiyaçlarına hitap etmek, dersler sırasında öğrencilerin katılımını, öğrencilerin sözlü yansıtma gelişimini ve öğrencilerin ders kavramlarını anlayışıyla ilgili öğretmen farkındalığını artırmaya yönelik bir platformdur (McClure ve McAndrews, 2016). Flip uygulaması eğitimcilerin daha sıcak bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencileri çeşitli öğrenme ve değerlendirme aktiviteleriyle meşgul etmelerine imkân sağlayan etkili bir deneysel öğrenme aracı olabilir (Casarez vd., 2019).

Bu platformun öğrencilere öğrenme ve değerlendirme aktiviteleri sunmasının yanı sıra öğrenme yaşantıları üzerinde aktif rol oynayan duyuşsal faktörleri etkilemesi bakımından da önemli olduğu düşünülebilir. Flip uygulaması daha içine kapanık ve toplum önünde kendini ifade etmekten daha çok korkan öğrencileri de dâhil ederek tüm öğrencileri öğrenme sürecine katmayı mümkün kılmaktadır. Bu da onu her öğrenme ve öğretme süreci için kapsayıcı ve heyecan verici bir araç yapmaktadır. Belki kendi videolarını çekerken hissedecekleri utanma duygusu nedeniyle ilk başta belli yaş grubundaki öğrencilerin bir şekilde isteksiz olabilmektedir. Ancak Flip ile yapılan ilk uygulamadan sonra, bu aracın sınıfta veya e-öğrenme yoluyla kullanımı genellikle çok iyi karşılanmaktadır. Öğrencilerin videoların kapalı bir grupta kaldığının ve herkese açık olmadığına farkında olması hem sözel hem sözel olmayan konularda dilsel yeterliği artırmak için Flip uygulamasını tercih etme sebebi olabilir. Örneğin yabancı dillerde, kısa tanımlar yapmak ve öğrencilerle asenkronize tartışmalar yürütmek için dilsel olmayan konularda ise öğrencilerin farklı

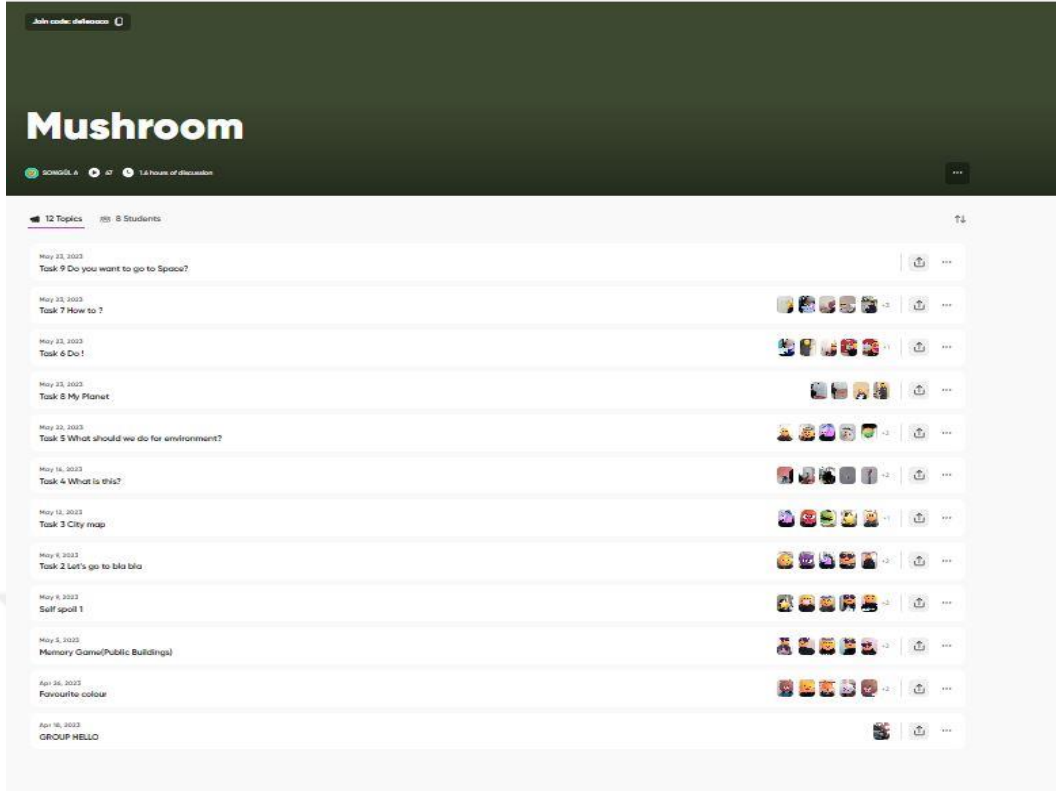
konulardaki süreçleri ve deneyleri sözlü olarak açıklayabilmeleri için kullanılabilir. Böylece, öğretmenler aktiviteleri ve video sürelerini uyarlayabildiği için ilköğretimden yükseköğretime kadar uzanan bir kullanım alanı olabilir (Isidori vd., 2021).

Donovan vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Flip uygulamasının entegrasyonunun sistematik bir analizini yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmada Twitter, Instagram ve Facebook'taki profesyonel hesaplara takipçiler davet edilmiş ve bir anket doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan 230 katılımcı, çeşitli öğretim ortamlarından gelmektedir ve çeşitli öğretim tecrübelerine sahiptir. Bunun yanı sıra katılımcıların Flip kullanmaya yönelik tecrübeleri birbirinden farklıdır. Çalışma sonucunda Flip uygulamasının en sık kullanılan ve akademik olmayan sosyal duygu ölçümü, moral artırma, öğrenci tanıtımları ve okul çapında veya sınıf düzeyinde konuşmaları içeren birinci yapılandırması; hem akademik olan hem akademik olmayan Flip kullanımını bir arada içeren ikinci yapılandırması; planlı, amaçlı olan ve Flip'in öğretim ve öğrenime yönelik daha yaygın kullanımını içeren üçüncü yapılandırması ortaya konmuştur.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu'nun (ISTE) 2022'de düzenlediği konferansta Flip Fest kapsamında FlipGrid'in isim değişikliğine giderek "Flip" ismini aldığı ve beraberinde logo değişikliğine de gittiği duyurulmuştur. Flip uygulaması kullanıcı arayüzü, sansür filtreleri, gelişmiş tekrar oynatma özelliği, oluşturma modları, kamera yenilikleri ve erişilebilirlik ile ilgili sunduğu yeni özellikleriyle bir değişim sürecine girmiştir (Miller, 2023). Ardından, 4 Haziran 2024 itibarıyla Flip'in Eğitim ortamı olarak Microsoft Team çatısı altında kullanımına devam edileceği LinkedIn ve X gibi sosyal medya ağları üzerinden duyurulmuştur. Böylelikle Canvas ile olan entegrasyonu 1 Temmuz 2024 tarihinden itibaren son bulmuştur (Johnson, 2024).

2.5.3. Flip Kullanımı

Flip platformunda bir tartışma başlatma sürecini anlamak için iki önemli kavram vardır: grup (group) eski adıyla grid (dizin) ve konu (topic). Öğretmenler grup (group) oluşturduktan sonra her bir grup başlığı altına konu/konular (topic) ekleyebilirler (Şekil 2.6).



Şekil 2.6: Konuların (topic) eklenmesi

Eğitmenler Google veya Microsoft üzerinden Flip hesabı açtıktan sonra, ilk grid/gruplarını ve istedikleri sayıda ders için istedikleri kadar grup oluşturabilirler. Ayrıca kullanıcıların ya da tüm sınıfların gruplara QR kodlar, flip davet kodları, Remind ve Google Classroom gibi öğrenme toplulukları üzerinden erişmesini sağlayabilirler. Öğrenciler ise Flip ders kodlarını aldıktan sonra, iletiyi ve eğitmen tarafından aktarılan yönergeleri görüntülerler ve karşılık videolarını çekerler. Flip'in diğer bir özelliği de iletilerin pek çok çeşitli yolla oluşturulabilmesidir. Örneğin öğretmenler; öğrencilerin bir video klip görüntülemesi ve karşılık videosu çekmesini, makaleyi okuyup karşılık vermesini (karşılaştır, farkları bul ve bu makalelerdeki fikirleri değerlendir) ya da bir grup projesi yaparken tecrübelerini paylaşmasını sağlayabilir. Öğretmenler ödevi tarif eden bir video da oluşturabilirler. Bununla ilgili seçeneklerin çok fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerin süreleri 15 saniye ile 5 dakika arasında değişen eğitsel videolar oluşturmalarını sağlayabilirler. Öğrenciler video çekebilir, istedikleri videoyu çekene kadar tekrar çekim yapabilir, kayıtlı videolarına dosya ekleyebilirler ve pek çok çeşit çıkartma ekleyerek ortama renk katmak için ekran görüntülerini kullanabilir (Flanagan, 2019).

Öğretmen bir konu (topic) oluşturduğunda onu kolayca düzenleyebilirler. Örneğin; video cevaplama süresini seçme, cevap videolarına yorum yapmaya izin verme ya da farklı dillerdeki kapalı altyazıları etkinleştirme yapabilir. Ayrıca öğretmenler “Shorts” aracını kullanabilir ki bu onlara video çekip linkini öğrencilere göndermelerine imkân sağlamaktadır. Böylece öğrenciler videoyu sadece izleyebilirler. Öğretmen öğrencileri oluşturulmuş bir tartışmaya davet etmek için diğer seçeneklerin yanı sıra “konuyu paylaş” (share topic) düğmesini tıklayarak ya da URL’yi kopyalayarak öğrencilere gönderebilir. Öğrenciler konuya ulaştıkları zaman, cevap videolarını kaydetmeye veya düzenlemeye başlayabilir. Öğrenciler aynı zamanda sadece mikrofona (mic-only) özelliği ile sadece ses kaydedebilir veya yüzlerini bir çıkartma (sticker) ile gizleyebilirler (Dzieciol-Pedich ve Dudzik, 2021).

Dettinger’e (2018) göre Flip uygulaması otantik ortamlarda hedef dile maruz kalmayı sağlar ve konuşmaya ayrılan zamanı, telaffuzu, iş birliği ve öğrenci özgüvenini iyileştirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca akranları tarafından yönlendirilerek bilgiyi anlama ve yapılandırma potansiyeli oluşturup öğrencilerin bireysel olarak ürettikleri fikirleri paylaşımlı bir ortama taşımalarına imkân sunar. Gerçek bir konuşma ortamındaki canlı konuşmanın yerini tutmasa da hem sınıf içi hem sınıf dışında konuşma pratiği yapmak için olanak sağlar. Bu da ders saati kapsamında yeterli konuşma zamanı tanımayan kalabalık sınıflarda öğretim yapan öğretmenler için yararlıdır. Dolayısıyla Flip, ücretsiz olması ve sunduğu kullanım ve paylaşım kolaylığıyla öğretmenlerin dil derslerinde kullanabileceği potansiyel bir araçtır.

Flip web aracı İngilizce öğretiminde kullanılan interaktif bir uygulamadır. Bu uygulama her bir öğrencinin söz hakkı alması, düşüncelerini rahatça ifade edebilmesi ve bunları yapabilmesi noktasında ortaya çıkan zaman problemini çözmede etkili olabilecek bir uygulamadır. Bu uygulamada öğrenciler kendilerine verilen konu ile ilgili kısa videoları kaydedebilir, paylaşabilir ve kendisiyle paylaşılan videolara cevap verebilirler. Eğitimciler ise anlık bildirim ve değerlendirmelerde bulunabilirler (Yeşil, 2020).

İlgili literatürde Flip uygulaması üzerine yapılmış pek çok çalışmada hem öğretmen hem öğrencilerin algıları, Flip’in kullanımına yönelik olumlu tutum ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Flip’in, öğrencilerin konuşma becerilerini ve motivasyonunu geliştirdiği, öğrencinin konuşma kaygısını azalttığı görülmüştür (Difilippantonio-Pen, 2020; Lim vd.,

2021, Nuridah vd.2021; Petersen vd., 2020; Syahrizal ve Pamungkas, 2021; Tuyet ve Khang, 2020).

2.5.4. Flip Uygulaması ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışında Flip uygulaması ile ilgili yapılan çalışmalar alt başlıklar halinde özetlenmiştir.

2.5.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Gül (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Flip uygulamasının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin cümle yapısı ustalığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin Flip uygulamasının İngilizce dersinde kullanımına yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma iki farklı sınıfta öğrenim gören 44 birinci sınıf öğrencisi ve 2 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma metodu olarak karma yöntem kullanılmıştır. Altı hafta boyunca Flip ödevleri verilmeyen grup geleneksel öğretime maruz bırakılmıştır, Flip grubuna ise Flip ödevleri verilmiştir. Veri toplama araçları olarak ön ve son test cümle yapısı testleri, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ve öğretmen yansıtıcı alan notları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Flip uygulamasının, öğrencilerin cümle yapısı ustalığını geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğrenciler ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak Flip uygulamasının İngilizce derslerinin eğlenceli hale gelmesini sağladığı ve kullanımının olumlu karşılandığı görülmüştür.

Büyükkantarıcı (2022) tarafından yapılan çalışmada amaç asenkron video teknolojisi olan Flip uygulamasının, İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve iletişim kurma isteği üzerindeki etkisini ve öğrencilerin Flip hakkındaki düşüncelerini araştırmaktır. Katılımcılar deney (17) ve kontrol (17) gruplarını içeren 34 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve “İletişim Kurma İsteği Ölçeği” kullanılmıştır. Yedi haftalık bir süreçte gerçekleştirilen araştırmada deney grubu kitaplarından uyarlanan konuşma faaliyetlerini Flip uygulaması üzerinde yapmış, kontrol grubu aynı faaliyetleri senkron çevrim içi derslerde yapmıştır. Beş öğrenci ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma

sonucunda, Flip uygulamasının yabancı dil kaygısını azalttığı ancak iletişim kurma isteğinde artışı sağlamadığı ve öğrencilerin Flip uygulaması ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada okul içi ve dışı ortamlarda bilgisayar ve mobil destekli etkinlikler yoluyla yürütülen öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarı, fen bilimlerine karşı tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılar 7. Sınıfta öğrenim görmekte olan 45 kişiden oluşmaktadır. İki deney grubundan biri ile 5E modeline uygun canlı dersler şeklinde uzaktan eğitim faaliyetleri ve okul dışı ortamlarda bilgisayar ve mobil uygulama destekli yüz yüze öğrenme faaliyetleri yürütülmüştür. Araştırmada Nearpod ve Flip uygulamalarını kullanılmıştır. Üç farklı öğretim uygulamasının akademik başarıya, tutuma ve kendi kendine öğrenme becerisine etkisini saptamak için ön ve son test olarak “Akademik Başarı Testi”, “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” ve “Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul içi ve okul dışı ortamlarda bilgisayar ve mobil uygulama destekli faaliyetlerin, canlı dersler şeklinde uzaktan eğitim ve yüz yüze öğrenmeye göre akademik başarıda anlamlı düzeyde artış olmasını sağladığı ancak Fen bilimleri dersine yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerinin gelişmesine yönelik olumlu bir katkı sağlamadığı saptanmıştır.

Aydın vd. (2024) tarafından 21 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada, acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin edindikleri teknoloji bilgilerinin ders tasarımı, araç gereç, eğitim şekli, gelişim, teknolojiye dair tutum, kullanım hedefi ve iş birliği boyutlarında geliştiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra bu boyutlardaki gelişimin pandemi öncesi, sırası ve sonrasında olumlu yönde devam ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen görüşlerinde Flip’in öğrenciler tarafından sevildiği ve öğrencilerin katılımını artırdığı, öğrencilere verilen video çekip paylaşma ödevlerinin hem öğrenci hem öğretmen açısından birtakım rahatlıkları beraberinde getirdiği ifade edilmiştir.

2.5.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Innes (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin Flip platformu ile ilgili duygularının saptanması amaçlanmaktadır. Katılımcılar Japonya’da bir üniversitede dört

konuşma sınıfında öğrenim gören 100 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci kısımda, dört Flip oturumu tamamlandıktan sonra nitel araştırma formu, ikinci kısımda ise Flip uygulaması ile ilgili daha ayrıntılı 7 soru içeren likert tipi bir ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Flip uygulamasının kullanılması ile ilgili görüşleri kapsamında, öğrencilerin %54,9'u sosyal özelliklerin aktarımı, %27,5'i platform özelliklerini dile getirerek olumlu dönüt vermiş ancak %39,2'si teknik sorunlar, %30,4'ü ise utanma duygusunu belirterek olumsuz dönüt vermiştir. Utanmanın en çok bildirilen özelliklerden biri olduğu ifade edilmiş, buna rağmen öğrencilerin %61,7'si “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” ifadelerini kullanarak, sınıfta bir konuşma yapmaktansa Flip videolarının diğer öğrenciler tarafından görülmesini tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

Petersen vd. tarafından (2020) gerçekleştirilen çalışmada; bir bilgisayar ve mobil video kaydetme aracı ve sosyal medya uygulaması olan Flip uygulamasının İngilizce iletişim dersinde, pratik yapma aracı olarak kullanımının etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma Japonya'daki bir üniversitede dil sınıfında öğrenim görmekte olan 37 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası olan konuşma aktivitelerini tamamlamak için Flip uygulamasının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenmede başarıyı artırabileceği ve öğrencilerin akıllı telefon aracılığıyla içerik temelli konuşma videolarının oluşturulmasında doğru araç olduğunu kanıtladığı belirtilmiştir.

Mango (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Flip uygulamasının öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisiyle ilgili ve bir dünya dili olarak Arapça dersinde Flip uygulaması kullanımının avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili öğrenci görüşlerini araştırmayı hedeflemektedir. Katılımcılar Arapça kursuna kayıtlı 30 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 5'li likert şeklinde 18 maddeden ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların %53'ünün Flip kullanımının konuşma ve dinleme becerilerinin ve toplum önünde konuşma konusunda özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olduğu konusunda “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Mango'nun ayrıca açık uçlu sorular yönelterek uyguladığı nitel araştırma sonucunda ise katılımcılar olumlu görüşlerinin gerekçesi olarak Flip'in konuşma ve dinleme için stressiz bir ortam sağlaması, dil gelişimini izleme olanağı sunması, konuşma ve dinleme becerilerinde özgüven sağlaması; olumsuz görüşlerinin gerekçesi

olarak ise anında dönüt imkânının olmaması, herkese açık konuşmada rahat hissetmeme, ödevleri yapmayı unutma, teknik problemler yaşama ve ödevlerin sıkıcı olması gibi ifadeler kullanmışlardır.

Syahrizal ve Pamungkas tarafından 2021 yılında yapılan çalışmada, öğrencilerin konuşma becerisine odaklanan bir (ICT) bilgi ve iletişim temelli aracı olarak Flip uygulaması kullanımına yönelik tepkileri araştırılmıştır. Nitel araştırma desenine göre yapılan çalışmada veri toplama araçları 117 öğrenciye Google Form üzerinden uygulanan bir anket ve 25 öğrenciye WhatsApp arama ile uygulanan görüşmeden oluşmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda olumlu tepkilerin olumsuz tepkilerden fazla olduğu, öğrencilerin Flip uygulamasının hem akran geri dönütü hem öz değerlendirme imkânı sunduğunu ifade ettiği ve Flip uygulaması kullanmanın diğer öğrencilerle iletişim kurma ve iş birliği yapmayı sağladığı saptanmıştır.

Lubis ve Siregar tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen çalışmada Flip uygulamasının konuşma becerisine odaklı bir şekilde yaratıcı ve ilginç bir araç olarak kullanılmasına yönelik tepkileri araştırmak hedeflenmiştir. Katılımcılar İngiliz Dili ve Eğitimi Programı'nda öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel araştırma desenine göre yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak bir anket ve bir görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin verdiği olumlu tepkilerin olumsuz tepkilerden daha çok olduğu görülmüştür. Ayrıca Flip uygulamasının geri dönüt ve öz-değerlendirme yapma ile diğer öğrencilerle iletişim ve birlikte çalışma imkânını bir arada sunduğu tespit edilmiştir.

Hahn ve Huang tarafından 2021 tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Flip-tabanlı portfolyonun konuşma becerisi üzerindeki etkisi ve bu e-portfolyonun kullanımına yönelik tutumların araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar bir lisede öğrenim göre 86 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bir konuşma performansı testi, bir anket ve bir görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Flip-tabanlı portfolyonun öğrencilerin konuşma performansının özellikle telaffuz ve akıcılık boyutunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, Flip-tabanlı e-portfolyonun çoğu öğrencide olumlu tutumlar ve motivasyon oluşumu, öz güven gelişimi, öğrenci özerkliği gibi faydalar sağladığı saptanmıştır.

Hammett'in 2021 yılında gerçekleştirdiği çalışma, Flip uygulamasının yüz yüze konuşma aktivitelerinin yerini alıp alamayacağını araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinde okuyan karışık sınıf seviyelerinden oluşan 141 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 13 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak Google Form aracılığıyla katılımcılara uygulanan iki anket kullanılmıştır. İlk anket, öğrencilerin İngilizceye ilgi seviyesini ölçen; ikinci anket ise İngilizceye ilgi seviyesini, algılanan motivasyon seviyesi, Flip uygulamasına yönelik memnuniyet ve yüz yüze konuşmanın yerini almak üzere Flip kullanımına yönelik algılarını ölçen sorular içermektedir. Öğrenciler kursun ilk dönemi tamamlandığında, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarının görebileceği şekilde yüzlerini gösterme konusunda endişeli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden gerçek zamanlı geri dönütün alınamamasının da Flip uygulamasının yüz yüze konuşma aktivitelerinin yerini alması konusunda aşılması güç bir engel olduğu söylenebilir.

Yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, Flip uygulamasının özellikle dil öğreniminde konuşma becerilerinin gelişiminde potansiyel bir araç olduğu, öğrencilerin dil öğrenme performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak bu uygulamanın kullanımına ilişkin çalışmaların özellikle yurt içinde sınırlı olduğu, genelde ise yakın zamanda gerçekleştirildiği söylenebilir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçlarına yönelik detaylı açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde yürütülmüştür. Açıklayıcı desen, hazır gruplar üzerinde grup eşleştirmenin olduğu, ancak seçkisiz atamanın olmadığı desenlerdir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Durum çalışmasının en bilinen özelliği eldeki durum ve durumların derinliğine araştırılmasıdır. Başka bir deyişle bir durumla bağlantılı faktörler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşım kapsamında incelenir ve ilgili durum üzerindeki etkileri ve ilgili durumun bu faktörler üzerindeki etkisi araştırma modelinin odak noktasını oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada görev-tabanlı video destekli tartışma ortamına yönelik öğrenci görüşleri detaylı olarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Batı Karadeniz’de bir ortaokulda öğrenim gören yaklaşık 54 yedinci sınıf düzeyinde ortaokul öğrencisiyle bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılarak gönüllülük esası gözetilerek gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve kayıtlı oldukları bölüme göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

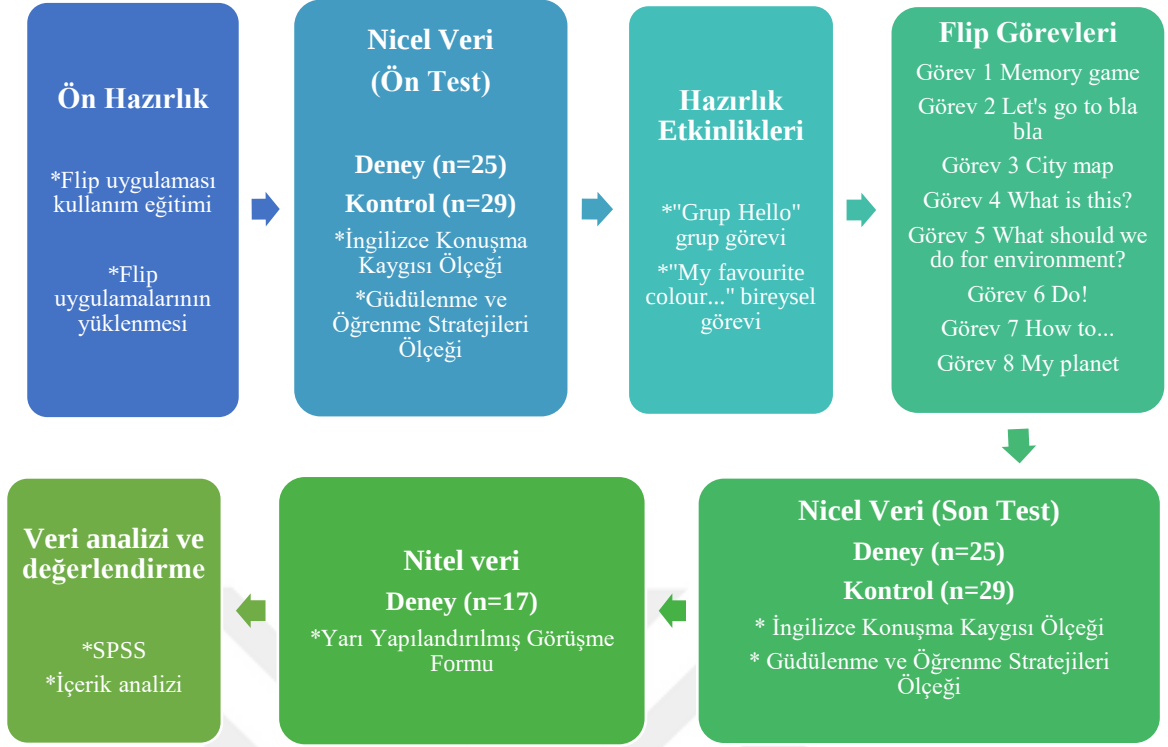
	Deney Grubu		Kontrol grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	16	29,6	22	40,7	38	70,4
Erkek	9	16,7	7	13	16	29,6
Toplam	25	46,3	29	53,7	54	100

Tablo 3.1'e göre katılımcıların %70,4'ünün kız, %29,6'sının erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Deney grubunu 16 kız (%29,6) ve 9 erkek (%16,7) öğrenci oluştururken, kontrol grubunu ise 22 kız (%40,7) ve 7 erkek (%13) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalamasının 13 olduğu görülmektedir ($SS = .18$). Araştırmada ayrıca deney grubundan 17 öğrenci (6 erkek, 11 kız) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.3. Araştırma Süreci

Araştırmada deney grubunda öğrencilerin belirli görevler doğrultusunda kendi videolarını tasarlayıp paylaştığı ve birbirlerine geribildirim verdiği bir öğrenme ortamı olarak Flip uygulaması kullanılarak dersler yürütülmüştür. Flip uygulamasını öğrenciler tarafından sınıf dışında evlerinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin Flip uygulamasını kullanacağı bir cihaz ve internet bağlantılarının olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrenci velileriyle araştırma öncesinde uygulama sürecine yönelik bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiş, veli onam formuyla rızaları alınmıştır. Kendi cihazları bulunmayan öğrencilerin velilerin cihazlarını kullanmaları teşvik edilmiştir. İnternet bağlantısı bulunmayan öğrenciler tespit edilmiş, araştırmacı tarafından ilgili internet paketi ve internet desteği sağlanmıştır.

Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinden önce ilgili etik kurul onayı (2023-SBB-0917) Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır (Ek-4). Ayrıca Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de izin alınmıştır (Ek-3). Uygulama süresi sekiz haftada tamamlanmıştır. Aşağıda Şekil 3.1'de araştırmanın uygulama sürecine yönelik diyagram verilmiştir.



Şekil 3.1: Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin diyagram

Araştırmanın uygulama süreci ortaokul İngilizce dersinde gerçekleştirilmiş hem deney hem de kontrol grubunda aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Görev tabanlı etkinlikler İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda yer alan 7, 8 ve 9. ünite kelimeleri, yapıları ve kazanımlarıyla uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır.

3.3.1. Görevlerin Tasarımı

Uygulama süreci kapsamında her bir görev için öğrencilere bir hafta süre tanınmıştır ve görev tasarımı İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda yer alan 7, 8 ve 9. ünite kelimeleri, yapıları ve kazanımlarına uygun olarak yapılmıştır. Görevler tasarlanırken uzman görüşü (n=4) alınmış, uzmanların geribildirimleri doğrultusunda iyileştirmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Aşağıda İngilizce Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak tasarlanan İlköğretim 7. sınıf programında 8. ünite ile bağlantılı görevler Tablo 3.2'te, 9. ünite ile bağlantılı görevler Tablo 3.3'te ve 10. ünite ile bağlantılı görevler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.2: İlköğretim 7. Sınıf Öğretim Programı’nda 8. ünite ile bağlantılı görevler

Görev adı	Faaliyet	Kazanım
Görev 1 Memory Game (Public Buildings)	Öğretmenin gönderdiği başlangıç videosundaki “Sony went to to...” / “Sony mak için ya gitti” ifadesinden başlayarak, kendisinden önce yüklenen karşılık videosundaki ifadeleri tekrar ettikten sonra elindeki kamu binaları kartlarından rastgele seçtiği kamu binası ile ilgili aynı kalıpla kendi cümlesini kurmak, böylece bir hafıza oyun zinciri oluşturmak.	E7.8.L1. Students will be able to recognize the names of the public buildings. E7.8.L2. Students will be able to understand explanations with reasons.
Görev 2 Let’s go to bla bla	Seçtikleri iki arkadaş için elindeki kamu binaları kartlarından rastgele kart seçerek, bu arkadaşlarının ismiyle başlayan (Student name!) ve Let’s go to ... to...” kalıbı ile devam eden anlık ve özgün cümleler kurmak.	E7.8.SI1. Students will be able to give explanations with reasons. E7.8.SP1. Students will be able to report on explanations with reasons.
Görev 3 City map	Öğretmen tarafından her bir öğrenciye verilen “Ece went to bakery to buy food” benzeri iki cümleyi okumak, Flip logosu şeklinde bir şehir haritası üzerindeki açılır kartlar üzerindeki resimlere bakarak bu cümlelerin doğruluğunu kontrol etmek, doğrulama ya da düzeltme cümleleri ile anlık olarak cevap vermek.	

Tablo 3.3: İlköğretim 7. Sınıf Öğretim Programı’nda 9. ünite ile bağlantılı görevler

Görev adı	Faaliyet	Kazanım
Görev 4 What is this?	Öğretmenin dağıttığı, çevre ile ilgili kelimeleri (isim) temsil eden resimleri bir zarfın içinden rastgele seçmek, anlık olarak bu resimlerin İngilizce karşılıklarını bir oyuncak ya da herhangi bir nesneye dublaj yaparak söyletmek.	E7.9.L1. Students will be able to understand phrases and the highest frequency vocabulary about environment.
Görev 5 What should we do for environment?	Öğretmen tarafından dağıtılan, çevre ile ilgili kelimeleri (fiil ve isim) temsil eden resimleri bir zarfın içinden rastgele seçmek, “should/shouldn’t” kalıbıyla kullanarak anlık cümleler kurmak.	E7.9.SI1. Students will be able to talk about obligations.
Görev 6 Do!	Öğretmenin dağıttığı geri dönüşüm süreci ile ilgili görsellerden rastgele seçerek süreç ile ilgili emir kipinde tek bir anlık cümle kurmak.	E7.9.SI2. Students will be able to give simple instructions for a specific process.
Görev 7 How to?	Öğretmenin geri dönüşüm süreci ile ilgili dağıttığı görsellerden rastgele üç resim seçmek, bağlaçlar kullanarak anlık üç cümle ile geri dönüşüm sürecini anlatmak.	E7.9.L2. Students will be able to follow how a simple process is described in clear oral texts. E7.9.SP1. Students will be able to give a simple description or presentation of a process.

Tablo 3.4: İlköğretim 7. Sınıf Öğretim Programı’nda 10. ünite ile bağlantılı görevler

Görev adı	Faaliyet	Kazanım
Görev 8 My planet	Her bir gezegenin sıcaklıklarını gösteren bir pano önünde bir torbadan rastgele bir gezegen seçmek ve seçtiği gezegeni sıcaklık bakımından başka bir gezegenle karşılaştıran anlık bir cümle kurmak	E7.10.SI1. Students will be able to make simple comparisons.

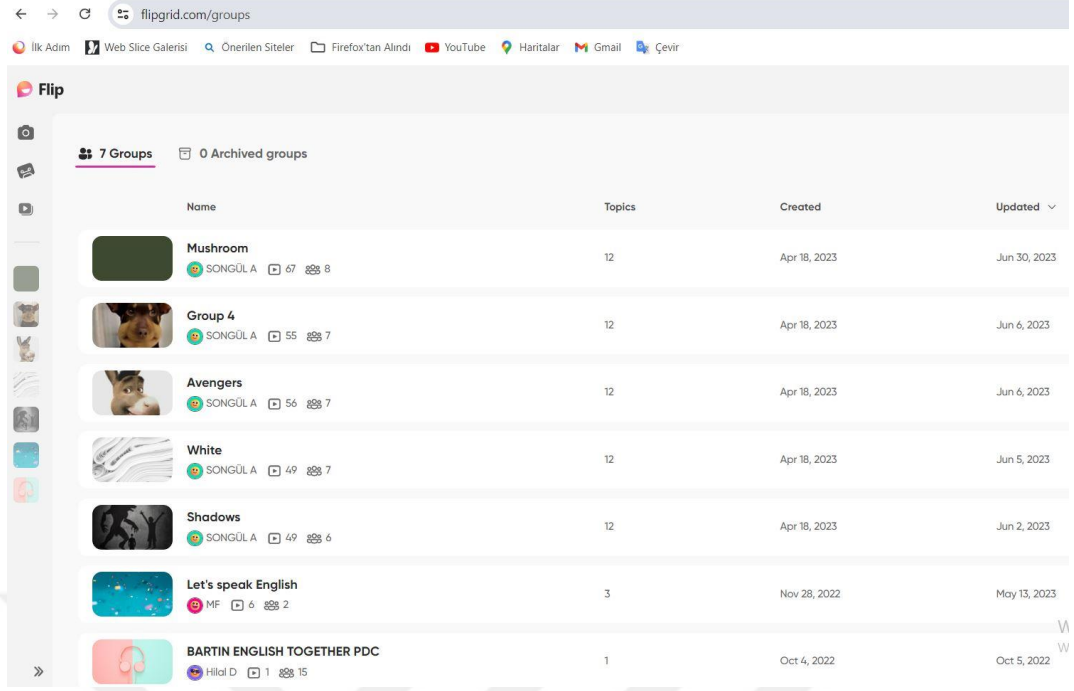
3.3.2. Ön Hazırlık Aşaması

Araştırmada asıl uygulama öncesinde ilk olarak Flip uygulaması ile ilgili öğrencilere öğretmen tarafından bilgilendirme toplantısı yapılmış, Flip'in kullanım alanları ve kullanılma şekli ile ilgili bilgi verilmiştir. Aşağıdaki Şekil 3.2'de deney grubunda gerçekleştirilen Flip uygulamasının tanıtımından ve bilgilendirme toplantısından görüntüler yer almaktadır.



Şekil 3.2: Deney grubundaki öğrencilere Flip ile ilgili ön bilgilendirme toplantısından görüntüler

Bilgilendirme toplantısı sonrası, öğrencilerden öncelikli olarak 4-6 kişiden oluşan gruplar oluşturmaları istenmiştir. Bu doğrultuda üye sayısı 4-6 arasında değişen 5 grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin Flip uygulaması üzerinde grupları oluşturulmuştur. Ardından öğrenciler kendi gruplarına grup üyeleriyle birlikte isim vermişlerdir. Gruplar uygulama üzerinde herkese açık değil sadece grup üyelerinin görüntülenmesine açık olacak şekilde ders öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Flip uygulaması üzerinde oluşturulan gruplardan örnek görüntüler aşağıda Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3: Flip uygulamasında oluşturulan gruplardan örnek ekran görüntüleri

3.3.3. Görev-Tabanlı Video Destekli Öğrenme Aktiviteleri

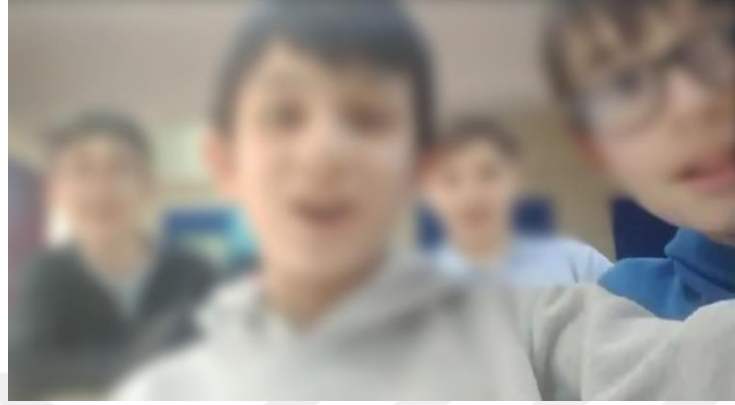
Bu bölümde görev-tabanlı video destekli öğrenme aktiviteleri; deneme görevleri ile görev materyal ve kayıtları olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

3.3.3.1. Deneme görevleri “Group Hello” ve “My Favourite Colour is...”

Deney grubundaki öğrencilere ilk aşamada uygulama sürecine alışmak ve uygulamayı tanımak için deneme görevleri verilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliğini etkileyeceği düşünülen deney grubundaki öğrencilerde yeni bir uygulamayı kullanmaktan kaynaklı meydana gelebilecek kaygıyı azaltmak amaçlanmıştır.

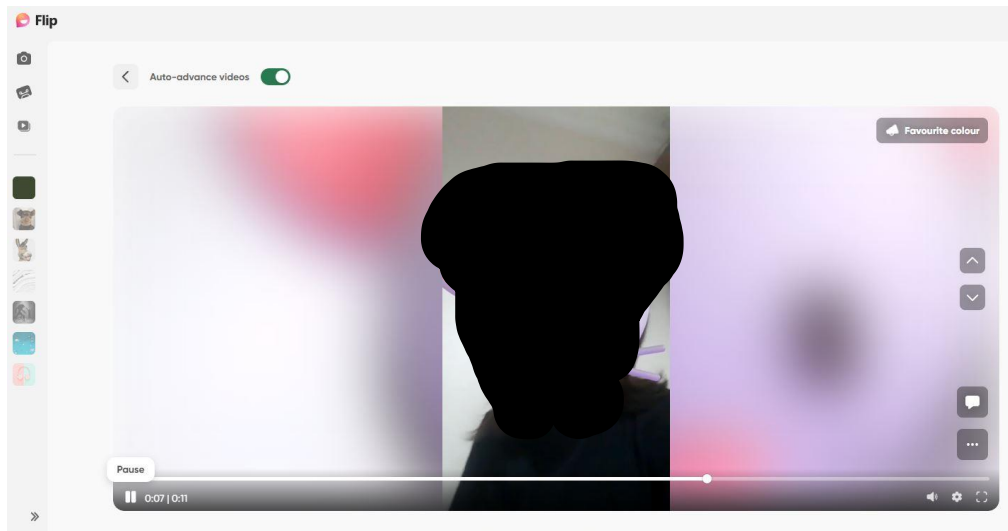
Öncelikle öğrencilerin Flip uygulamasını indirmeleri sağlanmış ve arayüzü kullanabilmeleri için gerekli temel bilgiler verilmiştir. Deneme çekimi için her bir grup İngilizce tanışma ve merhaba videoları oluşturmuş ve Flip uygulamasındaki kendi gruplarında paylaşmıştır. Öğrencilerin Flip gibi bir Web 2.0 aracını ilk kez kullanmaktan kaynaklanan kaygılarını azaltmak ve beraber iş birliği halinde çalışacakları grupları ile grup bilinci oluşturmalarına

destek olmak için ilk videolarını grup olarak üretmeleri sağlanmıştır. Her bir grup kendi grup videosunu üretmiştir ve öğrenciler grup olarak “Hello!” ifadesini kullanarak videolarını oluşturmuşlardır. Shadow grubunun ürettiği video ile ilgili görsel Şekil 3.4’te verilmiştir.



Şekil 3.4: “Group Hello” deneme görevinde Shadow grubu

Grup deneme videosundan sonra öğrenciler ilk bireysel videolarını "My favourite colour" deneme görevi ile oluşturmuşlardır. Bu deneme görevinde amaç, öğrencilerin öğretmen tarafından atılan örnek videoyu izleyerek ve benzer bir video oluşturarak zincir video oluşturmasını sağlamaktır. Seçilen görevde öğrencilerin üstbilişsel özelliklerine katkı sağlaması amacıyla kendilerine bir önceki videoda verilen nesne ile ilgili yanlış renk bildirilmiştir. Öğrencinin bu yanlış bilgiyi sorgulayıp düzelter ve bir sonraki öğrencinin düzeltmesi için yanlış renk bildiren yeni bir video çekmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin ilk bireysel video görevleri “My favourite colour...” ile ilgili görsel Şekil 3.5’te verilmiştir.



Şekil 3.5: My Favourite Colour İs... deneme görevinde Mushroom grubundan bir

öğrencinin ekran görüntüsü

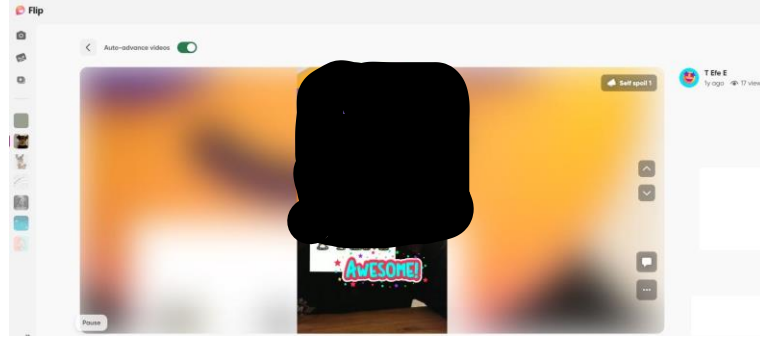
Öğrenciler ilk bireysel deneme videolarını ("My favourite colour is...") çektikten sonra, öğrencilere bir "Self spoil / Kendini şımartma" görevi verilmiştir. Bu görevin amacı tamamlamış oldukları "My favourite colour is..." deneme görevi ile ilgili kendilerini tebrik etmeleridir. "Self spoil / Kendini şımartma" görevinin diğer amaçları ise uygulama süreci içinde devam edecek görevlerde öğrenci ilgilerini canlı tutmak, öğrencilerin Flip uygulamasını kullanma ile ilgili kaygılarını azaltmak ve bu aracı kullanma konusunda özgüvenlerini geliştirmektir. Öğrencilerin, öğretmen tarafından önceden oluşturulup tahtaya yapıştırılmış kendini övme cümle fişlerinden seçmesi istenmiştir. Ardından öğrenciler bu fişleri kullanarak, isterse de kendi cümleleri ile süsleyerek kendilerini övdükleri bir "Self spoil / Kendini şımartma" videosu çekmeleri sağlanmıştır. Şekil 3.6'da kendini övme fişleri; Şekil 3.7'de fişleri tutan öğrencilerin örnek bir görüntüsü ve Şekil 3.8'de Group 4 grubundan bir öğrencinin "Self spoil / Kendini şımartma" videosunun ekran görüntüsü verilmiştir.

