

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN
ÖĞRETİMİNDE 3 BOYUTLU ÖĞRENME
ORTAMLARININ KONUŞMA BECERİSİNE
ETKİSİ

Halil KARAGÜLLE

2501170943

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ

İSTANBUL - 2020

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE 3 BOYUTLU ÖĞRENME ORTAMLARININ KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

Halil KARAGÜLLE

Bu araştırmanın amacı Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında yapılan derslerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine yönelik etkisi araştırmaktır. Araştırmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 akademik yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 32 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları bağımsız bir şekilde seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü Türkçe eğitimlerine A1, A2 ve B1 seviyelerini 21 haftalık (her seviye için 7 hafta) bir süre içinde ve her seviyede kurum tarafından seviye yeterlilik sınavına tabi tutularak tamamlamıştır. Uygulama sırasında önceden verilen konuşma dersi konuları kontrol grubu ile sınıf ortamında, deney grubu ile de Second Life ortamında işlenmiştir. Konuşma derslerinde öğrencilerin sunumlarının yanı sıra soru-cevap ve beyin fırtınası tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. . Ön test ve son testten elde edilen nicel veriler “Bağımsız Grup t-Testi” ile analiz edilmiştir. Odak grup görüşmesi ve yansıtıcı günlükten elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında yapılan konuşma derslerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde olumlu birçok etkisi tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yabancı Dil Öğretimi, Second Life, 3B Sanal Öğrenme Ortamı, Konuşma Becerisi, Dil Öğretim Teknikler

ABSTRACT

THE EFFECT OF 3D LEARNING ENVIRONMENTS ON SPEECH SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Halil KARAGÜLLE

This research aims to investigate the effect of the lessons done in the Second Life 3D virtual learning environment on the speaking skills of the students learning Turkish as a foreign language. The universe of the study is B2 level foreign students who learn Turkish as a foreign language. The sample of the study consists of 32 foreign students at B2 level who learn Turkish in Istanbul University Language Center in the 2018-2019 academic year.

Experimental and control groups were independently selected. All students participated in the Turkish language education A1, A2 and B1 levels in 21 weeks (7 weeks for each level) and by completing the level proficiency exam by all levels of institutions. During the application, the subjects of the lecture given previously were discussed in the classroom setting with the control group and in the Second Life setting with the experimental group. In addition to the presentations of the students, question-answer and brainstorming techniques were used in the speech classes.

In the research, the mixed method, which used qualitative and quantitative research methods, was used. The quantitative data obtained from the pre-test and post-test were analyzed with Independent Group t-Test. The qualitative data obtained from the focus group interview and reflective diary were analyzed by content analysis method. According to the findings, many positive effects of the speech lessons given in the Second Life 3D virtual learning environment on students learning Turkish as a foreign language were determined.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Foreign Language Teaching, Second Life, 3D Virtual Learning Environment, Speaking Skills, Language Teaching Techniques

ÖNSÖZ

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin son yıllarda büyük bir ivme kazandığı görülmektedir. Alandaki hükümet politikaları ve desteklerinin etkisiyle gerek yurt içi gerek yurt dışında başta üniversiteler olmak üzere, resmi ve özel eğitim kurumlarının Türkçe öğretimine yönelik birçok faaliyetiyle karşılaşılmaktadır. Yaşanan olumlu gelişmeler aynı zamanda akademik araştırmalara da yansımış ve son 10-15 yıl içerisinde bu alana yönelik akademik araştırmalarda önemli bir artış yaşanmıştır. Ancak yapılan faaliyetlerin ve akademik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı da bu alana yönelik çalışmalar yapan akademisyenler ve uzmanlar tarafından kabul edilmektedir.

İnternet teknolojisinin günlük yaşamın bir parçası haline getirdiği başta sosyal medya olmak üzere sanal ortamlar, etkinlik sahasını her geçen gün hızlı bir şekilde artırmaktadır. İnternet iletişim, alışveriş, eğlence, medya gibi hayatımızın bütün alanlarına sirayet etmektedir. Eğitim de bu alanlardan bir tanesidir. Sanal ortamların kullanılmasıyla birlikte eğitimde sınıf ortamlarının dışına çıkılabilmekte, uzak mesafeler bir adım öteye getirilebilmekte ve herkesin eğitim olanaklarına çok daha kolay ulaşması sağlanabilmektedir. Bunun yanında sanal ortamların 3 boyut kazanması ve hayal gücünün sınırlarını zorlayacak seviyede tasarıma imkân veriyor olması, eğitimi daha fazla etkileşimli ve eğlenceli hale getirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan bilimsel araştırmaların da yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında alanda 3B sanal ortamların kullanımına yönelik herhangi bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. Bu çalışmada, bütün bu gerçeklerden yola çıkılarak bir 3B sanal ortam platformu olan Second Life ortamının yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Çalışma boyunca destek ve yardımlarını esirgemeyen başta tez danışmanın, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ olmak üzere, Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN, Dr. Filiz FERHATOĞLU ve Dr. Gözde DEMİREL hocama teşekkür ederim.

Çalışma boyunca tecrübeleri benimle paylaşan ve yol gösteren değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Esra YILMAZ, Öğr. Gör. Fatih KAHRAMAN, Öğr. Gör. Mehmet SAYDAM, Öğr. Gör. Selçuk TATAROĞLU ve Öğr. Gör. Sevda YUSUFOĞLU'na teşekkür ederim.

Son olarak çalışmam sırasında manevi desteğiyle her daim yanımda bulunan babam Halis KARAGÜLLE ve tez yazımımın bittiği günlerde rahmeti rahmana ulaşan annem Zöhre KARAGÜLLE'ye, manevi desteğinin yanında gösterdiği sabırdan dolayı eşim Şenay KARAGÜLLE'ye teşekkür ederim.

Halil KARAGÜLLE

İstanbul, Ocak, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
RESİMLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE DAİR ALANYAZIN TARAMASI

1.1. Dil	5
1.1.1. Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil.....	7
1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9
1.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	10
1.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Son Yüz Yılı	14
1.3. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programı	15
1.3.1. AODÇ Programına Göre Temel Dil Becerileri	16
1.3.1.1. Konuşma Becerisi	18
1.3.1.1.1. Konuşma Becerisinin Özellikleri	20
1.3.1.1.2. Konuşma Becerisinin Unsurları	21
1.3.1.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi	22
1.3.1.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişimine Etki Eden Etmenler	27

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK KURAMI, SANAL ORTAMLAR VE SECOND LIFE

2.1. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı	30
2.1.1. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı ve Yabancı Dil Öğretimi.....	32
2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramının Sanal Ortamlara Yansıması	34
2.2. 3B Sanal Ortamlar	37
2.2.1. 3B Sanal Öğrenme Ortamları	41

2.2.1.1. Second Life	44
2.2.1.1.1. Öğrenme Ortamı Olarak Second Life.....	46
2.2.1.1.2. Second Life ile Yabancı Dil Eğitimi	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN B2 SEVİYESİ	
ÖĞRENCİLERE SECOND LIFE 3 BOYUTLU ÖĞRENME ORTAMINDA	
YAPILAN DERSLERİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ	

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	52
3.2. Problem Cümlesi	53
3.3. Alt Problemler	53
3.4. Sayıtlılar	54
3.5. Sınırlılıklar.....	54
3.6. Tanımlar	55
3.7. İlgili Araştırmalar	55
3.7.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	56
3.7.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	59
3.8. Araştırmanın Modeli	62
3.9. Evren ve Örneklem.....	65
3.10. Veri Toplama Araçları.....	71
3.11. Çalışma Takvimi	73
3.12. Öğrenme Ortamının Hazırlanması	74
3.13. Uygulama Süreci ve Verilen Toplanması.....	75
3.14. Verilerin Analizi.....	78

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	80
4.1.1. Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	81
4.1.2. Öğrencilerin Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	85
4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	88
4.2.1. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	88
4.2.1.1. Uygulamanın Faydası ve İşlevselliği Teması	89
4.2.1.2. Uygulamanın Eksiklik ve Zorlukları Teması.....	90
4.2.1.3. Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri Teması.....	93
4.2.1.4. Uygulamaya Karşı Genel Tutum ve Düşünceler Teması.....	95

SONUÇ.....	98
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	132



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetleri	66
Grafik 3.2: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri	66
Grafik 3.3: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaş Aralıkları.....	67
Grafik 3.4: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaş Aralıkları	67
Grafik 3.5: Deney Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Durumları.....	68
Grafik 3.6: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Durumları.....	68
Grafik 3.7: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ülke Dağılımları	68
Grafik 3.8: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ülke Dağılımları.....	69
Grafik 3.9: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yabancı Dil Bilgileri	70
Grafik 3.10: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yabancı Dil Bilgileri	71

TABLÖLAR LİSTESİ

3. Bölüm

Tablo 3.1: Araştırmanın Deseni	63
Tablo 3.2: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan B1 ve B2 Seviyesi Yetenek Düzeyleri.....	64
Tablo 3.3: Köse (2008), Sözlü Anlatım Değerlendirme Cetveli.....	72
Tablo 3.4: Köse (2008), Karşılıklı Konuşma Değerlendirme Cetveli.....	72
Tablo 3.5: Çalışma Takvimi.....	74

4. Bölüm

Tablo 4.1: Normal Dağılım Testleri.....	80
Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcük Kullanımı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akıcılık Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutarlılık Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	83
Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telaffuz Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	84
Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Kurma Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	84
Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	85

Tablo 4.11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcük Kullanımı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	86
Tablo 4.12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akıcılık Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	86
Tablo 4.13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutarlılık Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	87
Tablo 4.14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telaffuz Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	87
Tablo 4.15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Kurma Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	88
Tablo 4.16: Uygulamanın Faydası ve İşlevselliği Temasına Ait Bulgular	89
Tablo 4.17: Uygulamanın Eksiklik ve Zorlukları Temasına Ait Bulgular.....	90
Tablo 4.18: Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Bulgular	93
Tablo 4.19: Uygulamaya Karşı Genel Tutum ve Düşünceler Temasına Ait Bulgular	95

RESİMLER LİSTESİ

2. Bölüm

Resim 2.1: 3B Sanal Ortam Örneği.....	40
Resim 2.2: 3B Sanal Kampüs Örnekleri.....	44
Resim 2.3: Sanal Öğrenme Ortamı (Second Life).....	47
Resim 2.4: Second Life Üzerinden Yabancı Dil Eğitimi Veren Ortam Örnekleri....	51

3. Bölüm

Resim 3.1: 6 Hafta Boyunca Konuşma Dersi Yapılan Second Life Ortamları	75
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.e. : Adı geçen eser

a.g.m. : Adı geçen makale

a.g.t. : Adı geçen tez

AODÇ: Avrupa Ortak Dil Çerçevesi

AK : Avrupa Konseyi

AB : Avrupa Birliği

3B : Üç boyutlu

SL : Second Life

GİRİŞ

Dil ve konuşma kabiliyeti insanoğlunun yeryüzündeki yerini ve değerini belirleyen, duygu, düşünce ve isteklerini ifade ederek yaşamını devam ettirmesini sağlayan; kısacası onu insan vasfıyla diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerin başında gelmektedir.¹ Konuşma, hayatın her alanına etkisi olan bir beceridir. Mesleği, ilgi alanı ya da uzmanlığı ne olursa olsun her insanın konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir.²

Konuşma yeteneği her insanda doğuştan gelen bir yetenek olmasının yanında dilin böyle bir özelliği bulunmamaktadır. Dil sonradan edinilmektedir.³ Dil önce aile sonra çevre ve eğitim vasıtasıyla öğrenilen uzun bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla konuşma beceresi bu süreç içinde şekil almaktadır. Bu nedenle sağlıklı bir konuşma için dilin doğru öğrenilmesi, kullanılması ve gerek ana dili gerek yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir.⁴

Birçok dilbilimci ve dil öğretmenine göre dil öğrenmek öncelikli olarak o dili konuşmak anlamına gelmektedir. Ana dilinin öğrenilmesinde de bu durum görülmekte, çocuk anlama (dinleme) evresini tamamlayıp konuşma evresine geçtikten sonra anadilini öğrenmiş kabul edilmektedir. Yabancı dil öğretiminde de benzer durum söz konusu olduğu için öğrencinin öğrendiği yabancı dili konuşabilmesi bu öğretimde de genel amaçlar arasında yer almaktadır.⁵ “Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir.” Çünkü konuşma, bir yabancı dilin öğrenildiğini ve o dilde iletişim kurabilecek seviyede olduğunu gösteren temel işaretlerden biridir.⁶ Yabancı dil

¹ Doğan Aksan, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2015, s. 11.

² Gökhan Evliyaoğlu, **Konuşma Sanatı Diksiyon Fonetik Retorik**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1973, s. 15.

³ Tahsin Banguoğlu, **Türkçenin Grameri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007, s.9

⁴ Ülken Şen, Emrah Boylu, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.XII, Sayı 30, 2015, s. 14.

⁵ Muzaffer Barın, “Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 26, 2000, s. 124.

⁶ Özcan Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pagem Akademi Yayıncılık, 2016, s. 102.

öğretim yöntemlerinin çoğunun amacı da konuşma becerisini geliştirmektir.⁷ Öğrenci tarafında da benzer bir amaç söz konusudur. Yabancı bir dil öğrenen her öğrenci o dili ana dilini konuştuğu gibi konuşmak istemektedir.⁸

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında öğretim ortamı doğrudan etkili ve büyük bir öneme sahiptir. Ancak bu ortam çoğunlukla sorun oluşturmaktadır. Zira, genellikle sınıfla sınırlı tutulan öğrenme ortamı öğrencinin yeterli düzeyde pratik yapmasına imkân vermediği için yetersiz kalmaktadır. Konuşma becerisinin kazandırılmasında başarılı olmak için öğretim ortamını mümkün mertebe genişletmek gerekmektedir. Bunun için de öğretimde farklı öğrenme ortamlarının denenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.⁹

Uluslararası arenada Türkiye'nin etkin olması Türkçeye olan ilgiyi de artırmıştır. Gerek yurt içi gerek yurt dışındaki üniversitelerin birimlerinde veya özel kurumların açmış olduğu kurslarında Türkçe öğretim faaliyetleri yürütülmektedir.¹⁰ Yapılan araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretenler, derslerde dil bilgisi öğretiminin yoğun olmasından dolayı Türkçenin kullanımına yönelik aktivitelere yeterli zamanın kalmadığından şikâyet etmekte, diğer becerilerden çok konuşma becerisini önceleyen bir öğretim yönteminin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Hâlbuki tüm yabancı dillerin öğretimde olduğu gibi Türkçe öğretirken de öğrencilere dil bilgisi kurallarına odaklı değil, Türkçedeki iletişimsel becerileri güçlendirmelerine odaklı bir eğitim verilmelidir. Bu öğretimi sağlayacak ortamların oluşturulması gerekmektedir.¹¹

Konuşma becerisinin kazandırılmasında öğrencileri konuşmaya cesaretlendirip bu becerinin gelişmesini sağlamak için dikkat edilmesi gerekli ilkelerden biri de

⁷ İzzet Şeref, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi”, **International Journal of Language Education and Teaching**, C.I, Sayı 1, 2013, s. 44.

⁸ Mustafa Arslan, Aynur Gürsoy, “Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması”, **Ege Eğitim Dergisi**, C.IX, Sayı 2, s. 124.

⁹ Salih Uçak, Elif Gökçü, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)”, **Journal of Turkish Language and Literature**, C.I, Sayı 2, 2015, s. 222.

¹⁰ Nurşat Biçer, “Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, C.I, Sayı 4, 2012, s. 108-109.

¹¹ Gülnur Aydın, v.d., “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Çömü Tömer Örneği)”, **Journal of Awareness**, C.II, Sayı 3S, 2017, s. 551.

öğrencilerin konuşmasına uygun ortamların hazırlanmasıdır.¹² Günümüzde çevrim içi sanal ortamlar bu amaca yönelik de kullanılmaktadır. Bilgisayar ve internet tabanlı bir yabancı dil öğretimi uygulaması olan bu ortamlarda sınırsız konuşma olanağı ve uygulaması yaratılabilmektedir.¹³ Sanal ortamlar, öğrencilerin avatar kullanarak rol yapma, eğitici oyunlar oynama ve iş birlikli çalışmalar gerçekleştirme gibi çeşitli aktiviteleri kolaylıkla yapmasına imkân sağlamaktadır.¹⁴ Bu sanal ortamlardan biri olan Second Life uygulamasının, son yıllardaki araştırmalara göre, dil öğrenimindeki kullanımı hızla artmaktadır. Sürükleyici bir öğrenme ortamına sahip olan SL uygulaması, ilginç ve faydalı bir öğrenim ortamıdır. Yapılan araştırmalarda SL ortamının dil öğrenimde, öğrencilerin motivasyonunu ve iletişim kurma isteklerini artırdığı görülmektedir.¹⁵

Ayrıca bu çalışmanın temel çıkış noktası olan sosyal yapılandırmacılık kuramına göre eğitim, toplumsal çevre içinde gerçekleştiğinden dolayı sosyal bir olgu olarak kabul edilmektedir.¹⁶ Günümüzdeki bütün araştırmalarda hemfikir olunan görüş, eğitimde en etkili yöntemin öğrencin yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir. Bu araştırmaların her birinde öğrenmede öğrencinin aktif olarak yer alması ve öğrendikleri ile çevresi ve sosyal yaşantısı arasında ilişkiler kurması gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁷ “Sanal dünyaların eğitimde kullanımı ile ilgili alan yazın taraması yapılan çalışmalar, bu ortamların öğrencilere işbirlikçi öğrenme için sosyal ve

¹² Firdevs Güneş, “Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.III, Sayı 1, 2014, s. 23.

¹³ Tuncer Can, “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi” **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.IX, Sayı 1, 2012, s. 77-78.

¹⁴ Santiago Dominguez-Noriega, v.d., “Language Learning Resources and Developments in The Second Life Metaverse”, **International Journal of Technology Enhanced Learning**, C.III, Sayı 5, 2011, s. 497.

¹⁵ Indy Y.T. Hsiao, v.d., “Creating a virtual language learning environment in Second Life”, **IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)**, Ed. Lisa O’Conner, 2016, s. 520.

¹⁶ Ali Özel, Nida Bayındır, **Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi**, Ankara, Pagem Akademi, 2008, s. 6

¹⁷ Sabri Karadoğan, “Eğitimde Sınıf-Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Yaşanan Sorunlar”, **Türkiye’nin Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri**, Ed. Recep Aksu, Ankara, Maya Akademi, 2016, s. 49.

eğlenceli bir ortam sunarak grupla öğrenme, üst düzey düşünme ve rol oynama gibi becerileri kazandırabileceğini göstermektedir.”¹⁸

SL üzerinden birçok eğitim kurumu sanal öğrenme ortamları tasarlayarak eğitim vermektedir. Bu eğitimlerden biri de yabancı dil eğitimidir. Dünya genelinde İspanyolca, Almanca ve İngilizce gibi çeşitli dillerin, yabancı dil olarak SL üzerinden öğretimiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır.¹⁹ Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı’nı Tez Merkezi çevrim içi veri tabında SL ortamının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerindeki araştırmada, biri doktora, üçü yüksek lisans tezi olmak üzere bu güne kadar dört tez çalışmasının yapıldığı ve yapılan bu çalışmaların hepsinin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasına yönelik ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.²⁰

Bu çalışmada SL çevrim içi 3B sanal öğrenme ortamında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle konuşma ortamları hazırlanarak konuşma dersleri yapılacak ve bu ortamın kullanılabilirliği test edilecektir.

¹⁸ Ömer Koçak, v.d., “Sanal Dünyalarda Kullanılan Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri”, e – **Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**, C.III, Sayı 2, 2016, s. 41.

¹⁹ Ulaş İliç, Y. Deniz Arıkan, “Second Life Ortamında Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”, **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, C.XII, Sayı 4, 2016, s. 367.

²⁰ (Çevrim içi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 20.09.2018

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE DAİR ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölüm dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, AODÇ programı, sosyal yapılandırmacılık, 3B sanal ortamlar başlıkları altında, alanyazın taranasından elde edilen bilgileri ve alanla ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmaları kapsamaktadır.

1.1. Dil

İletişimde yadsınamaz bir önceliğe sahip olan dil sözlüklerde “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban”²¹, “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan faydalanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş sistem, lisan”²² tanımlarıyla geçmektedir.

Dil tanımları incelendiğinde bu tanımların dilin inceleme alanlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. İletişimcilere göre dil, insanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan bir bildirişim düzeneği, dil bilimcilere göre doğal bir anlaşma vasıtası, felsefecilere göre ise insan, tanrı ve kâinat arasındaki ilişkileri, dünyayı VE varlığı anlayıp anlamlandırmaya yarayan sözlerin bütünüdür.²³

Ergin, dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir”²⁴ şeklinde tanımlamıştır. Banguoğlu’na göre ise insanlar

²¹ Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011, s. 664.

²² İlhan Ayverdi, **Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük**, Kubbealtı İktisadi İşletmesi, 2011, s. 716.

²³ Mustafa Balcı, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar”, **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. Hayati Develi, vd., İstanbul, Kesit Yayınları, 2017, s. 17.

²⁴ Muharrem Ergin, **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basım Yayın Tanıtım, 2009, s. 3.

duygu, düşünce ve isteklerini el, baş, göz veya kaş gibi uzuvlarıyla işaretler yaparak da anlatabilirler. Bunlar sadece anlatımı güçlendirebilir ama hiçbiri dilin anlatımdaki mükemmelliğinin önüne geçemez.²⁵ Dil, birçok yöne sahip bir kurumdur. En başta konuşma becerisinin gerçekleştirilmesinde başat role sahip olan dil, insanın dünyadaki yeri ve önemini belirlemesini sağlar. İnsanın yaşamını sürdürürken bütün istek, duygu ve düşüncesini belirtmesine olanak sağlar. Bunun yanında bilim, sanat, teknik gibi insan ve toplum yaşamından ayrı düşünülemeyen bütün alanlarla ilgili olan bu kurum, onların oluşumunu da sağlamaktadır.²⁶ İnsanoğlunun sosyal hayat içinde iletişimde bulunması, düşünmesi ve düşündüklerini ifade etmesinde dilin çok büyük bir yeri vardır. Bunun için esas nedeni insan olan, insanı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmak olan bilim faaliyetlerinin yolu da dile çıkacaktır. Dolayısıyla dil olgusunu anlamadan herhangi bir bilim faaliyetine girilmesi mümkün değildir.²⁷

Yapısal açıdan bakıldığında dil, seslerden oluşmaktadır. Seslerin sisteme uygun olarak dizilişinden heceler, hecelerin bir araya gelişiyle kelimeler oluşur. Kelimeler de birleşerek dilin temel birimi olan cümleyi meydana getirir. Metinler, cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşur ve belirli bir biçimde yapılandırılabilirler. Birbiri ile ilişkili olan metin öbekleri bir araya gelir ve ortaya anlam bütünlüğü olan anlatım çıkar.²⁸

Farklı açılardan bakıldığı zaman farklı birçok özelliğine rastlanılan dilin, bugün bile henüz vakıf olunamayan, gizemini korumakta olan kimi sırları da mevcuttur.²⁹ Fakat dilin yukarıda verilen tanım ve açıklamalarında görüldüğü üzere dil konusunu çeşitli yönlerden ele alanlar dilin ne olduğu sorusuna; insanlar arası iletişim aracı, insanların anlaşmasını saylayan toplumsal bir sistem, anlam ve ses arasında bağlantı kuran bir sistem gibi benzer tanımlar yapmışlardır. Bu tanımların ortak özellikleri aşağıdaki beş maddede sıralanmıştır

²⁵ Banguoğlu, a.g.e., s.10.

²⁶ Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, s. 11.

²⁷ Ali Güven, *Türkiye’de Günümüze Kadar Yapılmış Olan Toplumsal Dilbilim Çalışmalarına Genel Bir Bakış*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2015, s. 7.

²⁸ Candemir Doğan, *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2012, s. 21.

²⁹ Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, s. 11.

1. Dilin belirli biçimlere uyan kendine has bir sistemi bulunmaktadır.
 2. Dil, her biri anlamlı ve farklı sembollerden oluşan seslerden meydana gelmektedir.
 3. Dil, en önemli iletişim aracıdır. Jestler ve mimikler önemlidir ancak bunlar dilin iletişimdeki önemini azaltamaz.
 4. İnsanlar dili kullanarak düşünürler ve düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade ederler.
 5. Dilin kullanım alanı toplumdur. Ancak bu toplum insanların meydana getirdiği toplumdur. Hayvanların da her ne kadar kendi aralarında iletişimi olsa da dil öğrenme konusunda insanlar kadar başarılı oldukları söylenemez.³⁰
- Dil, insana özgü bir yetenektir. Her insanda bulunur. İnsanlar karışık olmayan girdilerle karmaşık ve zengin dilleri üretme yeteneğine sahip bir varlıktır. Bu şekilde gelişimini sağlayan dil, insanın algı, düşünce ve kavrayışına yoğun bir biçimde tesir ederek onun yapısının temel bir bölümünü oluşturmaktadır.³¹

1.1.1. Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil

Ana dili sözlükte “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”³² olarak geçmektedir. İnsanın bilinçaltında bulunan ve toplumla bağını kurmada en önemli etken olan ana dilinin, anneyle olan ilgisi her şeyden önce gelmektedir. Çocuk annesini taklit ederek konuşmaya başlamakta, onun lehçesini, aksanını ve dili kullanış sistemini kazanmaktadır. Bu durum özellikle Türk toplumunda yetişmekte olan çocukların, anne ile olan yakınlığı ve onunla geçirdiği süre diğer toplumlara göre daha fazla olmasından dolayı annelerinin konuştuğu dili taklit etmelerini daha güçlü hale getirmektedir.³³ Dil duyusu doğuştan gelen, insanın kalıtımında bulunan bir duydur. Ancak bu duyu insanın konuşma yetisini kazanması için yeterli değildir. Bunun için insanın aynı zamanda form duyusuna ihtiyacı vardır. Bu duyu ise doğuştan

³⁰ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s. 1-3.

³¹ Noam Chomsky, **Bilgi Sorunları ve Dil-Managua Dersleri**, İstanbul, BGST Yayınları, 2009, s. 53.

³² Türk Dil Kurumu, **a.g.e.**, s. 119.

³³ Aksan, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, s. 81

gelmeyen, sonradan kazanılan bir duyudur. Bu duyunun kazanılması da ana dili aracılığıyla gerçekleşmektedir.³⁴

İkinci dil, ana dilin yanında yaşanan sosyal çevrenin konuştuğu dili onlarla iletişim kurmak amacıyla edinilen dile denmektedir. Burada önemli olan nokta öğrenilen dilin ülkede konuşulan resmi dil olmasıdır. Aksi takdirde öğrenilen dil, ikinci dil değil yabancı dil olacaktır. Almanya'ya yerleşen Türklerin öğrendikleri Almanca ya da Türkiye'de yaşamakta olan Arapların öğrendikleri Türkçe ikinci dile örnek gösterilebilir.³⁵

Ana dilden sonra ya da ana dilin dışında öğrenilen dil olarak tanımlanan yabancı dil, ikinci dil olarak da tanımlanmakla birlikte her ikinci dil yabancı dil olarak kabul edilmemektedir.³⁶ Kişiye yapı, kavram ve dil bilgisi olarak kendi ana dilinin haricindeki bir dilin öğretilmesi sürecine yabancı dil öğretimi denmektedir.³⁷ İnsanoğlu çok eski zamanlardan bu yana yabancı dil öğrenme isteği içindedir. Günümüzde ise artık küresel bir köy haline gelen dünyada iletişimin geçmiş yıllara göre çok daha önemli bir hale gelmesi, insanlardaki yabancı dil öğrenme isteğini de artırmıştır. “İnsanlar, toplumlar, uluslararası, bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.”³⁸ Ayrıca ulaşım hizmetlerinin kolay ve hızlı olmasından dolayı insanların farklı ülkelerde çalışma, eğitim görme isteği de yabancı dil öğrenme ihtiyacını artıran diğer sebepler arasındadır. Bu sebepler yabancı dil öğretiminin günümüzde daha önce hiç olmadığı kadar yaygınlaşmasını sağlamıştır.³⁹ Eğer farklı

³⁴ Bedia Akarsu, **Dil Kültür Bağlantısı**, İstanbul, İnkılap Kitapevi, 1998. s. 28.

³⁵ Şerif Oruç, “Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, C.XLV, Sayı 3, 2016, s. 283.

³⁶ Balcı, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar”, s. 20.

³⁷ E. Hilmi Süngü Aslanargun, “Yabancı Dil Öğretimi ve Etik”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 35, 2006, s. 1.

³⁸ Ömer Demircan, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Der Yayınları, 2012, s. 6.

³⁹ Mehmet Kara, “Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.VIII, Sayı 3, 2010, s. 662.

milletler birbirleriyle iletişim kurmak istiyorlarsa iletişim kurmak istedikleri milletin dilini öğrenmek zorundadırlar.⁴⁰

Dil, bir anlaşma vasıtası olmaktan öte, iç dünyamızın dış dünyaya açıldığı bir kapıdır. Dil, sağlıklı bireylerin yetişmesinde, sağlıklı toplumların, milletlerin ve köklü bir kültürün oluşmasında, korunmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasında tek vasıtaadır.⁴¹

1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

“Türkçe birkaç bin yılla ifade edilen geçmişe sahip, dünyanın en zengin ve en eski dillerinden biridir.”⁴² “Türkçe günümüzde olduğu gibi tarihin değişik dönemlerinde de farklı coğrafyalara yayılmış Türk halkları tarafından konuşma, edebiyat ve devlet dili olarak varlığını ve hükmünü sürdürmüş bir dildir.”⁴³ Artık çağdaş diller arasında yer alan Türkçe, dünyanın farklı coğrafyalarındaki insanların öğrenmek istedikleri bir dil haline gelmiştir. Günümüze bakarak bu istek eskiye oranla oldukça fazladır.⁴⁴

Türkçeye olan ilginin ve Türkçe öğrenmeye olan talebin arttığı fıkırinde bütün bilim insanları aynı fikirde değildir. Örneğin Göçer’e göre Türkçe, dünyada konuşulan diller arasında gerek konuşan insan sayısı gerek konuşulduğu coğrafyalar bakımından ilk beşte yer almaktadır. Ne yazık ki bu durum, çeşitli siyasi, sosyal, ekonomik vb. sebeplerden ötürü Türkçenin öğrenilmek istenen diller arasındaki yerine benzer oranda

⁴⁰ Nurullah Aykaç, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler”, **Turkish Studies**, C.X, Sayı 3, 2015, s. 163.

⁴¹ Şükrü Ünal, **Türkçe Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayın, 2002, s. 1-2.

⁴² M. Emin Ağar, “Türkçe Öğretimin Tarihçesi” **International Journal of Human Sciences**, C.I, Sayı 1, 2004, s. 1.

⁴³ İbrahim Gültekin, Mustafa Balcı, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Siyaseti ve Stratejileri”, **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. Hayati Develi, vd., İstanbul, Kesit Yayınları, C.I, 2017, s. 46.

