

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

YABANCI DİL KONUŞMA BECERİSİ GELİŞTİRMEDE SANAL
GERÇEKLİK KULLANIMININ KONUŞMA PERFORMANSI,
KAYGI, MOTİVASYON VE TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Esin SAYLAN

TRABZON
Aralık, 2024

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİL KONUŞMA BECERİSİ GELİŞTİRMEDE SANAL
GERÇEKLİK KULLANIMININ KONUŞMA PERFORMANSI,
KAYGI, MOTİVASYON VE TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ**

**Esin SAYLAN
ORCID: 0000 - 0002 - 7629 - 8283**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünce
Doktora Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
ORCID: 0000 - 0001 - 8030 - 3869**

**TRABZON
Aralık, 2024**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Esin SAYLAN

27 / 12 / 2024

ÖN SÖZ

Sanal gerçeklik tabanlı İngilizce öğretimi platformlarının üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu üzerindeki etkisi konulu bu çalışma Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu doktora tezimde bana destek veren ve katkılarıyla yanımda olan herkese gönülden teşekkürlerimi iletmek isterim.

Öncelikle, danışmanım Prof. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU'na, benim için yeni bir alan olan bu bölümdeki çalışmam süresince sunduğu rehberlik, liderlik, sabır ve teşvik için gönülden teşekkür ederim. Tezimin her aşamasında, danışman hocamın değerli bilgi ve tecrübeleri benim için yol gösterici olmuştur.

Ayrıca, tez izleme komitesi hocalarım Doç. Dr. Servet ÇELİK ve Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK'e tez sürecinde zaman ayırarak sağladıkları katkılar ve geribildirimler için minnettarım.

Doktora sürecinde ders aldığım ve gelişimim sürecinde katkıda bulunan tüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Doktora sürecinin ilk günlerinden beri zaman mekân fark etmeksizin her an desteğini hiç esirgemeyen Dr. İsak ÇEVİK'e özellikle minnettarım. Yine görüşleriyle katkıda bulunan Adem ÖZKAN'a gönülden teşekkür ederim. Onların desteği olmasaydı bu sürece katlanamayabilirdim. Ayrıca, eşsiz yolculuk deneyimimizde ve araştırmamı tamamlama sürecinde bana manevi destek olan Dr. Sabiha KAYA'ya gönülden teşekkür ediyorum.

Son olarak, her zaman destek ve sevgilerini sunan eşim Doç. Dr. Sedat SAYLAN'a ve kızlarım Naz ve Alaz'a en derin teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. Bu zorlu ve uzun süreçte sevgi ve anlayışla yanımda olmaları, sabırla ders çalışmamı bitirmemi ve *nihayet* diyebilecekleri günü beklemeleri bu çalışmanın tamamlanmasındaki en önemli unsurlar olmuştur.

Bu tez, destek ve katkıda bulunan herkese ithaf edilmiştir.

Teşekkürlerimle,

Aralık, 2024
Esin SAYLAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2. 1. 1. Hümanist Yaklaşım.....	9
2. 1. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Filtre	10
2. 1. 2. 1. Kaygı.....	12
2. 1. 2. 2. Motivasyon	13
2. 1. 3. Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Destek Yöntemleri.....	14
2. 1. 3. 1. Suggestopedia	14
2. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi.....	15
2. 2. 1. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yöntemler.....	16
2. 2. 1. 1. Konuşma Becerisi Geliştirmede Diyalogla Öğretim	17
2. 3. Sosyal Öğrenme Kuramı	17
2. 4. Sanal Gerçeklik	18
2. 4. 1. Sanal Gerçeklik Platformlarında Bulunuşluk Hissi	20
2. 4. 2. Yabancı Dil Öğrenmede Sanal Gerçeklik Platformlarının Potansiyeli.....	21
2. 4. 2. 1. Duyuşsal Filtreleri Giderme.....	21
2. 4. 2. 2. Hedef Dile Maruz Kalma.....	21
2. 4. 2. 3. Sosyal Öğrenmeyi Sağlama	22
2. 4. 2. 4. Uygun Bağlamları Oluşturma	22
2. 5. İlgili Araştırmalar.....	23
2. 5. 1. Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik Kullanan Çalışmalar.....	23

2. 5. 2. Yabancı Dil Konuşma Becerisi Geliştirmede Sanal Gerçeklik Kullanan Çalışmalar	25
2. 5. 3. Yabancı Dil Konuşma Kaygısında Sanal Gerçeklik Kullanan Çalışmalar	29
2. 5. 4. Yabancı Dil Öğrenmede Sanal Gerçeklik Kullanımında Motivasyon ve Tutumu Ele Alan Çalışmalar.....	31
2. 6. Literatür Taramasının Sonucu.....	32
2. 6. 1. Literatürde Hangi Boşluklar Var? Bu Çalışma Ne Gibi Yenilikler Getirebilir?	33
2. 6. 2. Araştırmada Hangi Kuramsal Yapılar Öne Çıkmalı?	33
2. 6. 3. Araştırma Tasarımı Nasıl Olmalı?	33
2. 6. 4. Araştırma için Hangi Veri Toplama Araçları Uygundur?.....	34
3. YÖNTEM.....	35
3. 1. Araştırma Modeli	35
3. 2. Araştırma Süreci	35
3. 3. Çalışma Grubu	36
3. 3. 1. Pilot Çalışmaya Katılan Öğrenciler	37
3. 3. 2. Asıl Uygulamaya Katılan Öğrenciler.....	38
3. 3. 3. Alan Uzmanları.....	39
3. 4. SG Platformlarının Belirlenmesi.....	40
3. 5. Konuşma Becerisinin Gelişmesine Yönelik Sahnelerinin Belirlenmesi	45
3. 6. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi.....	47
3. 6. 1. İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi.....	48
3. 6. 2. Motivasyon ve Tutum Anketi	49
3. 6. 3. Bulunuşluk Hissi Ölçeği	49
3. 6. 4. Konuşma Performansı Kayıtları.....	50
3. 6. 4. 1. Konuşma Performansı Verilerinin Analizi	50
3. 6. 5. Gerçek Ortam Gözlemleri.....	51
3. 6. 5. 1. Gerçek Ortam Gözlem Verilerinin Analizi.....	51
3. 6. 6. Yarı Yapılandırılmış Mülakatlar.....	51
3. 6. 6. 1. Mülakatlardan Elde Edilen Verilerin Analizi	52
3. 7. Veri Toplama Süreci	52
3. 7. 1. Pilot Uygulama Süreci	52
3. 7. 2. First Steps Uygulaması	53
3. 7. 3. Asıl Uygulama Süreci	54
3. 8. Geçerlik ve Güvenirlik.....	55
4. BULGULAR	57
4. 1. SG Platformları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansına Etkisi	57

4. 2. SG Platformları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarına Etkisi.....	64
4. 2. 1. Gerçek Ortamlarda Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı Düzeyleri	67
4. 3. SG Platformları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Tutumuna Etkisi.....	70
4. 4. SG Platformlarında Öğrencilerin Bulunuşluk Hissi ile Konuşma Performansı, Konuşma Kaygısı, Motivasyonları Arasındaki İlişki.....	73
4. 5. SG Platformlarında Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Çıktılarının Gelişimi	75
4. 5. 1. SG Ortamı Deneyiminin İngilizce Konuşma Performansındaki Rolü	75
4. 5. 2. SG Platformu Deneyiminin Konuşma Kaygısındaki Rolü	82
4. 5. 3. SG Platformu Deneyiminin İngilizce Öğrenme Motivasyonundaki Rolü	87
4. 5. 4. SG Platformu Deneyiminin Bulunuşluk Hissi Üzerindeki Rolü.....	91
4. 5. 5. SG Platformlarında İngilizce Konuşma Deneyiminin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Önerileri.....	95
5. TARTIŞMA	100
5. 1. SG Platformlarında Konuşma Becerisinin Gelişimi	100
5. 2. SG Platformlarında İngilizce Konuşma Kaygısının Değişimi	103
5. 3. SG Platformlarında İngilizce Öğrenme Motivasyon ve Tutumunun Değişimi.....	107
5. 4. SG Platformlarında Bulunuşluk Hissinin Konuşma Becerisine Katkısı	110
5. 5. SG Platformlarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma ile İlgili Öğrenme Çıktılarındaki Rollerini	112
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	119
6. 1. Sonuçlar	119
6. 2. Öneriler	120
6. 2. 1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	120
6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	120
7. KAYNAKLAR.....	122
8. EKLER.....	145
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	164

ÖZET

Yabancı Dil Konuşma Becerisi Geliştirmede Sanal Gerçeklik Kullanımının Konuşma Performansı, Kaygı, Motivasyon ve Tutum Üzerine Etkisi

Bu araştırmanın amacı, sanal gerçeklik tabanlı İngilizce öğretim platformlarının üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu ile tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada 31 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşan tek gruplu deneysel desen işe koşulmuştur. Ayrıca öğrenci deneyimleri çerçevesinde SG platformlarının konuşma becerisine katkıları ise keşfedici durum çalışması ile ortaya çıkarılmıştır. İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan senaryolar, CEFR A1-A2 düzeyindeki yeterliliklere uygun olarak belirlenmiştir. Çalışmada konuşma performansı; etkileşim, dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, akıcılık ve tutarlılık alt becerileri çerçevesinde araştırmacı tarafından adapte edilen Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği ile değerlendirilmiştir. İngilizce konuşma kaygısının belirlenmesinde İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi, İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumunun belirlenmesinde ise Motivasyon ve Tutum Anketi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin gerçek ortamda yaşadıkları kaygıyı gözlemlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Gerçek Ortam Kaygı Analiz Formu (GOKAF) gerçek yaşam ortamlarında uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında, sanal gerçeklik platformlarında deneyimlenen bulunuşluk hissi, Bulunuşluk Hissi Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile performans, kaygı ve motivasyon temelinde elde edilen bulgular sanal gerçeklik deneyimleri çerçevesinde açıklanmıştır. Sonuç olarak, sanal gerçeklik platformlarının sağladıkları gerçeklik, bağlam, etkileşim gibi özellikleriyle öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmada, İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumunu geliştirmede ve konuşma performansını artırmada etkili bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sanal gerçeklik ortamlarında deneyimlenen bulunuşluk hissinin konuşma kaygısını azaltmada rol oynadığı belirlenmiştir. Çalışmanın, sanal gerçeklik deneyimi ile İngilizce öğretim süreçlerinin öğrenen, beceri ve platform özellikleri dikkate alınarak planlanması ve etkili öğrenme çıktılarının elde edilmesi temelinde katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanal Gerçeklik, Konuşma Kaygısı, Motivasyon ve Tutum, Bulunuşluk Hissi

ABSTRACT

The Impact of Virtual Reality Use in Developing Foreign Language Speaking Skills on Speaking Performance, Anxiety, Motivation and Attitude

The purpose of this study is to examine the impact of virtual reality-based English teaching platforms on university students' English speaking performance, English speaking anxiety, and their motivation and attitudes towards learning English. The study employs a single-group experimental design involving 31 volunteer tertiary level students. In addition, the impact of virtual reality platforms on speaking skills are explored through an exploratory case study based on student experiences. The scenarios used to enhance speaking skills were tailored to align with the CEFR A1-A2 proficiency levels. The assessment of speaking performance was conducted through Speaking Performance Evaluation Rubric adapted by the researcher, which encompasses sub-skills such as Interaction, Grammar, Vocabulary, Pronunciation, Fluency and Coherence. The English Speaking Anxiety Questionnaire was utilized to determine English speaking anxiety, while the Motivation and Attitude Questionnaire was employed to assess motivation and attitude towards learning English. In addition, to observe the anxiety experienced by students in real-life settings, the Real-World Speaking Anxiety Analysis Form (ReSAnA), developed by the researcher, was implemented in real-life environments. Following the applications, the sense of presence experienced in the virtual reality platforms was evaluated using the Presence Scale. Semi-structured interviews with the students elucidated the findings related to speaking performance, speaking anxiety, motivation and attitude within the context of virtual reality experiences. The results indicate that the characteristics of virtual reality platforms such as reality, context, and interaction, serve as effective tools in reducing students' speaking anxiety, enhancing their motivation and attitudes towards learning English, and improving their speaking performance. Furthermore, the sense of presence experienced in virtual reality environments plays a significant role in alleviating speaking anxiety. The study is expected to make significant contributions to the planning of English teaching processes that incorporate virtual reality experiences, taking into account learner characteristics, skills, and platform features to achieve effective learning outcomes.

Keywords: Virtual Reality, Speaking Anxiety, Motivation and Attitude, Presence

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma Sürecinde İzlenecek Yolların Belirlenmesinde Literatürün Katkısı	34
2.	Pilot Uygulama Katılımcı Özellikleri.....	37
3.	Pilot Uygulama Öğrencileri SG Uygulama Süreleri	38
4.	Araştırmaya Katkı Sağlayan Uzman Grubun Özellikleri	39
5.	MondlyVR ve ImmerseMe Etkileşim Özellikleri.....	45
6.	A2 Temel Gereklikler ve Konuşma Konuları	46
7.	CEFR A2 Konuları ve VR Uygulamalarında Seçilen Sahneler	46
8.	Veri Toplama Araçları ve Veri Analizleri	48
9.	Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğine Yönelik Yürütülen Çalışmalar.....	55
10.	Uygulamada Kullanılan Tüm Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri	57
11.	İngilizce Konuşma Performansı Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	58
12.	Öğrencilerin Konuşma Performansı Ön-Son Test Puanları Karşılaştırması	63
13.	İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	64
14.	Öğrencilerin SG Platformlarında İngilizce Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Puanı Karşılaştırması.....	65
15.	Öğrencilerin SG Ortamlarında İngilizce Konuşma Kaygısı Son Test-Kalıcılık Testi Puanı Karşılaştırması.....	66
16.	Gerçek Ortam Kaygı Analiz Formu (GOKAF).....	68
17.	Motivasyon ve Tutum Anketi Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	71
18.	Sanal Gerçeklik Platformlarının İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Tutumu Üzerine Etkisi	72
19.	Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Tutumu Son Test-Kalıcılık Testi Puanı Karşılaştırması.....	72
20.	Bulunışluk Hissi Ölçeği Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	73
21.	Bulunışluk Ölçeği Değerleri.....	73

22.	Değişkenler Arası İlişki Değerleri.....	74
-----	---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
1.	Dil öğretim yöntemlerinin zaman çizelgesi.....	10
2.	Konuşma becerisinin bileşenleri.....	16
3.	Sanal gerçeklik sistemleri. 1. (A) sürükleyici olmayan SG, (B) yarı sürükleyici SG, ve (C) Tamamen Sürükleyici SG.....	19
4.	Araştırma süreci.....	36
5.	MondlyVR ‘Restaurant’ sahnesi	42
6.	ImmerseMe ‘Bakery’ sahnesi.....	44
7.	Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci.....	52
8.	First Steps for Quest 2 farklı etkileşim sahneleri.....	53
9.	Asıl uygulama sürecinden öğrencilerin bir kısmına ait görüntüler.....	54
10.	Konuşma performansı “etkileşim” ön-son test puanları.....	59
11.	Konuşma performansı “dilbilgisi” ve “kelime bilgisi” ön-son test puanları	59
12.	Konuşma performansı akıcılık/tutarlılık ve telaffuz ön-son test göstergeleri.....	60
13.	Konuşma performansı boyutları ön-son test puanları.....	61
14.	Konuşma performansı ön-son test ortalama puanları	62
15.	Konuşma performansı ön-son test ortalama puanları	62
16.	İngilizce konuşma kaygısı ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları.....	64
17.	Konuşma kaygısı boyutları ön-son test ve kalıcılık testi değişimleri	65
18.	Gerçek otel ortamında öğrencilerin kaygı görüntüleri.....	69
19.	Gerçek fırın ve kafe ortamlarında öğrencilerin kaygı görüntüleri.....	69
20.	Öğrencilerin uygulama ile İngilizce öğrenme motivasyon ve tutum değişimi.....	70
21.	İngilizce öğrenme motivasyon ve tutum puanlarındaki değişim	71
22.	MondlyVR restoran ortamı.....	78
23.	ImmerseMe’de bir kafe ortamı	84
24.	MondlyVR taksi ortamı	89

25.	MondlyVR otel odası ortamı	92
26.	MondlyVR havaalanı yürüyen merdiven ortamı	95
27.	SG platformları öğrenme çıktıları kavram haritası.....	98
28.	SG platform özelliklerinin değişkenler ile ilişkisi	118



KISALTMALAR LİSTESİ

CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages)
ELT	: İngilizce Öğretimi ve Eğitimi (English Language Teaching)
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce (English as a Foreign Language)
FLA	: Yabancı Dil Kaygısı (Foreign Language Anxiety)
FLSA	: Yabancı Dil Konuşma Kaygısı (Foreign Language Speaking Anxiety)
SG	: Sanal Gerçeklik
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

İngilizce öğrenimi Türkiye’de yükseköğretimin önemli bir parçası durumundadır. Birçok bölümün öğretim programlarında genellikle ilk yıllarda Yabancı Dil dersleri yer almaktadır. Bu ders kapsamında okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri geliştirilir. Genellikle konuşma becerisinde öğrencilerin diğer becerilere göre görece daha az başarılı oldukları değerlendirilmektedir (Rao, 2019). Üniversite öğrencilerine yabancı dil öğretimi amacıyla oluşturulan öğrenme ortamlarının, konuşma becerilerinin gelişimine yeterince odaklanmayışı bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir (Çelik & Bayraktar-Çepni, 2020; Kara, 2017). Ayrıca, konuşma becerisi gelişimi için önemli görülen İngilizce konuşulan bir ortamda bulunma ihtiyacının da (Llanes, Arnó, & Mancho-Barés, 2016) çoğunlukla sağlanamayışı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinin gelişmesinin önünde bir engeldir. Bu doğrultuda üniversitelerde İngilizce derslerinde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çabalar giderek artmaktadır. Ancak bu becerinin en iyi nasıl geliştirilebileceği noktasında halen farklı değerlendirmeler söz konusudur.

İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik arayışlar devam etmektedir. Bu arayışlar içerisinde konuşma becerisi gelişimi için gerekli olan sözlü etkileşimi gerçekleştirebilecek pedagojik yaklaşımlar geliştirmeye vurgu yapılmaktadır (Burns, 1998). Bu amaçla konuşma becerisinin gelişimi için birçok basılı, elektronik materyal ve kitap hazırlanmıştır. Bunun yanında dijital ortamda birçok durumu içeren simülasyonlar, oyunlar, video, animasyon, müzik, drama, dans gibi yaratıcı yaklaşımlar ile belirli yaşam olaylarından oluşan belirli bir olay örgüsü, duygu veya durumlar sunulmuştur (Chang, Hsu, & Jong, 2020). İngilizce konuşma becerisi geliştirmeye yönelik öğretimlerde ses, resim, metin, video, animasyon gibi unsurları içeren çevrimiçi ortamlar veya mobil uygulamalar kullanımı üzerinden birçok uygulama geliştirilmiştir. Ancak, özellikle çevrimiçi ortamdaki diyaloglarda düşük kaliteli teknolojiler olduğunda, iletişim kalitesinin olumsuz etkilenmesi (Austin, Hampel, & Kukulska-Hulme, 2017) ve öğrencilerin diyalogların gerçekleştiği bağlamları gerçekte yaşıyor gibi hissetmemesi (Peng, 2022; Trinh & Pham, 2021), gerçekçi bağlamların eksikliği (Stupar-Rutenfrans, Ketelaars, & van Gisbergen, 2017) yabancı dil konuşma becerisinin gelişimini kısıtlamaktadır.

İngilizce konuşma becerisi geliştirmeye yönelik pedagojik yaklaşımlarda ilgili bağlamlarda diyalogla öğretimi düşüncesi öne çıkmaktadır. Özellikle cümle temelli diyalog ve tekrarlı alıştırmalar, Audiolingualism and Situational Language Learning (İşitsel Dilsel ve Durumsal Dil öğrenimi) yöntemi temelinde konuşma becerisi geliştirmede uzun yıllardır kullanılmaktadır. (Richards & Rodgers, 2014). Ayrıca, 1980’li yıllardan itibaren gelişmeye başlayan Communicative Approach (İletişimsel Yaklaşım) temelli Communicative Competence (İletişimsel Yeterlilik) çalışmaları İngilizce konuşmada akıcılığı da dikkate alan önemli yaklaşımlar arasındadır. Bu

yaklaşımlarda, öğrencilerin gerçek ortamlardaki etkileşimleri deneyimlemeleri, iletişim kurmaları veya konuşma görevlerini gerçekleştirmelerine işaret edilmektedir. Bu doğrultuda konuşma becerisi geliştirmede gerçeğe yakın bağlamların oluşturulması düşüncesi bu çalışma için önemli bir başlangıç noktası durumundadır.

İngilizce konuşma becerisi geliştirme amaçlı yapılan çalışmalar, bu beceriye ilişkin performansları etkileyen faktörlerin iyileştirmesiyle başarıya ulaşabilir. Bu kapsamda, bazı çalışmalarda öğrencilerin konuşma becerilerini etkileyen etkenler arasında özellikle konuşma kaygısı (Chou, 2018; Gruber & Kaplan-Rakowski, 2020; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) ve motivasyon (Bashir, Azeem, & Dogar, 2011; Tanveer, 2007; Woodrow, 2006; Yılmaz & Sahan, 2023) önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, Tuan ve Mai (2015) da diğer bazı dışsal faktörlerin (zaman baskısı, planlama, performans kalitesi) yanında, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinin, duyuşsal faktörler (motivasyon, özgüven, kaygı) gibi faktörler ile ilişkisine dikkat çekmiştir. İngilizce konuşma becerisini geliştirmede konuşma kaygısının olumsuz etkilerini azaltmak, motivasyonu azaltan faktörleri ortadan kaldırmak için İngilizce konuşmayı gerçeğe yakın bağlamlar içerisinde öğrenme önerilmektedir (Lan, 2015). Bu şekilde oluşturulan öğrenme ortamlarında bireyler arasındaki etkileşim sağlanabilir ve öğrencilerin konuşma becerilerini gerçek yaşam ortamlarında kullanmalarına yardımcı olunabilir (Wong, Zhao, & MacWhinney, 2018).

İngilizce öğretiminde gerçeğe yakın ortamlarda öğrenme deneyimi yaşatmaya sağladığı katkı dolayısıyla sanal gerçeklik (SG), bu alanın eğitimcileri arasında dikkat çekmektedir (Chen, 2016; Lanier, 2017). SG, kullanıcıların gerçek dünyadaki nesne ve olaylara benzer şekilde tasarlanmış, hissetme fırsatı sunan etkileşimli simülasyon ortamlarında bulunmalarını sağlamak amacıyla bilgisayar donanımı ve yazılımı kullanılarak oluşturulan bir uygulama alanını ifade etmektedir (Perez-Marcos, 2018; Rojas-Sánchez, Palos-Sánchez, & Folgado-Fernández, 2023). Ghanbarzadeh, Ghapanchi, Blumenstein ve Talaei-Khoei (2014), SG ile öğrencilerin zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın İngilizce konuşma pratikleri yapma fırsatları olduğuna dikkat çekerken, Huang, Rauch ve Liaw (2010) ise SG platformlarının öğrencilerin sınıfta oluşturulabilen İngilizce öğrenme bağlamlarında kendilerini o ortamda hissetmelerine olanak tanıdığını vurgular. Benzer şekilde bazı araştırmacılar SG ile öğrencilerin İngilizce konuşma için fiziksel veya psikolojik sürükleyici durumlar oluşabileceğini, bu şekilde öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonunun artabileceğini belirtmektedirler (Chen, 2016; Vrellis, Avouris, & Mikropoulos, 2016). Bu değerlendirmeler, SG ile İngilizce konuşma öğrenen öğrencilerin ortam içerisinde bulunma hissini ve bağlama yönelik gerçeklik algısını daha fazla deneyimleyebileceklerine işaret etmektedir.

Özetle; İngilizce öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin dili kullanabilecekleri durumlarda konuşma becerilerini sergilemelerine imkân tanıyabileceği düşünülebilir (Hwang, Huang, Shadiev, Wu, & Chen, 2014). Bu amaçla, öğrencilere gerçeğe yakın ortamlar üzerinden uygun bağlamlar geliştirmede SG işe koşulabilir. Böylece öğrencilerin konuşma becerilerinde rol oynayan konuşma

kaygısı, motivasyon gibi unsurlar uygun hale getirilebilir. Bu düşünceler ışığında bu çalışma, SG kullanılarak geliştirilen öğrenme platformlarının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları, İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyonları ve İngilizce konuşma performanslarına etkisini araştırmaya odaklanmıştır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sanal gerçeklik tabanlı İngilizce öğretimi platformlarının üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu üzerindeki etkisini incelemektir.

Çalışma; İngilizce konuşma becerisi öğretiminde sanal gerçeklik tabanlı öğrenme platformları kullanımı, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi ile ilişkili öğrenme çıktıları (konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu) nasıl etkiler? ana araştırma problemi çerçevesinde;

1. Sanal gerçeklik tabanlı platformların kullanımının öğrencilerin:

- İngilizce konuşma performansları, konuşma kaygıları, İngilizce öğrenme motivasyonları ve tutumları üzerine etkisi nedir?
- Konuşma performansları, konuşma kaygıları, İngilizce öğrenme motivasyonları ve tutumları ile SG ortamında deneyimledikleri bulunuşluk hisleri arasında ilişki var mıdır?

2. Sanal gerçeklik tabanlı öğrenme platformlarında öğrencilerin İngilizce öğrenme çıktıları gelişiminde hangi faktörler etki etmektedir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu bölümde araştırmanın mevcut araştırmalardaki hangi boşluklara eğileceği ve araştırma sonuçlarının sanal gerçeklik aracılığıyla yabancı dil konuşma öğretimine yönelik kuramsal ve uygulama alanında ne gibi katkıları olabileceği ele alınmıştır. Çalışmanın başlıca gerekçeleri aşağıda sunulmaktadır:

- a. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekçi bağlamlar içeren öğrenme ortamları sınırlı olup, bu ortamların oluşturulmasına ve değerlendirilmesine ihtiyaç söz konusudur.

Üniversite öğrencilerine İngilizce öğretirken öğrencileri kelime veya belirli yapıları ezberlemeye yönlendirmek genellikle uygun bulunmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerin gerçek yaşam iletişimini öne çıkaran durumlar üzerinde çalışmalarını sağlayan, İngilizce konuşmalarını teşvik eden veya dili konuşmaya maruz bırakan öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir (Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2014; Fitria, 2022; Oguz & Bahar, 2008). Bu

şekilde gerçekçi öğrenme ortamları oluşturulurken; öğrencinin yaşına, dil düzeyine, ilgilerine, ihtiyaçlarına, beklentilerine ve hedeflerine uygun olup olmadığına dikkat edilmesi önerilmektedir (Oguz & Bahar, 2008). İngilizce konuşma becerisi geliştirilirken fiziksel olarak sınıf dışına çıkılması ve gerçekçi bağlamların sağlanması zor olduğundan, sınıf içinde gerçekçi bağlamlar oluşturmaya ihtiyaç söz konusudur. Bu kapsamda bu bağlamlar SG kullanılarak oluşturulabilir ve İngilizce öğrenmede önemli olan çevresel ve durumsal ihtiyaçlar karşılanabilir (Chien, Hwang, & Jong, 2020; Zhang & Liu, 2018). Sınırlı sayıdaki mevcut SG platformlarının öğretim uygulamalarıyla değerlendirilmesi İngilizce eğitimcileri için önemli ipuçları sağlayabilir.

- b. SG platformlarının İngilizce konuşma becerisi için gerekli görülen öğrencileri ortamda etkileşime maruz bırakma noktasında etkili olup olmadıklarının ortaya konulması gereklidir.

İngilizce konuşma becerisi geliştirmede öğrencileri ortamda etkileşime maruz bırakma önemli görülmektedir (Shawaqfeh, Jameel, Al-adwan, & Khasawneh, 2024; Wang, Lan, Tseng, Lin, & Gupta, 2020). SG platformları öğrencileri bu platformlarda maruz bırakmayı sürükleyici özellikleriyle destekleyebilir. Örneğin Hassani, Nahvi ve Ahmadi (2016), SG platformlarının İngilizce konuşma becerileri için kullanıldığında ise öğrencilerin dilbilgisi hatalarını ve telaffuz tereddütlerini azaltmada etkili olduğunu belirlemiştir. Ancak İngilizce konuşma becerisi öğretimi için kullanıcıların kendilerini tam olarak ilgili bağlamda hissedebilecekleri tamamen sürükleyici SG platformları sınırlı sayıdadır. Bu kapsamda Dhimolea, Kaplan-Rakowski ve Lin (2022) yaptığı sistematik inceleme çalışmasında, İngilizce öğrenenlerin SG platformlarına tek seferlik maruz kaldıklarını belirtmektedir. İngilizce konuşma becerisi geliştirmede sınırlı sayıda olan bu tür platformların özelliklerinin belirlenmesi ve İngilizce öğretiminde kullanımlarına yönelik değerlendirmelerin ortaya konulması gerekli görülmektedir.

- c. İngilizce konuşma becerisi geliştirme çalışmalarında duyuşsal filtreleri azaltmak (konuşma kaygısının azaltılması, motivasyonun artırılması gibi) önemli zorluklardandır. Bu alanlarda yenilikçi çalışmaların gerekliliği vurgulanmaktadır.

SG platformları gerçeğe yakın bağlamlarda etkileşim yapma ve pratik sağlamaya fırsat sağlaması nedeniyle İngilizce derslerinde öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu geliştirebilmektedirler (Chen, 2016; Shadiev, Liu, & Hwang, 2020). Ayrıca, bazı araştırmalar öğrencilerin SG ortamında yaptıkları pratikleriyle sözlü sunum yeteneklerinin geliştiğini ve topluluk önünde konuşma kaygısının azaldığını ortaya koymuşlardır (Boetija & Van Ginkel, 2021; Sülter, Ketelaar, & Lange, 2022). Bu çalışmalarda işaret edildiği gibi, SG platformlarında konuşma pratiği yapma imkânı öğrencilerin sanal karakterlerle etkileşime geçerek özgüven kazanmalarına ve konuşma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. SG platformlarının sunduğu etkileşimli ve ilgi çekici senaryolar, oyunlaştırılmış öğeler içeren ortamlar öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, dolayısıyla konuşma kaygısı gibi duyuşsal filtreleri azaltmaya yardımcı olabilir (Chen & Hsu, 2020;

Hsu, 2017; York, Shibata, Tokutake, & Nakayama, 2021). Bu şekilde SG platformlarının İngilizce konuşma becerisi önündeki duyuşsal filtreleri giderme noktasında değerlendirmeler olsa da, bu filtreleri azaltmada SG platformlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği, İngilizce öğretimine nasıl entegre edilmesi gerektiği halen açık değildir. Bu durumda, öğretmenlere rehberlik edecek yenilikçi araçlar ve uygulamalara ihtiyaç söz konusudur.

- d. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde günümüze kadar farklı teknolojilerden yararlanılmış olsa da, bu teknolojilerle konuşma becerisine yönelik elde edilen çıktılarda halen bazı eksiklikler söz konusudur.

Son yıllarda İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Google Translate gibi çeviri araçları, telaffuz ve akıcılık pratiği sağlayan mobil dil öğrenim araçları, Zoom veya Skype gibi gerçek zamanlı konuşma fırsatı sunan araçlar, Flipgrid gibi kısa video kayıtlarıyla konuşma pratiği sunan video tabanlı araçlar, Vocabrain gibi İngilizce konuşma pratiği imkânı sunan yapay zekâ araçları, gerçek-yaşam simülasyonları ve artırılmış gerçeklik bu araçlar arasında sayılabilir. Bu araçların önemli bir çoğunluğu çeviri, telaffuz veya cümle yapılarına odaklanmaktadır. Bu araçlarda gerçek konuşmaların yeterince simüle edilememesi, duygusal katılım, nezaket, tonlama gibi unsurlara tam olarak yer verilememesi bir eksiklik olarak belirtilmektedir (Chapelle, 2010; Makransky & Lilleholt, 2018; Mroz, 2018). Diğer yandan, bu araçların bazılarının geri bildirimleri kişileştirememesi de sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Reinders & Wattana, 2015). Bu durum konuşma becerisi gelişiminde akıcılık, otantik iletişim gibi çıktıların yeterince gelişmemesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisi geliştirmede bu eksikliklerin giderilebileceği platformlara ihtiyaç söz konusudur.

- e. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için farklı SG platformlarından yararlanılmaktadır. Ancak bu platformlarda halen bazı sınırlılıklar raporlanmıştır. Bu anlamda SG platformlarının yeniden ele alınması, katkılarının ve sınırlılıklarının değerlendirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için günümüzde Second Life, VRChat, Google Earth gibi farklı SG platformları kullanılmaktadır. Bu platformların gelişmiş sözel beceriler, güven artırma, kaygının azalması, motivasyon ve katılımın artması, dil öğrenme sürecini kontrol edebilmelerine bağlı olarak özerkliği teşvik etme gibi yararları belirtilmektedir (Chen, Wang, & Wang, 2022; Grant, Huang, & Pasfield-Neofitou, 2014; Hua & Wang, 2023; Parmaxi, 2023). Ayrıca, Aksoy (2015) İngilizce Dil Öğretimine nasıl adapte edilebileceğini ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmada Kinect Yoostar 2 oyunun İngilizce öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirdiğini, öğrenen motivasyonu ve öğrenen özerkliğini olumlu etkilediğini göstermiştir. Ancak bu tür ortamlarda öğrenme akışını engelleyebilen bazı problemler de raporlanmaktadır. Bunlar arasında SG platformlarının donanım sınırlamaları ve erişilebilirlik problemleri, ses ve girdi yoğunluğuna bağlı öğrencilerde oluşan bilişsel yük ve dikkat dağınıkları,

çoklu görev zorlukları, gerçek dünya ile uyumsuzluklar, kısa öğrenme seansları gibi zorluklar sayılabilir (Grant vd., 2014; Hua & Wang, 2023; Parmaxi, 2023). Bu durum İngilizce konuşma becerisi geliştirme için kullanılacak SG platformlarının bahsedilen sınırlılıkları giderebilecek nitelikte olan platformlar arasından seçilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın önemi;

- a. İngilizce öğretiminde üzerinde çalışılan duyuşsal etkenler arasında konuşma kaygısı, İngilizceye yönelik motivasyon ve tutum önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma bu değişkenlere odaklanması yönüyle İngilizce öğretimi çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Malmir ve Shoorcheh'a (2012) göre İngilizce öğrenmede dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dört beceri içerisinde en önemlisi, ancak, en zoru ve ihmal edilen becerilerden biri konuşma becerisidir. Konuşma becerisini etkileyen başlıca faktörlerden birisi konuşma kaygısıdır. Araştırmalar, konuşma kaygısının sıklıkla öğrencilerin hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirme veya sosyal yargı nedeniyle İngilizce iletişim kurmaktan çekindiği kaçınma davranışlarına yol açtığını göstermektedir (Dewaele, Saito, & Halimi, 2023; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Wang, Wang & Shi, 2022). Konuşma kaygısı, etkili iletişim için gerekli olan bilişsel süreçleri bozabilir ve bu durum öğrencilerin korku ve yetersiz performans döngüsünün güçlenmesine neden olabilmektedir (Dewaele, Botes & Meftah, 2023; Dewaele vd., 2023; MacIntyre & Gardner, 1994; Wang vd., 2022). Araştırmalar konuşma kaygısı azaltıldığında öğrencilerin iletişim kurma isteklerinin artabileceğini, risk almalarını ve dil kullanımına aktif olarak katılabileceklerini, hatalar hakkında endişelenmek yerine öğrenmeye odaklanacaklarını göstermektedir. Ayrıca, uygun araçlarla yürütülen konuşma becerisi gelişimi eğitimlerinde sağlanan olumlu duygusal durumların, öğrencilerin dil öğrenimine karşı motivasyonu artırdığı bildirilmektedir (Taherian, Shirvan, Yazdanmehr, Kruk, & Pawlak, 2024; Zambak & Çetinkaya, 2023). Bu doğrultuda, destekleyici öğretim ortamları aracılığıyla konuşma kaygısını ele almak, olumlu duyguları besleyerek motivasyon ve tutumu artırmak İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede önemlidir. Bu düşünceden hareketle konuşma kaygısının azaltılmasına yönelik çabalar arasında sayılabilecek bu çalışma, İngilizce öğretimi çalışmaları için değerli görülebilir.

- b. Bu çalışma sürükleyici SG platformlarının İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için kullanımına örnek teşkil etmesi yönüyle önemli görülebilir.

Çalışmada kullanılacak olan SG platformları (MondlyVR, ImmerseMe) gerçek dünya iletişimlerine uygun senaryolar içermektedir. Bu senaryolara ilişkin konuşma görevleri gerçek dünya ortamında konuşma deneyimi taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma farklı SG özellikleri için senaryoların nasıl oluşturulacağı, senaryolarda verilecek görevlerin nasıl belirleneceği ve uygulamada dikkat edilmesi gereken durumlara ilişkin yabancı dil öğreticilerine rehber olabilir.

- c. Bu çalışmanın SG platformlarının İngilizce konuşma kaygısı, motivasyon ve tutuma odaklanan çalışmalara yöntem bağlamında sağlayacağı katkılar değerli görülebilir.

Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerle farklı SG platformlarının konuşma kaygısı ve öğrenme motivasyon ve tutumu üzerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, İngilizce konuşma becerisinin farklı boyutları için bu çalışmada kullanılan ölçme araçları araştırmacılara yol gösterebilir. Ayrıca SG platformlarının konuşma becerisi geliştirme için nasıl uygulanacağına ilişkin uygulama süreci öğretmenler için örnek teşkil edebilir.

- d. Bu çalışmanın İngilizce öğretim yöntemleri ve konuşma becerisinin doğası ile SG platformunun potansiyeli arasında oluşturacağı kuramsal ilişki, araştırmacılara ve uygulayıcılara yol gösterebilir.

Literatürde konuşma becerisi öğretimine yönelik bazı yaklaşımlar mevcuttur. Bu kapsamda, Krashen (1982) Duyuşsal Filtre Hipotezi kaygı ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz duyguların filtre görevi gördüğünü ve öğrencilerin dili tam olarak öğrenmesini engellediğini öne sürmektedir. Lozanov tarafından geliştirilen bir yöntem olan Suggestopedia ise duygusal filtreyi düşürmek için müzik, rahatlama ve diyalog yoluyla düşük stresli bir ortam sağlanmasının önemini bilinçaltı öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştırması açısından vurgulamaktadır. SG platformları sürükleyici etkileşim sunarak bu ideal öğrenme ortamlarının önerilerini yerinde sağlayabilir. Örneğin, rahatlatıcı bir ortamda arka plan sesler desteğiyle sanal karakterlerle sohbetler etmek veya gerçek dünya simülasyonlarına katılmak, öğrencilerin stressiz bir şekilde pratik yapmalarına olanak tanıyabilir (Dewaele vd., 2023; Ivanova & Dimova-Severinova, 2021; Krashen, 1982; Taherian vd., 2024). Bu amaçla, SG platformunda bulunması gereken özelliklerin, bu kuramsal yapılar çerçevesinde işe koşulabilirliği, nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik çıkarımlar uygulayıcılara yol gösterebilir.

- e. İngilizce konuşma kaygısını ölçmede öz bildirim dayalı araçlar her zaman doğru sonuç veremeyebilir. Bu çalışmada, konuşma kaygısının gözlem temelli araçlarla ölçülmesine yönelik öneriler, İngilizce öğretimi için önemli bulunabilir.

Konuşma kaygısına ilişkin çalışmalarda daha çok öz bildirim dayalı araçlar kullanılmaktadır (Dewaele, 2017; Gao, 2022; Sayin, 2015). Yabancı Dil konuşma kaygısı ölçeği Horwitz vd. (1986) ve Al-Tamimi (2014) tarafından kaygının hazırlık seviyelerine ve izleyici varlığına göre nasıl değiştiğini incelemek için kullanılan topluluk önünde konuşma kaygısı ölçekleri bunlar arasında sayılabilir. Kaygının fiziksel belirtileri, öğrencinin ölçekler veya öz bildirimler aracılığıyla yakalanamayan duygusal durumu hakkında somut kanıtlar sundukları için önemlidir. Ancak, öz bildirim dayalı bu araçlar her zaman doğru sonuçlar üretmeyebilir. Gözlemler, konuşma kaygısının fizyolojik ve davranışsal olarak nasıl ortaya çıktığını yakalamada değerlidir. Özellikle kaygı, motivasyon ve tutum gibi duyuşsal alandaki değişkenlerin gerçek dünyada İngilizce konuşma performansı nasıl etkilediğini anlamak için gözlemler önemli kaynaklar olarak görülebilir (MacIntyre & Gardner, 1994; Suparlan, 2021). Örneğin, terleme, kızarma, hızlı kap atışı ve nefes alma, gergin vücut dili ve kıpırdanma, göz temasından kaçınma gibi fiziksel işaretler ve tereddütler, uzun duraksama, alçak veya titreyen ses veya kendini düzeltme gibi sözel belirtiler öğrencilerin

kaygıya ilişkin doğrudan kanıt sunabilirler. Bu çalışmada konuşma kaygısına yönelik gözlemlerde kullanılabilecek göstergelerin ortaya konulması bu alandaki çalışmalara katkı sunabilir.

Özetle; yabancı dil konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik duyuşsal filtrelerden olan konuşma kaygısı, motivasyon ve tutumun SG platformlarıyla iyileştirilmesine ilişkin yeterli değerlendirmelerin olmayışı bu çalışmanın değerine işaret etmektedir. Bu çalışmanın İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ihtiyaç dolayısıyla *gerekli*, tamamen sürükleyici SG platformlarını kullanmasından dolayı *güncel*, konuşma becerisinin gelişimindeki zorlukları aşarken öğretim teknolojilerinin kullanmasına örnekler oluşturması açısından *önemli* ve konuşma becerisi geliştirmede önceki çalışmalarda sınırlı kalan gerçekçi bağlamların oluşturulması ve gerçek ortamlarda test edilmesi bağlamında *özgün* olduğu düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada kullanılan SG platformları MondlyVR ve ImmerseMe ile sınırlıdır.
2. Araştırmada konuşma becerisinin kapsamı; Dilbilgisi, Kelime Bilgisi, Akıcılık, Tutarlılık ve Telaffuz alt becerilerindeki performans ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin uygulanan ölçeklere, anketlere ve görüşme sorularına samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kavramsal, kuramsal çerçeveyi ve konu ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda İngilizce konuşma becerisi, kaygı, motivasyon ve sanal gerçeklik kavramları çalışmanın araştırma problemlerindeki ilişkileri çerçevesinde açıklanmıştır.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu çalışma, sanal gerçeklik tabanlı İngilizce öğretimi platformları kullanılarak üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirebileceği düşüncesinden yola çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışma için önem arz eden İngilizce konuşmada duyuşsal alandaki zorlukları ele alan teorik çerçeveler aşağıda ele alınmıştır.