I'm great. I'm awesome. I'm perfect. I'm a star. I'm wonderful. I'm glorious.	I'm amazing. I'm incredible. Super job. I'm marvellous. Great job.	I'm cool. I'm a shining star. I'm magnificent	I'm super. Super job. I'm the greatest.	I'm unbelievable. I'm terrific. I'm fantastic. I'm wonderful.	I'm glorious. I'm amazing. I'm great. I'm awesome. I love myself I'm an English guru.
--	---	---	--	---	--

Şekil 3.6: Self spoil için tahtaya yapıştırılan kendini övme fişleri



Şekil 3.7: Fişleri tutan öğrencilerin örnek bir görüntüsü



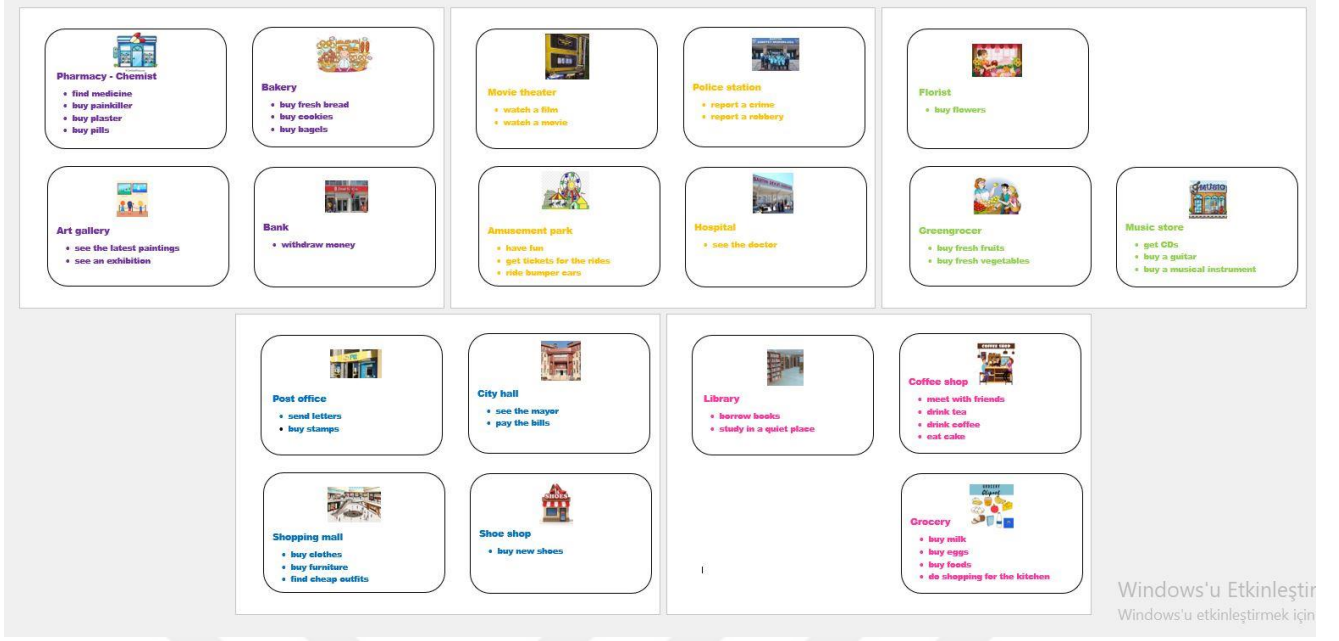
Şekil 3.8: “Group For” grubundan bir öğrencinin self spoil videosunun ekran görüntüsü

3.3.3.2 Görev materyalleri ve kayıtları

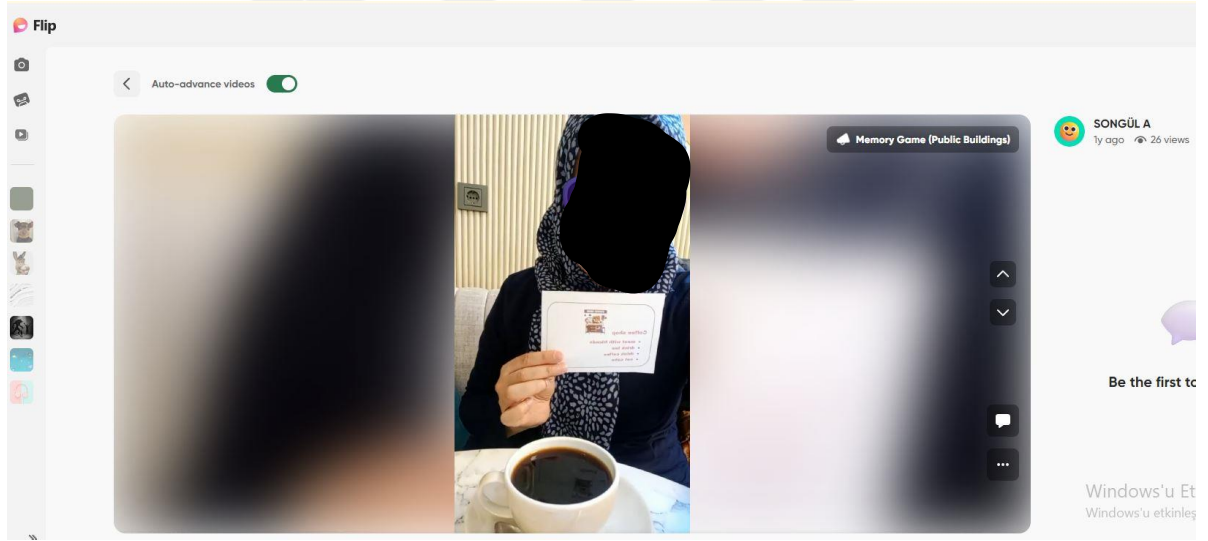
Bu bölümde öğrencilerin kayıt yaparken faydalandıkları materyaller, görev kayıt videolarından alınmış ekran görüntüleri ve gerekli açıklamalar bulunmaktadır.

Görev 1: Memory Game (Public Buildings / Hafıza oyunu (Kamu binaları))

Deneme videoları çekildikten sonra ilk görevler verilmeden önce öğrencilere kamu binalarının İngilizce anlamları ve bu kurumlarda yapılan faaliyetler ile ilgili söz öbekleri içeren kartlar dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu görevde, öğretmenin her bir grupta paylaştığı başlangıç videosundaki “Sony went to to...” / “Sony mak için ya gitti” ifadesini ve kendisinden önce yüklenen karşılık videosundaki ifadeleri de söyleyerek, elindeki kamu binaları kartlarından rastgele seçtiği kamu binası ile ilgili olarak öğretmenin ve diğer arkadaşlarının kullandığı kalıba uygun kendisinin rastgele (anlık) cümleler kurarak bir hafıza oyun zinciri kurmaları istenmiştir. Şekil 3.9’da Memory game (1. görev) için dağıtılan kamu binaları bilgi kartları verilmiştir.



Şekil 3.9: Memory Game (1. Görev) için dağıtılan kamu binaları bilgi kartları

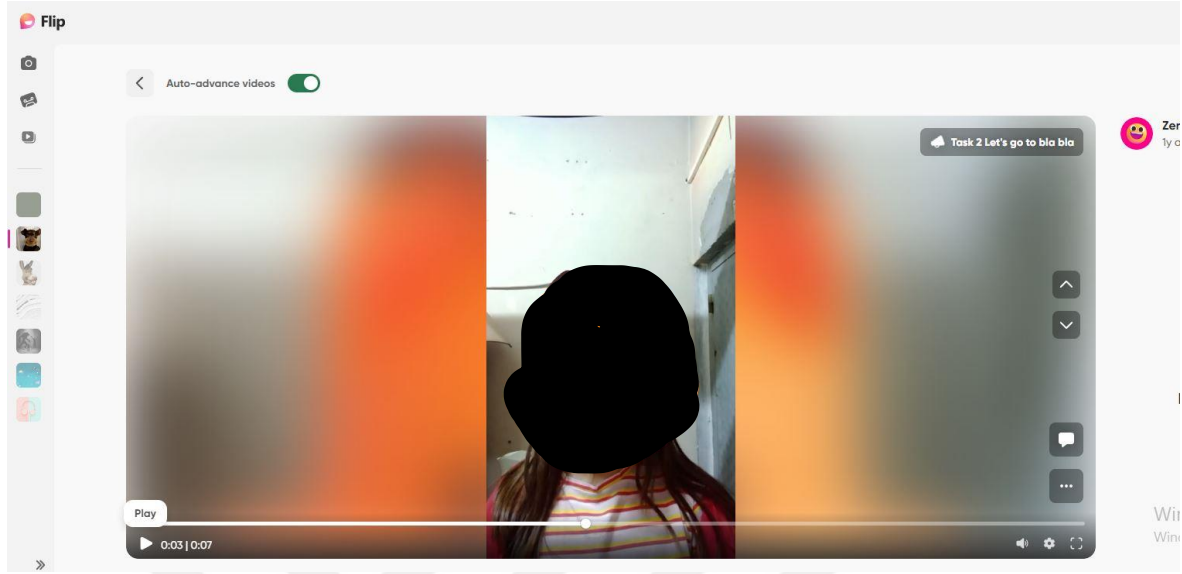


Şekil 3.10: Memory Game (1. görev) öğretmenin gönderdiği başlangıç videosu

Görev 2: Let's go to bla bla / Haydi nokta noktaya gidelim!

Bu görevde öğrencilerden yine aynı kartları kullanarak ancak bu kez sınıf arkadaşlarının isimlerini yazarak anlık iki adet cümle oluşturmaları istenmiştir. Bu görevin bir önceki görevden farkı öğrencilerin kendilerinden önce kurulmuş cümleleri dinleyip aklında tutup tekrarlamak ve ardından tek bir cümle kurmak yerine, kartlardaki sözcük ve sözcük

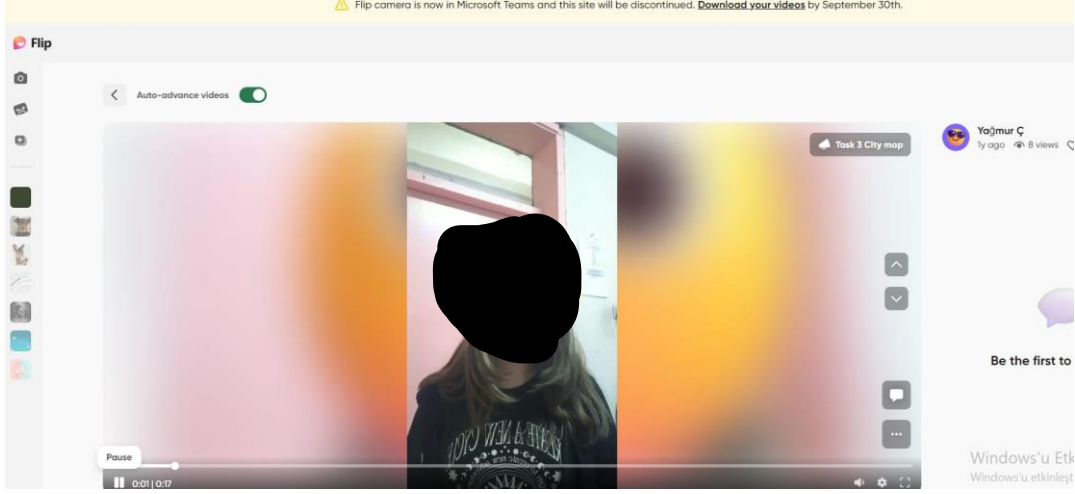
öbeklerine bakarak bu kez anlık iki cümle kurmalarınıdır. Şekil 3.11’de “Let’s go to bla bla” (2. görev) için bir öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü verilmiştir.



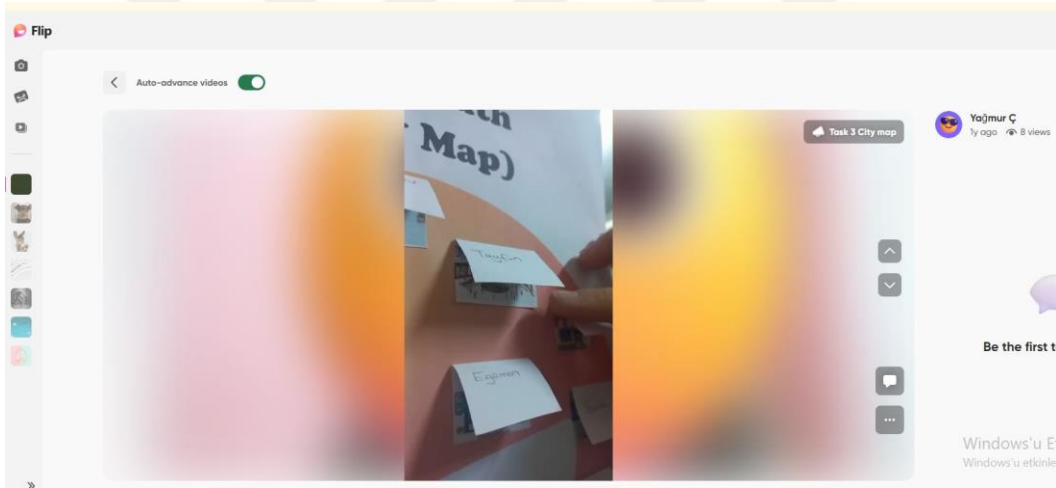
Şekil 3.11: “Let’s go to bla bla” (2. görev) için bir öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü

Görev 3: City Map / Şehir Haritası

Bu görevde öğrencilerden beklenen faaliyet, öğretmen tarafından her bir öğrenciye verilen “*Ece went to bakery to buy food*” benzeri iki cümleyi okuyup ve anlayıp Flip logosu şeklinde bir şehir haritası üzerindeki açılır kartların resimlerine bakarak anlık olarak cevap vermeleridir. Konuşma kaygısı yüksek ve İngilizce konuşmada güçlük çeken öğrencilere verilen iki cümleden ikisinin de doğru olmasına, orta düzeydeki öğrencilere verilen iki cümleden birinin doğru birinin yanlış olmasına, İngilizce konuşma konusunda daha rahat olan öğrencilere verilen iki cümleden ikisinin de yanlış olmasına özen gösterilmiştir. Çünkü yanlış cümle, öğrencinin anlık bir düzeltme cümlesi kurmasını gerektirmektedir. Şekil 3.12’de City map (3. görev) için öğrencinin cevap videosu ekran görüntüsü, Şekil 3.13’de City map (3. görev) için harita görüntüsü verilmiştir.



Şekil 3.12: City map (3. görev) için öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü

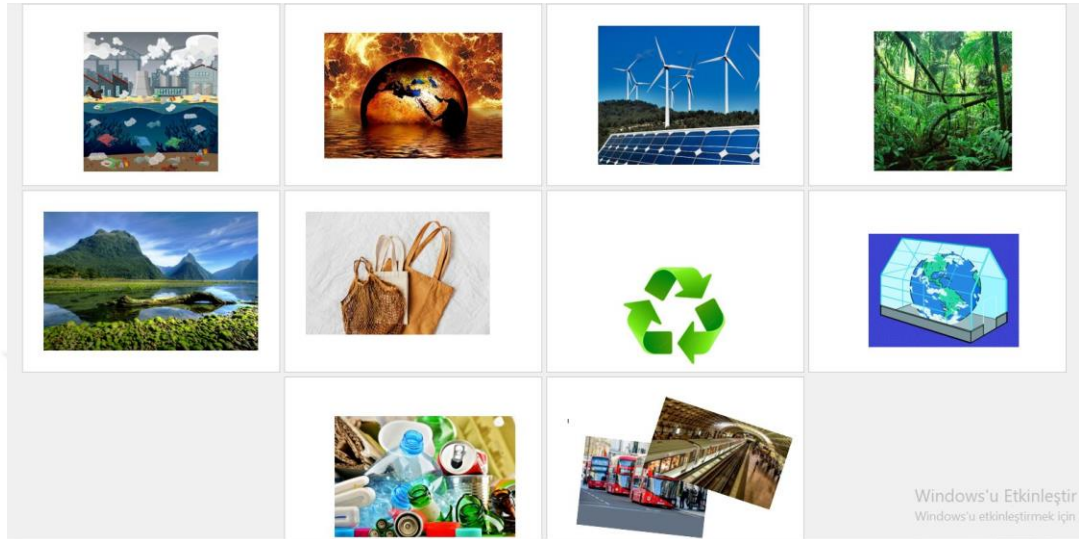


Şekil 3.13: City map (3. görev) için harita görüntüsü

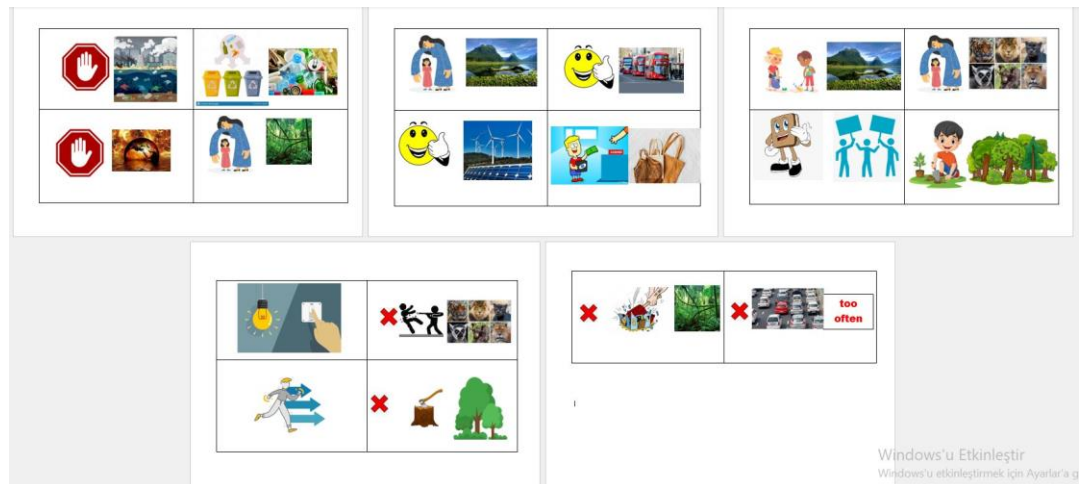
Şekil 4: What is this? / Bu nedir?

Bu görevle birlikte yeni bir ünite olan “Environment” ünitesine geçiş yapılmıştır. Bir önceki üç görevde geçerli olan kelimeler yerine yeni kelimelerin öğrencilere tanıtılması ve görevlerle pekiştirilip öğrencinin cümle kurabilmesi için içselleştirmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Kelime listesinin görsellerle desteklenebilecek somut kelimelerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerden, öğretmenin dağıttığı içinde çevre ile ilgili kelimeleri temsil eden resimler bulunan kelime zarfından rastgele kelimeler seçip anlık olarak bu kelimelerin İngilizce anlamlarını bir oyuncak ya da herhangi bir nesneye dublajla

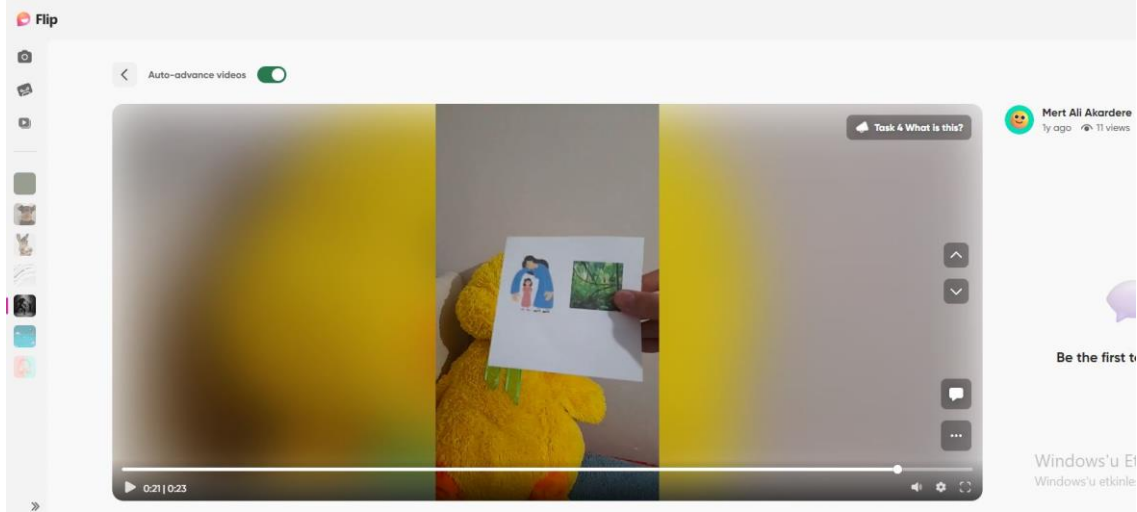
söyleterek video üretmeleri istenmiştir. Şekil 3.14’te What is this (4. görev) için dağıtılan “Environment” ünitesi kelime kartları, Şekil 3.15’te “Environment” ünitesi sözcük öbeği kartları ve Şekil 3.16’da What is this (4. görev) için Shadow grubundan bir öğrencinin cevap videosundan görüntü verilmiştir.