⁴⁴ Doğan Gedik, **Yabancılar Türkçe Öğretimi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2009, s. 3.

etki edememiştir. Aynı zamanda Türkçenin yabancılara öğretiminin öneminin gereğince idrak edilemeyip eğitimde bu alana yeteri kadar ilgi gösterilmemesi de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki gerçek yerine kavuşmasına engel olmuştur.⁴⁵

1.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Günümüzde birçok kaynak, Türkçenin yabancılara tanıtım ve öğretimi için verilmiş olan ilk eser olarak Kaşgarlı Mahmut'un, 1072 yılında yazımına başlayıp 1077 yılında tamamladığı *Dîvânu lugâti't-Türk* adlı sözlüğünü göstermektedir.⁴⁶ *Dîvânu lugâti't-Türk*, her ne kadar bir sözlük olsa da içinde zaman zaman Türkçenin dil bilgisi özelliklerine de yer verilmiştir. Öyle ki bu dil bilgisi özellikleri birleştirildiğinde geniş çaplı olmasa da dönemin Türkçesinin (Karahanlı Türkçesi) özelliklerini veren bir dil bilgisi kitabı ortaya çıkmaktadır.⁴⁷ Ancak esas itibariyle bu eser Araplara Türkçeyi öğretmek için değil, Türkçenin Arapça kadar zengin ve gelişmiş bir dil olduğunu ortaya çıkarmak, dolayısıyla Türkçenin öğrenilmeye layık bir dil olduğunu göstermek amacıyla yazılmıştır. Müellif, eserinde Türkçeyi Araplara öğretmekten çok, Türk dilini incelemekte, özelliklerini ve söz varlığını ortaya koymaktadır. Ayrıca eserin hedef kitlesinin zamanın hükümdarı, devlet ve ilim adamları olup Türkçe öğrenmek isteyenler olmaması ve tek nüsha olması da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik olarak yazılmadığının bir kanıtıdır. Bu sebeple *Dîvânu lugâti't-Türk*, Türkçenin akademik açıdan incelenmesinde önemli ve ana başvuru eseri olma özelliğine sahip olmakla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikincil derecede bir başvuru kitabı ve kaynaktır.⁴⁸

⁴⁵ Ali Göçer, "Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Turkish Studies*, C.IV, Sayı 8, 2009, s. 1300.

⁴⁶ Erdal Özcan, G. Haldun Demirdöven, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi" *Yabancılara Türkçe Öğretimi*, Ed. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur, Ankara, Grafiker Yayınları, 2018, s. 162.

⁴⁷ Ahmet B. Ercilasun, *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara, Akçağ Yayınları, 2010, s. 314-317.

⁴⁸ Mustafa Balcı, "Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*, , Ed. Hayati Develi, vd., İstanbul, Kültür Sanat Basımevi, 2016, s. 12-13.

Harzemşahlar Devleti Hükümdarı Atsız b. Muhammed'in Arapça öğrenme isteği üzerine Zemahşerî tarafından, Arapça kelimelerle kısa cümlelerden oluşan Muḳaddimetü'l-edeḳ isimli sözlük yazılmıştır. Bu eser isimler, fiiller harfler, isim çekimi ve fiil çekimi olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Eserin nüshalarının çoğunda Arapça metinlerin altında tercümeler bulunmaktadır. Bu tercümelerin çoğunluğu Türkçe olmakla birlikte Farsça, Hârizmce ve Moğolca tercümeler de bulunmaktadır.⁴⁹ Yazılış amacı Arapça öğretimi olsa da satır altı Türkçe tercümelerin olması, bu eserin Arapça bilenlere Türkçe öğrenme imkânı verdiği ihtimalini kuvvetlendirmektedir.⁵⁰

13. yüzyılın ortalarında Irak'ta Türkçe ve Moğolca yaygın olarak kullanılmıştır. İbn Mühennâ tarafından kaleme alınan, Hilyetü'l-insân ve halbetü'l-lisân isimli sözlük bu dönemin eseridir. İlhanlı devrinde Türkçe resmi dil olmakla birlikte Arapça, Farsça ve Moğolca kültür, idare, ticaret ve toplum hayatında yaygın olarak kullanılmaktadır. Yazar bu durumu göz önünde bulundurarak Arapça yazdığı eserinde bu dillerin özelliklerini esas almıştır. Sözlük bir mukaddime ile üç kısımdan meydana gelmektedir. Sözlüğün Türkçe kısmı iki bölümden oluşmakta olup birinci kısmında ses, şekil, kısa etimoloji, yapım ve çekim ekleri, isim tamlamaları, zarflar, edatlar, fiil kip ve çekimleri üzerinden durulmuş, ikinci kısmında ise yirmi dört alt bölümde Allah'ın isimleriyle çeşitli ad grupları incelenmiştir.⁵¹ Hilyetü'l-insân ve halbetü'l-lisân, Harezmi döneminde yazılmış Türkçe öğretimi tarihçesinde incelenmesi gereken bir eserdir.⁵²

13. yüzyılın ortalarında 16. yüzyılın başlarına kadar hüküm süren Memlûk Devleti'nin yönetiminde Türk hükümdarların bulunması, Türkçeye karşı olan alakayı ve başta Araplar olmak üzere Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik eserlerin yazımını artırmıştır. Codex Cumanicus, el-Kavânînü'l-küllîyye li-zabtî'l-lügati't-

⁴⁹ Nuri Yüce, "Muḳaddimetü'l-Edeb", **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C.XXXI, 2006, s. 120.

⁵⁰ Balcı, "Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", s. 13.

⁵¹ Mustafa Erkan, "İbn Mühennâ" **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C.XX, 1999, s. 218.

⁵² Balcı, "Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", s. 13.

Türkiyye, et-Tuhfetü’z-zekiyye fi’l-lugati’t-Türkiyye, Kitâb-ı Mecnû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, Kitâbü Bulgati’l-müşâk fi lugati’t-Türk ve’l-Kıfçak, Kitâbü’l-İdrâk li-lisâni’l-Etrâk adlı eserlerler dönemin Türkçesi olan Kıpçak Türkçesini yabancılara öğretmek amacıyla yazılmıştır.⁵³

Yazarı, yazıldığı yer ve tarihi belli olmayan, 14-15. yüzyıllarda yazıldığı tahmin edilen ed-Durretü’l-muadiyye fi’l-lugati’t-Türkiyye isimli eser de hem Arapça-Türkçe sözlük hem de bir konuşma kılavuzudur. Eserde, günlük konuşma dilindeki önemli ifadelerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. Bu yönüyle eser ilk Türkçe konuşma kılavuzu olarak kabul edilmektedir.⁵⁴

Çağatay Türkçesi döneminin en önemli şairi olan Ali Şir Nevâyî’nin kaleme aldığı Muhakemetü’l-lügateyn adlı eser de Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır. Bu eserde Türkçe ve Farsça’nın mukayese etmiştir.⁵⁵

Müellif, Türkçe’yi dönemin hâkim kültür ve edebiyat dili Farsça ile karşılaştırıp edebî sanatlar, kelime hazinesi, gramer ve fonetik bakımından Farsça’dan üstün olduğunu örneklerle ortaya koyan eseri ölümünden bir yıl önce (Cemâziyelevvel 905 / Aralık 1499) kaleme almıştır. Nevâî edebiyat hayatına on beş yaşında Farsça şiirler yazarak başladığını, döneminde Fars edebiyatını kendisinden daha iyi bilen bir kimsenin bulunmadığını ileri sürüp görüşlerinin sağlam bir temele dayandığını vurgulamak istemiş, böylece çalışmasına yöneltilebilecek eleştirilere önceden cevap vermeyi amaçlamıştır.⁵⁶

Nevai’nin Muhakemetü’l-lügateyn’de Türkçe ve Farsça’yı mukayese ederken Türkçe hakkında zaman zaman vermiş olduğu bilgiler, eseri Farsça bilip yabancı dil

⁵³ Hasan H. Mutlu, Bilge Bağcı Ayrancı, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler”, **The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences**, C.III, Sayı 2, 2017, s. 68.

⁵⁴ Balcı, “Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, s. 17.

⁵⁵ Mutlu, Ayrancı, **a.g.m.**, s. 68.

⁵⁶ A. Azmi Bilgin, “Muhâkemetü’l Lügateyn”, **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C.XXX, 2005, s. 397.

olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler için bir başvuru kaynağı olarak kabul edilebilir kılmaktadır. Bu özelliğiyle Muhakemetü'l-lügateyn, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihinde ikincil bir değere sahiptir.⁵⁷

Osmanlı döneminde Bergamalı Kadri tarafından yazılıp Sadrazam İbrahim Paşaya sunulan Müyessiretü'l-Ulûm isimli eser, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ele geçen ilk eser olma özelliğini taşımaktadır. Ancak, Dîvânü lugâtî't-Türk'te olduğu gibi bunda da Türkçe akademik olarak incelendiği için Müyessiretü'l-Ulûm, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikincil değere sahip bir başvuru kaynağıdır.⁵⁸

Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi ilk olarak yeniçeri ocağında başlamıştır. Bu ocağa alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmiştir. Sonraki dönemlerde Osmanlı ile siyasi ve ekonomik ilişkiler kurmak isteyen Avrupa devletleri de Türkçe öğrenmeye önem vermişlerdir. Avrupalılar Türkçeyi öğrenmekle kalmamış Türkçe öğretimi hakkında eserler de vermişlerdir. Örneğin, 1553 yılında İstanbul'da yazmanlık yapmış bir İtalyan olan Filippo Argeiti tarafından İtalyan tüccarlara yardımcı olması amacıyla bir sözlük yazılmıştır. Başka bir eser de yine İtalyan olan Juesit papazı Pietro Ferraguto tarafından 1611 yılında yazılan bir dil kılavuzudur. Türkçe hakkında yazılan eserler sadece İtalya'da değil Avrupa'nın birçok devletinde görülmektedir. 1612 yılında Almanya'da Türkçenin ilk dil bilgisi kitabını yazan Stuttgarlı Hieronymus Megiser, aynı zamanda Avrupa'nın ilk Türkoloji profesörüdür. Megiser, Leipzig Üniversitesinde Türkçeyi öğrencilerine okutmuştur. Türkçe öğrenme talepleri özellikle 16. ve 17. yüzyılda Fransa, Rusya, Avusturya-Macaristan başta olmak üzere hemen hemen her Avrupa ülkesinde artmaya başlamıştır. Bu artış Türkoloji bölümlerinin Avrupa'da birçok üniversitede açılmasıyla sonuçlanmıştır.⁵⁹

⁵⁷ Balcı, "Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", s. 17.

⁵⁸ Balcı, "Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", s. 17.

⁵⁹ Biçer, "Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi", s. 124-126.

1.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Son Yüz Yılı

Cumhuriyet döneminde Türkçe, milli kimliğin en önemli unsurlarından biri olarak görülmüş ve Türkçenin topluma kazandırılmasına yönelik başta öğretmen ve uzman yetiştirmek olmak üzere birçok faaliyet yapılmıştır.⁶⁰ Bu faaliyetlerin neticesi olarak zaman içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik faaliyetler gerek resmî kurumlarda gerek özel kurumlarda yaygınlaşmaya başlamıştır. 1932 yılında kurulan ve adı sonra Türk Dil Kurumu olarak değiştirilmiş olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türkçe alanında birçok önemli faaliyete imza atmıştır. Ancak bu kurum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik bir programa henüz bünyesinde yer vermemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren ilk kurum Boğaziçi Üniversitesidir. Kurum yabancı dil olarak Türkçe öğretimine 1958 yılında, o zamanki adı Robert Kolejinde başlamıştır.⁶¹

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Türkiye’de üniversitelerin ve vakıf, dil okulu gibi kurumların açmış oldukları Türkçe öğretim merkezlerinde gerçekleştirilmektedir.⁶² Yükseköğretim kurumu 2018 yılı verilerine göre Türkiye’de bulunan 74 tane üniversitenin Türkçe öğretim uygulama ve araştırma merkezi, 1 üniversitenin dil merkezi, 2 üniversitenin Türkçe eğitimi ve öğretimi uygulama ve araştırma merkezi, 11 üniversitenin Türkçe ve yabancı dil uygulama ve araştırma merkezi, 15 üniversitenin Türkçe ve yabancı dil öğretimi uygulama ve araştırma merkezi bulunmaktadır.⁶³

Üniversitelerin haricinde Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öne çıkan iki kurum Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüsü’dür. TİKA, yurtdışındaki üniversitelerin Türkoloji bölümlerine öğretmen ve

⁶⁰ H. Kürşat Türkan, “Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 60, 2017, s. 149

⁶¹ Metin Şahin, **Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2008, s. 34.

⁶² Cengiz Alyılmaz, “Türkçe Öğretimin Sorunları”, *Turkish Studies*, C.V, Sayı 3, 2010, s. 729.

⁶³ (Çevrim içi) istatistik.yok.gov.tr, 20.10.2018.

ders materyali temin ederken, Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında kültür vakfı olarak yabancılara Türkçe öğretimi vermektedir.⁶⁴

Kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan Türkçe bugün Türkiye'nin ekonomik olarak büyümesi, politik olarak bulunduğu bölgede bir güç haline gelmesi ve Türk sivil toplum kuruluşları tarafından dünyanın yedi kıtasında yürütülen eğitim ve kültür faaliyetleriyle dünya dili olma amacındadır.⁶⁵

Türkçe dünyadaki birçok coğrafyada kullanılmakla beraber anadil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Üniversiteler, vakıflar ve özel kurumların yurtiçi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi faaliyetleri dışında son yıllarda bu alan üzerine yapılan akademik çalışmaların sayısında da büyük bir artış görülmektedir. Günümüzde Türkiye'deki birçok üniversitenin bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında anabilim dalları açılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik yüksek lisans ve doktora çalışmaları yaptırılmaktadır. Ayrıca üniversitelerde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okutulacak kitaplar da hazırlanmaktadır.⁶⁶

1.3. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programı

Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği dil konusunun üzerinde önemle durmakta ve Avrupa'da konuşulan dilleri birçok nedenden dolayı önemsemektedir. AB'ye üye ülkelerin vatandaşlarının birbirlerinin konuştuğu dili anlaması, birliktelik ve tavır birliği oluşturulması açısından çok önemlidir. Bu tavır birliği üye ülkelerdeki insanların arasında ortaya çıkacak siyasi, sosyal, kültürel sorunlar karşısında çözüme

⁶⁴ Mustafa Arslan, "Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları", **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.IX, Sayı 2, 2012, s. 181.

⁶⁵ Arslan, **a.g.m.**, s. 183.

⁶⁶ Ali Göçer, Selçuk Moğol, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış", **Turkish Studies**, C.VI, Sayı 3, 2011, s. 801-802.

yönelik önemli bir adım olacaktır. İnsanların birbirlerinin konuştukları dili anlaması dolayısıyla insanlar arasındaki iletişim bağına kuvvetlendireceği için ortaya birbirlerini psikolojik olarak da iyi anlayan bireylerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.⁶⁷ AK, Avrupalıların çok dilli ve çok kültürlü bir yapı içerisinde yetişmesi için bütün Avrupa vatandaşlarının üniversiteden mezun olana kadar üç yabancı dil öğrenmesini ilke edinmiş durumdadır.⁶⁸ Bu ilke çerçevesinde hayata geçirilen uygulamalarından bir tanesi de AODÇ programıdır. AK tarafından 2001 “Avrupa Diller Yılı” ilan edilmiş ve yapılan etkinlikler vasıtasıyla AODÇ programı tanıtılmıştır. Bu programın yabancı dil öğretimine getireceği yenilikler tartışmaya açılmıştır.⁶⁹

AODÇ, dokuz ünite ve dört ek bölümünden oluşmaktadır. Giriş bölümünde AK’nin yapmış olduğu bu çalışmanın amaç, hedef ve işlevleri anlatılmaktadır. İkinci bölümde iletişimsel yaklaşım ve bunun eylem odaklı yönelişi vurgulanmaktadır. En kapsamlı bölüm olan üçüncü bölümde öngörülen altı dil seviyesi tablolarla birlikte belirtilmektedir. Dört ve beşinci bölümlerde dil kullanımına yönelik yetilere ve dil kullanımının bağlamına değinilmektedir. Altıncı bölümde yabancı dil öğretimi ve öğrenimine yönelik konular, yedinci bölümde dil kullanımı ve dil derslerindeki dil ile ilgili durumlar işlenmiştir. Sekizinci ve dokuzuncu bölümler ise öğretim ortamlarının irdelenmesine ve ölçme ve değerlendirmeye yöneliktir.⁷⁰

1.3.1. AODÇ Programına Göre Temel Dil Becerileri

AODÇ programı metninde temel dil düzeyleri evrensel olmamakla beraber sayısı ve doğası geniş bir uzlaşıyla resmi olarak kabul edilmiştir. Bu uzlaşıya göre temel dil düzeyleri “Giriş ya da Keşif Düzeyi”, “Ara Düzey ya da Temel Gereksinim

⁶⁷ Meriç Akpınar, Fatma Açık, “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında, Yabancılar Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarımı”, **3. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu**, Ed. İlyas Yazar, 2011, s. 61.

⁶⁸ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s. 23.

⁶⁹ Gülten Güler, “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.VI, Sayı 1, 2005, s. 92.

⁷⁰ Güler, **a.g.m.**, s. 93-94.

Düzeyi”, “Eşik Düzey”, “İleri Düzey ya da Bağımsız Konuşucu”, “Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek ve Ustalık” düzeyleridir.⁷¹

Bu altı düzey her biri iki bölümden oluşmak üzere A, B ve C olmak üzere üç genel düzeye göre şemalandırılmıştır. Ağaç gösterimi adı verilen bu şemada A, “Temel Düzey Kullanıcı” düzeyi olarak adlandırılmış olup “A1 (Giriş ya da Keşif)”, “A2 (Ara ya da Temel Gereksinim)” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. B düzeyi “Ara Düzey Kullanıcı” düzeyi olup “B1 (Eşik Düzey)” ve “B2 (İleri ya da Bağımsız)” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Sonuncu düzey olan C düzeyi ise “İleri Düzey Kullanıcı” olarak adlandırılmıştır. C düzeyi “C1 (Özerk)” ve “C2 (Ustalık)” bölümlerinden oluşmaktadır.⁷²

AODÇ metninde dilsel iletiyi parmakla işaret edebilme, basit bir alışveriş yapabilme, gün, saat ve tarihleri söyleyebilme, basit selamlamalar yapabilme, kabul, ret, rica veya özür ifadeleri kullanabilme, basit bir formu doldurabilme ve metni yazabilme gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi için A1 öncesi bir yeterlilik bandına işaret edilmektedir.⁷³ Bu ihtiyaç sebebiyle 2018 yılında AODÇ metninde yapılan güncellenmeyle, ölçeklerin çoğuna A1 öncesi (Pre-A1) etiketli bir yeterlilik grubu eklenmiştir.⁷⁴

AODÇ metninde beceriler klasik dört temel beceri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) yerine beceriler anlama, konuşma ve yazma şeklinde üç ana bölüme ayrılmıştır. Anlama bölümünde okuma ve dinleme becerileri, konuşma bölümünde karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerileri ve yazma bölümünde ise yazılı anlatım becerisi bulunmaktadır.⁷⁵

⁷¹ MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme**, Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009. s. 20.

⁷² MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, **a.g.e.**, s. 21.

⁷³ MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, **a.g.e.**, s. 30-31.

⁷⁴ Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion, Strasbourg, Language Policy Programme Education Policy Division Education Department, 2018, (Çevrim içi) www.coe.int/lang-cefr, 30.12.2019, s. 46.

⁷⁵ Güler **a.g.m.**, s. 93.

1.3.1.1. Konuşma Becerisi

Konuşma, insanoğlunun iletişimde geldiği en son noktadır. Öyle ki insanoğlu sesini eğitip kullanmaya başladığı bu son aşamaya gelinceye kadar iletişim yolculuğunda önce vücudunu hareketlerini ardından da çizgi ve resimleri kullanmıştır. Bu süreç, insanın bebeklik döneminde ağlayarak, çeşitli hareket ya da seslerle iletişim kurma, derdini ifade etmeye başlaması dikkate alındığında, konuşma yetisi insanın biyolojik ve zihinsel gelişiminde de görülmektedir. Dilin konuşmaya olan beceri düzeyini artırması bilinç ve biyolojik gelişimle doğru orantılı bir şekilde ilerlemektedir. Biyolojik ve bilinç gelişimi ilerledikçe konuşmanın anlaşılabilirliği ve kullanım seviyesi de ilerlemektedir. Buradan yola çıkılarak konuşmanın sabit bir yeti olmadığı söylenebilir. Konuşma, gelişime karşı refleks göstererek gelişen ve değişen yapıda olan bir davranıştır.⁷⁶

Konuşma, çağlar boyunca sosyal hayatın sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlamış, insan ilişkisinde etkisini hiç yitirmemiş olan bir iletişim aracıdır. İnsanlar duygularını, düşüncelerini ve isteklerini birbirlerine konuşma vasıtasıyla konuşmayla iletmışler ve birbirlerinin davranışlarını etkilemişlerdir.⁷⁷ İnsanı diğer canlı varlıklardan ayıran yegâne becerilerinden biri olan konuşma, duygu ve düşüncelerin aktarımında kullanılan en önemli iletişim aracıdır.⁷⁸ Nitekim sözlük anlamı olarak da benzer tabirlerle de karşılaşılmaktadır. Sözlükte konuşmanın anlamı “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak”⁷⁹ olarak yer almaktadır. Bunun yanında konuşmayı, psikolojik ve fizyolojik bir süreç olarak ele alarak insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek için kullandığı kaslarının hareketinden ortaya çıkan ses ve ışık dalgaları ya da zihinsel yönden ele alarak onun bir düşünce alışverişi olduğuna yönelik birçok farklı yönden tanımlayan olmuştur. Ancak bu

⁷⁶ Dinçay Köksal, Ayşe Dağ Pestil, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi”, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, Ed. Aziz Kılınc, Abdullah Şahin, Ankara, Pagem Akademi, 2012, s. 243.

⁷⁷ Ramazan Kılıçarslan, **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2014, s. 27.

⁷⁸ Şen, Boylu, **a.g.e.**, s.14.

⁷⁹ Türk Dil Kurumu, **a.g.e.**, s. 1447.

tanımların hepsinde ortak olan özellik iletişimdir. İletişim ve konuşma arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Çünkü iletişimin sağlanması için en verimli araç konuşmadır.⁸⁰

Bireyin anlaşılır biçimde kendisini ifade edebilmesinin iş, aile ve sosyal yaşamındaki başarısında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Üzerinde toplumca uzlaşmış sembollerle zihinde kodlanan iletinin sesler aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanabilen konuşma, bireyin kendisini ifade etmesinde kullanabileceği en etkili araçtır.⁸¹

“Dört temel beceri içerisinde günlük yaşantımızda en çok kullandığımız ve pek çok dilcinin temel beceri diye adlandırdığı şey konuşmadır.”⁸² Sözlü iletişimde alıcı ve üretici olmak üzere iki temel mekanizma bulunmaktadır. Alıcı mekanizmayı dinleme beceresi, üretici mekanizmayı ise konuşma becerisi oluşturur. Bu iki beceri bir döngü içerisinde birbirini takip eder.⁸³ Bunun için konuşmacı aynı zamanda iyi bir dinleyici olmak zorundadır. İyi bir dinleme gerçekleşmeden sağlıklı bir konuşmanın ortaya çıkması mümkün değildir. Bununla birlikte konuşma karmaşık bir yapıya da sahiptir. Çünkü konuşma için sadece hedef dilin kurallarını bilmek yeterli değildir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel bir bilgi birikimine de sahip olmak gerekmektedir. Ancak bu şekilde anlaşılır ve uygun bir konuşma ortaya çıkabilecektir.⁸⁴

⁸⁰ Arif Çerçi, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri”, **International Journal of Social and Educational Sciences**, C.II, Sayı 4, 2015, s. 187-188.

⁸¹ Şaziye Gölpinar, Ergün Hamzadayı, Nihat Bayat, “Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki”, **Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, C.IX, Sayı 2, 2018, s. 76.

⁸² Mehmet Hengirmen, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**, Ankara, Engin Yayınevi, t.y., 12. bsk., s. 47.

⁸³ Gökhan Arı, “Konuşma Eğitimi”, **Yabancılar Türkçe Öğretimi**, Ed. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur, Ankara, Grafiker Yayınları, 2018, s. 277.

⁸⁴ Anne Burns, “Research and The Teaching of Speaking in The Second Language Classroom”, **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, Ed. Eli Hinkel, Routledge, 2017, s. 243.

1.3.1.1.1. Konuşma Becerisinin Özellikleri

Genelde insan yaşamı özelde yabancı dil öğreniminin başından sonuna kadar önemli bir yere sahip olan konuşma becerisi özellikleri itibariyle edebiyattan psikolojiye birçok sosyal bilim dalının ilgi ve inceleme alanına girmektedir. Bu bilim dallarının konuşma becerisine yaklaşımı aynı olmasa da konuşma becerisinin hepsinde ortak kabul görmüş bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler, fiziksel, psikolojik ve toplumsal özellikler olarak üç ana başlık altında incelenebilir.⁸⁵

Konuşmanın fiziksel özelliği: “Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların iş birliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.”⁸⁶

Konuşmanın psikolojik özelliği: Konuşma zihinde başlayan duygu ve düşüncelerin sözlerle aktarılması sürecidir. İnsanlar, istek, duygu ve düşüncelerini konuşma kanalıyla ifade etmekte, zihinsel yapılarını açığa çıkarmaktadırlar.⁸⁷ Anlam bilimine göre insanlar konuşurken kavramlar üzerinden değil, o kavramların kendi tecrübeleriyle ilişkisi üzerinden konuşur. Bu yüzden insan konuşurken dış dünyanın kendisi üzerinde değil, dış dünyaya karşı verdiği tepkiler üzerinde konuşur.⁸⁸ İnsanın dış dünyaya karşı gösterdiği sevinç, öfke, korku gibi duyguları da konuşmaya yansarak kullanılan kelimeler, konuşma hızı, ses tonu, seviyesi ve hızını etkilemektedir. Ayrıca jest ve mimikleri de etkilemektedir.⁸⁹

Konuşmanın toplumsal özelliği: Yapısı gereği sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlardan, toplumdan soyutlanması düşünülemez. Dolayısıyla toplumun bir parçası olan insanın maddi, manevi ihtiyaçlarını karşılarken çevresiyle iletişim kurması gerekmektedir. İletişim kurmanın yolu da dili kullanmaktan yani konuşmaktan geçmektedir.⁹⁰ Günümüz dünyası tekdüzelikten çıkmış, çeşitlenmiş bir

⁸⁵ Salih Gün, **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2015, s. 32.

⁸⁶ Kılıçarslan, **a.g.t.**, s. 26.

⁸⁷ Güneş, **a.g.m.**, s. 3.

⁸⁸ Özcan Demirel, **Türkçe Öğretimi**, İstanbul, Milli Eğitim Yayınları, 1999, s. 40.

⁸⁹ Kılıçarslan, **a.g.t.**, s. 26.

⁹⁰ Tazegül Demir, “Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.XVIII, Sayı 2, 2010, s. 416.

dünyadır. Bu durum insanın günlük yaşamına da yansiyarak onu çeşitlendirmiş ve toplumsal ilişkilerle dolu hale getirmiştir. Bu toplumsal ilişkilerin hepsi de konuşmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca konuşma, insanın toplumsal hayat içerisindeki başarısına etki eden, hatta onu belirleyen temel etkenlerden biridir. Konuşma becerisine yeterince sahip olmamak, kişinin hem toplumsal iletişimde sorunlara yol açmakta hem de toplumsal hayat içindeki iş hayatı, okul hayatı gibi alanlardaki başarısına olumsuz yönde etki etmektedir.⁹¹

1.3.1.1.2. Konuşma Becerisinin Unsurları

Konuşma becerisinin gerçekleşmesinde iş birliği ile çalışan birçok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Konuşmayı meydana getiren sözlerin anlamla varlık gösteriyor olması ve anlamın da zihinde oluşması nedeniyle konuşmanın, her şeyden önce zihinsel bir etkinlik olduğu herkesçe kabul gören bir düşüncedir.⁹² Konuşma fizyolojik olarak takip edildiğinde yol, anlamın da başlangıç yeri olan beyin kabuğuna (cortex cerebri) çıkmaktadır. Konuşanın ürettiği ile anlayanın değerlendirdiği şeyin aynı olmasından dolayı, konuşma ve anlamının ikisinin de beyin kabuğunda gerçekleşmesi kolayca anlaşılabilmektedir.⁹³

Konuşma işlemine önce zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilerek başlanmaktadır. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılabilecek bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır.⁹⁴

⁹¹ İlhan Erdem, Kemalettin Deniz, “Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.V, Sayı 10, 2008, s. 77.

⁹² Demir, **a.g.m.**, s. 416.

⁹³ Walter Porzig, **Dil Denen Mucize**, Çev. Vural Ülkü, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1995, s. 122-123.

⁹⁴ Güneş, **a.g.m.**, s. 4.

Konuşmanın zihinsel süreci karmaşık ve büyüleyici bir özelliği sahiptir. İnsan beyni, gelişen bilim ve teknolojiye rağmen konuşma becerisi bakımından gizemini hala muhafaza etmektedir. Yapılan araştırmalar, beynin konuşmada sırasında sol küresinin daha etkili olduğuna yönelik genel kabulün aksine, beynin sağ küresinin de konuşmada etkili olduğunu göstermektedir. Hatta bütüncül beyin modelinde, beynin üst ve alt yarısının da işlev bakımından farklı olsa da çalışma bakımından sağ ve sol kürelerle bağlantılı olduğu görülmektedir. Konuşma, beyinde sadece bir bölgenin görevi olmayıp bütün bölgelerinde birlikte ve iş birliği ile gerçekleşmektedir.⁹⁵

Konuşma becerisinin kullanılmasında belleğin önemi büyüktür. İster hazırlıklı olsun ister hazırlıksız olsun konuşma eylemi bellekteki bilgilerin belli bir düzen içerisine dışarıya aktarılmasıyla gerçekleşmektedir. Bilgilerin belleğe kayıt edilmesi beyinde sistematik bir süreç sonucunda gerçekleşmektedir. Bilgiler önce duygusal kayıt bölümüne, oradan da kısa süreli belleğe kaydedilmektedir. Bilgiler burada yirmi saniye kadar tutulabilir. Eğer dikkat, odaklanma, kodlama gibi çabalar gösterilirse son aşama olan uzun süreli belleğe kaydedilir. Çaba gösterilmediği takdirdeyse unutulur.⁹⁶

Konuşmanın diğer unsuru ise fiziksel unsurudur. Bir sözcüğün söylenmesi sürecinde ilk olarak akciğerdeki hava göğüs ve karın kasları tarafından dışarı itilerek gırtlığa ulaşır. Hava, gırtlaktan ses tellerini titreterek ya da titretmeden geçerek ağza gelir. Ağızda damak, diş, dil ve dudak yardımıyla da son aşamasına ulaşır.⁹⁷

1.3.1.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

“Bir yabancı dili biliyor olma ölçütü genellikle konuşma becerisi ile ilişkilendirilmektedir.”⁹⁸ Öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır şekilde konuşabilmesi yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden biridir. Bunun için yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılması gerekmektedir.⁹⁹ Konuşma ve konuşmacı, genel iletişim

⁹⁵ Arif Çerçi, **Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2013, s. 15.

⁹⁶ Kılıçarslan, **a.g.t.**, s. 30.

⁹⁷ Doğan Aksan, **Dil, Şu Büyülü Düzen....**, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2011, s. 143.

⁹⁸ Balcı, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar”, s. 24.