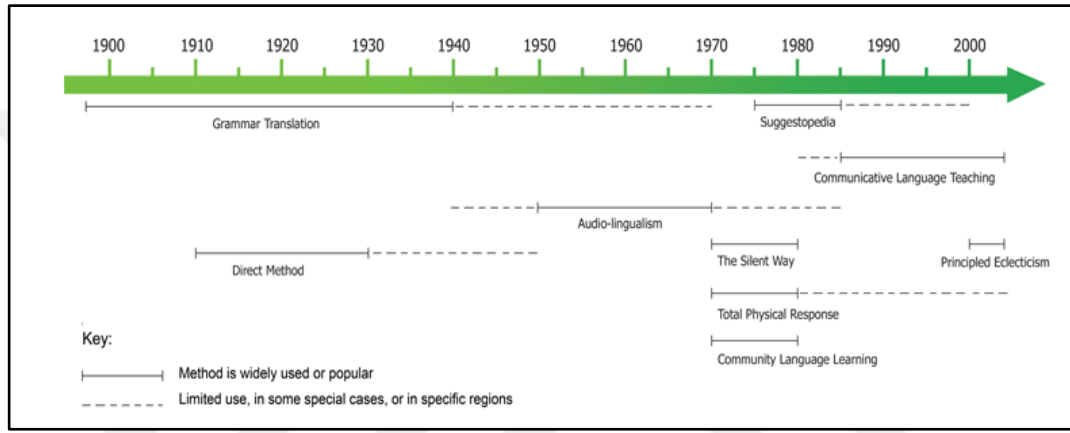
2. 1. 1. Hümanist Yaklaşım

Hümanistik psikoloji, Yunan ve Latin köklerinden Rönesans'a ve modern çağa kadar tarih boyunca önemli bir yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşım doğüstü veya ilahi içgörü yerine insanı eğitimin temel öznesi görür ve öğrenmenin gerçekleşmesi için insanın temel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini savunur. Ayrıca insanın eşsizliğine, özgürlüğüne, gelişim gösterme potansiyeline ve insan deneyimlerine vurgu yapar. Bu vurgu, insanın öğrenmesi için destekleyici ve yaratıcı bir öğrenme ortamının oluşturulması fikrini öne çıkarmıştır (Maslow, 1970; Rogers, 1969). Hümanist psikoloji, öğrencilerin kendi içlerindeki en iyiyi ortaya çıkardıkları ve insanların ödüller ve cezalardan çok duyguları tarafından yönlendirildiği fikrine odaklanır. Bu yaklaşımın öncüsü olarak bilinen Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın çalışmalarına dayanan öğrenmeyle ilgili hümanist düşünceler, öğrenmenin bireyin ilgi alanlarının, hedeflerinin ve isteğinin dikkate alınarak bir bütün olarak eğitilmesi gerektiğini savunurlar (Sharp, 2012). Hümanistik öğrenmede öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olan bir sınıf ortamı oluşturmaları gerektiği fikri öne çıkmıştır.

Hümanist yaklaşımların etkisi yabancı dil öğretiminde de görülmüştür. Stevick (1980), Moskowitz (1978) ve Rinvolucri (1982) gibi Hümanist Dil Öğretimi savunucularının, bu yaklaşımda duyuşsal alanın önceliğini öne çıkaran şekilde önerileri olmuştur. Bu öneriler, İngilizce Öğretimi ve Eğitimindeki (ELT) düşünceye dayalı öğretim yöntemlerinin özel bağlamı içinde Suggestopedia (Telkin Yöntemi), Community Language Learning / Teaching (CLL/CLT) (Topluluk Dil Öğrenimi-İletişimsel Dil Öğretimi) ve Total Physical Response (Toplam Fiziksel Tepki) gibi yabancı dil öğretim yöntemlerinin gelişmesini sağlamıştır. Teori ve pratikte farklılık gösterebilir de, bütün bu yöntemler temel olarak yabancı dil öğrenme için aşağıdaki düşünceleri benimsemektedir:

- Kaygının düşük olduğu bir ortam oluşturulmalı,
- Sınıf etkinliklerine öğrencilerin özgüvenlerini artırmaları için fırsatlar dâhil edilmeli,
- Öğrenci bilişsel, duygusal ve fiziksel yönleri ile bütünsel olarak düşünülmesi,
- Bireysel olarak anlamlı deneyimler içermeli,
- Öğrenci bilgisi kullanılmalı ve özerklik tercihi geliştirilmelidir (Arnold, 2011).

Bu düşünceler dil öğretiminde farklı zaman dilimlerinde öne çıkmış ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Hümanist yaklaşıma göre dil öğretiminin zaman içerisindeki değişimi Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Dil öğretim yöntemlerinin zaman çizelgesi (<https://blog.tjtaylor.net/content/uploads/teaching-methods-timeline-large.png> adresinden 27 Mart 2024 tarihinde alınmıştır.)

Şekil 1’de özellikle 1970’lerden sonra Suggestopedia yaklaşımının ortaya çıkışı ve 2000’li yıllarda sınırlı da olsa kullanılması ve CLT’nin son dönemlerde öne çıkışı, oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin duyuşsal alan öğrenmelerinin dikkate alındığına işaret etmektedir. Üzerinde uzun yıllardır çaba gösterilse de, duyuşsal faktörlerin sınırlılıkları halen dil öğretiminde etkilerini göstermektedir.

2. 1. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Filtre

Yabancı dil öğrenimine yönelik araştırmacıların farklı teorik yaklaşımları bulunmaktadır. Bu teorilerin bazıları dil öğrenmenin önündeki engellerle ilgilenmektedir. Bu kapsamda Krashen’in (1982) İkinci Dil Öğrenimi teorisinin 5 hipotezi son yıllarda dil öğreticileri tarafından sıklıkla dikkate alınır. Doğal Dil Edinimi – Bilinçli Dil Öğrenme Hipotezi (the Acquisition-Learning hypothesis) yetişkinlerin ikinci bir dilde yeterliliğini geliştirmenin iki yolu olduğunu öne sürmektedir. Birinci yol, çocukların ana dillerinde yeteneklerini geliştirmelerine benzeyen bilinçaltı bir dil edinimi sürecidir. Bu yolla genellikle dili edindikleri gerçeğinin farkında değildirler, ancak dili yalnızca iletişim için kullandıklarının farkındadırlar. İkinci yol ise bilinçli olarak yabancı dil bilgisine sahip

olmak, kurallarını bilmek, farkında olmak ve bunlar hakkında konuşabilmektir. Dil teorisyenleri çocukların dili edindiğini, yetişkinlerin ise yalnızca öğrenebildiğini varsayarlar. Ancak bu hipotez yetişkinlerin dilleri "kavrama" yeteneğinin ergenlik döneminde kaybolmadığını öne sürer. Bu düşünce her ne kadar yetişkinlerin ikinci bir dilde her zaman ana dil seviyesine ulaşabilecekleri anlamına gelmese de, yetişkinlerin de çocukların kullandığı doğal "dil edinim aracına" erişebilecekleri şeklinde düşünülebilir. Monitör Hipotezi (the Monitor hypothesis) dil ediniminin yabancı bir dildeki ifadelerimizi başlattığını ve akıcılığımızdan sorumlu olduğunu öne sürer. Bu hipotez, bilinçli kuralların yalnızca kullanıcıların yeterli zamanları olduğunda, forma odaklandıklarında ve kuralı bildikleri durumlarda kullanılabileceğini ileri sürmektedir. Monitör hipotezi, bilinçli öğrenmenin yabancı dil performansında yalnızca sınırlı bir rol oynadığını ifade eder. Doğal Düzen Hipotezi (the Natural Order hypothesis) ise dil öğrenenlerin belirli dilbilgisi yapılarını erken, bazılarını ise daha geç edinme eğiliminde olduklarını öne sürmektedir. Anlaşılır Girdi Hipotezi (the Input hypothesis) “Dili nasıl ediniz?” sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadır ve bu hipoteze göre “i seviyesi”nde olan birinin “i+1 seviyesi”ne çıkması için şu anki seviyesinin biraz üzerinde yapılar içeren bir dili anladığında gerçekleşir. Dinlenen ya da okunan dilin bağlamı ve dünyaya dair genel bilgiler kullanıldığında bu anlama mümkün olabilir. Diğer bir hipotez olan Duyuşsal Filtre Hipotezi (the Affective Filter hypothesis) ise motivasyon, öz-güven ve kaygı gibi duygusal değişkenlerin mesajların kuvvetini artırmak ya da düşürmek suretiyle yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkilediğini öne sürmektedir.

Duygu/Duyuş temel olarak “davranışı koşullandıran duygu, his, ruh hali veya tutumun yönleri” ile ilgilidir (Arnold, 1999; Brown, 1999). Bu kapsamda “Dil öğreniminde başarı, materyallere, tekniklere ve dilbilimsel analizlerden ziyade sınıftaki bireylerin *içinde* ve *arasında* olup bitenlere bağlıdır” değerlendirmesi yapılmıştır (Stevick, 1980). Buradaki *içinde* kavramı ile öz-kavram/öz-saygı, kaygı, kitleme, tutumlar, motivasyon, öğrenme stilleri gibi bireysel veya kişilik faktörleri, *arasında* kavramı ile sınıf içindeki öğrenci-öğrenci veya öğretmen-öğrenci veya öğrenciler ile hedef dil ve kültür arasında gelişen etkileşimler vurgulanmaktadır (Arnold, 2011). Duyuşsal Filtre hipotezi yabancı dil öğrenimine yardımcı olan veya engelleyen bir dizi duyuşsal değişkeni tanımlar (Krashen, 1982). Bu süreçte, duyuşsal filtre zihinde ortaya çıkan ve girdileri engelleyen hayali bir duvar olarak tanımlanır. Bu görüşe göre kaygı, motivasyon ve özgüven yabancı dil öğrenmede rol oynayan üç ana değişkendir. Öğrencilerin duyuşsal filtreleri arttığında, dil öğrenmeleri zorlaşacaktır. Duyuşsal filtre azaldığında ise güvenlik ve özgüven duygusu artacağından öğrenciler girdilere daha açık hale gelecek ve dil öğrenimi artacaktır. Bu kapsamda duyuşsal filtre hipotezi dikkate alınarak geliştirilen öğrenme ortamlarının dil öğrenimini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bu çalışmada SG platformlarının oluşturduğu gerçeklik, bulunma hissi ve etkileşim unsurlarının öğrencilerdeki duyuşsal filtreleri azaltma potansiyeli olabileceği değerlendirilmiş ve duyuşsal filtre hipotezi çalışma için temel alınan teorik çerçeveler arasında yer almıştır. Bu hipotez

içerisinde kaygı, motivasyon ve tutum filtre kaynağı olarak dikkat çekmekte (Du, 2009; Li & Zhou, 2023; MacIntyre & Gardner, 1994) olup bu çalışmanın odaklandığı önemli değişkenler arasındadır.

2. 1. 2. 1. Kaygı

Kaygı tehlike durumunda karşı koyamama veya başarılı olamamaya bağlı olarak bilinçsizce gelişen ve birey tarafından farkında olunan bir duygudur (Freud, 1936). Rogers (1957) ise kaygıyı bireyin kendi düşünceleri ve ondan beklentiler arasındaki çatışmalar sonrası ortaya çıkan nedeni belirli olmayan bir huzursuzluk hali olarak ele alır. Freud (1936) kaygıyı gerçekçi kaygı, nevrotik kaygı ve moral (ahlaki) kaygı olarak sınıflar. Gerçeklik kaygısı dış unsurlardan kaynaklı tehlikeye karşı ortaya çıkarken; nevrotik kaygı içgüdülerden kaynaklı, ahlaki kaygı ise kendi vicdanına yönelik korku hissidir (Snowden, 2018; Yıldırım & Kumcağız, 2022). Cüceloğlu (2010) kaygının alışılmış ortamdan uzaklaşma, olumsuz sonuçlar ve düşündüğünün aksine yapılan davranış sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır. Psikolojik olarak; endişe, huzursuzluk yaratan bir his olarak görülen kaygı, fizyolojik olarak bireylerin terleme, hızlı kalp atışları, huzursuzluk ve gergin hissetme gibi durumlar ile kendini gösterebilir (Berutu & Mutiawati, 2023; Horwitz, 2013).

Kaygı, bir olaya yönelik bireylerin düşüncelerini rahatsız etmesi ve bu düşüncelere sebep olan yeni durumdan kaçınma hissi vermesi dolayısıyla dikkat dağınıklığı oluşturabilir ve öğrenme performansını olumsuz etkileyebilir (Zeidner, 2014). Bunun yanında, kaygının bireyleri uyarma özelliği olaylara karşı tedbir alma, motive olma ve bireyi harekete geçirerek davranışlarını kontrol etme gibi olumlu katkılar da sunabilir (Ersevim, 2005; Manav, 2011; Şahin, 2019).

Yabancı dil öğrenme doğası gereği kaygı oluşturabilecek birçok durumu içerir. Yabancı dil kaygısı (Foreign Language Anxiety-FLA), dil öğrenme süreci ile bağlantılı bir kaygı çeşididir. Bu kaygı, Horwitz vd. (1986) tarafından dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, sınıfta dil öğrenimiyle ilgili kişisel algıların, inançların, duyguların ve davranışların birleşimi olarak ele alınmaktadır (s.128). Yabancı dil öğrenenler için ana dil faktörü, dilbilgisi ve telaffuz faktörü, akran faktörü, sahne korkusu faktörü, özgüven eksikliği ve utangaçlık gibi birçok faktör kaygıya neden olabilir (Rajitha & Alamelu, 2020).

Horwitz vd. (1986) konuşma becerilerinin gelişiminde yüksek düzeyde Yabancı Dil Konuşma Kaygısı'nın (FLSA) dil öğrenme ortamlarında konuşmayı, anlamayı ve ses üretimini engellediğini ileri sürmüşlerdir. Yabancı Dil Konuşma Kaygısının potansiyel kaynakları genel olarak yabancı dil konuşurken duyulan korku, olumsuz yorum korkusu, endişe ve huzursuzluk duygularıdır (Pakpaham & Gultom, 2022). Konuşma etkinliklerdeki eksiklikler, pedagojik uygulamalardaki sınırlılıklar, anlama sorunları ve derslerdeki olumsuz deneyimler de konuşma kaygısının kaynakları arasındadır (Von Worde, 2003). Ayrıca kelime, dil bilgisi ve telaffuz açısından dilsel zorluklar, başkalarının önünde hata yapma korkusu veya düşük özgüven, konuşma derslerinde öğretmenin olumsuz rolü

(Kayaoğlu & Sağlamlı, 2013), dil engelleri, olumsuz tutumlar ve kültürlerarası iletişim zorlukları (Mulyono, Sari, & Ningsih, 2019) da yabancı dil konuşma kaygısının kaynaklarındandır.

Yabancı dil konuşma sırasında kaygılı olanlar terleme, çarpıntı, korku, panik, unutkanlık, uyuşma, dil öğrenmede zorluk gibi fiziksel ve psikolojik sorunlar yaşayabilirler (Yalçın & İnceçay, 2014). Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler daha düşük ders notları alma, dil derslerini bırakmak isteme, karşılıklı konuşurken donup kalma, önceden öğrenilen bilgiyi unutma, cevap vermede isteksizlik ve derse daha az katılma eğilimindedirler (Dewaele & Thirtle, 2009; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gregersen, 2012). Bireylerdeki kaygı düzeyleri, genellikle bireylerin eylemlerinin gözlemlendiği davranış testleri, içsel hisleri ve tepkileri hakkında öz bildirimleri ile belirlenebilir. Bu amaçla ayrıca kalp atış hızı, kan basıncı veya avuç içi terlemesinin alındığı fizyolojik testlerde kullanılabilir (Roos vd., 2023).

Özetle, konuşma kaygısı yabancı dil öğrenimi önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Bu amaçla konuşma becerilerini geliştirilecek öğrenme ortamlarının öğrencilerin konuşma kaygılarını giderecek özellikleri barındırması önem arz etmektedir.

2. 1. 2. 2. Motivasyon

Yabancı dil öğrenmede duyuşsal filtrelerden birisi de düşük motivasyondur. Beşiktaş ve Terekli (2023) motivasyonu düşündüklerimizi, hissettiklerimizi ve etkileşim şeklimiz dâhil olmak üzere yaşantımızın tüm unsurlarını etkileyen bir içsel enerji olarak ele almıştır. Freud'a kadar dayanan motivasyon araştırmaları; bireyi neyin harekete geçirdiği, bireyin bir davranışı diğerine neden tercih ettiği ve bireylerin aynı motivasyonel uyaranlara neden farklı tepkiler verdiği sorularına yanıt vermeye çalışmıştır. Yabancı dil öğrenmede motivasyon; içsel, bütünleşmeci ve araçsal olmak üzere üç şekilde sınıflanır. İçsel Motivasyon: Bireyin yabancı dil öğrenmekten keyif alması ve dil öğrenimine karşı ilgi duyması; Bütünleşmeci Motivasyon: Bireyin yabancı olduğu toplulukla uyum sağlama, iletişime geçme, günlük iletişim ihtiyaçlarını daha rahat karşılaması ve Araçsal Motivasyon: Bireyin maddi ve kariyer faydaları elde etme amacıyla yabancı dili öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Akmençe & Tuncer, 2023; Atay, 2004; Dörnyei, 1998).

Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon ve tutum, içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen ve bireyin öğrenmedeki arzu, istek ve itici bir gücü olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon eksikliği; öğrenmeye karşı ilgisizlik, herhangi bir sınıf etkinliğine katılmakta tereddüt etme, öğretmen ve/veya akranlarıyla yakın bir bağ kuramama, sınıf ortamında giderek artan bir çekingenlik gibi durumlara sebep olabilir (Ekiz & Kulmetov, 2016; Lan, 2020; Myles, Mitchel, & Marsden, 2019; Tuan, 2011).

Araştırmalar, yabancı dil öğrenenleri motive etmek için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmaktadır (Dörnyei & Csizer, 1998). Kendi davranışlarıyla kişisel örnek oluşturma, sınıfta rahat bir atmosfer yaratma, yapılması gerekenleri düzgün bir şekilde açıklama, öğrencilerle iyi ilişkiler

geliştirme bu önerilerden bazılarıdır. Öğrencilerin dilsel özgüvenini artırma, dil derslerini ilgi çekici hale getirme, öğrenci özerkliğini teşvik etme, öğrenme sürecini kişiselleştirme, öğrencilerin hedef odaklılığını artırma ve öğrencileri hedef dilin kültürüyle tanıştırma önerileri de yabancı dil öğretiminde motivasyonu artırıcı öneriler arasındadır (Lan, 2015). Ayrıca Godwin-Jones (2018) bağlam dışı durumların yabancı dil konuşmada öğrenenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğinden hareketle, konuşma becerisinin uygun bağlamlar oluşturularak geliştirilmesi önerilmektedir.

2. 1. 3. Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Destek Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminde duyuşsal destekler öğrencilerin duygusal ve motivasyonel yönlerini geliştirmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımları içerir (Gardner, 1985; Oxford & Shearin, 1994). Duyuşsal stratejiler dikkate alınarak oluşturulan ortam öğrenmeye yardımcı olabilir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayan destekleyici ve kolaylaştırıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için çeşitli stratejiler kullanılır. Bu stratejiler; yakınlık kurma ve olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma (Brown, 2007; Ehrman & Dornyei, 1998), gelişme düşüncesini teşvik etme (Dweck, 2006; Mercer & Dornyei, 2020), akran etkileşimi, işbirliği ve sosyalleşme gibi aidiyet duygusu ve motivasyonu artırabilen sosyo-duygusal aktivitelerin entegre edilmesi (Arnold & Brown, 1999; Dörnyei & Hadfield, 2014), yapıcı geri bildirim sağlama (Hattie & Timperley, 2007; Hyland & Hyland, 2006) ve duyguları düzenleme, kaygıyı yönetme ve motivasyonu artırma gibi duyuşsal dil öğrenme stratejilerini uygulama (Oxford, 2017; Young, 1991) olarak sıralanabilir. Bu stratejilerden bazıları doğrudan olumsuz duyguları düzenleyerek yabancı dil öğrenmeye odaklanmaktadır. Bu stratejiler, öğrenme ortamlarını gerçeğe yakın bağlamlar haline getirerek olumsuz duyguları azaltmak, olumlu duyguları geliştirmek için öğrencilere yardımcı olur.

Yabancı dil öğreniminde filtrelerin giderilmesi için öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri, özgüven geliştirebilecekleri sosyal etkileşimler kurabilmeleri önemlidir (Kiruthiga & Christopher, 2022; Stander, 2022). Bu bağlamda bu amaçla geliştirilecek öğrenme ortamları Suggestopedia, Sosyal Öğrenme Kuramı gibi bazı kuramsal yapıların prensiplerinden yararlanabilir. Bu bölümde bu kuramların kullanılacak SG platformlarının potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde ele alınmaktadır.

2. 1. 3. 1. Suggestopedia

Suggestopedia, 1970'lerde Bulgar öğretmen ve psikiyatrist Dr. Georgi Lozanov tarafından geliştirilen alışılmadık bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde göre zihin büyük bir potansiyele sahiptir ve telkin gücüyle bilgiyi tutabilir. Lozanov (1978) dili anlamlı metinlerde deneyimlemenin önemine değinir ve öğrencinin kelime ezberlemeye, konuşma alışkanlıkları edinmeye değil iletişim eylemlerine yönlendirilmesi gerektiğini belirtir. Bu yöntemde, anlamının tamamen tesadüfi ve

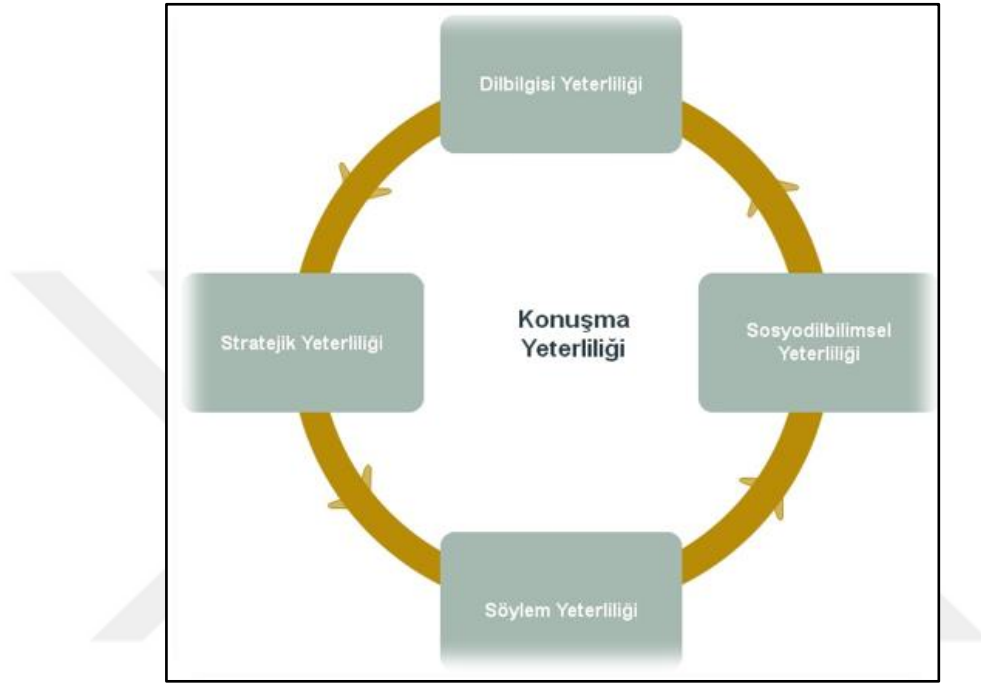
bilinçaltı olduğunu vurgulanır. Bu sebeple çok sayıda yabancı dil materyalinin çeşitli iletişim faaliyetlerinde kullanılmasını önerir. Suggestopedia yaklaşımı olumlu ve keyifli bir deneyim yaratmayı önemser. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenmeyle ilgili sahip oldukları olumsuz çağrışımlardan kurtuldukları, kendilerini güvende hissettikleri ve hata yapmaktan korkmadıkları bir ortamda yabancı dil öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, müziğin ve müzikal ritmin öğrencilerin rahatlamasında ve öğrenmedeki merkezi rolü önemsenir (Richards & Rodgers, 2014). Bu yaklaşımın öne çıkardığı bazı prensipleri söz konusudur: 1) otorite (authority): insanlar yetkili bir kaynaktan gelen bilgiyi en iyi hatırlar ve etkilenirler 2) çocuklaştırma (infantilization): yetki kavramındaki öğrenci öğretmen ilişkisi ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer 3) öznel çevre dizaynı (double-pleadness): öğrenci sadece öğretimden değil ayrıca öğretimin olduğu ortamdan da öğrenir 4) tonlama (intonation), 5) ritim (rhythm): sunum materyalinin ses tonlaması ve ritminin değişkenliği tekrarın getirdiği monotonluğu ve sıkılma hissini engeller ve 6) sahte rahatlık (concert pseudo-passiveness): müzikal arka plan kaygı ve gerilimin azaldığı ve konsantrasyonun arttığı uygun ve rahat bir öğrenme ortamı sağlar (Bancroft, 2005; Richards & Rodgers, 2014). Bu yaklaşıma göre planlanmış bir derste öğrenciler hotel rezervasyonu, taksi ile yolculuk veya restoran gibi ortamlarda diyaloglar aracılığıyla hedef dili kullanmaları için teşvik edilebilir

2. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Yabancı bir dili konuşmak, sadece dilbilgisi ve anlambilimsel kuralları bilmenin ötesinde bir beceridir. Canale ve Swain (1980) konuşma becerisinin dilbilgisi yeterliliği, söylem yeterliliği, sosyodilbilimsel yeterliliği ve stratejik yeterliliği içerdiğini öne sürmektedir. Konuşma becerisi dört dil becerisi (konuşma, dinleme, yazma, okuma) içerisinde en zoru olarak görülür, çünkü etkili sözlü iletişim, dili sosyal etkileşimlerde uygun şekilde kullanma becerisini gerektirir. Bazı araştırmacılar yabancı dil konuşma becerisini (1) telaffuz, dilbilgisi ve kelime dağarcığı, (2) gerçek iletişim hedefleri için konuşma becerilerini kullanma fırsatları ve (3) akıcılık boyutlarıyla ele almaktadırlar (Nation & Newton, 2009).

Yabancı dil konuşma becerisine ilişkin tanımlamalarda, doğruluk ve akıcılık gibi iki önemli unsur öne çıkmaktadır (Derakhshan, Khalili, & Beheshti, 2016). Gower, Phillips ve Walters (1995) doğruluk kavramını kelime, dilbilgisi ve telaffuzun bazı etkinlikler yoluyla kullanılması olarak akıcılık kavramını ise kendiliğinden konuşurken devam etme olarak tanımlamaktadır. Bygate (1987) konuşma becerisini zaman sınırlaması olmayan bir ortamda gerçekleşen üretim becerisi ve öğrenenler arasında bir müzakere oluşturan etkileşim becerisi olarak sınıflandırır. Konuşma becerisini dilbilgisinin bir parçası olarak ele alan Shumin (2002) dil bilgisi, kelime, telaffuz, tonlama ve vurguyu uygun kullanmanın akıcılığa katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Söylem yeterliliğini ise anlamlı iletişimin oluşmasında yardımcı olan uyum ve tutarlılık kuralları olarak açıklamaktadır. Bunun yanında sosyodilbilimsel yeterlilik, hedef dilin kullanıcıları tarafından sosyal ve kültürel

olarak ne beklendiğinin bilinmesi, iletişimde nasıl soru sorulacağını ve konuşmanın amacına göre nasıl yanıt vereceğini bilme olarak açıklanmaktadır. Stratejik yeterlilik ise bireyin ne zaman ve nasıl söz alacağını, bir konuşmayı nasıl sürdüreceğini, konuşmayı nasıl sonlandıracağını ve iletişim kopukluğunun yanı sıra anlama sorunlarını nasıl gidereceğini bilmesi olarak ifade edilmektedir. Konuşma becerisinin boyutları Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Konuşma becerisinin bileşenleri

Konuşma becerisi farklı etkileşimleri gerektirdiğinden, bu becerinin geliştirilmesinde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve duyuşsal durumlarını göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu doğrultuda bu becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak sağlayan etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygulanacağı etkili öğretim yöntemlerini gerektirmektedir.

2. 2. 1. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yöntemler

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için farklı yöntemler önerilmektedir. Hussain (2017) konuşma becerisini geliştirmek için tekerlemeler, resme bakıp konuşma, sözlü kompozisyon, telaffuz alıştırmaları, sesli okuma, açık uçlu hikâyeler, festivaller, kutlamalar veya etkinlikleri anlatma gibi uygulamaları önermektedir. Kumari (2014) ise diyalog, rol yapma, tartışmalı konularda fikir ifade etme, problem durumları, anket ve röportajlar, görsel anlatım, hayallerini veya hedeflerini anlatma, şarkılar ve tekerlemeler gibi çeşitli işlev temelli etkinlikler ve görevleri konuşma becerilerini geliştirmek için önemli görmektedir. Ayrıca, Noviyenty (2018) konuşma becerisinin öğretimi için öğretmenlere rol yapma, grup sunumu, grup tartışması, konuşma yarışması, diyaloglar, doğrudan

düzeltilme, grup içinde konuşma, münazara yarışması, oyunlar ve şarkı dinletme gibi teknikleri uygun görmektedir. Günümüzde konuşma becerisini geliştirmek için iletişim laboratuvarları, video konferans, video kütüphane, pod yayınları, quick link pen, quickdictionary, eğitim uyduları aracılığıyla oluşturulan programlar, konuşma tanıma yazılımları, internet ve blog siteleri gibi modern teknolojiler kullanılmaktadır (Kuning, 2019). Bunların yanı sıra dijital öyküleme (Fu, 2022; Tatlı, Saylan, & Kokoç, 2022; Yang, Lo, Hsieh, & Wu, 2020), artırılmış gerçeklik (Chang vd., 2020; Karacan & Akoglu, 2021), sanal gerçeklik (Chien vd., 2020; Soto, Ocampo, Colon, & Oropesa, 2020) gibi uygulamalar İngilizce derslerine entegre edilmeye başlanmıştır.

2. 2. 1. 1. Konuşma Becerisi Geliştirmede Diyalogla Öğretim

Diyalogla sağlanacak öğrenme ortamlarında öğrencilerin İngilizce konuşma ortamına maruz kalması, doğal ve otomatik olarak konuşmalarını kolaylaştırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir (Thituyetanh, 2015). Diyalogla öğretim etkinliklerinde farklı çalışma yapıları öğrencilere dağıtılarak alıştırma etkinlikleri yürütülebilir. Ayrıca, dinleme ve alıştırma için ses aygıtları, televizyon ve bilgisayar gibi araçlar üzerine çoklu ortam materyalleri de kullanılabilir. Bu noktada bazı araştırmacıların çoklu ortam materyallerinin dil öğretiminin etkileşimli bir temsilini sağlamaktan uzak kalabileceği şeklinde eleştiriler de söz konusudur (Lee & Chen Hsieh, 2018; Matsuda & Matsuda, 2017; McKay & Brown, 2015). Bu durumda öğrenciler, öğrenme sürecinde pratik bağlamları deneyimleyemez ve yabancı dili sınıfta dil bilgisi ile ilgili temel kuralları öğrenmeleri gereken bir ders olarak görebilirler (Chen-Hsieh, Wu, & Marek, 2017; Chien vd., 2020). Dolayısıyla diyalog sürecinde bireyler arası etkileşimi yüksek düzeyde tutabilen araçlar, bu yöntemin potansiyeli güçlendirilebilir.

Konuşma becerisi geliştirme çalışmalarına diyalogla öğretim uygulamaları, öğrenme ortamlarında sosyal öğrenme kuramının prensiplerini dikkate alınabileceğine işaret etmektedir. Bu kuramın prensipleri SG platformları çerçevesinde yeniden ele alınarak uygun ortamların oluşturulması konuşma becerisi öğretimindeki sınırlılıkların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

2. 3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan bilim insanlarına göre, çevreyi gözlem öğrenme için önemli bir kaynaktır (Bandura & Walters, 1977). Bandura (1977) bu görüşlerini sosyal öğrenme kuramında toplamıştır. Bazı yabancı dil öğrenme araştırmacıları bu teoriyi anlamlı dil öğrenmenin bir anahtarı olarak benimserler. Bu kapsamda Ellis (2008) ve Eun ve Lim (2009) sosyal bağlam ve sosyal etkileşimi dil öğrenme sürecine aracılık eden toplum, kültür ve kişisel olarak ilgili yaşam deneyimleriyle birlikte gerçekleşmesini sağlayan unsurlar olarak değerlendirmektedir. Bazı araştırmacılar, sosyal öğrenmenin sınıf içi çalışma ortamında grup arkadaşlığı, dayanışma ve güven

duygularının arttığını, öğrencilerin derse motive olduklarını ve dil öğrenme ile ilgili olumlu tutumlar geliştirdiğini savunurlar (Yalçın & Tavşancıl, 2014).

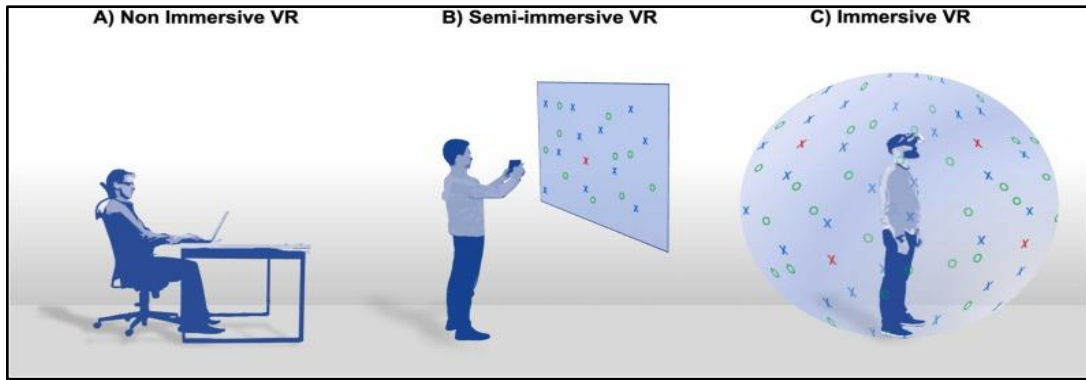
Yabancı dil öğrenimi sürecinde sosyal etkileşimler, uygun bağlamları oluşturmayı da gerektirir. Bu kapsamda, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine dayalı olan bağlamsallaştırılmış dil öğrenimi argümanı, yabancı dil öğrenimi sürecinde bağlamlar ve bireyler arasındaki etkileşimlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Uygun bir bağlam içinde yabancı dil öğrenmek, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayattaki bir duruma aktarmalarına yardımcı olur (Wong vd., 2018; Hwang, Nguyen, & Pham, 2019). Nitekim öğrenciler çevredeki bağlamların özelliklerini bilme duygusunu geliştirmeye yöneldiği için özgün bağlamlarda konuşma pratikleri öğrenme açısından faydalı olabilir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenenlere gerçek yaşam senaryoları aracılığıyla sosyal ve kültürel unsurları içeren bağlam temelli öğrenme ortamları sunan ve hedef dilin anadili olan kişilerle iletişim olanağı sunan ortamlarının yabancı dil eğitiminde uygulanmasının yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Gerek diyalogla öğretim gerekse sosyal öğrenme kuramı; bağlam ve etkileşimleri öne çıkaran araçları gerekli kılar. SG yabancı dil öğretiminde bağlamların oluşturulabildiği önemli bir teknoloji olarak dikkat çekmektedir.

2. 4. Sanal Gerçeklik

SG, bilgisayar ile üretilen ve insanları gerçek dünyadan büyük ölçüde izole edebilen bir tür gerçekliğe sahip olan bir sanal ortamdır. SG, bir kullanıcı tarafından gerçek zamanlı olarak hareket ettirilebilen ve değiştirilebilen bilgisayar tarafından oluşturulmuş başa takılan bir ekranda, bir bilgisayar monitöründe veya büyük bir projeksiyon ekranında görüntülenebilen sanal bir ortamı tanımlamak için kullanılmaktadır (Mandal, 2013). SG, dinamik ortam modelleme, gerçek zamanlı 3 boyutlu görüntü oluşturma, stereoskopik ekran ve sensör takibi, çevresel geliştirme aracı uygulamaları, sistem entegrasyonu gibi teknolojileri kullanarak gerçek yaşamdaki görsel, işitsel ve dokunsal duyumlara benzeyen çoklu duyuşsal bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Qiu, Chiu, Zhao, Sun, & Chen, 2023). SG ile oluşturulan öğrenme ortamları, öğrencilerin gerçek hayatta oluşturulması zor olan durumları deneyimlemelerini sağlayabilir. Gerçek hayattaki durumların oluşturulamaması, durumların tehlikeli oluşu, maliyeti yüksek oluşu, ortamlardaki nesnelere anlık ulaşmanın mekânsal zorluğu vb. gibi nedenlerden kaynaklı olabilir.

SG platformlarının kullanıcılara yaşattığı önemli deneyimlerden birisi sürükleyiciliktir. Sürükleyicilik, kullanıcıların karşılaştıkları ortama dalma seviyeleriyle farklılaşan gerçeklik biçimini temsil eder. Gutiérrez, Vexo ve Thalmann (2008) tarafından kullanıcının SG ortamında gerçek dünyayı ne derecede algılayabildiğini gösteren daldırma derecelerine göre üç grupta sınıflandırılmıştır. Tamamen sürükleyici SG (Fully-immersive systems): Bu sistemlerde kullanıcıları gerçek dünyadan tamamen izole etmek için HMD'ler (Head-Mounted Displays) gibi başlıklar kullanılır. Ayrıca gerçek ya da sanal sesler oluşturularak ve kulaklık kullanılarak işitme duyusu

gerçek dünyaya kapatılabilir. Yarı sürükleyici (Semi-immersive systems): Bu sistemlerde fiziksel arayüz kullanılır. Endüstriyel ve ticari simülasyonlar bu kapsama girer. Kullanıcılar tamamen sanal dünya içerisine daldırılmazlar, ellerini, ayaklarını vb. vücut yapılarını görebilirler. Çoğunlukla, pilot ve kaptan eğitim simülasyonları ya da sürüş kursu simülasyonları gibi çok kullanıcıli gruplarda işbirlikçi çalışmayı sağlamak için kullanılır. Sürükleyici olmayan SG (Non-immersive systems): Masaüstü tabanlı sanal gerçeklik sistemleri olarak adlandırılırlar (Şekil 3). SG platformları bir bilgisayar ekranı ile sunulan bu tip sistemlerin neredeyse hiç daldırma özelliği yoktur. Sürükleyici olmayan sistemler düşük maliyetli olmaları nedeniyle SG platformunun gelişmesine önemli katkı sağlamışlardır.



Şekil 3. Sanal gerçeklik sistemleri. 1. (A) sürükleyici olmayan SG, (B) yarı sürükleyici SG, ve (C) Tamamen Sürükleyici SG. (<https://siriuspowerpc.com/how-to-build-a-vr-pc/> adresinden 8 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.)

SG platformları, öğrenme ortamlarında birçok özellikleriyle kullanılmaya başlanmıştır. Sürükleyici olmayan SG, standart iki boyutlu bir monitöre sahip masaüstü bilgisayar gibi ses-görüntü ekipmanıyla deneyimlenen bilgisayar tarafından oluşturulmuş üç boyutlu sanal alan aracılığıyla deneyimlenen geniş, etkileşimli ortamlar sunar. Second Life gibi platformlarla örneklendirilen bu SG’de dalma, duysal gerçekçilikten ziyade kullanıcı etkileşimlerinden kaynaklanır. Khukalenko, Kaplan-Rakowski, An ve Iushina (2022) öğrenme bağlamında tamamen sürükleyici SG ortamlarının beş önemli özelliğini belirlemiştir: 1. Görsel açıdan zengin simülasyonlar kullanarak deneyimsel öğrenme sunar; 2. Öğrencilerin bağımsız olarak veya sosyal açıdan zengin bağlamlarda ortamlara ve senaryolara katıldığı, pedagojik olarak sağlam, öğrenci merkezli öğrenmeye hitap eder; 3. Gerçek hayatta deneyimlenmesi tehlikeli, maliyetli, zor veya imkansız olabilecek senaryoları deneyimlemeye olanak tanır; 4. Kullanıcılar mevcudiyet ve daldırma hissini deneyimler; 5. Soyut kavramların görselleştirilmesi daha kolaydır. Sürükleyici SG platformları öğrencilere dersleri ezberlemek yerine kavramlar, süreçler ve işlemler arasında anlamlı bağlantılar kurma fırsatı sunar. Ayrıca aktif öğrenmeyi teşvik eder; güven ve motivasyonu artırarak öğrenme sürecine katılımı teşvik

eder (Dawley & Dede, 2014; Sadler, Dooley, Thomas, Reinders, & Warschauer, 2013; Wang vd., 2020).

Yabancı dil öğretiminde de sanal ortamların kullanımından olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Lan (2015) bu sonuçları; (1) öğrencilere zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın öğrenme fırsatları sağlama, (2) öğrencilere İngilizce öğrenimi için oyun benzeri bir senaryo oluşturma ve (3) öğrencilerinin dil performansını geliştirme şeklinde özetlemiştir. Ayrıca SG platformlarının yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dinleme becerilerini arttırdığı (Levak & Son, 2017), doğru yanıt verme yeterliliğini artırmanın yanı sıra dilbilgisi hatalarını ve telaffuz tereddütlerini azaltmada etkili olarak öğrencilerin dilbilgisi performansında artış oluşturduğu (Hassani vd., 2016), kelime öğrenilmesine katkı sağladığı (Alfadil, 2020) ve güvenli bir ortam sunarak deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi teşvik ettiği (Chien vd., 2020; Chou, 2018) ortaya koyulmuştur. SG platformlarının öğrenme amaçlı kullanıldığı araştırmalarda, bulunuşluk- öğrenme ilişkisi dikkat çeken bir çalışma alanı olmuştur. Bu doğrultuda bu çalışma için de bulunuşluk hissi önemli bir çıkış noktasıdır.

2. 4. 1. Sanal Gerçeklik Platformlarında Bulunuşluk Hissi

SG platformları, kullanıcıların gerçek dünyadan zihnen tamamen koparak farklı bir dünya içindeki kişi veya nesneler ile etkileşime geçmelerine ve bu şekilde bulunma hissini yaşamalarına olanak sunar (Geriş & Tunga, 2020; Servotte vd., 2020). Bulunuşluk hissini etkileyen faktörleri Sadowski ve Stanney (2002) etkileşim kolaylığı, kullanıcı tarafından başlatılan kontrol, resimsel gerçekçilik, maruz kalma süresi, sosyal faktörler, iç faktörler ve sistem faktörleri şeklinde sınıflamaktadır. Bu bağlamda, kaygı düzeyi ve bulunuşluk hissi arasındaki ilişkinin incelendiği 33 çalışmanın dahil edildiği bir meta analiz çalışmasında bu iki değişken arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü bulunmuştur (Ling, Nefs, Morina, Heynderickx, & Brinkman, 2014). Gökoğlu (2019) SG temelli öğrenme ortamının 9-12 yaş grubu öğrencilerin yangın güvenliğine yönelik davranışsal becerilerinin gelişimine etkisini incelediği çalışmasında bulunuşluk hissi ve davranışsal beceri kazanımı arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir. Arayüz kalitesi ve bulunuşluk hissi arasındaki ilişkiye odaklanan farklı çalışmalarda ise SG platformlarında iki boyutlu ortamlarla karşılaştırıldığında üç boyutlu ortamlarda daha fazla bulunuşluk hissi yaşandığı bildirilmiştir (North & North, 2016; Ribeiro & Monteiro, 2015).

Bulunuşluk hissini farklı alanlarda incelenmesi bu özelliğin SG platformlarında öğrenme ile belirli düzeyde ilişkisi olduğunu işaret etmektedir. Bu açıdan SG platformlarının sunduğu bulunuşluk hissi sayesinde dil öğrenenler gözlem ve etkileşim yoluyla hedef dili konuşma imkânını elde edilebilir. Bu bağlamda bulunuşluğun yüksek düzeyde deneyimlenmesine yönelik değerlendirmeler, sosyal öğrenmede ortamın rolünü özellikle dikkate alan yabancı dil öğrenme yaklaşımları için önem arz etmektedir.