Şekil 3.14: What is this (4. görev) için dağıtılan “Environment” ünitesi kelime kartları



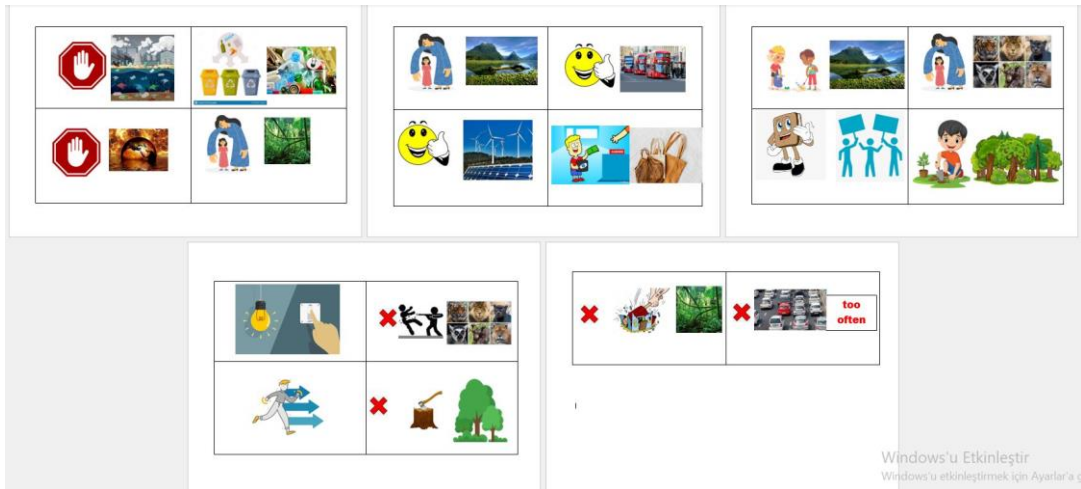
Şekil 3.15: What is this (4. Görev) için dağıtılan “Environment” ünitesi sözcük öbeği kartları



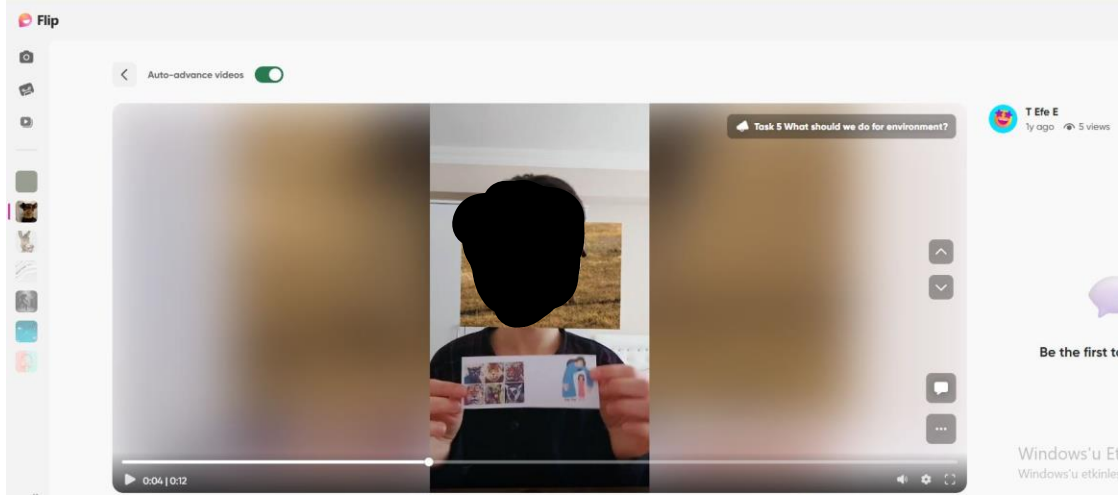
Şekil 3.16: What is this (4. görev) için Shadow grubundan bir öğrencinin cevap videosundan görüntü

Görev 5: What should we do for environment? / Çevre için ne yapmalıyız?

Öğrencilerden bir önceki görevde kendilerine dağıtılan sözcük öbeği kartlarını kullanmaları istenmiştir. Öğrencilere bir önceki görevden farklı olarak içinde çevre ile ilgili kelimeler (fiil ve isim) bulunan zarftan rastgele kelime seçme ve bu kelimeleri “should/shouldn’t” kalıbını kullanarak anlık cümleler kurma görevi verilmiştir. Şekil 3.17’de öğrencilerin 4 ve 5. görevlerde kullanacakları sözcük öbekleri kartlarına ve Şekil 3.18’de What should ... (5. görev) için Group 4 grubundan bir öğrencinin cevap videosuna ilişkin ekran görüntüleri verilmiştir.



Şekil 3.17: Öğrencilerin 4 ve 5. görevlerde kullanacakları sözcük öbekleri kartları



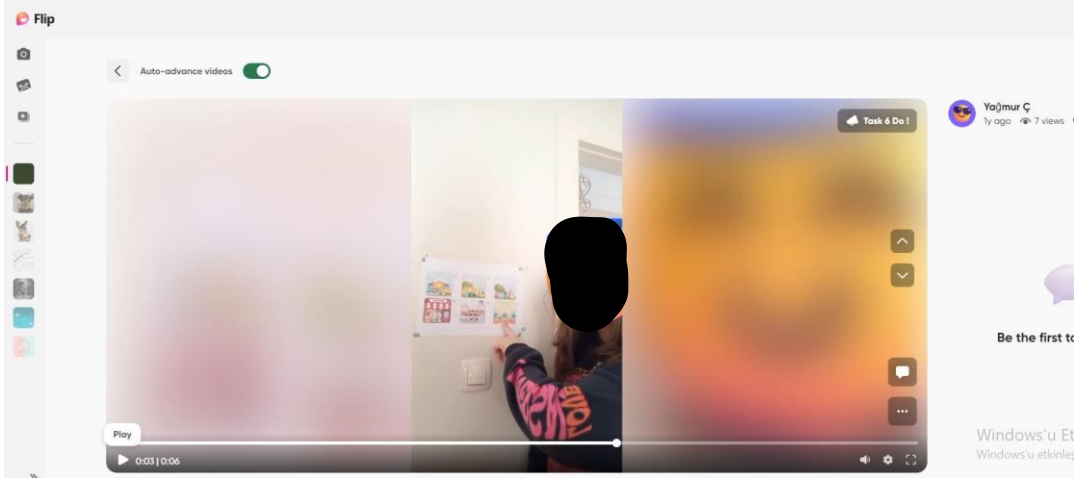
Şekil 3.18: What should ... (5. görev) için Group 4 grubundan bir öğrencinin cevap videosundan ekran görüntüsü

Görev 6: Do! / Yap!

Öğrencilerden kendilerine geri dönüşüm süreci ile ilgili verilen görsellerden rastgele seçerek, süreç ile ilgili emir kipinde anlık tek bir cümle kurma görevi verilmiştir. Şekil 3.19’da Do! (6. görev) için dağıtılan geri dönüşüm süreci görseli ve Şekil 3.20’de Do! (6. görev) için Mushroom grubundan bir öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü verilmiştir.



Şekil 3.19: Do! (6. görev) için dağıtılan geri dönüşüm süreci görseli



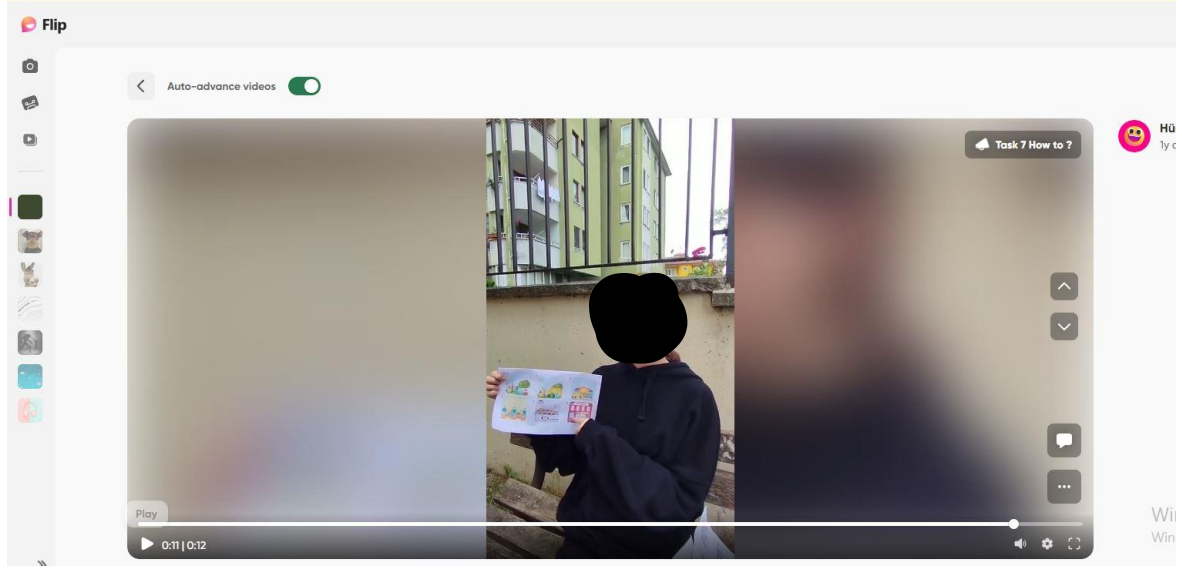
Şekil 3.20: Do! (6. görev) için Mushroom grubundan bir öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü

Görev 7: How to... / Nasıl yapılır...

Öğrenciler kendilerine geri dönüşüm süreci ile ilgili verilen görsellerden rastgele üç resim seçerek ve bağlaçlar kullanarak anlık kurdukları üç cümle ile geri dönüşüm sürecini anlatan bir sunum yapmışlardır. Şekil 3.21’de Do! (6. Görev) ve How to ... (7. görev) için dağıtılan geri dönüşüm süreci görseli ve Şekil 3.22’de How to ... (7. görev) için Mushroom grubundan bir öğrencinin cevap videosundan ekran görüntüsü verilmiştir.



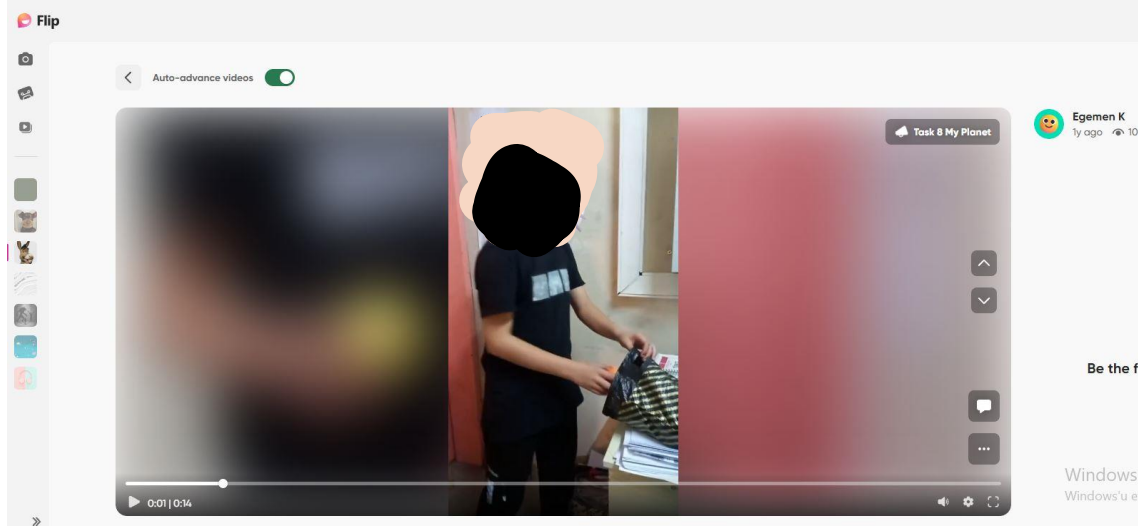
Şekil 3.21: Do! (6. Görev) ve How to ... (7. görev) için dağıtılan geri dönüşüm süreci görseli



Şekil 3.22: How to ... (7. görev) için Mushroom grubundan bir öğrencinin cevap videosundan ekran görüntüsü

Görev 8: My planet / Benim gezegenim

Bu görevde öğretim programıyla uyumlu olarak “Planets” isimli yeni bir üniteye geçilmiştir. Öğrencilerin bu görevin tamamlayabilmeleri için gezegen isimlerinin İngilizce karşılıklarını öğrenmeleri ve uygulamayı yaptığımız eğitim öğretim yılının başında “Appearance and personality” ünitesinde öğrenmiş oldukları comparative adjectives/karşılaştırma sıfatları konusuna dair öğrendikleri bilgileri hatırlamaları gerekmektedir. Ancak bu kez karşılaştırma sıfatlarından (big, large, small, hot, cold, close, far) sıfatlarını kullanması gerekmektedir. Ancak öğrencilerin karmaşık bir görevle karşılaşmalarının öğrencilerin gelişimlerine ket vurabileceği düşüncesi ile kullanmaları gereken sıfatlar “cold ve hot” sıfatlarına indirgenmiştir. Öğrenciler bu görevde, her bir gezegenin sıcaklıklarını gösteren bir pano önünde, bir torbadan rastgele bir gezegen seçmiş ve seçtiği gezegeni sıcaklık bakımından başka bir gezegenle karşılaştıran anlık bir cümle kurmuştur. Şekil 3.23’te My planet (8. görev) için Avengers grubundan bir öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü verilmiştir.



Şekil 3.23: My planet (8. görev) için Avengers grubundan bir öğrencinin cevap videosunun ekran görüntüsü

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır.

3.4.1. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen bu ölçek Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Çakmak ve Demirel (2008) tarafından Türkçeye uyarlanıp 12-18 yaş grubuna uygun olarak geliştirilmiştir. 7’li likert yapısına sahip bu ölçekte iki bölüm bulunmaktadır: (1) motivasyon (güdülenme) ve (2) öğrenme stratejileri. Ölçeğin, üç faktörden (değer, beklenti, kaygı) oluşan motivasyon kısmında 20 madde; üç faktörden oluşan öğrenme stratejileri (metabilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler, kaynak yönetimi) kısmında ise 43 madde bulunmaktadır. GÖSÖ’nün mevcut araştırmada kullanım izni ilgili araştırmacılardan alınmıştır. İzne yönelik elektronik posta ekran görüntüsü Ek-2’de, GÖSÖ’nün iki boyutlu yapısı ve ölçek maddeleri de Ek-1’de verilmiştir.

Mevcut araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda GÖSÖ’nün güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Değer boyutuna

ilişkin; beklenti alt boyutu için .79 kaygı alt boyutu boyutu için .82, metabilşsel stratejiler alt boyutu için .80, bilişsel stratejiler alt boyutu için .74, kaynak yönetimi alt boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır. Motivasyon boyutunun toplam puanına göre ise bu değer .77 ve öğrenme stratejileri toplam boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .73 bulunmuştur. Ölçeğin tamamlanma süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.4.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği, Orakçı (2018) tarafından ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki boyutlu olup toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde 9 madde, ikinci faktörde ise 7 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92, ikinci faktörünün .89 ve ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmanın örneklemini üzerinde ise bu değer birinci faktör için .87, ikinci faktör için .85 ve ölçeğin toplamı için .83 bulunmuştur. Ölçeğin kullanım izni Orakçı'dan (2018) alınmış olup elektronik posta ekran görüntüsü Ek-4'te ve ölçek maddeleri ise Ek-5'te verilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin 1, 3 ve 9 numaralı maddeleri olumlu ifadeler içerdiği için -kaygı değişkeninin doğası gereği ölçek olumsuz maddeler içerdiğinden- öğrenci yanıtları ters kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin tamamlanması süresi 8-10 dakika sürmüştür.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama sürecine yönelik deney grubundaki öğrencilerin görev-tabanlı video tartışma ortamı (Flip) hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş vs.) ve görüşme bilgilerini (görüşme zamanı, süre vs.) içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise 13 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme soruları Ek-3'te verilmiştir. Görüşme formundaki sorular oluşturulurken uzman görüşüne (n=4) başvurulmuş, gerekli geçerlilik ve güvenirlikleri sağlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği için bu çalışmadan bağımsız olarak yedinci sınıfa devam eden üç öğrenciye de sorular okutulmuştur. Görüşme soruları bir ders süresi (40 dakika) içerisinde uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Deneysel süreçte elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 27.0 paket programı kullanılmış, ilk aşamada verilerin normalliği test edilmiştir. Birinci alt sorunun amacına uygun olarak betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma vs.) rapor edilmiştir. İkinci alt soruda tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA), üçüncü alt soruda ise tek yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA'nın güvenilir sonuçlar verebilmesi için örneklemin seçildiği evrenlere ait puanların dağılımının normal olması, grup varyanslarının homojen olması, bağımlı değişkenin eşit aralıklı veya oranlı ölçek verisi niteliğinde olması ve ölçüm yapılan her bir örneklemin birbirinden bağımsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi yoluyla veriler, benzerlikleri ve ilişkilerine göre belirli kavram ve temalar çerçevesinde sınıflandırılıp sistematik bir şekilde değerlendirilir (Altunışık vd., 2010).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde mevcut araştırmanın alt problemlerine yönelik nicel ve nitel bulgular sırasıyla sunulmuş ve ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları üç alt soru kapsamında irdelenmiş ve ilgili alt soruların sırasına göre sunulmuştur.

4.1.1. Araştırmanın birinci alt sorusuna yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu “Görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) kullanıldığı deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayarak normal öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun; (a) İngilizce dersi konuşma kaygı düzeyleri, (b) İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi düzeyleri nelerdir?” şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma kaygı ve öz-değerlendirme ön-test ve son-test puanlarına yönelik betimsel istatistikleri alt faktörlere göre sırasıyla aşağıda rapor edilmiştir. İlk olarak hem deney grubu (DG) hem de kontrol grubu (KG)’nun İngilizce konuşma kaygı ön-test ve son-test puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Grupların İngilizce konuşma kaygı puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Deney Grubu (n=25)				Kontrol Grubu (n=29)			
	Ön-test		Son-test		Ön-test		Son-test	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
1. faktör	3.27	.63	2.34	.45	3.19	.66	2.86	.70
2. faktör	3.12	.78	2.38	.57	3.08	.84	2.71	.78
Toplam	3.20	.67	2.36	.47	3.14	.70	2.79	.71

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin birinci faktörden aldığı ön-test puan ortalaması 3.27 (SS = .63), ikinci faktörden aldığı ön-test puan ortalaması 3.12 (SS = .78), toplam ön-test puan ortalaması 3.20 (SS = .67) olarak saptanmıştır. KG’de yer alan öğrencilerin ise birinci faktörden aldığı ön-test puan ortalaması 3.19 (SS = .66), ikinci faktörden aldığı ön-test puan ortalaması 3.08 (SS = .84) ve toplam ön-test puan ortalaması 3.14 (SS = .70) olarak tespit edilmiştir.

Aynı tablo incelendiğinde, DG’de yer alan öğrencilerin birinci faktörden aldığı son-test puan ortalaması 2.34 ($SS = .45$), ikinci faktörden aldığı son-test puan ortalamasının 2.38 ($SS = .57$) ve toplam son-test puan ortalamasının 2.36 ($SS = .47$) olarak tespit edilmiş; KG’nin ise birinci faktörden aldığı son-test puan ortalamasının 2.86 ($SS = .70$), ikinci faktörden aldığı son-test puan ortalamasının 2.71 ($SS = .78$), toplam son-test puan ortalamasının 2.79 ($SS = .71$) olduğu görülmüştür.

İkinci olarak, grupların İngilizce dersi öz-düzenleme beceri ön-test ve son-test puanlarına yönelik betimsel istatistikler alt faktörleri ve toplam puanı ile birlikte aşağıdaki Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Grupların İngilizce dersi öz-düzenleme beceri puanlarına yönelik betimsel istatistikler

Değişken	Deney Grubu (n=25)				Kontrol Grubu (n=29)			
	Ön-test		Son-test		Ön-test		Son-test	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Değer	5.01	.60	5.76	.71	4.96	1.01	5.13	1.12
Beklenti	5.17	.69	5.72	1.05	4.95	1.12	5.29	1.17
Kaygı	3.80	1.44	3.24	.90	3.33	1.31	4.26	1.09
Motivasyon-Toplam	4.76	.42	5.08	.56	4.55	.64	4.95	.81
Metabilişsel stratejiler	4.55	.64	5.32	.77	4.60	.81	4.42	.82
Bilişsel stratejiler	4.06	.77	4.99	.96	4.34	.99	4.47	.94
Kaynak yönetimi	4.37	.65	5.16	.80	4.61	1.03	4.49	1.09
Öğrenme stratejileri-Toplam	4.28	.59	5.09	.79	4.49	.86	4.44	.90

Tablo 4.2 incelendiğinde, DG’de yer alan öğrencilerin “değer” faktöründen 5.01 ($SS = .60$), “beklenti” faktöründen 5.17 ($SS = .69$), “kaygı” faktöründen 3.80 ($SS = 1.44$), “motivasyon-toplam” olarak ise 4.76 ($SS = .42$); “metabilişsel stratejiler” faktöründen 4.55 ($SS = .64$), “bilişsel stratejiler” faktörden 4.06 ($SS = .77$), “kaynak yönetimi” faktöründen 4.37 ($SS = .65$), “öğrenme stratejileri-toplam” olarak ise 4.28 ($SS = .59$) ön-test puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. KG’de yer alan öğrencilerin ise “değer” faktöründe 4.96 ($SS = 1.01$), “beklenti” faktöründe 4.95 ($SS = 1.12$), “kaygı” faktöründe 3.33 ($SS = 1.31$), “motivasyon-

toplamlar boyutunda 4.55 ($SS = .64$), “metabilişsel stratejiler” faktöründe 4.60 ($SS = .81$), “bilişsel stratejiler” faktöründe 4.34 ($SS = .99$), “kaynak yönetimi” 4.61 ($SS = 1.03$), “öğrenme stratejileri-toplam” boyutunda 4.49 ($SS = .86$) ön-test puan ortalamasına olduğu tespit edilmiştir.

Aynı tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerde “değer” faktöründe 5.76 ($SS = .71$), “beklenti” faktöründe 5.72 ($SS = 1.05$), “kaygı” faktöründe 3.24 ($SS = .90$), “motivasyon-toplam” boyutunda 5.08 ($SS = .56$), “metabilişsel stratejiler” faktöründe 5.32 ($SS = .77$), “bilişsel stratejiler” faktöründe 4.99 ($SS = .96$), “kaynak yönetimi” faktöründe 5.16 ($SS = .80$), “öğrenme stratejileri-toplam” boyutunda ise 5.09 ($SS = .79$) son-test puan ortalaması olduğu tespit edilmiştir. KG’de yer alan öğrencilerin ise “değer” faktöründe 5.13 ($SS = 1.12$), “beklenti” faktöründe 5.29 ($SS = 1.17$), “kaygı” faktöründe 4.26 ($SS = 1.09$), “motivasyon-toplam” boyutunda 4.95 ($SS = .81$), “meta bilişsel stratejiler” faktöründe 4.42 ($SS = .82$), “bilişsel stratejiler” faktöründe 4.47 ($SS = .94$), “kaynak yönetimi” 4.49 ($SS = 1.09$), “öğrenme stratejileri-toplam” boyutunda 4.44 ($SS = .90$) olarak son-test puan ortalaması saptanmıştır.