⁹⁹ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s. 102.

modeline göre iletişimi başlatıp devam ettiren, kaynağın rolünü yerine getiren ve onun kaynağının değişmesini sağlayandır. Bu yüzden konuşma becerisinin hem hedef dilin öğrenilmesinde hem de kullanılmasında önemli bir yeri bulunmaktadır.¹⁰⁰

Yabancı dil öğretiminde öğreticilerin üzerinde ittifakla durdukları mesele “konuşma” becerisidir. Zira dil edinimini gösteren temel gösterge “konuşma”dır. Bu bağlamda konuşma becerisini geliştirmek, öncelikli hedeftir. Yabancı dil öğrenenlerin en çok ihtiyaç duydukları beceri, konuşmadır.¹⁰¹

Yabancı dil öğretiminde ortaya konmuş yöntemlerin çoğu, öğrencilerin öğrendikleri dilde iletişim kurmayı öğrenmelerini amaçlamaktadır.¹⁰² Çünkü bir yabancı dili konuşmak, o dilin dil bilgisi kuralları, kelime ve fiillerini bilmekten fazlasını gerektirmektedir. Öğrenilen dilde konuşma becerisini etkili olarak kullanabilmek için birçok faktörün birbiriyle iç içe ve etkileşim içinde olduğunu bilmek gerekmektedir.¹⁰³

Konuşma becerisi, günlük hayatta hedef dilde en çok maruz kalınan ve bu beceriye göre yargılanacakları bir beceridir. Yani, günlük hayatta kişi hedef dili ne kadar iyi anlıyor ve okuyup yazıyor olmasıyla değil konuşma becerisinin seviyesine göre değerlendirilecektir.¹⁰⁴ Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi edinimi çok önemlidir. Zira iletişim yabancı dil öğreniminin ana amacıdır. Yabancı dil öğrenenler hedef dili konuşan insanlarla yazılı ve sözlü olarak iletişim kurmak isterler. Ne yazık ki her ne kadar yabancı dil öğreniminde ana amaç olsalar da bu ikisi en zorlanılan

¹⁰⁰ Arı, **a.g.m.**, s. 277.

¹⁰¹ Uçak, Gökçü, **a.g.m.**, s. 222.

¹⁰² Şeref, **a.g.m.**, s. 44.

¹⁰³ Kang Shumin, “Factors to Consider, Developing Adult EFL Students Speaking Abilities”, **Methodology in Language Teaching**, Ed. Jack C. Richards, Willy A. Renandya, New York, Cambridge University Press, 2002 s. 204.

¹⁰⁴ Maryam Bahadorfar, Reza Omidvar, “Technology in Teaching Speaking Skill”, **Acme International Journal of Multidisciplinary Research**, C.II, Sayı 4, 2014, s. 9.

alandır.¹⁰⁵ Konuşma becerisi yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde en temel becerilerden biri olduğu kadar aynı zaman da en zor beceridir.¹⁰⁶ Yapılan çalışmalar da bunu kanıtlar niteliktedir. Yabancı dil derslerinde öğrenciler konuşma yeteneğini diğer yeteneklere oranla daha geç ve yavaş geliştirmektedir.¹⁰⁷ Aslında konuşma yabancı dil öğrenimde öğrenciler tarafından başarılmak istenen ilk beceridir. Ancak yeterli pratiğin olmadığı durumlarda ezberlenmiş sözcükleri dil bilgisi ve söz dizimi kurallarına uygun olacak şekilde birleştirip konuşmak, hedef dili öğrenen üzerinde büyük bir baskı kurmaktadır. Bu baskı, motivasyon kaybı gibi öğrenciyi konuşmadan uzaklaştıracak birtakım sorunlara yol açmaktadır. Hedef dilde konuşma becerisinin kazandırılmasında öncelikli olarak bu sorunların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Sonrasında düzenli olarak yapılacak aktivite ve pratiklerle bu beceri geliştirilemeye çalışılmalıdır.¹⁰⁸

Yabancı dil öğretimine yönelik bugüne kadar birçok yaklaşım ve yöntem denenmiştir. Bu yöntemlerden ilki olan dil bilgisi çeviri yöntemi konuşma becerisini geliştirilmesine önem vermeyen bir yöntemdir. Ancak daha sonra, zaman içinde geliştirilen yöntem ve yaklaşımlar yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirmesine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Demirel, Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen yöntem ve yaklaşımlardaki konuşma becerisine olan tutumları şu şekilde sıralamıştır:

Düzvarım Yöntemi: 1880’de temelleri Gouin’in “Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı” eserinde temellerini oluşturduğu bu yöntem, 1950’li yıllarda dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Goin’e göre dil kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle okunup yazılacaktır. Böylece dört temel becerinin de geliştirilmesi gerekliliği ilk olarak Goin tarafından ortaya atılmıştır. Öğretmen

¹⁰⁵ H. Hande Uysal, “İkinci Dilde Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitiminde Sosyo-Kültürel Yaklaşımlar”, **Yabancılar Türkçe Öğretimi**, Ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt, Ankara, Anı Yayıncılık, 2011, s. 91.

¹⁰⁶ Thanyalak Oradee, “Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and RolePlaying)”, **International Journal of Social Science and Humanity**, C.II, Sayı 2, 2012, s. 533.

¹⁰⁷ Köksal, Pestil, **a.g.m.**, s. 233.

¹⁰⁸ Elspeth Broady, “The Four Language Skills or Juggling Simultaneous Constraints”, **Effective Learning and Teaching in Modern Languages**, Ed. James A. Coleman, John Klapper, New York, Routledge, 2005, s. 55-56.

merkezli bir yöntem olsa da öğrencilerin aktif bir şekilde katılımının istendiği düzvarım yönteminde, dersler diyalog veya kısa bir fıkra anlatımıyla başlamaktadır. Düzvarım yönteminde sınıf içinde anadille konuşulmasına veya çeviriye kesinlikle yer verilmemektedir. Sözcükler görsel araçlar, pandomim ya da tanımlamalarla öğretilir. Öğrenilen dilin yoğun bir şekilde kullanımın esas olduğu bu yöntemde dil bilgisi kurallarının öğretimi de görsel yolla yapılır. Okuma eyleminin de dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesinden ziyade zevk için yapıldığı bu yöntem, Türkiye’de de yaygın olarak kullanılmıştır.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi: Bu yöntemin savunucuları dilin yazma değil konuşma olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin, okumayı öğrenmeden önce bir kısım becerilerin yazılı olarak öğrenmesi gerektiğini söylerler. Kulak-dil alışkanlığı yönteminde öğrenciler tüm sözcükleri ilk dersten itibaren öğrenirler ve bu sözcüklerin anlamları öğrenci ile aynı yaşta ve durumda olan yabancı kişilerin günlük konuşma durumlarına göre yerine getirilir. Bu yöntemde tonlama da çok önemli olup öğrencilerden, hedef dili anadili olarak konuşanların konuştukları tonlamada konuşmaları istenmektedir.

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı: Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausebel ile ünlü dil bilimci Chomsky’nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmış olan bilişsel yaklaşıma göre dil bir yaratıcılık ürünü değil bilişsel bir süreçtir. Bu yöntemde konuşma becerisi diğer üç beceri gibi öncelik sırasına göre değil önemine göre ve yine diğer üç beceriyle eşit oranda geliştirilmelidir.

Doğal Yöntem: Bu yöntem yabancı dilin, onun anadiline benzer bir şekilde öğretilmesini savunmaktadır. Yabancı dil öğretimi süreci boyunca öğretmenin yalnızca kendi dilini kullanarak sürekli konuşma yoluyla öğrenciyle iletişim kurmasını öngören bu yöntemde, klasik dile karşılık “yaşayan” dilin, yazılı dile karşılık da “konuşma” dilinin öğretilmesi amaçlanmaktadır.

İletişimci Yaklaşım: Son yıllarda yabancı dil öğretiminde toplumbilimciler ve sosyal dil bilimciler, Chomsky’nin öne sürdüğü edim ve yeti kavramlarının dilin doğasını açıklamakta yetersiz kaldığını savunmaktadır. Toplumbilimci ve doğal dil bilimcilere göre bunların yanına iletişim yetisi olarak üçüncü bir boyut eklenmesi

gerekmektedir. Bu görüşe göre yabancı dil öğretiminde dilin kurallarıyla birlikte iletişim aracı olarak kullanılması, diğer bir ifadeyle konuşmada kullanılan kavramlarının da öğrenilip kullanılması gerekmektedir. Bunun için öğrenci merkezli olan iletişimci yaklaşımda öğrenci için anlamlı olan konuşmaya ağırlık verilmekte, etkinliklerde daha çok diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlara yer verilmektedir.

Seçmeli Yöntem: Yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılan bu yöntemde, her yöntem ve yaklaşımın iyi özellikleri alınarak değişik eğitim durumlarında kullanılmaktadır. Örneğin konuşma öğretiminde kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşımın, dil bilgisi öğretiminde bilişsel yöntemin, sözcük öğretiminde ise düzvarım yönteminin uygulamalarına ağırlık verilmektedir. Günümüzde, dil öğretiminde seçmeli yaklaşıma doğru bir eğilim görülmektedir. Eğitimciler dil öğretiminde farklı kaynak, sistem ve tarzlardan en iyilerini seçerek uygulamak üzerinde daha çok durmaktadırlar.

Bu yöntem ve yaklaşımların haricinde yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik telkin, grupla dil öğretimi ve tüm fiziksel tepki yöntemleri de kullanılmaktadır. Telkin yönteminde öğrencilerin rahat bir ortamda iletişim kurması için sınıf ortamı iyileştirilmekte, yabancı dildeki konuşmalar müzik eşliğinde öğretilmektedir. Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilen grupla dil öğretimi yönteminde, öğretimin merkezinde öğrenciler vardır. Bu yöntemde öğrencilerin sınıfta bir çember oluşturarak oturması sağlanır. Öğretmen bu çemberin içine dâhil olmayıp dışarıda kalarak yönlendirme işlevini üstlenir. Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır ve her grup için bir danışman öğrenci seçilir. Böylece öğrencilerin danışman öğrencilerle kendi anladıkları şekilde rahat iletişim kurmaları sağlanır. Psikolojide bulunan iz kuramıyla bağlantılı olan tüm fiziksel tepki yöntemi ise bir olayın ne kadar sık tekrarlanırsa o kadar fazla hatırlanacağı prensibine dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde bu yöntem emir cümlelerinin öğretimiyle başlar. Sonrasında diyaloglar yoluyla öğrenciler, öğretmenin verdiği emirlere cevap verirler.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s. 35-62.

1.3.1.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişimine Etki Eden Etmenler

Yabancı dil öğretimini tek boyutlu bir süreç olarak görmemek gerekmektedir. Her zaman birçok faktörün bir arada düşünülmesinin gerekli olduğu çok boyutlu bir süreçtir. Dolayısıyla, öğrencilerin zihin yapıları, hedef dile verdikleri tepkiler, hedef dili kullanırken nasıl hissettikleri ve diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışıp çalışmadıkları gibi birçok etmenin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.¹¹⁰

İngilizce “to move” eyleminden türetilmiş ve “hareket etmek, harekete geçmek” anlamına gelen motivasyon, bireyin davranışlarını tetikleyip yönlendiren ve bunun devamlı olmasını sağlayan içsel güç olarak tanımlanmaktadır.¹¹¹ Konuşma becerisinin gelişimine etki eden etmenlerin biri de öğrenci motivasyonudur. Motivasyonun yabancı bir dil öğrenimindeki etkisi herkes tarafından kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar motivasyonun insan davranışlarını harekete geçirdiğini ve onlara yön verdiğini göstermektedir. Öğrenime yüksek motivasyonla başlayan ve bu motivasyonunu sürdüren öğrencilerin motivasyon seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha avantajlı oldukları söylenebilir.¹¹²

İkinci bir dil veya yabancı bir dil öğreniminde bu kavram “Motivasyon” çok önemli bir kavramdır. En basit şekliyle bizi bir hedefe ulaşmak için harekete geçiren, hedefe ulaşma sürecinde bizi sürekli destekleyen ve yönlendiren bir kavramdır.¹¹³

¹¹⁰ A. Cem Değer, Betül Çetin, E. Oflaz Kölecı, **Yabancılarā Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 12.

¹¹¹ Abdullah Şahin, Ömer Koçer, “Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri”, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, Ed. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin, Ankara, Pagem Akademi, 2012, s. 34.

¹¹² Hayrettin Tunçel, “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.XI, Sayı 28, 2014, s. 178.

¹¹³ Bülent Çiftpınar, “Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon”, **Kültür Evreni Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 9, 2011, s. 174.

Acat ve Demiral motivasyon üzerine yapılan araştırmalardan öğrencileri genel olarak üç nedenin motive ettiğini tespit etmektedir. Bunlar öğrencinin yabancı bir dili öğrenmekten keyif alması (içsel neden), yabancı dil öğrenmenin kendisine sağlayacağı maddi çıkar (araçsal neden) ve bir yabancı dili öğrenerek o dilin konuşulduğu kültüre dahil olma ve yeni insanlarla tanışma isteğidir (bütünleştirici neden).¹¹⁴ Dolayısıyla bunlar ve bunlara benzer nedenlerle oluşan öğrenci motivasyonunun hedef dildeki konuşma becerisinin gelişimini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak bu hâlihazırda oluşmuş olan motivasyonun yabancı dil öğrenimi boyunca sabit düzeyde kalmayıp azalacağı da bir gerçektir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin motivasyonunun düşmemesi, motivasyonu düşük olanlarının da motivasyonunun yükselmesi için öğretmene çeşitli görevler düşmektedir. Brown'ın aktardığına göre Dörnyei ve Csize'in, yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyonunu artırmak için on tavsiyesi bulunmaktadır. Bu tavsiyeler kişisel davranışta örneklik, sınıf ortamında rahatlığı sağlama, etkinlik ve alıştırılmalarda doğru bir sunum, öğrenciyle iyi ilişki, öğrencinin yabancı dil özgüvenini artıracak faaliyetler, dersleri ilginç hale getirme, öğrenciyi özerkliğe özendirme, öğrenme sürecini kişiselleştirme, öğrencinin hedefe olan isteğini artırma ve öğrenciyi öğrenmekte olduğu dilin kültürünü de verme şeklinde sıralanmaktadır.¹¹⁵ “Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğreticinin öğrenciyi cesaretlendirmesi veya motivasyonunu arttırması önemlidir.”¹¹⁶

“Genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu”¹¹⁷ anlamına gelen kaygı ise, yabancı dil öğreniminde konuşma becerisine gelişimine etki eden bir diğer durumdur. Kaygı, korku ile benzerlik gösterse de birbiriyle karıştırılmamalıdır. Korku, kişinin hâlihazırda olan veya yaklaşan tehditlere karşı gösterdiği tepkiyken kaygıda bu tepki uzak tehditlere ve hayallere karşı gösterilir. Yoğun olması durumunda odaklanma gibi sorunlara neden olan kaygı genel olarak öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir.¹¹⁸ İnsanlar konuşma

¹¹⁴ M. Bahattin Acat, Seyfettin Demiral, “Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenmede Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı 31, 2002, s. 315.

¹¹⁵ H. Douglas Brown, **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**, New York, Longman, 2000, s.81.

¹¹⁶ Uçak, Gökçü, **a.g.m.**, s. 222.

¹¹⁷ Türk Dil Kurumu, **a.g.e.**, s. 1363.

¹¹⁸ Gölpınar, Hamzadayı, Bayat, **a.g.m.**, s. 76.

esnasında kendilerini en doğru şekilde ifade etmek istemektedir. Eğer kendilerini doğru bir şekilde ifade etme konusunda tereddüt yaşarlarsa ortaya konuşma kaygısı çıkmaktadır. Konuşma kaygısı yabancı dil öğrenimde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Yabancı dil konuşurken yanlış ve eksik bir şeyler söyleyip konuşmada başarısız olma düşüncesinden dolayı kişi tedirgin olup konuşmaktan korkabilmektedir. Bu korku zaman içinde kişide yabancı dil konuşma kaygısına dönüşebilmektedir.¹¹⁹

Yabancı dil öğretiminde öğrenci üzerinde konuşmaya yönelik bir kaygının oluşmaması ya da oluşmuş olan kaygının ortadan kaldırılması için yapılan akademik çalışmalar bulunmaktadır. Aykaç ve Çetinkaya'nın yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları araştırmada, bu tekniğin konuşma kaygısını azalttığını tespit etmişlerdir.¹²⁰ Solak ve Yılmaz, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması için konuşma eğitiminde iletişimsel yaklaşıma uygun işlevsel bir eğitim modeli uygulanması, günlük hayattan örnekler getirilmesi, hata yapan öğrenciye olumlu ve düzeltici dönüt verilmesi, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir eğitim ortamı sağlanması, konuşma konularının ilgi çekici olması ve konuşma sırasında konuşmaya yönlendirici ve destekleyici ipuçları verilmesi tavsiyelerinde bulunmaktadır.¹²¹

Sınıf veya kurs merkezlerinde yanlış yapma kaygısıyla beraber ortaya çıkan “mahalle baskısı”na dikkat edilmelidir. Hiç kimsenin mükemmel olmadığı gerçeği göz önüne alınarak ortam, esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Yanlışların düzeltilmesi anlık olmalıdır. Ancak hataların ifadesinde öğreticinin nazik üslubu öğrenci başarısı için gereklidir.¹²²

¹¹⁹ Enes Malik Solak, Fatih Yılmaz, “Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Nedenleri ve Düzeyleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C.XI, Sayı 1, 2017, s. 310.

¹²⁰ Murtaza Aykaç, Gökhan Çetinkaya, “Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi”, **Turkish Studies**, C.IIX, Sayı 9, 2013, s. 680.

¹²¹ Solak, Yılmaz, **a.g.m.**, s. 316.

¹²² Uçak, Gökçü, **a.g.m.**, s. 222.

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK KURAMI, SANAL ORTAMLAR VE SECOND LİFE

2.1. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı

“Yapılandırmacılık (constructivism), diğer bir terimle yapılanmacılık ya da bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır.”¹²³ Yapılandırmacılık, bilginin ve anlamın oluşturulmasında düşünme kanalını ön plana çıkarmakta, bireyin bilgiyi elde etme sürecinde ne tür işlemler yaptığını ve bu işlemlere etki eden iç ve dış unsurların neler olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Dışarıdan iletilen mesajlar, bu mesajlardaki anlamın da iletilmesinde yeterli değildir. Bunun için bu mesajların birey tarafından özgün bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma sırasında birey eski ve yeni bilgileri, bakış açıları, düşünceleri, fikirleri, tecrübeleri ve dünya ile etkileşimi gibi birçok unsuru bir araya getirir.¹²⁴

Demirel’e göre yapılandırmacılık, başlangıçta bilginin nasıl öğrenildiğine yönelik bir kuram olarak gelse de zamanla bilginin nasıl yapılandırıldığına dair bir yaklaşım halini almıştır. Bu sebeple yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram olmayıp bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır. Kuramsal özelliği bilgiyi temelden kurma üzerine şekil almıştır.¹²⁵

Vygotsky’nin görüşleriyle ortaya çıkmış olan sosyal yapılandırmacılık kuramı, bilişsel yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıkla birlikte yapılandırmacılığın üç ana kuralından biridir. Yapılandırmacılık, her bireyin bilgiyi direkt olarak kabul etmesi yerine bireysel ve sosyal olarak anlamı yapılandırması, kendi bilgisini kendisinin keşfederek, yeniden oluşturarak elde etmesini savunur. Bu kurama göre

¹²³ Özcan Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Pagem Akademi, 2010, s. 249.

¹²⁴ Seval Fer, İlker Cırık, **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**, Morpa Kültür Yayınları, 2007, s. 27.-28.

¹²⁵ Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme**, s. 249.

bireyler birbirinden bağımsız olarak değil, toplumsal bir yapı içinde ve birbirleriyle etkileşim içinde öğrenir.¹²⁶ Vygotsky'nin teorisindeki temel noktalardan ilki bilgidir. Bilgi iki veya daha fazla insanın etkileşimi sonucunda oluşur ve çok önemlidir.¹²⁷ Düşüncenin biçimlendirilmesinde toplumsal etki önemli rol oynar. Birey, bilgiyi toplumsal anlanda kurduğu düşünce alışverişi sayesinde yapılandırır.¹²⁸

Sosyal yapılandırmacılığın bilişsel yapılandırmacılıktan farkı bilginin oluşturulması sürecine bireyin yaşadığı toplumu da dâhil etmesidir. Sosyal yapılandırmacılığa göre toplumun çeşitli özellikleri bilginin yapılandırılmasına etki etmektedir. Piaget, bireyin bilişsel gelişiminde kişisel hayatını, Vygotsky ise bireyin sosyal hayatını temel almaktadır.¹²⁹

Vygotsky, temelde Piaget'in yapılandırmacı ve sınıf içi etkinler fikrine katılmakla birlikte öğrenmenin bireysel bir süreç olmasının yanında sosyal bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Vygotsky'ye göre öğrenme, belirli bir sosyal çevre içerisinde, çevre, bireysel potansiyel ve eğitimin kaynaştırılması sonucunda meydana gelmektedir. Toplum ve sosyal ilişkiler, bireyi tüm yaşantısı boyunca etkilemektedir. Bu etki mikro bireysel özelliklerin birlikteliğinden meydana gelmektedir. Yani, pek çok küçük öge birleşerek bütünü oluşturmakta, ortaya ilişkiler bütünü çıkarmaktadır. Bundan dolayı sosyal çevre ile öğrenmeyi birbirinden ayrı düşünmemek gerektiğini savunan sosyal yapılandırmacılar, eğitimi de toplumsal çevre içinde gerçekleştirdiğinden dolayı sosyal bir olgu olarak kabul etmektedir. İnsan içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olabilmesi için toplumla etkileşim içinde olması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için de toplumsal değerlerin öğrenilmesi ve toplumun yapısına uygun bireysel özelliklerin kazanılması gerekmektedir. Ayrıca insanın yaşadığı topluma karşı yerine getirmesi gereken sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların yerine

¹²⁶ Ela Kaya Korkmaz, **Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının, Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılığına ve Etnikmerkezciliğine Etkisi**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2014, s. 41.

¹²⁷ Sertel Altun, Esmâ Çolak, "Öğrenme Kuramları" **Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ed. Seval Fer, Ankara, Anı Yayıncılık, 2011, s. 59.

¹²⁸ Veysel Sönmez, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2008, s. 14.

¹²⁹ Gökhan Baş, **Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2015, s. 49.

getirilmesinin temel şartı da toplumun yapısına ve değişimine uygun eğitime sahip olunmasıdır. Çünkü kendisine ve çevresine sorumlu olan insan, eylemlerini hem vicdani hem de toplum bilinciyle hareket ederek gerçekleştirecek, toplumun kendisine katmış olduğu değerleri yine toplum yararına kullanacaktır. ¹³⁰

2.1.1. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı ve Yabancı Dil Öğretimi

Kuramlar dil öğreniminde teorik bakış açılarının temelini oluşturmaktadır. Bu kuramlardan bir tanesi de Vygotsky'nin geliştirmiş olduğu sosyal yapılandırıcılık kuramıdır. Sosyal yapılandırıcılık kuramının öğrenmenin tüm alanlarına olduğu gibi genel insani gelişiminin kritik bir bileşeni olan dil edinimine de önemli etkileri olmuştur. ¹³¹ Sosyal yapılandırıcılığın sosyal etkileşimi temele aldığı görülmektedir. Bu kuramda dil, sosyalleşmenin gerçekleşmesinde ve kişiler arasındaki etkileşimin sağlanmasında başat bir role sahiptir. ¹³²

Vygotsky dilin, bilişin gelişmesinde bir araç ve bilişsel sürecin bir parçası olmak üzere iki rolü olduğunu belirtir. Dil, düşünce için gerçek bir mekanizma ve zihinsel bir araç olarak onu daha soyut, esnek ve yakın çevredeki etkilerden daha bağımsız hale getirir. Hatıraların ve gelecekle tahminlerin aktarılmasına yardımcı olur. Vygotsky'ye göre yabancı dil öğreniminde en önemli etken ana dili eğitimidir. Ana dilinde olgunluk seviyesine ulaşan kişi yabancı dil ediniminde de başarıya ulaşacaktır. Zira yabancı dil öğrenimi, kişinin öncesinde edinmiş olduğu ana diline ait anlamlar sisteminin, bir yabancı dile aktarımıdır. Bu durumun tersi de mümkündür. Yani yabancı dil öğrenen kişi bu dilin sistemini öğrendikten sonra ana dilini bu sisteme göre değerlendirebilir. Ancak ana dili öğrenimi ile yabancı dil öğrenimini sistemsel olarak birbirinden ayrılmaktadır. Ana dili öğreniminde dilin öncelikle konuşmaya dayalı ilkel yönleri öğrenilir. Sesbilim, dilbilgisi ve söz dizimi gibi biçimlerin farkına vardıktan

¹³⁰ Özel, Bayındır, **a.g.e.**, s. 6

¹³¹ Barohny Eun, Hye-Soon Lim, "A Sociocultural View of Language Learning: The Importance of Meaning-Based Instruction" **TESL Canada Journal**, C.XXVII, Sayı 1, 2009, s. 14.

¹³² Altun, Çolak, **a.g.m.**, s. 59.

sonra da karmaşık yönleri öğrenirler. Ancak bu durum yabancı dil öğreniminde tersine işler ve karmaşık olan biçimler daha önce gelişir.¹³³

Yabancı dil eğitiminde dünyanın birçok ülkesinde iletişim faktörü üzerinde durulmakta ve yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşım yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda yabancı dilin iletişim kurularak öğrenilmesi, öğrencilere dil bilgisi kurallarını iletişimden kopuk ve izole halde değil de tümünden gelimci bir yaklaşımla buldurulması, iletişim becerisinin gelişmesi amacıyla hatalara karşı hoşgörölü olunması ve sınıf içi eğitimin sınıf dışı aktivitelerle birleştirilmesi gibi özellikleri, yapılandırmacı yaklaşımı anımsatmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin iletişim becerilerine geliştirmeye yönelik materyallerin tasarlanması ve öğrenci özerkliğinin desteklenmesi yapılandırmacı yaklaşımın son yıllarda popüler olmasını sağlamıştır.¹³⁴

Sosyal yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler sınıf içinde sosyal hayatın küçük bir örneğini temsil ederler. Bu anlayış öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, sorun ve istekleriyle yakından ilgilenir. Öğrencilerin iş birliği içinde çalışma ve yardımlaşmasına önem verir.¹³⁵ Bu kuramın temel noktası öğrenmenin gerçekleşmesi için çevreye olan gereksinimdir. Öğrenci, kendisinden daha bilgili olan öğretmen ve arkadaşlarına danışıp onlarla dayanışma içinde olarak zihindeki bilgiyi geliştirmekte veya değiştirmektedir.¹³⁶

Ana dili ediniminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de sosyal çevrenin yadsınamaz bir önemi vardır. Çünkü dilsel becerilerin gelişmesi için sosyal çevredeki diğer bireylere ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyacı karşılayacak olan yöntemlerden biri de iş birliğine dayalı öğrenme yöntemidir. İş birlikli öğrenme yöntemine özellikle konuşma ve dinleme etkinliklerinde yer verilmesinin, dilin sosyal bir olgu olmasından ve öğrenmenin bir duygu boyutu taşımasından dolayı yabancı dil öğretimindeki başarıda

¹³³ Lev Semenovich Vygotsky, **Düşünce ve Dil**, Çev. Semih Koray, İstanbul, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1985, s. 158-159.

¹³⁴ Bilal Genç, “Öğrenme Kuramlarına Göre Çocuklukta Yabancı Dil Öğretimi”, **Bilgi ve Toplum Dergisi**, C.III, Sayı 3, 2013, s. 44.

¹³⁵ Özel, Bayındır, **a.g.e.**, s. 20.

¹³⁶ Altun, Çolak, **a.g.m.**, s. 60.

önemli bir etkisi vardır.¹³⁷ “Vygotsky’ye göre, iş birlikli öğretim bilişsel gelişimi sağlar çünkü öğrenciler her bireyin gösterebileceğinden daha üst düzey üst düzey düşünme yollarını model alır.”¹³⁸

2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramının Sanal Ortamlara Yansıması

“Son 20 yılda bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişim, dünya halklarının ve bireylerin hem sosyal ortamlarına hem de psikolojik anlamda yaşamlarına daha evvel tanımadığımız yeni bir yaşam ve oyun alanı getirdi.”¹³⁹ Günümüzde internet hayatın önemli bir parçası haline gelmiş, yediden yetmişe herkesin kullandığı bir platforma dönüşmüştür. İnternet kullanımı bankacılık işlemlerinden alışverişe, sosyal aktivitelerden vatandaşlık işlemlerine kadar hayatın hemen hemen her alanında görülmektedir.¹⁴⁰ İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler ile insanlar arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Artık teknolojik gelişmelerin insanların yaşamlarını şekillendirmesine ve diğer insanlarla olan etkileşimine, ekonomiye ve kültüre etki edecek kadar büyük bir güce sahiptir. Teknolojik gelişimin bir ürünü olan web araçları insanların fikir, duygu ve düşüncelerini paylaştıkları platformların yanı sıra, ilgi duydukları alanlarda yeni şeyler öğrenebilecekleri ve eğitim alabilecekleri sanal ortamların da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eğitimde kaliteyi ve çeşitliliği artırma amaçlı oluşturulan sanal ortamların öğretme ve öğrenme alanlarında hizmetlerine olan talep, başta yükseköğretimde olmak üzere bütün alanlarda her geçen gün artmaktadır.¹⁴¹

¹³⁷ Ebubekir Bozavlı, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psikolinguistik Model)”, **Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.I, Sayı 1, 2012, s. 38-39.

¹³⁸ Esma Çolak, **İş Birliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006, s. 26.

¹³⁹ Devabil Kara, “Elektronik Çağın Fütürizmi Sanal Gerçeklik ve Sanal Ortamın Değerleri”, **Sanat-Tasarım Dergisi**, Sayı 8, 2017, s. 44.

¹⁴⁰ Müzeyyen Bulut Özek, “Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Ortamları Kullanımlarına İlişkin Görüşleri”, **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.XV, Sayı 2, 2018, s. 302.

¹⁴¹ B. Arif Güleç, Nuray Güleç, “Use of Social Media in Foreign Language Context”, **International Journal of Language Academy**, C.I, Sayı 1, 2017, s. 269.

Sanal ortamların ortaya çıkışında sosyalleşme amacı yatmaktadır. Ancak zamanla eğitimcilerin dikkatini çeken bu ortamların, eğitim amaçla kullanılabileceği fikri ortaya çıkmıştır. Sanal dünyalar öğrenmenin farklı dünyalarda etkileşim, iletişim ve paylaşım içinde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Pedagojik olarak da güçlü bir araç olan bu sanal ortamlarda çeşitli senaryolarla, gerçek hayattaki etkilerden uzakta ve öğrencilere hata yapma fırsatı tanınarak öğrenme imkânı sunulmaktadır.¹⁴²

Öğrenmenin etkinliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin ön şartlarından biri de öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. İnternetin meydana getirmiş olduğu sanal ortamlar öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilecekleri yeni öğrenme ortamları meydana getirmiştir.¹⁴³ Öğrenme asla pasif bir eylem değildir. Öğrenciler arasındaki etkileşim öğrenme sürecinin anahtarı niteliğindedir. Öğrenciler arasındaki etkileşim de iş birliğine dayalı öğrenmeyle mümkün olur. İş birlikli öğrenmede öğrenciler sorumluluk alarak birlikte öğrenirler veya öğrenmeye çalışırlar. İnternetin meydana getirmiş olduğu çevrim içi sanal ortamlar ise iş birlikli öğrenme sisteminde kolaylaştırıcı bir role sahiptir.¹⁴⁴

Sanal ortamlar zengin içeriğe sahip ortamlardır. Bu ortamlar öğrencilere keşif imkânı sunmakta ve hızlı geri dönütler verebilmektedir.¹⁴⁵ Sanal ortamların sunmuş olduğu video konferans, sohbet odaları, bloglar, uzaktan eğitim gibi öğrenme ortamları, öğrencilerin sanal da olsa bir sosyal ortamda iş birlikli yaklaşıma uygun bir şekilde eğitim almalarına imkân sağlamaktadır.¹⁴⁶

Vygotsky'nin geliştirmiş olduğu öğrenme teorisi, gerçek hayatta ve herhangi bir mekanik araç olmaksızın oluşmuş olan çevre ve insan ilişkilerini ön plana

¹⁴² Ömer Koçak, Türkan Karakuş Yılmaz, Yüksel Göktaş, "Bir Öğrenme Ortamı Olarak Sanal Dünyaların Tasarımında Karşılaşılan Pedagojik Zorluklar", **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi**, Ed. Halil İbrahim Yalın, C.VIII, Sayı 2, 2018, s. 92.