2. 4. 2. Yabancı Dil Öğrenmede Sanal Gerçeklik Platformlarının Potansiyeli

Eğitimciler, birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de SG'nin potansiyelini fark etmişlerdir. SG platformlarının öğrenci performansı geliştirme, anlaşılabilirliği artırma, merak ve motivasyonu artırma, yaşayarak öğrenmeye katkı sağlama (Gutierrez vd., 2007; Guerra-Tamez, 2023; Limniou, Roberts, & Papadopoulos, 2008) potansiyeli dikkate alınarak, bu platformlar yabancı dil öğrenimi alanında son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda SG platformlarının yabancı dil öğrenmedeki rolleri aşağıda ele alınmıştır.

2. 4. 2. 1. Duyuşsal Filtreleri Giderme

Yabancı dil öğreniminde duyuşsal filtreler giderildiğinde öğrenciler daha az kaygılı, daha özgüvenli, daha motive hissedebilir, hedef dili kullanmaya daha istekli olabilirler (Du, 2009; Li & Zhou, 2023). Bu şekilde iletişimi önceleyen bazı platformlar günümüzde kullanılmaktadır. Çevrimiçi sözlükler, dilbilgisi kılavuzları, dil blogları, podcast uygulamaları, videolar gibi dijital dil öğrenme kaynakları; Google Classroom, Microsoft Teams ve Edmodo gibi işbirlikçi öğrenme platformları yabancı dil öğreticilerinin kullandığı teknoloji destekli ortamlardır. Bunun yanında, çevrimiçi sınavlar, otomatik derecelendirme sistemleri, öğrencilerin çevrimiçi olarak metin, resim, video ve ses kayıtları, bloglar (örn. WordPress), sosyal ağ siteleri (ör. Facebook), mikrobloglar (ör. Twitter), wikiler (ör. Wikipedia), sanal dünyalar (ör. Çevrimiçi oyunlar) ve fotoğraf paylaşımı platformu (ör. Instagram) gibi sosyal medya araçları da yabancı dilin yapısal özelliklerini öğrenme, yazma ve konuşma becerisine katkı sağlar.

SG platformları İngilizce konuşma için sosyal etkileşimlere dalma, belirli durumlarda özgün dil örneklerini öğrenme ve bunları bağlamsal olarak uygun bir şekilde anlamlı iletişim kurma gibi fırsatlar sunabilir. SG platformları pratik yapmak için yargılanma korkusu olmadan gerçek yaşam iletişim senaryolarını simüle ederek dil öğrenme kaygısını azaltabilir. Bu platformlar, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve etkileşime girmeye motive olmalarına yardımcı olur ve dil edinimi için gerekli olan risk alma davranışını teşvik eder (Dawley & Dede, 2014; González-Lloret & Ortega, 2014; Sadler vd., 2013; Wang vd., 2020). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada duyuşsal filtre gidermede önemli bir araç olarak SG platformlarının potansiyelinden yararlanılabileceği değerlendirilmiştir.

2. 4. 2. 2. Hedef Dile Maruz Kalma

Yabancı dil öğrenmede öğrenilen yabancı dile, maruz kalmanın önemi sıklıkla karşımıza çıkarmaktadır. Chambers (1991) iletişim için öğrenilen dilin kullanımının iyi bir yabancı dil dersinin özelliği olduğunu belirtmiştir. Öğrenilen yabancı dile maruz kalan öğrenciler bu dilin faydasını görmeye motive olabilir ve beklemeden başarı hissini hemen yaşayabilirler (Turnbull & Arnett,

2002). Ayrıca, dile maruz kalmak, bilinen sözcüklerin pekiştirilmesi ve bilinmeyen sözcüklerin öğrenilmesi, telaffuz ve tonlama konusunda pratik yapmak için fırsatlar sağlayabilir (Anh, 2012; Chambers, 2013; Cook, 2001).

Dil öğrenmede maruz kalma noktasında öğretmenlerin önemli rolleri söz konusudur. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenen yerine kullanıcı olmaları için yabancı dili kullanmaları, farklı bağlamlarda pratik yapmalarına imkân sağlamaları ve okulları dil kullanım alanları haline getirmeleri gerekmektedir (Crawford, 2004). Ancak, yabancı dil öğreniminde sınıfta oluşturulan bağlamlar, öğrencilerin o dili kullanmaya maruz kalmalarına yeterli olamamaktadır. Öğrencilerim hem okul içinde hem de dışında öğrencilerin öğrenilen dile maruz kalabilecekleri ortamlara ihtiyaçları söz konusudur (Küçükler & Sulac, 2021). Bu açıdan mevcut çalışmada öğrencilerin yabancı dile sınıf dışı ortamda maruz kalmalarını sağlamak için SG platformlarından faydalanılmaktadır.

2. 4. 2. 3. Sosyal Öğrenmeyi Sağlama

Yabancı dil öğrenimi, öğrenme için gerekli olan fiziksel ortam ve öğrenen dâhil bir dizi sosyal unsuru içeren sosyal bir bağlamda gerçekleşir. Otantik ortam, tüm etkinliklerin gerçek dünya durumunu yansıttığı ortamdır (Casey, 1996). Gerçek dünya, öğrencilerin gerçek nesneleri, insanları, durumları, sorunları kullanarak hedef dili edinip uygulayabilmeleri için özgün bağlamlar sağlamaktadır (Lan & Lin, 2016; Shadiev & Huang, 2016; Wong, King, Chai, & Liu, 2016). Yabancı dil öğrenme için gereken gerçek ortamlardaki sosyal etkileşimleri oluşturmak gerçeğe yakın ortamların oluşturulmasını gerekli kılar. Öğrenciler, tanıdık, doğal bir bağlamda sıklıkla karşılaşabilecekleri günlük gerçek hayat sorunlarını çözmek için konuşmaya daha yatkın olurlar (Golonka vd., 2014). Bu doğrultuda SG ile yabancı dil öğrenme için gerçeğe yakın bağlamlarda yabancı dil konuşmaya teşvik eden sosyal öğrenme durumlarını oluşturabilir.

2. 4. 2. 4. Uygun Bağlamları Oluşturma

Yabancı dil öğrenmede öğrenciler gerçek ortamlarda hedef dili pratik etmeden sınıflarda yürütülen etkinliklerle sınırlı kalırlar. Öğrenciler genellikle hedef dil hakkında dil bilgisi kuralları açısından kapsamlı bilgiye sahip olsalar da bunları sınıf dışındaki daha az yapılandırılmış, tanımlanamamış yeni bağlamlarda iletişim için kullanamazlar (Ozverir, Herrington, & Osam, 2016). Yabancı dil öğretiminde gerekli bağlamların oluşturulmasında maliyet, güvenlik sorunları, kitleyi bir yere taşımadaki zorluklar özellikle konuşma becerisinin gelişmesine olumsuz yansıyabilmektedir. SG platformları, bu zorlukları özgün, güvenilir ortamlar sağlayarak aşmaya yardımcı olabilir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmalarda kullanılan SG platformlarının yapısı, yabancı dil öğrenme temelinde konuşma becerisi gelişimine muhtemel katkıları değerlendirilmiş ve bu şekilde bu araştırmaya yön verilmiştir.

2. 5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bu çalışmanın tasarımı, uygulanması, yapılan ölçümler, çıkarımlar ve yorumlamalar bağlamında ipuçları sunabilecek bazı araştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde bu çalışma “mevcut çalışma” olarak tanımlanmıştır.

2. 5. 1. Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik Kullanan Çalışmalar

Yabancı dil öğretiminde sosyal etkileşim de diyalog tabanlı öğretime yapılan vurgular, farklı teknolojilerin yabancı dil sınıflarında kullanımını tetiklemiştir. Bu amaçla videolar, çoklu ortam materyalleri, mobil eğitim yazılımları son yıllarda sıkça kullanılmıştır. Bu kapsamda, Ahn ve Lee’nin (2016) öğrencilerin etkileşimli bir şekilde İngilizce pratik yapmalarını, içeriği anlamlı bulma amacıyla geliştirdiği *Speaking English 60 Junio*; Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen’in (2016) geliştirdiği gerçek yaşam pratiği yoluyla motivasyonu artıran ve konuşma doğruluğunu iyileştiren bulmaca tabanlı bir mobil sistem *Interactive Jigsaw Game*; Sun vd.’nin (2017) akıcılığı artıran ve kaygıyı azaltan sosyal bir uygulaması olan *Papa*; bir ses tanıma ve telaffuzu pratik etme aracı olan *ezTranslate* (Nguyen, Hwang, Pham & Ma, 2018) ve Zhang, Hwang, Tseng ve Chen’in (2019) bağlamsal cümle pratiği yoluyla konuşma becerilerine yönelik geliştirdiği *English Drama* bu uygulamalara örnek verilebilir. Bu çalışmalar 2000 ve 2010’lu yıllarda mobil eğitim yazılımlarının etkisinin İngilizce öğretiminde yoğun olduğunu göstermektedir. Ancak, bu araçların özellikle yazma ve konuşma geliştirmedeki sınırlılıkları, araştırmacıları bu alanda yeni arayışlara yöneltmiştir.

Özellikle 2010’lu yılların başlarından itibaren SG platformlarının daha sürükleyici hale gelmesi için yapılan yeniliklerin etkisi İngilizce öğretimi alanına da yansımıştır. Bu kapsamda, bazı meta analiz ve içerik analizi çalışmaları SG platformlarının yabancı dil öğrenmede öğrencilere duyuşsal alanda katkı sağlayacağını raporlamaktadır. Örneğin, Solak ve Erdem (2015) 1995-2015 arasındaki 40 çalışmayı analiz edip bu platformlarının yabancı dil öğreniminde önemli bir potansiyeli olmasına rağmen literatürde halen bir boşluk olduğunu vurgulamışlardır.

Chen vd. (2022) sürükleyici SG platformlarının sağladığı otantik dil öğrenme ortamları sayesinde öğrenme kaygısını etkili bir şekilde filtrelediğini belirlemiştir. Bir başka çalışmada Lin ve Lan (2015) SG platformlarının öğrenen özerkliğini ve öz yeterliliğini arttırdığını, öğrenme kaygısını azalttığını ve yaratıcılığı teşvik ettiğini belirlemişlerdir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde SG çalışmalarının daha çok etkileşimli iletişim, öğrenen davranışları, öğrenen farklılıkları, öğrenen duyguları gibi konulara odaklandığını ortaya koymuşlardır. Diğer bir analiz çalışmasında, Pinto,

Peixoto, Melo, Cabral ve Bessa (2021) yabancı dil öğretiminde kullanılan SG platformlarında oyun stratejilerinin etkinliğini değerlendirmiştir. 32 deneysel çalışmanın (1990-2020) incelendiği çalışmada sonuç olarak oyun öğeleri içeren SG platformunun öğrenmeye olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca SG platformlarını geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini almak yerine onları tamamlayıcı olarak kullanılması önerilmiştir.

Peixoto, Pinto, Melo, Cabral ve Bessa (2021) dil eğitiminde sürükleyici SG platformu kullanılan 30 çalışmayı analiz etmiştir. Sonuç olarak çoğu araştırmanın, giyilebilir cihazlar kullanarak yüz yüze yöntemlerle yürütüldüğü ve yükseköğretim öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Çalışmaların genellikle öğrenme çıktıları, kullanıcı geri bildirimleri, motivasyon ve kullanılabilirlik üzerine odaklanmış olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sürükleyici SG kullanımı ile öğrenci motivasyonu ve memnuniyeti arasında güçlü bir bağlantı olduğunu bildirilmiştir. Çalışmanın SG platformlarının sürükleyicilik düzeyi ile motivasyon arasındaki ilişkisine vurguları, mevcut çalışmada sürükleyiciliğin öne çıkarılması gerektiği noktasında dikkate alınmıştır. Li, Pan, Sun ve Yao (2021) benzer şekilde yabancı dil öğreniminde SG kullanan 21 çalışmayı incelemiş ve SG platformlarının sürükleyici ve etkileşimli özelliklerini özellikle konuşma, dinleme ve kültürel uygulamalarda katılımın artmasındaki rolünü vurgulamıştır. Ayrıca, SG platformlarını yabancı dil öğretimine etkili bir şekilde entegre etmek için yöntemlerini uyarlamalarını önermişlerdir. Qiu vd. (2023), SCOPUS veri tabanından yabancı dil öğreniminde sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine 150 çalışmanın (2008-2019) sistematik bir incelemesini gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, SG platformlarının öncelikle yükseköğretimde İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için kullanıldığı belirlenmiştir. Daha çok görev tabanlı ve oyun tabanlı öğretim stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğu *Second Life* gibi masaüstü tabanlı platformları kullansa da, tamamen sürükleyici SG platformları 2018-2019 yıllarından itibaren ivme kazanmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sürükleyici SG platformların dil öğrenmeye ilişkin becerilerin daha kolay geliştirilebildiğine yönelik çıkarımlar, mevcut çalışmada tamamen sürükleyici, kişiselleştirilebilen ve etkileşimi önceleyen SG platformlarının seçimi noktasında dikkate alınmıştır.

Güncel bir çalışmada ise Parmaxi (2023), yabancı dil eğitiminde 2015-2018 yılları arasında SG kullanan 26 çalışmayı incelemiştir. Çalışmaların çoğunda, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmesine odaklanıldığı ve SG platformlarının öncelikle kısa oturumlar halinde konuşma pratiği yapmak için kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, SG platformlarının ekip çalışmasını, özerkliği ve kültürel farkındalığı teşvik etme potansiyeli olduğu belirlenmiş; katılımı ve eğitimsel faydaları en üst düzeye çıkarmak için tamamen sürükleyici teknolojilerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada özellikle SG platformlarından kısa süreli konuşma pratikleri için katkı sağlayacağı düşüncesi mevcut çalışmada SG platformlarının bu şekilde yapılandırılması noktasında yol gösterici olmuştur. Bir diğer sistematik inceleme çalışmasında Çakır (2024) yabancı dil eğitiminde SG oyunlarının kullanımıyla ilgili 46 çalışma (2010-2023) üzerine odaklanmıştır. SG platformlarının

katılımı, etkileşimi, iletişimi geliştirdiği ve özellikle küçük gruplarda kaygıyı azalttığı bulunmuştur. Ancak maliyet, teknolojik sınırlamalar ve kontrol sorunları gibi zorluklar kaydedilmiştir. Çalışma, bazı öğrencilerin akranlarının önünde performans gösterirken hala kaygı yaşadıklarına özellikle vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda SG'nin yüz yüze eğitimi değiştirmek yerine tamamlaması önerilmiştir.

SG platformlarının yabancı dil öğretiminde kullanıldığı bazı çalışmalarda bazı müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Lan (2015) Tayvan'da sürükleyici SG platformu ile İngilizce öğretilen bir ortamda 132 ilkokul öğrencisi ile bir uygulama yapmıştır. Çalışmada, otantik bağlamların öğrencilerin sözdizimsel ve konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği bulunmuştur. Bu kapsamda SG platformlarının kişiselleştirilmiş kaynaklar, pedagojik ihtiyaçlara uyum sağlama ve bu yönde öğrencileri desteklemelerine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu çalışmanın SG platformlarında bu özellikler olduğunda motivasyonun artacağına, konuşma kaygısının azalabileceğine yönelik değerlendirmeleri mevcut çalışmada kullanılan SG platformlarının seçimi için ipuçları oluşturmuştur. Satake, Yamamoto ve Obari (2024) İngilizce öğrenen 102 Japon öğrencinin konuşma becerileri, konuşma kaygısı, güveni ve kültürel duyarlılığı üzerinde tamamen sürükleyici SG etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak, bu tür platformların konuşma performanslarında önemli bir etkisi bulunmazken öğrencilerin avatarlar İngilizce konuşurken yüz yüze ortamlardan daha az kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Dhimolea vd. (2022) ise SG platformlarının yabancı dil öğrenmede yüksek düzeyde heyecan ve katılım, ilgi ve motivasyon sağladığını belirlemişlerdir. Li vd. (2024) 43 Çinli üniversite öğrencisinin, sürükleyici SG platformlarında sürükleyici olmayanlara göre daha iyi konuşma doğruluğu, daha az kaygı ve daha yüksek katılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda özetlenen bu çalışmalar yabancı dil öğretiminde SG platformlarının otantik, özgün, güvenilir ortamlar sağlayarak, duyuşsal filtreleri azaltabileceklerine işaret etmektedir. Diğer taraftan çalışmaların çoğunluğu, SG platformlarının sürükleyici olduklarında konuşma becerileri gelişimine olumlu katkılar sunabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu özellikler, mevcut çalışmada kullanılacak platformlar ve öğretim sürecinin planlanması noktasında dikkate alınmıştır.

2. 5. 2. Yabancı Dil Konuşma Becerisi Geliştirmede Sanal Gerçeklik Kullanan Çalışmalar

SG platformlarının gerçek yaşam senaryolarına benzer otantik bağlamlar yaratma özelliğinin öğrencilere etkileşim fırsatları sunduğu ve bu şekilde İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede önemli katkılarda bulunduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir. Bu çalışmalardan birisinde Canto, Jauregi ve van den Bergh (2013) yabancı dil öğretim programlarında video iletişimi ve sanal dünyalar aracılığıyla kültürlerarası etkileşimin entegre edilmesinin etkisini araştırmışlardır. Çalışma video-web iletişimi (VC), Second Life (SL) ve sınıfta geleneksel eğitim kontrol grubu olacak İspanyolca öğrenen 36 üniversite öğrencisi ile deneysel olarak yürütülmüştür. Çalışmada birer haftalık

aralıklarla kendini tanıtmak, ünlüleri tanıtmak, tatil planı yapma gibi beş görev tamamlanmıştır. Sonuçlar, sanal etkileşimlerin dil öğrenme sonuçlarını özellikle sözlü iletişim bağlamında geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışma, mevcut çalışmaya yabancı dil öğretiminde gerçek ortamları temsil eden senaryolar oluşturulurken, ana dil kullanıcıları ile kültürel etkileşimi sağlayacak ortamların göz önünde bulundurulması şeklinde ipuçları sağlamıştır.

Başka bir çalışmada, Hassani vd. (2016) anadili İngilizce olmayan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için 10 mühendislik mezunu öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilere havaalanları ve TV mağazaları gibi halka açık yerlerde nasıl iletişim kuracaklarını öğretmek için sürükleyici olmayan bir SG platformunda avatarlar ve mikrofon aracılığıyla iki senaryo üçer kez uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre, üç denemede doğru yanıt sayısında artış, dilbilgisi hatalarında ve telaffuz süresinde azalma artış olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan yararlanılarak mevcut çalışmada havaalanı, alışveriş, restoran gibi gerçek yaşam senaryolarında İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için faydalanılabileceği değerlendirilmiştir.

SG araçları arasında Google Cardboard ve Expeditions giderek yaygınlaşmaktadır. Bu araçların kullanıldığı bir çalışmada, Xie, Chen ve Ryder (2021) 12 üniversite öğrencisinin yabancı dil olarak Çince konuşma becerilerini geliştirmek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler bir yarıyıl boyunca dördü SG platformlarıyla ve ikisi klasik yöntemle tur rehberi olarak rol almışlardır. Bulgular, öğrencilerin SG platformlarının hazırlığı kolaylaştırdığını, aktif öğrenmeyi teşvik ettiğini ve SG platformlarını kullanırken kaygılarının azaldığını bildirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler SG kullandıklarında geleneksel yöntemlere kıyasla içerik, kelime bilgisi puanlarında önemli ölçüde daha yüksek puanlar almışlar, ayrıca akıcılık, telaffuz ve dil bilgisi puanlarının nispeten değişmeden kalmıştır. Telaffuz ve akıcılığı geliştirmek için öğrencilerin genellikle pratik yapma fırsatı bulmaları ve ana dile yakın konuşmacılardan anında dönüt almaları gerektiği önerilmiştir. Bu çalışmada kullanılan platformların dönütlerinin olumlu katkıları, mevcut çalışmada konuşma becerisi gelişiminde göz önünde bulundurulmuştur.

Google Expeditions SG kullanılan bir deneysel çalışmada, Ebadi ve Ebadijalal (2022) SG platformlarının İran'da EFL öğrencilerinin iletişim kurma istekliliği ve sözlü yeterlilik üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 20 EFL öğrencisi, aracıyla ve aracı olmadan müze rehberleri olarak üç ay boyunca konuşma pratikleri yapmışlardır. Veriler öğrencilerin videoya kaydedilmiş sözlü performansları, iletişim kurma istekliliği ölçeği, IELTS konuşma değerlendirme ölçeği ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun sözlü performans açısından kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ve iletişim kurmaya daha istekli olduklarını göstermiştir. Diğer yandan, SG platformunun öğrencilerin genel bilgisini, motivasyonunu, coşkusunu, kültürel farkındalığını ve güvenini artırdığı belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada, Hoang, McAlinden ve Johnson (2023) SG platformunun EFL öğrenen öğrencilerin sözlü becerilerini geliştirmedeki algılarını keşfetmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada öğrenciler bir dönem boyunca Google Expeditions

kullanmışlar ve katıldıkları sanal turlar ile ilgili sunumlar yapmışlardır. Öğrencilerin araştırma sonundaki konuşmalarının akıcılık, tutarlılık, sözcük bilgisi ve telaffuz boyutunda önemli gelişmeler sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, SG platformlarının yabancı dil öğrenmede hem faydalarını hem de zorlukları olduğunu vurgulamışlardır.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerileri sergilenen durumlardan birisi de sözlü sunumlardır. Bu kapsamda, Boetje ve Ginkel (2020) yükseköğretimde 35 lisansüstü öğrencinin SG platformunda pratik yapmalarının sözlü sunum becerilerinin gelişimindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrencilerin sunum becerilerini değerlendirmek için içerik, yapı, etkileşim ve sunum ana kriterlerinden oluşan bir rubrik hazırlanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin sanal bir izleyici önünde üçüncü kez pratik yapmanın faydalarını gördüklerini, kaygı yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin sunum becerilerinde benzer şekilde ilerleme olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, konuşma performansının bir konuşma değerlendirme rubriği ile değerlendirilebileceği yönünde mevcut çalışmaya yol gösterici olmuştur. Diğer bir çalışmada, Gündüz (2022) SG platformlarının lisansüstü öğrencilerin İngilizce konuşma performansı, yabancı dil kaygısı ve katılımı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada aynı türde iki farklı gözlük ile aynı anda iki katılımcı 3 hafta boyunca 4 farklı ortamda konuşma uygulamalarına katılmıştır. Sonuçlar, yabancı dil kaygısı artmasına rağmen SG platformu ile konuşma performansında önemli bir artış olduğu, öğrencilerin telaffuzları rahat yaptıkları, ancak orta düzeyde bilişsel yük hissettiklerini göstermektedir. Bu çalışma mevcut çalışma sürecinde öğrencilerin SG kullanımları sırasında bilişsel yüklerinin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

SG platformlarının yabancı dil öğretimi için sınıf içinde kullanıldığı bazı çalışmalara da rastlanılmaktadır. Restall, Yao ve Niu (2023) iki hafta boyunca 80 onuncu sınıf öğrencisiyle iki farklı kulaklık kullanarak İngilizce öğrenimi için sürükleyici SG platformuna ilişkin öğretmen değerlendirmelerini incelemiştir. Her iki SG platformunun da öğrencilerin konuşma güvenliğini artırdığı ve öğretmenlerin bu platformları öğrencileri gerçek dil deneyimlerine maruz bırakmak için kullanmayı değerli bulduğu bildirilmiştir. Öğretmenler sınıf içi SG kullanımının bazen dikkat dağıtıcı olabileceğini ve ilerlemeyi sağlamak için rehberli öğrenmenin önemli olduğunu belirtmiş; sınıf dışı etkinliklerde öz düzenlemeyi teşvik etmişlerdir.

Konuşma becerisine odaklanan güncel çalışmalarda ImmerseMe ve MondlyVR SG platformları farklı özellikleriyle kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalardan birisinde Gracia (2024) ret, istek ve özür gibi konuşma dizilerine odaklanarak L2 pragmatikini öğretmek için sürükleyici SG kullanarak yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada 6 haftalık bir süre boyunca Oculus Rift 2 başlık aracılığıyla ImmerseMe ortamını kullanan SG deney grubu ile bu gözlüğü kullanmayan kontrol grubunun İngilizce konuşma performansları karşılaştırılmıştır. Konuşma performansı, rol yapma senaryoları, konuşmanın uygunluğu ve dilbilgisini değerlendiren rubrik ile, SG deneyimi ise yarı yapılandırılmış anketler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun özellikle

uygunluk ve dilbilgisi açısından kontrol grubuna kıyasla daha önde olduğunu göstermiştir. Bu çalışma konuşma performansı değerlendirmede rubrik kullanımı noktasında mevcut çalışma için yol gösterici olarak değerlendirilmiştir. Akay (2022) ImmerseMe SG platformunun deney ve kontrol gruplarına eşit dağılmış 60 ELT üniversite öğrencisinin sözlü iletişimdeki pragmatik yeteneklerini geliştirmedeki etkinliğini araştırmıştır. Sonuçlar, SG platformlarının yabancı dil öğrenimindeki potansiyelini vurgulamış, öğrencilerin sürükleyici deneyimi beğendiklerini, ancak konuşma tanıma ve pragmatik farkındalıkla ilgili bazı zorluklar olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada Soto vd. (2020) üniversite seviyesinde İngilizce öğrenen 124 öğrencinin konuşma düzeylerini geliştirmek için ImmerseMe platformunu kullanmışlardır. Çalışmanın bulguları, sürükleyici bir SG platformunun, farklı bağlamları göz önünde bulundurarak yükseköğretimde iletişim becerilerini ve ana dili İngilizce olan kişilerle etkileşimi geliştirdiğini göstermiştir. Bu çalışmadan yararlanarak mevcut çalışmada öğrencilerin farklı bağlamlarda İngilizce dilini pratik yapmalarını sağlayan senaryoları sayesinde gerçek hayata yönelik İngilizce pratik yapmaları için sürükleyici SG ImmerseMe platformunun kullanılabileceği değerlendirilmiştir.

Güncel bir başka çalışmada Shafiee Rad (2024) sosyal öğrenme teorisine dayalı olarak MondlyVR ve VirtualSpeech adlı iki SG platformunun konuşma becerisi geliştirme, kaygıyı azaltma ve katılımı artırmadaki etkinliğini araştırmıştır. MondlyVR ve VirtualSpeech platformları iki grupta, geleneksel yüzyüze öğretim de bir başka grupta kullanılmıştır. Sonuç olarak, konuşma becerisinde kaygının azaldığını ve öğrenme çıktılarının gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan yola çıkarak mevcut çalışmada konuşma pratiği yaparken geri bildirim ve rehberlik sağlayan ve simüle edilmiş bir ortamda gerçekçi bağlamlarda etkileşim kurulmasını sağlayan MondlyVR platformunun bir diğer SG platformu olarak kullanılabileceği düşünülmüştür.

SG platformlarının yabancı dil öğretimi için öğretmenler ile çalışılan araştırmalara az da olsa rastlanılmaktadır. Bu kapsamda Tran (2021) Sosyal Öğrenme Teorisine dayanarak öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde SG kullanımına yönelik algılarını, platformların dil becerisine yönelik faydalarını, dezavantajlarını ve uygulama zorluklarını araştırmışlardır. Veriler dünya çapında ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinden 105 öğretmenin katılımıyla çevrimiçi bir anketten ve odak grup tartışmalarından elde edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlere göre SG kullanımının en çok konuşma ve dinleme alanında yararlandığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmada SG kullanımı ile bağlam içerisinde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımların uygulanabilir olduğu değerlendirmeleri söz konusudur. SG platformlarında dersin yeniden tasarımının zaman alıcı oluşu, sınıfta uygulama zorluğu ve içerik eksikliği gibi durumlar dezavantajlar olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada belirtilen zorluklar göz önünde bulundurularak mevcut çalışmada sürükleyici SG gözlüğü aracılığıyla SG platformlarını ders dışı bir etkinlik olarak bireysel uygulamanın yararlı olacağı öngörülmüştür.

SG platformlarında konuşma becerisine yönelik çalışmalar yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere özellikle son yıllarda artış göstermektedir. Bu çalışmalarda sürükleyici SG platformlarının

potansiyellerinin konuşma becerisinin tüm alt boyutlarında işe koşulabileceği düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu düşünce mevcut çalışmada da dikkate alınmıştır.

2. 5. 3. Yabancı Dil Konuşma Kaygısında Sanal Gerçeklik Kullanan Çalışmalar

SG platformlarının yabancı dil öğrenmede kullanımına yönelik çalışmaların bazı spesifik olarak konuşma kaygısı üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmalardan birisinde, Gruber ve Kaplan-Rakowski (2020) 12 üniversite öğrencisi ile bir SG platformunda İngilizce sunum yapmıştır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda SG platformundaki konuşma pratikleriyle konuşma kaygısının azaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrenciler deneyimledikleri bulunma hissini kaygıyı gidermede yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada, Yang vd. (2020) EFL öğrenenlerin geleneksel ders kitabının yetersizliğini vurgulayarak öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak için Sanal Gerçeklik Yaşam İngilizcesi (SGLE) geliştirmiştir. Çalışma sırasında CEFR A1-A2 seviyesinde 72 ortaokul öğrencisi HTC VIVE ve Kinect kullanarak SG gözlüğüyle otel ve restoran rezervasyonu, yol tarifi, oyuncak satın alma gibi görevlerde sözlü pratik imkânı bulmuşlardır. Veriler, sözlü performansı değerlendiren bir test, öğrencilerin bulunuşluk algısı için bir Igroup Bulunuşluk Anketi (IPQ) ve yarı yapılandırılmış bir görüşme ile elde edilmiştir. Sonuçlar, SGLE kullanımıyla İngilizce iletişim becerisinin geliştiğini, öğrencilerin ileri düzeyde bulunuşluk hissi yaşadıklarını, sanal karakterler ile iletişim halinde olduklarından korku ve endişe yaşamadıklarını, öğrenme görevlerinde yüksek motivasyona sahip olduklarını göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulunuşluk hissini bir ölçek aracılığıyla belirlenerek konuşma becerisi ve diğer değişkenler üzerine etkisinin incelenebileceği düşüncesi mevcut çalışmada göz önünde bulundurulmuştur.

York vd. (2021) İngilizce öğrenen 30 Japon lisans öğrencisinin ses, video veya sürükleyici SG platformu kullanarak konuşma pratiği yaparken konuşma kaygılarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda üç ortamın da konuşma kaygısı azaltmada yakın etkileri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler konuşma için en kolay, en çok keyif veren ve motivasyon sağlayan ortam olarak SG platformunu göstermişlerdir. Tayvan'da yürütülen bir çalışmada, Chen (2024), yapay zekâ ve sanal gerçeklik teknolojilerinin entegrasyonu teorik çerçevesinde araştırmıştır. İngilizce yeterlilik seviyeleri A2 ile B1 arasında değişen üniversite öğrencileri öğrenim gördükleri ortama göre ders tabanlı, mobil destekli ve SG destekli olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Çalışmada kaygı seviyelerini ölçmek için Kişisel Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı (PRPSA) ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, tüm grupların konuşma kaygısında azalma yaşadığını, ancak yalnızca SG grubunun istatistiksel olarak anlamlı iyileşme gösterdiğini göstermiştir. Tayvan'da yapılan bir başka çalışmada, Hung, Chen ve Chien (2023) üniversite öğrencileri arasında SG platformunun İngilizce konuşma becerileri ve kaygı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Konuşma becerisini değerlendirmek için akıcılık ve tutarlılık, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve doğruluğu ve telaffuz alanlarını içeren bir rubrik, konuşma kaygısını

ölçmek için FLCAS'dan adapte edilen İngilizce konuşma dersi kaygı ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak; SG ve PowerPoint kullanan gruplar arasında konuşma becerisi veya kaygı açısından önemli bir fark bulunmamış, öğrenciler SG platformunun konuşma kaygısını azaltmada gerçek yaşam senaryoları üzerinde pratiklik sağladığı belirtmişlerdir.

Konuşma kaygısına yönelik bazı çalışmalar, deneysel desenler üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmalardan birisinde Kaplan-Rakowski ve Gruber (2023) sürükleyici SG platformlarının öğrencilerin konuşma kaygılarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. İngilizce öğrenen 20 üniversite öğrencisine izleyicileri sanal olan sürükleyici SG ve izleyicileri gerçek olan Zoom platformlarında sunumlar yaptırmışlardır. Horwitz vd. (1986) tarafından hazırlanan FLA ölçeği ile elde edilen sonuçlara göre SG platformlarında konuşma pratiği yapmanın, Zoom kullanarak konuşma pratiği yapmaya göre daha düşük yabancı dil kaygısı oluşturduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada Huang (2024), VirtualSpeech SG platformunu sanal sunumlar için kullanmış; bu süreçte inançları, güvenleri ve İngilizce dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığını göstermiştir. Bu çalışmalar, yabancı dil konuşma kaygısının bir ölçek (İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği) ile nicel olarak değerlendirilebileceği yönünde mevcut araştırmaya yol gösterici olmuştur. Sültter vd. (2022) SpeakApp-Kids! SG platformunun 9-12 yaş arasındaki çocukların pratik ve gerçek sunumlarda topluluk önünde konuşma kaygısını azaltmadaki etkililiğini deneysel olarak değerlendirmiştir. Çalışmada durum kaygısı, çocukların kendilerini görsel analog ölçekleri ile sinirlilik, kalp atış hızı ve avuç içi terlemesi açısından değerlendirmeleri yoluyla; genel topluluk önünde konuşma kaygısı, Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı anketinin 33 maddelik gözden geçirilmiş versiyonu ile sosyal kaygı ise revize edilmiş 22 maddelik Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ile belirlenmiştir. Sonuçlar, SpeakApp-Kids! grubundaki çocukların pratik oturumları ve gerçek sunum sırasında durum kaygısında kontrol grubuna kıyasla genel topluluk önünde konuşma kaygısında önemli bir azalma yaşadığını göstermiştir.

Bir başka çalışmada, Ding (2024) 140 Çinli EFL öğrencisini her biri farklı öğrenme ortamları ve ilkeleri 9 seansta deneyimleyen farklı gruplara ayırmıştır. Bu gruplar HTC Vive Focus Plus ile uygulanan sürükleyici SG, sınıf ve durumsal öğrenme, öğretmen merkezli öğrenme şeklindedir. Sonuçlar, SG ortamlarının gerçek yaşam konuşma kaygısını önemli ölçüde etkilemediğini göstermiştir. Açık uçlu görüşmeler, öğrencilerin sürükleyici SG platformlarının kaygıyı azaltmak için yararlı bir araç olarak algıladıklarını göstermiştir, ancak öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında konuşma kaygılarının devam ettiği görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, mevcut çalışmada da SG ortamlarında elde edilen sonuçların gerçek ortamlarda da sınanması gerektiği fikri dikkate alınmıştır. Bir başka çalışmada Thrasher (2022) 25 Fransızca L2 öğrencisiyle SG kullanımının FLA ve sözel anlaşılabilirliği nasıl etkilediğini incelemiştir. Deneysel olarak ikisi sosyal SG platformu vTime XR™'de ve ikisi geleneksel sınıf olmak üzere öğrenciler gruplanmış ve öğrencilere verilen her görevin hemen ardından öğrenciler kaygılarını kendileri değerlendirmişlerdir. Ayrıca, kaygının

fizyolojik bir göstergesi olan tükürük kortizol incelemesi yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin SG uygulaması boyunca daha az kaygılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca kişisel bildirim ile kortizol verileri arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadaki konuşma kaygısı belirlenirken kaygı ölçeğinin kullanımının yanı sıra fizyolojik göstergelerin de işe koşulabileceği düşüncesi mevcut çalışmada da göz önünde bulundurulmuştur.

SG platformlarında konuşma kaygısının incelenmesi son yıllarda üzerine odaklanılan bir çalışma alanıdır. Ancak araştırmaların tutarlılık göstermeyen sonuçları, sürükleyici SG platformlarının halen konuşma kaygısı üzerine etkisinin diğer duyuşsal bileşenlerle birlikte incelenmesinde boşluk olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma bu boyutlarıyla ele alınmıştır.

2. 5. 4. Yabancı Dil Öğrenmede Sanal Gerçeklik Kullanımında Motivasyon ve Tutumu Ele Alan Çalışmalar

Yabancı dil öğrenmede motivasyonun doğasını ve motivasyonun öğrenme sürecini nasıl etkilediğini araştıran birçok araştırmaya rastlanılmaktadır. Bu bağlamda Cheng ve Dörnyei (2007) batı eğitim bağlamlarından türetilen kapsamlı bir motivasyon stratejileri listesinin Tayvanlı İngilizce öğretmenleri tarafından eğitim açısından ne ölçüde alakalı olarak algılandığını değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak, 'motive edici öğretmen davranışı sergilemek', 'öğrencilerin özgüvenini teşvik etmek', 'hoş bir sınıf iklimi yaratmak' ve 'görevleri uygun şekilde sunmak' stratejilerinin evrensel olarak kabul edilen motivasyon sağlama yöntemleri olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, Ekiz ve Kulmetov (2016) yabancı dil öğrenen öğrencilerin ailesel, çevresel ve öğretmen ile ilgili problemlerin öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü ve öğrencilerin verilen talimatları anlayamadıklarını belirlemiştir.

Yabancı dil öğretiminde SG kullanımlarında motivasyona eğilen çalışmalarda Second Life önemli bir platform olarak dikkat çekmektedir. Wehner, Gump ve Downey (2011) İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen lisans öğrencilerinin motivasyonu üzerinde Second Life platformunun etkilerini araştırmıştır. Öğrenci motivasyonları Gardner'ın (1985) Tutum/Motivasyon Testi ile ölçülmüştür. Sonuçlar, Second Life kullanan öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyleri olduğunu, motivasyon ölçümlerinin %72,2'sinin Second Life grubunu desteklediğini ve sanal dünyaların dil öğrenme motivasyonunu artırabileceğini göstermiştir. Chen (2016), Second Life platformunda VIRTALANTIS platformu aracılığıyla görev tabanlı öğrenmenin etkisini araştırmışlardır. Etkinlikler arasında müze turları, restoran siparişleri ve kültürel sunumlar yer almış ve verilen görevlerde kişiselleştirilmiş öğrenme, iş birliği ve aktif katılım teşvik edilmiştir. Çalışmada bu tür görevlerin öğrenci motivasyonunu artırdığı, risk almayı teşvik ettiği, yaratıcılığı ve katılımı desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018), MondlyVR ortamını kullanan 22 Polonyalı üniversite öğrencisiyle Oculus Go kullanarak bir pilot çalışma gerçekleştirmişlerdir. SG destekli dil öğrenimine yönelik tutumların araştırıldığı çalışmada SG

platformunun sürükleyici doğasının motivasyonu ve katılımı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan yararlanarak mevcut çalışmada SG platformlarının İngilizce öğrenme motivasyonunu artırma potansiyelinde sürükleyici olma özelliklerine dikkat edilmiştir. Diğer bir çalışmada, Chen ve Kent (2020), düşük IELTS puanlarına sahip 11 uluslararası öğrencinin Second Life sanal dünyasında görev tabanlı öğrenme yoluyla sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeyi araştırmıştır. Etkinliklerde restoran sohbetleri, galeri turları gibi bağlamlarda avatarlarla etkileşimler yer almış, öğrencilerin iş birliği ve problem çözme yapacakları görevler verilmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler yüksek özgüven, motivasyon ve katılım bildirmişler ve sanal platformun gerçek iletişim için destekleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Raman, Hashim ve Ismail (2023) SG aracılığıyla yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini, etkileşim ve motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. 166 lise öğrencisi çiftler veya gruplar halinde derslerde SG gözlüğü kullanarak Google Earth SG platformunda sanal saha gezilerine katılarak gördükleri hakkında İngilizce konuşmalar yapmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin artan katılımının daha sonra dil öğrenme motivasyonlarını daha yüksek bir seviyeye taşıdığını ve öğrencilerin katılımı, motivasyonu ve otonom öğrenmesi arasında sağlam ve güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalarda kullanılan motivasyon ve tutum ölçekleriyle elde edilen bulgular, mevcut çalışmada da motivasyon ve tutum ölçeği kullanılabileceği noktasında yol gösterici olmuştur.

Özetle, SG platformlarının yabancı dil öğrenimi için kullanıldığı çalışmalarda başta konuşma becerisi olmak üzere birçok duyuşsal faktör üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ancak, tamamen sürükleyici SG platformlarının kullanımının bu olumlu çıktıları elde etmede kullanılmasında sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Bu sınırlılıklar içerisinde gerçekçi bağlamlar sunan tamamen sürükleyici SG platformlarının yabancı dil öğrenimi sürecinde kullanılmasında eksikliklerin etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bu çalışmanın üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma performansı, konuşma kaygısı ve öğrenme motivasyonu gibi duyuşsal faktörler üzerindeki SG tabanlı İngilizce öğretim platformlarının etkisini inceleme fikri için temel oluşturmaktadır.

2. 6. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür taramasının sonucunda bu araştırmayı şekillendiren konu başlıkları aşağıda gruplandırılarak sunulmuştur.

2. 6. 1. Literatürde Hangi Boşluklar Var? Bu Çalışma Ne Gibi Yenilikler Getirebilir?

Literatür taramasının sonucunda:

Yabancı dil öğretiminde SG kullanımının öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu,

Yabancı dil öğretiminde SG kullanımının genellikle sürükleyici olmayan masaüstü platformlara yönelik olduğu, tamamen sürükleyici SG kullanımının sınırlı olduğu,

Yabancı dil konuşma becerisinin geliştirilmesinde SG kullanımının öğrencilerin özellikle topluluk önünde konuşma kaygısına odaklandığı,

Yabancı dil konuşma kaygısının giderilmesi ve yabancı dil öğrenme motivasyonun geliştirilmesi noktasında gerçekçi bağlamlar oluşturmak için SG platformlarının nasıl kullanılacağına yönelik açıklamaların yeterince sağlanamadığı belirlenmiştir.

2. 6. 2. Araştırmada Hangi Kuramsal Yapılar Öne Çıkmalı?

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin duyuşsal yönlerini de göz önüne alan ve gerçekçi bağlamlarda sosyal öğrenmeyi vurgulayan kuramsal çerçevelerin çalışmanın amacına uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda tek bir çerçeve yerine tümleşik bir çerçeve kullanmanın çalışmanın amacına uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla İngilizce konuşma becerisinin öğretiminde Hürmanist yaklaşıma dayalı öğrenci psikolojisini rahatlamaya yönelik Suggestopedia yaklaşımının dikkate alınabileceği değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bağlam ve sosyal etkileşimin dil öğrenme sürecine aracılık ederek anlamlı dil öğreniminin toplum, kültür ve kişisel olarak ilgili yaşam deneyimleriyle birlikte gerçekleştiğini vurgulayan sosyal öğrenme kuramının da çalışmaya kuramsal olarak katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

2. 6. 3. Araştırma Tasarımı Nasıl Olmalı?