4.1.2. Araştırmanın ikinci alt sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) kullanıldığı deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayarak normal öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun; (a) İngilizce dersi konuşma kaygısı ön-test puan ortalamaları, (b) İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla her bir değişkene yönelik bağımsız örneklem için t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde gerçekleştirilen Levene Testi sonuçlarına göre kaygı değişkenini oluşturan “1. faktör” ($F = .28, p = .59$) ve “2. faktör” ($F = .28, p = .59$) alt boyutları açısından varyansların homojenliği varsayımını karşıladığı görülmüştür ($p > .05$). Öz-düzenleme becerisi değişkeni kapsamında ise motivasyon değişkenini oluşturan değer ($F = .77, p = .39$), “beklenti” ($F = .06, p = .79$) ve “kaygı” ($F = .28, p = .59$) faktörleri ve öğrenme stratejileri değişkenini oluşturan “meta bilişsel stratejiler” ($F = .80, p = .37$), “bilişsel stratejiler” ($F = .76, p = .38$) ve “kaynak yönetimi” ($F = .88, p = .34$) faktörleri açısından Levene Testi sonuçları varyansların homojenliği varsayımını karşılamaktadır ($p >$

.05).

Araştırmada bağımlı değişkenlere ilişkin grupların ön-test puanları arasında farklılık olup olmadığı sırasıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda kaygı değişkenine yönelik gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre “1. faktör” ($t_{(2-52)} = .42, p = .67$), “2. faktör” ($t_{(2-52)} = .16, p = .87$) olmak üzere faktörleri açısından kontrol grubu ve deney grubu ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Öz-düzenleme değişkenine yönelik gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre “motivasyon” alt boyutunu oluşturan “değer” ($t_{(2-52)} = .21, p = .83$), “beklenti” ($t_{(2-52)} = .85, p = .39$) ve “kaygı” ($t_{(2-52)} = 1.26, p = .21$) faktörleri açısından DG ve KG yer alan öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). “Öğrenme stratejileri” alt boyutunu oluşturan “meta bilişsel stratejiler” ($t_{(2-52)} = .24, p = .81$), “bilişsel stratejiler” ($t_{(2-52)} = 1.13, p = .26$) ve “kaynak yönetimi” ($t_{(2-52)} = 1.02, p = .32$) faktörleri açısından DG ve KG yer alan öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Yukarıdaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, DG ve KG’da yer alan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları ve derse yönelik öz-düzenleme becerileri arasında deneysel süreç başlangıcında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Nitekim bulgular hem deney hem de kontrol grubunun söz konusu değişkenler açısından ön-test puanlarına göre denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “*Görev-tabanlı video destekli tartışma ortamının (Flip) kullanıldığı deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayarak normal öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun; (a) İngilizce dersi konuşma kaygısı ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puan ortalamaları, (b) İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde tanımlanmıştır. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla İngilizce konuşma kaygısı ve derse yönelik öz-düzenleme değişkenlerinin alt faktörlerinin her birine yönelik ön-test puanları kontrol edilerek son-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı tek değişkenli Kovaryans Analizi (one-way

ANCOVA) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında ilk olarak, İngilizce konuşma kaygısı değişkenine yönelik Kovaryans Analizi gerçekleştirilmeden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Levene Testi sonuçlarına göre 1. faktör ($F_{(1-52)} = 1.112, p = .298$), 2. faktör ($F_{(1-52)} = 1.112, p = .298$), ve toplam motivasyon ($F_{(1-52)} = 1.112, p = .298$) puanları açısından varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). İngilizce konuşma kaygısına yönelik Kovaryans Analizi sonucu aşağıda Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: İngilizce konuşma kaygısına yönelik Kovaryans Analizi bulguları

Değişken	Grup	$\bar{X}^a$ (SH)	F	p	η^2
1. faktör	Deney	2.32 (.10)	16.51	.000*	.245
	Kontrol	2.88 (.09)			
2. faktör	Deney	2.37 (.12)	4.02	.050	.073
	Kontrol	2.72 (.11)			
Kaygı-Toplam	Deney	2.34 (.10)	10.46	.002*	.170
	Kontrol	2.81 (.09)			

* $p < .05$, $\bar{X}^a$ =Düzeltilmiş Ortalama, SH=Standart Hata

Tablo 4.3 incelendiğinde, DG ve KG'ye yönelik İngilizce konuşma kaygısı puan ortalamaları arasında her bir faktöre ilişkin ön-test puanları kontrol edildiğinde 1.faktör ($F = 16.51, p = .000$) ve toplam kaygı ($F = 10.46, p = .002$) değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Etki büyüklüğü değerleri kontrol edildiğinde, söz konusu anlamlı farklılığın hem 1.faktör ($\eta^2 = .245$) hem de toplam kaygı ($\eta^2 = .170$) değişkenleri için orta düzeyde etki gücüyle temsil edildiği söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun her bir alt faktör ve toplam kaygı değişkenleri için puan ortalamasının kontrol grubundan daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Esasen elde edilen bu bulgular, deney grubunda uygulanan görev tabanlı video destekli tartışma ortamının öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygılarını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

İlgili literatürde bu bulguları destekler nitelikte Flip uygulamasının kaygı düzeyini azalttığına yönelik benzer çalışmalar mevcuttur (Anh, 2023; Muslimin vd., 2022; Tuyet ve Khang, 2020; Shin ve Yunus, 2021). Örneğin, Tuyet ve Khang (2020) tarafından Mekong

Deltası'ndaki bir lisede yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, Flip'in çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı seviyelerinin azalmasında etkili olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun Flip'in İngilizce konuşma öğreniminde kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediği ve Flip vb. uygulamaların İngilizce konuşma öğrenimini daha motive edici hale getirmede sıklıkla kullanılması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür.

Benzer şekilde, Shin ve Yunus (2021)'un Malezya'da bir devlet okulunda dördüncü sınıfta öğrenim gören 60 ilkokul öğrencisinin D-AOBM İngilizce konuşma becerileri öğreniminde Flip kullanmaya yönelik tutumlarını araştırmak üzere yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin yarısından fazlası, Flip'in İngilizce konuşmada özgüvenlerinin artmasına, konuşma kaygılarının azalmasına katkıda bulunduğunu ifade etmiş ve diğerleri tarafından yargılanma endişesi duymadan kendi bireysel hızlarına göre konuşma pratiği yapabildikleri için, Flip'i kullanmanın rahatlatıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Başka bir çalışmada ise, Muslimin ve arkadaşları (2022) Endonezya'nın Doğu Java bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, Flip uygulaması kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini kolaylaştırdığı, özgüvenlerini artırdığı, öğretmenlerle etkileşiminde olumlu etkisinin olduğu, konuşma kaygılarını azalttığı ve topluluk önünde konuşmada öğrencinin kaygı yönetimi becerisini geliştirdiği görülmüştür.

İkinci olarak öğrencilerin İngilizce dersi öz-düzenleme becerisi değişkenine yönelik Kovaryans Analizi gerçekleştirilmeden önce ise gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. İlk olarak Levene Testi sonuçlarına göre değer ($F_{(1-52)} = 1.112, p = .298$), “beklenti” ($F_{(1-52)} = 1.112, p = .298$), “kaygı” ($F_{(1-52)} = 1.112, p = .298$), “motivasyon-toplam”, “meta bilişsel stratejiler” “bilişsel stratejiler”, “kaynak yönetimi” ve “toplam öğrenme stratejileri” puanları açısından varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). İngilizce dersi öz-düzenleme becerisine yönelik Kovaryans Analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: İngilizce dersi öz-düzenleme becerisine yönelik Kovaryans Analizi bulguları

Değişken		X ^a (SH)	F	p	η^2
Değer	Deney	5.68 (.13)	10.145	.002*	.166
	Kontrol	5.16 (.12)			
Beklenti	Deney	5.61 (.15)	1.278	.264	.024
	Kontrol	5.39 (.14)			
Kaygı	Deney	3.10 (.14)	43.577	.000*	.461
	Kontrol	4.35 (.13)			
Motivasyon-Toplam	Deney	4.98 (.10)	.126	.724	.002
	Kontrol	5.04 (.10)			
Meta-bilişsel stratejiler	Deney	5.34 (.13)	26.103	.000*	.338
	Kontrol	4.40 (.12)			
Bilişsel stratejiler	Deney	5.09 (.15)	11.903	.001*	.189
	Kontrol	4.38 (.14)			
Kaynak yönetimi	Deney	5.25 (.14)	17.884	.000*	.260
	Kontrol	4.41 (.13)			
Öğrenme stratejileri-Toplam	Deney	5.18 (.12)	21.304	.000*	.295
	Kontrol	4.37 (.12)			

* $p < .05$, X^a=Düzeltilmiş Ortalama

Tablo 4.4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yönelik İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme becerileri puan ortalamaları arasında her bir faktöre ilişkin ön-test puanları kontrol edildiğinde “değer” ($F = 10.145$, $p = .002$), “kaygı” ($F = 43.577$, $p = .000$), “meta-bilişsel stratejiler” ($F = 26.103$, $p = .000$), “bilişsel stratejiler” ($F = 11.903$, $p = .001$), “kaynak yönetimi” ($F = 17.884$, $p = .000$) ve “öğrenme stratejileri-toplam” ($F = 21.304$, $p = .000$) değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Ancak “beklenti” ve “motivasyon-toplam” değişkenleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir şekilde, Kang (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Koreli öğrencilere Flip destekli İngilizce öğretimi verilmiştir ve araştırma sonucunda öğrencilerin uygulamanın öz-düzenleme becerisine olumlu katkısı olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Edwards ve Lane (2021) dil öğrenmede video destekli

tartışma ortamlarının sadece metin tabanlı tartışma ortamlarına göre daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları öz-düzenlemenin kendini kontrol etme ve kendini gözlemleme boyutları açısından değerlendirilmiştir. Kendini kontrol etme kategorisinde, kendi videolarını çeken öğrencilerin resimler, video klipler, powerpoint slaytları ve vurgulayıcılarını faydalı birer kaynak olarak kullandığı saptanmıştır. Mevcut çalışmada ise öğrencilerin Flip uygulamasında yer alan yüz filtresi, emoji, ayrıca Snapchat ve WhatsApp uygulamalarında yer alan bazı özellikleri video çekecekleri tema ile ilişkilendirip belli bir düzen içinde ve verimli birer kaynak olarak kullandıkları görülmüştür. Kendi videolarını çekme süreci, öğrencilere istedikleri kadar çekim tekrarı yapma imkânı sunmuştur. Böylece kendini gözlemleme kategorisinde, video çekme sürecinin öğrencilere doğru vurgulama, doğru telaffuz ve daha doğal akıcılık için prova yapma ve fikirlerini sözcüklere dökmek için daha fazla imkân sağladığı görülmüştür. Mevcut çalışmada da söz konusu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak Flip uygulamasının öğrencilerin tekrarlayan çekimler yapabilmelerini sağladığı ve konuyu özümseyerek öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Beklenti-Değer Teorisi'ne dayanarak, öğrenenlerin bir hedefe ulaşmak için göstereceği çabanın derecesi göreve verilen değer ve hedefe ulaşma beklentisi ile yakından ilişkilidir. Değer yapısı bireyin akademik görevlere katılma hedeflerine ve nedenlerine odaklanır. Eccles ve Wigfield (1995) tarafından etkinliğin değerini olumlu yönde etkileyen faktörler önem değeri, içsel değer, yarar değeri ve maliyet değeri şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Mevcut araştırmada değer boyutundaki anlamlı değişimin etkinliğin değerli bulunması ve bu doğrultuda daha fazla çaba sarfedilmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Esasen bu durum içsel motivasyonu da artıran bir unsurdur. Öte yandan dil öğrenmede konuşma becerisi doğrudan yaşama uyarlama ve dili kullanma becerisiyle de ilişkili olup bireyler tarafından bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu durum özellikle de konuşma becerisinde deneysel süreçteki Flip etkinliğinin değerli hissedilmesinde önemli görülmektedir. Deneysel sürecin görev tabanlı olarak yürütülmesi, öğrencilere veirilen görevlerin öğrencilerin ne düzeyde değerli bulmasıyla da ilişkilidir. Dolayısıyla verilen görevlerin öğrencinin gerçek yaşamla bağ kurmasını kolaylaştırıcı şekilde olması önerilmektedir.

Fidan ve Fidan (2024) tarafından dış sağlığı eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmada dersler video yönelimli tartışma etkinlikleri ile desteklenmiştir. Üst düzey düşünme ve başarı

performanslarına etkisinin incelendiği çalışmada özellikle videoların otantik ve gerçek yaşam problemleriyle temellendirilmesi öğrencilerin katılımını ve problem çözme becerisini artırmıştır. Dil öğrenmede gerçek yaşamda karşılaşılan bir durumda iletişimsel açıdan nasıl tepki verileceği önemlidir. Mevcut araştırmada da görevlerin benzer bir yapıda şekillenmesi ve bu kapsamda öğrencilerin içsel motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek öz-düzenleme becerisi geliştirmelerinde etkili olabileceğinden söz edilebilir.

Bu araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde Rosita ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma Flip uygulamasının, İngilizce konuşma becerisini artırmada etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, Flip uygulamasının katılımcılarının platform hakkındaki algılarının yanı sıra İngilizce konuşma motivasyonları ve öz-güvenlerinde artış sağladığı saptanmıştır. Robillos (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, Flip uygulaması ve Tür-Temelli Çerçeve'nin bütünleştirilmiş uygulaması kullanılmış ve bu uygulamanın yazma becerisini iyileştirmedeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde ve öz-düzenlemeli öğrenme farkındalığında artış olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin doğrudan aktif olarak katılım gösterdiği etkinlikler motivasyonel süreçlere katkı sağlayıcı olarak değerlendirilmekte ve başarıyı performansını da artırmaktadır. Esasen mevcut araştırmada öğrencilerin kendi videolarını oluşturmalarında sorumluluk alıp teknoloji ile desteklenen bir ortamda keyifli ve eğlenceli vakit geçirmeleri de derse katılımlarını artırmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular bu açıklamayı desteklemekle birlikte Flip uygulamasının filtreleme, görsellerle destekleme, sözlü, metinsel ya da videolu geribildirim özellikleri de duygusal açıdan kullanıcıların olumlu yönde bir bakış açısı geliştirmelerinde etkili olabilir. Nitekim sadece metin tabanlı tartışma ortamlarının olumlu etkileri olsa da görsel ipuçlarından yoksun sıkıcı bir öğrenme ortamı da oluşturabilmektedir (Kormos, Julia ve Morgan, 2023).

Flip uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen video destekli tartışma etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasındaki etkisi dikkat çekici bir bulgudur. Görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak Flip uygulamasının kolay kullanımı, kullanıcı dostu olması ve diğer özellikleri (filtre, görsel ve sesli geribildirim gibi) sayesinde öğrencilerin kendi görevlerini gerçekleştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Grup etkinlikleri süresince sınıf arkadaşları arasında iletişimin artması da öğrencilerin

konuşma isteklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda Flip uygulamasının öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi ve iş birliğini desteklemede potansiyel bir araç olduğu söylenebilir. Kormos, Julia ve Morgan'a (2023) göre video tabanlı tartışma platformlarının kullanımı, çevrim içi öğrenmede öğrenenlerin izolasyon duygularıyla mücadele etmek, işlemsel mesafeyi en aza indirmek ve ilgi alanlarına dayalı bağlantıları teşvik etmek için yararlı olabilir.

Araştırma sonucunda Flip destekli video tartışma ortamlarının öğrencilerin dil öğrenmelerinde beklenti boyutu açısından anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin başarı beklentilerinin sınav odaklı ya da akademik bir not alma kaygısı taşımamalarından dolayı kaynaklanabilir. Öte yandan, araştırmanın önemli bir bulgusu olarak Flip uygulamasının dil öğrenmeye yönelik öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Zimmerman'a (2001) göre öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol üstlenmeleri, sorumluluk almaları ve süreçte yaptıklarını izleyip kontrol etmeleri öğrenme hedeflerine ulaşmalarında etkilidir. Mevcut araştırmada öğrencilerin görev tabanlı etkinliklerle kendi videolarını oluşturmaları öncesinde bir hazırlık sürecini gerektirmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler konuşma görevleri için belirli hazırlıklar yaparak daha düzgün konuşabilmek için alıştırma ile pekiştirmişlerdir. Öte yandan grup arkadaşlarının ürettikleri videolara da geribildirim vermişlerdir. Bu etkinlikler özelde bilişsel ve meta-bilişsel stratejileri genelde ise öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini artırmıştır. Planlama aşamasında ise kaynak yönetimi boyutuna katkı sağladığı söylenebilir.

Önemli olarak, öğrenciler için eğitsel açıdan ön safta olan öz-düzenleme becerileri yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi alt unsurları kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin kazanımında önemli bir yere sahiptir. Benzer şekilde öz-düzenleme becerileri akademik başarının belirleyicisi rolündedir (Vanslambrouck vd., 2019; Zimmerman, 2001). Mevcut araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak Flip uygulaması da bu becerileri kazandırmada teşvik edici bir araç olabileceğidir. Bu sistematik bir şekilde tasarlanan teknoloji destekli öğretimin öğrenenlerin motivasyonunu ve öz-düzenleme becerisini olumlu yönde geliştirebileceği anlamına gelir (Fang vd., 2023). Öz-düzenleme süreci kişinin kendi öğrenme süreçlerini kendisinin yönetimiyle ilişkilidir. Mevcut araştırmada da bu sürecin olumlu yönde şekillenmesinin öğrencilerin görevler doğrultusunda kendi konuşma videolarını üretmesiyle ve bu videoların Flip uygulamasında eğlence, geribildirim, etkileşim

gibi unsurlarla birleşiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analiz sonuçları sunulmuştur.

4.2.1. Araştırmanın dördüncü alt sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “*İngilizce öğrenmeye yönelik görev-tabanlı video destekli tartışma ortamı (Flip) ile desteklenen deney grubunun uygulama sürecine ilişkin algıları nelerdir?*” şeklinde tanımlanmıştır. Bu alt sorunun yanıtlanması amacıyla DG’de yer alan öğrencilerle (n=11) 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere ilk olarak “*Ders kapsamında kullanılan Flip ile desteklenen etkinlikler hangi becerilerinizin gelişimine katkı sağladı?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen öğrenci cevaplarından hareketle, oluşturulan kodlar “dilsel beceriler”, “duyuşsal beceriler”, “sosyal beceriler”, “teknik beceriler” ve “akademik beceriler” alt temaları altında toplanmıştır. Tablo 4.5’te ilgili alt temaların kodlarıyla birlikte dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.5: Alt temalar ve kodların dağılımı

<i>Dilsel Beceriler</i>
İngilizce konuşma becerisi (10), daha rahat/kolay İngilizce konuşma (7), telaffuz (3), anlaşılır konuşma (2), akıcı konuşma, cümle kurma, iletişim kurma, daha iyi çeviri yapma, Türkçe dil becerileri.
<i>Duyuşsal Beceriler</i>
Özgüven (3), heyecanı azaltma, korkuyu yenme, kaygının azalması, utanmayı azaltma.
<i>Sosyal Beceriler</i>
Grup üyeleriyle paylaşım yapma (3), grup arkadaşlarıyla iletişim kurma (2), grup arkadaşlarıyla iyi geçinme, grup üyeleriyle iş birliği yapma, grup arkadaşlarıyla uyumlu olma, grup üyeleriyle eğlenme.
<i>Teknik Beceriler</i>
Video düzenleme/oluşturma (4), telefonu etkin kullanma (2), yüz filtresi kullanımı, emoji kullanımı, bilgisayar kullanma, Flip uygulamasının özelliklerini tanıma.
<i>Akademik Beceriler</i>
Ders çalışma (3), plan yapma (2), tekrar, ezberleme, yorum yapma, dönüt verme, yüksek not, görevi anlama ve özümseme.