¹⁴³ Elizabeth Stacey, "Learning Links Online: Establishing Constructivist and Collaborative Learning Environments", **Australian Society for Educational Technology**, 2002, (Çevrim içi) <http://www.ascilite.org/conferences/aset-archives/confs/2002/stacey.html>, 20.11.2018.

¹⁴⁴ F. Cemile Serçe, Soner Yıldırım, "A Web-Based Synchronous Collaborative Review Tool: A Case Study of an On-line Graduate Course", **Educational Technology & Society**, C.IX, Sayı 2, 2006, s. 167-168.

¹⁴⁵ Koçak, v.d., **a.g.m.**, s. 41.

¹⁴⁶ L. A. Mbatı, "Online Learning for Social Constructivism: Creating a Conducive Environment", **Progressio: South African Journal for Open and Distance Learning Practice**, C.XXXIV, Sayı 2, 2012, s. 101.

çıkarmaktaydı. Ancak zaman içinde çevre olgusunda değişiklikler meydana gelmiş, insanların doğal çevresinden milyonlarca kat daha geniş bir katılıma ve etkileşime sahip olan sanal çevreler ortaya çıkmıştır. Günümüzde sanal ortamların bilgi edinme konusunda doğal ortamlara karşı, karşılaştırma yapılamayacak kadar büyük bir üstünlüğü bulunmaktadır. Özellikle yeni nesil bu sanal ortamlarla iç içe olup bu ortamlardan bilgi edinme konusunda ebeveynlerine göre daha müsait durumdadırlar. Bu sebeple sosyal yapılandırımcılık kuramındaki sosyal çevrenin içine sanal ortamlar da eklenmiştir.¹⁴⁷ Sanal ortamların sunmuş olduğu imkânlar, yapılandırımcı eğitim yaklaşımının bu ortamlarda uygulanmasını olanaklı hale getirmektedir. Sanal ortamlar öğrencilerin deneyim kazanmasını sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmelerini savunan sosyal yapılandırımcılık kuramının ilkeleriyle örtüşmektedir. Ayrıca sanal ortamların çevrim içi ortamlarla birlikte çalışmaya uygun olmasından dolayı da buraların sosyal yapılandırımcılık kuramının öğrenme yaklaşımına uygun bir öğrenme ortamı olduğunu göstermektedir. Kısaca, sosyal yapılandırımcılık kuramının iş birlikli, sorgulayıcı, sorun çözümüne odaklı ve oyun ve rol tabanlı olmasına yönelik öğrenme ilkeleri, bu kuramın sanal ortamlarda uygulanabilirliğinin bir göstergesidir.¹⁴⁸

“Teknolojiye erişim, teknolojinin eleştirel düşüncenin gelişimine katkısı, yapılandırımcı yaklaşımla teknoloji kullanımı ve teknolojiden etkin bir şekilde yararlanmak için gerekli unsurlar güncel çalışmalarda irdelenen konulardan bazılarıdır.”¹⁴⁹ Araştırmalar sanal ortamların, sosyal yapılandırımcılık kuramının savunduğu öğrenmede sosyal etkileşim ve iş birlikli çalışmaya yapmış olduğu olumlu katkıları doğrular niteliktedir. Isaacs, sosyal ağlarda yapılandırımcılık ve iş birlikli öğrenme üzerine yaptığı araştırmasında sosyal ortamların öğrenen merkezli iş birlikli

¹⁴⁷ Çiğdem Bezir, “**Second Life**” Ortamında Tasarlanan Yabancı Dil Eğitimi: Öğretmen-Öğrenci ve Ortam Etkileşimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012, s. 12.

¹⁴⁸ Tükan Karakuş Yılmaz, “3B Sanal Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımları”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 134.

¹⁴⁹ Yakup Keskin, “DKAB Bölümleri Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları ve Yeterlilikleri”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2011, Sayı 30, s. 213.

öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmektedir.¹⁵⁰ Aslan ve Atıcı'nın sanal öğrenme ortamların öğrenci başarısına etkisi üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda, öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan geleneksel öğrenme ve sanal öğrenme ortamlarının birlikte kullanılmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etki sağladığı görülmektedir.¹⁵¹ Gül ve Yeşilyurt'un yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutum ve başarılarına üzerine etkisini ölçüledikleri çalışmalarında, bilgisayar ve yapılandırmacı öğretimin, doğru yöntemler ve ortamlar kullanılarak birleştirilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir.¹⁵² Ayrıca yapılan çalışmalarda sanal ortamların rol oynama yöntemini kolaylaştırdığı ve öğrenciyi, öğrenme sürecinde etkin kıldığını kanıtlamaktadır.¹⁵³

2.2. 3B Sanal Ortamlar

Çağımızda teknolojinin hızla gelişiminin bir neticesi olan bilgisayar ve internet kullanımı, hemen hemen her alan ve sektörde yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır.¹⁵⁴ Günümüzde, ruhunu bilgisayar programlarının oluşturduğu sanal dünyalar günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayar programları sayesinde teknolojik aletler yapay akıllara sahip olmuş ve hayatın her alanını kuşatmıştır. Akıllı telefonlar başta olmak üzere, akıllı bilgisayar, televizyon, trafik kontrol ve ulaşım sistemleri gibi teknolojik alet ve sistemlerin kullanım çokluğu ve sıklığı bu kuşatmanın boyutunu gözler önüne sermektedir.¹⁵⁵ İnternet ortamındaki kullanıcı sayısı ve bu

¹⁵⁰ Lorraine Ann Isaacs, **Social Constructivism and Collaborative Learning in Social Networks: The Case of an Online Masters Programme in Adult Learning**, University of the Western Cape, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2013, s. 54.

¹⁵¹ Alper Aslan, Bünyamin Atıcı, "Öğrenme Stillerine Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.XVIII, Sayı 1, 2016, s. 371.

¹⁵² Şeyda Gül, Selami Yeşilyurt, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Tutumları ve Başarıları Üzerine Etkisi", **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, C.V, Sayı 1, 2011, s. 110.

¹⁵³ Koçak, v.d., **a.g.m.**, s. 41.

¹⁵⁴ Barış Çukurbaşı, Ayşen Karamete, "Üç Boyutlu Sanal Ortamlarda Beş Aşamalı Modelin Uygulanması", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.XIII, Sayı 1, 2017, s. 36.

¹⁵⁵ Fevzi Başal, Muhittin Özdemir, Hatice F. Odabaşı, "Bilgi Çağının Yeni Etik Alanı: Programlama Etiği", **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice. F. Odabaşı, Ankara, TOJET, 2018, s. 16.

ortamda geçirilen sürenin giderek artması, gerçek ve sanal dünya arasındaki ayrımı giderek ortadan kaldırmaktadır.¹⁵⁶ Kelime ve resimleri yorumlama gücüne sahip olan yeni nesil (akıllı) bilgisayarlar da sanal dünyaların bir tedarikçisi haline gelmiştir.¹⁵⁷ İnternet teknolojisinde sadece okunabilir ortamlardan (Web 1.0) hem okunabilir hem de yazılabilir ortamların (Web 2.0) ortamlara geçilmesi, ortaya içinde ağ günlükleri, resim ve video paylaşımları, etkileşim, sosyal ağlar gibi uygulamalar barındırarak; dinamik, esnek ve sosyal etkileşimli bir internet ortamı çıkarmıştır.¹⁵⁸

Web teknolojisinin ilk zamanlarında içerik kullanıcılara hazır olarak sunulmakta, kullanıcıya içeriğe müdahale şansı verilmemekteydi. Web 1.0 adı verilen bu teknoloji kısaca, bilginin internet sayfasından kullanıcıya aktarılmasından ibaretti ve kullanıcılar pasif bir roldeydi. Kullanıcıların bu pasiflikten, bilgi üretip paylaşan ve bilgiye erişen aktif kullanıcı rolüne geçmesi Web 2.0 teknolojisiyle mümkün olmuştur.¹⁵⁹ Bir konferans sırasında beyin fırtınası sonucu ortaya çıkmış bir fikir olan Web 2.0 teknolojisinin temel amacı kullanıcılara internette teknik engellerle karşılaşmadan içerik üretip paylaşımlarına, diğer kullanıcılarla sosyal etkileşim ve iş birliği içinde olmalarına olanak sağlamaktır.¹⁶⁰

Kullanıcıların belirli bir amaçla internet bağlantısı üzerinden bir araya geldikleri 3B sanal ortamlar, Web 2.0 teknolojisiyle internetteki değişim ve gelişmelerin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu ortamlarda kullanıcılar avatarlar yardımıyla fiziksel görünümünü tasarlayabilir, birbirleriyle etkileşime geçerek gerçek dünyada var olan nesneleri sanal dünyada tasarlayabilirler. Bu ortamlar sanatçıların fantastik çalışmalarına, mimarların çevrim içi yapılar inşa etmesine,

¹⁵⁶ Fırat Sarsar, “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim”, **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice. F. Odabaşı, Ankara, TOJET, 2018, s. 197.

¹⁵⁷ Bruce Damer, “Meeting in the Ether: A Brief History of Virtual Worlds as a Medium for User-Created Events”, **Artifact**, C.II, Sayı 2, 2008, s. 94.

¹⁵⁸ Arif Cem TOPUZ, v.d., “Öğrenme Teorileri Üzerine İnşa Edilen Web 2.0 Uygulamaları: Science Direct Veri Tabanı İncelenmesi”, **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, C.VIII, Sayı 2, 2015, s. 59.

¹⁵⁹ Çukurbaşı, Karamete, **a.g.m.**, s. 37.

¹⁶⁰ M. Barış Horzum, “Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, C.VII, Sayı 1, s. 605.

araştırmacıların araştırma yapmasına ve eğitimcilerin yeni eğitim alanları tasarlamasına olanak sağlamaktadır.¹⁶¹

Nesne tabanlı bilgisayar ortamlarının gelişmesiyle birlikte 1990'ların başında ortaya çıkan 3B sanal teknolojilerin popülerliği hızla artmaktadır. 3B sanal teknolojiler genel bir terim olmakla birlikte Kitlesele Çok Kullanıcılı Çevrim içi Rol Yapma Oyunları (Massive Multiplayer Online Role Play Game – MMORPG) ve 3B Sanal Dünyalar gibi örnekleri bulunmaktadır.¹⁶²

Dickey, 3B sanal dünyaları, kullanıcıların gerçek hayattan uyarlanmış sanal alanlarda hareket ettiği, avatarlar vasıtasıyla kendilerini temsil edip diğer kullanıcılarla da etkileşime geçtiği internet tabanlı bilgisayar uygulamaları olarak tanımlamaktadır.¹⁶³ 3B sanal ortamlar çok kanallı bir iletişim ortamıdır. Kullanıcılar bu ortamlarda sanal yüzler (avatarlar) vasıtasıyla kendi kişiliklerini oluşturabilirler. Gerçek hayatta olduğu gibi bir nesneye doğru hareket edebilir, ona dokunabilirler. Almak istediklerinde bu sanal nesneleri alabilir, onu özel bir eşyası gibi koruyabilir veya ona zarar verebilirler.¹⁶⁴

¹⁶¹ Murat Çoban, Yüksel Göktaş, “Üç Boyutlu Sanal Dünyalarda Öğretim Materyalleri Geliştiren Tasarımcıların Karşılaştıkları Sorunlar”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.IX, Sayı 12, 2013, s. 275.

¹⁶² S. Tuğba Tokel, F. Burcu Topu, “3B Sanal Dünyalar ve Kullanım Alanları”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 2.

¹⁶³ Michele Dickey, “Three-Dimensional Virtual Worlds and Distance Learning: Two Case Studies of Active Worlds as a Medium for Distance Education” **British Journal of Educational Technology**, C.XXXVI, Sayı 3, 2005, s. 439.

¹⁶⁴ Marina Fiedler, “Cooperation in Virtual Worlds”, **Schmalenbach Business Review (SBR)**, C.LXI, Sayı 2, s. 174-175.

Resim 2.1: 3B Sanal Ortam Örneği



Kaynak: (çevrim içi) <http://3dpuzzleimage.blogspot.com/2013/06/3d-virtual-world.html>, 25.06.2019.

3B sanal ortamlarının kendine özgü özelliklerinin olmasının yanında bu ortamların hemen hemen hepsinde ortak özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki temsili avartardır. 3B sanal ortamlarda kullanıcılar kendilerini, avatarlarla temsil etmektedir. Bu avatarlar kullanıcıların sanal görüntüsü olup, sanal ortamda kullanıcılar arası etkileşimi artırmak için tasarlanmıştır. Kullanıcılar avatarları klavye ve fare kullanarak yönlendirerek farklı ortamları ziyaret edebilmekte, diğer kullanıcılarla iletişim ve etkileşime geçebilmekte ve sosyal, kültürel, akademik faaliyetlere katılarak sosyalleşebilmektedir. İkinci olarak 3B sanal ortamlar, içine video, grafik, ses, metin, web içeriği gibi görsel ve işitsel öğeler dâhil edilebilen ve gerçek hayattaki nesnelerin 3B sanal görünümü ile desteklenmiş bir arayüze sahiptir. Kullanıcıların 3B sanal ortamlarda sanal nesneler oluşturmaları da bu ortamların bir diğer özelliğidir. Ayrıca, kullanıcıyı dış dünyadan koparıp farklı bir dünyanın içine dâhil eden sürükleyici bir ortam, ortamın içine kod ekleme özelliğiyle kullanıcıya ortamı geliştirme imkânını vererek gerçek hayatta zor veya imkânsız olan deneyimleri yaşamasını sağlayan zengin etkileşim, kullanıcılara gerçek bir ortamda olma hissini yaşatan buradalık algısı ve kullanıcıların diğer kullanıcılarla etkileşime geçmesi ve

faaliyetlerde etkin olarak rol olmasının bir getirisi olan meşguliyet hissi 3B sanal ortamlarının genel özellikleri arasındadır.¹⁶⁵

3B sanal ortamlar kullanıcıların belirli görevleri yerine getirdikleri senaryoları içerir ancak bu tek boyutlu bir senaryo değildir. Kullanıcılar da önceden hazırlanmış olan senaryolara katkıda bulunarak ortamın gelişmesine katkı sağlar. Bazı yönlerini yeniden yaratır ve şekillendirir. Kullanıcılar, ortama sağladıkları bu katkılarından her ne kadar fiziksel olarak ayrı olsalar da diğer kullanıcılarla aynı ortamı paylaşımlarından dolayı diğer teknolojik ortamlarda olduğu gibi kendilerini izole hissetmezler. 3B bir ortamda kendilerini avatar olarak temsil etmeleri kullanıcıları sosyal ve psikolojik açıdan rahatlatmakta ve iyi hissettirmektedir. Bu durum kullanıcıların bir topluluğun parçası olma sürecini hem kolaylaştırmakta hem de hızlandırmaktadır.¹⁶⁶

2.2.1. 3B Sanal Öğrenme Ortamları

Son yıllarda teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasının bir ürünü olan 3B sanal ortamlarının eğitim amaçlı kullanımı da bu ivmeye paralel olarak her geçen gün gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır.¹⁶⁷ 3B sanal ortamlar ilk başta oyun amaçlı olarak geliştirilmiştir. Daha sonra eğitimcilerin dikkatini çeken bu ortamlar gerçekçi deneyimler sunması amacıyla öğretim amaçlı da kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde öğrenciye destek amaçlı kullanılmaya başlanan bu ortamlarda yapılan çalışmaların başarılı sonuçlar vermesiyle birlikte 3B sanal öğrenme ortamları olarak bilinen yeni bir öğrenme ortamı ortaya çıkarmıştır.¹⁶⁸

¹⁶⁵ Tokel, Topu, **a.g.m.**, s. 5-8.

¹⁶⁶ S. Tuğba Tokel, E. Cevizci Karataş, "Three-Dimensional Virtual Worlds: Research Trends and Future Directions" **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.X, Sayı 1, 2014, s. 2.

¹⁶⁷ Özlem Baydaş, "3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Tasarım Organizasyonu", ", **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Pagem Akademi, Ankara, 2017, s. 25.

¹⁶⁸ İlknur Reisoğlu, Ömer Koçak, "3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Eğitimde Kullanımı: Karşılaştırmalı Analiz", **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 105.

“Öğrenme ortamlarında kullanıcıların kendilerini ortama ait hissetmeleri, öğrenmeyi zevkli hale getirmeleri açısından önemlidir.”¹⁶⁹ Görsel olarak zengin olan 3B sanal ortamlar, gerçekçi deneyimler sunması, eğlendirici ortam ve uygulamalara sahip olması, kullanıcıların aktif olarak ortam içinde rol alabilmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırıp eğlenceli hale getirmesi nedeniyle eğitimde alternatif bir ortam olarak ortaya çıkmıştır.¹⁷⁰ 3B sanal ortamlarda eğitim amaçlı özel nesne ve alanlar tasarlanıp ve geliştirilebilir.¹⁷¹ 3B sanal ortamlar, kavramların öğrenilmesinde öğrencilere yardımcı olacak zengin tecrübeler sunan ve öğrencilerin farklı becerileri geliştirmesine olanak sağlayan dinamik öğrenme ortamlarıdır.¹⁷²

Öğrenciler 3B olan bu nesnelerle ile günlük hayatta pahalı veya tehlikeli uygulamaları deneyimleyebilme imkânına da sahiptir. Ayrıca soyut ve mecaz kavramların bu ortamlarda somutlaştırabilmesi de bu kavramların öğretimine yardımcı olmaktadır.¹⁷³ Öğrencilerin kendi kendine öğrenmesine fırsat veren bu ortamlar, ilgilerini çeken yerleri keşfetmelerine de imkân vermektedir.¹⁷⁴ 3B sanal ortamları kullanarak ziyarete kapalı olan tarihi yerleri ziyaret etmek veya bir okyanusun içinde gezintiye çıkmak gibi imkânsız veya zor olan aktiviteleri gerçekleştirmek mümkündür.¹⁷⁵

3B sanal ortamların sunmuş olduğu sosyal etkileşim özelliğinin de öğrenme sürecine olumlu katkıları bulunmaktadır. Bu özellik sayesinde farklı ve/veya uzak yerlerde bulunan öğrenciler arasında aradaki mesafeler kaldırılarak ve zamandan tasarruf edilerek iş birlikli çalışma ortamı oluşturulabilmektedir.¹⁷⁶ Öğrencilerin 3B

¹⁶⁹ F. Burcu Topu, “3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Geliştirilme Süreci”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 48.

¹⁷⁰ Tokel, Topu, **a.g.m.**, s. 9-10.

¹⁷¹ Murat Çoban, Asiye Kalkan, Fatma Hınısoğlu, “3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Tasarımında Karşılaşılan Teknik Zorluklar ve Çözüm Önerileri”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 60.

¹⁷² Selahattin Arslan, v.d., “Yaşamdaki Matematiğe Yönelik 3B Sanal Öğrenme Ortamının (MATHLIFE) Uygulanması...”, **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, C.VIII, Sayı 3, 2017, s. 460.

¹⁷³ Barney Dalgarno, Mark J. W. Lee, “What Are The Learning Affordances of 3-D Virtual Environments?”, **British Journal of Educational Technology**, C.XL, Sayı 6, 2010, s. 16.

¹⁷⁴ Tokel, Topu, **a.g.m.**, s.18.

¹⁷⁵ Hakan Tüzün, Fatih Özdiç: “3-Boyutlu Sanal Üniversite Oryantasyon Ortamının Geliştirilmesi”, **Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri**, Ed. Mustafa Akgül, v.d., Ankara, Nokta Matbaacılık, 2010, s. 653.

¹⁷⁶ Tokel, Topu, **a.g.m.**, s. 9-10.

sanal öğrenme ortamlarında, ortamdaki diğer öğrencileri izleyerek takım halinde, iş birlikli bir biçimde öğrenmeleri, sosyal ve bilişsel becerilerinin daha etkili bir biçimde gelişmesini de sağlamaktadır.¹⁷⁷ “Sanal ortamlarının, gerçekçi ortamlarda öğrencilerin meşgul olmalarını sağladığını, zengin algısal ipuçları ve çok yönlü geribildirimler verdiğini, sanal deneyimlerin gerçek ortamlara kolaylıkla transfer edilebilmesini sağladığını, içerikle etkileşimi sağladığını, öğrenirken eğlendirdiğini, kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı görülmektedir.”¹⁷⁸

“Geçmişte öğrenme-öğretme etkinliklerinin geleneksel olarak belirli bir ortam ve zaman diliminde gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarının yerini günümüzde gerçek dünyayı yansıtacak şekilde tasarlanmış, zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğretim yapılabilen 3B sanal dünyalar almaya başlamıştır.”¹⁷⁹ Öğretimde zaman içinde artan 3B sanal ortam kullanımının artmasıyla birlikte dünyadaki birçok üniversite bu ortamları eğitim faaliyetlerinde kullanmaya başlamıştır.¹⁸⁰ Sanal kampüs adı verilen 3B bu ortamlar gerçek üniversite kampüslerinin benzetimleridir. Sanal kampüsler, gerçek kampüslerde bulunan öğretim binası, kütüphane, yurt binası, bahçe, yol, ağaçlar gibi bütün yapı ve nesnelerin benzetimlerinden oluşmaktadır. Bu ortamlarda kullanıcılar gerçek kampüslerde olduğu gibi hareket edebilmektedir.¹⁸¹ Yıldız’ın sanal kampüs ve sınıf uygulamasına yönelik yaptığı araştırmada, 3B sanal kampüs ve sınıf ortamı kullanımında ilk başlarda öğrencilerin yarısında bir zorluk yaşansa da kısa sürede bu zorluk aşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden, 3B sanal kampüs ve sınıf ortamlarının öğrencilerin sosyal bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği ve derse katılım isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁸²

¹⁷⁷ Arslan, v.d., “Yaşamdaki Matematiğe Yönelik 3B Sanal Öğrenme Ortamının (MATHLIFE) Uygulanması...”, s. 460.

¹⁷⁸ Dilek Doğan, v.d., “Sanal Ortamların Eğitim Amaçlı Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi”, **5. International Computer & Instructional Technologies Symposium**, Elazığ, Fırat University Printing Office, Ed. Zülfü Genç, 2012, s. 880.

¹⁷⁹ Seyfullah Gökoğlu, v.d., “Öğrenme Ortamlarında Sanal Dönüşümler: Sanal Gerçeklik Yaklaşımı”, **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Hatice. F. Odabaşı, Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Ankara, TOJET, 2017, s. 424.

¹⁸⁰ Reisoğlu, Koçak, **a.g.m.**, s. 105.

¹⁸¹ Cheng Zhang, “Research on The Key Technologies and Realization of Virtual Campus” **Journal of Physics: Conference Series**, Sayı 1074, 2018, s. 1.

¹⁸² Adil Yıldız, **Opensimulator ile 3B Sanal Kampüs, Sanal Sınıf Tasarımı ve Uygulanması**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2014, s.52.

Resim 2.2: 3B Sanal Kampüs Örnekleri



Kaynak: (çevrim içi)

<https://thecabinetofcuriosities.wordpress.com/2009/09/01/bangoruniversitylibraryinsecond-life/>,

<https://www.k-state.edu/media/newsreleases/mar09/secondlife32409.html>,

<https://twitter.com/tuncerca/status/520473283289174018>,

<https://www.metu.edu.tr/>, 30.07.2019. Resim Halil Karagülle tarafından düzenlemiştir.

Kullanıcı sayısı 2000’li yıllardan günümüze katlanarak artmakta olan 3B sanal ortam platformlardan Second Life, Active Worlds, OpenSimulator, There, Twinity, vAcademia, Open Wonderland, Koneva, Open Cobalt ve OnLive Traveler en popüler uygulamalardır.¹⁸³

2.2.1.1. Second Life

Second Life Philip Rosedale ve San Francisco merkezli Linden Lab firması tarafından geliştirilen bir 3B sanal dünya platformudur.¹⁸⁴ SL’nin ortaya çıkışı, Linden Lab firmasının 1991 yılında başlatmış olduğu çalışmalara dayanmaktadır. Başlangıçta Linden World adı verilen bu proje Kasım 2002’de beta yayınına başlatarak Second Life adını almıştır. SL’nin tam sürüm yayını Temmuz 2003’ten itibaren bütün kullanıcıların

¹⁸³ Tokel, Topu, **a.g.m.**, s. 3.

¹⁸⁴ Dinçer Atlı, Tuncer Can, “Advertising in Virtual Worlds: The Example of Second Life”, **Journal of Media Critiques**, C.I, Sayı 1, 2015, s. 108.

hizmetine sunulmuştur.¹⁸⁵ SL, 2006 yılına kadar kullanıcılarından ücret talep etmiştir. Bu durum kullanıcı sayısını belli bir düzeyin üzerine çıkmamasına neden olmuştur. 2006 yılından sonra erişim ücretinin kaldırılmasıyla birlikte kullanıcı sayısının hızla artmaya başlamıştır.¹⁸⁶ İnternetin sahip olduğu olanakları kullanarak gerçek hayata oldukça yakın olarak tasarlanmış bir 3B sanal ortamı olan SL'nin,¹⁸⁷ Aralık 2018 tarihi itibarıyla kullanıcı sayısı 57.124.651'dir.¹⁸⁸

SL, birçok çok kullanıcıli sanal ortam veya çevrim içi sanal ortam uygulaması gibi kullanıcılarının herhangi bir önyargılı kural olmaksızın sosyal faaliyetlerini harekete geçirmesini sağlar.¹⁸⁹ Kullanıcıların sanal ortama dâhil olabilmeleri için SL'nin yazılımını internet sitesinden¹⁹⁰ indirip bilgisayarlarına kurmaları gerekmektedir. Kullanıcılar, kendilerine ait üye hesabı oluşturduktan sonra 3B sanal ortama giriş yapabilmektedir. Bu ortamda uçmak, araba, uçak, gemi gibi araçları kullanmak ve oyun oynamak gibi istenilen her şeyin özgürce yapılması mümkündür.¹⁹¹ Ayrıca, kullanıcılar oluşturulan dünya içinde avatarlar vasıtasıyla diğer kullanıcılarla konuşmak, yürüyüş yapmak veya yemek yemek gibi sosyal etkileşimde bulunabilmektedir.¹⁹²

SL, kullanıcılarına 3B sanal ortamlar sağlamakla birlikte, onların kendi 3B sanal ortamlarını ve içeriklerini oluşturmalarına da izin verir. Kolay bir arayüze sahip olan bu platformda kullanıcılar 3B sanal ortam ve içerikleri üretirken SL dünyasına entegre edilmiş araçları kullanırlar.¹⁹³ SL, ada ve nesne oluşturmak ve sanal

¹⁸⁵ Çukurbası, Karamete, **a.g.m.**, s. 38.

¹⁸⁶ Ulaş İliç, **Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Sanal Dünyalar Uygulaması**, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2013, s. 17.

¹⁸⁷ Levent Uzun, "3 Boyutlu Dijital Ortamda İngilizce Eğitimi", **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.XIV-I, Sayı 27, 2017, s. 287.

¹⁸⁸ **Second Life Grid Survey**, 2018, (Çevrim içi) <http://www.gridsurvey.com>, 02.12.2018.

¹⁸⁹ Astrid Ensslin, "Linden Lab's Second Life", **Routledge Companion to Imaginary Worlds**, Ed. Mark J.P. Wolf, New York, 2017, s. 403.

¹⁹⁰ www.secondlife.com

¹⁹¹ Renato P. Dos Santos, "Second Life Physics: Virtual, Real or Surreal?", **Journal of Virtual Worlds Research**, C.II, Sayı 1, 2009, s. 4.

¹⁹² Alparslan Durmuş, "Web 2.0 Araçları ve Eğitsel Uygulamalar", **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice. F. Odabaşı, Ankara, TOJET, 2015, s. 119.

¹⁹³ Adnan Özer, "Sanal Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı", **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Hatice. F. Odabaşı, Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Ankara, TOJET, 2017, s. 617.

deneyimlerin yaratılmasını destekleyen bir ekonomiye sahiptir.¹⁹⁴ SL'nin kendine özgü ve gerçek paraya çevrilebilen parası da bulunmaktadır. Linden Doları adı verilen bu parayla kullanıcılar, diğer avatarlardan veya SL'nin mağazasından sanal eşya ve araziler satın alabilir, kendi adalarını ve evlerini yapabilirler.¹⁹⁵

AlphaWorld, Active Worlds, Croquet Project ve diğer sanal ortam platformlarının birçok güçlü yanının olmasına rağmen hiçbirisi hem bireysel ve kurumsal kullanıcı sayısı hem de içerik zenginliği bakımından SL ile boy ölçüşebilecek güçte değildir.¹⁹⁶ “Gerçek hayatın 3B olarak internete yansıtılmasına, karakterlerin 3B ifadelerle birbirleriyle etkileşimde bulunmasına dayanan Google Lively; kendinden önce piyasaya çıkan ve başarısını takip ettiği düşünülen SL'nin popülerliğini yakalayamamış, ardından 2008 yılının sonunda kapatılmıştır.”¹⁹⁷ SL ortamı büyük bir ilgi görmektedir. Bu ortamda ülkeler temsilcilikler, üniversiteler kampüs, bankalar ve mağazalar ise şube açmaktadır. Ayrıca SL, konser ve sergi gibi birçok sanatsal faaliyetin de yapıldığı bir alan haline gelmiştir.¹⁹⁸

2.2.1.1.1. Öğrenme Ortamı Olarak Second Life

Teknolojik alanlardaki ilerleyiş eğitim alanında da etkisini göstermiş ve eğitim teknolojisinin gelişmesini sağlamıştır. Teknoloji tabanlı araç gereçlerin şu an fazlasıyla yeterli seviyede olmasından, eğitim teknolojisindeki gelişmenin olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde eğitim amaçlı tasarlanmış binlerce web sitesi, sanal ortam ve uygulama bulmak mümkün hale gelmiştir. Hatta eğitim amaçlı

¹⁹⁴ Carol Saunders, v.d., “Virtual Space and Place: Theory and Test”, *MIS Quarterly*, C.XXXV, Sayı 4, 2011, s. 1080.

¹⁹⁵ Çetin Tüker, **Üç Boyutlu Sanal Ortamda Görsel İletişim ve Grafik Tasarım Yüksek Lisans Eğitim Programı Önerisi**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Ana Sanat Dalı Grafik Tasarım Programı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2009, s. 61-62.

¹⁹⁶ Santos, **a.g.m.**, s. 4.

¹⁹⁷ Hakan Genç, “İnternetteki Etkileşim Merkezi Sosyal Ağlar ve E-İş 2.0 Uygulamaları”, **Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri**, Ed. Mustafa Akgül, v.d., Ankara, Nokta Matbaacılık, 2010, s. 615.

¹⁹⁸ Tüker, **a.g.t.**, s. 7.

tasarlanmamış web siteleri, sanal ortam ve uygulamalar da küçük değişikliklerle eğitim için kullanılabilir hale gelmektedir. Bunlardan bir tanesi de SL platformudur.¹⁹⁹

SL, eğitimde yapılandırmacı öğrenme, yaratıcılık, araştırma ve keşfetme için yeterli alanlar sunan, esnek ve güçlü çevrim içi bir ortamdır. Dünyanın herhangi bir yerinde bulunan öğretmen ve öğrenciler bu ortamda bir araya gelerek görüşüp etkileşime girebilmektedir.²⁰⁰ Öğrenciler SL ortamından yararlanarak kolaylıkla eğitim gruplarının içine dâhil olabilmekte, tartışma formlarına katılabilir ve geniş ve serbest iletişimle eğitim görebilmektedirler.²⁰¹

Resim 2.3: Sanal Öğrenme Ortamı (Second Life)



Kaynak: (çevrim içi) <http://hackeducation.com/2016/07/02/virtual-reality>, 25.10.2019.