Literatürde yabancı dil konuşma becerisinin gelişmesinde SG platformlarının kullanıldığı çalışmalarda duyuşsal faktörlerin ve bulunuşluk hissinin etkisini kapsayacak şekilde planlanmasına ilişkin öneriler öne çıkmaktadır. Bu öneriler, bir takım nicel ölçümleri gerektirdiği gibi, açıklamalar ve çıkarımları gerektiren nitel değerlendirmeleri de içermektedir. Dolayısıyla mevcut çalışma için karma araştırma yaklaşımının olduğu değerlendirilmiştir. Kaplan-Rakowski ve Wojdyski'nin (2018) çalışmalarında tamamen sürükleyici SG platformunun çok az deneyimi olan veya hiç SG deneyimi olmayan öğrencilerin olduğu tek bir grupta toplanarak gelişimlerinin birlikte ele alınmış olması mevcut çalışma için de yol gösterici olmuştur.

2. 6. 4. Araştırma için Hangi Veri Toplama Araçları Uygundur?

Bu karma araştırmada benzer çalışmalardan elde edilen çıkarımlar çerçevesinde konuşma kaygısının ölçülmesinde yabancı dil konuşma kaygısı ölçeğinin kullanılması, yabancı dile karşı motivasyon ve tutumu belirlemek için motivasyon ve tutum anketinin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca konuşma kaygısının gerçek ortamlarda değerlendirilmesi için konuşma kaygısı fiziksel ve sözel göstergeleri rubriğinin geliştirilmesi ve uygulanması, bulunuşluk hissinin değerlendirilmesi için bulunuşluk hissi ölçeğinin kullanılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Özetle çalışmada SG platformlarının potansiyelinden farklı öğrenme çıktılarını elde etmek amacıyla faydalanılmıştır. Bu süreç için iki farklı sürükleyici SG tabanlı İngilizce öğretimi platformu kullanılmıştır. Bu çalışma sürecinde izlenecek yolların belirlenmesinde literatürün katkısı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Sürecinde İzlenecek Yolların Belirlenmesinde Literatürün Katkısı

Araştırma Bölümü	Kaynaklar
Kuramsal Çerçeve	Tran (2021) Chen (2016) Shafiee Rad (2024)
Araştırma Problemi	Canto vd. (2013) Hassani vd. (2016) Xie vd. (2021) Hoang vd. (2023) Ebadi ve Ebadijalal (2022) Boetje ve Ginkel (2020) Gündüz (2022) Gracia (2024) Akay (2022) Soto vd. (2020) Shafiee Rad (2024) Gruber ve Kaplan-Rakowski (2020) Yang vd. (2020) York vd. (2021) Hung vd. (2023) Kaplan-Rakowski ve Gruber (2023) Huang (2024) Ding (2024) Sülter vd. (2022) Thrasher (2022) Wehner vd. (2011) Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018) Chen ve Kent (2020) Raman vd. (2023)
Yöntem	Xie vd. (2021) Hoang vd. (2023) Boetje ve Ginkel (2020) Gündüz (2022) Shafiee Rad (2024) Ebadi ve Ebadijalal (2022) Restall vd. (2023) Tran (2021) Yang vd. (2020) Chen (2022) Hung vd. (2023) Huang (2024) Ding (2024) Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018) Akay (2022)
Veri Toplama Araçları	Canto vd. (2013) Hassani vd. (2016) Xie vd. (2021) Hoang vd. (2023) Ebadi ve Ebadijalal (2022) Boetje ve Ginkel (2020) Gündüz (2022) Gracia (2024) Akay (2022) Yang vd. (2020) York vd. (2021) Chen (2022) Hung vd. (2023) Kaplan-Rakowski ve Gruber (2023) Huang (2024) Ding (2024) Sülter vd. (2022) Thrasher (2022) Wehner vd. (2011) Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018) Chen ve Kent (2020) Raman vd. (2023) Gruber ve Kaplan-Rakowski (2020)
SG Platformları	Akay (2022) Soto vd. (2020) Shafiee Rad (2024) Kaplan-Rakowski ve Wojdyski (2018) Xie vd. (2021)

3. YÖNTEM

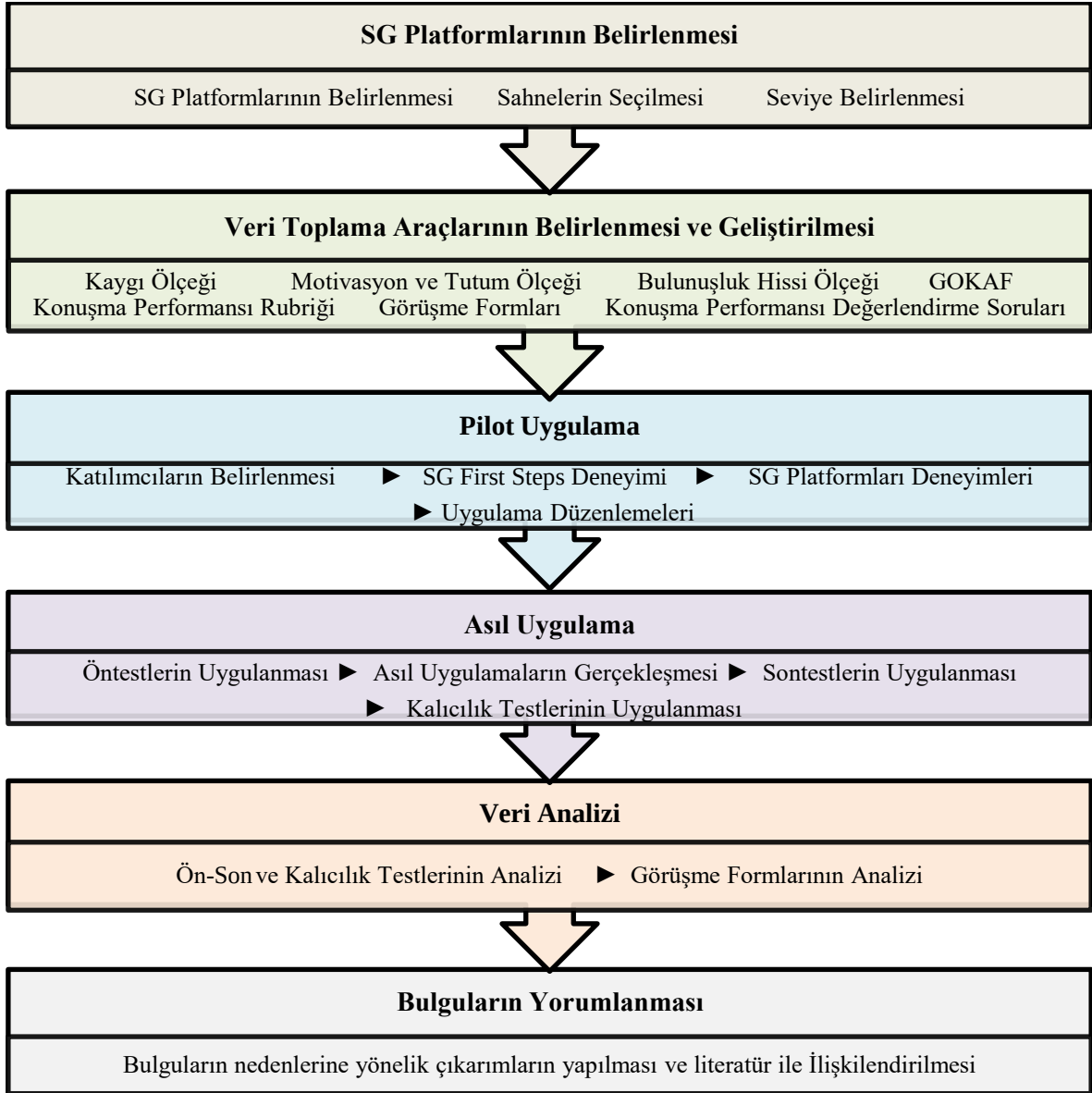
Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, SG platformlarının belirlenmesi ve etkinliklerin organizasyonu, uygulamanın yürütülmesi, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmada geçerlik ve güvenirlik amacıyla gerçekleştirilen işlemler ortaya konulmuştur. Uygulama için Trabzon Üniversitesi Etik Kurul komisyonundan etik izinler alınmıştır ve Ek 1’de sunulmuştur.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada SG tabanlı platformların üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu üzerindeki etkisinin incelenmesi için tek gruplu deneysel desen işe koşulmuştur. Ön ve son testler olarak kullanılan ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler konuşma performansı, konuşma kaygısı, motivasyon ve tutum puanları karşılaştırılmıştır. SG platformlarında öğrencilerin İngilizce konuşmaya ilişkin öğrenme çıktılarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasında ise keşfedici durum çalışması ilkelerinden yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında belirli zaman aralığındaki gerçek olaylara dayalı her bir durum ayrıntılı, sistematik ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinden ortaya çıkan durumların altında yatan sebepler açıklanabilir (Akar, 2016; Merriam, 2013). Bu çalışmada işe koşulan keşfedici durum çalışması genel olarak elde edilen bulguları daha geniş bir örneklem grubuna genellemekten ziyade bir durumu daha derinlemesine ayrıntılı bir şekilde anlamayı hedeflemektedir (Yılmaz, 2014). Bu bağlamda mevcut çalışmada ölçekler ve rubrikler aracılığıyla toplanan nicel veriler ile tamamen sürükleyici iki farklı SG platformunda etkinlikler yürütülürken öğrencilerin konuşma becerisi ve duyuşsal öğrenmelerindeki değişimler ortaya konulmuş, görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile kullanılan platformlarda konuşmaya yönelik oluşan durumlar keşfedilmiştir.

3. 2. Araştırma Süreci

Bu araştırma İngilizce konuşma becerisi geliştirmek için sürükleyici SG platformlarını belirleme, öğrencilerin bu platformları deneyimlemelerini sağlama ve konuşma becerisi ile ilgili öğrenme çıktılarını değerlendirme şeklinde aşamalı bir süreç içermektedir. Araştırma süreci Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Araştırma süreci

Araştırma sürecinde ilk olarak İngilizce konuşma becerisi geliştirme için kullanılacak SG platformlarının temel unsurları belirlenmiş, ardından bu unsurları içeren SG platformları seçilmiştir. Daha sonra öğrencilerin platformlarda Avrupa dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) seviyelerine uygun sahneler seçilerek etkinlikler hazırlanmıştır. Öncelikle veri toplama araçlarının düzenlenmesi ve SG platformlarının test edilmesi için bir pilot uygulama, ardından da asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

3. 3. Çalışma Grubu

Çalışma bir devlet üniversitesinde meslek yüksekokulunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yabancı Dil II dersinde yürütülmüştür. Çalışmada pilot ve asıl uygulamaya farklı

öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Çalışmanın asıl uygulaması 31 öğrenci ile yürütülmüştür. Asıl uygulamadaki öğrenciler, önceki dönemde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından kabul edilen ve uygulanan CEFR A1 seviyesinde Yabancı Dil I dersini almış, çalışmanın yapıldığı bahar döneminde CEFR A2 seviyesinde etkinlikler yapmaya başlamışlardır. CEFR, Avrupa'daki bütün diller için geçerli bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme yöntemi sunan Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş bir kılavuzdur. CEFR, Avrupa genelinde okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazma alanlarında dil yeterliliğini belirlemek için kullanılan her biri iki seviye içeren temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve yetkin kullanıcı olarak altı referans seviyesi içerir (Council of Europe [CoE], 2001). Bu seviyelerin her birinde küresel ölçekte belirlenen genel dil tanımlayıcıları EK2'de gösterilmiştir.

Çalışma grubu amaçlı örnekleme çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu şekilde amaçlı seçilen örneklem ile sınırlı araştırma kaynaklarını etkili bir şekilde kullanacak durumları belirlemek (Palinkas vd. 2015) ve araştırma problemleri için kayda değer bilgi üretme olasılığı en yüksek olan öğrencileri seçmek (Kelly, 2010) mümkün olabilmektedir. Bu çalışmada örneklemin tercih edilmesinde öğrencilerin ön bilgilerinin kolaylıkla belirlenebilmesi ve SG platformlarında bireysel uygulama yapabilmeleri dikkate alınmıştır. Bu çalışmada bireysel olarak yapılan ve uzun zaman alan uygulamalar gerçekleştirilmesini gereklidir. Bu kapsamda ders dışında çok sayıda katılımcıdan veri toplama süreçlerinin etkili bir şekilde yönetilmelidir. Bu durumlar da bu çalışmada amaçlı örneklem seçiminde önemli rol oynamıştır.

3. 3. 1. Pilot Çalışmaya Katılan Öğrenciler

Pilot çalışmaya 19-28 yaş aralığında (Ort. yaş: 22,1) 3 kadın, 3 erkek olmak üzere toplam 6 gönüllü meslek yüksekokulu öğrenci katılmıştır. Çalışma öncesi yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin bazı durumlarda İngilizce konuşma kaygıları olduğunu ve İngilizce öğrenmede motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirli düzeylerde belirlenmiştir. Bu öğrencilerin SG platformlarını kullanabilecek düzeyde bilgisayar okuryazarlıkları mevcuttur. Pilot çalışmaya katılan öğrencilerin motivasyon ve kaygı düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Pilot Uygulama Katılımcı Özellikleri

Öğrenciler	Yaş	Cinsiyet	Konuşma Kaygı Puanı	Konuşma Kaygı Seviyesi	Motivasyon-Tutum Puan	Motivasyon-Tutum Seviyesi
P Ö1	22	Erkek	36	Düşük	125	Yüksek
P Ö2	21	Erkek	78	Yüksek	111	Orta
P Ö3	19	Kadın	54	Orta	117	Orta
P Ö4	20	Kadın	42	Düşük	129	Yüksek
P Ö5	23	Erkek	44	Düşük	119	Orta
P Ö6	28	Kadın	28	Düşük	133	Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü üzere pilot uygulamaya katılan öğrenciler en düşük 28 ve en yüksek 78/90 puan konuşma kaygısına sahip iken hiçbir katılımcı düşük düzey motivasyona sahip değildir ve en düşük 111 en yüksek 133/150 motivasyon puanına sahiptir. Pilot uygulama öğrencilerinin alıştırmaya uygulaması SG First Steps dâhil olmak üzere MondlyVR ve ImmerseMe SG uygulamalarında birer kez uygulama sonrası geçirdikleri toplam süre Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Pilot Uygulama Öğrencileri SG Uygulama Süreleri

Öğrenciler	SG First Steps (dk.)	MondlyVR	ImmerseMe	Toplam SG Uygulama (dk.)
P Ö1	9	22	24	55
P Ö2	12	34	36	82
P Ö3	14	28	30	72
P Ö4	16	37	33	86
P Ö5	14	32	30	76
P Ö6	11	29	25	65

Tablo 3’te görüldüğü üzere pilot uygulama öğrencileri alıştırmaya uygulamasını en az 9 en fazla 16 dk. da tamamlarken MondlyVR platformunda en az 22 en fazla 37 dk, ImmerseMe platformunda en az 24 en fazla 36 dk. olmak üzere SG uygulamaları yapmışlardır. Bu süreler iki kez yapılacak olan asıl uygulamaların sürelerine ışık tutmuştur.

3. 3. 2. Asıl Uygulamaya Katılan Öğrenciler

Asıl uygulamaya katılan toplam 31 (12 erkek 19 kadın) meslek yüksekokulu öğrencisi (18-24 yaş aralığında, ort. yaş: 20,3) gönüllülük çerçevesinde ders dışı etkinlik olarak uygulamalarda yer almıştır. Öğrencilerin başlangıçta SG başlığı kullanma deneyimleri bulunmamaktadır. Dolayısıyla SG uygulamalarına geçmeden ellerini kullanmaya ve platform özelliklerini kullanmaya alışmaları için SG First Steps uygulamasıyla alıştırmaya yapmaları sağlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin bu yeni ortama ilgilerinin çekilmesi ve varsa çekincelerinin giderilmesi için imkân sunulmuştur.

Asıl uygulamaya katılan öğrenciler, araştırma kriterlerine uygun bir şekilde A1 seviyesi Yabancı Dil I dersini geçer notla tamamlamışlardır. Bu çalışmada öğrenciler A2 seviyesinde Yabancı Dil 2 dersini alırken gönüllü olarak ders dışı uygulamalara katılmışlardır. Suggestopedia yaklaşımının rahat ve huzurlu bir dil öğrenme ortamının sağlanması, bireyselleştirilmiş öğrenme için öğrencilere kendi hızlarında daha fazla uygulama ve pratik imkânı sunulması gibi önerileri de göz önünde bulundurularak bireysel uygulamalar ders dışı etkinlik şeklinde yürütülmüştür.

Asıl uygulama öğrencilerinin önceki deneyimlerinde genel uygulamaları etkileyebilecek aşinalık ve kullanılabilirlik durumları; adaptasyon sürecini etkileyebilecek kaygı, konfor seviyesi, motivasyon ve tutumları önemli görülmüştür. Ayrıca önceki İngilizce konuşma deneyimleri ise konuşma kaygısı, sosyal iletişim becerileri ve öğrenme tercihlerini etkileyebileceği için

öğrenilmiştir. Nitekim, konuşma deneyimi sınırlı olan öğrenciler, rehberli diyaloglar veya senaryolar gibi daha yapılandırılmış SG etkileşimlerinden faydalanabilirken, fazla deneyime sahip öğrenciler açık uçlu konuşmaları veya rol yapma senaryolarını tercih edebilirler (Peterson, 2016). Bunun yanında öğrencilerin önceki bilgisayar oyun deneyimleri dijital ortamlara ve oyun mekaniklerini kullanabilmeleri açısından dikkate alınmıştır. Asıl çalışmaya katılan 8 öğrenci 1-2 yıl, 3 öğrenci 2-3 yıl, 2 öğrenci 3-4 yıl, 12 öğrenci 5 yıl ve üzeri bilgisayar oyun deneyimine sahiptir. 6 öğrenci hiç bilgisayar oyun deneyimine sahip değildir. 6 öğrenci 1-2 yıl, 1 öğrenci 2-3 yıl, 1 öğrenci 5 yıl ve üzeri 3D oyun deneyimine sahiptir. 23 öğrenci hiç 3D oyun deneyimine sahip değildir. 3 öğrenci sanal gerçeklik gözlüğü deneyimine sahiptir. Hiçbir öğrenci sanal gerçeklik ortamında İngilizce konuşma deneyimine sahip değildir. Asıl uygulamaya katılan öğrencilerin özellikleri, demografik bilgileri ve SG platformlarında geçirdikleri süreler EK-3'te sunulmuştur.

3. 3. 3. Alan Uzmanları

Çalışmada, gerek öğrenme ortamının tasarımı, gerekse veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde bazı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, Bilişim Teknolojileri (BT) alanında çalışan 2 alan uzmanı (U1, U2) ve meslekte aktif görev yapan 3 yabancı dil uzmanı (U3, U4, U5) araştırma sürecinde alan uzmanları olarak katkı sağlamışlardır. Bu uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katkı Sağlayan Uzman Grubun Özellikleri

Uzman Grup	Cinsiyet	Genel Özellikleri	Katkı Sağlanan Aşama
U1	Erkek	Bilişim teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri alanında akademik araştırmalar yürüten alanda en az 20 yıl deneyimli öğretim üyesi	VR uygulama seçimi Mülakat sorularının geliştirilmesi
U2	Erkek	Bilişim teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri alanında akademik araştırmalar yürüten alanda en az 5 yıl deneyimli öğretim görevlisi	VR uygulama seçimi Mülakat sorularının geliştirilmesi
U3	Kadın	Yabancı Dil alanında konuşma çalışmaları yürüten en az 20 yıl deneyimli uzman yabancı dil öğretmeni	Konuşma performansı değerlendirme rubriği adaptasyonu Konuşma performansı değerlendirmesi Gerçek ortam kaygı değerlendirmesi
U4	Kadın	Yabancı Dil alanında akademik araştırmalar yürüten alanda en az 5 yıl deneyimli öğretim üyesi	Konuşma performansı değerlendirme rubriği adaptasyonu
U5	Erkek	Yabancı Dil alanında akademik araştırmalar yürüten alanda en az 5 yıl deneyimli öğretim üyesi	Konuşma performansı değerlendirme rubriği adaptasyonu

U= Uzman

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katkı sağlayan alan uzmanlarının hem teknoloji alanında hem de yabancı dil alanında uzman kişiler olmaları, veri toplama araçlarının farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesini sağlamış, dolayısıyla bu araçların geçerliğine katkı oluşturmıştır.

3. 4. SG Platformlarının Belirlenmesi

Yabancı dil öğretiminde çeşitli SG platformları kullanılabilmektedir. Google Earth, Google Tour Creator, Google Expeditions, Second Life, MondlyVR ve ImmerseMe (Chen & Kent, 2020; Chen, Hung ve Yeh, 2021; Nobrega & Rozenfeld, 2019; Shafiee Rad, 2024; Soto vd., 2020) bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada tamamen sürükleyici iki farklı SG platformu olan MondlyVR ve ImmerseMe kullanılmıştır. Bu iki platform konuşma becerisi ile dolaylı olarak ilişkili olan dinleme, okuma ve kelime bilgisi gelişimine de katkı sağlayabilmektedir. Bu platformların özellikleri ve araştırma problemi çerçevesindeki muhtemel katkıları aşağıda özetlenmiştir.

MondlyVR

MondlyVR, öğrencilere sürükleyici deneyimler sunarak dil edinimi sağlayan bir dil öğrenme uygulamasıdır. 2014 yılında kullanıma sunulmuş olan MondlyVR bireysel kullanıma uygundur. Ayrıca, konuşmayı taklit etmek için ayarlanmış bir dil öğrenme sohbet robotuna sahip olup öğrenilen dilde pratik yapma fırsatı sunar. Sanal olarak simüle edilmiş bir ortamda kullanıcıya konuşma ipuçlarını ve geçerli yanıtları kullanabilme imkânı tanır. MondlyVR platformunun hedef dil hakkında önceden sınırlı bilgisi olan öğrenciler için de faydalı olacak şekilde geliştirilmiş olması (Jensen & Cadierno, 2024) bu çalışmada tercih edilmesinin önemli bir nedenidir. Platformda cevaplar doğru veya yanlış olarak işaretlenerek öğrenciye anında geri bildirim olarak sunulabilir. Bu platformda ilerledikçe modüllerin zorluğu artmaktadır, ancak modüller arasında doğrusal ilerleme zorunlu değildir.

MondlyVR platformunun çalışmanın temellendirildiği kuramsal ilkeler ile uyumu da bu platformun önemli bir tercih nedeni olmuştur. MondlyVR, Suggestopedia ve diyalog tabanlı dil öğrenimi ilkeleriyle uyumlu, dil öğrenimi için sürükleyici bir ortam sunar. MondlyVR, arka plan sesler ve rahatlatıcı huzurlu ortam ile Suggestopedia yaklaşımının önerdiği şekilde dış dünyadaki dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırabilir. Bu şekilde öğrencilerin dil ile ilgili kaygıları ile başa çıkmaları mümkün olabilir. Suggestopedia yaklaşımının rol yapma kullanımı önerisine uygun bir şekilde, MondlyVR öğrencileri gerçek dünya durumlarına yerleştirir. Bu etkileşim ile öğrencilerin bağlam içinde rol üstlenmelerini sağlar ve hata yapma korkusu olmadan dil öğrenimini teşvik eder. Suggestopedia yaklaşımında önerilen tekrar, stressiz bir şekilde sunulur. MondlyVR, kullanıcıların sanal ajanlarla diyaloglar uygulayabilecekleri kendiliğinden konuşma konusunda rahatlıklarını artırmaya yardımcı olan yargısız bir alan sağlar. Sonuç olarak, MondlyVR aktif konuşma pratiğini teşvik eden düşük kaygılı, ilgi çekici bir ortam sağlayabilir. Bu şekilde bu platformlarda

Suggestopedia ve diyalog tabanlı dil öğrenimi ilkelerinin işe koşulabileceği uygulamalar gerçekleştirilebilir.

MondlyVR platformu gerçek dünya dil bağlamlarını taklit edebilir olması, bu çalışmada tercih edilmesinin bir başka nedenidir. Bu platformda senaryolar genellikle bir restoranda sipariş vermek, bir otelde rezervasyon yapmak gibi günlük yaşamdan alınan basit durumları içerir. Kullanıcılar belirlenmiş senaryolar içinde önceden belirlenen ve sunulan alternatif cevaplar arasından seçerek etkileşim kurar. Ancak bu etkileşimler belirli bir çizgide ilerler, yani kullanıcıların verdiği yanıtlar genellikle önceden belirlenmiş tepkiler alır. MondlyVR, temel düzeyde diyalog tabanlı etkileşim üzerine odaklanır ve ses tanıma teknolojisi kullanarak kullanıcıların verdiği yanıtlara göre geri bildirim sağlar. Telaffuz doğruluğu üzerinde durulur, ancak geri bildirim genellikle belirli cümle yapıları veya yanıtlarla sınırlıdır.

MondlyVR platformunda konuşma içerisinde kullanılan cümlelerin ve seçeneklerde sunulan alternatiflerin Türkçe karşılıkları da görülebilmektedir. Richards ve Renandya (2002) konuşma etkinliklerinde öğrencilerin gerçekçi konuşmalara dâhil olabilecekleri rol yapma senaryoları, diyalogu teşvik eden bilgi alışverişini ve bir zorluğu çözmek için işbirlikçi tartışmaları yapabilecekleri etkinliklerin kullanılmasını önermektedir. MondlyVR platformunda öğrencilerin ortamda bulunuşluk bulunuşluk hissini deneyimleyerek konuşma kaygısı azaltılabilir. SG gözlüğü sayesinde öğrenciler 360 derece hareket ile ortama tam katılım sağlayabilirler. Özellikle konuşma tanıma teknolojisi öğrenenlerin konuşmalarını analiz ederek interaktif gerçek zamanlı diyaloglar sunabilmektedir.

MondlyVR platformu okuma, dinleme, yazma, konuşma, kelime bilgisi, gramer ve telaffuz alıştırmalarını içermektedir. Araştırmacılar platformun en önemli özelliği olarak sanal karakterlerle gerçek yaşam koşulları hakkında sohbet edebilmesini göstermektedir (Hajizadeh, Salman & Ebadi, 2023). Platform öğrencilerin konuşma becerilerini gerçek zamanlı olarak geliştirmelerine olanak tanıyarak daha doğru telaffuz ve akıcılık sağlayabilir (Alvi, 2023; Shafiee Rad, 2024). Bu özellikler bu çalışmanın temel aldığı sosyal öğrenme, öğrenme sürecinde rahat ve esnek öğrenme ortamlarının deneyimlenmesi (Suggestopedia) gibi kuramsal temellerle uyumu da bu platformun bu çalışmada bu çalışmada tercih edilmesinin bir nedenidir.

MondlyVR platformunun bir diğer dikkat çekici yönü, yeni bir dil öğrenmek için geleneksel kitap ders yaklaşımını benimsemek yerine, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırmak için oyun benzeri unsurlardan yararlanan oyunlaştırma yaklaşımıdır. Ödüller, zorluklar ve ilerleme takibi gibi unsurları birleştiren MondlyVR, dil öğrenme deneyimini keyifli ve hedef odaklı bir yolculuğa dönüştürmektedir. Bu şekilde platform dil öğrenme çabalarında artan bağlılığa ve ısrarcılığa katkıda bulunur (Alvi, 2023; Hua & Wang, 2023). Bu çalışmada MondlyVR platformunun oyunlaştırma unsurlarından gerçek bağlamlar içerisinde görev yaparken motivasyon artırma için yararlanabilmesi platformun dikkate alınan bir boyutu olmuştur.

MondlyVR, belirli ilgi alanlarını ve dil becerilerini hedefleyen modüller halinde paketlenmiş içerikler şeklinde gerçek dünyadaki durumlar için gerekli olan sözcük öğelerini ve etkileşim kalıplarını öğretmeyi hedefler (Loewen, Isbell, & Sporn, 2020). Platformun başlangıç seviyesinde kişisel bilgilerin verilmesi için “Hello”, rezervasyon yapma ve randevu alma için “Hotel: Reception”, “Hotel Room” ve “Appointment”, seyahat ile ilgili bilgi alışverişi için “Taxi” ve “Tickets”, sipariş verme ve satın alma için “Restaurant” ve “Shopping” konuşma pratiği sunan etkinlikler yer alır. Platformdaki sanal karakterler ve ortamlar görsel ve duyuşsal ipuçları sağlayarak dil öğrenimini destekler. Bu ipuçları, kullanıcıya belirli senaryolarda nasıl davranacağını öğretir. Dolayısıyla bu platformun ilgili kazanımlara uygun senaryolara sahip oluşu da bu çalışmada tercih edilmesinde rol oynamıştır. Platform içerisinde olan ‘Restaurant’ sahnesinden bir örnek Şekil 5’te görülmektedir. Bu sahnede öğrenciler garsona içecek siparişi vermekte ve bu esnada önde belirtilen seçeneklerden seçebilme fırsatına sahiptir.



Şekil 5. MondlyVR ‘Restaurant’ sahnesi

MondlyVR platformunun kullanıcı sayısı itibarıyla dünya çapında ilk 10 SG platformundan biri olduğu belirtilmektedir (Douglas, 2017). Bu durum yabancı dil öğrenenlerin gelecekte bu platform veya benzerleri ile karşılaşabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu platforma ilişkin değerlendirmelerin yabancı dil öğretmenlere katkı sağlayabileceği düşüncesi bu çalışma için bu platformu öne çıkarmıştır.

Özetle MondlyVR platformunun kullanıcıları gerçek yaşam senaryolarına yerleştirerek sürükleyici dil öğrenme deneyimleri sunması, gelişmiş konuşma tanıma özelliği ile anında geri bildirim sağlaması, doğru telaffuzu teşvik ederek akıcılığı desteklemesi bu çalışmada bu platformun öne çıkan tercih nedenlerindendir.

ImmerseMe

ImmerseMe bu çalışmada yararlanılan bir diğer SG platformudur. Scott Cardwell tarafından 2015 yılında dilin otantik kullanımı yoluyla öğrencilerin L2 becerilerini geliştirmek için tamamen sürükleyici SG özellikleriyle donatılmış olarak tasarlanmıştır.

Bu çalışmada ImmerseMe seçilmesinde önemli etkenlerden biri İngilizce konuşmaya ilişkin kuramsal çerçeveyi desteklemesidir. MondlyVR platformuna benzer şekilde ImmerseMe, sürükleyici yabancı dil deneyimleri sunarak hem Suggestopedia hem de diyalog tabanlı dil öğrenme ilkeleriyle uyumludur. ImmerseMe, öğrencilerin seyahat veya alışveriş gibi sanal senaryolarda gerçek dünya bağlamlarını ses ve arka plan görüntü özellikleriyle taklit ettiği bir ortam yaratır. ImmerseMe, öğrencilerin SG ortamında bir fırından alışveriş yapmak veya seyahat etmek gibi gerçek yaşam senaryolarına aktif olarak katılmalarını sağlar. Bu şekilde hata yapma korkusunu azaltarak ve öğrenme deneyimini keyifli hale getirerek dil öğrenimini teşvik eder. Bu sürükleyici tasarım, Suggestopedia yaklaşımının temel ilkesi olan duygusal tepkileri uyandırır.

Etkileşim bu uygulama için de öne çıkan özelliklerden birisidir. ImmerseMe, öğrencilerin sanal karakterlerle simüle edilmiş konuşmalara aktif olarak katıldıkları rol yapma etkinlikleri sunar. Bu etkileşimli yapı, öğrencilerin istemlere yanıt verdiği ve bağlamsal geri bildirim aldığı aktif katılımı teşvik eder, doğal konuşmayı ve akıcılık gelişimini destekler.

ImmerseMe platformunun ayırt edici bir özelliği, konuşmaları daha gerçekçi hissettiren video tabanlı karakterlerin kullanılmasıdır. Öğrenciler simüle edilmiş durumlarda önceden kaydedilmiş gerçek aktörlerle etkileşime girerek gerçekçilik ve daldırma hissini artırır. Bu platformda 360 derecelik videoları gerçek hayattaki durumlarda ses tanıma ile birleştirerek öğrencilerin anadili İngilizce olan kişilerle etkileşimleri sağlanmaktadır. ImmerseMe platformunun yapay zekâ destekli sistemi, tekrarlama fırsatlarıyla gerçek zamanlı konuşma pratiği sağlar, bağlama özgü dil kullanımıyla iletişimi teşvik eder ve diyalog tabanlı becerileri güçlendirir. Tüm senaryolar, öğrencilerin akıcılığını ve özerkliğini geliştiren küçük öğrenme modlarına bölünmüştür (ImmerseMe, 2023).

ImmerseMe hedef dille doğrudan etkileşimi teşvik eden tam sürükleme yaklaşımını benimser. Bu yaklaşım öğrencilerin çevirilere güvenmeden bağlamsal anlayışla bir dili daha iyi içselleştirebilecekleri fikrine dayanır. Bu platformunda verilen cümlelerin veya seçeneklerin Türkçe altyazılarının olmaması hem bir zorluk hem de öğrenme fırsatı oluşturabilir. Bu kapsamda bazı öğrenciler karmaşık kelime dağarcığını veya grameri anlamak için iki dilli destekten faydalanabilir. ImmerseMe, öğrencileri hedef dilde düşünmeye teşvik etmek için bağlamsal ipuçlarına öncelik verir. Bununla birlikte erken öğrenme aşamalarında daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için erişilebilirliği sınırlandırabilir (Berti, 2020). Bu açıdan bu çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerin MondlyVR platformunu kullanarak bir yol katetmeleri ve ikinci aşamada ana dil desteği olmadan ImmerseMe kullanılması sürükleme açısından işe koşulmuştur.

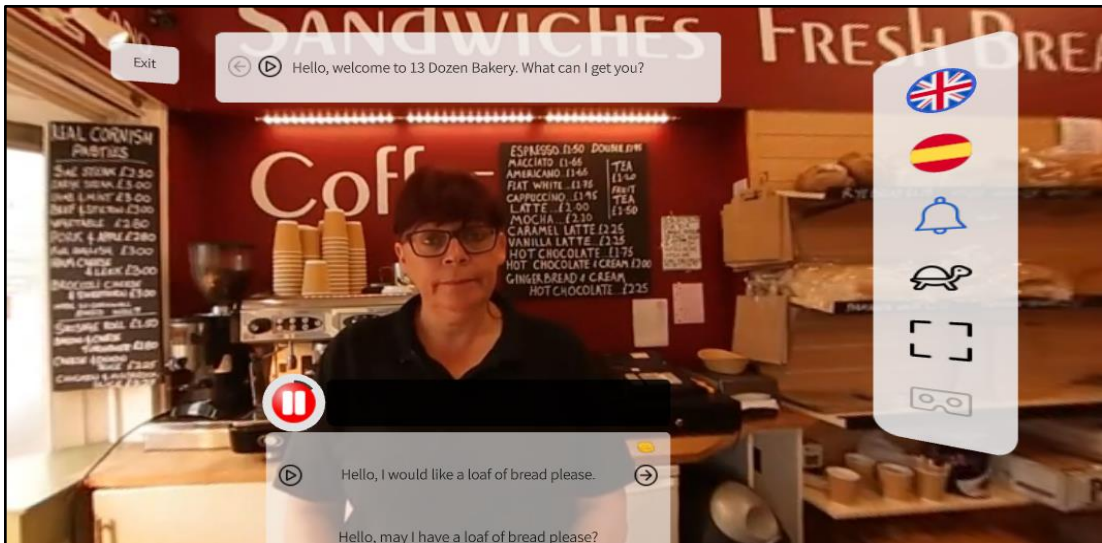
Bu platformda, kişisel bilgilerin verilmesi için “Ages/ Birthdays/ Dates” ve “Talking about Yourself”; sipariş verme ve satın alma için “Bakery”, “Cafe” ve “Fish and Chips Shop”; günlük rutinler hakkında konuşmak için “Food”, “Hobbies”, “Talking about Yourself”, “Time”; geçmiş aktiviteler hakkında konuşmak için “Past”; planlanan aktiviteler hakkında konuşmak için

“Hobbies”, “Time”, “Weather”; hobiler ve sevdikleri hakkında konuşmak için “Clothes”, “Colors”, “Food” ve “Hobbies” ana kategorileri altındaki çeşitli sahneler seçilmiştir. Bu sahnelerin tamamen sürükleyici şekilde deneyimlenebilmesi ImmerseMe platformunun bu çalışmada kullanılmasında önem arz etmiştir.

Bu platformun bir diğer özelliği de otomatik cevap verebilmesidir. 12 dilde telaffuz modunda anadili İngilizce olan birisi dinlenir, örnek yanıt okunur veya anadili İngilizce olan birisi tarafından söylenen örnek yanıt dinlenir ve ardından cümle yüksek sesle söylenerek yeniden oluşturulur (Listen/Read TL > Speak TL) (ImmerseMe, 2023). Ayrıca farklı oturumları tamamlarken, senaryonun zorluğuna (başlangıç, orta, ileri) bağlı olarak her tamamlanan etkinlik için puan alınan bir oyunlaştırma bileşenine sahip olması (Berti, 2020) da platformun önemli bir tercih nedenidir.

ImmerseMe ortamında ses tanıma teknolojisi kullanır ve anlık olarak telaffuz ve akıcılık konusunda kullanıcıya geri bildirim verilir. Verilen yanıtlar daha geniş bir yelpazede değerlendirilebilir ve senaryo dinamik olarak bu yanıtlara göre değişir. ImmerseMe platformunda kullanıcılar daha spontane konuşmalar yapabilirler. Bu durum gerçek hayattaki konuşmaların doğal akışını daha iyi simüle eder.

ImmerseMe tek kullanıcılı 360-derece otantik bir ortamda önceden kaydedilmiş video tabanlı sürükleyici ortamda sanal karakterlerle iletişimi mümkün kılar. Öğrenciler 250’den fazla konuşma sahnesinde hedef dil aracılığıyla doğal olarak etkileşime girebilir ve telaffuz eğitimi yoluyla konuşma becerilerini geliştirme fırsatları bulurlar (Berti, 2020; Casañ-Pitarch & Gong, 2021; He & Smith, 2018). Bu özellikler, ImmerseMe platformunu, daha az kaygı ve kişiselleştirilmiş etkileşimlerle iletişim pratiği yapmak isteyen dil öğrencileri için değerli bir araç haline getirir. Bu açıdan bu platformun mevcut araştırmanın amacına uygun olduğu değerlendirilmiştir. Şekil 6’da gösterilen sahnede öğrenci bir fırın ortamına girip istediği bir ürün alışverişi yapabilmektedir.



Şekil 6. ImmerseMe ‘Bakery’ sahnesi

MondlyVR platformunun yukarıda sayılan birçok avantajının yanında sunduğu etkileşim ile konuşmalar için esneklik sunmaması, konuşma akıcılığı ve özgün diyaloglar geliştirmek için yeterince derin olmaması sınırlılıklar olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada ImmerseMe kullanılmasının önemli bir nedeni de bu sınırlılığın ImmerseMe platformunun kullanıcıların özgürce etkileşim kurmasıyla aşmaya çalışılmasıdır. Bir yandan MondlyVR platformunda tamamen sanal avatarlar ile daha sınırlı sürükleyici bir etkileşim fırsatı sunulurken, diğer yandan ImmerseMe ile gerçek karakterlerle video-tabanlı SG platformunda tamamen sürükleyici etkileşim fırsatı elde etmeleri sağlanmıştır.

Tablo 5’te MondlyVR ve ImmerseMe etkileşim özellikleri açısından karşılaştırılmaktadır.

Tablo 5. MondlyVR ve ImmerseMe Etkileşim Özellikleri

Etkileşim Özellikleri	MondlyVR	ImmerseMe
Diyalog Yapısı	Sabit ve yapılandırılmış senaryolar	Dinamik ve özgür diyalog yapısı
Konuşma Esnekliği	Kısıtlı, belirli cümle yapıları takip edilir.	Özgür, kullanıcı yanıtlarına göre şekillenen senaryolar
Geri Bildirim	Telaffuz odaklı, temel geri bildirim	Anlık ve ayrıntılı telaffuz ve akıcılık geri bildirimi
Senaryo Çeşitliliği	Günlük durumlar, sabit konular	Daha geniş senaryo yelpazesi ve kişiselleştirilebilir içerik
Akıcılık Pratiği	Sınırlı, yapılandırılmış diyaloglar	Doğal ve serbest konuşma pratiği
Dil Pratiği	Ana dil çevirisi mevcut	Ana dil çevirisi mevcut değil

Tablo 5’te görüldüğü gibi ImmerseMe, daha doğal ve akıcı bir etkileşim deneyimi sunarken, MondlyVR platformunun yeni başlayanlar için daha kolay anlaşılır ve kontrollü bir ortam sağlaması en belirgin özellikleridir. Her iki platformun giderek artan yaygınlaşmaları, SG potansiyellerinin yüksek oluşu, birbirinin dezavantajlarını giderecek özelliklerinin olması, bireysel kullanımı ve mevcut öğretim programına paralel senaryoları içermeleri bu çalışmada bu platformların kullanımlarında öne çıkan hususlar olmuştur.