Tablo 4.5 incelendiğinde “dilsel beceriler” alt temasında toplam 11 farklı kod, “duyuşsal beceriler” alt temasında ise toplam 3 farklı kod yer almaktadır. “Dilsel beceriler” alt temasında en yüksek frekansa sırasıyla “İngilizce konuşma becerisi” (f=10), “daha rahat/kolay İngilizce konuşma” (f=7), “telaffuz” (f=3) ve “daha anlaşılır konuşma” (f=2) kodları sahiptir. “Duyuşsal beceriler” alt temasında ise öğrenciler daha çok Flip uygulamasıyla desteklenen İngilizce dersinin özgüvenlerini artırdığına yönelik görüş bildirmişlerdir. “Sosyal beceriler” alt temasında yer alan kodlar ise grup üyeleriyle paylaşım yapma (f=3), grup arkadaşlarıyla iletişim kurma (f=2) ve grup arkadaşlarıyla iyi geçinmedir. Bunun yanında heyecanlarını zamanla yendikleri ve konuşma korkularının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bu uygulamalar sayesinde İngilizce konuşmamda birazcık düzelme var. Daha rahat ve daha akıcı konuşuyorum. Telefonda videomu oluşturabiliyorum artık. Özellikle filtre kullanımı, ses kaydı özelliklerini kullanabiliyorum” (Ö-1)

“Flip etkinlikleri sayesinde kendim heyecanımı yendim, ilk başta vardı. Evet, ama sonra azaldı... Özgüvenim bir nebze de olsa arttı.” (Ö-9)

“İngilizce kelimeleri tereddüt etmeden daha akıcı konuşmamı sağladı. Topluluk önünde ya da birisiyle İngilizce konuşmaktan korkuyordum ama bu etkinliklerle korkum azaldı. Video çekimi yapma ve video oluşturma becerim arttı. Video oluştururken aslında ders çalışıyordum, konuları da tekrar etmiş oldum. Güzel tarafı eğlenerek grup etkinlikleriyle öğrenmemi sağladı” (Ö-2)

“Herhangi bir online platformda yabancı kişilerle iletişim kurabilme becerim arttı, kendime güvenim geldi ve özellikle grup olarak davranışlarım gelişti, paylaşım yapma ve sosyalleşme becerim arttı” (Ö8)

Araştırmada görüşmelerde ikinci olarak öğrencilere “*Flip uygulamasında İngilizce dersiyle ilgili video çekimi yapmak sana neler hissettirdi?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar çerçevesinde oluşturulan kodlar “olumlu duygular” ve “olumsuz duygular” alt temaları altında toplanmıştır. “Olumlu duygular” alt temasında 4 öğrenci “güzel/iyi duygular/mutluluk” gibi duygulara, 3 öğrenci Flip uygulamasında İngilizce dersi videoları çekmenin heyecan ve motivasyonlarını artırdığına, 3 öğrenci eğlenme hissi sağladığına ve 1’er öğrenci ise video çekmenin özgüveni ve İngilizce sevgisini artırdığına yönelik görüş bildirmiştir. “Olumsuz duygular” alt temasında ise 2 öğrenci stresli, 1 öğrenci ise korku hissettiğine yönelik açıklama yapmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin Flip uygulamasını kullanırken ağırlıklı olarak olumlu duygulara ve görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bir şeyler başardığım için mutlu oldum. Güzel hissettim, grup olarak eğlendik” (Ö11)

“Başlarda heyecan ve stres yaşıadıysam da sonlarda eğlenmeye başladım.” (Ö6)

“Eğlendim, İngilizceyi daha çok sevmeye başladım. Derse karşı ilgim ve motivasyonum arttı” (Ö7)

“İngilizcenin eğlenerek daha güzel ve kalıcı öğrenildiğini anladım.” (Ö3)

Araştırmada öğrencilere yöneltilen üçüncü soru *“Flip çekimlerinden önce nasıl bir hazırlık yaptınız? Bu süreç çekimleri nasıl etkiledi?”* şeklindedir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunlukla (n=10) konuşma hazırlıkları yaptıklarını ve tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte teknik hazırlıklar yaptıklarını, grup arkadaşlarıyla konuşma hazırlıkları yaptıklarını, ciddi olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan hazırlık sürecinin öğrencilerin konuşmalarını olumlu etkilediği, kolaylık sağladığı ve videolarında konuşmalarını daha akıcı hale getirdiği görülmüştür. Öğrenciler video çekimlerinden önce yaptıkları hazırlıklara yönelik herhangi bir olumsuz görüşe yer vermemişlerdir. Ö-14 kodlu öğrenci bu doğrultuda *“Videoyu çekmeden önce 1-2 tekrar yaptım, videonun akışını düzenledi”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulama öncesindeki hazırlıklara ilişkin bu bulgular öğrencilerin öz-düzenleme becerileri geliştirdiğine kanıt oluşturmakla birlikte nicel bulguları da desteklemektedir. Bu noktada öğrencilerin ön hazırlık planlamaları bir ödev ya da görev bilincinin yanında eğlenceli bir aktivite olarak da yapmaları etkili olmuş olabilir. FlipGrid uygulamasına yönelik eğitici görüşlerini aldığı bir çalışmada (Green, Besser ve Donovan, 2021) bu uygulamanın sosyal medya platformlarıyla benzer özelliklerinden dolayı öğretmenlerin eğlenceli buldukları, resmi öğrenme ortamından farklı olarak öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla kendilerini rahat hissederek bağlantı kurduklarına vurgu yapmışlardır. Bu durum özellikle çevrim içi ortamlarda resmi bir öğrenme yönetim sistemi yanında öğrencilerin sosyal öğrenmelerini destekleyici Flip gibi web tabanlı farklı uygulamaların da olmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Kormos, Julia ve Morgan (2023) gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları öğrencilerin Flip’in metin tabanlı tartışmalara kıyasla motivasyonlarını ve ders içeriğine ilişkin bilgilerini artırmanın etkili bir yolu olarak algılama olasılıklarının önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öte yandan, görevlere hazırlık yapmak uygulama öncesinde önemli bir etken olarak öğrencilerin kazanımlarını artıran yöntemlere ulaşmasını sağladığı ifade edilmiştir (Ellis, 2003). Bunun yanı sıra Foster ve Skehan (1996) kişisel ve daha doğrudan bilgi içeren görevlerin, daha az aşına olunan ve daha dolaylı bilgi içeren görevlerden daha kolay olması nedeniyle, görevlere aşına olmanın büyük önem taşıdığı sonucuna varmışlardır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde dördüncü olarak *“Flip uygulamasının beğendiğiniz özellikleri neler oldu?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya cevaplarından elde edilen kodların “yüz filtreleri kullanabilmek” (f=11), “grupça çalışmak” (f=7), “arkadaşlarının çektiği videoları görmek” şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Flip’in beğendikleri özelliklerini ifade ederken en yüksek frekans değeri olarak yüz filtreleri kullanmaya odaklanmaları çoğunlukla yüzlerini maskelemeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Flip’in video çekimi yaparken yüz filtresi, emojiiler gibi çeşitli teknik özellikler sağlamanın yanı sıra öğrencilere iş birlikçi öğrenme yaşantıları sunduğu ve bu doğrultuda öğrencilerin grup etkinliklerinden hoşlandığı ifade edilebilir. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yüzümüze çeşitli filtre ve efektler uygulayabilmemiz çok güzeldi. Utanmadan rahatça konuşmamda etkili oldu” (Ö10)

“Değişik yüz efektleri, grup çalışmaları.” (Ö9)

“Video çekerken maske kullanımı ve grup oluşturma özellikleri iyi oldu.” (Ö8)

“Beğendiklerim hep beraber grup çalışması yapılabilmesiydi.” (Ö3)

“Arkadaşlarımla vakit geçirip bir şeyler öğrenmek.” (Ö4)

Yukarıdaki bulgular ışığında, Flip uygulamasının özellikle öğrencilerin yüzlerini gizleyen özelliklerinin olmasının öğrencilerin rahatlamasında ve konuşmasında etkili olduğu söylenebilir. Böylece öğrencilerin uygulama tarafından sunulan yüz filtresi özelliğinden memnun olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğrencilere yöneltilen beşinci soru ise *“Flip uygulamasının beğenmediğiniz özellikleri neler oldu?”* şeklindedir. Flip uygulamasının beğenmedikleri özellikleri ile ilgili olarak 4 öğrenci bazı telefonların yüz filtresi özelliğini desteklenmediği/yüz filtrelerinde donma olduğu ve bu filtrelerin yetersiz olduğu; 2 öğrenci, Türkçe dil desteğinin olmadığı; 1’er öğrenci ise uygulamaya girişte zorluklar yaşadığı ve ses değiştirme özelliğinin bulunmadığı ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Diğer öğrenciler ise Flip uygulamasının beğenmedikleri bir özelliğinin olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgulara referans olarak Ö-7 kodlu öğrenci *““Daha çok lens gelmeli, çok az lens var... “Benim açımdan güzel bir uygulama ama bazı filtreler eski telefonlarda kısıyordu.”* şeklinde ifade

etmiştir. Ö-3 kodlu öğrenci ise “*Türkçe dil desteği yok, Maalesef İngilizce menü bazen beni zorladı... Ses değiştirme özelliği yoktu...*” şeklinde görüş bildirmiştir. Esasen Flip uygulamasında söz konusu özelliklerin ücretsiz ve verimli çalıştığı bilinmektedir. Bunu öğrenci görüşleri de desteklemekte olup bu sorunların teknik özellikler ve bağlantı kaynaklı yaşandığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilere altıncı olarak “*Flip uygulamasının eksiklikleri nelerdir? Nasıl daha iyi hale getirilebilir? Açıklayınız.*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Flip’in eksiklerine yönelik iki öğrenci uygulamada lens sayısının yetersiz oluşundan ve bir öğrenci de yaş sınırından bahsetmiştir. Ayrıca Flip’in nasıl daha iyi hale getirilebileceği ile ilgili öneriler aşağıdaki Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öneriler teması ve bu temanın kodları

Öneriler
Türkçe dil desteği olması (3), internetsiz kullanım olması (3), yüz filtrelerinin artırılması (3), ses değiştirme özelliği olması (2), daha kolay giriş sağlanması, hareketli arka plan olması, öğretmenlerle çevrim içi görüşme özelliği olması

Tablo 4.6 incelendiğinde “öneriler” alt temasında yedi farklı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar sırasıyla “Türkçe dil desteği olması” (f=3), “internetsiz kullanım” (f=3), “yüz filtrelerinin artırılması” (f=3), ses değiştirme özelliğinin olması (f=3) şeklindedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bazıları daha kolay giriş sağlanması, hareketli arka plan olması ve öğretmenlerle çevrim içi görüşme özelliğinin olmasına yönelik görüş bildirmişlerdir.

“Flip uygulamasında yüz filtreleri artırılsa daha iyi olur. Daha iyi motivasyon efektleri olmalı veya uygulama internetsiz kullanılmalı”. (Ö9)

“İnternetsiz bir şekilde çalışma olabilirdi ve kolay yüklenebilmesi lazım. Türkçe dilinde menüler çıkmıyor. Uygulamanın Türkçesi de olmalıdır” (Ö10)

Araştırmanın bu bulgusundaki bazı kodlar öğrencilerin uygulamanın beğenmediği özelliklerine yönelik sonuçlarla tutarlıdır. Nitekim bazı öğrenciler Flip’in beğenmedikleri özelliği olarak yüz filtresi çeşitlerinin yetersiz olmasına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada yedinci olarak öğrencilere “*Flip uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar neler oldu?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle oluşturulan kodlar “teknik kaynaklı sorunlar” ve “beceri kaynaklı sorunlar” olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. “Teknik kaynaklı sorunlar” alt temasında “internet bağlantı sorunlar” (f=5), video yükleme ve gönderme sorunları (f=4) ve “arka plan ve emojilerin çıkmaması” kodları; “beceri kaynaklı sorunlar” alt temasında ise “konuşma ve telaffuzda zorlanma” (f=2) ve “çeviri yapmada zorlanma” kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda yaşanan sorunların daha çok internet kaynaklı teknik sorunlar olduğu görülmüştür. Bu bulgu yukarıdaki Flip uygulamasının iyileştirilmesine yönelik önerilerden “internetsiz kullanım olması” kodu ile tutarlıdır. Bu bulgulara örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Videolarımı bazen göndermekte zorluk yaşıyordum.” (Ö3)

“İnternet yüklenmeyince video atamıyorduk. İnternetin hızlı olması lazım” (Ö5)

“İnternetli olduğu için çok kasti, bazı yerlerde internet çok kasti.” (Ö8)

Öğrencilere görüşmelerde sorulan sekizinci soru “*Flip’in İngilizce dersine yönelik duygularınıza nasıl bir etkisi oldu?*” şeklindedir. Bu doğrultuda oluşturulan kodlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: İngilizce dersine yönelik duygulara etkisi alt teması ve kodların dağılımı

İngilizce dersine yönelik duygulara etkisi
Dersi sevdirmesi (5), özgüveni artırması (3), stres ve kaygıyı artırması (2), utanma (2) heyecanlı hale getirmesi, derse olan ilgiyi artırması, öğretmeni sevdirmesi, tutumu artırması, motivasyonu artırması, ingilizce konuşma sevgisi,

Tablo 4.7 incelendiğinde Flip uygulamasının öğrencilere dersi sevdirdiği, onların özgüvenlerini artırdığı, dersi heyecanlı hale getirdiği, derse olan ilgiyi artırdığı ve öğretmeni sevdirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı tabloda kodların çoğunluğunun duyguları olumlu etkilediği “utanma” ve “stres ve kaygıyı artırması” kodlarının ise olumsuz olduğu görülmüştür. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Normalde İngilizce dersini çok sevmem ama Flip’ten sonra daha eğlenceli gelmeye başladı ve artık İngilizce dersi ile daha fazla ilgilenmeye başladım... İlgi çekici hale

gelmeye başladı...” (Ö7)

“Uygulamalar dersi daha çok sevmemi sağladı.” (Ö9)

“Zaten İngilizceyi seviyordum daha da sevdim.” (Ö6)

“İmkânsız bir ders olmadığını, çalışırsam yapabileceğimi anladım.” (Ö11)

“Daha çok özgüvenim geldi kendime (Ö8)

Öğrencilere yöneltilen 10. soru “*Video çekiminde yüz filtresi kullanmayı mı yoksa kullanmamayı mı tercih edersiniz? Nedenini açıkla mısınız?*” şeklindedir. Bu doğrultuda öğrencilerin tamamının (n=11) yüz filtresi kullanarak video çektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler bunun gerekçesini çeşitli şekillerde dile getirmişlerdir. Aşağıdaki Tablo 4.8’de yüz filtresi kullanma temasına yönelik kodlar verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğrencilerin yüz filtresi kullanma sebeplerine ilişkin kodlar

Yüzünü göstermek istememe (5), daha eğlenceli olması (5), daha rahat hissettirmesi (3), grup çalışmasında yüzünü koymak istememe, başka ortamlarda paylaşılsa kimliğini saklamak isteme, utanma, çok tereddüt etme, herkesin filtre kullanması, telefonunun videoyu bulanık çekmesi

Tablo 4.8 incelendiğinde “öğrencilerin yüz filtresi kullanma sebepleri” alt temasında dokuz farklı kod bulunduğu görülmüştür. Bu alt temada bulunan en yüksek frekanslı kodların ise sırasıyla “yüzünü göstermek istememe” (f=5), “daha eğlenceli olması” (f=5) ve “daha rahat hissettirmesi” (f=3) olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Filtre kullanarak, çünkü utanıyordum.” (Ö5)

“Filtre kullanarak, çünkü başka yerlerde paylaşılsa benim olduğum anlaşılmaz diye.” (Ö4)

“Filtre kullanarak, çünkü daha rahat olmamı sağlıyordu.” (Ö3)

“Filtre kullanarak hem eğlenceliydi hem de yüzümün gözükmesini istememiştim.” (Ö10)

“Filtre kullanarak, çünkü daha eğlenceli oluyor.” (Ö7)

Görüşme formunda yer alan “*Videolarının grup arkadaşları tarafından izleneceğini bilmek*

çekimleri yaparken kendini nasıl hissettirdi?” sorusu için öğrencilerin ürettikleri cevaplar, videoların grup arkadaşları tarafından izleneceğini bilmenin sebep olduğu duygular “olumlu duygular” ve “olumsuz duygular” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır, ilgili alt temalar ve kodları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Olumlu ve olumsuz duygular alt temaları ve kodları dağılımı

Olumlu duygular	Olumsuz duygular
Güzel/İyi hissetmek (3)	Utanma (5)
Heyecan (2)	Telaffuz hatası yapma korkusu
Utancını yenmek	Karamsarlık
Utanma endişesini azaltması	Tedirginlik
Çalışma motivasyonunu artırma	
Korku ve endişeyi azaltması	

Tablo 4.9 incelendiğinde “olumlu duygular” alt temasında toplam 6 farklı kod, “olumsuz duygular” alt temasında ise toplam 4 farklı kod üretilmiştir. “Olumlu duygular” alt temasında en yüksek frekanslara sahip kodlar “güzel/iyi hissetmek” (f=3) ve “heyecan” (f=2) şeklindedir. “Olumsuz duygular” alt temasında ise en yüksek frekansa sahip kodun “utanma” (f=5) olduğu görülmektedir.

İlgili tabloda “olumlu duygular” alt temasında en yüksek frekansa “güzel/iyi hissetmek” (f=3) ve “heyecan” (f=2) kodlarının sahip olduğu görülmektedir. “Olumsuz duygular” alt temasında ise en yüksek frekansa sahip olan “utanma” (f=5) kodunun, videolarının grup arkadaşları tarafından izleneceğini bilmenin sebep olduğu duygular temasında yer alan en yüksek frekanslı kod olduğu görülmektedir. Bu duruma bakılarak, öğrencilerin çektikleri videoların grup arkadaşları tarafından izleneceğini bilmesinin kendisinde uyandırdığı en baskın duygunun utanma duygusu olduğu söylenebilir. Ayrıca bu utanma duygusunun öğrencilerin çoğunluğunun yüz efekti kullanmayı tercih etmesinde ve çoğunluğunun Flip’in en çok beğendiği özelliğinden bahsederken, en yüksek frekansa sahip olan “yüz filtreleri kullanabilmek” kodunu oluşturan ifadeler kullanmasında önemli ölçüde etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

- “Çok utanmamı sağladı, bu konuda özgüvenimi yerin dibine indirdi.” (Ö9)*
- “Utandım, bu yüzden efekt koydum.” (Ö1)*
- “Telaffuzum yanlışdır diye biraz korkuyordum ve biraz da utanıyordum.” (Ö7)*
- “Başta utanmıştım ama bu utancı yendim.” (Ö3)*
- “Utanırım sanmıştım ama beklediğim kadar kötü olmadı.” (Ö10)*

Öğrencilere 12. soruda yöneltilen *“Kendi yaptığın çekimler mi yoksa okulda arkadaşlarınla yardımlaşarak çektiğin videolar mı senin için daha faydalı ve videonun daha güzel olmasını sağladı? Neden?”* sorusuna cevaben öğrencilerin kullandıkları ifadelerle “video çekim tercihleri” ve “tercih nedenleri” alt temaları oluşturulmuştur. Bu soruya öğrencilerin çoğunlukla “arkadaş ile birlikte” (n=10) cevabını, ardından “kendi yaptığı çekimler” (n=4), “ikisi de” (n=2) ve “fark etmez” (n=1) cevabını verdikleri görülmüştür. İlgili veriler incelendiğinde, öğrencilerin video çekim tercihleriyle ilgili üretilen kodlardan “arkadaş ile birlikte” kodunun en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum video çekimlerinde grup olarak gerçekleştirilmesinin daha eğlenceli olduğu ve bu doğrultuda kendilerini daha rahat hissederek konuşma kaygılarının azalmasında etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca Flip uygulamasının filtre özelliğinin olması öğrencilerin konuşurken kendilerini daha rahat hissetmesinde ve video çekimlerinin daha eğlenceli hale gelmesinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan ilgili tercihlerinin gerekçelerini ifade ederken, öğrencilerden 5’i Flip uygulamasının eğlenceli olduğuna, 5’i özümseyerek öğrenmelerine katkı sağladığına ve 4’ü ise yardımlaşmayı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Eğlenceli olma ve yardımlaşma ile ilgili ifadeler Flip’in iş birlikçi öğrenme ile bütünleşmiş bir şekilde öğrenciler tarafından kullanıldığını; özümseyerek öğrenme imkânı ile ilgili ifadelerin ise Flip’in bireysel öğrenme ile de bütünleşmiş bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

- “Okulda arkadaşlarımla çünkü daha iyi oluyordu, yardımlaşıyorduk.” (Ö5)*
- “Bence kendi başıma yaptığım çekimler çünkü daha kısa sürede ve anlayarak yapıyordum.” (Ö1)*

Görüşme formunun son sorusu olarak öğrencilere “Flip uygulamasındaki grup etkinliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler Flip uygulamasındaki grup etkinliklerine yönelik düşüncelerini ifade ederken “güzeldi/ iyiydi” (f=11), “daha / çok eğlenceli” (f=5), “geliştirici” (f=2), “güzel/özgün videolar üretilmesi” (f=2), “yardımlaşma olması” (f=2), “daha verimli”, “motive edici”, “bilgi dolu anlar sağlaması”, “iyi anlaşmaya katkısı olması”, “kelime öğrenmeye katkısı olması” gibi kodlar üretmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar incelendiğinde, öğrencilerin tamamının Flip uygulamasındaki grup etkinlikleri ile ilgili olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu bilgiden yola çıkılarak öğrencilerin çoğunluğunun grup etkinlikleri hakkında olumlu görüşe sahip olduğu ve bu olumlu görüşlerin ortaya çıkışında Flip uygulamasının öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmasının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu kodların yanı sıra öğrencilerin grup etkinliklerine yönelik ifade ettiği görüşler ışığında “geliştirici”, “güzel/özgün videolar üretilmesi”, “daha verimli”, “motive edici”, “bilgi dolu anlar sağlaması” “kelime öğrenmeye katkısı olması” gibi kodlar üretilerek Flip uygulamasının öğretici, geliştirici ve üretime sevk edici yönüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca “yardımlaşma olması” ve “iyi anlaşmaya katkısı olması” gibi kodlar üretilerek de Flip uygulamasının iş birlikçi öğrenme ile ilgili yönüne vurgu yapılmıştır. Bu kodlar; öğrencilerin grupla gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarında öncelikli olarak eğlenmeye, ardından öğrenme, gelişim ve verimliliğe önem verdiklerini göstermektedir. Flip uygulamasındaki grup etkinliklerinin öğrencilerin hem yabancı dil konuşma becerilerine hem de sosyal becerilerine katkısı olduğu söylenebilir. Bu bulgulara referans bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Grup etkinlikleri güzeldi, iyiydi, geliştiriciydi.” (Ö5)

“Bence iyi, grup etkinlikleri gelişmemize yardım etti.” (Ö6)

“Grup olması daha güzel oldu, herkesten farklı videolar çıktı ve çok eğlendik.” (Ö10)

“Gayet eğlenceli ve bilgi dolu anlar yaşamıştık, tabi azıcık eksiklikler vardı ama yine de çok güzel videolar ortaya çıkmıştı bu yüzden çok sevmiştim.” (Ö9)

“İyi anlaşma ve kelime öğrenme konusunda yardım etti.” (Ö2)

Öğrenciler Flip uygulama süreci öncesinde yapılan ön bilgilendirme toplantısında konuşma

ile ilgili görevler yapacaklarını öğrendiklerinde, kaygılı bir tavırla pek çok soru yöneltilmişlerdir. Grup görevi olarak yaptıkları ilk deneme videosunda verilen görevin basit olmasından ve grup olarak yapılmasından dolayı öğrencilerin daha rahat davranmalarını sağlamıştır. Bireysel olarak yaptıkları ilk deneme videoları çoğu öğrencinin tekrar kaygılı tavırlar sergilemesine sebep olmuştur ve bu öğrenciler görevi anlayıp tamamlayan arkadaşlarından ve öğretmenden yardım isteyerek ilk bireysel çekimlerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden hareketle, öğrencilerin bu görevden sonra bireysel ve grup arkadaşları ile yardımlaşarak ev ve okul ortamında sınıf haricinde kendileri için seçtikleri bir yerde çalışmalarını sürdürmüş ve çalışmalar ilerledikçe daha rahat bir tavır sergiledikleri saptanmıştır. Nicel bulgularla da desteklendiğinde bu açıklamalar ışığında Flip uygulamasının öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini azalttığı söylenebilir.