Bu sanal öğrenme ortamında öğrenciler içerikleri oluşturma, geliştirip değiştirme imkânına sahiptir. Öğrenme süreci içerisinde öğrencinin, içerik ve ortamları tasarlayıp bu ortamlara sahip olabilme, senaryolar oluşturarak diğer öğrencilerle iş birliği içinde ve kendi istediği şekilde öğrenme noktasında bağımsızlığı

¹⁹⁹ Levent Uzun, “Using The Second Life Digital Environment for FL Education: A Postmodern Perspective”, **Teaching English with Technology**, C.XVII, Sayı 2, 2017, s. 44.

²⁰⁰ Çukurbaşı, Karamete, **a.g.m.**, s. 39.

²⁰¹ Santos, **a.g.m.**, s. 4.

vardır.²⁰² Öğrencilerin SL ortamında kendilerini temsil eden avatarları seçebilmeleri ve bu avatarları geliştirebilmeleri de öğrenme deneyimin bireyselleşmesine bir örnek teşkil etmektedir.²⁰³ Aynı zamanda SL, yer ve zaman sınırlılıklarını ortadan kaldırarak öğrenim ve öğretim yapılmasına da fırsat vermektedir.²⁰⁴

SL ortamı öğrencilere ileri seviyede gerçeklik sunan bir sanal ortam olmasının yanında gerçek hayattakine göre çok daha az risk barındırmaktadır. Bu ileri seviyede gerçeklik ve düşük risk oranı sebebiyle SL, hemen hemen her alanda hizmet veren eğitim kurumu tarafından kullanılmaktadır. Öğrencilerin, yeri ve zamanı hayal güçleriyle kontrol edebilecekleri bir eğitim ortamı tasarlayabilecek olmaları da eğitimcilerin SL'yi tercih etmelerindeki temel sebeplerden biridir.²⁰⁵

Dünyanın birçok bölgesinde eğitimciler SL ortamını pedagojik etkinlikleri gerçekleştirmek için uygun bir ortam olarak görmektedir.²⁰⁶ Reisoğlu ve Koçak'ın sanal öğrenme ortamlarında kullanılan platformlara yönelik yaptıkları araştırmada, SL'nin diğer sanal öğrenme platformlarına göre ezici bir üstünlüğünün olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma sonucunda sanal öğrenme üzerine yapılan 190 çalışmanın 118'inde SL programını kullanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre çalışmalarda kullanılan 3B sanal öğrenme platformlarda SL'ye en yakın sanal ortam sunucusu Active World olup 21 çalışmada kullanılmıştır.²⁰⁷

Bir öğrenme ortamı olarak SL üzerine yapılan çalışmalar bu platformun çeşitli teknik zorlukların haricinde öğrenme ve öğrenci üzerinde olumlu etkilerini kanıtlar niteliktedir. Karaman ve Özel'in öğrencilerin beş aşamalı modele dayalı iş birlikli sanal öğrenme etkinlikleri üzerine deneyimlerini incelediği çalışmalarında, SL ortamındaki öğrencilerin daha özgüvenli, yaratıcı ve öğrenmeye katkıda bulunma

²⁰² Can, **a.g.m.**, s. 78.

²⁰³ Tuncer Can, İrfan Şimşek, "The Use of 3D Virtual Learning Environments in Training Foreign Language Pre-Service Teachers", **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, C.XIV, Sayı 4, 2015, s. 115.

²⁰⁴ Uzun, **a.g.m.**, s. 287.

²⁰⁵ Çiğdem Bezir, Barış Çukurbaşı, Bahar Baran, "Second Life Ortamında Rol Oynama Tekniği ile Yabancı Dil Etkinlikleri Tasarım Süreci ve Uygulanması", **5. International Computer & Instructional Technologies Symposium**, Ed. Zülfü Genç, Elazığ, Fırat University Printing Office, 2012, s. 897.

²⁰⁶ Santos, **a.g.m.**, s. 4.

²⁰⁷ Reisoğlu, Koçak, **a.g.m.**, s. 107.

eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.²⁰⁸ Çukurbaşı ve Karamete'nin benzer bir çalışmadan elde ettiği sonuçlar şu şekildedir:

- SL ortamının eğlendirici yapısı öğrenci motivasyonunu artırmıştır.
- Öğrenciler kendilerini daha rahat ifade etmekte ve soruları çekinmeden yanıtlamaktadır.
- Ortamın sağlamış olduğu iletişim olanakları öğrencilerin iletişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.
- Ortam, öğrencilerde gerçeklik algısı yaratmış, öğrenciler ortamda gerçek hayattaymış gibi hareket etmiştir. Normal hayatta gösterdikleri tepkileri sanal ortamda da göstermişlerdir.
- Öğrenciler sanal ortamda öğrenme sırasında aralarında ve öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmada, beyin fırtınası yapmada ve birbirlerine öneride bulunmada çekinmeden hareket etmektedirler.²⁰⁹

2.2.1.1.2. Second Life ile Yabancı Dil Eğitimi

1960'lı yıllarda bilgisayar teknolojisinin kullanımıyla birlikte yabancı dil öğretimine yönelik çeşitli yazılımlar da ortaya çıkmaya başlamıştır. Ancak 1980'li yılların başında CD teknolojisi ortaya çıkana kadar bu yazılımlardan istenen verim elde edilememiştir. CD teknolojisinin gelişmesiyle birlikte çoklu ortam yazılımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yazılımlar kullanıcılara eskiye göre daha etkileşimli ortamlar sağlamıştır. 1990'lı yıllarda internet teknolojisindeki gelişmeler, yabancı dil eğitiminde kullanılan araç sayısını ve çeşitliliğini artırarak yabancı dil öğrenimine farklı bir boyut kazandırmıştır.²¹⁰ İnternet teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile ortaya çıkan e-öğrenme ortamlarının yabancı dil eğitime büyük bir etkisi olmuştur.²¹¹

²⁰⁸ M. Kemal Karaman, Sevil Orhan Özen "A Survey of Students' Experiences on Collaborative Virtual Learning Activities Based on Five-Stage Model", **Educational Technology & Society**, C.XIX, Sayı 3, s. 257.

²⁰⁹ Çukurbaşı, Karamete, **a.g.m.**, s. 57-58.

²¹⁰ İliç, Arıkan, **a.g.m.**, s. 366.

²¹¹ Semin Kazazoğlu, "Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Etkileşim: Second Life Örneği" **Dil Dergisi**, Sayı 164, 2014, s. 48.

İnternet ve sanal öğrenme ortamları, öğretmenler, eğitim tasarımcıları ve öğrenciler için yabancı dil öğrenme ve öğretme seçeneklerini çeşitlendirip genişleterek öğrenme olanaklarını değiştirmektedir. Ayrıca, İnternet ve sanal öğrenme ortamları gibi öğrenme ağlarıyla da desteklenen bilgi patlaması öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri çoğaltmakta ve çeşitlendirmektedir. Bunlar da öğrencilerin özerk bireyler olarak öğrenilecek bilgiler konusunda seçimler yapmasını ve etkin bir biçimde öğrenme konusunda sorumluluk almasını gerektirmektedir.²¹²

“Geleneksel sınıf ortamlarının sınırlılıklarının farkına varılması sonucunda, sanal ortamlar yabancı dil eğitimi sürecine dâhil edilmiştir.”²¹³ Yabancı dil öğrenimi alan yazınında yaparak ve keşfederek öğrenmenin öğrenime olan olumlu katkısı, dijital ve teknolojik araçların gelecekte eğitimin temelini oluşturacağı ve öğrenmenin okul ve sınıf ortamının dışında her an devam etmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. SL, sadece bu üç konunun gerçekleştirilmesine olanak sağlamakla kalmayıp gelecekte eğitimin nasıl bir boyut kazanacağı noktasında insanların ufkunu da genişletmektedir.²¹⁴

Sanal dünyaların yabancı dil eğitiminde kullanılması, öğrenimde sosyal etkileşimin rolünü güçlendirmiştir.²¹⁵ SL sosyal bir platformdur ve sosyal yönden aktif bir topluluk gerektirir. Bu durum yabancı dil öğreniminde görev tabanlı bir eğitimin verilmesini olanaklı hale getirmektedir.²¹⁶ Balcıkanlı’nın yabancı dil öğrenen öğrencilerin SL ortamındaki tecrübelerini incelediği araştırmasında, SL’nin hedef dilin öğreniminde öğrencilerin sıklıkla ve çekinmeden etkileşime girdikleri bir ortam olduğu sonucuna ulaşmıştır.²¹⁷ Benzer bir çalışmada Aydın, SL üzerinden verilen yabancı dil eğitiminde, bu ortamın öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişimi pozitif

²¹² Can, **a.g.m.**, s. 73.

²¹³ Kazazoğlu, **a.g.m.**, s. 48.

²¹⁴ Uzun, **a.g.m.**, s. 287

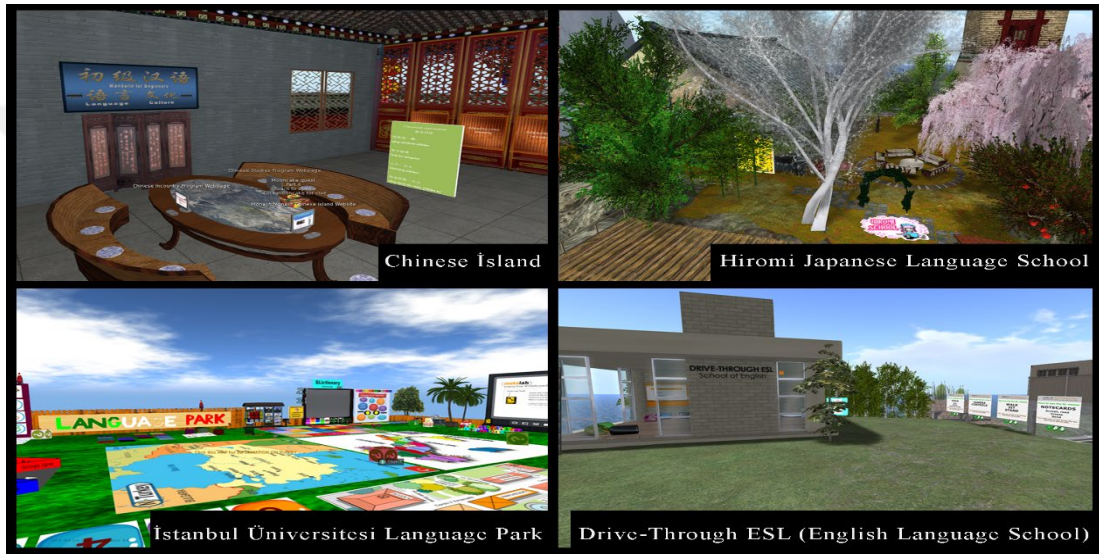
²¹⁵ Kazazoğlu, **a.g.m.**, s. 42.

²¹⁶ Çiğdem Özbek, İrem Çomoğlu, Bahar Baran, “Turkish Foreign Language Learners’ Roles and Outputs: Introducing an Innovation and Role-Playing in Second Life”, **Contemporary Educational Technology**, C.VIII, Sayı 3, 2017, s. 282.

²¹⁷ Cem Balcıkanlı, “Language Learning in Second Life: American and Turkish Students’ Experiences”, **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, C.XIII, Sayı 2, 2012, s. 141.

etkilediği ve kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında SL'nin rol yapma etkinliklerinde öğrenciler arasında klasik sınıf ortamına göre daha ileri seviyede bir iş birliği olduğunu gözlemleyen Aydın, SL ortamının derslere katılımın artmasında da yararlı olduğunu belirtmektedir.²¹⁸

Resim 2.4: Second Life Üzerinden Yabancı Dil Eğitimi Veren Ortam Örnekleri



Kaynak: (çevrim içi) <http://secondlife.com>, 04.11.2019. Resimler Halil Karagülle tarafından düzenlenmiştir.

²¹⁸ Selami Aydın, “Second Life as a Foreign Language Learning Environment: A Review of Research” *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, C.XIV, Sayı 1, 2013, s. 59.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN B2 SEVİYESİ ÖĞRENCİLERE SECOND LIFE 3 BOYUTLU ÖĞRENME ORTAMINDA YAPILAN DERSLERİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, altı problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, yurt içi ve yurtdışındaki ilgili araştırmalar, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, çalışma takvimi, öğrenme ortamının hazırlanması, uygulama süreci ve verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklardan oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dil öğretim süreci içerisinde öğrenci merkezli bir eğitim yürütülmesi ve öğrencinin öğrendiği dili deneyimlemesine imkân verilmesi gerekmektedir. Öğretmenin yazı tahtası ve ders kitapları gibi sadece klasik materyalleri kullanarak ders anlatması, öğrencinin dersteki motivasyonunu ve derse olan ilgisini olumsuz yönde etkileyecektir.²¹⁹ Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamları büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de farklı uyaranlara sahip eğitim ortamlarının eğitimde başarının sağlanmasıyla doğrudan ilişkisi vardır. Bu durum, günümüzde her alanda etkin olarak kullanılan internet teknolojisinin eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi ve bu teknolojiye yönelik eğitim araçlarının hazırlanması ihtiyacını doğurmuştur.²²⁰

²¹⁹ Mehmet Saydam, Önder Çangal, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Etkin Katılımlı Ders Dışı Etkinliklerin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, C.XI, Sayı 2, 2018, s. 343.

²²⁰ Bayram Baş, Tuğba Yıldırım, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, C.VI, Sayı 3, s. 828.

Eğitim dünyasında bu ihtiyacın doğmasının ardından bilişim teknolojisinin eğitimde kullanılması her geçen gün artmaktadır. Çevrim içi özelliği sayesinde zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın öğrenciye ulaşım imkânı sağlayan bu teknolojiler, geniş kitleleri içerisinde barındırabilecek bir yapıya sahiptir. Çevrim içi internet teknolojisinde son zamanlarda dikkat çeken uygulamalardan biri de 3B sanal dünyalardır. Eğitim çevresi tarafından büyük ilgi gören bu dünyalar öğretim amaçlı incelenmeye ve kullanılmaya başlanmıştır.²²¹ Bu çevrim içi 3B sanal öğrenme ortamlarından biri de SL 3B sanal öğrenme ortamıdır. Son yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, SL'nin en fazla tercih edilen sanal öğrenme ortamı olduğunu göstermektedir.²²²

Bu çalışmada SL 3B sanal öğrenme ortamında yapılan derslerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine yönelik etkisi araştırılmaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde SL 3B sanal öğrenme ortamı üzerinde yapılacak derslerde nasıl bir yol izlenmesi ve nelere dikkat edilmesi konusunda yol gösterici olacağı beklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin yabancı dil olarak Türkçe alanındaki öğretmen ve araştırmacılara yardımcı olacağına inanılmaktadır.

3.2. Problem Cümlesi

Konuşma dersleri SL ortamında yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesi öğrencileri ile konuşma dersleri klasik sınıf ortamında yapılan aynı seviyedeki öğrenciler arasında konuşma becerisi düzeyinde anlamlı bir fark var mıdır?

3.3. Alt Problemler

²²¹ Ömer Koçak, v.d., **a.g.m.**, s. 41.

²²² Reisoglu, Koçak, **a.g.m.**, s. 115.

- i. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerinde, dersin yapılacağı alanın seçiminde ve oluşturulmasında nelere dikkat edilmelidir?
- ii. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerinden önce öğrencilere ortam hakkında nasıl bir eğitim verilir?
- iii. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerinde öğrenmenin ve öğrencinin üstlendiği görevler nelerdir?
- iv. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerinde, ders öncesi hazırlıklar ve ders işlenişi nasıl yapılır?
- v. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerinin kolaylıkları ve zorlukları nelerdir?
- vi. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerindeki öğrenci davranışları nasıldır?
- vii. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere SL ortamında yapılan konuşma derslerine yönelik öğrenci tecrübeleri nelerdir?

3.4. Sayıtlar

- i. Çalışmaya katılacak öğrencilerin B2 seviyesine olduğu varsayılmaktadır.
- ii. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil seviyeleri, kız erkek dağılımı açısından benzer yapıdadır.
- iii. Araştırmaya öğrenciler gönüllü olarak katılmış ve sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

3.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- i. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 16 kontrol, 16 deney grubu olmak üzere toplam 32 B2 seviyesindeki öğrenciyle,
- ii. Haftada bir gün ve 100 dakika olmak üzere 6 hafta SL üzerinden yapılan konuşma dersleriyle,

- iii. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki kitaplardan, İstanbul Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe alanında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin görüşleriyle seçilmiş olan B2 seviyesi konuşma konuları ile sınırlandırılmıştır.

3.6. Tanımlar

Avatar: 3B sanal ortamlarda kullanıcıyı temsil eden sanal karakterdir.²²³

Etkileşim: 3B sanal ortamlarda kullanıcıların avatarlar vasıtasıyla diğer kullanıcılarla ve ortamdaki nesnelerle kurdukları iletişimidir.²²⁴

Işınlanma: 3B sanal ortamlarda kullanıcıların istediği ortama ulaşabilmesidir.²²⁵

Second Life: Ticari bir 3B çevrim içi sanal uygulamadır. İçerisinde yüksek çözünürlükte 3B öğeler barındırmaktadır. Kullanıcıların ortama birlikte girmesine ve burada iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır.²²⁶

3B Arayüz: 3B sanal ortamda kullanıcının ortama erişimini ve ortamı kontrol etmesini sağlayan yazılımdır.

3B Sanal Ortamlar: İnternet üzerinde gerçek dünyanın benzetim yapıldığı, kullanıcıların avatarlar vasıtasıyla hareket edip ortamdaki nesneler ve diğer kullanıcılar ile etkileşime geçebildiği sanal uygulamalardır.²²⁷

3.7. İlgili Araştırmalar

²²³ Yüksel Göktaş, “Terimler Sözlüğü” 3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 150.

²²⁴ Göktaş, a.g.m., s. 150.

²²⁵ Göktaş, a.g.m., s. 150.

²²⁶ Göktaş, a.g.m., s. 152.

²²⁷ Tokel, Topu, a.g.m., s. 3.

Bu kısımda Türkiye ve dünyadaki SL 3B sanal ortamının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik yapılan bilimsel araştırmalara örnekler verilmiştir.

3.7.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın taramasında yurt içinde SL 3B sanal ortamının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımına yönelik bir bilimsel araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle alanyazın araştırmasında SL 3B sanal ortamının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik yurt içinde yapılan bilimsel çalışmalar araştırılmıştır.

Yurt içinde SL 3B sanal ortamının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik ilk yüksek lisans çalışması Bezir tarafından (2012) yapılmıştır. Bezir'in "Second Life Ortamında Tasarlanan Yabancı Dil Eğitimi: Öğretmen-Öğrenci ve Ortam Etkileşimi" isimli yüksek lisans tezinde, SL ortamında yabancı dil öğretimine etki eden faktörleri araştırmıştır. Çalışmada, 2010-2011 eğitim öğretim yılında iki farklı okulda öğrenimine devam etmekte olan 12 öğrenci yer almıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerle SL ortamında inovasyon etkinliği ile sunum yapma, altı şapkalı düşünme tekniği ile tartışma yapma ve rol oynama yöntemi ile diyalog kurma olmak üzere İngilizce konuşmalarına yönelik üç farklı çalışma yapılmıştır. Araştırma bulgularından, SL ortamında farklı yöntemlerle İngilizce konuşan öğrencilerde yabancı dil konuşurken kendilerine güvenmeye başladıkları, çevre baskısından kurtuldukları ve öz yeterlilik seviyelerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, SL ortamında yapılan konuşma derslerinin öğrenciler arasındaki etkileşimi ve öğrencilerin derse karşı isteklerini artırdığı tespit edilmiştir.²²⁸

Kamalı'nın (2012) yaptığı "Students' Experiences and Perceptions of Anxiety, Motivation, and Self-Confidence in Speaking English During Task-Based Language Learning Activities in Second Life: The Case of Metu" isimli yüksek lisans çalışmasında, SL ortamında görev temelli dil öğrenimin, üniversite hazırlık sınıfı

²²⁸ Bezir, a.g.t., s.139-154.

öğrencilerinin İngilizce konuşması üzerindeki özgüven, güdülenme ve endişe açısından etkisini araştırmıştır. Araştırma 4 haftalık bir zaman dilimini kapsayıp orta ve üstü derecede İngilizce öğrenmekte olan 15 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinde görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların İngilizce konuşmaları üzerinde olumlu gelişmeler elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin İngilizce konuşurken yaşadıkları endişe sorunundan kurtuldukları, özgüven ve güdülenme kazandıkları gözlemlenmiştir.²²⁹

Akayoğlu'nun (2012) "An Analysis of Text Based Cmc of Advanced EFL Learners in Second Life" isimli yüzsek lisans çalışmasında, SL ortamında metin tabanlı iletişim üzerine araştırma yapmış, bunun sosyal buradalık, anlam söyleşmesi işlevleri ve söz hakkı dağılımı açısından söylem kalıplarını belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma, bazı okuma ve yazma etkinliklerinin dönem boyunca SL üzerinden yapılması şeklinde gerçekleştirilmiş ve üniversite birinci sınıfta eğitim görmekte olan 54 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, en çok kullanılan sosyal buradalık kategorisi duyguların ifadesi, en az kullanılan ise diğerlerinin mesajlarından alıntı yapma; en çok kullanılan anlam söyleşmesi kategorisi onaylama, en az kullanılan ise kelime isteğine cevap verme olarak belirlenmiştir.²³⁰

Güzel'in (2016) "The Effect of Second Life as a Virtual Language Learning Environment on Speaking Anxiety" isimli yüzsek lisans çalışmasında, SL ortamının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin konuşma kaygısı ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada 40 öğrenci yer almış, veriler arka plan anketi ve kaygı ölçekleri ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerin analizi sonucunda elde edilen bulgulardan geleneksel sınıf ortamı ile SL ortamında yapılan konuşma etkinliklerinin etkileri arasında anlamlı bir fark

²²⁹ Tuğba Kamalı, **Students' Experiences and Perceptions of Anxiety, Motivation, and Self-Confidence in Speaking English During Task-Based Language Learning Activities in Second Life: The Case of Metu**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2012, s. 89-109.

²³⁰ Sedat Akayoğlu, **An Analysis of Text Based Cmc of Advanced Efl Learners in Second Life**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2012, s. 114-118.

olmadığına ulaşılmıştır. SL ortamının konuşma kaygısına yönelik kusursuz bir çözüm sağlamadığı tespit edilmiştir.²³¹

İliç ve Arıkan “Second Life Ortamında Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” isimli bilimsel çalışmalarında, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin SL öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ve ortamda yaşanan sorunları incelemiştir. Araştırma 24 öğrenciyle 10 hafta sürmüştür. Öğrenciler uygulama boyunca SL ortamında 5 farklı etkinliğe katılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kişisel bilgi anketi, geri bildirim anketi ve SL öğrenme deneyimi anketi; nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler, SL öğrenme ortamını eğlenceli ve yararlı bulmuş, uygulama süresince yaşadıkları SL ortamında kampüs içi erişim ve ses sorunları gibi çeşitli sorunların çözülmesi durumunda SL ortamının farklı öğrenme alanlarında da kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca SL ortamının öğrencilerin, yabancı dil konuşurken yaşadıkları çekingenliklerini yendikleri görülmüştür.²³²

Özbek, Çomoğlu, Baran “Turkish Foreign Language Learners’ Roles and Outputs: Introducing an Innovation and Role-Playing in Second Life” isimli bilimsel çalışmalarında, Lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde SL ortamının etkisini araştırmışlardır. Araştırma 12 lise öğrencisi ile inovasyon etkinliği ile sunum yapma ve rol oynama teknikleri ile SL ortamında İngilizce konuşma dersleri yapıldı. Araştırmada veriler gözlem, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere nitel araştırma yöntemleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularından SL ortamında rol yapma tekniği ile yapılan konuşma uygulamalarının, konuşmaya inavasyon etkinliği ile sunum yapmaya göre daha fazla sosyallik kattığı sonucuna ulaşılmıştır.²³³

Saraç “Benefits and Challenges of Using Second Life in English Teaching: Experts’ Opinions” isimli bilimsel çalışmasında, sanal ortamda eğitim tecrübesine sahip uzmanlardan toplanan veriler ışığında, SL ortamının İngilizce öğretiminde

²³¹ Serhat Güzel, **The Effect of Second Life as a Virtual Language Learning Environment on Speaking Anxiety**, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2016, s. 69-70.

²³² İliç, Arıkan, **a.g.m.**, s. 364-365.

²³³ Özbek, Çomoğlu, Baran, **a.g.m.**, s. 280.

üçüncül düzeyde kullanılmasının faydaları ve zorluklarını incelemiştir. Türkiye'nin farklı üniversitelerinden beş uzmanla yürütülen çalışmada, yapılandırılmış görüşmeler yoluyla uzmanlardan gelen nitel veriler kod ve tema tanımlaması ile toplanıp analiz edilmiştir. Veri analizinden elde edilen bulgulardan, SL ortamının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşmalarını ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve öğretim faaliyetlerinde birçok faydaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SL ortamının zorlukları ise teknik ve finansal olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır.²³⁴

3.7.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın taramasında yurt dışında SL 3B sanal ortamının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımına yönelik bir bilimsel araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle alanyazın araştırmasında yurt dışında SL 3B sanal ortamının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik yapılan bilimsel çalışmalar araştırılmıştır.

Saba “Language Learning in Virtual Worlds” isimli doktora çalışmasında sanal dünyaların, geleneksel dil öğrenme ortamının geleneksel sınıf ortamına benzer ya da daha iyi bir öğrenme ortamı sunup sunamayacağını sorusuna cevap aramıştır. Bu çalışmanın odak noktası, SL ortamının etkili yabancı dil öğrenimindeki potansiyelini araştırmak olmuştur. Araştırmada biri pilot olmak üzere yapılan üç uygulamada SL ortamının kolaylıkları ve zorlukları, ortam tasarımcısı, öğretmen ve öğrenci perspektifinden incelenmiştir. Araştırmanın verileri çalışma öncesi kişisel veri anketleri ve tutum anketleri ile çalışma sonrası tutum anketleri ve görüşmelerden elde edilmiştir.²³⁵

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

²³⁴ H. Sezgi Saraç, “Benefits and Challenges of Using Second Life in English Teaching: Experts’ Opinions”, **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Sayı 158, 2014, s. 327 -329.

²³⁵ Raid Saba, **Language Learning in Virtual Worlds**, University of Nottingham, Yayımlanmış Doktora Tezi, 2013, s. 11-13.

Ortam tasarımcılarının, SL ortamında ortam tasarımı yapmak için özel programlama becerilerine ve uzman çalışmalarına gerek olmadığı, SL'nin bunların hiç birine ihtiyaç duyulmadan ortam oluşturma kolaylığı sağlamakta olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, SL ortamının bir öğrenme ortamı olarak tasarlanmasında sadece bir tasarımcı olmanın yeterli olmayacağını, bunun yanında öğrenme ortamları hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olunması gerektiği görüşünü de dile getirmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenler açısından SL ortamının bir öğrenme ortamı olarak kullanımının birçok fırsatlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin SL ortamını anlamak için kendilerine zaman verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin bu alanda yapılmış araştırmaları ve çalışmaları incelemeleri gerektiği anlaşılmıştır.

Araştırmada, SL ortamının da her yeni ortamda olduğu gibi çeşitli zorluklarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler açısından SL öğrenme ortamının yeni çevreye uyum sağlamak, avaturları kendi kimliklerine uygun bir şekilde yönetmek ve bunlar için zaman harcamak gibi zorlukları olsa da bunların, dik öğrenme eğrisinden kurtulmak için faydalı adımlar olduğu gözlemlenmiştir.²³⁶

Kim ve King “Students' Use of Second Life in Learning Spanish as a Foreign Language” isimli bilimsel araştırmalarında, SL ortamında üniversite öğrencilerinin nasıl yabancı dil olarak İspanyolca öğrendiklerini sosyo-kültürel bir bakış açısıyla incelemiştir. Araştırma Southeastern Üniversitesinden 9 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere SL ortamı üzerinden bir yarıyıl boyunca haftada dört kez, 50 dakikalık etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri sohbet günlükleri, gözlem ve röportaj olmak üzere nitel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerden SL ortamının yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen öğrencilerde yaratıcılığı, hayal gücünü ve öğrenme motivasyonunu artırdığı, hedef dili konuşmayı ilgi çekici hale getirdiği ve otantik iletişim kurma becerisini

²³⁶ Saba, a.g.e., s. 245-248.

artırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma, öğretmenin teknolojik konularda yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekliliğini de ortaya koymuştur.²³⁷

Hassan, Dzakiria ve Idrus “Using Second Life Platform for Improving English Language Skills: Students’ Perception” isimli bilimsel çalışmalarında, Iraklı lisansüstü öğrencilerin SL sanal ortamının potansiyelini algılamaları ve İngilizce öğrenimleri üzerindeki etkisi ölçmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgularda, Iraklı lisansüstü öğrencilerin İngilizce eğitiminde SL ortamının kullanılmasının, dil yeterliliklerini artırmada büyük bir potansiyele sahip olduğunu düşündüğü gözlemlenmiştir.²³⁸

Lin, Wang, Grant, Chien ve Lan “ Task-Based Teaching Approaches of Chinese as a Foreign Language in Second Life Through Teachers’ Perspectives” isimli bilimsel çalışmalarında, dil öğretiminin 3B sanal ortama (SL) uyumunu incelemişlerdir. Aynı zamanda araştırmada, uzman bir kullanıcının bakış açısından SL ortamında dil öğreniminin yararları ve zorlukları tartışılmıştır. Çalışma Avusturalya ve Tayvan’dan 4 öğretim görevlisi ve Avusturalya Üniversitesindeki 144 Çince dil bölümü lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğretim görevlilerinde biri Avusturya Üniversitesinden SL ortamında 5-6 yıl öğretim tecrübesine sahipken büyük bir Tayvan üniversitesinden olan diğerleri ise daha önce SL ortamında ders vermemiştir. Araştırmanın verileri gözlem, öğretmen günlüğü ve materyal analizi olmak üzere nitel araştırma yöntemleriyle elde edilmiştir. Araştırmada SL ortamında her biri bir saat olan 25 ders gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ışığında SL ortamının öğretmenlerin öğrencilere net hedefler koymasında kolaylık sağladığı, öğrenci merkezli ve öğrenmeye yönelik orijinal yaklaşımlar sunduğu ve girdi, üretim ve geri bildirim için birçok fırsata sahip olduğu tespit edilmiştir.²³⁹

²³⁷ Deoksoon Kim, Brandon King, “Students' Use of Second Life in Learning Spanish as a Foreign Language”, **Journal of Second Language Teaching and Research**, C.XI, Sayı 1, s. 136.

²³⁸ Riad F. Hassan, Hisham Dzakiria, Rozhan M. Idrus, “Using Second Life Platform for Improving English Language Skills: Students’ Perception”, **International Review of Management and Marketing**, C.VI, Sayı 8, 2016, s. 46.

²³⁹ Tsun-Ju Lin, vd., “ Task-Based Teaching Approaches of Chinese as a Foreign Language in Second Life Through Teachers’ Perspectives”, **Procedia Technology**, Sayı 13, 2014, s. 17-22.