3. 5. Konuşma Becerisinin Gelişmesine Yönelik Sahnelerinin Belirlenmesi

SG platformlarında sahnelerin belirlenmesinde ilgili öğretim programı temel alınmıştır. Bu bağlamda CEFR A1-A2 seviyeye uygun olarak iki farklı platformdan başlangıç seviyesine uygun olarak sahneler belirlenmiştir. A1 seviyesinde öğrenciler kendini veya başkasını tanıtabildiği ve karşısındaki kişilere basit sorular sorabildiği, cevap verebildiği gündelik cümlelerle yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilirler. A2 seviyesinde ise öğrenciler bilindik konular hakkında (kişisel bilgiler, alışveriş, yakın çevre ve iş) basit bilgi alışverişi yapabilir, eğitimini ve yakın çevresini tasvir edebilir ve temel gereksinimine uygun konuları basit ve sıklıkla kullanılan ifadelerle açıklayabilir ve

anlayabilirler (MEB İngilizce Öğretim Programı, 2018). Bu çerçevede A2 seviyesinde belirlenen ana gereklilikler ve konuşma konuları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. A2 Temel Gereklilikler ve Konuşma Konuları

CEFR A2 Gereklilikler
En acil öneme sahip alanlarla ilgili cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir (temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam, vb.). Tanıdık ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmişinin, yakın çevresinin ve acil ihtiyaç duyulan alanlardaki konuları basit terimlerle tanımlayabilir. Çok sınırlı okuma becerileriyle basit kelimeleri, ifadeleri bilir ancak dildeki konuşmaları takip edemez. Hala kelime seçiminizde ikinci kez düşünür ve sürekli olarak yönergelere başvurur. Beklenen konuşma derinliği seviyesi: yüzeysel, Beklenen kelime bilgisi derinliği: tüm kelimelerin en temel olanını bilir. Süslü veya kesin bir kelime bilgisi beklenmez.
A2 Konuşma Konuları
Birey, kişisel özellikler, görünüm, giyim, günlük rutin Aile, aile üyeleri, akrabalar, tanıdıklar, arkadaşlar, meslektaşlar, aile etkinlikleri/kutlamaları Yaşam yeri, ev/daire, evin bölümleri, mutfak mobilyaları, aletler, sokak, şehir Seyahat/ulaşım, ulaşım araçları, zaman çizelgesi/bilgi, bilet satın alma (otobüs, tren, uçak), seyahat belgeleri Alışveriş/mağazalar, elektronik, marketler, giyim mağazaları İletişim/temas halinde kalma, posta (mektup, kartpostal), kısa mesajlar, e-postalar Hizmetler, restoran (menü, sipariş, ödeme), otel (rezervasyon, ödeme) Kültür/eğlence aktiviteleri, konuklar, sinemalar, tiyatrolar, müzeler, konserler Zaman/hava, mevsimler, hava durumu Sağlık/hastalıklar, bazı yaygın hastalıklar (grip, soğuk algınlığı), ilaçlar Spor ve hobi Medya, televizyon, radyo, gazeteler, dergiler Hobi, okuma, müzik dinleme, bilgisayar oyunları, sevdikleri veya sevmedikleri Evde/işte günlük rutin Geçmiş deneyimler Gelecek ile ilgili planlar

Bu çerçeveler CEFR’a göre ECL (English Comprehension Level) sınav Sistemi ve Tracktest sistemi tarafından belirlenen test konularından derlenmiştir. Bu konulardan hareketle her iki uygulamada seçilen sahneler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. CEFR A2 Konuları ve VR Uygulamalarında Seçilen Sahneler

CEFR A2 Konular	MondlyVR	ImmerseMe
Kişisel Bilgilerin Verilmesi	Hello	Ages/ Birthdays/Dates Saying how old my family members are Talking about yourself Talking about how old your family members are
Otel/Bilet Rezervasyonu Randevu Alma	Hotel: Reception Hotel: Room Appointment	
Seyahat	Taxi Tickets	

Tablo 7'nin devamı

CEFR A2 Konular	MondlyVR	ImmerseMe
Restoran/kafe/fırın/ mağazada sipariş verme/satın alma	Restaurant Shopping	Bakery Buy a loaf of bread Buy a cake Cafe Order a coffee Order a brunch Buy a cold drink Fish and Chips Shop Buy fish and chips
Günlük rutinler hakkında konuşmak		Food Talking about what you normally eat for breakfast Talking about what you normally eat for lunch Talking about what you normally eat for dinner Hobbies Saying how often I do things Talking about yourself Talking about your daily routine 1/ 2 Time Saying what time I do things in my daily routine
Geçmiş aktiviteler hakkında konuşmak		Past Talking about your last holiday Talking about what you did yesterday Talking about losing your phone
Planlanan aktiviteler hakkında konuşmak		Hobbies Saying what I am going to do on the weekend Time Saying what I am going to do on the weekend Weather Talking about what the weather will be like tomorrow
Hobiler/sevdiklerin/s evmediklerin hakkında konuşmak		Clothes Saying what colors I like... Colors Saying what colors I like Food Talking about what food you like Hobbies Saying what I like and don't like to do in my free time

Tablo 7'de görüldüğü üzere her iki platformun sahnelerinin CEFR A1/A2 düzeyi ile uyumlu oluşu, bireysel uygulamaya imkân verışı bu sahnelerin seçiminde önemli rol oynamıştır. Çalışmanın her iki uygulamanın birbiri ile karşılaştırılması amacı olmadığından genellikle sahne seçiminde platformlardaki farklı konular ile ilgili etkinlikler tercih edilmiştir.

3. 6. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmada veriler ölçeklerle, gözlem yoluyla ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları ve analizleri Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizleri

Araştırma Problemi	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
SG platformlarının öğrencilerin İngilizce konuşma performansı üzerine etkisi nedir?	Konuşma Performansı Uygulaması Kayıtları	Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği T-testi
SG platformlarında öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerine etkisi nedir?	İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi	T-testi
	Gerçek Ortam Gözlemleri	GOKAF
SG platformlarının öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu üzerine etkisi nedir?	Motivasyon ve Tutum Anketi	T-testi
SG tabanlı platformlarının öğrencilerin konuşma performansı, kaygı ve öğrenme motivasyon ve tutumu ile bulunuşluk hissi arasındaki ilişki var mıdır?	Bulunuşluk Hissi Ölçeği	Tanımlayıcı İstatistik Analizi Pearson Korelasyon Analizi
	Konuşma Performansı Uygulaması Kayıtları	
	İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi	
	Motivasyon ve Tutum Anketi	
SG tabanlı öğrenme platformlarında öğrencilerin İngilizce öğrenme çıktıları (konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı, ve İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu) gelişiminde hangi faktörler etki etmektedir?	Yarı Yapılandırılmış Mülakatlar	İçerik Analizi

Aşağıda veri toplama araçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve yapısal özellikleri kısaca özetlenmektedir.

3. 6. 1. İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi

İngilizce konuşma kaygısının değerlendirilmesi için Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ve Saltan (2003) tarafından Türkçeye adapte edilen ve Öztürk (2012) tarafından son hali verilen İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi kullanılmıştır. Anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan adapte edilmiş hali 5’li Likert Tipinde 18 madde içermektedir. Anket, 8 maddelik Kişisel Nedenler Kaynaklı Kaygı (Madde 1, 2, 4, 7, 9, 12, 15, 16,), 2 maddelik Öğretmen Davranışı Kaynaklı Kaygı (Madde 8 ve 10) ve 8 maddelik Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklı Kaygı (Madde 3, 5, 6, 11, 13, 14, 17, 18) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Örneğin, ankette yer alan “*Ana dili İngilizce olan insanlarla İngilizce konuşurken kendimi gergin hissediyorum*” ifadesi kişisel nedenler kaynaklı kaygıyı, “*Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor*” ifadesi öğretmen davranışı kaynaklı kaygıyı, “*İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda panikliyorum*” maddesi öğretim yöntemlerinden kaynaklı kaygıyı göstermektedir. Anketin güvenilirlik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı. 93 olarak bulunmuştur. Anketten alınan toplam puan 18 ile 90 arasında değişmektedir. Toplam puan 72'den fazla ise *yüksek* düzeyde konuşma kaygısı, 54 ile 72 arasında değişen toplam puan *orta* düzeyde konuşma kaygısı,

toplam puanı 54'ün altında ise *düşük* düzeyde İngilizce konuşma kaygısı olduğu değerlendirilir. Bu ölçek ile çalışmada ön test, son test olarak konuşma kaygısındaki değişim belirlenmiştir. Ayrıca bu ölçek uygulama sonrası üçüncü ayda kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ölçek Ek4'te sunulmuştur. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde normallik testinin ardından ilişkili gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

3. 6. 2. Motivasyon ve Tutum Anketi

Bu anket ön test, son test olarak öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumlarındaki değişikliği belirlemek için uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası üçüncü ayda kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Motivasyon ve Tutum Anketi, Dörnyei (1990) tarafından geliştirilmiş ve Mendi (2009) tarafından uyarlanmış olup, Öztürk (2012) tarafından anketin son hali verilmiştir. Anket 5'li Likert tipinde 30 madde içermektedir. Ankette maddelerin ikisi (Madde 5 ve Madde 7) ters madde olarak değerlendirilmektedir. Anketin adapte edilmiş hali 9 maddelik iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler Enstrümantal Motivasyon (Madde 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30) ve 21 maddelik Bütünleştirici Motivasyon (Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 29) şeklindedir. Örneğin, ankette yer alan “*İngilizce bilmek bana maddi açıdan fayda sağlar*” ifadesi enstrümantal motivasyonu gösterirken “*İngilizce yeterliliğe sahip olmak insanın genel kültürünün bir göstergesidir*” maddesi bütünleştirici motivasyonu belirtmektedir. Anketin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı. 83 olarak bulunmuştur. Anket, 5'li Likert yapısında olduğu için puanlar 30 ile 150 arasında değişmektedir. Anketin uygulanmasıyla elde edilen toplam puan 120'nin üzerinde ise katılımcının İngilizce öğrenme motivasyon ve tutum düzeyinin *yüksek*, 90 ile 119 arasında ise *orta*, 90'ın altında ise *düşük* olduğu değerlendirilmektedir. Ölçeğin maddeleri Ek5'te sunulmuştur.

3. 6. 3. Bulunuşluk Hissi Ölçeği

SG deneyimlerinin kullanıcılara sunduğu bulunuşluk hissi düzeyini belirleyebilmek için Witmer, Jerome ve Singer (2005) tarafından geliştirilen ve Gökoğlu ve Çakıroğlu (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5'li Likert tipi 29 madde içeren ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Katılım (Madde 14,7,3,8,6,4,29,16,10), Uyum/Çevreleme (Madde 28,20,21,26,1,24,27), Duyusal Bağlılık (Madde 15,11,5,25,18), Etkileşim (Madde 12,9,17,2,13) ve Arayüz Kalitesi (Madde 23,22,19) olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Örneğin, ankette yer alan “*Ortam ile etkileşimin ne kadar doğal görünüyor?*” sorusu katılım; “*Olayları ne kadar kontrol edebildin?*” sorusu uyum/çevreleme, “*Ortamdaki sesler seni ne kadar içine aldı?*” duyusal bağlılık; “*Seslerin geldiği yeri ne kadar belirleyebildin?*” sorusu etkileşim; ve “*Verilen görevleri veya gerekli etkinlikleri yerine getirirken, gözlüğün görüntü kalitesi seni ne kadar engelledi veya dikkatini dağıttı?*” sorusu arayüz kalitesi faktörlerine karşılık gelmektedir.

Anketin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup toplam anket güvenirlik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı. 84 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puan değerlendirmede 5'li Likert tipi ölçek değerlendirme aralıkları 1,00-1,79- *çok düşük*, 1,80-2,59- *düşük*, 2,60-3,39- *orta*, 3,40-4,19 *yüksek* ve 4,20-5,00 *çok yüksek* seviye olarak değerlendirilmiştir (Çelik & Oral, 2016). Bu ölçek son test olarak tüm SG uygulamaları sonrasında uygulanmıştır. Ölçek maddeleri Ek6' da yer almaktadır.

3. 6. 4. Konuşma Performansı Kayıtları

Bu çalışmada İngilizce konuşma performansı farklı çalışmalarda olduğu gibi (Alkan & Bümen, 2020; Hoang vd., 2023; Xie vd., 2021) Etkileşim, Dilbilgisi, Kelime Bilgisi, Akıcılık, Tutarlılık ve Telaffuz alt becerilerinde değerlendirilmiştir. Konuşma performansı ön-test ve son test sözlü uygulaması iki alan uzmanı (U3 ve araştırmacı) tarafından alan uzmanları (U3, U4, U5) ve araştırmacı tarafından CEFR A1/A2 sevipleri konularına göre hazırlanan konuşma soruları yöneltilerek gerçekleştirilmiştir. Konuşma değerlendirilme soruları Ek 8'de yer almaktadır. Öğrenciler önceden planlanmış bir zamanda bireysel bir uygulama ortamında alan uzmanı tarafından karşılıklı soru-cevap yöntemiyle sözlü uygulamaya katılmışlardır. Uygulama esnasında öğrencilere bireysel sorular sorulmuş ve bazı senaryo durumları verilip bu durumlardaki konuşma diyalogları gerçekleştirilmiştir. Konuşma performansı uygulaması ön test ve son test olarak ortalama 7-10 dk. içerisinde gerçekleştirilmiştir ve öğrencilerin onamı üzerine daha sonra değerlendirme açısından kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu konuşmalar daha sonra transkript edilerek akıcılık, telaffuz gibi parametreler açısından tekrar tekrar dinleme yoluyla incelenerek Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği ile analiz edilmiştir.

3. 6. 4. 1. Konuşma Performansı Verilerinin Analizi

Bu çalışmada konuşma performansı verilerinin analizi için Alkan ve Bümen (2020) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından bu çalışma için adapte edilen rubrik kullanılmıştır. Rubriğin adapte edilme sürecinde değerlendirme kriterleri ve puanları öğrencilerin seviyelerine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu çalışmada *Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği* olarak adlandırılan bu rubrikte yer alan göstergeler, alan uzmanları (U3, U4, U5) tarafından değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Konuşma Performansı değerlendirme rubriğiyle iki İngilizce alan uzmanı tarafından kayıtlar tekrar tekrar dinlenerek rubrik ile değerlendirilmiştir. Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği Ek 9'te sunulmaktadır.

3. 6. 5. Gerçek Ortam Gözlemleri

Öğrencilerin gerçek ortamda İngilizce konuşurken yaşadıkları kaygı durumları literatürde belirtilen fiziksel göstergeler (Andrade & Williams, 2009; Horwitz vd., 1986; Thompson & Mutton, 2023; Woodrow, 2006) dikkate alınarak iki alan uzmanı tarafından gerçek ortamlarda gözlem yapılmıştır. Gerçek ortamlarda (fırın, otel resepsiyon, alışveriş mağazası, sınıf, kafe) U3'ün aktif rol alarak öğrencilerle gerçek rolde İngilizce konuşmasıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler yönergeler ve sorulara tamamen İngilizce konuşarak U3 ile aktif etkileşimde bulunmuşlardır. Bu sahneler SG platformlarındaki uygulamalara benzerlik taşıyacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmacı bu esnada öğrencileri yakın plandan fiziksel ve sözel özellikleri (kızarma, terleme, ses, vb.) belirlenebilecek şekilde görüntülü ve sesli kayıt altına almıştır. Bu kayıtlar daha sonra U3 ve alan uzmanı da olan araştırmacı tarafından üçer kez incelenerek fiziksel ve sözel göstergeler açısından değerlendirilmiştir.

3. 6. 5. 1. Gerçek Ortam Gözlem Verilerinin Analizi

Gerçek ortamlarda yapılan bu gözlemler Gerçek Ortam Kaygı Analiz formu (GOKAF) ile analiz edilmiştir. Literatürde kaygının belirtileri olarak birçok fiziksel belirti listelenmesine rağmen sadece dış gözlem yoluyla belirlenebilen fiziksel ve sözel kaygı göstergeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda, Andrade ve Williams (2009), Horwitz vd. (1986), Thompson ve Mutton (2023) ve Woodrow (2006) tarafından listelenen kızarma, terleme, titreme, endişe, donup kalma gibi fiziksel göstergeler ve ana dil kullanımı, kekeleme, ses veya telaffuzu anlama güçlüğü, ne söyleyeceğini unutma ve konsantrasyon güçlüğü gibi sözel göstergeler dikkate alınmış ve bu göstergeleri içeren bir rubrik oluşturulmuştur. Rubrik ile bu göstergelerin var olup olmadığı belirlenmektedir. Bu rubrik bu çalışmada *Gerçek Ortam Kaygı Analiz Formu (GOKAF)* olarak adlandırılmıştır.

3. 6. 6. Yarı Yapılandırılmış Mülakatlar

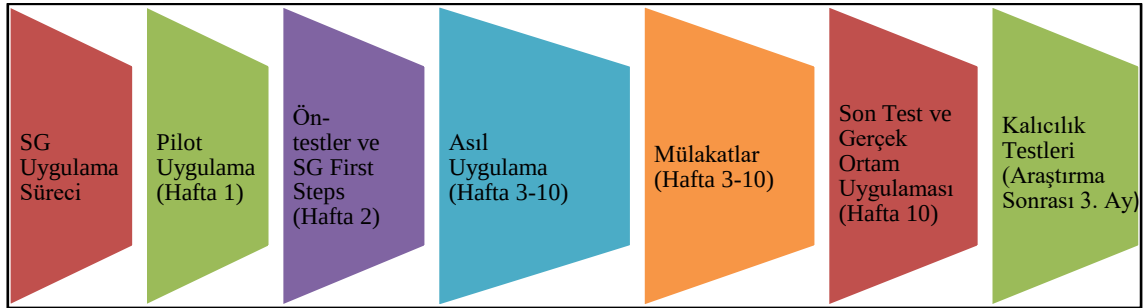
Araştırma sürecinde SG uygulamaları hakkında MondlyVR ve ImmerseMe platformlarındaki sahnelerin her birinin ikişer defa tamamen uygulanmıştır. Bu uygulamaların sonrasında her iki SG platform ile ilgili tüm öğrencilerle deneyim ve değerlendirmelerini belirlemek için yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Esnek sorulardan oluşan bu teknik, konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına yardımcı eder (Merriam & Tisdell, 2015). Bu çalışmada ortalama 10-15 dk. süren görüşmelerde, görüşme formlarının yanında aynı zamanda katılımcı onayıyla ses kayıtları da alınmıştır. Mülakatlarda gerçek ortamda uygulama, ortamın özellikleri, ortamın konuşma sürecine katkıları ve öğrencilerin ortam özelliklerini kullanımlarına ilişkin sorular yer almıştır. Mülakatlar sorularına örnekler Ek 10'da sunulmuştur.

3. 6. 6. 1. Mülakatlardan Elde Edilen Verilerin Analizi

Mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen öğrenci değerlendirmeleri kategorilere ayrılıp temalar belirlenmiş, ardından bu temaların sıklıkları ve ilişkileri ortaya konulmuştur. Öğrenci ifadelerinden yapılan direkt alıntılar temaları anlamlandırma için detaylandırılmıştır (Denzin & Lincoln, 2000). Öğrencilerin yanıtlarından alınan alıntılar, daha derin çıkarımlar için temalara göre düzenlenmiştir. Bu şekilde yapılan sunum ile benzer fikirleri gruplayarak öğrencilerin ifade ettiği temel bakış açılarının daha açık anlaşılması hedeflenmiştir.

3. 7. Veri Toplama Süreci

Uygulama kapsamında veriler MondlyVR ve ImmerseMe tamamen sürükleyici platformlar kullanılarak yürütülen etkinlikler çerçevesinde toplanmıştır. Etkinlikler bir devlet üniversitesinin 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Uygulama, YDB 1002 Yabancı Dil II dersini alan farklı bölümlerden (Bankacılık ve Sigortacılık, Maliye, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, İşletme, Halkla İlişkiler ve Tanıtım) 31 gönüllü öğrenci ile ders dışı aktivite olarak 10 hafta içerisinde yürütülmüştür. Kapsamlı bir literatür taraması sonrası araştırma alanındaki temel unsurların ve buna uygun teorik çerçevenin belirlenmesi sonrası araştırma tasarım ve uygulama süreci başlatılmıştır. Şekil 7’de 10 haftalık süreç gösterilmektedir.



Şekil 7. Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci

3. 7. 1. Pilot Uygulama Süreci

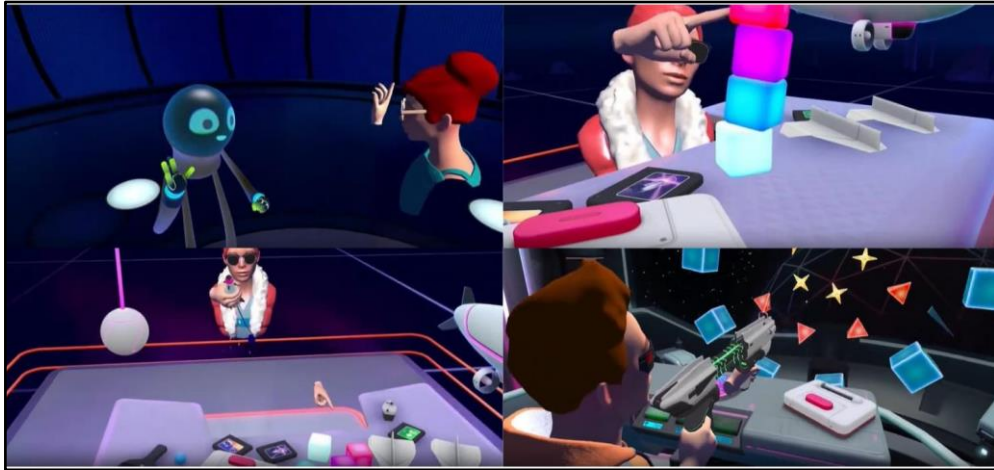
Pilot uygulamada asıl uygulamada kullanılan veri toplama araçları (mülakat soruları, ölçekler) test edilmiş, eksiklikleri giderilerek son şekilleri verilmiştir. Ayrıca asıl çalışmada kullanılacak sahneler test edilmiştir. Araştırmacının uygulama sürecinde karşılaşılabileceği potansiyel sorunları önceden tespit etmek için uygulamalardaki her sahne bir kez tüm pilot öğrencilere uygulanmıştır. Her uygulama için iki bireysel uygulama olarak toplam 4 bireysel uygulamada tüm sahnelerde performans gösterilmiştir. Bu amaçla yürütülen etkinlikler kayıt altına alınmış ve pilot çalışmadaki öğrencilere yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği, motivasyon ve tutum anketleri uygulanarak bu

araçların uygulanabilirliği test edilmiştir. Asıl uygulama öncesinde bu öğrencilere First Steps for Quest 2 alıştırma uygulaması deneyimletilmiştir. Ayrıca, her SG uygulaması sonrası öğrencilere asıl çalışmada uygulanacak mülakat soruları uygulanmış ve görüşlerini alınmıştır. Pilot uygulama sonucunda;

- MondlyVR platformunda yürüyen merdiven ve taksi sahnesinde düşecek hissi yaşamaları nedeniyle asıl öğrencilere bu konuda uyarıda bulunulması ve taksi sahnesinde asıl öğrencilerin oturtulmasına karar verilmiştir.
- ImmerseMe platformunda web uygulamasının SG dönüşümünde öğrencilerin karşılaştıkları ergonomi sorunlarını gidermek için asıl uygulamada öğrenciler oturtularak uygulama yapılması uygun görülmüştür.

3. 7. 2. First Steps Uygulaması

First Steps for Quest 2, sevimli bir robot aracılığıyla endişe duymadan etkileşimde bulunulabilen, rahatlatıcı ve eğlendirici bir platformdur. Bu platform, SG ile yeni tanışan kullanıcıların kontrol araçlarını nasıl kullanacağını, nasıl hareket edeceğini, sınırları ve hareket duyarlılığını öğrenebildikleri, seçilen ana dilde açıklamaların sunulduğu, geri dönütlerin verildiği, ücretsiz ve kısa bir oyun deneyimi sunmaktadır (Şekil 8). Bu çalışmada öğrencilerin SG platformunu kullanmaya alışabilmeleri için Oculus Meta Quest 2 başlığı tarafından sunulan First Steps VR uygulamasını bireysel kullanıma uygun bir ortamda deneyimlemeleri sağlanmıştır.



Şekil 8. First Steps for Quest 2 farklı etkileşim sahneleri

Bu uygulamada nesneleri hareket ettirmek için eller kullanılabilir. Harekete duyarlılığın hissedilebilen bu 3D tamamen sürükleyici deneyim platformu SG farkındalığını artırmak için etkili bir yoldur. Ayrıca, First Steps platformunun kendi içinde rahatlatıcı müzik olup, bu müziğin süreçte rahatlatıcı unsur olup olmadığı da pilot çalışma sürecinde belirlenmiştir.

3. 7. 3. Asıl Uygulama Süreci

Asıl uygulama 31 gönüllü öğrenci ile ders dışı etkinlik olarak öğrencilerin önceden randevu sistemiyle bireysel kullanıma uygun bir oda ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler CEFR A1-A2 seviyesine uygun seçilen etkinlikleri seçilen iki SG platformunda araştırmacı gözlemi altında gerçekleştirmiştir. Her iki SG platformunda belirlenen tüm sahneler öğrenci yorgunluğu göz önünde bulundurularak iki seansta tamamlanmıştır. Platformlardaki tüm sahneler bu şekilde ikinci kez tekrar uygulanmıştır. Böylece her platformda dört seansta uygulama yapılarak toplam 8 bireysel uygulamada tüm sahnelerde performans gösterilmiştir. Uygulama süreleri her katılımcı için 86-199 dk. arasında değişiklik göstermektedir. Her uygulama başlık kayıt sistemi tarafından kayıt altına alınmıştır. Şekil 9’da uygulama sürecine yönelik görüntüler sunulmuştur.



Şekil 9. Asıl uygulama sürecinden öğrencilerin bir kısmına ait görüntüler

Şekil 9’da uygulama sürecinde öğrencilerin SG sahnelerindeki merak, şaşırma, ilgi, eğlenme gibi duyguları ve ürün seçme, ortam inceleme gibi durumlardaki öğrenci tepkileri yer almaktadır.

3. 8. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada nicel veriler ve bu veriler çerçevesinde bazı faktörleri ortaya çıkaran keşfedici özellikte nitel veriler kullanılmıştır. Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve değerlendiriciler arası tutarlılık için Kappa istatistiği sonuçları verilmiştir. Nitel verilerde geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için yapılan işlemler Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliliğine Yönelik Yürütülen Çalışmalar

Kavram	Araştırmadaki Karşılığı
İnandırıcılık	• Uygulama öncesi ilgili kurumdan etik izin alınmıştır. • Mülakatlar yazılı ve sesli olarak kayıt altına alınmış ve korunmuştur. • Uygulamalar video kayıt altına alınmıştır ve örnekleri çalışmada verilmiştir.
Aktarılabilirlik	• Araştırmanın teorik çerçevesi detaylı biçimde sunulmuştur. • Araştırma problemlerinin belirlenmesinden veri çözümlemesi sürecine kadar tüm araştırma süreci sonuçların genellenebilirliği için ayrıntılı biçimde sunulmuştur. • Araştırma yönteminin tercih edilme nedeni detaylı sunulmuştur. • Öğrencilerin belirlenme süreci, veri toplama araçları ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. • Araştırmada sunulan varsayımlar ve sınırlılıklar detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur.
Teyit Edilebilirlik	• Pilot uygulama ile veri toplama araçları ve uygulama araçları denenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. • Veri analizinde istatistiki yöntemlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. • Veri toplama araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesinde literatür taraması ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. • Verilerin farklı değişkenlerden etkilenmemesi için tüm öğrenciler aynı ekipman, ortam ve koşullarda aynı uygulamalara tabi tutulmuştur. • Performans değerlendirme çalışmalarında ölçme aracının güvenirliliği için puanlayıcılar arasında tutarlılık için bu çalışmada Fleiss’in Kappa katsayısı sonuçları verilmiştir.
Tutarlılık	• Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen Kappa istatistiği uyum düzeylerine göre yorum aralıkları; “zayıf (<0,00), önemsiz (0,00-0,20), düşük (0,21-0,40), orta (0,41-0,60), önemli (0,61-0,80), çok yüksek (0,81-1,00)” olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında uzmanlar tarafından yapılan konuşma testi puanlamaları SPSS 21 programında yapılan analiz sonucunda değerlendiriciler arası uyum ön test için önemli (,774), son test için ise çok yüksek (,849) derecede gözlemlenmiştir.
Çeşitleme	• Veri kaynaklarının birbirini doğrulaması ve inandırıcılığın artırılması açısından araştırma verileri ölçekler, rubrikler ve mülakatlar gibi farklı veri toplama kaynaklarından çeşitleme yaparak elde edilmiştir.

Tablo 9'un devamı

Kavram	Araştırmadaki Karşılığı
Uzun Süreli Uygulama	- Araştırmanın 10 haftalık bir süreç boyunca devam etmesi ve bireysel uygulamalarla uzun süreli gözlem imkânı olması gerçek davranışların gözlemlenebilmesi, gerçek olmayan ve başkasından etkilenen davranışların önüne geçilmesine yönelik güvence sağlamıştır. - SG ortamlarının her birinin tüm sahneleriyle iki kez tamamlanmasından sonra mülakatların hemen yapılması verilerin unutulmasını veya veri kaybını engellemiştir.
Uzmandan Yararlanma	Araştırmada kullanılan SG ortamlarının seçilmesi, konuşma becerisi değerlendirme rubriğinin adapte edilmesi, CEFR A2 konularının belirlenmesi, konuşma performansı değerlendirme sorularının belirlenmesi ve gerçek uygulamaların değerlendirilmesi sürecinde uzmanlardan görüş ve destek alınmıştır.
Tarafsızlık	- Alan uzmanı da olan araştırmacı öntest-sontest, kalıcılık testi sürecinde önyargısız bir şekilde hareket etmiş, uygulama sürecinde ise öğrencilere müdahalede veya zorlamada bulunmayıp sadece teknik destek sunmuştur. - Araştırmacı gerçek ortam uygulamaları esnasında ortam belirlenmesi için gerekli görüşmeleri yaparak ilgili mekânlardan izin almış ve ortamlarda dış müdahalelerin olmamasını sağlamış ve uygulama esnasında hiçbir müdahalede bulunmadan yakın plan kayıt altına almıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak SG platformlarının öğrencilerin konuşma performansları, konuşma kaygıları, motivasyon ve tutumlarına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Ardından bu değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş, öğrencilerden elde edilen görüşme verileri ve uzman değerlendirmeleri analizleri çerçevesinde öğrenme çıktılarına etkileyen faktörler sunulmuştur. Nicel veriler, istatistiki tablolar, grafikler ile gösterilmiş, faktörlere odaklanan verilerin sunumunda tablolar ve doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Asıl uygulama sürecinde öğrenciler en az 7 dk. en fazla 20 dk. olmak üzere First Steps for Quest SG alıştırma uygulamasına katılmışlardır. İki kez tamamlanan MondlyVR platformunda uygulama süreleri 44-119 dk. arasında, iki kez tamamlanan ImmerseMe platformunda ise bu süreler 42-111 dk. arasında gerçekleşmiştir. Bu platformlarda geçirilen toplam süre en az 86 en fazla 199 dk. olarak kaydedilmiştir. Araştırma problemleri doğrultusunda konuşma kaygısı, bulunuşluk hissi, motivasyon ve tutum ölçümleri için ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçeklerin bu araştırmadaki katılımcı grubu için güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerleri belirlenmiş, bu güvenilirlik değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Uygulamada Kullanılan Tüm Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçekler	Cronbach Alpha
İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi	,902
Motivasyon ve Tutum Anketi	,941
Bulunuşluk Hissi Ölçeği	,910

Tablo 10'da görüldüğü üzere tüm ölçeklerin güvenilirlik değeri ,90 üzerindedir. George ve Mallery (2003) Cronbach Alpha güvenilirlik aralıklarını $\geq .9$ –*Mükemmel*, $\geq .8$ –*İyi*, $\geq .7$ –*Kabul edilebilir*, $\geq .6$ –*Şüpheli* ve $\geq .5$ –*Zayıf* ve $\leq .5$ –*Kabul Edilemez* olarak belirtilmiştir. Bu bakımdan tüm ölçeklerin tüm testlerde bu uygulama grubu açısından mükemmel düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4. 1. SG Platformları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansına Etkisi

Bu bölümde araştırmanın “Sanal gerçeklik tabanlı platformların kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma performanslarına etkisi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. İngilizce konuşma performansı puanları, 2 farklı puanlayıcının İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği ile elde edilen ön test ve son test için yaptığı puanlama çerçevesinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle puanlayıcılar arası tutarlılık düzeyinin uygunluğu Cohen'in Kappa katsayısı belirlenerek test edilmiştir. Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen Kappa

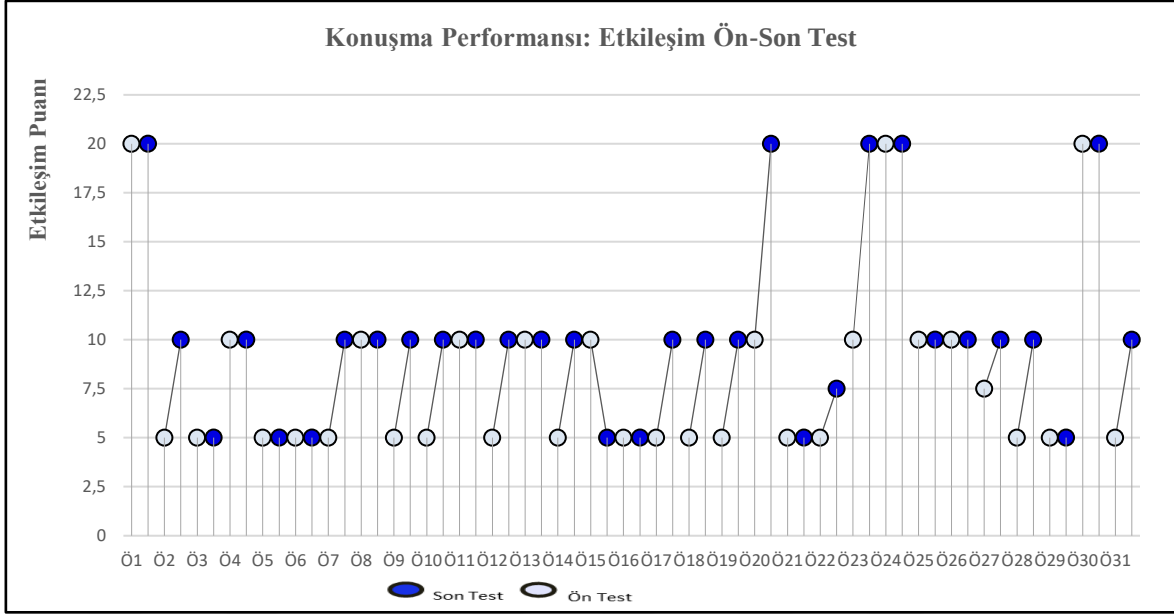
istatistiği uyum düzeylerine ($<0,00$ *Zayıf*, $0,00-0,20$ *Önemsiz*, $0,21-0,40$ *Düşük*, $0,41-0,60$ *Orta*, $0,61-0,80$ *Önemli* ve $0,81-1,00$ *Çok Yüksek*) göre Konuşma Performansı ön test sonuçlarında değerlendiriciler arasında önemli ($,774$) derecede uyum olduğu belirlenmiştir. Konuşma Performansı son test sonuçlarında ise değerlendiriciler arasındaki uyum çok yüksek ($,849$) derecededir.

Ön-son testlere ilişkin puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Konuşma Performansı Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

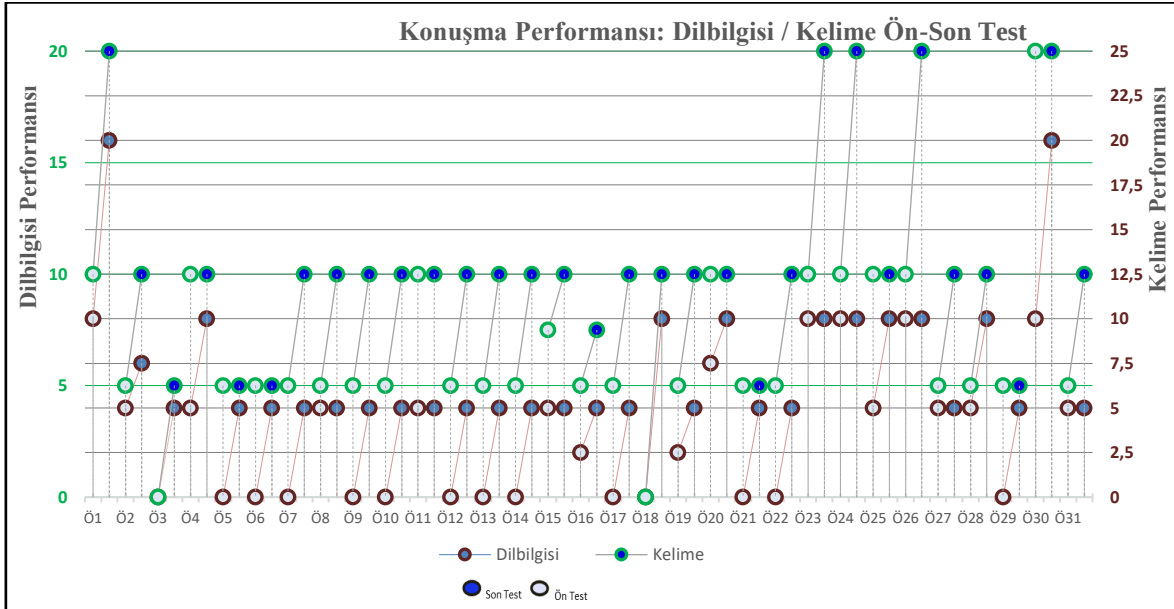
Test	Çarpıklık	Basıklık
İngilizce Konuşma Performansı Ön test	1,169	,799
İngilizce Konuşma Performansı Son test	1,363	,961

Tablo 11’de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri normal sınırlar içerisinde. Literatürde $+1.0 -1.0$ (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013), $+1.5 -1.5$ (Tabachnick & Fidell, 2013) ve $+2.0 -2.0$ (George & Mallery, 2010) olmak üzere farklı değerler normal sınırlar olarak kabul edilmektedir. George ve Mallery (2010) $\pm 1,0$ arasındaki bir çarpıklık basıklık değerinin çoğu psikometrik amaç için mükemmel olarak kabul edildiğini ancak uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de kabul edilebilir olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda veriler $+1.5 -1.5$ (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğundan normal dağılmaktadır. Verilerin normal dağılımı, ön test ve son testlerin parametrik testlerle karşılaştırılabileceğine işaret etmekte olup bu analiz için ilişkili gruplar t-test analizleri yapılmıştır. Ayrıca konuşma testindeki alt becerileri için de analizler yapılmış ve ön test konuşma performanslarına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları aşağıda sunulmuştur. Tüm öğrencilerin konuşma performansı etkileşim alt becerisine ilişkin ön-son test sonuçları Şekil 10’da görülmektedir.



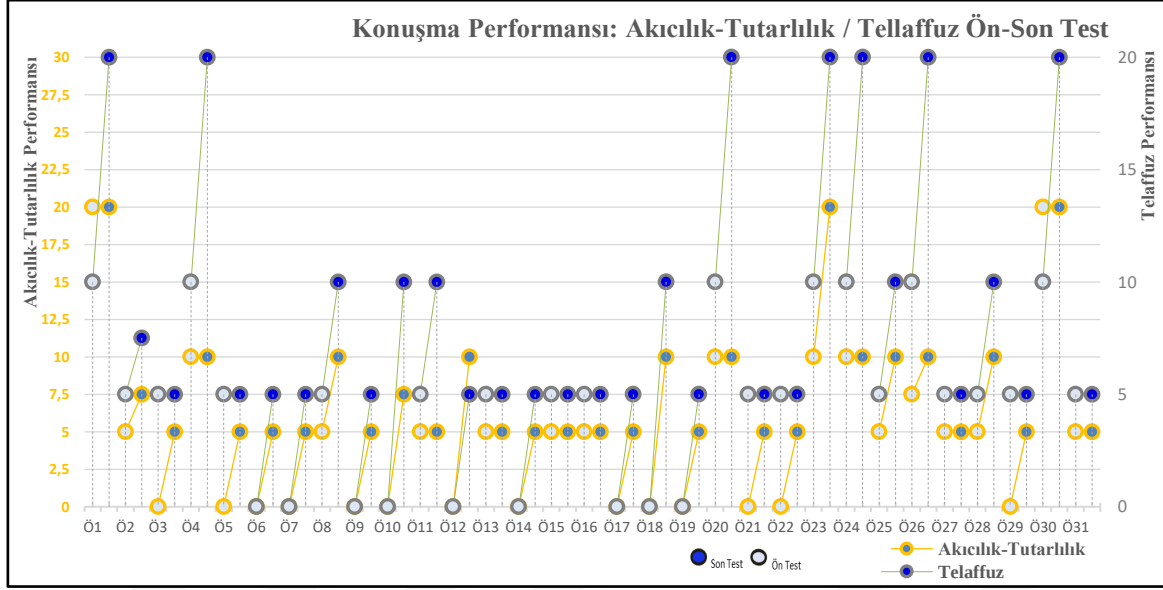
Şekil 10. Konuşma performansı “etkileşim” ön-son test puanları

Şekil 10’da görüldüğü üzere konuşma becerisinin alt boyutu olan etkileşim ön ve son testlerde öğrencilerin çoğunluğunda son test lehine gelişme göstermiştir. Dolayısıyla kullanılan SG platformları konuşma performansın etkileşim yönünü geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin konuşma performansı dilbilgisi ve kelime bilgisi alt becerilerine ilişkin ön-son test sonuçları Şekil 11’de görülmektedir.



Şekil 11. Konuşma performansı “dilbilgisi” ve “kelime bilgisi” ön-son test puanları

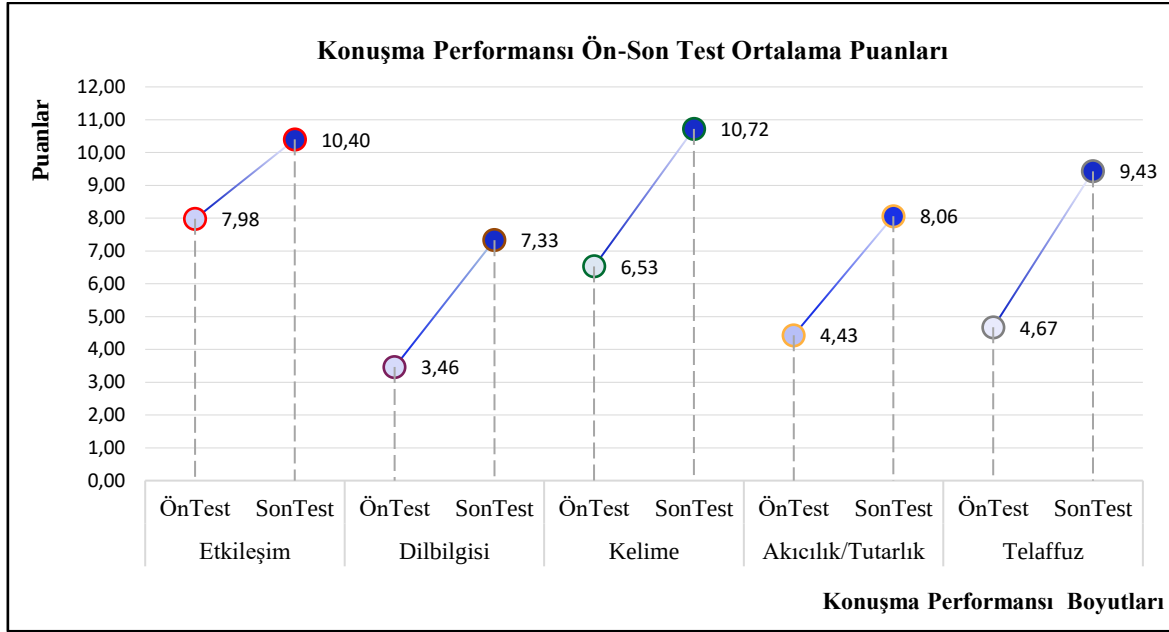
Şekil 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin dilbilgisi sonuçları genel olarak ön testte 0 veya 5 puan iken son testte 0 düzeyinde öğrenci puanı kalmamıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin kelime bilgisi ön testte genel olarak 5 puan civarındayken son testte puanlar genellikle 10 puan üzerine çıkmıştır. Bu durum kullanılan SG platformlarının öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin konuşma performansı akıcılık/tutarlılık ve telaffuz alt becerilerine ilişkin ön-son test sonuçları Şekil 12’de görülmektedir.



Şekil 12. Konuşma performansı akıcılık/tutarlılık ve telaffuz ön-son test göstergeleri

Şekil 12’de görüldüğü üzere SG platformlarındaki uygulamalar sonrasında akıcılık/tutarlılık alt becerisi son test lehine olumlu gelişme göstermiştir. Aynı şekilde, telaffuz becerisinde uygulamalar sonrası son testte olumlu gelişme görülmüştür.