İngilizce konuşma kaygısının analizi ile elde edilen nicel sonuçlar; öğrencilere uygulanan kaygı ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında, birinci faktör ve toplam faktör değerinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Böylelikle Flip uygulamasının, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının azalmasında etkili olduğu hipotezini desteklemiştir. Palma'nın (2022) gerçekleştirdiği çalışmada bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öz-değerlendirme kullanarak, öğrencilerin konuşma becerisi performansını artırmak ve öğrencilerin İngilizce konuşurken daha öz güvenli olabilmesini sağlamak için kaygıyı azaltmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öz değerlendirme aracı olarak kullanılan Flip uygulamasının öğrencilerin konuşma becerisi performansını geliştirdiği, öğrencilerin öz-değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ve İngilizce konuşmada daha özgüvenli hissettikleri tespit edilmiştir.

İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme becerilerinin analizi ile elde edilen nicel sonuçlar ise öğrencilere uygulanan güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği ön-test ve son-test sonuçları kontrol edildiğinde değer, kaygı, meta bilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler, kaynak yönetimi ve öğrenme stratejileri toplam değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) ancak beklenti ve toplam motivasyon değişkenleri açısından anlamlı fark olmadığını ($p > .05$) göstermiştir. Değer boyutunda tespit edilmiş olan anlamlı farklılık ($p < .05$) incelendiğinde içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri gibi faktörlerde öğrencilerin gelişim gösterdiği ifade edilebilir. Öğrencilerin, öğretmen tarafından verilen görevleri kendilerinden istenen şekilde ve kendilerine tanınan zaman içinde tamamlamaya

alışmalarının dışsal hedef düzenleme; verilen görevlerde doğru telaffuz ve akıcı konuşmak gibi kendi belirledikleri hedeflere ulaşmak için gerek bireysel gerek grupça yardımlaşarak n çalışmalar yapmalarının içsel hedef düzenleme; her yeni görevde kendilerine verilen görevin anlaşılır bir şekilde tanımlanması ve gösterilmesi için öğretmenden destek talebinde bulunmalarının ise görev değeri faktörlerinde saptanan anlamlı farklılığın oluşmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda nicel verileri destekler şekilde ğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca ğrencilerin Flip videolarını oluştururken grup çalışmasını faydalı bulduklarını gösteren ifadelerinden yola çıkılarak Flip uygulamasının iş birlikçi grup çalışmaları şeklinde kullanılmasının İngilizce konuşma kaygısının azalmasını sağladığı ve derse yönelik öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Randi vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, konuşma ğretiminde asenkron öğrenme uygulamalarını keşfetmek ve çevrim içi İngilizce konuşma kurslarındaki asenkron uygulamalarıyla ilgili ğrenci algılarını betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Flip uygulamasının öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım göstermelerini sağladığı, uygulamanın dil dersinde etkili bir araç olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca Flip uygulamasının, öğrencilerin hem bireysel hem grupla öğrenmesinin gerçekleşmesi için bir platform sunduğu vurgulanmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları Flip uygulamasının ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğreniminde potansiyel bir araç olduğunu göstermiştir. Nicel bulgularından yola çıkılarak, Flip uygulamasının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini azaltmada olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca Flip uygulamasının öğrencilerin İngilizce dersi öz-düzenleme becerilerine yönelik değer, kaygı, meta bilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler, kaynak yönetimi ve toplam öğrenme stratejileri değişkenleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülürken beklenti ve toplam motivasyon değişkenlerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları sonucunda Flip uygulamasının öğrencilerin öncelikle daha rahat İngilizce konuşabilmelerini sağladığı, bunun yanı sıra öğrencilerin duyuşsal becerilerinden öz güven artışında önemli bir rol oynadığı görülmüştür. İngilizce dersi videoları çekmenin öğrencilerin çoğunluğunda olumlu duygular oluşturduğu, az miktarda öğrencide ise heyecan ve korku gibi olumsuz duygular oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler çekimlerden önce yaptıkları hazırlıklar ve çekimler sırasında yüzlerini kapatmak için kullandıkları lensler ile çalışmalarının daha iyi ve rahat olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak, Flip'in beğenilen özelliklerinin öncelikle lenslerin kullanılabilmesi ve grup çalışması imkânı sunması olduğu görülmüştür. Beğenilmeyen özelliklerine yönelik olarak öğrencilerin çoğunluğu beğenmedikleri bir özellik olmadığı belirtmiş, az miktarda öğrenci ise beğenmedikleri özellikler olarak Türkçe dil desteğinin olmaması ve yüz filtrelerinin yetersiz olmasını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Flip uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar çoğunlukla teknik kaynaklı sorunlardan oluşmakta ve bu sorunlar ağırlıklı olarak internet sinyalleri yetersiz olduğunda yaşanan sorunlar ve Flip'in bazı telefon modellerinde lens özelliğinin aktif olmamasıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Flip uygulamasının İngilizce dersine yönelik etkileri ile ilgili olarak ise öğrencilerin çoğunluğu İngilizceyi daha çok sevdiklerini, uygulamanın iyi etkileri olduğunu düşündüklerini ve öz güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm öğrenciler grup etkinliklerine yönelik olumlu görüş bildirmişler, öğrencilerin çoğunluğu grup çalışmalarını daha eğlenceli bulduklarını ve tercih ettiklerini ifade etmişler, bazı öğrenciler ise kendi hızında ilerlemeye imkân sağlaması nedeniyle Flip uygulamasında kendi başına çekim yapmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; araştırma sonuçlarına dayalı olarak ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonucuna Dayanılarak Sunulan Öneriler

- Araştırmada Flip uygulamasının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının azalmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu yönüyle, öğrencilerin ders sırasında öğrendikleri yabancı sözcük, sözcük grupları ve kalıpları kullanarak yaşama dönük pratik yapabilecekleri materyaller hazırlamak için Flip uygulamasından faydalanılabilir.
- Önemli olarak grup etkinlikleri ve Flip uygulamasının filtre ve geribildirim özelliklerinin bulunması kaygının azalmasında bir etken olarak görülmektedir. Dolayısıyla video destekli uygulamaların eğitsel tasarımında bu özellikler dikkate alınabilir.
- Flip uygulamasının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini bazı faktörler bazında geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu göz önünde bulundurularak, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırmaya yönelik çalışmalarda Flip'in kullanımı desteklenebilir.
- Öğrenciler video çekimleri sırasında yüzlerini kapatan lensler kullanarak kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Böylece sadece yabancı dil konuşma becerileri değil aynı zamanda utanma nedeniyle kendilerini sözel olarak ifade etmekte güçlük çeken öğrencilerin sözel becerilerini kullanarak yapmaları gereken

görevlerde becerilerini geliştirmek için bir eğitim öğretim materyali olarak kullanılabilir.

- Mobil öğrenme teknolojilerin giderek geliştiği günümüz çağında, sunduğu olanaklarla ve kullanım kolaylığı ile İngilizce dersinin yanında Türkçe ve diğer dillerin öğrenilmesinde konuşma becerilerinin kazandırılmasında Flip uygulaması kullanılabilir.
- Yabancı dil öğretimi yapan öğretmen, öğretmen adayı ve eğitimcilere hizmet öncesi ve hizmet esnasında Flip ya da benzer dijital uygulamaların kullanımına ve derslere doğru bir şekilde entegrasyonunun sağlanmasına yönelik eğitimler verilebilir.
- Mevcut araştırmada bağımlı değişkenin temel yapısının konuşma becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Esasen dil öğrenme okuma, yazma gibi diğer alanlarla da ilişkilidir. Bunun anlamı konuşma üzerinde etkisinin kontrol edildiği bağımsız bir değişkenin dolaylı olarak diğer öğrenme alanlarıyla da ilişkili olabileceğidir. Bu yüzden araştırmalara diğer öğrenme alanları da dâhil edilebilerek Flip uygulamasının etkililiği geniş kapsamda incelenebilir.
- Flip programının bir sonraki çalışmalarda daha verimli kullanılabilmesi için arayüzü daha kullanışlı hale getirilebilir, basit ve anlaşılır olacak şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kısa ve anlaşılır özellikte İngilizce yönlendirici özellikler veya menüler eklenebilir.
- Flip uygulaması ters yüz edilmiş sınıf modeli gibi yüz yüze eğitimle çevrim içi öğrenmeyi birleştiren harmanlanmış öğrenme ortamlarına uyarlanarak kullanılabilir.

5.2.2. Gelecekte Yapılması Öngörülen Çalışmalar İçin Sunulan Öneriler

- İlgili çalışmada kullanılan Flip uygulamasının bundan sonraki geliştirme sürecinde, bünyesindeki lenslerin çeşitlendirilmesi veya zengin lens ve emoji içeriğine sahip diğer platformlarla tam bütünleşme sağlanması yararlı olabilir.
- Flip ve benzeri yenilikçi video tabanlı tartışma ortamlarının sınıf ortamlarında daha yaygın bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli tanıtım ve uygulama çalışmaları artırılabilir.
- Flip ve diğer video tabanlı tartışma ortamlarının Moodle, Sakai vb. öğrenme yönetim sistemlerine (LMS), EBA, eTwinning gibi platformlara entegrasyonu sağlanarak kullanımı yaygınlaştırılabilir.

- Mevcut araştırmanın ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda Flip uygulamasının dil öğretimi üzerindeki ikna edici etkisi ortaöğretim, yükseköğretim gibi farklı eğitim kademelerinde daha geniş örneklemeler üzerinde de incelenebilir. Ayrıca öğrencilerin yanında Flip uygulamasına yönelik öğretmen ve diğer paydaşların görüşleri alınarak değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmanın bir sınırlılığı olarak bilişsel boyutta akademik başarı, konuşma performansı incelenmemiş, duyuşsal ağırlıklı olarak kaygı ve hem bilişsel hem de duyuşsal ağırlıklı olarak öz-düzenleme boyutlarına odaklanılmıştır. Çalışmalarda konuşma becerisi, akademik başarı, bilişsel yük, üst düzey düşünme, teknolojiye yönelik tutum gibi farklı değişkenler de deneysel bağlamda ele alınabilir.
- Bu çalışmada video tabanlı tartışma grubu ve geleneksel teknikler kapsamında karşılaştırma yapıldığından gelecekteki çalışmalarda metin tabanlı tartışma ortamları da sürece dâhil edilerek deneysel bağlamda çalışma tekrar yapılabilir.
- Farklı filtreler, ses değiştirme, mesajlaşma gibi özellikler Flip uygulamasına eklenerek etkililiği daha da artırılabilir.
- Flip uygulamasının eğitimde kullanılabilirliği benzer farklı uygulamalarla da karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu doğrultuda özellikle yapay zekâ teknolojileri kullanımının dil öğrenmede öz-düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, C. (2018). *Okullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Denizli İli çivril ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli: PÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Afrilyasanti, R., Basthomi, Y. ve Zen, E. L. (2022). Tuning up a CMLL toolbox: analyzing Web-based applications for critical media literacy learning. *Interactive Technology and Smart Education*, 19(4): 544-567.
- Ahmed, M. M. (2007). *Encyclopedia of Islam*. Anmol Publications Pvt Ltd.
- Ahmed, N., Pathan, Z. H. ve Khan, F. S. (2017). Exploring the causes of English language speaking anxiety among post graduate students of university of Balochistan, Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 7(2): 99-105.
- Akbana, Y. E. ve Koşar, G. (2023). The Substantial Need For Digitalizing Language Teaching Methods Materials. Y. E. Akbana ve G. Koşar (Ed.), *Digitalizing English Language Teaching* (1-16). Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: FÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aküzal, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Almarza-Sanchez, M. A. (2000). An approach to the integration of skills in English teaching. *Didactica (Lengua ve Literatura)*, 12: 21-41.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anh, P. Q. (2023). The English majored students’ perceptions of using Flipgrid in online speaking classrooms. *International Journal of TESOL and Education*, 3(3): 101-118.
- Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical study. *International Journal of Education Investigation*, 2(4): 38-46.
- Antolic-Piper; P. (2022). “Roger Bacon”, Internet Encyclopedia of Philosophy. 20.08.2024 tarihinde <http://www.iep.utm.edu/bacon-ro/>
- APA (2024). Dictionary of psychology <https://dictionary.apa.org/anxiety> (05.06.2024).
- Arıbaş, S. ve Tok, H. (2004). İlköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi, XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9

Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya

- Aydın, M., Seyyar, F., Kırımlı, H. ve Çakıroğlu, Ü. (2024). Öğretmenlerin acil uzaktan öğretim döneminde edindikleri teknoloji bilgilerinin normalleşme dönemine aktarımının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242): 855-876.
- Ataş, U. (2022). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. B. Tomak (Ed.). *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* (107-132). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N. ve Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning (TLC)*, 7(11): 33-40. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i1.249>
- Aymen Peker, E., Çiftli, S. ve Çobanoğlu, E. O. (2020). TÜBİTAK destekli “Dili Doğada Yaşıyorum” projesinin İngilizce eğitimi üzerindeki etkileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3): 58-78.
- Azimi, L. (2023). *Okuma Öncesi Aktiviteler Olarak Video İzleme ve Tartışmanın İngilizce Öğrenenlerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: AÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Opinions of students attending high schools in Gaziantep about the teaching of English. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6(1): 9-16.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Sosyal bilişsel teori: Bir etken perspektifi. *Asya Sosyal Psikoloji Dergisi*, 2: 21-41.
- Barın, M. (1997). *Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: AÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başkutlu, M. (2017). *Türkiye'nin yabancı dil ile İmtihani: Türkler neden İngilizce öğrenemiyor?* Akademik Kaynak, ISSN: 2687-6310, <https://www.akademikkaynak.com/turkiyenin-yabanci-dil-ile-imtihani-turkler-neden-ingilizce-ogrenemiyor.html> (28.01.2023).
- Bekleyen, N. (Ed.). (2016). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bekleyen, N. (Ed.). (2020). *İlkokulda yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.

- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D. ve Kazak, Y. Y. (2021). The use of modern technologies by foreign language teachers: Developing digital skills. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2): 16-27. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1327>
- Bochner, S. ve Jones, J. (2005). *Child Language Development: Learning toTalk*. London: Whurr
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology*, 41(4): 377-397.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2): 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2): 161-186.
- Boekaerts, M., Zeidner, M. ve Pintrich, P. R. (Ed.). (1999). *Handbook of Self-regulation*. Amsterdam: Elsevier.
- Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication*, 35(2): 185-200.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2002). *The Primary English teacher's Guide*. London: Penguin.
- British Council, TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2013). Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. *Ankara: British Council, TEPAV*.
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55(2).
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Brown, D. H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. San Francisco: San Francisco State University.
- Brown, D. H. (2007). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Pearson Education.
- Büyükkantarıcı, İ. (2022). *Flipgrid'in Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı ve İletişim Kurma İsteğine Etkisi ve Öğrencilerin Flipgrid ile İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: BÜ. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> (19.08.2022).

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler için İstatistik (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2): 105-112.
- Campbell, L. (2002). The History of Linguistics. M. Aronof ve J. Rees-Miller (Ed.). *The Handbook of Linguistics* (81-104). Oxford: Blackwell Publishing.
- Carroll, S. E. (2013). Input processing in second language acquisition. C. A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (2697-2703). Oxford: Blackwell Publishing.
- Carter, R. ve Nunan, D. (2002). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., ve Scheier, M. F. (2011). Self-Regulation of Action and Affect. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.). *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications* (3-21). New York: The Guilford Press.
- Casarez, L., Agan, T., Self, R., Anderson, D., Atwood, A. ve Heron, A. (2019). Flipgrid to enhance communication in distance education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 85(4), 34-37. https://dkgbetapipa.weekbly.com/uploads/1/0/0/9/100982000/2019-mag_85-4_compressed.pdf
- Casey, A. ve Goodyear, V.A (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *A Review of Literature*, 67(1): 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chang, C. W., Pearman, C. ve Farha, N. (2012). Second language acquisition: Implications of Web 2.0 and beyond. *Critical Questions in Education*, 3(2): 52-64.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills, Theory and Practice*. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- COE (2001). *Council of Europe The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COE (2024). *Council of Europe The common European framework of reference for languages*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (20.08.2024).
- Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Report Prepared for the Modern Foreign Language Study*. Macmillan

- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı. *SETA:1-24*
- Çakır, A. (2023). Yabancı Dil Öğretim Tarihi. Ö. B. İlter (Ed.). *Her Yönüyle Yabancı Dil Öğretimi* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2007). Osmanlıdan günümüze yabancı dil öğretim süreci. *Journal of Oriental Studies*, Ankara: Bizim Büro Ltd.
- Çakmak, F. (2019). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1): 30-48.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 285-307.
- Çelebi, M. ve Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1): 4975-5005.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1): 65-74.
- Çiftçi, S. ve Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(91): 234-241.
- D-AOBM. (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt). Ankara: Millî Eğitim https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Dağıstan Yalçınkaya, G. ve Çalışkan, N. (2022). Ortaokul düzeyinde yabancı dil ağırlıklı programların öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 365-378. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.912412>
- Dağtan, E. (2015). Konuşma Becerisinin Öğretimi. N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi*. (334-349.) Ankara: PEGEM Akademi.
- Darancık, Y. (2018). Students' views on language skills in foreign language teaching. *International Education Studies*, 11(7): 166-178.
- Dewaele, J. M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3): 169-197.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). A research on investigating the trait anxiety and depression levels of the students with learning disabilities. *Elementary Education Online*, 8(3): 694-708.

- Demirel, Ö. (2013). *ELT Methodology* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Yağcı E. (1999). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: M.E. Bakanlığı Yayınları
- Dettinger, M. (2018). Review of Flipgrid. *Die unterrichtspraxis/Teaching German*, 51(2): 212-215. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90026433> (21.07.2024).
- Dewaele, J. M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 ve L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3): 169-197. <https://doi.org/10.2167/ijm080.0>
- Difilippantonio-Pen, A. (2020). *Flip and second language acquisition using Flip to promote speaking skills for English language learners*. Unpublished Master's thesis. USA: BSU.
- Dzieciol-Pedich, A. ve Dudzik, A. (2021). Technology in support of developing speaking skills in ESP courses. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*. 45(3): 57-69.
- Earl, L., ve Katz, S. (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. DOI: 10.4135/9781483330980
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3): 215-225.
- Edwards, C. R. ve Lane, P. N. (2021). Facilitating student interaction: the role of Flipgrid in blended language classrooms. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(2): 26-39.
- EF-EPI. (2024). English proficiency index. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2024/ef-epi-2024-turkish.pdf?_gl=1*y47ewb*_gcl_au*MjA5NDkwMzM5Ni4xNzMxNDM5MjYz*_FPAU*MjA5NDkwMzM5Ni4xNzMxNDM5MjYz*_ga*MTI0NjMyNzc3OS4xNzA3MDM1Mjg5*_ga_25YNHDZQQP*MTczMTQzOTI2My4xLjAuMTczMTQzOTI2My4wLjAuNjQ2NDY3Ng..&utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_content=/epi/ (16.08.2024).
- Ekizer, F. N. (2015). Türkiye'de 2010-2011 yıllarında gerçekleştirilen İngilizce öğretmenlerinin eğitim programı. https://www.academia.edu/35831997/T%C3%9CRK%C4%B0YE_de_2010_2011_YILLARINDA_GER%C3%87EKL%C5%9ET%C4%B0R%C4%B0LEN_%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0

N%C4%B0N_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_PROGRAMI_pdf
(28.01.2023).