Jee “From First Life to Second Life: Evaluating Task-Based Language Learning in a New Environment” isimli bilimsel çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin, SL ortamının olanaklarını nasıl müzakere ettiğini ve resmi görevler sırasında SL ortamını nasıl kullandığını araştırmıştır. Çalışma 21 B2, 13 B1 seviyesinden toplam 34 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilere SL ortamında yapboz, karar verme ve tartışma görevleri verilmiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin SL üzerindeki sesli sohbetleri, metin sohbetleri avatar hareketleri ve avatar mimiklerini gözlemleyerek elde ettiği verileri eksen kodlama, açık kodlama ve seçici kodlama adımlarını takip ederek analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda karar verme görevinin hem B1 hem de B2 seviyesinde İngilizce öğrenmekte olan öğrenciler arasında, yapboz görevine göre daha fazla müzakereye imkân verdiği tespit edildi. Öğrencilerin en fazla avatar mimik ve hareketlerini yapboz görevi sırasında kullandıkları, diğer görevlerde ise genelde öğrencilerin avatar mimik ve hareketlerini çok sınırlı düzeyde kullandıkları gözlemlenmiştir.²⁴⁰

3.8. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, SL 3B sanal ortamının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini ölçmede sadece nicel ya da nitel araştırma yöntemleriyle derinlemesine bir araştırma yapılamayacağı, sebep sonuç ilişkisinin sağlıklı olarak kurulamayacağı düşünüldüğü için bu iki araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Desen olarak bu yöntemin araştırma desenlerinden biri olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmaktadır. Bu yöntem nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, çözümleme yapma ve bütünleştirme yapmaya imkân vermektedir.²⁴¹ Karma yöntem araştırma desenlerinden biri de açıklayıcı

²⁴⁰ Min Jung Jee, “From First Life to Second Life: Evaluating Task-Based Language Learning in a New Environment” *Canadian Journal of Learning and Technology*, C.XL, Sayı 1, 2014, s. 5-11.

²⁴¹ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar, 2016, s. 322.

desendir. İki aşamalı olan açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır. Sonrasında nicel veriler analiz edilerek toplanan nitel verilerle bu veriler desteklenir, açıklanır veya örneklendirilir. Açıklayıcı deseni diğer karma araştırma yöntemi desenlerinden (çeşitleme deseni, gömülü desen, açımlayıcı desen) ayıran en önem özellik nitel ve nicel verilerin ayrı zamanlarda toplanmasıdır.²⁴²

Bu araştırmanın nicel araştırma kısmında ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Burada ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş eş formu kullanılarak tekrar elde edilir.²⁴³

Araştırmanın deseni tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın Deseni

	Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
R	D (Deney)	O ₁	X	O ₂
R	K (Kontrol)	O ₃		O ₄

Kaynak: Şener Büyükoztürk, v.d., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pagem Akademi, 2016, s. 205

Ön test ve son testte tablo 3.2’de yer alan diller için Avrupa ortak başvuru metnindeki B1 ve B2 seviyesi ortak yetenek düzeylerine²⁴⁴ uygun olarak hareket

²⁴² Yıldırım, Şimşek, **a.g.e.**, s. 328.

²⁴³ Şener Büyükoztürk, v.d., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pagem Akademi, 2016, s. 205

²⁴⁴ MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, **a.g.e.**, s. 23-25.

edilmiştir. Ön test bu metindeki B1, son test ise B2 seviyesi sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma yetenek düzeyine göre hazırlanıp uygulanmıştır.

Tablo 3.2: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan B1 ve B2 Seviyesi Yetenek Düzeyleri

Konuşma	B1	B2
Sözlü anlatım	Deneyimleri ve olayları, düşlerini, beklentilerini ya da amaçlarını anlatmak üzere kendini basitçe ifade edebilirim. Görüşlerime veya projelerime kısa gerekçeler ve açıklamalar getirebilirim. Bir öyküyü ya da bir kitabın veya bir filmin dolantısını anlatabilirim ve tepkilerimi dile getirebilirim.	İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde anlatmak istediklerimi açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilirim. Güncel bir konuyla ilişkili olarak bir bakış açısı geliştirebilir ve farklı olasılıkların üstünlüklerine ve sakıncalarına ilişkin açıklama getirebilirim.
Karşılıklı konuşma	Konuştığım yabancı dilin kullanıldığı bölgeye yaptığım bir yolculuk sırasında karşılaşılabilecek durumların birçoğuyla başa çıkabilirim. Bir hazırlık yapmaksızın, bildik ya da kişisel ilgi alanıma giren veya gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katılabilirim.	Bir anadili konuşucusuyla sıradan bir etkileşimi olanaklı kılan doğallık ve rahatlık derecesinde konuşabilirim. Bildik durumlarda bir konuşmaya etkin bir biçimde katılabilir, görüşlerimi sunabilir ve savunabilirim.

Kaynak: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, **a.g.e.**, s. 23-25.

Bu araştırmanın nitel araştırma kısmında gözlem ve odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Bir ortamda ya da kurumda oluşan davranış ve tutumların ayrıntılı bir şekilde incelenmesinde kullanılan gözlem yöntemi uzun bir dönemden beri eğitim araştırmalarında da kullanılmaktadır. Gözlemde sayısal veri oluşturmaktan ziyade, konu, olgu veya tutumun araştırılmasında derine ve ayrıntıya inilip tanım ve açıklamalar yapılmasına olanak sağlanmaktadır.²⁴⁵ “Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir.”²⁴⁶ Odak grup görüşmesinin bireysel görüşmeden farkı, görüşmenin grupla birlikte yapılması ve deneklerin görüşme sırasında birbirleriyle etkileşim içinde olmalarıdır. Gruptaki bir denneğin verdiği bir cevap diğer deneklerin kendi düşüncelerini bu cevap ekseninde geliştirmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda bu etkileşim bireysel görüşmede akla gelmeyen çeşitli soruların ortaya çıkmasına ve ek yorumların yapılmasına da yol açacaktır.²⁴⁷

3.9. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 akademik yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 32 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem deney grubunda 16, kontrol grubunda 16 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları bağımsız bir şekilde seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü Türkçe eğitimlerinin A1, A2 ve B1 seviyelerini, 21 haftalık (her seviye için 7 hafta) bir süre içinde ve her seviyede İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından seviye yeterlilik sınavına tabi tutularak tamamlamıştır.

²⁴⁵ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 173-174.

²⁴⁶ Omay Çokluk, Kürşad Yılmaz, Ebru Oğuz, “Nitel Bir Araştırma Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi” **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, C.IV, Sayı 1, 2011, s. 97.

²⁴⁷ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 157.

Örneklemin cinsiyet dağılımına ait bilgiler grafik 1 ve grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 3.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetleri²⁴⁸

Cinsiyet	f	%
Erkek	9	56,25
Kadın	7	43,75
Toplam	16	100

Grafik 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin %56,25’inin erkek, %43,75’inin kadın olduğu görülmektedir.

Grafik 3.2: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	9	56,25
Kadın	7	43,75
Toplam	16	100

Grafik 3. 2 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin %56,25’inin erkek, %43,75’inin kadın olduğu görülmektedir. Grafik 1 ve grafik 2’den araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının aynı olduğu anlaşılmaktadır.

Örneklemin yaş aralıklarına ait bilgiler grafik 3 ve grafik 4’te verilmiştir.

²⁴⁸ Bu çalışmada bulunan tüm grafikler Halil Karagülle tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 3.3: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaş Aralıkları

Yaş Grubu	f	%
18 - 22	7	43,75
23 – 27	6	37,50
28 – 32	1	6,25
33+	2	12,50
Toplam	16	100

Grafik 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin %43,75'inin 18-22 yaş aralığında, %37,50'sinin 23-27 yaş aralığında, %6,25'inin 28-32 yaş aralığında ve %12,50'sinin ise 33 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir.

Grafik 3.4: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaş Aralıkları

Yaş Gurubu	f	%
18 - 22	5	31,25
23 – 27	6	37,50
28 – 32	4	25
33+	1	6,25
Toplam	16	100

Grafik 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin %31,25'inin 18-22 yaş aralığında, %37,50'sinin 23-27 yaş aralığında, %4'ünün 28-32 yaş aralığında ve %6,25'inin ise 33 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir.

Örneklemin eğitim durumuna (mezun olduğu son okula) ait bilgiler grafik 5 ve grafik 6'da verilmiştir.

Grafik 3.5: Deney Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	f	%
Lise	6	37,50
Lisans	5	31,25
Yüksek Lisans	5	31,25
Toplam	16	100

Grafik 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin %37,50'sinin lise, %31,25'inin lisans ve %31,25'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Grafik 3.6: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	f	%
Lise	5	31,25
Lisans	7	43,75
Yüksek Lisans	4	25
Toplam	16	100

Grafik 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin %31,25'inin lise, %43,75'inin lisans ve %25'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklemin ülkelere ait bilgiler grafik 7 ve grafik 8'de verilmiştir.

Grafik 3.7: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ülke Dağılımları

Ülke	f	%
Afganistan	1	6,25
Bangladeş	1	6,25

Bosna Hersek	1	6,25
Cezayir	1	6,25
Gana	1	6,25
İspanya	1	6,25
Kazakistan	3	18,75
Makedonya	1	6,25
Mısır	1	6,25
Pakistan	1	6,25
Rusya	1	6,25
Sri Lanka	1	6,25
Suriye	2	12,50
Toplam	16	100

Grafik 3.7 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin %6,25'inin Afganistanlı, %6,25'inin Bangladeşli, %6,25'inin Bosna Hersekli, %6,25'inin Cezayirli, %6,25'inin Ganalı, %6,25'inin İspanyalı, %18,75'inin Kazakistanlı, %6,25'inin Makedonyalı, %6,25'inin Mısırlı, %6,25'inin Pakistanlı, %6,25'inin Rusyalı, %6,25'inin Sri Lankalı ve %12,50'sinin Suriyeli olduğu görülmektedir.

Grafik 3.8: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ülke Dağılımları

Ülke	f	%
ABD	1	6,25
Arnavutluk	1	6,25
Çad	1	6,25
Çin	1	6,25
Fas	1	6,25
Irak	3	18,75
İran	2	12,50

Kamerun	1	6,25
Kazakistan	1	6,25
Kongo	1	6,25
Somali	1	6,25
Tayland	1	6,25
Ürdün	1	6,25
Toplam	16	100

Grafik 3.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin %6,25'inin ABD'li, %6,25'inin Arnavutluklu, %6,25'inin Çadlı, %6,25'inin Çinli, %6,25'inin Faslı, %18,75'inin Iraklı, %12,50'sinin İranlı, %6,25'inin Kamerunlu, %6,25'inin Kazakistanlı, %6,25'inin Kongolu, %6,25'inin Somalili, %6,25'inin Taylandlı ve %6,25'inin Ürdünlü olduğu görülmektedir.

Örneklemin yabancı dil bilgisine ait bilgiler grafik 9 ve grafik 10'da verilmiştir.

Grafik 3.9: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yabancı Dil Bilgileri

Yabancı Dil	f	%
İngilizce	11	68,75
İngilizce ve Almanca	1	6,25
İngilizce ve Arapça	1	6,25
İngilizce ve Rusça	3	18,75
Toplam	16	100

Grafik 3.9 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak %68,75'inin sadece İngilizce, %6,25'inin İngilizce ve Almanca, %6,25'inin İngilizce ve Arapça ve %18,75'inin İngilizce ve Rusça bildiği görülmektedir. Ayrıca grafik 9'da deney grubundaki bütün öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce bildiği de görülmektedir.

Grafik 3.10: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yabancı Dil Bilgileri

Yabancı Dil	f	%
İngilizce	11	68,75
İngilizce ve Arapça	2	12,50
İngilizce ve Fransızca	3	18,75
Toplam	16	100

Grafik 3.10 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak %68,75'inin sadece İngilizce, %12,50'sinin İngilizce ve Arapça ve %18,75'inin İngilizce ve Fransızca bildiği görülmektedir. Ayrıca grafik 10'da kontrol grubundaki bütün öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce bildiği de görülmektedir.

3.10. Veri Toplama Araçları

Konuşma Becerisi Ölçe Değerlendirme Cetveli: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından kullanılan bu cetvel, deney ve kontrol gurubuna uygulanan ön test ve son testte kullanılmıştır. Sözel anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerini ölçen bu cetvel dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık, telaffuz ve iletişim kurma olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Cetvelde dil bilgisi ve sözcük bilgisi 5 puan, akıcılık, tutarlılık ve telaffuz 3 ve iletişim kurma bölümü ise 6 puan üzerinde değerlendirilmektedir. Konuşma becerisi ölçe değerlendirme cetveli, Köse'nin hazırlamış olduğu tablo 3.3 ve tablo 3.4'te yer alan sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma sınavı değerlendirme cetvelindeki yönergelerle göre değerlendirilmiştir.²⁴⁹ Ön test ve son test verilerinin analizinde bu altı bölümün her biri ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

²⁴⁹ Dursun Köse, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması", *Dil Dergisi*, Sayı CXXXIX, 2008, s. 45-46.

Tablo 3.3: Köse (2008), Sözlü Anlatım Değerlendirme Cetveli

1	Dil Bilgisi	Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan fazla yanlış yapıyor. Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor. Olası dilbilgisi görünümünde hiç yanlış yapmıyor.
2	Sözcük Bilgisi	Düzeyinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. Düzeyinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. Düzeyinden beklenen sözcüklerin tamamını kullanıyor.
3	Akıcılık	Konuşmasında hiç akıcılık yok. Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor.
4	Tutarlılık	Tümceler birbiriyle bağlantılı değil. Tümceler birbirleriyle ve konu ile çok fazla bağlantılı değil. Tümceler mantıksal olarak birbirleri ve konu ile oldukça bağlantılı.
5	Sesletim	Sözcüklerin çoğunu yanlış sesletiyor. Bazı sözcükleri yanlış sesletiyor. Hemen hemen bütün sözcükleri doğru sesletiyor.

Kaynak: Dursun Köse, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması”, **Dil Dergisi**, Sayı CXXXIX, 2008, s. 45-46.

Tablo 3.4: Köse (2008), Karşılıklı Konuşma Değerlendirme Cetveli

1	Dil Bilgisi	Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan fazla yanlış yapıyor. Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor. Olası dilbilgisi görünümünde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor.
2	Sözcük Bilgisi	Düzeyinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. Düzeyinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. Düzeyinden beklenen sözcüklerin çoğunu kullanıyor. Düzeyinden beklenen sözcükleri yeterli sayıda kullanıyor.
3	Akıcılık	Konuşmasında hiç akıcılık yok. Yavaş konuşuyor, kendine güvenmiyor, sık sık duraksıyor. Bazı duraksamalarla birlikte genel olarak konuşması akıcı. Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor.
4	Dinleme Becerisi	Konuşan öğrenciyi anlamıyor. Konuşulanı anlamak için sık sık tekrar ettiriyor. Konuşulanı kolaylıkla anlıyor.
5	İletişim Kurma	Hiç aktif değil. Genellikle aktif. Oldukça aktif.
6	Diyalogu Sürdürme	Sorulara tek sözcükle yanıt veriyor.(evet!- hayır!) Sorulara birden fazla sözcükle yanıt veriyor. Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor. Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor ve karşı soruyla diyalogu geliştiriyor.

Kaynak: Dursun Köse, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması”, **Dil Dergisi**, Sayı CXXXIX, 2008, s. 45-46.

Ses Kaydı: Günümüz teknolojisinde artık kolay hale gelmiş olan ses kayıtlarının dinlenmesi de kolaydır. Aynı zamanda doğal, hızlı ve rahatsız edici özelliği daha az olan ses kaydında görsel duygu ve davranışlar yakalanamasa da bu işlemle önemli bilgiler elde edilebilmektedir.²⁵⁰ Ses kaydı odak grup görüşmesi sırasında öğrencilerin konuşmalarının kaydedilmesinde kullanılmıştır.

Kamera Kaydı: Video kayıtları esas itibariyle öğrencinin hareketleri, mimikleri gibi sözel olmayan davranışları ve ders performansının hakkında bilgi sağlayan bir veri toplama aracıdır.²⁵¹ Ancak araştırmanın sanal ortamda yapılmasından dolayı öğrenci mimiklerini video kaydı aracılığıyla algılamak mümkün olmamıştır. Bu araştırmada video kaydıyla öğrencinin ders içindeki performansı ve hareketleri gözlemlenmiştir.

Yansıtıcı Günlük: Araştırmaların parçalarının kronolojik olarak bir araya getirilmesinde önemli bir kaynak olan yansıtıcı günlük, araştırmacının araştırmanın tüm bölümlerindeki gözlem ve düşüncelerini kaydettiği defter olarak tanımlanır.²⁵² Araştırmanın uygulama aşamalarının her bölümünde günlük tutulmuş, elde edilen notlar özet haline getirilerek bulguların analizi ve yorumlanmasında destek kaynak olarak kullanılmıştır.

3.11. Çalışma Takvimi

Araştırmanın 7 haftalık çalışma takvimi tablo 3.5’te verilmiştir.

²⁵⁰ Johnson, Andrew, **Eylem Araştırması El Kitabı**, Çev. Y. Uzuner, M. Özten Anay, Ankara, Anı Yayıncılık, 2014, s. 96

²⁵¹ Johnson, **a.g.m.**, s. 96

²⁵² Johnson, **a.g.m.**, s. 81

Tablo 3.5: Çalışma Takvimi

Tarih	Uygulama	Süre	Veri Toplama Araçları
01.04.2019	Deney Grubu	150 dakika	Ön test
02.04.2019	Kontrol Grubu	150 dakika	Ön test
04.04.2019	1. Uygulama	100 dakika	Yansıtıcı Günlük
11.04.2019	2. Uygulama	100 dakika	Yansıtıcı Günlük
18.04.2019	3. Uygulama	100 dakika	Yansıtıcı Günlük / Kamera kaydı
25.04.2019	4. Uygulama	100 dakika	Yansıtıcı Günlük / Kamera kaydı
02.05.2019	5. Uygulama	100 dakika	Yansıtıcı Günlük / Kamera kaydı
09.05.2019	6. Uygulama	100 dakika	Yansıtıcı Günlük / Kamera kaydı
15.05.2019	Deney Grubu	150 dakika	Son test
16.05.2019	Kontrol Grubu	150 dakika	Son test
17.05.2019	Odak Grup Görüşmesi	75 dakika	Ses kaydı

Kaynak: Halil Karagülle

3.12. Öğrenme Ortamının Hazırlanması

SL ortamında verilecek konuşma derslerinden önce derslerin yapılacağı ortamın belirlenmesi ve derse hazır hale getirilmesi için konuyla ilgili alanyazın araştırması yapılmış ve bu alanda uzman araştırmacıların görüşlerine başvurulmuştur. Ortamdan kaynaklanabilecek sıkıntıları en aza i için vakit kısıtlama aralığı geniş, ziyaretçi sayısı az ve sade tasarıma sahip mekânlar tercih edilmiştir. Araştırmanın ilk 2 haftasında çimenlik, ağaç ve denizden müteşekkil bir ortamda ders yapılıp sonraki haftalarda tasarım açısından zengin alanlarda ders işlenmiştir. Derslerin işlendiği SL ortamları resim 5’te verilmiştir.

Resim 3.1: 6 Hafta Boyunca Konuşma Dersi Yapılan Second Life Ortamları



Kaynak: Halil Karagülle tarafında hazırlanmıştır.

3.13. Uygulama Süreci ve Verilen Toplanması

Araştırma 01.04.2019-17.05.2019 tarihleri arasında toplam 7 hafta sürmüştür. Araştırmada gönüllülük esasına uygun olarak hareket edilmiştir. Araştırmacı, uygulama öncesinde öğrencilere uygulama ile ilgili bilgi vererek çalışmada yer almak isteyip istemediklerini sormuş, öğrencilerden onay aldıktan sonra da araştırmaya başlamıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere konuşma derslerine ait konular araştırma öncesinde verilmiş, öğrencilerden bu konulara hazırlanmaları istenmiştir. Uygulama sırasında önceden verilen bu konular kontrol grubu ile sınıf ortamında deney grubu ile de SL ortamında işlenmiştir. Konuşma derslerinde öğrencilerin sunumlarının yanı sıra soru-cevap ve beyin fırtınası tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmada ilk başta deney grubunda 19, kontrol grubunda 19 öğrenciyle başlamıştır. Ancak deney grubunda 2 öğrencinin uygulamaların sadece ikisine katılmasından, 1 öğrencinin ise uygulamalara katılım sağladığı halde teknik sorunlardan dolayı bu katılımın verimli olmamasından dolayı bu 3 öğrenci araştırmadan çıkarılmıştır. Kontrol grubundaki 3 öğrencinin araştırma esnasında farklı sınıflara geçmesinden dolayı bu öğrenciler de araştırmadan çıkarılmıştır.

Uygulamanın günlerine öğrencilerle birlikte karar verilmiş ve son uygulama hariç diğer uygulamalar perşembe günleri yapılmıştır. Uygulama saatine ise öğrencilerin müsait olma durumları göz önünde bulundurularak yine öğrencilerle birlikte karar verilmiş ve bu saat 20.00-21.30 arası olarak belirlenmiştir. Teknik sıkıntılardan uygulamanın başlama saatinde 15 ila 30 dakika arasında gecikmeler olmuştur.

Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerini sadece sanal ortamda görüp etkileşimde bulunmalarını sağlamak için onların, birinci uygulama hariç, aynı fiziki ortamda olmamasına dikkat edilmiştir. Dört öğrencinin internet bağlantısı sebebiyle aynı fiziki ortamı kullanmak zorunda kalmaları haricinde diğer öğrencilerin farklı fiziki ortamlarda uygulamaya katılımları sağlanmıştır.

Araştırmanın ön test ve son test seçiminde İstanbul Dil Merkezinde görev yapmakta olan, alanında uzman beş hocayla görüşülmüş ve bu hocaların tavsiyeleri ve tablo 3.2’de yer alan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki konuşma becerisi yetenek düzeyleri doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Ayrıca soruların hazırlanmasında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 seviyesi kitaplarındaki konuşma becerisi soru biçimleri ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından uygulanan B1 ve B2 seviyesi konuşma becerisi sınav soru biçimleri dikkate alınmıştır.

Öğrencilere, uygulama başında B1 seviyesinde bulunmalarından dolayı bu seviyeye uygun ön test, uygulama sonunda ise B2 seviyesine uygun son test uygulanmıştır. Ön test ve son test sırasında gerek deney gurubu gerek kontrol grubundaki öğrenciler arasında kamera veya ses kaydı alınmasına yönelik olumlu bir ortak karar çıkmadığından dolayı bu kayıtlar alınamamıştır.

Araştırmanın birinci uygulamasında öğrencilerden sınıfa diz üstü bilgisayarlarını getirmeleri istenmiştir. Sınıf içerisinde projeksiyon yardımıyla SL programı tanıtılmıştır. Öğrencilere çevrim içi sisteme nasıl girecekleri, avatar oluşturma, sanal ortamda hareket etme, mikrofon kullanımı gibi temel bir eğitim verilmiş ve bunların öğrenciler tarafından kendi bilgisayarları aracılığı ile uygulanması sağlanmıştır.

Araştırmanın diğer uygulamalarında öğrenciler belirlenen saat ve tarihlerde SL 3B sanal ortamı üzerinden yapılmıştır. Uygulama esnasında bilgisayarın ekran kartının ekran kaydetme özelliği kullanılarak GeoForge Exprience programı üzerinden kamera kaydı alınmıştır.

Araştırmanın son aşamasında 9 öğrenciyle birlikte odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine başlamadan önce 4 tema üzerinden 6 soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği odak grup görüşmelerindeki soruların sahip olması gereken özelliklere dikkat edilmiştir. Bu özellikler şu şekildedir:

1. Sorular günlük dilde ve sohbet tarzına uygun olmalıdır.
2. Katılımcıların sözcük dağarcığına dikkat edilmelidir.
3. Akademik ve teknik dilde olmamalı, kolay sorulabilir olmalıdır.
4. Katılımcılar tarafından anlaşılması kolay olmalıdır.
5. Kısa olmasına dikkat edilmelidir.
6. Genellikle açık uçlu sorulardan oluşmalıdır.
7. Kafa karıştırıcı ve eş anlamlı sözcüklerden uzak durulmalıdır.
8. Yönergeler açık ve iyi düşünülmüş olmalıdır.²⁵³

Odak grup görüşmesi sınıf ortamında ve kayıt için yeterli teknolojik yeterliliğe sahip bir ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin gerçekleştirilmesi esnasında Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği yönetici özelliklerine dikkat edilmiştir. Bu özellikler şu şekildedir:

1. Tartışmaya yönelten açık uçlu sorular sormalıdır.

²⁵³ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 162.

2. Konu hakkında yeni düşünceler üretebilmeleri için katılımcıların görüşlerini onları kırıp incitmeden sorgulamalıdır.
3. Konuyu derinleştirmeli, ayrıntıya inmeli.
4. Konunun araştırmanın dışına çıkmasına müsaade etmemelidir.
5. Katılımcıların gerek sözel gerek mimik ifadelerine olumlu ya da olumsuz bir karşılık vermemelidir.
6. Katılımcılara eşit mesafede olmalıdır.
7. Kendi görüşlerini ifade ederek katılımcıları yönlendirmemelidir.²⁵⁴

3.14. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi: Araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin konuşma puanları ön test ve son test ile ölçülmüştür. Öğrencilerin dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık, telaffuz ve iletişim kurma bölümlerinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ortalama verileri “Bağımsız Gruplar t-Testi” ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. “Bağımsız Gruplar t-Testi birbirinden bağımsız (ilişkisiz) iki gruptan elde edilen bir bağımlı değişken ortalamalarını karşılaştırmak için, parametrik test koşullarının sağlanması halinde kullanılan bir testtir.”²⁵⁵

Nitel verilerin analizi: Araştırmanın nitel verileri odak grup görüşmesi, yansıtıcı günlük ve kamera kayıtlarından elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizi tekniği insan doğasının ve davranışlarının belirlenmesinde dolaylı olarak çalışmaya imkân tanımaktadır. İçerik analizi, bir metindeki belli kelime ve kavramların varlığının belirlenmesinde ve bu kavramların belirli kurallara dayalı kodlamalar yapılarak kategorilere ayrılıp özetlenmesinde kullanılan bir tekniktir.

²⁵⁴ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 165-166.

²⁵⁵ Mehmet Taşdemir, **Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi**, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 59.

Ayrıca içerik analizi sadece metinler üzerinde değil, resim, video kaydı, görüşmeler, tartışmalar, konuşmalar ve sohbetlerin analizinde de kullanılmaktadır.²⁵⁶ Odak grup görüşmesindeki 9 katılımcı Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 olarak kodlanmıştır. Verilerin analiz süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

Verilerin hangi temalar altında düzenleneceğini belirlemek için araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda veri analizi için bir çerçeve oluşturulur.

Elde edilen veriler hazırlanan çerçeveye göre seçilir, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilir, okunur ve düzenlenir.

Düzenlenen veriler gereksiz tekrardan kaçınarak ve kolay okunup anlaşılır olacak şekilde tanımlanır.

Son aşama, tanımlanan bulguların yorumlanması aşamasıdır. Bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır.²⁵⁷

²⁵⁶ Büyüköztürk, v.d., **a.g.m.**, s. 250-251.

²⁵⁷ Yıldırım, Şimşek, **a.g.e.**, s. 240.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlemesi yapılmıştır.

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesi deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının (ortalamalar) normal bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri uygulanmıştır. İncelemeden elde edilen bulgular tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Normal Dağılım Testleri²⁵⁸

		Kolmogorov-Smirnov (p)	Shapiro-Wilk (p)
Ön test	Deney	0,200	0,283
	Kontrol	0,200	0,333
Son test	Deney	0,184	0,070
	Kontrol	0,097	0,066

Ön test ve son test ortalamalarının normal dağılım testlerinde gerek Kolmogorov-Smirnov gerekse Shapiro-Wilk testinden elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeydedir ($p>0,05$). “Çoğunlukla kabul edilen uygulamalara göre $n=50$ ’nin altında olduğu zaman S-W testinin

²⁵⁸ Dördüncü bölümdeki bütün tablolar Halil Karagülle tarafından hazırlanmıştır.

kullanılması daha uygun görülmektedir.”²⁵⁹ Bu durum öğrencilerin ön test ve son test ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.1. Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları önce ortalamaları ardında da dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık, telaffuz ve iletişim kurma bölümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	20,0625	2,54214	16	0,901	0,099
	Kontrol	19,0625	3,64177			

Deney ve kontrol grubunun ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,099>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi bölümünden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.3’te verilmiştir.

²⁵⁹ Taşpınar, a.g.m., s.41.

Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	3,7500	0,68313	16	0,473	0,640
	Kontrol	3,6250	0,806623			

Deney ve kontrol gurubunun dil bilgisi bölümü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,640>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük kullanımı bölümünden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcük Kullanımı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	3,8125	0,65511	16	-0,215	0,831
	Kontrol	3,8750	0,95743			

Deney ve kontrol gurubunun sözcük bilgisi bölümü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=,831>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcılık bölümünden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akıcılık Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	2,5000	0,51640	16	0,344	0,733
	Kontrol	2,4375	0,51235			

Deney ve kontrol grubunun akıcılık bölümü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,733>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutarlılık bölümünden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutarlılık Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	2,6250	0,61914	16	0,785	0,439
	Kontrol	2,4375	0,72744			

Deney ve kontrol grubunun tutarlılık bölümü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,439>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin telaffuz bölümünden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telaffuz Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	2,5000	0,51640	16	2,236	0,034
	Kontrol	2,0000	0,73030			

Deney ve kontrol grubunun telaffuz bölümü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,034<0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim kurma bölümünden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Kurma Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Ön test	Deney	4,8750	0,61914	16	0,745	0,462
	Kontrol	4,6875	0,79320			

Deney ve kontrol grubunun iletişim kurma bölümü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,462>0,05$).

4.1.2. Öğrencilerin Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları önce ortalamaları ardından da dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık, telaffuz ve iletişim kurma bölümleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	22,8125	1,97379	16	2,462	0,023
	Kontrol	19,6250	4,78714			

Deney ve kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,023<0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi bölümünden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Bilgisi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	4,3750	0,61914	16	1,939	0,037
	Kontrol	3,8125	0,98107			

Deney ve kontrol gurubunun dil bilgisi bölümü son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,037<0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük kullanımı bölümünden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcük Kullanımı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	4,6250	0,50000	16	2,236	0,002
	Kontrol	3,8125	1,12361			

Deney ve kontrol gurubunun sözcük kullanımı bölümü son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,002<0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcılık bölümünden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akıcılık Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	2,3750	0,71880	16	0,681	0,501
	Kontrol	2,1875	0,83417			

Deney ve kontrol gurubunun akıcılık bölümü son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamalarında matematiksel açıdan bir farklılık görülse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,501>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutarlılık bölümünden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutarlılık Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	2,9375	0,25000	16	3,379	0,031
	Kontrol	2,2500	0,77460			

Deney ve kontrol gurubunun tutarlılık bölümü son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p=0,031<0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin telaffuz bölümünden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telaffuz Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	2,6250	0,61914	16	2,274	0,031
	Kontrol	2,0625	0,77190			

Deney ve kontrol gurubunun telaffuz bölümü son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p_{0,031} < 0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim kurma bölümünden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonrası elde edilen bulgular tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Kurma Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Grup	Ort	Ss	N	t	p
Son test	Deney	5,8750	0,34157	16	2,284	0,033
	Kontrol	5,3750	0,80623			

Deney ve kontrol gurubunun telaffuz bölümü son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p_{0,033} < 0,05$).

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

4.2.1. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular içerik analizi tekniğine uygun olarak kodlanmıştır. Kodlanan veriler “Uygulamanın Faydası ve İşlevselliği”, “Uygulamanın Eksiklik ve Zorlukları”, “Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri” ve “Uygulamaya Karşı Genel Tutum ve Düşünceler” temaları altında verilmiştir.