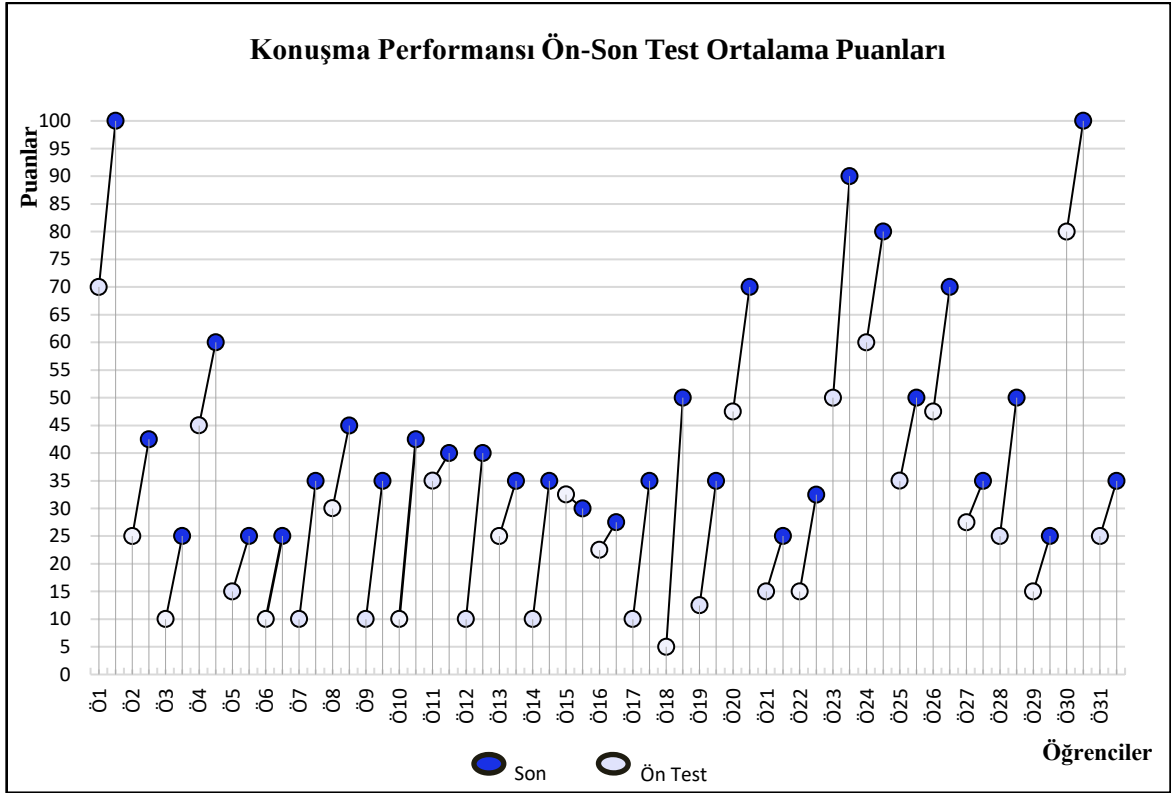
Konuşma performansı değerlendirmesinde en yüksek 100 puan alınabilen ön testte tüm alt beceri boyutlarında en az 5 en fazla 80 toplam puan alınmıştır. Bazı öğrencilerin konuşma performansının bazı boyutlarında hiç puan almaması dikkat çekicidir. Konuşma performansı son testte tüm boyutlarda alınan toplam puan en az 25 en fazla 100 olarak belirlenmiştir. Tüm boyutlarda ise en az 5 puan alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin konuşma performansı boyutlarındaki puanları genellikle birbirinden çok farklılaşmazken; özellikle etkileşim ve telaffuz boyutlarındaki puanlar arası farklılaşmalar diğer boyutlara göre daha fazladır. Şekil 13’te konuşma performansı ön-son test ortalama puanlarının değişimleri tüm alt beceriler boyutlarında gösterilmektedir.



Şekil 13. Konuşma performansı boyutları ön-son test puanları

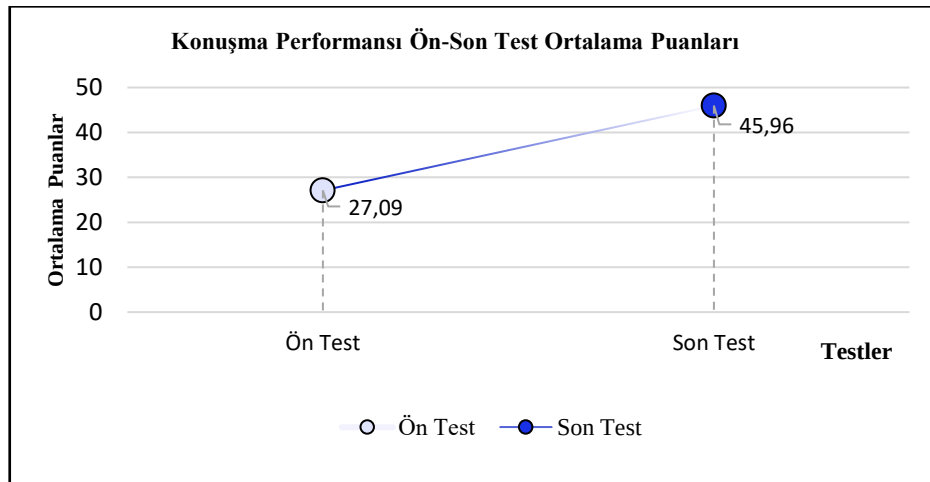
Şekil 13'te görüldüğü üzere konuşma performansı ön test ve son testte ortalama puan bazında tüm boyutlarda artış göstermiştir. Bu kapsamda “etkileşim” ön testte 7,98 iken son testte 10,4 puana; “dilbilgisi kullanımı” ön testte 3,46 iken son testte 7,33 puana; “kelime bilgisi” ön testte 6,53 iken son testte 10,72 puana; “akıcılık / tutarlılık” ön testte 4,43 iken son testte 8,06 puana ve “telaffuz” ön testte 4,67 iken son testte 9,43 puana yükselmiştir.

Öğrencilerin konuşma performansı etkileşim, dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık/tutarlılık ve telaffuz kategorilerinde alınan puanların toplamı ile elde edilmiştir. Konuşma performansındaki ön test ve son test ortalama puan değişimleri Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Konuşma performansı ön-son test ortalama puanları

Şekil 14'te görüldüğü üzere bireysel olarak neredeyse tüm öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine değişim gerçekleşmiştir. Öğrencilerin grup bazında ön test ve son test konuşma performanslarının genel değişimi Şekil 15'te görülmektedir.



Şekil 15. Konuşma performansı ön-son test ortalama puanları

Şekil 15'te görüldüğü üzere öğrencilerin konuşma performansı ortalaması ön testte 27,09 (100) iken son testte 45,96 (100) puana yükselmiştir. Bu yükselme öğrencilerin İngilizce konuşma performansında uygulama öncesi ve sonrasında olumlu yönde değişim olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin ön-son test konuşma performansı puanlarının arasındaki karşılaştırmalar için yapılan ilişkili gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Konuşma Performansı Ön-Son Test Puanları Karşılaştırması

Beceriler	Test	N	$\bar{x}$	Paired Differences Mean	Sd	t	df	p
Etkileşim	Ön test	31	7,98	-2,419	3,32	-4,055	30	,000
	Son test	31	10,40					
Dilbilgisi	Ön test	31	3,46	-3,870	2,94	-7,314	30	,000
	Son test	31	7,33					
Kelime Bilgisi	Ön test	31	6,53	-4,193	3,37	-6,912	30	,000
	Son test	31	10,72					
Akıcılık/Tutarlılık	Ön test	31	4,43	-3,629	3,21	-6,281	30	,000
	Son test	31	8,06					
Telaffuz	Ön test	31	4,67	-4,758	3,99	-6,627	30	,000
	Son test	31	9,43					
Toplam Test	Ön test	31	25,09	-18,870	10,38	-10,117	30	,000
	Son test	31	45,96					

Tablo 12'de görüldüğü üzere Konuşma Performansı ön testinde Etkileşim boyutu ($\bar{x}$ = 7,98 / 20) iken son testte ($\bar{x}$ = 10,40 / 20), Dilbilgisi ön testte ($\bar{x}$ = 3,46 / 20) iken son testte ($\bar{x}$ = 7,33 / 20) şeklinde gerçekleşmiştir. Bunun yanında Kelime Bilgisi ön testte ($\bar{x}$ = 6,53 / 20) iken son testte ($\bar{x}$ = 10,72 / 20), Akıcılık ve Tutarlılık ön testte ($\bar{x}$ = 4,43 / 20) iken son testte ($\bar{x}$ = 8,06 / 20) ve Telaffuz ön testte ($\bar{x}$ = 4,67 / 20) iken son testte ($\bar{x}$ = 9,43 / 20) olduğu görülmektedir. Bu durum konuşma performansının tüm boyutlarında son testlerde ortalama puanların artmış olduğunu göstermektedir. Ayrıca, konuşma performansı toplam test puanları ortalaması ön testte ($\bar{x}$ = 25,09 / 100) iken son testte ($\bar{x}$ = 45,96 / 100) olarak artış göstermiştir. Diğer yandan istatistiksel olarak değerlendirildiğinde konuşma performansının etkileşim, dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık ve tutarlılık, telaffuz boyutlarının tümünde son test puan ortalamaları, ön testlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup, bu farklılık tüm boyutlarda son test puanları lehinedir ($p<0,05$). Bu durum, SG platformlarıyla çalışmanın öğrencilerin konuşma performansının tüm boyutlarında anlamlı bir artış sağladığı şeklinde değerlendirilmektedir.

4. 2. SG Platformları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarına Etkisi

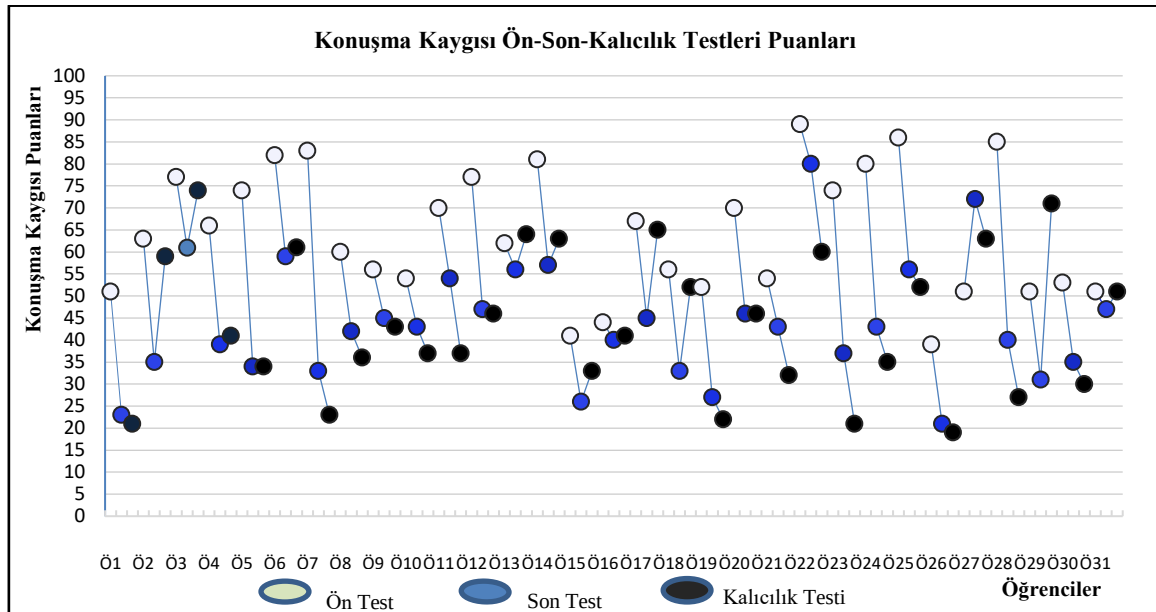
Bu bölümde araştırmanın “Sanal gerçeklik tabanlı platformların kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları üzerine etkisi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu amaçla, öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Anketinden elde ettikleri puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alınmıştır. Bu değerler Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	,051	-1,184
Son test	,725	,668
Kalıcılık Testi	,182	-1,109

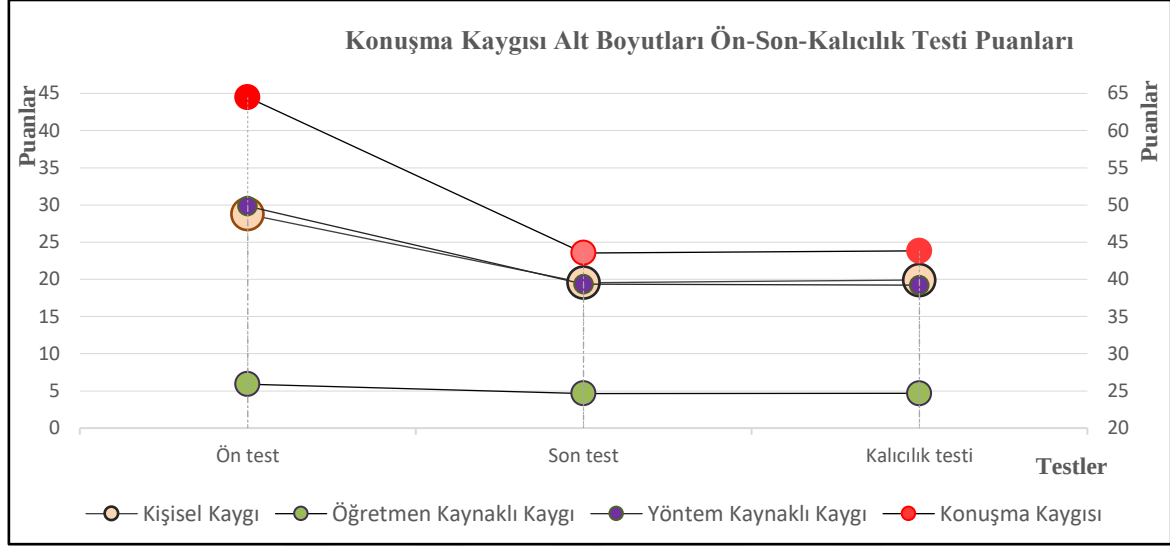
Tablo 13’te görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 -1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013) normal sınırlar içerisindedir.

Sanal gerçeklik ortamlarının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerine etkisinin ne düzeyde olduğu ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği, İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi ön-son test puanlarının ilişkili gruplar t-testi analizi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin ön-test, son-test, kalıcılık testlerinden aldıkları puanların değişimleri Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. İngilizce konuşma kaygısı ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları

Şekil 16’da görüldüğü üzere öğrencilerin uygulama öncesi konuşma kaygısı durumları daha yüksek seyrederken uygulama sonrası daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan kalıcılık testi sonuçlarının genel olarak son test ile uyumlu seyrettiği görülmektedir. Öğrencilerin ön-test, son-test, kalıcılık testi puan ortalamaları Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Konuşma kaygısı boyutları ön-son test ve kalıcılık testi değişimleri

Şekil 17’de görüldüğü üzere öğrencilerin kişisel nedenler kaynaklı kaygı, öğretmen davranışı kaynaklı kaygı, öğretim yöntemleri kaynaklı kaygı durumları ve toplam kaygı ortalamaları önseste göre son testte azalmıştır. Kalıcılık testindeki kaygı puanları ortalamaları ise son test ile çok yakındır. Bu sonuçlar kullanılan uygulamaların kaygının düşmesi yönünde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin SG platformu kullanmadan önce ve sonraki konuşma kaygısı puanlarının karşılaştırıldığı ilişkili gruplar t-test analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin SG Platformlarında İngilizce Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Puanı Karşılaştırması

Boyutlar	Test	N	$\bar{x}$	Paired Differences Mean	sd	t	df	p
Öğretmen Kaynaklı Kaygı	Ön test	31	5,9032	,62903	1,09520	3,198	30	,003
	Son test	31	4,6452					
Öğretim Yöntemi Kaynaklı Kaygı	Ön test	31	29,838	1,31048	,85870	8,497	30	,000
	Son test	31	19,355					
Kişisel Nedenler Kaynaklı Kaygı	Ön test	31	28,741	1,14919	,82690	7,738	30	,000
	Son test	31	19,548					
İngilizce Konuşma Kaygısı	Ön test	31	64,4839	-20,93548	13,84903	8,417	30	,000
	Son test	31	43,5484					

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğretmen kaynaklı kaygının ortalaması ön testte ($\bar{x}= 5,90/2$) iken son testte ($\bar{x}= 4,64/2$), öğretim yöntemi kaynaklı kaygı ön testte ($\bar{x}= 29,83/8$) son testte ($\bar{x}= 19,35/8$), kişisel nedenler kaynaklı kaygı ön testte ($\bar{x}= 28,74/8$) iken son testte ($\bar{x}= 19,54/8$) azalma göstermiştir. En belirgin azalma öğretim yöntemi kaynaklı kaygıda görülmüştür. Diğer yandan İngilizce konuşma kaygısı puanları ortalaması ön testte ($\bar{x}= 64,48 / 90$) ile *orta* düzeyde iken son testte ($\bar{x}= 43,54 / 90$) *düşük* seviyede olacak şekilde azalma göstermiştir. Tablo 14, istatistiksel olarak öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmektedir ($p<0,05$). Ayrıca konuşma kaygısının öğretim yöntemi ve öğretmen kaynaklı kaygı boyutlarında da son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir azalma olmuştur ($p<0,05$).

Bu çalışmada konuşma kaygısı ile ilgili üzerinde durulan noktalardan birisi de SG platformlarındaki uygulamaların konuşma kaygısına etkisinin kalıcılığıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen, kalıcılık testlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 15' te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin SG Ortamlarında İngilizce Konuşma Kaygısı Son Test-Kalıcılık Testi Puanı Karşılaştırması

Boyutlar	Test	N	$\bar{x}$	Paired Differences Mean	sd	t	df	p
Öğretmen Kaynaklı Kaygı	Son test	31	4,6452	-,03226	1,10254	-,163	30	,872
	Kalıcılık testi	31	4,7096					
Öğretim Yöntemi Kaynaklı Kaygı	Son test	31	19,3352	,01613	,78577	,114	30	,910
	Kalıcılık testi	31	19,2256					
Kişisel Nedenler Kaynaklı Kaygı	Son test	31	19,548	-,04435	,72352	-,341	30	,735
	Kalıcılık testi	31	19,9032					
İngilizce Konuşma Kaygısı	Son test	31	43,5484	-,29032	12,79113	-,126	30	,900
	Kalıcılık testi	31	43,8387					

Tablo 15'te öğretmen kaynaklı kaygıya ilişkin kalıcılık testi puanların ortalaması ($\bar{x}= 4,70/2$), öğretim yöntemi kaynaklı kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}= 19,22/8$), kişisel nedenler kaynaklı kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}= 19,90/8$) olduğu görülmektedir. Üç kaygı boyutunda da son test puan ortalamaları az da olsa değişmiştir, ancak son test puanları ile kalıcılık testi puanları ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Bu durum, İngilizce konuşma kaygısındaki olumlu yöndeki azalmanın belirli bir süre sonra da kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

4. 2. 1. Gerçek Ortamlarda Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin SG platformlarındaki uygulamaları sonrası konuşma kaygısı durumlarını gözlemek üzere gerçek ortamlarda İngilizce konuşmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda, İngilizce Konuşma Kaygısı anketinin SG uygulamaları öncesi ve sonrası elde edilen puanlara göre kaygı seviyeleri değişen öğrencilerden 7 ve seviyeleri değişmeyen öğrencilerden 3 olmak üzere rastgele seçilen toplam 10 öğrenciye fırın, sınıf, kafe, alışveriş, ve otel gerçek ortamlarında İngilizce konuşma deneyimi sağlanmıştır. Bu ortamlarda öğrencilerin sergiledikleri kaygı düzeyleri, gerçek ortamdaki fiziksel ve sözel kaygı göstergelerini içeren geliştirilen GOKAF ile değerlendirilmiştir. Bu şekilde konuşma kaygılarının belirlendiği anketten elde edilen öz bildirime dayalı puanların, gerçek ortamlarda ne şekilde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Tablo 16’da fiziksel ve sözel kaygı göstergelerinin sergilenme durumu gösterilmiştir.



Tablo 16. Gerçek Ortam Kaygı Analiz Formu (GOKAF)

Öğrenciler	Kaygı Seviyesi	Ortam	Fiziksel Göstergeler					Sözel Göstergeler				
			Kızarma	Terleme	Titreme	Endişe	Donma	Ana Dil Kullanma	Kekeleme	Ses / Telaffuz anlama güçlüğü	Unutma	Konsantrasyon Eksikliği
Ö6	Yüksek → Orta	Fırın	✓			✓					✓	
Ö27	Düşük → Orta	Fırın				✓	✓		✓			
Ö30	Düşük → Düşük	Sınıf				✓						
Ö23	Yüksek → Düşük	Sınıf	✓			✓						
Ö28	Yüksek → Düşük	Kafe						✓			✓	
Ö13	Orta → Orta	Kafe	✓			✓	✓		✓	✓		✓
Ö2	Orta → Düşük	Alışveriş	✓			✓					✓	
Ö3	Yüksek → Orta	Alışveriş	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ö22	Yüksek → Yüksek	Otel	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Ö21	Orta → Düşük	Otel	✓				✓			✓		

Tablo 16’da görüldüğü üzere kaygı seviyesi yüksekte kalan öğrencide (Ö22) kekeleme hariç fiziksel ve sözel kaygı göstergelerinin hepsi görülmüştür. En fazla görülen kaygı göstergesi endişe olurken en az görünen ise titreme ve terlemedir.

Bu kapsamda Ö22'nin otel ortamındaki görüntüleri ve sınıf, alışveriş ve otel ortamlarında endişe ve kızarma yaşayan Ö30, Ö23, Ö2 ve Ö21'nin görüntüleri Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. Gerçek otel ortamında öğrencilerin kaygı görüntüleri

Kaygı seviyesi her zaman düşük olan öğrencide (Ö30) sadece endişe görülmüştür. Kaygı seviyesi yüksekten düşüğe değişen öğrencide (Ö23) sadece kızarma ve endişe gözlemlenmiştir. Kaygı seviyesi ortadan düşüğe değişiklik gösteren öğrencilerde (Ö2, Ö21) kızarma ortak unsur olmak üzere sadece üç belirti görülmüştür. Fiziksel göstergelerden en sık görülen belirtiler ise kızarma ve endişe olurken en sık görülen sözel göstergeler ise unutma olarak gözlemlenmiştir. En az görülen fiziksel göstergeler ise terleme ve titreme olmuştur. Toplamda ise fiziksel kaygı belirtilerinin sözel belirtilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

ImmerseMe platformunda *Bakery* ortamının gerçek hali olan fırın ortamında ekmek alışverişi yaparken endişe ve donma durumlarıyla karşılaşan Ö6 ve Ö27'nin görüntüleri ve ImmerseMe platformundaki Cafe ve MondlyVR platformundaki Restaurant ortamının gerçek hali kafe ortamında içecek siparişi veren ve çoğunlukla sözel kaygı göstergelerini sergileyen Ö13'ün görüntüleri Şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. Gerçek fırın ve kafe ortamlarında öğrencilerin kaygı görüntüleri

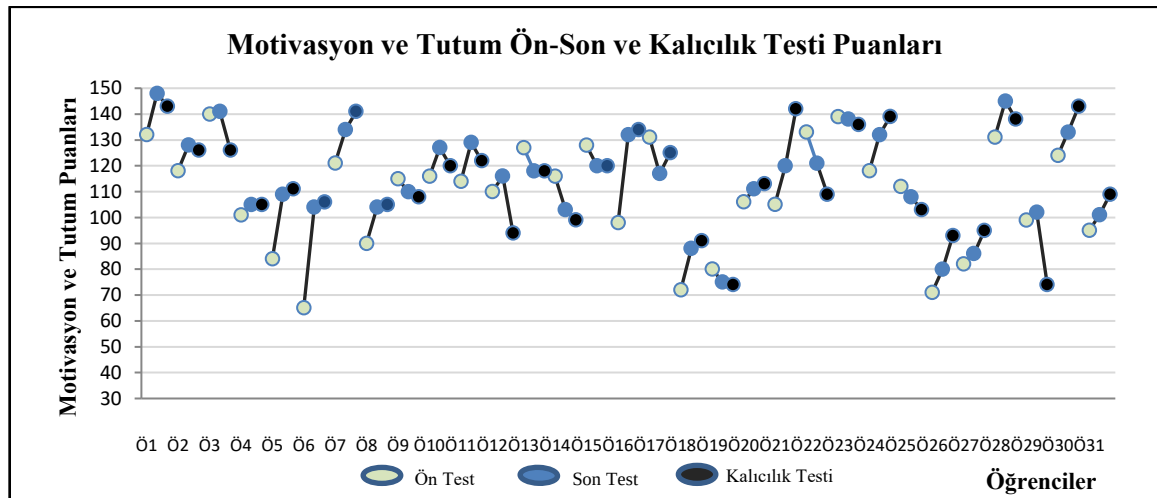
Ö13'ün kaygı seviyesi uygulama sonrası değişmezken toplam 10 fiziksel ve sözel kaygı göstergesinin 6'sı (kızarma, endişe, donma, kekeleme, ses/telaffuz anlama güçlüğü, konsantrasyon eksikliği) gözlemlenmiştir.

Gerçek ortamlardaki kaygı üzerine yapılan GOKAF ile elde edilen bulgular, çeşitli ortamlardaki öğrenciler arasında gözlemlenen bir dizi kaygı göstergesini ortaya koymaktadır. Kızarma ve terleme gibi fiziksel göstergeler sıklıkla görülürken, titreme ve donma daha yüksek kaygı durumlarında ortaya çıkmıştır. Özellikle daha yüksek kaygılı öğrencilerde kekemelik ve telaffuz veya anlama zorluğu gibi sözel göstergeler kaydedilmiştir. Bazı öğrenciler, konsantrasyon kaybı ve unutkanlık belirtileri de dahil olmak üzere bilişsel stresi gösteren birden fazla kaygı sinyali göstermiştir. Özellikle, gözlemlenmesi en zor göstergeler arasında hafif titreme ve konsantrasyon kaybı, unutmaya gibi küçük sözlü tereddütler yani ince belirtiler yer almaktadır.

Sonuç olarak, kullanılan kontrol listesi, kaygının fiziksel belirtilerinin daha hemen gözlemlenebilir olmasına rağmen, özellikle ince olan sözel ve bilişsel göstergelerin gerçek dünya ortamlarında tutarlı bir şekilde izlenmesinin daha zor olabileceğini göstermektedir. Bu durum kaygı belirtilerinin tüm yelpazesini yakalamak için ayrıntılı gözlem yöntemlerini kullanmanın önemine işaret etmektedir.

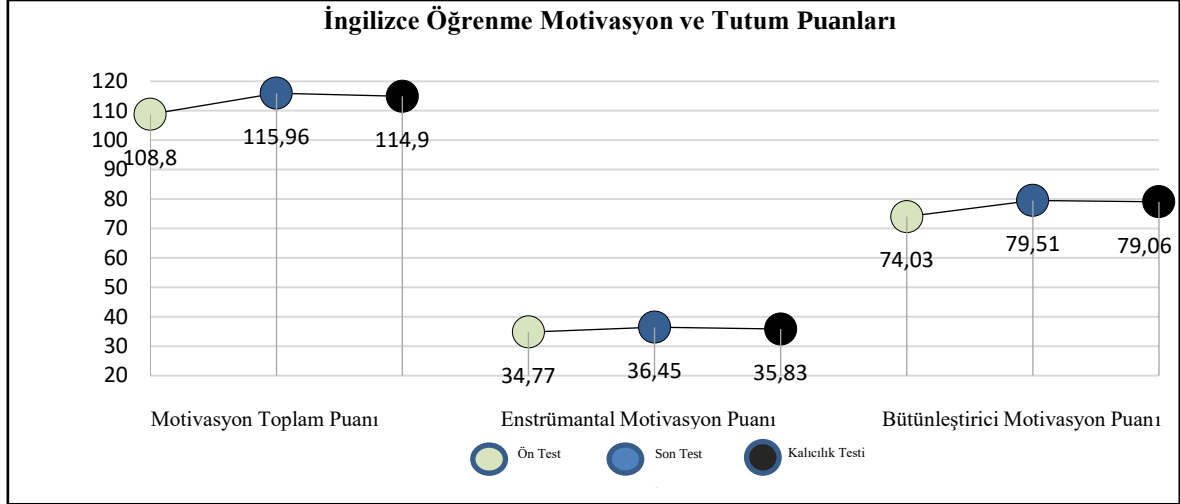
4. 3. SG Platformları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Tutumuna Etkisi

Bu bölümde araştırmanın “Sanal gerçeklik tabanlı platformları kullanımının öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu üzerine etkisi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda ilgili anketten alınan puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Şekil 20’de sunulmuştur.



Şekil 20. Öğrencilerin uygulama ile İngilizce öğrenme motivasyon ve tutum değişimi

Şekil 20’de görüldüğü üzere öğrencilerin motivasyon ve tutum puanında son test lehine değişim görülmüştür. Kalıcılık testinde ise genel olarak son test ile büyük oranda benzerlik görülmektedir. Öğrencilerin grup bazında motivasyon ve tutumlarında genel değişim Şekil 21’de sunulmuştur.



Şekil 21. İngilizce öğrenme motivasyon ve tutum puanlarındaki değişim

Şekil 21’de görüldüğü üzere öğrencilerin motivasyon ve tutum puanı ortalamaları son testte yükselirken kalıcılık testinde hafif bir fark olsa da büyük ölçüde son test ile tutarlıdır.

Öğrencilerin motivasyon ve tutumlarından elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlılıklarını belirlemek için öncelikle Motivasyon ve Tutum Anketi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu değerler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Motivasyon ve Tutum Anketi Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyon ve Tutum Ön test	-,510	-,652
Motivasyon ve Tutum Son test	-,378	-,236
Motivasyon ve Tutum Kalıcılık Testi	-,279	-,550

Tablo 17’de görüldüğü üzere testin üç uygulamasında da çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 -1.0 (Hair vd., 2013), normal sınırlar içerisindedir. Bu doğrultuda, ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılabilmesi için ilişkili gruplar t-test analizi yapılmıştır. SG platformlarının öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu üzerine etkisinin ne düzeyde olduğu ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği ilişkili gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Sanal Gerçeklik Platformlarının İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Tutumu Üzerine Etkisi

Boyutlar	Test	N	$\bar{x}$	Paired Differences Mean	sd	t	df	p
Enstrümantal Motivasyon	Ön test	31	34,7742	-,18638	,48719	-2,130	30	,041
	Son test	31	36,4518					
Bütünleştirici Motivasyon	Ön test	31	74,0313	-,26114	,45106	-3,223	30	,003
	Son test	31	79,5165					
Motivasyon ve Tutum Toplam	Ön test	31	108,8065	-7,16129	12,77262	-3,122	30	,004
	Son test	31	115,9677					

Tablo 18’de görüldüğü üzere enstrümantal motivasyonun puan ortalaması ön testte ($\bar{x}$ = 34,77/9) iken son testte ($\bar{x}$ = 36,45/9) puana yükselmiş, bütünleştirici motivasyon ön testte ($\bar{x}$ = 74,03/21) iken son testte ($\bar{x}$ = 79,51/21) olacak şekilde az da olsa bir artış göstermiştir. Ayrıca tablodan öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu ön ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olmuştur ($p<0,05$). Bu durum, SG platformlarındaki uygulamanın öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada üzerinde durulan noktalardan birisi de SG platformlarının İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu üzerine etkisinin kalıcılığıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen, kalıcılık testlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Tutumu Son Test-Kalıcılık Testi Puanı Karşılaştırması

Boyutlar	Test	N	$\bar{x}$	Paired Differences Mean	sd	t	df	p
Enstrümantal Motivasyon	Son test	31	36,4518	,06810	1,10254	,655	30	,517
	Kalıcılık testi	31	35,8389					
Bütünleştirici Motivasyon	Son test	31	79,5165	,02151	,42250	,283	30	,779
	Kalıcılık testi	31	79,065					
Motivasyon ve Tutum Toplam	Son test	31	115,9677	1,06452	9,75341	,608	30	,548
	Kalıcılık testi	31	114,9032					

Tablo 19’da görüldüğü üzere kalıcılık testlerinde enstrümantal motivasyon boyutunda, puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 36,45/9) puandan, ($\bar{x}$ = 35,83/9) puana; bütünleştirici motivasyon boyutunda ($\bar{x}$ = 79,51/21) puandan ($\bar{x}$ = 79,06/21) puana olacak şekilde önemli farklılıklar görülmemiştir. İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutum toplam puanları incelendiğinde, bu puan ortalaması ön testte ($\bar{x}$ = 108,80 / 150) iken, son testte ($\bar{x}$ = 115,96 / 150) puana artış göstermiş, kalıcılık testinde ise ($\bar{x}$ = 114,90) minimum azalma görülmüştür. Motivasyon ve tutum son test ve kalıcılık testleri arasında

son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bu durum, SG platformlarındaki uygulamanın öğrencilerin motivasyon ve tutumlarındaki gelişimine ilişkin olumlu etkinin ölçülen süre içerisinde kalıcı olduğunu göstermektedir.

4. 4. SG Platformlarında Öğrencilerin Bulunuşluk Hissi ile Konuşma Performansı, Konuşma Kaygısı, Motivasyonları Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın “Konuşma performansı, konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu ile SG ortamında deneyimlenen bulunuşluk hisleri arasındaki ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu amaçla, Bulunuşluk Hissi Ölçeği son test puanlarının normallik durumu puanların çarpıklık ve basıklık değerleri çerçevesinde belirlenmiş ve bu değerler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Bulunuşluk Hissi Ölçeği Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Çarpıklık	Basıklık
Bulunuşluk Hissi Ölçeği	-,839	,565

Tablo 20’de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri +1.0 -1.0 (Hair vd., 2013), normal sınırlar içerisindedir. Öğrencilerin bulunuşluk ölçeği puanlarıyla kendilerini SG platformlarında ne kadar bulunuyor hissettikleri belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için ortalama puanları hesaplanmış, bu puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Bulunuşluk Ölçeği Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	sd
Katılım	31	4,0036	,68282
Uyum/Çevreleme	31	3,9631	,67508
Duyusal Bağlılık	31	4,1677	,65135
Etkileşim	31	3,8645	,65805
Arayüz Kalitesi	31	3,6989	,65805
Bulunuşluk Ortalama	31	3,9631	,67508
Bulunuşluk Toplam	31	115,0323	,57573

Tablo 21’de görüldüğü üzere en yüksek ortalama Duyusal Bağlılık ($\bar{x}=4,16$) boyutunda görülürken en düşük ortalama ise Arayüz Kalitesi ($\bar{x}=3,69$) boyutunda görülmüştür. SG gözlüğü bileşenlerinin süreç içerisindeki etkisini tanımlayan arayüz kalitesi alt boyutunda yer alan 3 maddenin tersi anlamları dikkate alınarak, tanımlayıcı istatistik uygulamasına dâhil edilmiştir. Bulunuşluk tüm ölçek ortalaması ($\bar{x}=3,96/5$) iken bulunuşluk ölçeği toplamı ($\bar{x}=115,03/145$) olarak tüm boyutlar ve toplamda yüksek aralıktadır. Bu doğrultuda SG platformlarının önemli ölçüde

gerçekçi olarak algılandığı ve öğrencilerin uygulama sırasında kendilerini platformun içerisindeymiş gibi hissettikleri söylenebilir.

Kullanılan platformlarda öğrencilerin konuşma performansı, kaygı, motivasyon ve tutum, SG platformunda toplam geçirilen süre ile bulunuşluk hissi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 22’de korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Değişkenler Arası İlişki Değerleri

		Kaygı	Motivasyon	Konuşma	Bulunuşluk	SG Deneyimi(süre)
	N	31	31	31	31	31
Kaygı	Pearson Correlation	1	,005	-,360*	-,397*	,333
	Sig. (2-tailed)		,978	,047	,027	,067
Motivasyon ve Tutum	Pearson Correlation	,005	1	,273	,068	,128
	Sig. (2-tailed)	,978		,137	,717	,493
Konuşma	Pearson Correlation	-,360*	,273	1	,175	-,457**
	Sig. (2-tailed)	,047	,137		,346	,010
Bulunuşluk	Pearson Correlation	-,397*	,068	,175	1	,044
	Sig. (2-tailed)	,027	,717	,346		,815
SG Deneyimi (süre)	Pearson Correlation	,333	,128	-,457**	,044	1
	Sig. (2-tailed)	,067	,493	,010	,815	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Pearson korelasyonu, değerlerin -1 ile +1 arasında değiştiği iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmektedir. +1 değeri mükemmel bir pozitif ilişkiyi, -1 değeri mükemmel bir negatif ilişkiyi ve 0 değeri ilişki olmadığını göstermektedir. Tablo 22’de görüldüğü üzere son testlerin verilerinin incelendiği bu analizde İngilizce konuşma kaygısı ile konuşma performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir negatif korelasyon görülmüştür ($r = -0,360$, $p < 0,05$). Bu sonuç, konuşma kaygısı arttıkça konuşma performansının azalma eğiliminde olduğunu, daha yüksek kaygı düzeylerinin SG platformunda daha düşük konuşma performansı ile ilişkili olduğunu gösterir. İngilizce konuşma kaygısı ve bulunuşluk hissi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = -0,397$, $p < 0,05$). Bu sonuç, daha fazla konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin sanal ortamda daha az bulunuşluk hissetme eğiliminde olduğunu göstermektedir. İngilizce konuşma kaygısı ile motivasyon arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır ($r = 0,005$, $p > 0,05$). Ayrıca, İngilizce konuşma kaygısı ile SG İngilizce platformlarında geçirilen süre arasında ($r = 0,333$, $p > 0,05$) anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır. İkinci ilişki pozitif bir eğilim gösterse de istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye

ulaşmamıştır. Konuşma performansı ile SG İngilizce platformlarında geçirilen süre arasında anlamlı bir negatif korelasyon söz konusudur ($r = -0,457, p < 0,01$). Bu durum, konuşma görevlerinde daha iyi performans gösteren öğrencilerin SG İngilizce platformlarında daha az süre kaldığını göstermektedir. Konuşma performansı ile bulunuşluk hissi ($r = 0,175, p > 0,05$) veya motivasyon ($r = 0,273, p > 0,05$) arasında anlamlı bir korelasyon görülmemiştir. Bu sonuç bu faktörlerin bu çalışmada konuşma performansı ile bir doğrusal ilişkiye sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Tablo 22'ye göre motivasyon ve tutum diğer değişkenlerin hiçbirisi ile yüksek ölçüde ilişkili değildir. Bulunuşluk hissi ile sadece İngilizce konuşma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r = -0,397, p < 0,05$) görülmüştür. Bu ilişki daha düşük bulunuşluk hissi seviyelerindeki öğrencilerin daha yüksek konuşma kaygısında olduklarına işaret etmektedir.

4. 5. SG Platformlarında Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Çıktılarının Gelişimi

Bu bölümde araştırmanın “Sanal gerçeklik tabanlı öğrenme platformlarında öğrencilerin İngilizce öğrenme çıktıları (konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu) gelişiminde hangi faktörler etki etmektedir?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin SG platformlarındaki uygulamaları sonrası yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri yanıtların içerik analizi ile öğrenme deneyimi sürecindeki öğrenme çıktılarının oluşmasında öne çıkan faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler araştırma problemi çerçevesinde öğrencilerin konuşma performansı, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumu temelinde sunulmuştur.

4. 5. 1. SG Ortamı Deneyiminin İngilizce Konuşma Performansındaki Rolü

Öğrencilere konuşma performansı geliştirme eğitimlerinin SG platformları üzerinden verilmesinin sağlayacağı faydalar sorulmuştur. Öğrencilerin İngilizce konuşma performansı kapsamındaki değerlendirmeleri aşağıda sunulmuş, bu değerlendirmelerden yapılan çıkarımlar çerçevesinde öne çıkan roller özetlenmiştir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı konuşma performansı geliştirme eğitimlerinin sanal gerçeklik platformları üzerinden verilmesinin sağlayacağı önemli faydalardan birisinin sözlü iletişim becerilerini geliştirmesi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede:

Ö2: Yanlış söylediğimiz kelimeleri bizi doğruyu söyletene kadar uğraştırması, İngilizceyi eğlenceli hale getirmesi ve sonraki aşamada hangi kelimeleri kullanacağımız merakı, bildiğimiz kelimelerin çok kolay bir yerde kullanılması yani bir sonraki aşamada hangi bildiğimiz kelime karşımıza çıkacak ya da öğreneceğiz merak duygusu İngilizce konuşmamızı bence geliştirdi.

Ö12: Robotun sakin konuşması ve İngilizce konuşmaktan korkmamayı, İngilizce konuşmayı sevdirmesi konuşma becerimin gelişmesine etkili olmuştur.

Ö13: SG'de yaptığım pratikler ile kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum çünkü önceki konuşmalarına göre konuşmada ve anlamada kendimi geliştirdiğimi, heyecanlanmanın gereksiz olduğunu anlamamı, kendimi daha rahat hissetmemi sağladı.

ifadeleriyle SG platformlarının bazı duyuşsal alan unsurlarına olan olumlu etkileri üzerinden konuşma performanslarına *sözlü iletişim becerilerinin gelişimi* noktasında katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Diğer yandan, sözlü iletişim becerilerinin gelişimine bu iletişimin sağlanma şekli üzerinden de bazı değerlendirmelerde bulunan öğrencilere rastlanılmıştır. Bu kapsamdaki öğrenci değerlendirmelerine:

Ö20: Sanal ortamda her cevap vereceğimiz sırada ekranda cevapları sesli bir şekilde dinlemek konuşma becerimi artırdı....Bu şekilde sanal ortamlarda insanların konuşma motivasyonları artar.

Ö28: Cümle kuramadığım yerlerde kurtaran cümle kalıplarının olması cümle kuramda ve gelişimimde çok etkisi oldu.

şeklinde örnek verilebilir.

Öğrencilerin değerlendirmeleri, uygulamada kullanılan SG platformlarının İngilizce sözlü iletişimi güven, motivasyon ve katılım bağlamında teşvik ederek konuşma becerilerini önemli derecede geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bazı öğrenciler, öğrenme sürecini keyifli ve merak odaklı hale getirmede SG platformunun rolünü vurgulayarak sanal platformlarda pratik yapmanın yalnızca akıcılıklarını ve anlamalarını geliştirmekle kalmadığını, aynı zamanda kaygılarını da azaltarak konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler model cevapları dinlemek ve cümle kurmakta zorlandıklarında SG platformlarının cümle yapılarına ilişkin katkılarının da sözlü iletişim faktörü için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, SG platformlarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirme için destekleyici ve ilgi çekici bir ortam yaratma potansiyelinin altını çizmektedir.

SG platformlarının rolüne ilişkin verilen öğrenci cevaplarından, bu platformların öğrencilerin beklentilerine uygun ortamlar oluşturarak *katılımcı odaklı öğrenme ortamı* sağlamasının da konuşma performansının geliştirilmesinde rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin aşağıda örneklendirilen değerlendirmelerinde de görüldüğü şekilde SG ile daha çok (Kolay, Rahat/Eğlenceli ve esnek) öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu duruma aşağıdaki öğrenci değerlendirmeleri örnek verilebilir.

Ö2: İngilizce dilini daha eğlenceli ve kolay öğrenme yollarından en güzeli...

Ö3: Daha eğlenceli olduğu için öğrenmem daha kolay olabilir.

Ö7: İngilizceyi daha verimli ve korkmadan kullanmama ve konuşmama fayda sağladı. Eğlenerek öğrendim.

Ö17: İngilizce konuşmayı eğlenceli yaparak öğrenmede kolaylık sağlıyor.

Konuşma performansı uygulama sonrası büyük ölçüde gelişen K18: *Eğlenceli olduğu için söylediğim kelimeler ya da sorulan soruların aklımda kalma olasılığı %50.*

ifadeleri ile SG platformlarının sağladığı eğlenceli öğrenme ortamının konuşma performansı sağlamada katılımcı odaklılığına işaret etmektedir. Diğer yandan bazı öğrencilerin;

Ö28: *Sosyalleşmede yabancı kişilerde daha rahat ve korkusuzca yapılabilmesini, daha rahat konuşma, anlama, aksana alışma yönlerinden algılama vb. daha çok etki ediyor. Dersler bu şekilde olsa herkes daha rahat öğrenirdi.*

Konuşma performansı uygulama sonrası çok az gelişen Ö31: *Eğlenceli olması, çizgi film gibi olması, akıcı olması, oyundaymış gibi, oyun oynarmış gibi olması, insanı içine çekmesi kendimi daha çok kaptırmama neden oldu ve bu sayede İngilizce becerim gelişti.*

gibi değerlendirmelerinde ise kullanıcı odaklılık bağlamında daha çok öğrenme ortamının rahat ve esnek olmasının, korkmadan kullanılabildiğinin öne çıktığı görülmektedir.