- El-Farabi (2006). *Harfler Kitabı*. Ö. Türker (Çev). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurulu Başkanlığı
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, 89(2): 206-220.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: SÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersen Yanık, A. (2007). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersöz, A. (2020). *Teaching children English*. Ankara: Hitit Yayınları.
- Fang, J. W., He, L. Y., Hwang, G. J., Zhu, X. W., Bian, C. N. ve Fu, Q. K. (2022). A concept mapping-based self-regulated learning approach to promoting students' learning achievement and self-regulation in STEM activities. *Interactive Learning Environments*, 31(10): 7159-7181.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2061013>
- Fidan, M. ve Fidan, M. (2024). The effects of video-driven discussions integrated into the flipped classroom model on learning achievement practical performance and higher-order thinking skills in dental education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1): 158-175.
- Flanagan, B. (2019). Creating community, enhancing engagement, and fostering verbal expression through a video discussion platform. *International Universal Design for Learning Implementation & Research Network Summit, USA*.
- Foster, P. ve Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 299- 323.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10: 10-12.
- Goh, C. C. M. (2012). Learner Strategies. In A. Burns ve J. C. Richards (Ed.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (68-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gömleksiz, M. N. ve Aslan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 64: 1-13. <https://doi.org/10.9761/JASSS7374>

- Green, T. ve Green, J. (2018). Flipgrid: Adding voice and video to online discussions. *TechTrends*, 62(1): 128-130.
- Green, T. D., Besser, E. D. ve Donovan, L. C. (2021). More than amplifying voice and providing choice: educator perceptions of Flipgrid use in the classroom. *TechTrends*, 65: 785-795. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00635-3>
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 175: 210-228.
- Güneş, Ç. (2020). *Yabancı Dil Ortamında İngilizce Konuşma Becerisinin Ertelenmesi Olgusunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, A., ve Kömür, Ş. (2021). Current Perspectives on Integrated Skills Approach in the EFL/ESL Classroom. M. Bardakçı ve İ. Ünalı (Ed.). *Current Discussions on Foreign/Second Language Education* (31-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Grellet, F. (2006). *Developing reading skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gül, B. (2021). *İngilizce Öğretiminde Flipgrid Kullanımının Küçük Yaş Grubu Öğrencilerinin Cümle Yapısı Ustalığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: BÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Habiburrahim, H., Risdaneva, R., Putri, G., Dahliana, S. ve Muluk, S. (2020). The effects of anxiety toward Acehnese students' English speaking ability. *The Qualitative Report*, 25(1): 254-270.
- Hahn, L. T. T. ve Huong, T. T. B. (2021). Applying Flipgrid - based portfolio to improve Vietnamese EFL high school students' speaking scores. *3L: Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 27(4): 85-86.
- Hammett, D. A. (2021). Utilizing Flipgrid for speaking activities: A small-scale university-level EFL study. *Technology in Language Teaching & Learning*, 3(2): 34-50 <https://doi.org/10.29140/tltl.v3n2.509>
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. (4. Baskı). Harlow: Longman.
- Harris, D. (1974). *Testing English as Second Language*. New York: McGraw-Hill Company
- Haznedar, B. (2010), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- Henry, J. (1990). Enriching prior knowledge: Enhancing mature literacy in higher education. *The Journal of Higher Education*, 61(4): 425-447. <https://doi.org/10.1080/00221546.1990.11780723>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horzum, M. B. (2010). Investigating teachers' Web 2.0 tools awareness, frequency and purposes of usage in terms of different variables. *Journal of Human Sciences*, 7(1): 604-634.
- Huang, J. (1998). Students' learning difficulties in a second language speaking classroom. Paper presented at the annual meeting of the American education Research Association, San Diego, CA.
- Isidori, E., Magnanini, A, Fazio, A. Leonova, I., De Martino, M. ve Sandor, I. (2021). Developing Reflective Skills in e-learning: a case study based on the flipgrid platform. *The 17th International Scientific Conference e-learning and software for education Bucharest*. p. 423-428 <https://doi.org/10.12753/2066-026X-21-053>
- İşık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2): 18-19.
- Innes, A. (2020). Student evaluation of Flipgrid at a Japanese University: Embarrassment and connection. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44 (3): 151-166
- İlgar, M. Z. (2023). İlkokul Öğrencilerinde Dil Becerilerinin Gelişimi. H. Ateş (Ed.). *Sınıf Öğretmenleri ve Adayları için İlkokullarda Dil Öğretimi* (15-62). Konya: Eğitim Yayınevi
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2): 33-44.
- İşcan, S. (2022). Kalabalık sınıflarda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası dünya dilleri ve edebiyatları araştırmaları sempozyumu bildiri özetleri kitabı*.
- Johnson, J. (2024). Flip (previously known as Flipgrid) is moving out of Canvas. <https://blogs.chapman.edu/academics/2024/06/04/flip-previously-known-as-flipgrid-is-moving-out-of-canvas/> (21.07.2024).
- Ju, F. A. (2013). Communicative language teaching (CLT): A critical and comparative perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9): 1579.
- Kang, H. (2022). *A study on digital-based argumentative writing in english of south korean university students* (Order No. 30320762). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2761011171). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-on-digital-based-argumentative-writing/docview/2761011171/se-2>

- Kaplan, H. (2013). *Genel Liselerde İngilizce Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Antalya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: AÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, M. (2021). *Edebî Metinlerde Dil, İfade ve Üslûp İlişkisi. Edebiyatıta Üslûp Meselesi*. Ankara: İKSAD Global Yayıncılık
- Karadeniz, S., Büyüköztürk, S., Akgün, O. E., Çakmak, E. K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: results of confirmatory factor analysis. *Online Submission*, 7(4).
- Kasap, S. (2019). Anxiety in the EFL speaking classrooms. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2): 23-36.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı*. Doktora Tezi. İstanbul: MÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. New York: Newbury House
- Keskil, G. (1999). English language teachers in Turkey: graduates of different departments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17): 70-80.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2): 216-228.
- Kiruthiga, E., ve Christopher, G. (2022). The impact of affective factors in English speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12): 2478-2485. <https://doi.org/10.17507/tpls.1212.02>
- Klapper, J. (2006). *Understanding and Developing Good Practice Language Teaching in Higher Education*. London: CILT.
- Kormos, J., ve Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(12): 275-299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Kormos, E., Julio, L. ve Morgan, A. (2023) Preservice teacher perceptions of using video discussions to foster a community of inquiry—Does the learning environment matter?. *TechTrends*, 67, 354–364. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00827-5>
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1983). *Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Cornwall: Prentice hall Europe.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E) merging strategies for second foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1): 27-48.
- Kürüm, E. Y. (2016). Teaching speaking skills. *Annals of the University of Oradea: Economic Science*, 25(1): 264-273.

- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lavery, C. (2010). Ways to encourage more use of English in class. British Council, Teaching English: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/ways-encourage-more-use-english-class> (08.07.2024).
- Lazaraton, A. (2001). Qualitative research methods in language test development and validation. In *European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference* (51-71).
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Liu, M. ve Thondhlana, J. (2015). A study of chinese university efl learners' foreign language listening anxiety, listening strategy use and listening performance. *Indonesian JELT*, 10(1): 33-57.
- Lim, J., Shin, K. ve Yunus, M. (2021). The attitudes of pupils towards using Flip in learning English speaking skills. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 20(3): 151–168.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. Boston: McGraw-Hill.
- Liu, M. ve Thondhlana, J. (2015). A study of Chinese university EFL learners' foreign language listening anxiety, listening strategy use and academic listening performance. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 10(1): 33-56.
- Liu, M. ve Xiangming, L. (2019). Changes in and effects of anxiety on English test performance in Chinese postgraduate EFL classrooms. *Education Research International*, ID 213925: 1-11. <https://doi.org/10.1155/2019/7213925>
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F. ve Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 31(3): 293-311.
- Lubis, R. U. ve Siregar, I. K. (2021). Flipgrid learning based-application towards speaking class. *Proceedings of International Conference on Language Pedagogy*, 1(1): 325-330. doi: <https://doi.org/10.24036/iclp.v1i1.57>
- Manda, M. L. (2003). Dictogloss: An approach to TEFL. *Analysis*, 4(2): 10-18.
- Mango, O. (2021). Flipgrid: Students' perceptions of its advantages and disadvantages in the language classroom. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3): 277-287. <https://doi.org/10.46328/ijtes.195>
- MacIntyre, P. ve Gardner, R.C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.

- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign Language Speaking Anxiety Among Advanced Learners of English. M. Pwalak, E. Waniek-Klimczak (Ed.). *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*. Berlin: Springer.
- MEB (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-İNGİLİZCE%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20Klasörü.pdf>
- MEB (2023). Birlikte İngilizce Projesi. <https://oygm.meb.gov.tr/www/birlikte-ingilizce-projesi/icerik/1013> (28.01.2023).
- MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> (20.09.2024).
- Miller, J. (2023). Flipgrid is now Flip. <https://jakemiller.net/flipgrid-is-now-flip/> (21.07.2024).
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3): 481-520.
- Muslimin, A. I., Wulandari, I. ve Widiati, U. (2022). Flipgrid for speaking success: Unerathing EFL students' attitudes and anxiety level in distance learning. *Pedagogika/pedagogy*, 145(1): 42-61. <https://doi.org/10.15823/p.2022.145.3>
- Moeller, A. K. ve Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* içinde (327-33). Elsevier.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. London: Macmillan Heinemann.
- Nadirova, G., Jubatova, B., Aubakirova, K. ve Konkabayeva, N. (2018). Status of Kypchak language in Mamluk Egypt: Language barrier or language contact?. *World Science*, 8(36): 57-61, https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6080
- Nagai, N., Birch, G. C., Bower, J. V. ve Schmidt, (2020). The CEFR and practical resources. *CEFR-informed Learning, Teaching and Assessment: A Practical Guide*. Singapore: Springer
- Narinalp, N. Y. (2018). *Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: EÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuridah, D., Sari, K., Damayanti, I. L. ve Citraningrum, E. (2021). Flip: A pathway to enhance students' speaking performance. *Proceedings of the Thirteenth Conference*

on *Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*, 546, 90-95.

OECD (2016). Educating for innovation: The power of digital technologies and skills. *Education Innovation and Research*.

OECD (2020). How language learning opens doors. <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language> (27.01.2023).

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları

Orakcı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9): 1-18.

Oral, Y. (2010) Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: Eleştirel bir çalışma. *Alternatif Eğitim E-dergisi*, 1: 59-68.

O’Reilly, T. (2005). *Web 2.0: Compact Definition*. California: O’Reilly Media Inc.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dili, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45 (3): 279-290. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>

Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 6(1): 44-67.

Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 28-35.

Özdemir, A. N. (2016). *Devlet Okullarında İngilizce Öğretimindeki Başarıyı Etkileyen Faktörlere İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: YÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, K. (2008). *Kaygı: Sınav Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67: 59-84.

Özer, M., Suna, E. ve Sunar, L. (2021). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi öğretmen eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54): 233-254. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.882444>

Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3): 1235-1253.

Öztürk, K. (2022). *Okul İçi ve Okul Dışı Ortamlarda Bilgisayar ve Mobil Uygulama Destekli Etkinlik Tasarımlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: UÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Park, G. P. ve French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2): 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.001>

- Patel, M. F. ve Jain, P.M. (2008). *English Language Teaching*. Jaipur: Sunrise Publisher.
- Peregoy, S. F. ve Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into Practice*, 39(4): 237-247.
- Petersen, J. B., Townsend, S. D. C. ve Onaka, N. (2020). Utilizing flipgrid application on student smartphones in a small-scale ESL study. *English Language Teaching*, 13(5):164-176. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p164>
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. ve McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pintrich, P. R. (2000). Issues in self-regulation theory and research. *The Journal of Mind and Behavior*, 213-219.
- Philips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Randi, Nurdin, Ana Kuliahana. (2022). Teaching of speaking using asynchronous e-learning applications. *Datokarama English Education Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.24239/dee.v1i1.48>
- Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28: 5-7.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2002). *Longman: Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. England: Pearson Education Limited.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robillos, R. J. (2023). The impact of the FlipGrid application within the genre-based framework on students' writing skills and self-regulation of learning awareness. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 14(4): 456-475.
- Rosita, E. ve Halimi, S. S. (2023). The use of Flipgrid in improving secondary school teachers' motivation and confidence in speaking English. *JEELS*, 10(1): 27-55. doi: 10.30762/jeels.v10i1.842
- Rubin, J. (1995). An Overview to A Guide for The Teaching of Second Language Listening. D.J. Mendelsohn, J. Rubin (Ed.). *A Guide For The Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, Inc.
- Sadighi, F. ve Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of

- iranian english language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4): 111-115.
- Sakale, S. (2012). Rethinking speaking skills in EFL (English as a Foreign language) settings. *Sino-US English Teaching*, 9(4): 1100-1111.
- Sakız, G. ve Yetkin Özdemir, I. E. (2014). Özdüzenleme ve Özdüzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. G. Sakız (Ed.). *Özdüzenleme içinde* (29-47). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Salehi, H. ve Salehi, Z. (2012). Integration of ICT in language teaching: Challenges and barriers. *Proceedings of the 3rd International Conference one-Education, e-Business, e-Management and e-Learning (IC4E, 2012)*, IPEDR 27, (1), 215-219).
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 9(16).
- Scarcella, R. C. ve Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schneck, E. A. (1978). *A Guide to Identifying High School Graduation Competencies*, Portland, Oreg. : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Schoor, C., Narciss, S. ve Körndle, H. (2015). Regulation during cooperative and collaborative learning: A theory-based review of terms and concepts. *Educational Psychologist*, 50(2): 97-119.
- Schulz, R., Isabwe, G. M., Reichert, F. (2015, September). Investigating teachers motivation to use ICT tools in higher education. *2015 Internet Technologies and Applications (ITA)* (62-67).
- Schunk, D. H. (2012). Attributions As Motivators Of Self-Regulated Learning. In *Motivation And Self-Regulated Learning* (245-266). Routledge.
- Sebüktekin, H. (1981). Yükseköğretim kurumlarımızda yabancı dil izlenceleri. *Foreign Language Curricula In Institutes of Higher Education*). Boğaziçi University Publications, İstanbul.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Shadiev, R., Liu, T. ve Hwang, W. Y. (2019), Review of research on mobile-assisted language learning in familiar, authentic environments. *British Journal of Educational technology*, 51(3): 709-720. <https://doi.org/10.1111/bjet.12839>
- Shin, J. K. (2014). Teaching young learners in English as a second/foreign language settings. M. Celce-Murcia, D. M. Brinton ve M. A. Snow (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language içinde* (550-567). Boston: Heinle ELT.

- Shin, J. K. ve Crandal, J. (2014). *Teaching Young Learners English from Theory to Practice*. New York: Heinle ELT.
- Shin, J. L. K. ve Yunus, M. M. (2021). The attitudes of pupils towards using Flipgrid in learning English speaking skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3): 151-168.
- Shumin, K. (1997). Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. *English Teaching Forum*, 35(3): 8-13.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28): 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2): 260-287. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201.x>
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretmen problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5): 7-24.
- Syahrizal, T. ve Pamungkas, M. Y. (2021). Revealing students' responds on the use of Flip in speaking class: Survey on ICT. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature & Culture*, 6(2): 96-105.
- Syakur, A. (1987). *Language Testing and Evaluation*. Durakarta: Sebelas Maret University Press.
- Şahin, Y. (Ed.) (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Taghizadeh, M. ve Hasani Yourdshahi, Z. (2020). Integrating technology into young learners' classes: Language teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8): 982-1006. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1618876>
- Talandis, G. ve Stout, Jr M. (2015). Getting EFL students to speak: An action research approach. *ELT Journal*, 69(1): 11-25.
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. Unpublished master's thesis. University of Glasgow.
- Tavkul, U. (2003). Codex cumanicus ve karaçay-malkar Türkçesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15(1): 45-81.
- TDK (2023a). *Dil*, <https://sozluk.gov.tr/> (27.01.2023)
- TDK (2023b). *Ana dili*, <https://sozluk.gov.tr/> (27.01.2023)

- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: AÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tomak, B. (2022). *İngilizcenin Önemi Ve Yükseköğrenim Sürecinde Kullanımı*. İstanbul: TÜBİTAK Bilim Söyleşileri
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1): 28-42.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, (609): 547-563.
- Trim, J. L. M. (2012). The common European framework of reference for languages and its background: A case study of cultural politics and educational influences. M. Byram ve L. Parmenter (Ed.), *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy* (14–35). Bristol: Multilingual Matters.
- Tuyet, T. T. B. ve Khang, N. D. (2020). The influences of the Flip app on Vietnamese EFL high school learners' speaking anxiety. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1): 128-149.
- Van Ek, J. A. (1976). *The Threshold Level in A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. ve Trim, J. L. M. (2001). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanderkevent (1990). *Teaching Speaking and Component of Speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11): 161-175.
- Yaman, İ. (2023). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Yaşanan Sorunlar. Ö. B. İlter (Ed.). *Her Yönüyle Yabancı Dil Öğretimi* içinde (115-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, L. B. (2020). *İngilizce Öğretiminde Dijital dönem*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 15-23.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 323-350.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking.

Foreign Language Annals, 23(6): 539-553.

- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Lombaerts, K., Tondeur, J. ve Scherer, R. (2019). A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments. *Computers in Human Behavior*, 99: 126-136.
- Widdowson, H. G. (1984). Reading and Communication. A. J. C. ve A. H. Urquhart (Ed.). *Reading in a Foreign Language içinde* (213-226). Harlow: Longman Group.
- Wilson, M. S. (1998). *Skill Based or Whole Language Instruction? A Comparative Study in The Improvement of the Reading Comrehension of High School Students*. Unpublished master's Thesis, Salem-Teikyo University.
- Wilson, S. T. J. (2006). *Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Oral Proficiency and with Performance On an Oral Test*. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Granada.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2): 265-283.
- Wright, A. (1989). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xu, C., Zhu, L., Wang, Y., Wang, R. ve Liu, C. (2023). The effect of foreign language speaking anxiety on the quality of verbal interaction: A fNIRS-based hyperscanning study. *Acta Psychologica Sinica*, 55(12), 1949-1965.
- Zaki, A. W. ve Darmi, R. B. (2021). CEFR: Education towards 21st century of learning. Why matters. *Journal of Social Science and Humanities*, 4(2): 14-20.
- Zen, D. (2005). The Process approach to ESL/EFL writing: A movement to process approach in ESL writing. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1): 191-198.
- Zhang, R., ve Zou, D. (2022). Types, purposes and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4): 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1): 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4): 217-221.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington: American Psychological Association (APA).
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-regulation: A social Cognitive Perspective*. *Handbook of Self-regulation içinde* (13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: An overview and Analysis. In B. J. Zimmerman, ve D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



EKLER

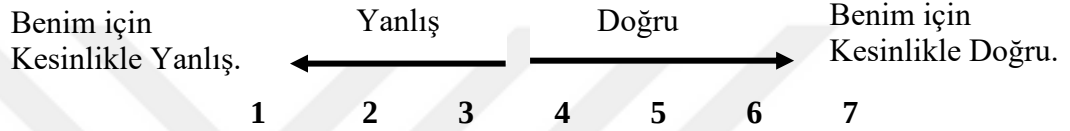
EK 1: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği (GS)

GÜDÜLENME VE ğRENME STRATEJİLERİ LEğİ

AD-SOYAD:.....

SINIF:.....

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ltleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.



GÜDÜLENME

1.	Bu derste beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Uygun bir şekilde çalışırsam, bu dersin tüm konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Bu dersten yüksek bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Bu dersin konularını öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Bu derste öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Bu derste, öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10.	Çok çalışırsam bu dersin tüm konularını anlarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

12.	Bu dersin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	Bu derste beni en çok memnun eden, dersin konularını olabildiğince çok anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Bu derste işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	Bu derste işlenen konular hoşuma gidiyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	Bu derste işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissedirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Bu derste öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

21.	Bu derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	Genellikle bu derse, konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24.	Genellikle dikkatimi toplayabileceğim yerde dersime çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	Bu dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	Bu derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	Bu derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

28.	Bu dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29.	Bu derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30.	Bu derse çalışmak için ayırdığım zamanı iyi değerlendiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

31.	Ders kitaplarını anlamakta zorlandığımda, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32.	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla birlikte çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34.	Derste ya da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorum ya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35.	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam da derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36.	Bu dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37.	Bu dersi çalışırken, çalıştığım konuları arkadaşlarımla tartışmak için genellikle zaman ayırıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38.	Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39.	Bu derse çalışırken, ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40.	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41.	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42.	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

43.	Öğretmenden iyi anlamadığım konuları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44.	Bu derste önemli kavramları bana hatırlaması için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45.	Bu derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46.	Bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47.	Bu derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48.	Bu dersle ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49.	Derslerime belli bir yerde çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50.	Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun ana fikrini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52.	Bu derste herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
53.	Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54.	Bu dersin ödevlerini zamanında yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55.	Bu dersle ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56.	Bu ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
57.	Bu derse düzenli olarak devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58.	Dersin konuları ilgimi çekmese ve çok anlamlı gelmese bile, bu konuların tamamını bitirinceye kadar çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59.	İhtiyacım olduğunda yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
60.	Bu derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

61.	Bu derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62.	Notlarımı tutarken bir karışıklık olursa daha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63.	Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)



EK 2: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği (GS) Kullanım İzni Ekran Görüntüsü



EK 3: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Ad ve Soyad:					
Sınıf:					
Doğum yılı:					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.					
2. İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.					
3. İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.					
4. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.					
5. İngilizce konuşurken tedirgin olurum.					
6. İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					
7. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.					
8. Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.					
9. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.					
10. İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissederim.					
11. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.					
12. İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.					
13. Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissederim.					
14. İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissederim.					
15. İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.					
16. İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.					

EK 4: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni Ekran Görüntüsü



EK 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Ders kapsamında kullanılan Flipgrid ile desteklenen etkinlikler hangi becerilerinizin gelişimine katkı sağladı?
- 2- Flip İngilizce dersi dışında hangi becerilerinizin gelişimine katkı sağladı?
- 3- Flip uygulamasında İngilizce dersiyle ilgili video çekimi yapmak sana neler hissettirdi?
- 4- Flip çekimlerinden önce nasıl bir hazırlık yaptınız? Bu süreç çekimlerini nasıl etkiledi?
- 5- Flip uygulamasının beğendiğiniz özellikleri neler oldu?
- 6- Flip uygulamasının beğenmediğiniz özellikleri neler oldu?
- 7- Flip uygulamasının eksiklikleri nelerdir? Nasıl daha iyi hale getirilebilir? Açıklayınız.
- 8- Flip uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar neler oldu?
- 9- Flip'in İngilizce dersine yönelik duygularınıza nasıl bir etkisi oldu?
- 10- Video çekiminde filtre kullanarak mı yoksa doğrudan çekim yapmayı tercih ettiniz? Nedenini açıklayınız?
- 11- Videolarının grup arkadaşların tarafından izleneceğini bilmek çekimleri yaparken kendini nasıl hissettirdi?
- 12- Kendi yaptığın çekimler mi yoksa okulda arkadaşlarınla yardımlaşarak çektiğin videolar mı senin için daha faydalı ve videonun daha güzel olmasını sağladı? Neden?
- 13- Flip uygulamasındaki grup etkinliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

EK 6: Etik Kurul İzin Belgesi Ekran Görüntüsü



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
30.01.2024

Protokol No:	2023-SBB-0917
Araştırmanın Başlığı:	Görev-Tabanlı Video Destekli Tartışma Ortamının (Flip) Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performansları, Kaygıları ve Derse Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Songül AYER
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	29.12.2023

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 30.01.2024 tarihli ve 1 numaralı toplantıda 2023-SBB-0917 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

EK 7: Araştırma Uygulama İzni Ekran Görüntüsü

BELGE TARİHİ: 4.06.2024 BELGE SAYISI: 2400054882



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-64441482-604.02-103464464
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Songül AYER)

30.05.2024

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 08.05.2024 tarihli ve E-44030360-605-2400045284 (DYS Kayıt No:101855318) sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Songül AYER'in Doç. Dr. Mustafa FIDAN yürütücülüğünde çalışmakta olduğu "*Görev-Tabanlı Video Destekli Tartışma Ortamının (Flip) Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performansları, Kaygıları ve Derse Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*" başlıklı araştırmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulama yapma izin talebi bildirilmiştir.

İlgi yazı gereği yapılmak istenen Ölçek Uygulama Çalışma İzni, Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuş olup, Araştırma İzni Müdürlük Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ramazan AŞCI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Makam Oluru (1 Sayfa)
- 2- Komisyon Onayı ve Mühürlü Evrak (12 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