4.2.1.1. Uygulamanın Faydası ve İşlevselliği Teması

Uygulamanın faydası ve işlevselliği teması altında öğrencilere “Second Life ortamında yapılan konuşma derslerinin Türkçe konuşmanızı geliştirdiğine inanıyor musunuz?” ve bu sorunun alt sorusu olarak “Eğer inanıyorsanız bunun konuşma becerinizin hangi alanına daha çok etki ettiğini düşünüyorsunuz?” ve “Sınıf ortamındaki konuşma dersleriyle SL ortamındaki konuşma derslerinin arasında nasıl bir fark var?” soruları yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesi analizi tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Uygulamanın Faydası ve İşlevselliği Temasına Ait Bulgular

Görüşme Cevapları	Kodlamalar
Ö8: SL ortamı özellikle sözcük kullanımında etkili oldu. Ben arkadaş ortamında rahat konuşabiliyordum ama sınıfta konuşmak benim için zor oluyordu. SL kullandıktan sonra ben farkında olmadan bu ortamın beni etkilediğini fark ettim. Hem sınıftaydım hem de daha doğru cümleler kurabiliyordum.	Sözcüklerin doğru kullanımı Daha rahat konuşmak
Ö2: Ben SL ortamı sayesinde nasıl daha doğru cümleler kurabileceğimi öğrendim. Çünkü sınıfta biz çok az konuşuyoruz. Çok diyalog yapmıyoruz. SL ortamında daha fazla konuşma pratiği yapma imkânı bulduk.	Sözcüklerin doğru kullanımı
Ö7: SL ortamı daha rahat Türkçe iletişim kuramda etkili oldu.	İletişim Kurma
Ö4: SL ortamının konuşma dersleri için uygun bir ortam olduğunu düşünüyorum. Çünkü ders çalışmıyorsun. Sadece bildiğin şeyleri anlatıyorsun. Bu ortamda işlediğimiz derslerin konuşmamın akıcılığına olumlu bir etkisinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben konuştuğumun doğru olup olmadığını merak etmiyordum, sadece konuşuyordum. Sınıf ortamında ise konuşmamın doğru olmasına çok dikkat ediyordum. Bu da konuşmamın akıcı olmamasına neden oluyordu. Bir de sınıf ortamında hazırlıklı konuşma yapmam zor oluyor. Çok stresli oluyorum. SL ortamında bu durum daha kolay oldu ve stres yaşamadan konuşabildim.	Akıcılık

Ö5: Ben sadece sınıfta Türkçe konuşuyordum. Dışarıda ve yurttan konuşmuyordum. Ne zaman ki SL dersleri başladı. Ben yurttan konuşmaya başladım. Konuşmamın bütün alanlarında SL ortamındaki derslerin bana yardımcı olduğunu düşünüyorum.

Konuşma pratiğinin alanın genişlemesi

Odak grup görüşmesinde uygulamanın faydası ve işlevselliği teması altında sorulan sorulara deney grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde, uygulamanın, öğrencilerin hepsinde konuşma becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, SL ortamında yapılan konuşma derslerinin sözcüklerin doğru kullanımı, daha rahat konuşma, iletişim kurma ve daha akıcı konuşma alanlarında konuşmalarına olumlu yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu ortamın, sınıf ortamı dışında Türkçe konuşma pratiğine imkân sağladığını, konuşma stresinden uzaklaştırdığını da belirtmiştir.

4.2.1.2. Uygulamanın Eksiklik ve Zorlukları Teması

Uygulamanın eksiklik ve zorlukları teması altında öğrencilere “SL ortamında konuşma dersinde hangi eksiklikleri gördünüz ve sizi rahatsız eden bir şey var mıydı?” ve “SL ortamında konuşma dersi yaparken en çok hangi konuda zorlandınız?” soruları yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesi analizi tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Uygulamanın Eksiklik ve Zorlukları Temasına Ait Bulgular

Görüşme Cevapları	Kodlamalar
Ö1: İnternet bağlantısı kurmakta zorlandım. Çünkü yurtda kablosuz internet hızı iyi değildi. Ayrıca bilgisayarım, programın kullanılmasında teknik donanım olarak yetersiz kaldı ve yavaş çalıştı. Programın kurulmasında da zorluklar yaşadım. Programın telefonda da kullanılabilir olması güzel olurdu. Çünkü telefon bilgisayara göre taşınması bakımında daha	İnternet hızı ve bilgisayar donanımı Etkileşim

avantajlı bir teknolojik alet. SL ortamında konuşurken kimin dinleyip kimin dinlemediğini anlayamadım. Bu büyük bir eksiklik.

Ö2: Uygulama süresince mikrofonla ilgili sorun yaşadım. Bu sorun uygulamanın %30'unda kendisini gösterdi. Bu internet hızından ya da mikrofonun kendisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlayamadım. Ayrıca bazı ders ortamlarının içinde bir müzik vardı. Bunu kapatmakta zorlandım ve beni rahatsız etti. Bir de bazı arkadaşların, bulunduğu ortamda da müzik sesi vardı ve onların mikrofonundan ortama yansıyor. Bu durum da beni rahatsız etti.

Mikrofon
Programdan ve
diğer
katılımcıların
mikrofonundan
gelen sesler

Ö3: İlk uygulamada programı açmakta zorlandım. Çünkü nasıl çalıştığını tam anlayamadım. Daha sonraki uygulamalarda böyle bir sorunla karşılaşmadım. Benim için zor değildi, teknik manada herhangi bir şekilde zorlanmadım. SL ortamı sadece eğitim amaçlı olsa daha iyi olur. Ancak ortamın içinde çok kötü, gençler için tehlikeli şeyler de var.

İlk kullanım
güçlüğü
Tehlikeli
ortamlar

Ö4: Mikrofonla ilgili bir sıkıntı yaşadım. Ama bu benim mikrofonumdan kaynaklanıyordu. Sonra mikrofonumu değiştirdim ve sorunum çözüldü. Yurtta internetimiz bazen kesildi ve biz dersten çıkmak zorunda kalıp internet bağlantısı açıldığında tekrar bağlandık.

Mikrofon
İnternet
bağlantısı

Ö5: Mikrofonu konuşurken açıp konuştuktan sonra kapatmayı genellikle unuttuğumuz için ezan, korna gibi çevre sesleri ortama yansıyor ve problem oluyordu. SL ortamı konuşma dersi sırasında başka şeyler yapmamıza da imkân veriyor. Ortamın buna izin vermemesi gerekir.

Mikrofon
kullanımı

Ö6: Bilgisayarımdan kaynaklı bir mikrofon sorunu yaşadım.

Mikrofon

Ö7: Bence biz bilgisayarın teknik donanımının ve internet hızının yavaş olmasında dolayı teknik sorunlar yaşadık.

Bilgisayar
donanımı
İnternet

Ö8: Programı açtıktan sonra dersin gerçekleştiği ortama dâhil olmakta zorluk yaşadım. Biz dört arkadaş, derslerde aynı fiziki ortamı kullandık. Bazı arkadaşlarım mikrofonu bilgisayara tanıtmak ve ayarlarını yapmak konusunda yetersiz kaldı. Çünkü ilk defa mikrofonla böyle bir bağlantı kuruyorlardı. Ben de

Program
Teknik bilgi
Fiziki ortam
Mikrofon
Ders konuları

onlara yardım ettiğim için zaman zaman dersten kopmak durumunda kaldım. Bazı arkadaşlar kendi aralarında konuşurken mikrofonlarını kapattılar ama bu konuşmaların açık olan diğer arkadaşımın mikrofonundan ders ortamına yansması rahatsızlık verdi. SL ortamında konuşma dersleri sırasında başka işlerle de meşgul olmak bence bir problem değil. Çünkü gerçek hayatta da böyle oluyor. Buna alışmamız gerekiyor.

Ö9: Bence en önemli problem bazı arkadaşların aynı fiziki ortamda SL ortamına girmeleri idi. Teknik konuda ise Mikrofonu bilgisayarlarla daha önce hiç kullanmadığım için bir problem yaşadım. Ayrıca programı kullanırken ilk zamanlar avatar seçiminde, hareket etmede zorluklar yaşadım. SL kullanırken bilgisayarımızdaki farklı uygulamaları kapatılması gerekiyor.

Fiziki ortam
Mikrofon
Program

Odak grup görüşmesinde uygulamanın eksiklik ve zorlukları teması altında sorulan sorulara deney grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin, mikrofon kurulumu ve kullanımı, internet bağlantısı ve hızı, etkileşim, teknik bilgi, kullanıcıların mikrofonundan ve sanal ortamdan gelen dış sesler, aynı fiziki ortamda uygulamaya katılma ve avatar kullanımı konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler SL ortamının cep telefonu aracılığıyla kullanılamaması, uygulama sırasında bütün öğrencilerin konuşmaları dinleyip dinlemediklerini göstermemesi ve bilgisayar üzerinde farklı işlemler yapılmasına izin vermesini eksiklik olarak görmektedir. Bununla birlikte bir öğrenci konuşma sırasında farklı işlemlerle meşgul olmanın doğal bir durum olduğunu bunun bir eksiklik olmadığını düşündüğünü de belirtmiştir.

Öğrencilerin avatar seçiminde ve oturma, kalkma, belli bir yere dönme ve yürüme gibi avatarlarını hareket ettirmede zorlandıkları gözlemlenmiştir.²⁶⁰ Konuşma dersi sırasında bazı öğrencilerin bilgisayarlarına tanıtamama, ses seviyesi ayarını yapamama ve SL ortamında aktif hale getirememesi gibi nedenlerden dolayı mikrofon

²⁶⁰ Yansıtıcı Günlük, 11.04.2019

sorunu yaşadığı gözlemlenmiştir.²⁶¹ Uygulama sırasında bazı öğrencilerin internet bağlantısı kesilmesinden dolayı SL ortamından çıktıkları, internet bağlantısı kurduktan sonra tekrar ortama bağlandıkları gözlemlenmiştir.²⁶² Aynı fiziki ortamdan uygulama katılan öğrencilerin mikrofonlarında yankı sorunu yaşandığı ve seslerin birbirine karıştığı gözlemlenmiştir.²⁶³

4.2.1.3. Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri Teması

Uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri teması altında öğrencilere “SL ortamında konuşma dersi yapmanın olumlu yönleri nelerdir?” ve “SL ortamında konuşma dersi yapmanın olumsuz yönleri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesi analizi tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Bulgular

Görüşme Cevapları	Kodlamalar
Ö7: SL ortamında konuşmak yüz yüze konuşmayla aynı etkileşimi sağlamıyor. Ben SL ortamında konuşurken diğer arkadaşların beni dinlemediğini düşündüm. Boşluğa konuşuyormuşum gibi geldi. Ben konuşurken birisinin yüzüne bakmam lazım. Tamam, bizim sınıftaki konuşma derslerimi SL ortamına göre daha sıkıcı, SL ortamı konuşma dersi için daha eğlenceli bir ortam ama bence konuşma dersi için yüz yüze olmak daha iyi.	Yüz yüze konuşma Etkileşim
Ö2: Bazı insanlar konuşurken ve sunum yaparken göz kontağı kurmakta zorlanıyorlar. Böyle insanlar için SL ortamında konuşmak faydalı olur. Sistemde avatarlar var ve sizde bir noktadan sonra o dünyanın içine giriyorsunuz. Siz konuşurken onlar sizin avatarınızı görüyor. Artık karşı taraf için siz değil o avatar konuşmuş oluyor. Böylelikle doğallık bir şekilde sistem içinde de sağlanmış oluyor.	Göz kontağı Avatar Doğallık

²⁶¹ Yansıtıcı Günlük, 11.04.2019

²⁶² Yansıtıcı Günlük, 11.04.2019

²⁶³ Yansıtıcı Günlük, 18.04.2019

Ö1: Bence, tanımadığımız bir insanla SL ortamında konuşmak yüz yüze konuşmaktan daha kolay olur. Tanımadığın bir insanla yüz yüze konuşmak zor olabiliyor. SL bu zorluğu ortadan kaldırıyor. Dışarıda konuşma sırasında yeni bir şey duyduğumuzda telefonumuzu elimize alıp bunu araştırırsak bu durum saygısızlık oluyor ama SL ortamı buna imkân veriyor. Yeni duyduğumuz bir şeyi o anda araştırmamıza imkân sağlıyor.	Yabancılarla konuşma Yeni kelimeleri araştırma
Ö3: Ben normalde sınıf ortamında hiç konuşmuyordum. Çünkü hoca bana baktığı zaman tüm kelimeleri unutuyordum. SL ortamında konuşmak benim için daha kolay oldu. Kendimi daha rahat hissettim.	Rahat hissetme
Ö5: Konuşma derslerinde bazen bazı arkadaşlar ortamdan ayrılmadığı halde mikrofonlarını kapatıp bilgisayarlarının başından uzaklaştılar. Onların avaturları ortamdaydı ama konuşmalara cevap vermediler. Bu çok olumsuz bir durum.	Ders ortamından uzaklaşma
Ö6: SL ortamında yapılan konuşmalarda tartışma tekniğini yeterli düzeyde kullanılamıyorum.	Tartışma
Ö9: Bizler WatsApp gibi bazı mesajlaşma programları vasıtasıyla da kendi aramızda grup konuşmaları yapıyoruz. SL bu programlara göre doğal konuşmaya daha yakın ve bunlara göre daha etkili bir platform. Sanal da olsa avaturlar vasıtasıyla kıyafet ve hareketleri görüyoruz. Ama vücut dilini karşı tarafa iletme konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum.	Doğallık Diğer sanal konuşma uygulamaları Vücut dili
Ö8: Sınıfta konuşurken cümle kurmak benim için zor oluyor. Çünkü unuttuğum bir kelime veya yapıdan dolayı bir kaynağa bakamıyorum. Arkadaşlarımla gözüm üzerinde olduğu için rahat olamıyorum. SL ortamında bu sorun ortadan kalktı. Kendimi konuşurken daha rahat hissettim.	Rahat hissetme
Ö4: Ben yeni öğrendiğim kelime ve yapıları konuşmada kullanırken önce mutlaka bunları kendi kendime konuşuyorum. Direkt arkadaşım ile yüz yüze konuşamıyorum. SL ortamı bana bu konuda kolaylık sağladı. Kendi kendimeydim ama aynı zamanda arkadaşlarımla birlikteydim. Cesur bir şekilde konuşabildim. Ayrıca fiziki ortam seçiminde de SL ortamı kolaylık sağlıyor. Kendini rahat hissettiğin yerde konuşabiliyorsun.	Rahat hissetme

Odak grup görüşmesinde uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri teması altında sorulan sorulara deney grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin, SL ortamındaki uygulamanın olumlu yönleri olarak konuşma sırasında aynı zamanda araştırma yapmaya imkân vermesi, konuşurken göz kontağı kurmakta ve yabancı ya da diğer insanların gözü önünde konuşmakta zorlananlar için bu zorluğu ortadan kaldırması, konuşma için rahat bir ortam sağlarken aynı zamanda avatarlar vasıtasıyla konuşmanın doğallığının korunmasını ifade ettiği görülmektedir. Uygulamanın olumsuz yönleri olarak ise öğrenciler, konuşma sırasında vücut dilinin karşı tarafa yeterince aktarılamadığını, tartışma yapmaya uygun olmadığını ve yeterli düzeyde etkileşim sağlanamadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin konuşma dersinde söz hakkının genellikle araştırmacı tarafından verilmesini bekledikleri ve söz hakkı talep etme noktasında çekingenlik yaşadıkları; ancak SL ortamındaki konuşmaları sırasında hiçbir çekingen tavır sergilemeyip yanlış yapma korkusundan uzak olarak konuştukları gözlemlenmiştir²⁶⁴. Konuşma yapan öğrenciye diğer öğrenciler tarafından nadiren müdahale edildiği ancak kendi sırası gelen öğrencinin bir diğerinin görüşüne katılıp katılmadığını belirttiği gözlemlendi.²⁶⁵

4.2.1.4. Uygulamaya Karşı Genel Tutum ve Düşünceler Teması

Uygulamaya karşı genel tutum ve düşünceler teması altında öğrencilere “Daha önce herhangi bir sanal ortamda eğitim aldınız mı?” ve “SL ortamında tekrar eğitim almak ister misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesi analizi tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Uygulamaya Karşı Genel Tutum ve Düşünceler Temasına Ait Bulgular

Görüşme Cevapları	Kodlamalar
-------------------	------------

²⁶⁴ Yansıtıcı Günlük, 25.04.2019

²⁶⁵ Yansıtıcı Günlük, 02.05.2019

Ö6: Daha önce SL ortamına benzer bir ortamda bir grup çalışması yapmıştım. Bu sanal ortamın ismini hatırlamıyorum. O programda SL ortamındaki gibi avatar yoktu. Sadece ses vardı. SL ortamı konuşma dersleri, toplantı ve sunumlar için kullanılabilir ama teknik yönü ağır olan işlerde verimli olarak kullanılabileceğini sanmıyorum.	Sanal ortam tecrübesi Konuşma dersi, Toplantı Sunum
Ö5: Daha önce çevrim içi bir ekran paylaşımı programı aracılığıyla ders yaptım. Karşı tarafın bilgisayar ekranını görebiliyordum. Karşı tarafta benim bilgisayar ekranımı görüyordu. Mikrofon aracılığıyla sesli olarak iletişime geçiyorduk. Teke tek bir ders için uygun bir ortamdı ama kalabalık gruplar için kesinlikle SL daha uygun bir ders ortamı.	Sanal ortam tecrübesi Kalabalık gruplar
Ö7: Bir daha SL ortamında özellikle dil öğrenimi için eğitim almak isterim. Burada herkes konuşabiliyor. Çünkü bazıları sınıfta çekiniyor ve konuşmuyor. Bu ortamda dil bilgisi kurallarını düşünmeden sokakta konuşur gibi rahat rahat konuşabiliriz. SL ortamındaki derslerde oyunların daha ön plana çıkması gerektiğini, oyunlar vasıtasıyla ortamın daha verimli bir hale gelebileceğini düşünüyorum.	Dil öğrenimi Oyun
Ö2: Ben mimarlık bölümünde okuyacağım. Daha sonrası için mimar arkadaşlarla SL ortamında bir araya gelip çalışabiliriz. SL ortamı üzerinde inşaat çalışması da yapılabilir. Burada proje geliştirebiliriz.	Mimarlık
Ö4: Sadece dil öğrenimi için tekrar kullanabilirim. Ama farklı eğitim bölümlerinde pek kullanılabileceğimi sanmıyorum.	Dil öğrenimi
Ö9: Bence gazetecilikte (Öğrenci üniversitenin gazetecilik bölümünde okuyacak.) SL ortamı kullanılabilir. Bir haber hakkında bilgi sahibi olmak isteyenler SL ortamında bir araya gelerek gazetecilerden bilgi alabilirler. Ancak mühendislik veya fen bölümleri için çok kullanışlı bir ortam olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok karmaşık matematiksel işlemler yapmaları gerekiyor.	Gazetecilik
Ö1: Mülakatlarda bu ortamın kullanılabileceğini düşünüyorum.	Mülakat
Ö8: Bence SL ortamı fen bölümleri alanlarında da kullanılabilir. Örneğin bir motor üretiminde hocalar öğrencilerine SL ortamı	Fen bölümleri

üzerinde bu motorun bölümlerini oluşturup gösterebilir ve nasıl yapılacağını öğretebilir.

Ö3: Bence SL ortamı yabancı dil öğrenmek için çok uygun bir ortam. Hem kolay hem de eğlenceli bir ortam. Zaman ve mekân sınırlaması olmaması çok güzel.

Dil öğrenimi

Odak grup görüşmesinde uygulamaya karşı genel tutum ve düşünceler teması altında sorulan sorulara deney grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde iki öğrenci hariç diğer öğrencilerin daha önce herhangi bir sanal ortamda eğitim almadıkları görülmektedir. Bu iki öğrenciden birisinin kullandığı sanal ortam platformunun SL ortamıyla bir benzerliği bulunmadığı anlaşılmaktadır. Diğer öğrenci ise kullandığı sanal ortam platformu yeterli düzeyde açıklayamamıştır. SL ortamının dil öğreniminde kullanılmasına yönelik bütün öğrencilerin olumlu görüşte olduğu görülmektedir. Bir öğrenci fen bölümlerindeki uygulama derslerinde de bu ortamın kullanılabileceğini belirtmiş, diğer bir öğrenci ise bunun aksini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, gazetecilik, mimarlık gibi mesleklerde, mülakat, toplantı ve sunum gibi organizasyonlarda SL ortamının kullanışlı bir platform olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ

Tartışma: Türkçe öğretiminin ana dili öğretiminden sonra ikinci ana başlığını olan yabancı dil olarak öğretimi geçmişte olduğu gibi günümüzde de yabancıların öğrenmeyi amaçladıkları diller arasındadır. Son yıllarda Türkçe öğrenimine olan talebin hızlı bir şekilde artmaya başlaması, başta üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri olmak üzere çeşitli kurumların bu alandaki faaliyetleriyle karşılanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlar Türkçe öğretiminin yurt dışında da aktif olarak devam etmesi için birçok çalışma yürütmektedir. Son yıllardaki bu çabalar akademik alana da yansımış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilimsel çalışmalara daha fazla konu olmaya başlamıştır. Bu bilimsel çalışmaların sayısı da günden güne artmaya devam etmektedir.²⁶⁶ Ancak bu bilimsel çalışmalar ağırlıklı olarak betimsel çalışmalardan ve nitel verilerden oluştuğu, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırmaların eksikliği de görülmektedir.²⁶⁷ Bu eksiklik göz önünde bulundurarak bu araştırmada, verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Günümüzde internet teknolojisinin gelişmesi öğretim alanlarına da yansımış ve eğitim teknolojisinin hızlı bir şekilde gelişmesine vesile olmuştur. Bilgisayar ve akıllı telefonlar vasıtasıyla kullanılabilen bu sistemler yüz yüze eğitim imkânı olmayan öğrencilere büyük kolaylık sağladığı gibi yüz yüze eğitim gören öğrencilerin de öğrendiklerini uygulamasına ve kalıcı hale getirmesine olanak sağlamaktadır.²⁶⁸ İnternet teknolojisinin web 2.0 ile birlikte etkileşimli hale gelmesi çevrim içi ortamlarda buluşmaları kolaylaştırmış ve öğrencilerin sadece tüketici olmayıp üretici rolünü üstlenmelerini sağlamıştır. Dil öğretiminde de kullanılmaya başlayan web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan çalışmalar, bu teknolojinin dil öğretimine yönelik faydalarını

²⁶⁶ Mehmet Alver, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Esas Alınan İlkeler İle Kullanılan Yöntem ve Teknikler”, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. İlhan Erdem, Bahar Doğan, Hatice Ulukaya, Ankara, Pagem Akademi, 2019, s. 13.

²⁶⁷ Tuncay Türkben, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, C.VII, Sayı 4, 2018, s. 2476.

²⁶⁸ Nurşat Biçer, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Eğitim Ortamlarında Kullanılan Ders Kitapları, Materyaller, Eğitim Teknolojileri”, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. İlhan Erdem, Bahar Doğan, Hatice Ulukaya, Ankara, Pagem Akademi, 2019, s. 218.

çeşitli yönlerden ortaya koymuştur.²⁶⁹ Bu web 2.0 araçlarından biri olan 3B sanal ortamların, geleneksel sınıf ortamlarının sınırlılıklarını ortadan kaldırılabileceğinin farkına varılmasıyla birlikte günümüzde yabancı dil araştırmaları bu alana yönelmeye başlamıştır. 3B sanal ortamlardan biri olan SL, bir yabancı dil öğretim ortamı olarak araştırılmaya devam edilmektedir.²⁷⁰

Yapılan alanyazın çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında SL ortamının kullanımına yönelik herhangi bir bilimsel araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretiminde SL ortamının kullanımına yönelik hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok bilimsel araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu eksiklik araştırmacıyı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde SL ortamının kullanımına yönelik araştırma yapmaya itmiştir.

Vygotsky'nin kurucusu olduğu sosyal yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme gelişimini incelemek için sadece bireysel çabaları değil, bireyin sosyal çevresine de bakmak gerekmektedir. Dil öğrenmenin gelişimi özel olarak hazırlanmış bir sosyal çevreyi gerekli kılmaktadır. Vygotsky'ye göre dil öğreniminde sosyal etkileşim önemli bir yere sahiptir. Birey, oluşturulmuş sosyal çevre içerisinde öğrenirken bilişsel fonksiyonlarını daha verimli bir şekilde kullanabilecektir.²⁷¹ Araştırmada sosyal yapılandırmacılık kuramının öğrenmedeki sosyal ortam vurgusu göz önünde bulundurularak bu sosyal ortam, sanal ve çevrim içi bir çerçeve içinde oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sonuç: Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde SL ortamında yapılan konuşma derslerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, konuşma dersleri SL ortamında yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesi öğrenciler ile konuşma dersleri klasik sınıf ortamında yapılan aynı seviyedeki

²⁶⁹ Osman Solmaz, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Öğretim Materyalleri: Web Macerası” **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilgi Şöleni “Teknoloji Tabanlı Öğretim” Oturumu/Bildirileri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2017, s. 369.

²⁷⁰ Kazazoğlu, **a.g.m.**, s. 48

²⁷¹ Gökhan Baş, Ömer Beyhan, “Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 41, 2017, s. 138.

öğrenciler arasında, konuşma becerisi düzeyinde anlamı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalarına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Bu gayeyle, araştırmanın ikinci bölümünde dil, yabancı dil olarak Türkçe, AODÇ, sosyal yapılandırmacılık kuramı ve bu kuramın yabancı dil öğretimi ve sanal ortamlara etkisi, 3B sanal öğrenme ortamları ve SL ile alanla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, çalışma takvimi, öğrenme ortamının hazırlanması, uygulama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise nitel ve nicel veriler analiz edilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesi yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul Üniversitesi 2018-2019 akademik yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 32 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin deney grubunda 16, kontrol grubunda 16 öğrenci bulunmaktadır. Uygulama sırasında önceden verilen konuşma dersi konuları kontrol grubu ile sınıf ortamında, deney grubu ile de SL ortamında işlenmiştir. Konuşma derslerinde öğrencilerin sunumlarının yanı sıra soru-cevap ve beyin fırtınası tekniğinden faydalanılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerini sadece sanal ortamda görüp etkileşimde bulunmalarını sağlamak için onların, birinci uygulama hariç, aynı fiziki ortamda olmamasına dikkat edilmiştir. Dört öğrencinin internet bağlantısı sebebiyle aynı fiziki ortamı kullanmak zorunda kalmaları haricinde diğer öğrencilerin farklı fiziki ortamlarda uygulamaya katılmaları sağlanmıştır.

Bu araştırmada, SL ortamının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini ölçmede sadece nicel ya da nitel araştırma yöntemleriyle derinlemesine bir araştırma yapılamayacağı, sebep sonuç ilişkisinin sağlıklı olarak kurulamayacağı düşünüldüğü için bu iki araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı

karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ön test ve son testten elde edilen nicel veriler “Bağımsız Grup t-Testi” ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ve yansıtıcı günlükten elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun gerek ortalama gerek dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık ve iletişim kurma bölümlerinin ön test sonuçlarında matematiksel olarak bir fark görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun tutarlılık bölümü ön test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarına bakıldığından gerek genel ortalama gerek dil bilgisi, sözcük bilgisi, tutarlılık ve iletişim kurma bölümlerinde deney grubunun puanlarının ortalaması kontrol grubundan daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. İki grubun son test sonuçlarının bağımsız grup t-testi ile analiz sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun akıcılık bölümünün son test sonuçlarında matematiksel olarak bir fark görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki deney grubunu lehine genel ortalama, dil bilgisi, sözcük bilgisi, tutarlılık ve iletişim kurma bölümlerinde ortaya çıkan ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunan, akıcılık bölümünde ise matematiksel olarak ortaya çıkan fark SL ortamındaki konuşma dersleri uygulamalarına bağlanabilir.

Araştırmada deney grubundan 9 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular içerik analizine tekniğine uygun olarak kodlanmıştır. Kodlanan veriler “Uygulamanın Faydası ve İşlevselliği”, “Uygulamanın Eksiklik ve Zorlukları”, “Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri”, “Uygulamaya Karşı Genel Tutum ve Düşünceler” temaları altında verilmiştir. Odak grup görüşmesi ve yansıtıcı günlükten elde edilen verilere göre,

1. Uygulama, genel itibariyle öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde olumlu bir etki yarattığı; sözcükleri doğru kullanma, daha rahat konuşma ve iletişim

kurma ve daha akıcı konuşma alanlarında öğrenciler üzerinde müspet bir gelişim sağladığı görülmüştür.

2. Uygulama, sınıf ortamı dışında Türkçe konuşma pratiğine imkân sağlama ve konuşma stresinden uzaklaştırma alanlarında öğrencilere kolaylık sağladığı görülmüştür.

3. Uygulamada mikrofon kurulumu ve kullanımı, internet bağlantısı ve hızı, etkileşim, teknik bilgi, kullanıcıların mikrofonundan ve sanal ortamdan gelen dış sesler, aynı fiziki ortamda uygulamaya katılma ve avatar kullanımı konusunda zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

4. Cep telefonu aracılığıyla kullanılamaması, uygulama sırasında bütün öğrencilerin konuşmaları dinleyip dinlemediklerini göstermemesi ve bilgisayar üzerinde farklı işlemler yapılmasına izin vermesi öğrenciler tarafından SL ortamının eksikliği olarak görülmüştür.

5. SL ortamının konuşma sırasında aynı zamanda araştırma yapmaya imkân vermesi, konuşurken göz kontağı kurmakta ve yabancı ya da diğer insanların gözü önünde konuşmakta zorlananlar için bu zorluğu ortadan kaldırması, konuşma için rahat bir ortam sağlarken aynı zamanda avatarlar vasıtasıyla konuşmanın doğallığını koruması ortamın konuşma derslerinde kullanılmasının olumlu yönleri olarak tespit edilmiştir.

6. SL ortamının tartışma yapmaya uygun olmaması, konuşma sırasında vücut dilinin karşı tarafa yeterince aktarılmasına ve yeterli düzeyde etkileşim sağlanmasına imkân vermemesi ortamın konuşma derslerinde kullanılmasının olumsuz yönleri olarak tespit edilmiştir.

7. Öğrenciler, gazetecilik, mimarlık gibi mesleklerde, mülakat, toplantı ve sunum gibi organizasyonlarda SL ortamını kullanışlı bir platform olduğunu belirtmiştir.

Öneriler: SL ortamında yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konuşma derslerinde uygulama öncesi, sırası ve sonrasında elde edilen tecrübelerden yola çıkarak gelecekteki araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma derslerinde SL ortamı kullanılabilir.

2. Yapılan bilimsel çalışmalardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi ortamların kullanımının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu ortamların incelenmesi ve öğretimde kullanılmasının sınıf ortamında sıkıcı hale gelebilecek dersleri eğlenceli kılma ve verimliliği artırma bakımından oldukça büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

3. SL ve benzeri çevrim içi öğrenme ortamlarını kullanmak isteyen öğretmenler sürekli bir yenilenme ve değişim içerisinde olan bu teknolojiyi dikkatli bir şekilde takip etmelidir.

4. SL başta olmak üzere çevrim içi sanal ortamları gerek maliyetinin düşük olması gerek geniş kitlelere ulaşma imkânı sağlaması sayesinde dünyada Türkçe öğretim merkezi olmayan yerlerde Türkçe öğretilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Bunun için bireysel çabaların yanı sıra kurumlar da bu alana yönelik çalışmalar yapmalı ve akademik çalışmalara destek vermelidir.