Öğrenci ifadeleri, öğrencilerin beklentileriyle uyumlu, kolay, eğlenceli ve rahat öğrenme deneyimleri sunan SG platformlarının öğrenci merkezli alanlar yarattığını yansıtmaktadır. Ayrıca birçok öğrenci, SG platformlarının İngilizce öğrenmeyi daha ilgi çekici ve keyifli hale getirerek dil öğrenimini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. SG platformlarının eğlenceli yönünü vurgulayan öğrenciler, bu platformların korkmadan pratik yapmalarına yardımcı olduğunu ve İngilizceyi verimli ve güvenli bir şekilde kullanmayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu görüşler SG tabanlı konuşma becerisi geliştirmede platformların seçme fırsatı sunarak öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğini, öğrenmeyi *kişiselleştirerek* motive ettiğini göstermektedir. Bu çerçevede Şekil 22’de gibi restoranda sipariş verme ortamında MondlyVR platformunda ortamın kişiselleştirilen özelliklerinin ortaya çıktığı bir görünüm yer almaktadır.



Şekil 22. MondlyVR restoran ortamı

Ö1: Mondly'de garson sipariş verdiğim içeceği getirdi.

Ö6: Mondly'de restoranda seçtiğim yemek tabağı getirildi.

ifadeleriyle kişisel tercihlerinin sahnelerde göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir.

Ö10: Bu uygulamalardaki düzeltmeler sayesinde hem telaffuzum düzeldi hem de hangi ortamda ne demem gerektiğini güzelce öğrendim.

Ö11: Mondly de konuşmalar gerçekçi olduğu kadar yaşıyor da, sadece insanlar canlı değil.

gibi değerlendirmelerle uygulamalarda kullanılan SG platformlarının öğrencilerin isteklerine uygun gerçek zamanlı etkileşim ve uyarılma fırsatı sunan senaryolar sunması, konuşmaya uygun geri dönüt verme fırsatı ve bu dönütlere uymak için öğrencinin öğrenme hızında ilerlemesini sağlaması platformların kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatını vurgulamaktadır.

SG platformlarını deneyimleyen bazı öğrencilerin konuşma performansı çerçevesindeki değerlendirmelerinin, öğrencilerin özgüveni ile de ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Bu şekilde görüşleri olan öğrencilerin bazı değerlendirmeleri aşağıda örneklendirilmektedir.

Ö8: Özgüvenim arttı. İçimde korku vardı, onu atlatmamı sağladı.

Ö11: Dışarda konuşmaktan çekinen bir insan için özgüven tazeliyor, cesaret veriyor, yapabileceğine inandırdı.

Ö20: İnsanların herhangi bir durumda konuşmaya çekindiği durumlarda kaygılarını azaltıp özgüvenlerini artırdı.

Ö30: Ortamın özgüvenimi artırdığını düşünüyorum, sınıf ortamındansa sanal gerçeklik daha faydalı ve daha eğlenceli oldu.

Diğer yandan, öğrencilerin aşağıdaki gibi bazı görüşleri de

Ö1: İngilizceyi kullanma becerimi artırdı, potansiyelimi gördüm.

Ö16: Sanal gerçeklikte konuştuğum insanların samimiyeti ve güler yüzlülüğü bana karşı iyi gelmişti, özgüven vermişti.

Bu görüşler öğrencilerin kendi potansiyellerini görmeleri ve platform üzerinden samimi bir havanın özgüvenlerine katkı sağladığına işaret etmektedir.

SG uygulamasında bazı öğrenciler, SG platformlarının destekleyici ve cesaretlendirici deneyimler sağlayarak İngilizce kullanma konusundaki özgüvenini artırdığını bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler SG platformlarında pratik yapmanın dil becerilerindeki potansiyellerini yardımcı olduğunu belirterek bu deneyimlerin özgüvenlerini artırdığını, konuşma korkularını yenmelerine yardımcı olduğunu ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneklerine olan inançlarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Diğerleri, kendilerini rahat ve daha güvenli hissettiren, arkadaş canlısı ve misafirperver sanal etkileşimlerin olumlu etkisini vurgulamıştır. Ayrıca, öğrenciler SG platformlarının insanların konuşmaktan çekinebileceği durumlarda kaygıyı azaltmaya yardımcı olduğunu ve daha fazla öz güven sağladığını bildirmiştir. Bu değerlendirmeler, SG platformlarının konuşmayı teşvik eden ve özgüven oluşturan öğrencilerin konuşma performanslarını geliştirme potansiyelinin altını çizmektedir.

Bazı öğrenciler pratik edilen kelimelerin ve soruların hafızalarında kalma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum SG uygulamalarının *dil pratiğine* yönelik kullanımını vurgulamaktadır.

Bu kapsamda örneğin;

Ö13: Bu platformlarda pratik yapma fırsatı oluyor, Mondly ve ImmerseMe konuşmamı geliştirdi, kendimi geliştirmemi sağladı yeni deneyimlerim oldu.

Ö14: Bildiğin gerçek birisiyle birebir konuşuyorsun. Böyle böyle konuşup gerçekte de daha rahat konuşabilirsin.

Ö19: Bence bu tarz uygulamalı işlemler ile yabancı dil çok daha rahat öğrenilip konuşulabilir. Pratik çok önemli bir şey.

ifadeleri bu platformlarda rahat bir şekilde konuşma pratiği yapmanın önemini vurgulamıştır. Diğer yandan;

Ö22: Bu tarz uygulamalarla eğitimler hem eğlenceli geçerdi hem de daha etkili ve akılda kalıcı olurdu çünkü pratik yapıyoruz.

Ö30: SG pratik yapıp kendinizi geliştirmenizi sağlıyor bu yüzden rahatlıkla kullanılabilir.

ifadeleriyle bazı öğrenciler eğlenceli bir şekilde pratik yapmanın önemine ve akılda kalıcılığına vurguda bulunmuşlardır. Öğrenciler, SG platformlarındaki ilgi çekici etkileşimlerin öğrenmeyi hem keyifli hem de etkili hale getirerek konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmişler ve bu platformlarda kelime ve soru pratiği yapmanın hafızayı artırdığına değinerek SG platformlarının dil pratiğini geliştirmedeki değerini vurgulamışlardır.

Konuşma performansının SG platformları ile verilmesinin sağlayacağı başka bir fayda öğrencilerin konuşmalarındaki hatalarını düzeltmeye yönelik *geri bildirim/dönüt alma ve uygulama* imkânı sağlamalarıdır. Bu şekilde düşünen öğrencilerin bazı değerlendirmeleri:

Ö8: Yanlış telaffuzu bilgisayarın okuması sonucunda söyleyişini dinlemek zorunda kalıp bilgimin arttı.

Ö9: Yanlış söyleyince mikrofona basarak telaffuzu göstermesi, sorulan sorulara tam İngilizce yani ana dili İngilizce olanların telaffuzu gibi telaffuz olması İngilizce konuşma becerim üzerinde etkili oldu.

şeklindedir. Bu değerlendirmeler SG platformlarının geri bildirim alma ve hataları düzeltme konusunda önemli fırsatlar sağladığını ve bunun da konuşma performanslarını önemli ölçüde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bazı öğrenciler sistemden doğru telaffuzu duymanın telaffuz bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtirken, bazıları telaffuzlarını ana dili İngilizce olanlara benzer modellerle karşılaştırmalarına ve doğruluk elde edene kadar pratik yapmalarına olanak tanıyan SG özelliklerinden memnun kalmıştır. Bu değerlendirmelere örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö16: Yaptığım hataların düzeltilmesi, telaffuz dinlemek, sağ tarafta seçeneklerin olması ve ne konuşacağımı bilmek konuşmamı geliştirdi.

Ö21: Bana sorulan sorulardan sonra yanlış cevap verdiğimde yapay zekânın beni güzel ve akıcı bir şekilde düzeltmesi sonrasında doğruyu söylemem kaygılarımı azalttı.

Öğrenciler konuşmalar sırasında düzeltme almanın ve önerilere erişebilmenin, kendilerine güvenle ve doğru bir şekilde konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler sistemin yapıcı geri bildirimlerinin, onları doğru yanıtla sorunsuz ve etkili bir şekilde yönlendirerek kaygılarını azalttığına da değinmiştir. Bu bildirimler, SG platformlarının öğrencilerin düzeltmeleri

aktif olarak uygulayabilecekleri ve anında geri bildirim yoluyla konuşma becerilerini geliştirebilecekleri destekleyici bir öğrenme ortamı yaratma potansiyelinin altını çizmektedir.

Diğer yandan aşağıda sunulan bazı öğrencilerin değerlendirmelerinde olduğu gibi:

Ö3: SG uygulamasında sesli söylem konuşma becerimi geliştirdi. Mesela söyleyemediğimiz kelimeler oluyordu. Bunları tekrar tekrar söyletmesi, karşı tarafın İngilizce kelime konuşması, nasıl söylendiğini duymak, öyle konuşmaya çalışmak konuşma becerimizi artırdı.

Ö22: Uygulama içindeyken her söyleyemediğimde moralim bozuluyordu ama sonra baktım ki uygulama be doğru söyleyene kadar sabırla geçmeden bekliyor...

SG platformlarının öğrencilerin konuşma performansları üzerinde tekrarlı uygulamalar yapabilmeye yönüyle katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde,

Ö25: Uygulama içerisinde cevap çeşitliliği ve bu cümlelerin anlamlarını görebilmek veya telaffuzunu bilmediğimiz zaman sesli bir şekilde tekrar tekrar dinleyebilmek ve bu sayede doğru bir şekilde diyalog kurma yetisine sahip olmayı sağlama.

Ö26: Uygulama kelimelerin telaffuzunu daha iyi anlamama ve konuşmama yardımcı oldu. Telaffuzu anlamamda şıkları tekrar dinlememe ve tekrar etmeme yardımcı olduğu için konuşmam gelişti bence.

ifadelerinde ortamın tekrar dinlemeye verdiği imkânın konuşma performanslarında rol oynadığı görülmektedir.

Diğer taraftan bazı öğrenciler, SG platformlarının zor kelimeleri tekrar tekrar pratik yapmalarını, ana dili İngilizce olanların telaffuzuna benzer telaffuzları dinlemelerini ve taklit etmeye çalışmalarını sağladığını ve bunun da konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini vurgulamıştır. Bazı öğrenciler ise sistemin kelimeleri doğru telaffuz edene kadar sabırla beklemesini ve başlangıçtaki zorluklara rağmen azim ve ilerlemeyi teşvik etmesini olumlu değerlendirmiştir. Öğrenciler ayrıca çeşitli yanıtlara erişimin, kelimelerin ve cümlelerin telaffuzunu tekrar tekrar dinlemenin daha doğru konuşmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, telaffuz seçeneklerini tekrar tekrar dinlemelerine olanak tanıyan özelliklerin anlamalarını ve akıcılıklarını geliştirdiğini değerlendirmişlerdir. SG platformlarının tekrarlayan pratik fırsatları sunması da sürekli alıştırmalar yoluyla öğrencilerin konuşma performansları geliştirmelerinde rol oynamıştır. Bu rol içerisinde yer alan tekrarlı uygulama ve dinlemeler, *yineleyici egzersiz* olarak ele alınmıştır.

Konuşma performansında *leksik zenginliğini artırması*, öğrencilerin ifadelerinden SG platformlarının katkısı olarak çıkarılabilecek önemli bir faktördür. Bu faktörü öne çıkaran bazı öğrenci değerlendirmeleri:

Ö5: İngilizce kelime telaffuz etme ve kelime hafızam gelişti, rahat İngilizce konuşma becerim arttı. Her bir bölümü yararlı oldu, tamamıyla gerçekti, o yüzden rahatlıkla kelime ve konuşma becerim arttı.

Ö6: SG sayesinde biraz daha kelime hazinesi öğrendim.

Ö12: İnsanların daha çok İngilizce öğrenme isteği artabilir, istediği eğitimleri istediği şekilde alabilirler. İngilizce kelimeleri daha fazla öğrenebilirler.

şeklinde. Bu değerlendirmelerde bazı öğrenciler, SG platformlarının kelime dağarcıklarını genişleterek ve pratik bağlamlarda kelime kullanımlarını iyileştirerek sözcük zenginliğini artırdığına vurgu yapmıştır. Bazıları ise SG platformlarının hem kelime hazinelerini korumalarını hem de telaffuzlarını geliştirdiğini, kendilerini konuşurken daha rahat ve akıcı hale getirdiğini öne çıkarmışlardır. Bu kapsamda bazı öğrencilerin;

Ö14: Sesli olarak aksanlı bir şekilde konuşması konuşma becerimi geliştirmemi sağladı, ihtiyacım halinde ana etkenleri hastane, otel, taksi gibi yerlerde kurmam gereken diyalogları öğrendim ve ayrıca İngilizce konuşma dağarcığım genişledi.

Ö23: Sipariş verirken, taksiye binerken ve okulda öğretmenle konuşurken kelime dağarcığım ve kelime telaffuzum gelişti. Kelime kaygısı olanlar veya yabancı biriyle konuşma kaygısı olanlara çözüm olur bu sistem.

şeklindeki ifadeleri leksik zenginlikler sağlama noktasında sürükleyici deneyimin önemli olduğu ve deneyimin daha fazla İngilizce kelime öğrenmeye olan ilgilerini artırdığını belirtmiştir. Öğrenciler ayrıca SG platformlarında sunulan hastane, otel veya taksi gibi hedefe yönelik senaryoların gerçek hayattaki konuşmalar için gerekli kelime dağarcığını öğrenmelerine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda öğrenci değerlendirmeleri SG platformlarının ilgi çekici, pratik ve özgüven artırıcı etkinlikler yoluyla öğrencilerin sözcük bilgisini zenginleştirdiğine işaret etmektedir.

Özetle, SG platformlarının İngilizce konuşma performansı gelişimindeki rolleri *sözlü iletişim becerilerini geliştirme, katılımcı odaklı öğrenme ortamı sağlama, kişiselleştirerek öğrenme, özgüveni artırma, dil pratiği, geri bildirim/dönüt alma ve uygulama, yineleyici egzersiz ve leksik zenginliğini artırma* şeklinde ortaya çıkmıştır.

4. 5. 2. SG Platformu Deneyiminin Konuşma Kaygısındaki Rolü

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı çerçevesindeki görüşme sorularına yönelik cevapları, her iki SG platformunun kaygıyı azaltmada bazı özelliklerini öne çıkardıkları belirlenmiştir.

Mülakat yapılan öğrencilerden SG platformlarını İngilizce öğrenimlerinde deneyimleyen öğrencilerin kaygı boyutundaki değerlendirmelerinde öne çıkan faktörlerden birisi platformların *sürükleyici eğitim deneyimi* sunmasıdır. Bu çerçevede öğrencilerin bazıları değerlendirmelerinde;

Kaygı puanı ortadan düşüğe geçen Ö2: *Olayın adeta içindeymiş gibi hissetme, gerçeğe çok yakın olması, tıpatıp aynı. Yanlış kelimeleri söylediğinde kabul etmeyip seni tekrar yanlış kelimeyi doğru söyletmesi için zorlaması kelimeleri tam öğrenmemi sağladı, öğrenince de korkmak için bir sebep kalmadı.*

ifadesinde olduğu gibi ortamın içinde olmanın konuşma kaygısının azalmasına katkı sağladığını belirtirken, bir başka öğrenci gerçekçi durumlara aşağıdaki gibi vurgu yapmıştır:

Ö4: *SG uygulamasının ortamı, nesneleri, sesler vs. birbirine çok yakın olduğundan karşımda gerçekten biri varmış gibi yanlış yaparım, telaffuz edemem kaygısı olmadan konuştum.*

Benzer şekilde bazı öğrencilerin ortamın ve kişilerin gerçekliğine yönelik değerlendirmeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

Kaygı puanı yüksekten düşüğe değişen Ö12: *Robotun gerçekçi olması, sanki gerçek bir mağazadaymışız gibi sohbet etmesi, robotun bizimle dans etmesi İngilizce konuşmamda kaygımı en aza düşürmüştür.*

Kaygı puan aralığı değişmeyen Ö15: *Bildiğin gerçek birisiyle birebir konuşuyorsun. Böyle konuşup hiç endişelenmeden gerçekte de daha rahat konuşabilirsin. Böyle eğitimlerin verilmesi bence gerek.*

Kaygı puan aralığı uygulamalarla yüksekten ortaya değişen Ö25: *SG uygulamasında çeşitli mekânlar sayesinde ve gerçekten o bulunan ortamın içerisinde hissettiğimden, karşımda çok farklı insan görüp onlarla konuşma ve gerçekmiş gibi bir iletişim kurabiliyor oluşumdan dolayı kaygılarım giderek azaldı.*

Ö27: *SG gözlüğündeki kişilerle canlı bir insanla konuşuyor gibi olmak benim kaygımı düzeltti.*

Öğrencilerin değerlendirmeleri, SG platformlarının sürükleyici olmasını, platformların İngilizce konuşma kaygısını azaltmada önemli rol oynadığına işaret etmektedir. Bu rol çerçevesinde, SG platformlarının kendilerini gerçek yaşam durumlarının bir parçası gibi hissettirdiğini, hata korkusunu azalttığına yapılan vurgular dikkat çekicidir. Bazı öğrenciler, bu deneyimlerin kaygıyı azaltmadaki katkılarının, bu tür sürükleyici platformların daha akıcı dil edinimini kolaylaştırdığı da öne çıkan değerlendirmeler arasındadır. Diğer taraftan, sürükleyici platformları deneyimlemenin güvenlerini artırdığını, pratik, düzeltme ve çeşitli konuşma ortamlarına maruz kalma yoluyla konuşma kaygısını azalttığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin konuşma kaygısı ile ilgili sorulara yönelik bazı değerlendirmelerinde platformların seçenek sunmasına vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin değerlendirmeleri

Ö1: İlk yapınca biraz çekindim ama tekrarlayınca seçenek sunduğu için daha rahat ve daha hazır hissettim. Endişelenmem için bir sebep kalmadı.

Ö9: Her iki uygulamada da bize sorulan sorulara cevap verirken altta seçeneklerin olması, ne söyleyeceğimi seçmek ve bilmek kaygımın azalmasına yardımcı oldu.

şeklindedir. Bu kapsamda gerçek kafe ortamında kaygının azalmış olduğu bir duruma ilişkin görüntü Şekil 25'te sunulmaktadır.



Şekil 23. ImmerseMe'de bir kafe ortamı

Şekil 23'teki gibi bir cafe ortamında

Ö10: Söylemek istediğim şeyin çevirisinin olması, karşımdakinin ne demek istediğini anlamam, cevap şıklarının olması kaygımı azalttı. Sonraki uygulamada yani ImerseMe'de Türkçe yoktu ama alışmıştım, kelimeler aynıydı. Çok iyi bilmesem de artık anlıyordum. Görsel etki kaynaklı ne sorulacağını biliyordum.

şeklinde seçeneklerin Türkçe karşılığı olmadığını ifade etmiştir.

Öğrenci değerlendirmelerinden, İngilizce konuşma kaygısının azaltılmasında seçme fırsatı sunarak kişiselleştirilmiş öğrenme yolculukları sunması olarak nitelendirilmiştir. Benzer şekilde;

Kaygı düzeyi değişmeyen Ö13: İngilizce anlamada ve konuşmada yetersiz olmamdan, karşı tarafa ne diyeceğimi bilememekten ve anlayamamaktan uygulamada şıklar olmasaydı ne diyeceğimi bilemediğimden kaygı yaşardım.

Kaygı düzeyi değişmeyen Ö15: *Mondly’de İngilizce kelimelerin cümlelerin Türkçesi vardı. Türkçesi olmasaydı biraz kaygılanırdım. Şık gibi cevaplar vardı, hangisi uygunsa onu seçip İngilizce bir şekilde söylüyordum. O şıklar, kelimeler kaygımı azalttı ve daha rahat hissettim.*

şeklindeki öğrenci değerlendirmeleri platformların çalışma öncesinde öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygılarının ortamların kişiselleştirilme noktasındaki katkılarına işaret etmektedir.

SG platformlarının seçime dayalı aktiviteler aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğrenme yolculukları sunarak konuşma kaygısını azalttığını vurgulamışlardır. Bu noktada, özellikle cevapları seçebilme fırsatları; çeviri seçeneklerinin bulunmasının konuşulanları anlama ve doğru yanıt verme konusundaki kaygılarını azalttığı belirtilmiştir. Bunun yanında, zamanla, çevirinin yokluğuna uyum sağladıkça daha rahat hale geldiklerini, kelime dağarcığı ve ifadelerle aşinalık kazanmalarının da kendilerine güven oluşturmalarına ve kaygıyı azaltmalarına yardımcı olduğu değerlendirilmektedir.

SG platformları öğrencilerine yöneltilen “Kullandığınız SG platformlarının hangi özellikleri İngilizce konuşma kaygınız üzerinde etkili olmuştur?” şeklindeki soruya yönelik olarak bazı öğrenciler, konuşma sürecindeki *sosyal baskıyı* öne çıkarmışlardır. Bu kapsamda konuşma performansı SG platformuyla birlikte olumlu yönde gelişmiş olan Ö1, Ö19, Ö24 ve Ö26’nın değerlendirmeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *Mekân ve seçenekleri daha rahat yaptığım için daha rahat konuştum. Kimse beni görmüyordu en azından.*

Ö19: *Uygulamalı bir şekilde gerçek hayatta yaşayacağımız olayları sanal dünyada kimsenin baskısına maruz kalmadan, rezil olmadan yapmak benim için daha etkili oldu.*

Ö24: *Karşımda gerçekçi biriymiş gibi.. Ortamın samimi olması ve yanlış bir şey konuştuğum zaman beni yargılamayacak birileri olduğunu düşünüyorum.*

Ö26: *SG’de konuşurken kimse çekinmiyor bu yüzden yanlış bir kelime söylense bile düzelttiriyor. Gerçek hayatta bu sorular yöneltildiğinde bu cevapları vermek kolaylaşıyor.*

Öğrencilerin bu değerlendirmeleri daha çok ortamın sanal oluşundan dolayı ortamdaki kişilerin konuşmaları üzerinde kaygıya neden olabilecek bir baskıyı oluşturmadığını göstermektedir. Diğer yandan aşağıda örneklendiren bazı öğrenci görüşleri de platformun sosyal baskının az hissedilmesi rolü bağlamında çekingenliğin yenilmesi, heyecanın azalması gibi hususların öne çıktığına işaret etmektedir. Kaygı seviyesi değişmese de puan olarak olumlu değişim gösteren bazı öğrencilerin değerlendirmeleri;

Ö11: *Sanal ortamda olması insanın ilk önce korkusunu ve çekingenliğini yenmesi için çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçek bir insanla ilk bu uygulamayı yaptığımızda olmuyor yani heyecan korku stres giriyor araya. O yüzden ilk konuşmanın sanalda olması çok iyi.*

Ö29: Gerçek insanlardan ziyade sanal insanlarla konuşmak pratik olmak için iyi, daha az heyecanlı oluyorum. Yanlış yaptığımda düzeltmesi kolay oluyor, kimse kızmıyor.

şeklinde olup, sanal karakterler ve ortamların bu temadaki öneminin altını çizmektedir.

SG platformlarının sosyal yargı baskısını ortadan kaldırarak konuşma kaygısını azaltmasına yönelik öğrenci değerlendirmelerine bütüncül bakıldığında; öğrencilerin başkaları tarafından gözlemlenmediklerini veya yargılanmadıklarını bilmeleri, bu durumun onlara sağladığı özgürce konuşmanın sağlanmasının öne çıktığı görülmektedir. Diğer yandan karakterlerin sanal olmasının, bu sanal karakterlerle sohbet etmenin sağladığı hata yapma, konuşmaya çekinme, karşısındakinden utanma gibi hisleri azaltarak konuşma sürecinde rahatlık sağladığı değerlendirilmiştir. Bu şekilde sağlanan rahatlığın, baskıyı hissettirmeyecek şekilde konuşma kaygısının azalmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan birçok öğrenci, her iki ortamın defalarca kullanılmaya izin vermesini, konuşma kaygısı bağlamında önemsediklerini belirtmişlerdir. SG platformlarının İngilizce konuşma kaygısı boyutunda sunduğu bir başka yarar uygulamanın tekrar kullanılabilir olması sayesinde *hatalardan öğrenme ve düzeltme pratiği imkânı* sunmasıdır. Bu kapsamda bazı öğrenci değerlendirmeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö2: SG daha rahat ve daha kolay. Her zaman istediğinde sanal gözlüğü takıp egzersiz yapabilirsin. Yanlış söylediğimiz kelimeleri bizi doğruyu söyletene kadar uğraştırması kaygımı azalttı.

Ö10: Motivasyonumun artması, eğlenceli olması, utanma veya yanlış söyleme korkusu olmaması, tekrar tekrar konuşabilme fırsatı kaygımı azaltmaya yardımcı oldu.

Ö30: Kendimi o ortamın içinde rahat hissetmemi sağladığı için ve hata yaptığımda kolayca düzelttiği için kendimi çok rahat hissederek hiç korkmadan konuşmama yardımcı oldu.

Öğrenci değerlendirmelerinden SG platformlarını tekrar tekrar kullanabilmeleri ve pratik yapmalarına izin vermelerini önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu şekildeki tekrarlar ile öğrencilerin hatalarından ders çıkarmalarını, hatalarını giderecek şekilde tekrar çalışmalarını değerli buldukları ve bu tekrarlamaların öğrencilerin konuşma performanslarının geliştiğini görmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu gelişim fark etmeleri de öğrencilerin konuşma kaygıları gidermede öne çıkan özellikler arasında değerlendirilebilir.

Özetle, SG platformlarının, *sürükleyici ve gerçekçi öğrenme deneyimleri, kişiselleştirilmiş seçimler, sosyal baskıdan uzak olma ve tekrarlanan pratik yapma fırsatları* sunarak İngilizce konuşma kaygısını etkili bir şekilde azalttığı belirlenmiştir. Öğrenciler gerçekçi senaryolara katıldıkça, seviyelerine uygun yanıtlar seçtikçe, yargılanma korkusu olmadan pratik yaptıkça ve sürekli hata düzeltme yoluyla geliştikçe kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu

kapsamda birçok öğrencinin SG platformlarının özelliklerinin gerçek dünya iletişimi için rahatlık, motivasyon ve hazır olma duygusunu teşvik ederek kaygıyı azalttığı vurgulanmıştır.

4. 5. 3. SG Platformu Deneyiminin İngilizce Öğrenme Motivasyonundaki Rolü

Öğrenciler ile yapılan mülakatlarda ortamların rollerine ilişkin sorulan sorulardan birisi “SG deneyimin İngilizce öğrenme motivasyonunu nasıl etkiledi?” sorusudur. Bu soruya verilen öğrenci cevapları analiz edildiğinde ortamların ilgi çekici olmasının öğrencilerin motivasyonunu devam ettirmelerinde önemli bir unsur olarak öne çıktığını göstermektedir. Bu boyuta vurgu yapan öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmaktadır. Bu kapsamda motivasyon puanları iyileşen bazı öğrenciler,

Ö12: SG ortamları insanların daha çok İngilizce öğrenme isteğini artırabilir. İstedikleri eğitimleri istedikleri şekilde alabilirler. İngilizce kelimeleri daha fazla öğrenebilirler.

Ö28: Gerçek insanlarla konuşuyor olmak beni heyecanlandırıp özgüvenimi arttırıp dil öğrenme isteğimi fazlasıyla artırdı. Bu yüzden karşımda biri varmış gibi olması gelişimime çok katkı sağladı.

şeklinde ortamın öğrenme sürecinde öğrencilerin heyecanını yüksek tutarak motive ettiklerine vurgu yapmışlardır. Diğer yandan bazı öğrencilerin

Ö21: Değişik ve heyecanlı bir deneyim sunuyor. İngilizceye olan ilgi artabilir... İnsanların yani bu uyulamaya, etkinliğe katılanların konuşma konusunda hırslı olabileceklerini düşünüyorum. Yani ben bu uygulamaya katıldıktan sonra biraz İngilizcenin üstüne gitsem ben de sanal ortamdakiler gibi güzel konuşabilirim.

Ö27: Farklı mekânlarda farklı kişilerle farklı olayları konuşmam benim motivasyonumda etkili oldu, artırdı yani.

Ö31: Teknoloji çağında olduğumuz şu günlerde İngilizcenin bu biçimde daha rahat öğrenilebileceğini hissettim o yüzden motivasyonum arttı. Bunda etkili olan özelliği ise eğlenceli, akıcı, heyecan verici, insanı dış dünyadan ayırması, bu sayede sadece oraya odaklanabilmek.

ifadeleri platformlarının farklılığının öğrencilerin ilgisini çektiği ve konuşma isteklerini sürekli kılma rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler ise çeşitli ortamların, etkileşimlerin ve senaryoların teşvik edici olduğunu ve bunun da ilgilerini ve dil becerilerini geliştirme isteklerini artırdığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda motivasyon puanı yükselmesine rağmen düşük motivasyon seviyesinde kalan bir öğrenci değerlendirmesi aşağıda sunulmuştur:

Ö18: Eğlenceli bir şekilde İngilizce konuşmam benim İngilizce'ye karşı önyargımı azalttı, motivasyonumu yükseltti. Orada farklı ortamlarda gezinebilmem motivasyonumu artırdı.

Öğrencilerin önemli bir kısmı SG platformlarının *ilgi çekici, yenilikçi öğrenme deneyimleri* sunarak İngilizce öğrenme motivasyonunu artırdığını vurgulamışlardır. Bu ifadeler, öğrencilerin sanal karakterlerle konuşma ve ortamda bulunuyor hissetmenin özgüvenlerini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Uygulamaların eğlenceli ve heyecan verici doğası odaklanmayı kolaylaştırmış ve İngilizcenin bu tür modern yöntemlerle daha etkili bir şekilde öğrenilebileceği duygusunu pekiştirmiştir.

Ortamların önyargısızlık ve kabul ortamı sunması, SG platformlarının İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu için sorulan sorularda öne çıkan değerlendirmelerden birisidir. Bu kapsamda öğrencilerin birçoğu MondlyVR platformunun seçenek sunarak rahatlatıcı ortam sunma özelliğini öne çıkaracak şekilde şunları ifade etmişlerdir:

Ö24: İngilizce konuşurken kendimi daha başarılı hissediyorum, hiçbir ön yargım yoktu, hata yapmaktan korkmuyorum. Bol konuşma ortamının olması, cevap alternatiflerinin olması, telaffuz örneğinin gösterilmesi motivasyonumu yükseltti.

Ö30: Kendimi o ortamın içinde biliyor olup olmamam bakmadan sağladığı için ve hata yaptığımda kolayca düzelttiği için kendimi çok rahat hissederek konuşmama yardımcı oldu.

Diğer taraftan bazı öğrencilerin aşağıdaki şekildeki değerlendirmeleri her iki ortamın da öğrencilerin doğru veya yanlış yapmalarını dikkate almadan konuşmalarını sağlamalarına işaret etmektedir.

Ö4: Daha rahat ve kaygısız bir şekilde konuşma yapılabilir ve yanlış da olsa doğrusunu öğrenmeye katkı sağlıyor... Önyargı olmadan özgüvenli bir şekilde yaklaşabilmeme yardımcı oldu. Gerçek olmadığının bilincinde olduğum için daha rahat telaffuz ettim. Böylece birkaç denemede doğru telaffuz ettim ve doğru telaffuzdan dolayı motivasyonum arttı.

Ö19: Kalabalık ortamlarda bulunmadan, kendimi strese sokmadan konuşabilmek benim motivasyonu artırıp kaygımı azaltan bir durumdu.

Öğrenci değerlendirmelerinde platformların yargılanma korkusu olmadan konuşmak için güvenli bir alan sağlamasının beğenildiğini göstermektedir. Bu değerlendirme özellikle telaffuzda kendilerine güvenmeye teşvik ettiği ve onları gelişmeye motive ettiğini göstermektedir. Bu değerlendirmeler, SG platformlarının öğrencileri hata yapma ve eleştiri korkusu olmadan kendilerine güvenerek konuşmaya teşvik etmelerinin motivasyon temelinde *Önyargısızlık ve Kabul* bağlamında rol oynadıkları şeklinde ele alınmıştır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyonlarına ilişkin motivasyon seviyeleri değişmeyen bazı öğrencilerin değerlendirmeleri aşağıda örneklendirilmiş ve örnek bağlam Şekil 24’te sunulmuştur.

Ö2: Günlük olayların kolayca İngilizceye dönüşmesi motivasyonumu artırma sebebi. Yani kısa ve öz anlaşılır bir dille bize aktarılmasıyla hem olayların içindeymiş gibi hissettim ve kolay olduğunun farkına varmak motivasyonumu artırdı.



Şekil 24. MondlyVR taksi ortamı

Şekil 24’deki gibi bir taksi yolculuğu ortamında;

Ö5: SG’de derslere daha iyi odaklanılır normal hayattta dikkatin dağılıyor, odaklanamıyorsun ama SG’de olayın içinde oluyorsun, İngilizceye daha iyi hakim oluyorsun. Mesela Mondly’de uçak bileti aldığım senaryoda konuşma motivasyonum arttı, havaalanında ambians tamamıyla gerçek olduğu için daha iyi odaklandım. Ben kız arkadaşım için sık sık yurtdışına çıkıyorum bileti alıp. Ayrıca Mondly’de taksiye bindiğim senaryoda kelimeleri telaffuz etme kaygım azaldı. Taksinin iç ambiansı hoşuma gittiği için, arabaları sevdiğim için daha motive hissettim.

ifadesiyle taksinin iç özelliklerinin gerçekçiliğinin kabul ederek motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin;

Ö15: Sanki başka dünyadaydım. Kendimi orada hissettim. Karşıda gerçek bir kişi olduğunu düşünerek konuşmaya çalıştım. Kelimeleri doğru telaffuz ettiğim için de motivasyonum iyiydi. Konuşurken sağa sola bakıyordum normalde öyle yapıyorum çünkü gerçek konuşma gibi yapmıştım.

Ö29: Gerçekçi yapısı olması, gördüğüm şeylerin aynısının gerçek hayatta olması, seslerin aynı gerçek olması motivasyonumu artırdı. Oteldeki hizmetin aynısını sanalda da gördüm.

şeklindeki değerlendirmelerinde daha çok SG platformlarının gerçek yaşam senaryolarıyla anlamlı bağlantılar kurarak motivasyonu artırdığı öne çıkmaktadır. Öğrencilerin uçuş rezervasyonu yapmak veya taksiye binmek gibi tanıdık durumları deneyimlemenin öğrenme sürecini daha alakalı ve ilgi çekici hale getirdiği ve bu gerçekçiliğin öğrencilerin kendilerini deneyime kaptırmalarına, kaygıyı azaltmalarına ve İngilizce konuşma motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olduğuna yönelik değerlendirmeleri söz konusudur. Bu değerlendirmeler ışığında, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyonlarında *ortamların özdeşim ve bağ kurma* rolünü öne çıkardıkları değerlendirilmiştir. Az sayıda da olsa bazı öğrencilerin platformların kademeli olarak motivasyonlara katkı sağladıklarına yönelik değerlendirmeleri de mevcuttur. Bu boyuta vurgu yapan öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: ...İlk zamanlarda İngilizce kelimelerin Türkçe anlamları vardı. Bunların bulunması bizim için motivasyon oldu. En azından Türkçesini bilerek konuşuyorduk. Sonra level atlayarak bu özellik kalktı ama bu özelliğin kalkması bizi pek etkilemedi çünkü biz zaten uygulama yaparak İngilizce konuşmaya alışmıştık.

Ö7: Mondly alışma sürecinde olumlu etkiledi. Alıştıktan ve cümleleri öğrendikten sonra çeviriye fazla ihtiyaç duymadım. ... Her iki uygulama butona basıp telaffuzu dinlemek ona göre telaffuz etmek, başlarda Türkçenin olması ama sonra uygulamayı öğrenince Türkçe olmamasına da alıştık çünkü öğrendik ve öğrendiğini bilmek harika bir his.

Ö19: İlk uygulamada Türkçeleri görmek rahat hissettirdi çünkü anlamadığım yerlerde Türkçesini görmem bana yardımcı oldu. İkincisinde Türkçe yoktu, bu da kendimi zorlayarak cümlelerin anlamını düşünmeye yöneltti.

Ö22: Başta Türkçe olması güzel etkiledi çünkü cevabını bilmediğim sorularda işime yaradı. Sonra Türkçe yoktu, biraz tedirgin oldum ama sonra bana seçenek sunması güzeldi oradan anladım ne istediğini.

Öğrenci değerlendirmeleri, başlangıçta Türkçe çevirilerin varlığının rahatlık sağlayarak kendilerine güven duymalarına yardımcı olduğu, ilerledikçe çevirilerin kaldırılmasıyla öğrenmelerinin pekiştiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bazıları platformların sağladığı telaffuzları dinleme ve uygun yanıtları seçme gibi özelliklerin adım adım bir öğrenme süreci sunduğunu, ana dil desteğine olan bağımlılığı kademeli olarak azalttığını vurgulamışlardır. Bu değerlendirmeler isteklendirme kapsamında ortamların *kademeli yaklaştırma* rolü şeklinde ele alınmıştır.

Özetle, SG ortamlarının, *yenilikçi ve ilgi çekici öğrenme deneyimi, önyargısızlık ve kabul, özdeşim ve bağ kurma ve kademeli yaklaştırma* rolleri temelinde öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

4. 5. 4. SG Platformu Deneyiminin Bulunuşluk Hissi Üzerindeki Rolü

Öğrencilere kullandıkları SG platformlarındaki sahnelerin gerçeklikleri ve kendilerine sağladığı bulunuşluk hissi ile ilgili sorulan sorulardan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Bulunuşluk hissi ile ilgili değerlendirmeler daha çok “Karşılaştığın avatarların /kişilerin görünümü yeterince gerçekçi miydi?”, “Ortam içerisindeki konuşmalar ve duyduğun sesler yeterince gerçekçi miydi?” ve “İçerisinde gezindiğin uçak/tren/taksi/otel/restoran/hastane rezervasyon/bilet satın alma ortamları yeterince gerçekçi miydi?” şeklindeki sorulara verilen cevaplarda yer almaktadır. Bu boyuta vurgu yapan yüksek seviyede bulunuşluk hissi yaşayan öğrencilerden,

Ö2: Ortam içerisindeki olaylar, konuşmalar, mekânlar ve karşılaştığım avatarlar bir nevi sanal da olsa gerçekçi duygusu vardı yani epey gerçekçiydi.

Ö8: Açıkçası biraz heyecanlandım. Gerçekten bir mekâna gitmiş ve medeni insanların arasında yer alıyormuşum gibi hissettim.

Ö11: Bir an kendimi kaptırdım, yürüyen merdivenden yürüyerek hızlı inmeye çalıştım sanki oradaymış gibi hissettim.

Mekân ve avatarlar bulunuşluğu hissettiren öğeler olarak öne çıkarken;

Ö15: Mondly de mesela SG bizi başka bir dünyaya götürüyor, çok gerçekçi oluyor, birebir konuşuyorsun. Gerçek hayatta bir karşına gelince bir şeyler diyebiliriz, heyecanlanmayız.

şeklinde ifade etmiştir. Bu kapsamda aşağıda Şekil 25’te sunulduğu gibi MondlyVR otel odası sahnesiyle ilgili;

Ö16: Mondly’de Otel odası veya başka mekânlara gittiğimde yani gerçek hayattaki gibi çok benzer ve canlıydı. ... yani gerçek hayattakinin aynısıydı, o kadar benzeyeceğini düşünmemiştim.

ifadesiyle ortamın verdiği gerçeklik hissini vurgulamıştır.



Şekil 25. MondlyVR otel odası ortamı

Benzer şekilde;

Ö27: Çok gerçekçiydi, gerçek insanla konuşuyor gibi oldum.... Etkileşimlerim gerçek gibiydi...Sanki gerçek dünyadaymış gibi hissettim.

şeklindeki öğrenci değerlendirmeleri ise daha çok deneyimlenen ortamda *gerçek* insanlara benzer avatarların olmasına ve etkileşimlerin gerçeğe benzer oluşlarına vurgu yapmaları dikkat çekicidir.

Bu boyuttaki öğrenci değerlendirmeleri, SG platformlarındaki avatarların ve etkileşimlerin sürükleyici niteliği, kendilerini *gerçek* dünyadaki konumlardaymış gibi hissettirdiğini, duygusal olarak dahil olduklarını, heyecan yaşadıklarını ve hatta gerçekten oradaymış gibi fiziksel olarak tepki verdiklerine işaret etmektedir.

SG platformlarının bulunuşluk hissi boyutunda özellikle heyecan, eğlence, tuhaflık, tedirginlik gibi duygusal deneyimlerin de öne çıktığı görülmüştür. Bu boyuta vurgu yapan bazı öğrencilerin aşağıdaki değerlendirmeleri öne çıkmıştır:

Ö4: Gerçekliği biraz etkileyiciydi.

Ö7: Çok farklı geldi ama çok eğlenceliydi...İlk konuşurken biraz heyecanlandım. İngilizcem iyi olmadığı ve korktuğum için olabilir.

Ö9: Garip hissettim ama çok güzel ve eğlenceli buldum.

Çok yüksek seviyede bulunuşluk hissi yaşayan Ö15: Çok iyi hissettim. İlk defa karşı cinsle bir kadınla İngilizce konuştum.

Ö21: Çok enteresan bir duyguydu, ait olmadığım bir yerde gibi hissettim. Karşımda tanımadığım bambaşka biri varmış gibiydi değişik ama heyecanlı.

Ö25: Çok etkilendim ve gerçekten hoşuma gitti... Biraz garipsedim fakat diğer yandan çok hoşuma gitti.

Öğrenci değerlendirmelerinden bazı öğrencilerin SG platformlarının heyecan, eğlence, tuhaflık ve hafif huzursuzluk gibi çeşitli *duygusal deneyimleri* uyandırdığını göstermiştir. Bazıları bu deneyimleri keyifli ve teşvik edici bulurken, diğerleri başlangıçta biraz tuhaf veya yabancı hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, özellikle yabancı kişiler veya senaryolarla İngilizce etkileşimin yeniliği ve sürükleyici doğası, deneyimi ilgi çekici ve etkili hale getirerek keyiflerini ve duygusal katılımlarını artırdığı vurgulanmıştır. Bu şekildeki değerlendirmeler bulunuşluk hissi bağlamında *duygusal deneyim* olarak ele alınmıştır.

Bulunuşluk hissi bağlamında sorulan sorulara verilen bazı cevaplar:

Ö4: Gözlük biraz daha hafif olabilir... Herhangi bir kısıtlayıcılığı yoktu. Gayet rahat hareket edebildim.

Ö13: İlk deneyimim olmasından dolayı kullanırken bazı sorunlar yaşadım, alışmam biraz uzun sürdü. Bulanık görme, kafamda düzgün durmaması gibi..

Ö14: Sadece bantsız ve hafif gözlük olsaydı daha rahat olurdu.

Ö20: Sohbette SG moda aldığım için yazıları okumakta sıkıntı yaşadım.