5. Dijital ortamda ders vermek sınıf ortamında ders vermeye göre ders materyali bakımından çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak çevrim içi ortamlarda Türkçe öğretimine başlamadan önce mevcut ders materyalleri dijital ortama uyumlu hale getirilmelidir. Ayrıca hâlihazırda hazırlanmakta olan ders materyallerinin de dijital ortamlarda kullanılabilir olmasına dikkat edilmelidir.

6. SL ortamındaki dersler esnasında öğrencilerin dikkati çok çabuk dağılabilmektedir. Öğrencilerin birbirini görmemesi, ders sırasında başka işlerle meşgul olabilmesi ve ortamda çok fazla dikkat dağıtıcı nesnenin bulunması gibi durumlardan ortaya çıkan bu dikkat dağınıklığına yönelik önlemler alınmalıdır. Ders yapılmaya uygun sadelikteki mekânlar tercih edilmeli ve öğrencilerin ilgisini

uyandıracak konu, soru veya oyunlarla öğrencilerin dersteki dikkat dağınıklığının önüne geçilmelidir.

7. SL ortamında ders yapmaya geçilmeden önce öğrencilere gerekli eğitim verilmeli ve tüm sorunları cevaplanmalıdır. Aksi takdirde uygulama sırasında özellikle teknik konularla alakalı sorunların yaşanıp dersin aksaması ihtimali yükselecektir.



KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahattin,
Seyfettin Demiral: “Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenmede Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı 31, 2002, s. 312-329.
- Ağar, M. Emin: “Türkçe Öğretimin Tarihçesi” **International Journal of Human Sciences**, C.I, Sayı 1, 2004, s. 1-10.
- Akarsu, Bedia: **Dil Kültür Bağlantısı**, İstanbul, İnkılap Kitapevi, 1998.
- Akayoğlu, Sedat: **An Analysis of Text Based Cmc of Advanced EFL Learners in Second Life**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Akpınar, Meriç,
Fatma Açık: “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında, Yabancılar Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarımı”, **3. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu**, Ed. İlyas Yazar, 2011, s. 61-69.
- Aksan, Doğan: **Dil, Şu Büyülü Düzen...**, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2011.
- Aksan, Doğan: **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2015.

- Altun, Sertel,
Esma Çolak: “Öğrenme Kuramları” **Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ed. Seval Fer, Ankara, Anı Yayıncılık, 2011, s. 18-65.
- Alver, Mehmet: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Esas Alınan İlkeler İle Kullanılan Yöntem ve Teknikler”, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. İlhan Erdem, Bahar Doğan, Hatice Ulukaya, Ankara, Pagem Akademi, 2019, s. 13-42.
- Alyılmaz, Cengiz: “Türkçe Öğretimin Sorunları”, **Turkish Studies**, C.V, Sayı 3, 2010, s. 728-749.
- Arı, Gökhan: “Konuşma Eğitimi”, **Yabancılar Türkçe Öğretimi**, Ed. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur, Ankara, Grafiker Yayınları, 2018, s. 277-293.
- Arslan, Mustafa,
Aynur Gürsoy: “Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması”, **Ege Eğitim Dergisi**, C.IX, Sayı 2, s. 109-127.
- Arslan, Mustafa: “Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları”, **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.IX, Sayı 2, 2012, s. 167-188.
- Arslan, Selahattin,
v.d.: “Yaşamdaki Matematiğe Yönelik 3B Sanal Öğrenme Ortamının (MATHLIFE) Uygulanması...”, **Turkish Journal of Computer**

and Mathematics Education, C.VIII, Sayı 3, 2017, s. 549-480.

Aslan, Alper,
Bünyamin Atıcı:

“Öğrenme Stillerine Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.XVIII, Sayı 1, 2016, s. 359-373.

Aslanargun, E.
Hilmi Süngü:

“Yabancı Dil Öğretimi ve Etik”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 35, 2006, s. 126-142.

Atlı, Dinçer,
Tuncer Can:

“Advertising in Virtual Worlds: The Example of Second Life”, **Journal of Media Critiques**, C.I, Sayı 1, 2015, s. 103-116.

Aydın, Gülnur,
v.d.:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Çomü Tömer Örneği)”, **Journal of Awareness**, C.II, Sayı 3S, 2017, s. 549-564.

Aydın, Selami:

“Second Life as a Foreign Language Learning Environment: a Review of Research” **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, C.XIV, Sayı 1, 2013, s. 53-63.

Aykaç, Murtaza,
Gökhan
Çetinkaya:

“Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi”, **Turkish Studies**, C.IIX, Sayı 9, 2013, s. 671-682.

- Aykaç, Nurullah: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler”, **Turkish Studies**, C.X, Sayı 3, 2015, s. 161-174.
- Ayverdi, İlhan: **Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük**, Kubbealtı İktisadi İşletmesi, 2011.
- Bahadorfar, Maryam, Reza Omidvar: “Technology in Teaching Speaking Skill”, **Acme International Journal of Multidisciplinary Research**, C.II, Sayı 4, 2014, s. 9-14.
- Balcı, Mustafa: “Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar**, Ed. Hayati Develi, vd., İstanbul, Kültür Sanat Basımevi, C.I, 2016, s. 11-52.
- Balcı, Mustafa: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar”, **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. Hayati Develi, vd., İstanbul, Kesit Yayınları, C.I, 2017, s. 13-41.
- Balcıkanlı, Cem: “Language Learning in Second Life: American and Turkish Students’ Experiences”, **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, C.XIII, Sayı 2, 2012, s. 131-146.
- Banguoğlu, Tahsin: **Türkçenin Grameri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007.

- Barın, Muzaffer: “Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 26, 2000, s. 123-127.
- Baş, Bayram, Tuğba Yıldırım: “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, C.VI, Sayı 3, s. 827-839.
- Baş, Gökhan, Ömer Beyhan: “Sosyal-Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 41, 2017, s. 137-162.
- Baş, Gökhan: **Sosyal-Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2015.
- Başal, Fevzi, Muhittin Özdemir, Hatice F. Odabaşı: “Bilgi Çağının Yeni Etik Alanı: Programlama Etiği”, **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice. F. Odabaşı, Ankara, TOJET, 2018, s. 14-28.
- Baydaş, Özlem: “3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Tasarım Organizasyonu”, ”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların**

Eğitimde Kullanımı, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 25-42.

Bezir, Çiğdem:

“Second Life” Ortamında Tasarlanan Yabancı Dil Eğitimi: Öğretmen-Öğrenci ve Ortam Etkileşimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2012.

Bezir, Çiğdem,
Barış Çukurbaşı,
Bahar Baran:

“Second Life Ortamında Rol Oynama Tekniği ile Yabancı Dil Etkinlikleri Tasarım Süreci ve Uygulanması”, **5. International Computer & Instructional Technologies Symposium**, Ed. Zülfü Genç, Elazığ, Fırat University Printing Office, 2012, s. 897-901.

Biçer, Nurşat:

“Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, C.I, Sayı 4, 2012, s. 107-133.

Biçer, Nurşat:

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Eğitim Ortamlarında Kullanılan Ders Kitapları, Materyaller, Eğitim Teknolojileri”, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. İlhan Erdem, Bahar Doğan, Hatice Ulukaya, Ankara, Pagem Akademi, 2019, s. 201-222.

- Bilgin, A. Azmi: “Muhâkemetü’l Lügateyn”, **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C.XXX, 2005, s. 397-398.
- Bozavlı,
Ebubekir: “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psikolinguistik Model)”, **Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.I, Sayı 1, 2012, s. 31-40.
- Broady, Elspeth: “The Four Language Skills or Juggling Simultaneous Constraints”, **Effective Learning and Teaching in Modern Languages**, Ed. James A. Coleman, John Klapper, New York, Routledge, 2005, s. 52-66.
- Brown, H.
Douglas: **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**, New York, Longman, 2000.
- Burns, Anne: “Research and The Teaching of Speaking in The Second Language Classroom”, **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, Ed. Eli Hinkel, 2017, s. 242-256.
- Büyüköztürk,
Şener, v.d.: **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pagem Akademi, 2016.
- Can, Tuncer, İrfan
Şimşek: “The Use of 3D Virtual Learning Environments in Training Foreign Language Pre-Service Teachers”, **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, C.XIV, Sayı 4, 2015, s. 114-124.

Can, Tuncer: “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi” **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.IX, Sayı 1, 2012, s. 72-85.

Chomsky, Noam: **Bilgi Sorunları ve Dil-Managua Dersleri**, İstanbul, BGST Yayınları, 2009.

Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion, Strasbourg, Language Policy Programme Education Policy Division Education Department, 2018, (Çevrim içi) www.coe.int/lang-cefr, 30.12.2019.

Çerçi, Arif: “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri”, **International Journal of Social and Educational Sciences**, C.II, Sayı 4, 2015 s. 186-204.

Çerçi, Arif: **Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2013.

Çiftpınar, Bülent: “Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon”, **Kültür Evreni Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 9, 2011, s. 173-189.

Çoban, Murat,
Asiye Kalkan,
Fatma Hınısoğlu:

“3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Tasarımında Karşılaşılan Teknik Zorluklar ve Çözüm Önerileri”,
3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı,
Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017,
s. 59-70.

Çoban, Murat,
Yüksel Göktaş:

“Üç Boyutlu Sanal Dünyalarda Öğretim Materyalleri Geliştiren Tasarımcıların Karşılaştıkları Sorunlar”,
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
C.IX, Sayı 12, 2013, s. 275-287.

Çokluk, Omay,
Kürşad Yılmaz,
Ebru Oğuz:

“Nitel Bir Araştırma Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi” **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, C.IV,
Sayı 1, 2011, s. 95-107.

Çolak, Esma:

İş Birliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Anabilim Dalı, Yayımlanmış Doktora Tezi, 2006.

Çukurbaşı, Barış,
Ayşen Karamete:

“Üç Boyutlu Sanal Ortamlarda Beş Aşamalı Modelin Uygulanması”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.XIII, Sayı 1, 2017, s. 36-64.

Dalgarno, Barney,
Mark J. W. Lee:

“What Are The Learning Affordances of 3-D Virtual Environments?”, **British Journal of**

Educational Technology, C.XL, Sayı 6, 2010, s. 10-32.

Damer, Bruce: “Meeting in the Ether: a Brief History of Virtual Worlds as a Medium for User-Created Events”, **Artifact**, C.II, Sayı 2, 2008, s. 94-107.

Değer, A. Cem, Betül Çetin, E. Ofllaz Köleci: **Yabancıllara Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**, Ankara, Pagem Akademi, 2017.

Demir, Tazegöl: “Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.XVIII, Sayı 2, 2010, s. 415-430.

Demircan, Ömer: **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Der Yayınları, 2012.

Demirel, Özcan: **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pagem Akademi Yayıncılık, 2016.

Demirel, Özcan: **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Pagem Akademi, 2010.

Demirel, Özcan: **Türkçe Öğretimi**, İstanbul, Milli Eğitim Yayınları, 1999.

Dickey, Michele: “Three-Dimensional Virtual Worlds and Distance Learning: Two Case Studies of Active Worlds as a Medium for Distance Education” **British Journal of**

Educational Technology, C.XXXVI, Sayı 3, 2005, s. 439-451.

Doğan, Candemir:

Sistemantik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2012.

Doğan, Dilek,
v.d.:

“Sanal Ortamların Eğitim Amaçlı Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi”, **5. International Computer & Instructional Technologies Symposium**, Elazığ, Fırat University Printing Office, Ed. Zülfü Genç, 2012, s. 879-885.

Dominguez-
Noriega,
Santiago, v.d.:

“Language Learning Resources and Developments in The Second Life Metaverse”, **International Journal of Technology Enhanced Learning**, C.III, Sayı 5, 2011, s. 496-509.

Dos Santos,
Renato P.:

“Second Life Physics: Virtual, Real or Surreal?”, **Journal of Virtual Worlds Research**, C.II, Sayı 1, 2009, s. 1-21.

Durmuş,
Alparslan:

“Web 2.0 Araçları ve Eğitsel Uygulamalar”, **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice. F. Odabaşı, Ankara, TOJET, 2015, s. 109-130.

Ensslin, Astrid:

“Linden Lab’s Second Life”, **Routledge Companion to Imaginary Worlds**, Ed. Mark J.P. Wolf, New York, 2017, s. 402-409.

- Ercilasun, Ahmet
B.: **Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2010.
- Erdem, İlhan,
Kemalettin Deniz: “Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.V, Sayı 10, 2008, s. 75-90.
- Ergin, Muharrem: **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım, 2009.
- Erkan, Mustafa: “İbn Mühennâ” **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C.XX, 1999, s. 218-219.
- Eun, Barohny,
Hye-Soon Lim: “A Sociocultural View of Language Learning: The Importance of Meaning-Based Instruction” **TESL Canada Journal**, C.XXVII, Sayı 1, 2009, s. 13-26.
- Evliyaoğlu,
Gökhan: **Konuşma Sanatı Diksiyon Fonetik Retorik**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1973.
- Fer, Seval, İlker
Cırık: **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2007.
- Fiedler, Marina: “Cooperation in Virtual Worlds”, **Schmalenbach Business Review (SBR)**, C.LXI, Sayı 2, s. 173-194.

- Gedik, Doğan: **Yabancıllara Türkçe Öğretimi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Genç, Bilal: “Öğrenme Kuramlarına Göre Çocuklukta Yabancı Dil Öğretimi”, **Bilgi ve Toplum Dergisi**, C.III, Sayı 3, 2013, s. 37-50.
- Genç, Hakan: “İnternetteki Etkileşim Merkezi Sosyal Ağlar ve E-İş 2.0 Uygulamaları”, **Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri**, Ed. Mustafa Akgöl, v.d., Ankara, Nokta Matbaacılık, 2010, s. 611-617.
- Göçer, Ali, Selçuk Moğol: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, **Turkish Studies**, C.VI, Sayı 3, 2011, s. 797-810.
- Göçer, Ali: “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Turkish Studies**, C.IV, Sayı 8, 2009, s. 1298-1313.
- Gökoğlu, Seyfullah, v.d.: “Öğrenme Ortamlarında Sanal Dönüşümler: Sanal Gerçeklik Yaklaşımı”, **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Hatice. F. Odabaşı, Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Ankara, TOJET, 2017, s. 423-436.

Gölpınar, Şaziye,
Ergün
Hamzadayı, Nihat
Bayat:

“Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki”, **Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, C.IX, Sayı 2, 2018, s. 75-85.

Gül, Şeyda,
Selami Yeşilyurt:

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Tutumları ve Başarıları Üzerine Etkisi”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, C.V, Sayı 1, 2011, s. 94-115.

Güleç, B. Arif,
Nuray Güleç:

“Use of Social Media in Foreign Language Context”, **International Journal of Language Academy**, C.I, Sayı 1, 2017, s. 268-277.

Güler, Gülten:

“Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.VI, Sayı 1, 2005, s. 89-106.

Gültekin, İbrahim,
Mustafa Balcı:

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Siyaseti ve Stratejileri”, **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ed. Hayati Develi, vd., İstanbul, Kesit Yayınları, C.I, 2017, s. 43-133.

Gün, Salih:

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2015.

- Güneş, Firdevs: “Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.III, Sayı 1, 2014, s. 1-27.
- Güven, Ali: **Türkiye’de Günümüze Kadar Yapılmış Olan Toplumsal Dilbilim Çalışmalarına Genel Bir Bakış**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Güzel, Serhat: **The Effect of Second Life as a Virtual Language Learning Environment on Speaking Anxiety**, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Hassan, Riad F., Hisham Dzakiria, Rozhan M. Idrus: “Using Second Life Platform for Improving English Language Skills: Students’ Perception”, **International Review of Management and Marketing**, C.VI, Sayı 8, 2016, s. 43-47.
- Hengirmen, Mehmet: **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**, Ankara, Engin Yayınevi, t.y., 12. bsk..
- Horzum, M. Barış: “Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, C.VII, Sayı 1, 2010 s. 603-634.
- Isaacs, Lorraine Ann: **Social Constructivism and Collaborative Learning in Social Networks: The Case of an**

Online Masters Programme in Adult Learning,
University of the Western Cape, Yayınlanmış
Yüksek Lisans Tezi, 2013.

İliç, Ulaş, Y.
Deniz Arıkan:

“Second Life Ortamında Yabancı Dil Öğrenimine
Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”,
Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,
C.XII, Sayı 4, 2016, s. 364-395.

İliç, Ulaş:

**Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Sanal
Dünyalar Uygulaması**, Ege Üniversitesi Fen
Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek
Lisans Tezi, 2013.

Jee, Min Jung:

“From First Life to Second Life: Evaluating Task-
Based Language Learning in a New Environment”
Canadian Journal of Learning and Technology,
C.XL, Sayı 1, 2014, s. 1-15.

Johnson, Andrew,

Eylem Araştırması El Kitabı, Çev. Y. Uzuner, M.
Özten Anay, Ankara, Anı Yayıncılık, 2014.

Kamalı, Tuğba:

**Students’ Experiences and Perceptions of
Anxiety, Motivation, and Self-Confidence in
Speaking English During Task-Based Language
Learning Activities in Second Life: The Case of
Metu**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri
Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,
2012.

- Kara, Devabil: “Elektronik Çağın Fütürizmi Sanal Gerçeklik ve Sanal Ortamın Değerleri”, **Sanat-Tasarım Dergisi**, Sayı 8, 2017, s. 43-48.
- Kara, Mehmet: “Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.VIII, Sayı 3, 2010, s. 661-696.
- Karadoğan, Sabri: “Eğitimde Sınıf-Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Yaşanan Sorunlar”, **Türkiye’nin Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri**, Ed. Recep Aksu, Ankara, Maya Akademi, 2016, s. 47-84.
- Karaman, M.
Kemal, Sevil
Orhan Özen: “A Survey of Students’ Experiences on Collaborative Virtual Learning Activities Based on Five-Stage Model”, **Educational Technology & Society**, C.XIX, Sayı 3, s. 247-259.
- Kazazoğlu,
Semin: “Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Etkileşim: Second Life Örneği” **Dil Dergisi**, Sayı 164, 2014, s. 39-51.
- Keskin, Yakup: “DKAB Bölümleri Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları ve Yeterlikleri”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2011, Sayı 30, s. 211-233.

Kılıçarslan,
Ramazan:

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2014.

Kim, Deoksoon,
Brandon King:

“Students' Use of Second Life in Learning Spanish as a Foreign Language”, **Journal of Second Language Teaching and Research**, C.XI, Sayı 1, s. 109-142.

Koçak, Ömer,
Türkan Karakuş
Yılmaz, Yüksel
Göktaş:

“Bir Öğrenme Ortamı Olarak Sanal Dünyaların Tasarımında Karşılaşılan Pedagojik Zorluklar”, **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi**, Ed. Halil İbrahim Yalın, C.VIII, Sayı 2, 2018, s. 90-107.

Koçak, Ömer,
v.d.:

“Sanal Dünyalarda Kullanılan Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri”, **e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**, C.III, Sayı 2, 2016, s. 40-51.

Korkmaz, Ela
Kaya:

Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının, Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılığına ve Etnikmerkezciliğine Etkisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2014.

Köksal, Dinçay,
Ayşe Dağ Pestil:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi”, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, Ed. Aziz

Kılınç, Abdullah Şahin, Ankara, Pagem Akademi, 2012, s. 213-234.

Köse, Dursun: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması”, **Dil Dergisi**, Sayı CXXXIX, 2008, s. 36-47.

Lin, Tsun-Ju, vd.: “Task-Based Teaching Approaches of Chinese as a Foreign Language in Second Life Through Teachers’ Perspectives”, **Procedia Technology**, Sayı 13, 2014, s. 16-22.

Mbati, L. A.: “Online Learning for Social Constructivism: Creating a Conducive Environment”, **Progressio: South African Journal for Open and Distance Learning Practice**, C.XXXIV, Sayı 2, 2012, s. 99-119.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu: **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme**, Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009.

Mutlu, Hasan H. Bilge Bağcı Ayrancı: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler”, **The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences**, C.III, Sayı 2, 2017, s. 66-74.

Oradee, Thanyalak: “Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and RolePlaying)”, **International Journal**

of Social Science and Humanity, C.II, Sayı 2, 2012, s. 533-535.

Oruç, Şerif:

“Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, C.XLV, Sayı 3, 2016, s. 279-290.

Özbek, Çiğdem,
İrem Çomoğlu,
Bahar Baran:

“Turkish Foreign Language Learners’ Roles and Outputs: Introducing an Innovation and Role-Playing in Second Life”, **Contemporary Educational Technology**, C.VIII, Sayı 3, 2017, s. 280-302.

Özcan, Erdal, G.
Haldun
Demirdöven:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”
Yabancılar Türkçe Öğretimi, Ed. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur, Ankara, Grafiker Yayınları, 2018, s. 162.

Özek, Müzeyyen
Bulut:

“Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Ortamları Kullanımlarına İlişkin Görüşleri”,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.XV, Sayı 2, 2018, s. 301-315.

Özel, Ali, Nida
Bayındır:

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi, Ankara, Pagem Akademi, 2008.

Özer, Adnan:

“Sanal Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı”,
Eğitim Teknolojileri Okumaları, Ed. Hatice. F. Odabaşı, Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Ankara, TOJET, 2017, s. 597-622.

- Porzig, Walter: **Dil Denen Mucize**, Çev. Vural Ülkü, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1995.
- Reisoğlu, İlknur, Ömer Koçak: “3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Eğitimde Kullanımı: Karşılaştırmalı Analiz”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Gökteş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 105-130.
- Saba; Raid: **Language Learning in Virtual Worlds**, University of Nottingham, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2013.
- Saraç, H. Sezgi: “Benefits and Challenges of Using Second Life in English Teaching: Experts’ Opinions”, **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Sayı 158, 2014, s. 326 -330.
- Sarsar, Fırat: “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim”, **Eğitim Teknolojileri Okumaları**, Ed. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice. F. Odabaşı, Ankara, TOJET, 2018, s. 168-202.
- Saunders, Carol, v.d.: “Virtual Space and Place: Theory and Test”, **MIS Quarterly**, C.XXXV, Sayı 4, 2011, s. 1079-1098.
- Saydam, Mehmet, Önder Çangal: “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Etkin Katılımlı Ders Dışı Etkinliklerin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, C.XI, Sayı 2, 2018, s. 342-358.

Serçe, F. Cemile,
Soner Yıldırım:

“A Web-Based Synchronous Collaborative Review Tool: A Case Study of an On-line Graduate Course”, **Educational Technology & Society**, C.IX, Sayı 2, 2006 s. 166-177.

Shumin, Kang:

“Factors to Consider: Devoloping Adult EFL Students Speaking Abilities”, **Methodology in Language Teaching**, Ed. Jack C. Richards, Willy A. Renandya, New York, Cambridge University Press, 2002 s. 204-211.

Solak, Enes
Malik, Fatih
Yılmaz:

“Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Nedenleri ve Düzeyleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C.XI, Sayı 1, 2017, s. 308-317.

Solmaz, Osman:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Öğretim Materyalleri: Web Macerası” **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilgi Şöleni “Teknoloji Tabanlı Öğretim” Oturumu/Bildirileri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2017, s. 369-377.

Sönmez, Veysel:

Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, Anı Yayıncılık, 2008.

Stacey, Elizabeth:

“Learning Links Online: Establishing Constructivist and Collaborative Learning Environments”, **Australian Society for Educational Technology**, 2002, (Çevrim içi)

<http://www.ascilite.org/conferences/aset-archives/confs/2002/stacey.html>, 20.10.2018.

Şahin, Abdullah,
Ömer Koçer:

“Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri”, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, Ed. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin, Ankara, Pagem Akademi, 2012, s. 33-47.

Şahin, Metin:

Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Şen, Ülken,
Emrah Boylu:

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.XII, Sayı 30, 2015, s. 13-25.

Şeref, İzzet:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi”, **International Journal of Language Education and Teaching**, C.I, Sayı 1, 2013, s. 43-60.

Taşdemir,
Mehmet:

Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi, Ankara, Pagem Akademi, 2017.

Tokel, S. Tuğba,
E. Cevizci
Karataş:

“Three-Dimensional Virtual Worlds: Research Trends and Future Directions” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.X, Sayı 1, 2014, s. 1-12.

Tokel, S. Tuğba,
F. Burcu Topu:

“3B Sanal Dünyalar ve Kullanım Alanları”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 1-24.

Topu, F. Burcu:

“3B Sanal Öğrenme Ortamlarının Geliştirilme Süreci”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 43-58.

Topuz, Arif Cem,
v.d.:

“Öğrenme Teorileri Üzerine İnşa Edilen Web 2.0 Uygulamaları: Science Direct Veri Tabanı İncelenmesi”, **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, C.VIII, Sayı 2, 2015, s. 59-69.

Tunçel, Hayrettin:

“Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.XI, Sayı 28, 2014, s. 177-198.

Tüker, Çetin:

Üç Boyutlu Sanal Ortamda Görsel İletişim ve Grafik Tasarım Yüksek Lisans Eğitim Programı Önerisi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Ana Sanat Dalı Grafik Tasarım Programı, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2009.

- Türk Dil Kurumu: **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- Türkan, H. Kürşat: “Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, Sayı 60, 2017, s. 147-158.
- Türkben, Tuncay: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, C.VII, Sayı 4, 2018, s. 2464-2479.
- Tüzün, Hakan, Fatih Özdiç: “3-Boyutlu Sanal Üniversite Oryantasyon Ortamının Geliştirilmesi”, **Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri**, Ed. Mustafa Akgül, v.d., Ankara, Nokta Matbaacılık, 2010, s. 653-657.
- Uçak, Salih, Elif Gökçü: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)”, **Journal of Turkish Language and Literature**, C.I, Sayı 2, 2015, s. 221-228.
- Uysal, H. Hande: “İkinci Dilde Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitiminde Sosyo-Kültürel Yaklaşımlar”, **Yabancılarla Türkçe Öğretimi**, Ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt, Ankara, Anı Yayıncılık, 2011, s. 91-104.

- Uzun, Levent: “3 Boyutlu Dijital Ortamda İngilizce Eğitimi”, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.XIV-I, Sayı 27, 2017, s. 279-292.
- Uzun, Levent: “Using The Second Life Digital Environment for Fl Education: A Postmodern Perspective”, **Teaching English with Technology**, C.XVII, Sayı 2, 2017, s. 44-54.
- Ünalın, Şükrü: **Türkçe Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayın, 2002.
- Vygotsky, Lev Semenovich: **Düşünce ve Dil**, Çev. Semih Koray, İstanbul, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1985.
- Yıldırım Ali, Hasan Şimşek: **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar, 2016.
- Yıldız, Adil: **Opensimulator ile 3B Sanal Kampüs, Sanal Sınıf Tasarımı ve Uygulanması**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Yılmaz, Türkan Karakuş: “3B Sanal Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımları”, **3 Boyutlu Sanal Dünyaların Eğitimde Kullanımı**, Ed. Yüksel Göktaş, Ankara, Pagem Akademi, 2017, s. 131-148.

Yüce, Nuri: “Muḳaddimetü’l-Edeb”, **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C.XXXI, 2006, s. 120-121.

Zhang, Cheng: “Research on The Key Technologies and Realization of Virtual Campus” **Journal of Physics: Conference Series**, Sayı 1074, 2018, s. 1-5.

(Çevrim içi)

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 20 Eylül 2018.

(Çevrim içi) <http://www.gridsurvey.com>, 02.12.2018.

(Çevrim içi) istatistik.yok.gov.tr, 20.10.2018.

EKLER

Ek 1: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Soruları

Sözlü Anlatım

Aşağıdaki sorulardan yararlanarak “komşuluk” hakkında konuşunuz.

- Komşuluk hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Ülkenizde geçmişteki ve şimdiki komşuluk ilişkileri nasıldır?
- “Ev alma komşu al.” atasözünden ne anlıyorsunuz?
- Ülkenizdeki komşuluk hakkında hangi atasözlerini biliyorsunuz?

Karşılıklı Konuşma

İki arkadaş beraber Türkçe öğrenmeye karar verdiniz ve dil eğitimi hakkında konuşuyorsunuz.

1. Öğrenci: Türkçe öğrenmek için Türkiye’ye gideceksiniz.

- Türkçe öğrenmek için Türkiye’ye gitmenin gerekliliğini anlatınız.
- Türkçe öğrenmek istemenizin sebeplerini anlatınız.
- Arkadaşınızı sizinle Türkiye’de Türkçe öğrenmesi için ikna etmeye çalışınız.

2. Öğrenci: Türkçeyi kendi ülkenizde öğrenmek istiyorsunuz.

- Başka bir ülkede eğitim almanın zorluklarını anlatınız.
- Türkçeyi kendi ülkenizde öğrenmek istemenizin sebeplerini anlatınız.
- Arkadaşınızı sizinle kendi ülkenizde Türkçe öğrenmesi için ikna etmeye çalışınız.

Ek 2: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Soruları

Sözlü Anlatım

1. Aşağıdaki metni okuduktan sonra kısaca özetleyiniz. Sizce başarı için IQ mu yoksa EQ mu daha önemlidir? Kısaca anlatınız.

Intelligence Quotient yani “IQ”, bireylerin daha çok öğrenebilme, depolama ve transfer edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Akıllı insanların daha kolay öğrendiği ve üst düzeyde başarı sağladığı kanıtlanmıştır. Ancak IQ seviyesi her ne kadar başarının en önemli belirleyicisi olsa da tek başına yeterli değildir. Bu noktada duygusal zekâ olan EQ’nun yeterliliği ortaya çıkar. EQ; sabretme, dayanıklılık, direnme, mücadele etme ve en önemlisi kararlı olma gibi duyguları kontrol etme ve yönlendirme ile ilgilidir.

ABD’de bir üniversitenin kampüsü içerisinde bulunan lojmanlarda yaşayan çocuklar, kapalı bir alana alınmış ve masalarının üzerine lokum koyulmuştur. Bu lokumu 15 dakika boyunca yemeyen çocuklara ikinci bir lokum daha verileceği söylenmiştir. Çocuklar kamera ile izlendiğinde bazı çocukların masanın altına girdiği, bazılarının zıpladığı, bazılarının gözünü yumduğu bazılarının ise lokumu yediği görülmüştür. Araştırmadan sonra bu çocuklar uzun yıllar boyunca takip edilmiştir. Birinci lokumu yiyen çocukların akademik açıdan başarısız olduğu, ikinci lokuma sahip olmak için sabreden çocukların ise iş hayatı, özel hayatı, okul hayatı ve aile hayatında başarılı oldukları görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre, ikinci lokuma sahip olmak için bekleyen çocukların duygusal zekâları daha yüksek, birinci lokumu yiyen çocukların ise duygusal zekâları daha düşüktür.

Karşılıklı Konuşma

Aşağıdaki noktaları göz önünde bulundurarak bir tur planı yapınız.

1. Öğrenci: Arkadaşınızla bir tura çıkmak istiyorsunuz ve ona bu fikrinizi açıklayarak onu bu tura çıkmaya ikna etmeye çalışıyorsunuz.

- Turun süresinden bahsediniz.
- Tur boyunca gezeceğiniz yerlerden bahsediniz.
- Konaklama seçeneklerini söyleyiniz.
- Tur için ayırdığınız bütçe hakkında bilgi veriniz.
- Tercih ettiğiniz ulaşım seçeneklerini söyleyiniz.

2. Öğrenci: Arkadaşınızdan gelen bu tur teklifiniz değerlendiriniz. Tur hakkında sorular sorarak bu turu planlamaya çalışınız.

- Turun süresiyle ilgili anlaşıңыз.
- Yanınıza almanız gereken eşyalar hakkında sorular sorunuz.
- Gitmek istediğiniz farklı yerleri yapmak istediğini aktiviteleri belirtiniz ve bunları tur planının içine dâhil etmeye çalışınız.
- Turun bütçesi hakkında olumlu ya da olumsuz görüşlerinizi belirtiniz.

[illegible]