Ö25: Açıkçası çok zorlanmadım sadece sanal ellerimi kullanmak için yapacak olduklarımı kavramada küçük bir karışıklık yaşadım. Ancak bu haliyle bile gayet rahat bir kullanımı var.

şeklinde. Bu değerlendirmelerde kolaylık, zorluk, konfor, rahatlık gibi durumlar öne çıkmış ve bunlar *kullanıcı deneyimi/ erişilebilirlik rolü* olarak değerlendirilmiştir.

Sürükleyicilik/daldırma yoluyla aktif öğrenme rolü de bulunuşluk hissi boyutunda platformların önemli bir katkısı olarak dikkat çekmiştir. Bu role vurgu yapan öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Öğrendiklerim gerçek hayatın ta kendisiydi ve gerçek hayatta uygulayabileceğim durumlardı.

Ö11: Buradaki İngilizceyle bir otele veya tatil için bir yere gittiğimde bir yabancıyla tanışabilirim... Diyelim ki turizmde çalışıyorum yabancıyla konurken ihtiyacım olabilecek konuşmalar pratik yapıyoruz.

Orta düzeyde bulunuşluk hissi yaşayan Ö21: Herhangi bir otelde, kafede veya başka bir yerde işlem yaparken buradakiler aklıma gelecek...

Ö25: Gerçek yaşamda kullanabileceğimi düşünüyorum çünkü öğretirken bir yandan da eğlenerek kalıcılığını sağlıyor.

Ö28: Kendimi o sanal süreçte gerçek dünyayla bağlantım kesiliyor, o sürece kapılıyorum.... Sanki yurt dışına çıkmışım gibi oluyor. Yaşayarak öğrenme bu herhalde.

Sürükleyicilik / daldırma yoluyla aktif öğrenme rol kapsamında öğrenci değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin SG platformlarının seyahat veya turizm gibi gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları yakından yansıtan gerçekçi, pratik senaryolara daldırarak aktif öğrenmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Bulunuşluk hissine ilişkin sorulan “SG gözlüğü ile İngilizce konuşma platformlarında konuşmaya konsantre olabildin mi? Ne gibi durumlarda konsantrasyonun bozuldu?” sorusuna verilen bazı cevaplarda öğrencilerin:

Ö9: Söylediğim kelimeler anlaşılmayınca konsantrasyonum biraz bozuldu.

Ö18: Taksi olsun, uçak ya da tren olsun konumum bozukluğu yüzünden konsantrasyonum bozuluyor.... Kelimelerin Türkçelerinin olmaması konsantrasyonumu bozdu.

Ö25: Bazen telaffuz edemediğim zaman ya da benim söylediğimi algılamadığı zaman konsantrasyonum bozuluyordu, bunun dışında gayet zevkliydi.

Ö28: Çok rahat konsantre oldum çünkü sanal gözlüğün etkisiyle gerçek dünyada yaşadığım durummuş gibi hissettiğim için dikkatimin dağılması yerine daha çok adapte oldum.

Ö30: Gayet güzel konuşmalar yaptım, konsantrasyonum hiç bozulmadı.

şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir.

Bu değerlendirmelerinde öğrenciler, SG platformlarının yanlış anlaşılan kelimeler veya konumsal yanlışlıklar gibi teknik sorunlar gibi bazı zorluklara rağmen zihinsel katılım ve konsantrasyon için fırsatlar sunduğunu belirtilmiştir. Ancak genel olarak, SG deneyiminin sürükleyici doğasının, gerçek yaşam durumlarındaymış gibi hissetmelerine ve konsantrasyonlarını ve katılımlarını artırmalarına yardımcı olduğunu bildirilmiştir. Bu değerlendirmeler bulunuşluk hissi kapsamında ortamların zihinsel *katılım veya odaklanma fırsatı rolü* olarak değerlendirilmiştir.

SG platformlarının bulunuşluk hissi boyutunda sunduğu bir başka özellik *risk algısı* ile ilgilidir. “Sanal ortamda kendini tehlikede hissettiğiniz bir durum / ortam oldu mu? Bu sizi nasıl etkiledi? Sonraki deneyimlerinizi etkiledi mi?” şeklindeki sorulara öğrencilerin risk boyutunda vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu boyuta vurgu yapan öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir. Bu soruya cevap veren Ö3 ve Ö22 Şekil 26’daki gibi bir yürüyen merdiven sahnesine ilişkin olarak

Ö3: Yürüyen merdivende biraz tehlikede hissettim, sonraki deneyimler gayet güzeldi.

Ö22: Yürüyen merdivenden inerken kendimi tehlikede hissettim.

ifadeleriyle bulunuşluktaki risk algılarını belirtmişlerdir.



Şekil 26. MondlyVR havaalanı yürüyen merdiven ortamı

Diğer öğrencilerin bulunuşluk ile ilgili değerlendirmeleri ise aşağıda olduğu gibi daha çok tehlikeli durumlara yöneliktir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin ifadeleri,

Ö8: Tehlikede hissetme olayım olmadı fakat ilk defa bir yere gidip taksi şoförünün detaylı soru sorması beni endişelendirdi. Gerçekçiliği nedeniyle içerisindeymişim duygusun bana hissettirdi.

Ö25: Yükseklik korkum olduğundan dolayı uçak sahnesinde biraz tedirgin olmuştum.

şeklindedir. Bazı öğrenciler ise;

Ö1: Kendimi tehlikede hissetmedim gayet rahat bir ortam vardı.

Ö27: Kendimi hiç tehlikede hissetmedim.

şeklinde tehlike yaşamadan güvenli bir uygulama deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler SG platformlarındaki risk algılarına ilişkin farklı deneyimler paylaşmışlardır. Birçoğu kendini güvende ve rahat hissederken, bazıları yürüyen merdivenlerde etkileşimler veya yükseklik hissi veren gibi huzursuzluk anları yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ancak bu deneyimlerin rahatlarını ve katılımlarını önemli ölçüde azaltmadığı belirtilmektedir.

Özetle, bulunuşluk hissi kapsamında öğrencilerin deneyimlerinde; *gerçeklik, duygusal deneyim, kullanıcı deneyimi/ erişilebilirlik, aktif öğrenme, zihinsel katılım/odaklanma ve risk algısı/emniyet duygusu* gibi rollerin öne çıktığı belirlenmiştir.

4. 5. 5. SG Platformlarında İngilizce Konuşma Deneyiminin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Önerileri

Mülakat yapılan öğrencilere kullanılan SG platformlarında öğrenme çıktıları açısından nelerin daha farklı olmasını önerdikleri de sorulmuştur. Bu şekilde bir yandan kullanılan platformlarda konuşma deneyimlerinin anlaşılması ve daha iyi olması için yapılması gerekenlere yönelik çıkarımlar yapmak amaçlanmıştır.

Bu kapsamda sorulan “Kullandığınız SG platformunda neler daha farklı olsaydı konuşma becerin daha iyi gelişirdi, kaygın azalırdı, motivasyonun artardı?” sorusuna yönelik öğrencilerin önemli bir kısmı mevcut haliyle platformları konuşma için etkili bulurken önemli bir kısmı bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler içerisinde bu amaçla kullanılacak SG platformlarının arka plan ses, görüntü, hız, Türkçe, ödül, çoklu katılımcı, uygulama süresi, kumanda kullanımı, alan sınırı, yazı fontu, seçenek sayısı, ışık, diyalog çeşitliliği gibi alanlarda geliştirilmesi gerekliliği dikkat çekmektedir. Bu boyuta vurgu yapan öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Ö1: Şehrin daha kalabalık olması lazım. Ortamda çok kişi başkası ile ilgilenirse daha az kaygılı olurum.

Ö3: Avatarların yüzü daha gerçekçi değildi, daha net olsa daha iyi olurdu.

Ö6: Uygulama çözünürlüğü daha yüksek olabilir... Video süresi daha uzun olabilir ve diyaloglar daha fazla olabilir.

Ö9: Gözlük biraz sıkıyordu. Bilgisayar ortamında olsaydı daha iyi olabilirdi. Bir duvara yansıtıp online olarak konuşsaydık daha güzel olabilirdi.

Ö11: İki sanal gözlükle arkadaşım ile konuşarak ve sanal ortamda aynı yerde olsaydık daha iyi olabilirdi.

Ö14: Gerçek insan siması yoktu.... Daha iyi grafikler olabilirdi.

Ö17: Ses efektleri ortama göre daha iyi uyarlanabilir. Avatarlarda göz teması yok, put gibi duruyorlar.

Bu değerlendirmelerde daha çok gözlük, ekran özellikleri, ışık, ses, grafikler gibi donanım temelli öneriler dikkat çekerken; aşağıdaki bazı önerilerde ise

Ö18: Eller kollar görünse daha iyi olurdu.

Ö22: Konuşma algılaması daha hassas olsa daha iyi olurdu.

Ö23: Daha fazla seçenek olsaydı daha iyi olabilirdi.

Ö12: Hepsi Türkçe olsaydı daha kolay kullanırdım.

Ö13: Bütün karakterler birbirine benziyordu.

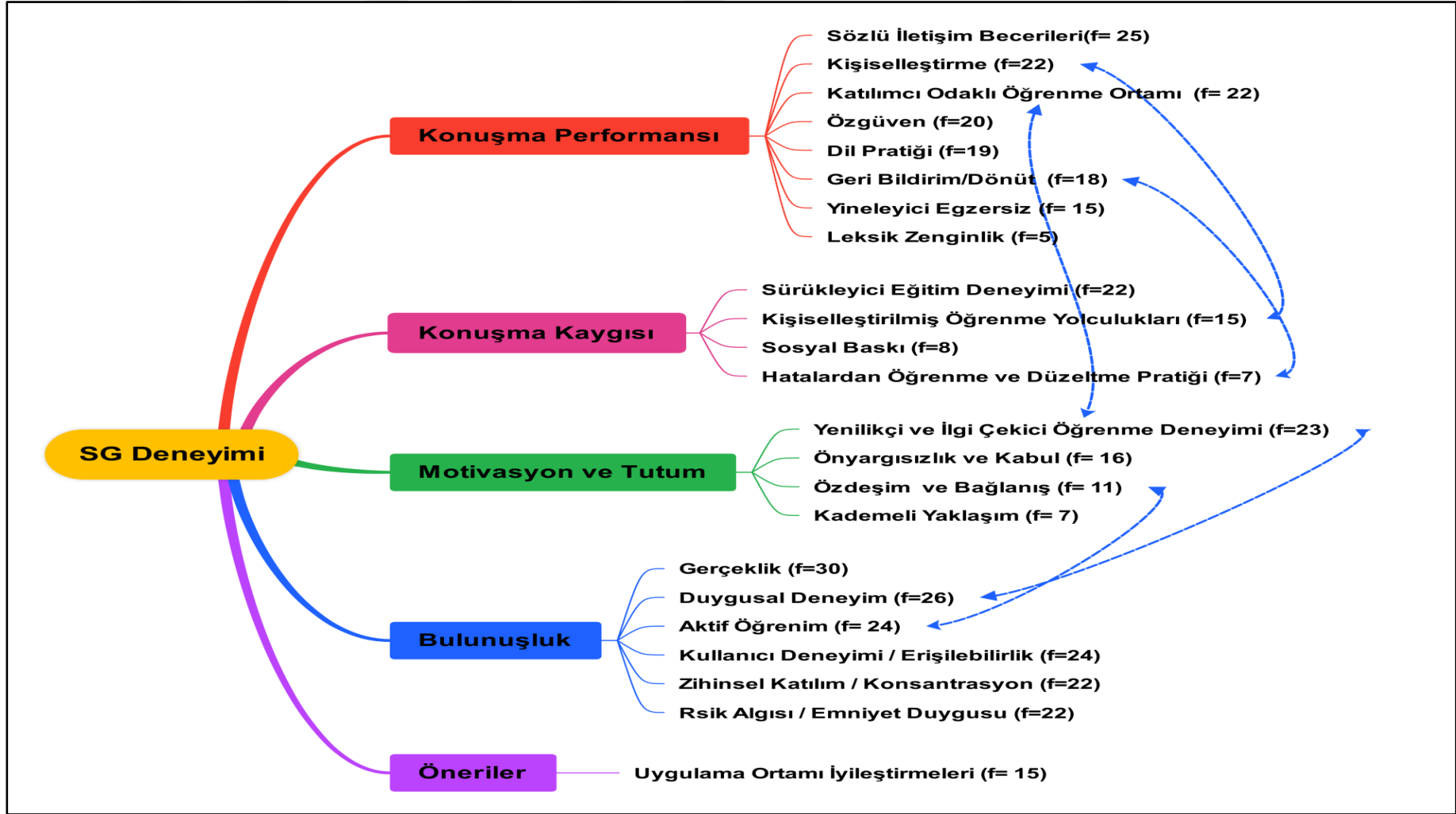
Ö26: Seçeneklerdeki yazı fontu daha büyük olabilirdi. Avatarlar giyiniş olarak gerçekçi ama yüz hatları biraz daha keskin olursa daha gerçekçi olurdu.

Ö27: Eller kısmı eldiven olsaydı daha rahat olurdu.

içeriğe yönelik olarak arayüz özellikleri ve giyilebilir teknolojilerin de kullanılabilirliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu önerilerde öğrencilerin deneyimledikleri SG ortamlarında iyileştirmelerin, donanım, arayüz, daldırma, etkileşim gibi iyileştirmelerin konuşma geliştirme süreci için katkı sağlayabilir olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle, öğrenciler ile deneyimlemiş oldukları SG platformlarının, İngilizce konuşma becerisi, konuşma kaygısı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve bulunuşluk hissi boyutlarında bu platformların birçok özelliğine vurgu yapacak şekilde bazı roller ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda SG platformlarının öğrenme çıktıları temelinde uygulama boyunca öne çıkan rolleri Şekil 29’da özetlenmiştir.





Şekil 27. SG platformları öğrenme çıktıları kavram haritası

Şekil 27 MondlyVR ve ImmerseMe olmak üzere tamamen sürükleyici SG platformlarında İngilizce konuşma performansını ve kaygısını, motivasyon ve tutumu ve bulunuşluk hissini etkileyen faktörlerin bir haritasını sunmaktadır. "Konuşma Performansı", "Konuşma Kaygısı", "Bulunuşluk", "Motivasyon ve Tutum" ve "Öneriler" gibi temel alanlar, SG platformlarının İngilizce öğrenenleri nasıl desteklediğini vurgulamaktadır.

Konuşma performansı, kullanıcıların konuşma becerilerini tekrar tekrar uygulayabilecekleri ve geliştirebilecekleri zengin bir dil ortamı yaratmak için tasarlanmış kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, geri bildirim entegrasyonu, sözlü beceri pratiği ve güven oluşturma egzersizleri yoluyla SG platformlarında geliştirilir. Konuşma kaygısı, öğrencilerin sosyal baskı olmadan pratik yapabilecekleri, hatalarından ders çıkarabilecekleri ve konuşurken daha rahat hissedebilecekleri sürükleyici ve kontrollü SG platformu tarafından ele alınır. Motivasyon ise, öğrencilerin ilgi duymasını ve yabancı dil öğrenme sürecine bağlı kalmasını sağlayan yenilikçi, ilgi odaklı senaryolar sağlayan SG platformlarının ilgi çekici ve etkileşimli yapısıyla desteklenir. Bulunuşluk; gerçekçilik, duygusal katılım ve risksiz etkileşim gibi özellikler ile güçlü bir sürükleyicilik ve güvenlik duygusuna katkıda bulunarak aktif katılımı teşvik ettiği için SG platformlarının merkezinde yer alır. Bu faktörler bütüncül olarak MondlyVR ve ImmerseMe gibi tamamen sürükleyici SG platformlarının İngilizce öğrenimi için etkili bir öğrenme ortamı sağladığına işaret etmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada tamamen sürükleyici iki farklı SG platformunda konuşma becerisinin gelişimi incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırma problemleri çerçevesinde tartışılmaktadır.

5. 1. SG Platformlarında Konuşma Becerisinin Gelişimi

MondlyVR ve ImmerseMe olmak üzere tamamen sürükleyici iki farklı SG platformunda yürütülen bu çalışma sonucunda, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde olumlu yönde gelişmeler gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgular, genel olarak tamamen sürükleyici SG platformlarının konuşma becerisi bağlamında dil öğrenenlerde etkileşimi, dilbilgisini, kelime dağarcığı kullanımını, akıcılığı ve telaffuzu etkili bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu durum, işe koşulan SG platformlarının konuşma becerisinin alt becerilerinin (akıcılık, telaffuz, etkileşim, dilbilgisi, kelime bilgisi) gelişmesi için gereken ortam için zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklere hitap edebildiğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada işe koşulan MondlyVR ve ImmerseMe gibi SG platformlarının bağlamı hissettirme noktasındaki zenginleştirici özelliklerinin öğrencilere durumsal dil öğrenme katkılarını yaşattığı düşünülmektedir. Chang vd. (2020) bu durumu SG öğrencilerin ana dili konuşan kişilerle veya simüle edilmiş avatarlarla etkileşime girebilecekleri gerçekçi senaryolara yerleştirerek "durumsal öğrenme" deneyimi yaşamalarına olanak tanıdığı şeklinde ele alır.

Etkileşim ve akıcılıkta meydana gelen gelişimlerde SG platformlarının gerçek dünya ortamlarına benzer biçimde yapılandırılmış olmasının ve öğrencilerin iletişim sürecinde kullanılması gereken gerçek ifadeleri kullanabilmelerine imkân vermesinin katkısı olduğu değerlendirilmektedir. Bu durumu, Parmaxi (2023) uygun hazırlanmış SG platformlarının konuşma için kendiliğinden diyalogu teşvik edebileceği şeklinde açıklamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada işe koşulan SG platformlarının tekrar tekrar uygulanmaya izin vermesi, öğrencilerin uygulama sırasında alınan dönütleri kullanabilmesi, hatalarını fark edebilmesi, özellikle pratik yapmayı gerektiren akıcılık ve telaffuz gibi becerilerin gelişimine olumlu katkı sağladığı değerlendirilebilir. Makransky ve Petersen'e (2019) göre, SG platformları, öğrencilerin anında sosyal yargılanma korkusu olmadan konuşma pratiği yapabilecekleri kontrollü bir ortam sunarak performans kaygısını azaltır ve böylece beceri geliştirme için elverişli bir alan yaratır. Bu çalışmada SG platformlarının gerçek yaşam sosyal dinamiklerinin baskısını hissetmelerini azaltmış olmaları da öğrencilerin akıcılık puanlarındaki artış da rol oynamış olabilir. Kelime bilgisinin gelişimi için öğrencilerin kelimeleri anlaması ve tekrar etmesi, telaffuz gelişimi için ise kişiye özel dönüt, gerçek bağlamda konuşma ve doğru kelime kullanımı önerilmektedir (Alemi & Khatoony, 2020; Bashori, van Hout, Strik, & Cucchiari, 2024;

Cucchiarini, Nejari, & Strik, 2012; Fouz-González, 2019; Simon & Taverniers, 2011). Bu çalışmada kullanılan SG platformlarının öğrencilerin bağlama maruz bırakılmalarına imkân vermesinin kelime bilgisi ve telaffuz gelişiminde önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, SG ile oluşturulan Lin ve Lan (2015) tarafından yapılan bağlamların öne çıktığı çalışmada, bağlamların kelime bilgisi ve telaffuza olumlu katkısı SG ortamının sunduğu çok duyulu etkileşime bağlanmıştır. İngilizce telaffuzun gelişimine yönelik önemli vurgulardan birisi de öğrencilerin kelimeleri sıkça tekrar edebilecekleri, anlamlı bir anlatı çerçevesinde cümle içinde kullanabilecekleri durumların gerekliliğidir (Darcy, 2018). Bu çalışmada kullanılan platformların öğrencilerin bağlamlara adapte olma sürecinde kullanacakları cümleleri düşünmelerine ve kelimeleri hatırlamalarına, doğru telaffuz için gerekli zihinsel şemaları yapılandırmalarına katkı sağladığı değerlendirilebilir.

Sosyal Öğrenme Kuramının önerileri çerçevesinde işitsel ve görsel geri bildirim mekanizmaları ile desteklendiğinde öğrenciler istemli olarak telaffuzlarını düzeltebilmektedirler. Bu destek, bağlamda sürükleyici bir atmosfer oluşturabilmektedir. Rogerson-Revell'in (2021) da belirttiği üzere bu sürükleyicilik, öğrencilere geleneksel yöntemlerin genellikle eksik olduğu anında dönüt ve düzeltme fırsatları sağlayarak fonetik doğruluğu artırabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada MondlyVR'nin seçilen sekiz sahnedeki gerçekçi bağlamlardaki otel, restoran, tren/uçak yolculuğu, alışveriş, rezervasyon alanları görselleri, konuşmalarda kullanılan kelime yapıları, telaffuzlar ve bunlara verilen anında dönütler de bu sürükleyicilikte etkili olmuştur. Aynı şekilde ImmerseMe platformunda seçilen tüm sahnelerdeki sınıf, arkadaş, fırın, kafe, restoran bağlamlarındaki gerçekçi görseller ve anadil benzeri telaffuz özelliklerinin de öğrencilerin işitsel ve görsel dönüt almalarına katkı sağlayarak telaffuz becerilerini güçlendirmiş olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada SG platformlarının İngilizce konuşma becerisi gelişimindeki katkılarının birisi de öğrencilerin iletişim kurma isteğinin artmasıdır. İngilizce konuşma becerisi, temelde bir iletişim kurma sürecinde gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin iletişim kurmayı başlatmaları veya başlayan bir süreci devam ettirebilmeleri için iletişimin önündeki engellerin azalması beklenir. Öğrencilerde konuşma sürecinde korku, kaygı, motivasyon eksiklikleri gibi duyuşsal nedenler yanında; kelime bilgisi, telaffuz, akıcılık gibi doğrudan konuşmanın alt becerilerindeki eksikler olduğunda, genellikle iletişim kurma istekleri azalmaktadır. Bu durumu, Sally Wu ve Alan Hung (2022) SG platformlarının konuşma sürecinde öğrencilerin iletişim kurma isteklerini artırmaya elverişli etkileşimli deneyimler oluşturabildiği şeklinde açıklamaktadır. Bu kapsamda çalışmanın sonuçları, Yan, Lowell, & Yang'ın (2024) konuşma becerisindeki olumlu gelişmeleri SG platformunun sağladığı otantik öğrenme ortamlarına ve bunun oluşturduğu güçlü iletişim sürecine bağlı olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir.

Sürükleyici ortamlarda, öğrenciler tekrarlanan maruz kalmadan faydalanabilirler. Yabancı dil pratiği için tekrar tekrar öğrencilerin farklı durumlara maruz bırakılması için önerilen stratejilerde gerçek hayat durumlarının simule edilebildiği ortamlar öne çıkmaktadır (Alwafi, Almalki, Alrougi,

Meccawy, & Meccawy, 2022). Bu çalışmada bu maruz kalma SG platformları ile sağlanmıştır. SG platformlarının her ikisinde de tüm senaryolarda öğrenciler telaffuzu ya da soruyu anlamadıklarında verilen soru cümlesi veya şıklar üzerine gelerek kelime veya cümle tekrarları yapabilmışlerdir. Tekrar tekrar dinleyerek kendileri telaffuz etmeden önce pratik yapabilmış ve bu tekrar dinlemeler esnasında kendi telaffuz hataları görebilmışlerdir. Ayrıca telaffuzlar sonrası verilen sesli veya görsel geri bildirimler sayesinde öğrenciler hatalı durumlarını fark ederek, yeniden deneme fırsatı bulmuşlardır. Çalışmada kullanılan SG platformlarında öğrencilerin tekrar edebilme fırsatlarıyla farklı çalışmalarda da işaret edildiği gibi (Chen vd., 2022; Parmaxi, 2023) dil yapılarını ve kelime dağarcığını güçlendirebildikleri görülmüştür. Diğer yandan, zaman zaman öğrencilerin bir bağlamda karşılaştıkları ve tekrar ederek kullanmaya aşına olmaya başladıkları kelimeleri, bu ortamlarda oluşturulan farklı bağlamlarda da kullanabildikleri görülmüştür. Bu şekildeki bir yapı, SG platformlarının öğrencilere bir bağlamda sağladığı tekrarlı maruz kalma durumundan elde edilenlerin, yine SG ortamlarınca sağlanan farklı maruz kalma durumlarında kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bu durum, İngilizce konuşma gelişiminde tekrar etme ve öğrenileni pratik etme önerilerinin (Hunter, 2017) kullanılan SG platformlarıyla sağlanabildiği şeklinde yorumlanabilir.

SG platformlarının İngilizce konuşma becerisi geliştirmede kullanımı çok farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ders dışı etkinliklerde bireysel olarak bu platformları kullanmaları sağlanmıştır. Her ne kadar bağlamda bireysel olarak bulunma, bir sınıf içerisinde bulunmama İngilizce konuşma için gerekli görülen sosyal etkileşimleri sınırlayabilir (Coşulean, 2024) olduğu değerlendirilse de, bu çalışma bu sınırlılığı öğrenciye bulunduğu bağlamdaki sanal karakterlerle etkileşime girdirerek gidermiştir. Öğrencilere sunulan bu şekildeki deneyim onların kendi kendine yönlendirilmiş pratiklerde elde ettikleri özerklikleriyle katılımlarının arttığını ifade eden öğrenme ilkeleriyle (Benson & Voller, 2014; Yeh & Lan, 2018) uyumludur. Diğer yandan, SG platformları sağladıkları bu özerklik ile öğrenciler akran yargısı korkusu olmadan konuşmaya odaklanabilmelerine katkı sağlamış olabilir. Bu özerklik, öğrencilerin konuşma görevlerini kendi hızlarında deneyimlemelerine izin vererek gözlemlenen konuşma becerisindeki gelişmeleri açıklamada bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin konuşma becerileri gelişiminde, SG ortamların kişiselleştirilebilir özelliklerini deneyimlemelerinin de katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu şekilde bulundukları SG platformuna uyum sağlamış oldukları, ortamda dil ile ilgili denemeler yapma ve risk alma fırsatı elde edebildikleri (Chen & Hsu, 2020) değerlendirilmektedir. Çalışmanın bu yöndeki bulguları yabancı dil öğreniminde kullanılacak SG platformlarının kişiselleştirilebilir olmaları gerekliliğini iddia eden çalışmalar (Chen & Hsu, 2020; Kaplan-Rakowski & Wojdyski, 2018) ile uyumludur.

Bu çalışmada konuşma becerisi gelişiminde MondlyVR ve ImmerseMe platformlarının bazı özelliklerinin konuşma becerisinin gelişiminde sağladıkları katkı sınırlı kalmıştır. Bu sınırlılıklar daha çok platformlarda sunulan diyalog çeşitliliğinde, küçük farkların telaffuz hataları için gerçek

zamanlı geri bildirimi zorlaştırmasında ve bireysel öğrenme hızları ile ilgili bazı uyum zorluklarında ortaya çıkmıştır. Bu şekilde yapılandırılmış senaryolar sunulurken platformların gelişmiş konuşma becerisini teşvik etmedeki etkinlikleri azaltmış olabilir. Ayrıca, çok kullanıcıli işlevselliğin olmaması ve diyaloglarda kültürel veya bağlamsal farkların sınırlılıkları, öğrencilerin daha dinamik, bağlamsal olarak zengin konuşmalar yapmasını engellemiş olabilir. ImmerseMe platformunda Türkçe karşılık alternatiflerinin sunulmaması bir eksiklik gibi algılansa da, MondlyVR platformunun bu karşılıkları sunulması ile öğrencilerin kendilerini zorlayarak konuşma performansını geliştirmelerine yardımcı olduğu değerlendirilmektedir.

Özetle, elde edilen bulgular konuşma becerilerinin alt becerileri olan akıcılık, telaffuz, etkileşim, dilbilgisi, kelime bilgisi gelişmesinde platformların sağladığı katkıları ortaya koymaktadır. Bu katkılar, SG platformlarının tamamen sürükleyici özelliklerinin öğrencilerin konuşma becerisi gelişiminde olumlu yansımaları olarak yorumlanabilir.

5. 2. SG Platformlarında İngilizce Konuşma Kaygısının Değişimi

Bu çalışma İngilizce konuşma kaygısının çeşitli boyutlarında uygulama sonrası önemli iyileşmeler olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde yabancı dil konuşma kaygısının genellikle olumsuz değerlendirme korkusu, dil yeterliliğine güven eksikliği, kültürel normlara aşina olmama, ana dil faktörü, dilbilgisi ve telaffuz faktörü, akran faktörü, sahne korkusu faktörü, özgüven eksikliği ve utangaçlık gibi içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Horwitz vd.,1986; Mulyono vd., 2019; Pakpahan & Gultom, 2021; Rajitha & Alamelu, 2020; Shahsavari, 2012). Bu kaygıyı azaltma stratejileri arasında, Dörnyei (2001) ve Liu ve Jackson (2008) destekleyici bir öğrenme ortamı yaratma, iletişimsel aktiviteleri dahil etmek ve pratik yoluyla güven oluşturmak için sanal gerçeklik gibi teknoloji destekli araçları kullanmayı önerir. Ayrıca, konuşma görevlerine kademeli olarak maruz kalmak ve olumlu geri bildirimle odaklanmak, kaygıyı hafifletmeye ve öğrencilerin sözlü performansını iyileştirmeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Young, 1991).

Bu çalışmada İngilizce konuşma kaygısı öğretmen ve öğretim yöntemi nedenli olmak üzere ele alınmıştır. Öğrencilere sağlanan öğrenme ortamlarının öğretim yöntemlerinin önemli bir bileşeni olduğu değerlendirildiğinde bu çalışmada SG platformlarının öğrenciler için geleneksel sınıf ortamlarıyla ilişkili algılanan baskıyı azaltması, öğretim yöntemleri temelli kaygının azalmasında bir neden olarak gösterilebilir. Çalışmadan elde edilen bulgular konuşma kaygısını etkilemede öğretim faktörlerinin ve sınıf dinamiklerinin rolünü vurgulayan mevcut literatürle uyumludur (Chen; 2022; Gruber & Kaplan-Rakowski, 2020; Hung vd., 2023). Bu çalışmada SG platformlarının oluşturduğu sürükleyicilik ile öğrencilerin kendilerince kontrol edilebilen, kaygı duyacakları bir öğrenme ortam bileşeni olmayan ortamda konuşmayı deneyimlemelerinin konuşma kaygılarının azalmasında önemli rol oynadığı düşünülebilir.

Konuşma kaygısının oluşumunda en önemli etkenlerden birisi de gerek öğretmen gerekse akranlar tarafından yargılanma korkusudur (Han, Tanrioer, & Sahan, 2016; Tanveer, 2007; Zheng, Wang, & Chai, 2023). SG platformlarının ders dışı ortamda bireysel etkinliklerde kullanılabilir özelliği daha az endişe verici bir ortamı simüle edebilmektedir. Bu çalışmada, öğrenciler ortam deneyimlerinde hata yaptıklarında, uygun olmayan kelimeleri kullandıklarında, doğru telaffuzlar yapamadıklarında, cümleleri eksik bıraktıklarında, düşünmek için uzun süre harcadıklarında, konuşma sırasında duraksadıklarında, herhangi bir olumsuz tepki almamışlardır. Bu durumlarda MondlyVR avatarları *“I can’t hear you over the noise”, “I don’t understand”, “Pardon me?”, “Please repeat”, “Speak slowly”* gibi sözlü dönütler veya söylenenin kabul edilmediğini belirten kırmızı mikrofon veya yazılı *“Tekrar dene”* şeklinde dönütler vererek öğrencinin hatasını algılamasına ve düzeltilmesine imkân tanımıştır. ImmerseMe ise herhangi bir sözel veya yazılı tepki vermeden yuvarlak kayıt etrafında dönen süre göstergesi görülmesi, süre dolana kadar uzun süre bekleme, süre dolduğunda mikrofonu tekrar aktif etme gerekliliği gibi göstergelerle yanıtın geçerli olmadığını belli etmiştir. Bu şekildeki etkileşimler, öğrencilerde öğretmenlerinden veya akranlarından yargılanma korkusu olmadan konuşma pratiği yapabilecekleri duygusunu oluşturmuş ve öğrencilerin kaygılarının azalmasına sebep olmuş olabilir. Benzer şekilde Yudinseva (2023) platformların sağladığı statik veya dinamik dönütlerin konuşma kaygılarının azaltmadaki olumlu katkılarını bu dönütlerin oluşturduğu rahatlık ve esnekliğe bağlamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin platformlardan aldıkları yapıcı dönütlerin de bu rahatlığı sağladığı düşünülebilir. Diğer yandan, öğrencinin konuşmalarını doğru yapabildiği zaman her iki ortamın da sağladığı yönlendirici pekiştireçler (MondlyVR platformunda *“Çok iyi”, “Mükemmel”, “Süper”, “Çok güzel”, “Bravo”* Türkçe olumlu ifadeler, ImmerseMe platformunda *“Bang”, “Ooh”, “Snap”* gibi yazıların olduğu görsel koreografilerle dönütler) öğrencilerin ortamdaki rahatlık ve esnekliği deneyimlemelerinde rol oynamış olabilir. Platformların olumlu veya olumsuz durumlarda oluşturduğu bu dönütler, bu platformlarda bireysel olarak çalışmakta olan öğrencinin diğer bireyler temelinde oluşabilecek yargıları hissetmemesinin önemli bir sebebi olabilir. Bu durum bir yandan İngilizce konuşma becerisinin duyuşsal alanda bir etmeni olan konuşma kaygısını azaltırken, diğer yandan bu duyuşsal katkının dolaylı olarak İngilizce öğrenmede bilişsel bir katkı olarak konuşma performansını da olumlu etkilediği düşünülebilir. Bu çalışmanın SG platformlarının geleneksel sınıf ortamındaki baskıları azaltmasına ilişkin bulgusu, Makransky ve Petersen’in (2019) SG platformlarının stres faktörlerini ortadan kaldırarak içeriğe etkileşimi kolaylaştırdığı yönündeki bulgularını destekler niteliktedir.

Konuşma kaygısının kaynaklarından birisi de öğretmendir (Alrabai, 2015; Young, 1991). Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin belki de bazı durumlarda davranışçı yaklaşımın da bir etkisi olarak, konuşmalarını onaylayan, pekiştireçler sunan öğreticilere ihtiyaç duyabilirler. Bu onaylamalar için sınıf içinde uygun bağlamlar oluşturulur ve öğretici öğrenciye bu ortamda roller atar. Öğrenciler bu

rollerini yerine getirirken konuşma becerileri sergilerler. Bu durumlarda öğretmenin öğrencilere, dil öğretimine yönelik olumsuz davranışları, öğrencilerin sınıf ortamında İngilizce konuşmaları için gerekli özgüveni kendilerinde görememelerine sebep olabilir (Kahveci, 2023; Tang & Hu, 2022). Bu çalışmada öğrenciler bağlam içerisinde bu rolleri SG platformunda oynamışlardır. Öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri onaylanma istekleri SG platformları tarafından karşılanmıştır. Bu durum öğretmenin varlığında oluşabilecek özgüven eksikliğini gidererek konuşma kaygısını azaltmış olabilir. Her iki platformun, öğrencilerin istenilen konuşmayı tam olarak yapamamasalar bile yapabildikleri üzerinden değerlendirme yapması, öğrencilerde başarabiliyor olma hissini güçlendirmiş olabilir. Bu güçlendirme onların konuşmaya ilişkin özgüvenlerinin artmasına ve dolaylı olarak konuşma kaygılarının azalmasına katkı sağlamış olabilir. İngilizce konuşma kaygısında bu olumlu gelişim, bu çalışmada doğrudan üzerine odaklanılmasa da farklı çalışmalarda belirtilen topluluk önünde yabancı dilde konuşma kaygısının SG kullanılarak azalabileceğine yönelik değerlendirmeler (Sarpourian, Samad-Soltani, Moulaei, & Bahaadinbeigy, 2022) ile uyumludur.

Bu çalışmanın konuşma kaygısı temelinde elde edilen bulgularından birisi de kaygının azalmasındaki kalıcılık ile ilgilidir. Nitekim çalışmada öğrencilerin konuşma kaygısında kalıcılık testinde çok az bir düşüş olsa da son test puanlarına yakın puanlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, SG platformlarının azalttığı konuşma kaygısının uzun süre düşük seviyede seyretmesinin mümkün olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, SG platformlarına ilk maruz kalmanın faydalı olmasına rağmen, azaltılmış kaygı seviyelerinin uzun vadede tutulmasının mümkün olduğunu ancak sürekli pratik ve takviye gerektirebileceğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Wang vd., 2020; Zhou, Fujimoto, Kanbara, & Kato, 2021). Bu çalışmada gerçek ortamlarda fiziksel ve sözel kaygı göstergelerinin belirli ölçüde azalmış olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin SG platformunda deneyimledikleri durumları gerçek ortamlarda kullanırken -kısmen kaygı gösterdikleri durumlar olsa da- genellikle rahat oldukları ve bağlamın gerektirdiği diyalogları sergileyebildikleri görülmüştür. Bu durum, gerçek ortam uygulamalarında da konuşma kaygısının azalmış olarak yansımış olması, bu çalışmada SG platformlarının başka bir olumlu katkısı olarak değerlendirilebilir. SG platformları tarafından sağlanan bağlamların gerçeğe yakın olması, öğrencilerin gerçeğe yakın ortamda deneyimledikleri konuşmaların benzerini gerçek ortama zorlanmadan aktarabilmelerinin önemli bir nedeni olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada SG uygulamaları sonrası konuşma kaygısı, önceki çalışmalarda olduğu gibi sadece öğrenci bildirimine dayalı ölçeklerle elde edilmemiştir. Gerçek ortamda konuşma kaygısına yönelik ölçümler, bu ölçümlerde kullanılacak göstergelerin belirlenmesi konuşma kaygısı ölçümü bağlamında bu çalışmanın bir katkısı olarak düşünülmektedir. Mevcut çalışmada öz bildirim temelli ölçümlerde kaygı seviyesi her zaman yüksekte olan öğrencilerde gerçek ortam gözlemlerinde fiziksel ve sözel konuşma kaygısı göstergeleri daha fazla sayıda görülmüştür. Benzer şekilde, ölçeklerde düşük kaygı belirten öğrencilerin gerçek ortam gözlemlerinde daha az sayıda fiziksel ve sözel kaygı

göstergelerinin görülmüş olması bu çalışmada kullanılan gözlem temelli kaygı ölçümünün benzer çalışmalarda da işe koşulabileceğine işaret etmektedir. Bu ölçümler, SG platformlarındaki kaygı sonuçlarının fiziksel göstergelerle de ölçülebileceğini öneren Thrasher'ın (2022) fikirlerini doğrulamaktadır. Diğer taraftan, SG platformlarının deneyimlettiği bulunuşluk hissinin, bambaşka bir dünyada olduğu düşüncesiyle öğrencilerde ortam temelli bir kaygıyı tetikleyebileceğini öne süren bazı çalışmalar (Morina vd., 2014) olsa da, bu çalışmada deneyimlenen bulunuşluk hissi bu şekilde bir kaygı oluşturmamıştır. Bu çalışmadaki SG platformlarının oluşturduğu bağlamların gerçek hayatta oluşabilmesinin mümkün oluşu, diğer bir ifadeyle bambaşka gerçek dışı bir bağlamdaymış gibi hissini vermeyişi Morina vd.'nin (2014) bu noktadaki endişelerinin bu çalışmada ortaya çıkmamasının önemli bir nedeni olduğu değerlendirilmektedir.

Gerçek ortam gözlemlerinde en sık görülen fiziksel davranış endişe ve kızarma, en az gözlemlenen ise terleme ve titreme olarak ortaya çıkmıştır. Her iki davranışın da vücudun sadece yüz kısmında değil, tüm vücutta görülen davranışlar olması dikkat çekicidir. Bu durum, kullanılan SG platformlarında kaygının azaltılmasında sözel, görsel öğeler yanında, vücudun kol, bacak, gövde vb. gibi dokunsal unsurlarına da yer verilmesinin gerekli olabileceği noktasında soru işareti oluşturmaktadır. Çalışmada, alışveriş ortamında yüksek konuşma kaygısı bildiren öğrencilerin, konuşma kaygılarını kekemelik ve konuşmayı anlamada zorlanma şeklinde gösterdikleri belirlenmiştir. Bu gözlem, bu şekildeki kaygı göstergelerinin konsantrasyon ve hafıza gibi bilişsel işlevleri bozabileceğini ve dil üretiminde zorluklara yol açabileceğini belirten Woodrow (2006) ve Miskam ve Saidalvi'nin (2018) görüşleriyle örtüşmektedir.

Gerçek ortamda yapılan gözlemlerde öğrenciler daha önceden tanımadıkları bir öğretmen ile konuşmuşlardır. Kampmann vd. (2016), sosyal kaygısı olan bireylerin, özellikle de tanıdık olmayan veya değerlendirici bağlamlarda, sözlü iletişimde sıklıkla önemli zorluklar yaşayabildiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda, gerçek ortamda gözlenen konuşma kaygısının bir nedeni de öğretmenin önceden tanınmıyor olması olabilir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, Damio ve Ibrahim'in (2019) SG platformlarının, artan varlık hissi ve algılanan gözlem nedeniyle bir alışkanlık yaratabileceği görüşünün, bu araştırmada da öğrencilerin sanal ortamda sağlanan çevre ve kişilere alışma duygusunun gerçek ortama geçişte kısmi olarak konuşma kaygılarında olumsuz bir etkisi olduğu ile desteklendiği söylenebilir.

Gerçek ortamlardaki gözlemlerdeki sözel kaygı göstergeleri ise kaygının yalnızca fiziksel tepkileri değil, aynı zamanda iletişimsel yeterlilik üzerinde de bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Gözlemlenen konsantrasyon zorlukları kaygının etkili iletişim için gerekli bilişsel işlevleri bozabileceğini (Thrasher, 2022; Young, 1991) göstermektedir. Bireyler kaygılı olduğunda, bilişsel kaynakları eldeki göreve odaklanmak yerine kaygılarını yönetmeye yönlendirilebilir. Bu çalışmada çok olmasa da rastlanılan bu durumlar, kaygının dikkat ve işleme yeteneklerini nasıl bozabileceğini ve dil üretiminde zorluklara yol açabileceğini vurgulayan Zhou vd.'nin (2021)

görüşünün SG platformlarında azaltılsa da gerçek ortamlarda kısmen devam edebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer sözel gösterge olan kekelemenin varlığı gerçek öğretmen ile karşılaşıldığında olumsuz değerlendirme korkusu ve performans gösterme baskısının SG platformunda azaltılmış olsa da gerçek ortamda yeniden gösterilebileceğine işaret etmektedir.

Kaygının sözel ve fiziksel göstergelerinin analizi, fizyolojik tepkiler ve sözel iletişim zorlukları arasında karmaşık bir etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır. Gerçek ortamlardaki bulgular, ortamların konuşma kaygısı göstergelerinin ortaya çıkışını önemli ölçüde etkilediğini, kızarma ve terleme gibi fiziksel göstergelerin genellikle kekemelik ve konsantrasyon gibi sözel zorluklara eşlik ettiğini göstermektedir. Bu çalışmada gerçek durumlara ilişkin konuşma kaygısına ilişkin bu göstergeler, uygulamalar sonunda ve belli sayıdaki öğrenciler ile yürütülen çalışma ile elde edilmiştir. Bulgular bu göstergelerin varlığına işaret etse de, bunların konuşma boyunca sayıca nispeten makul düzeyden yüksek olmayışı konuşma kaygısının gerçek ortamlarda yüksek düzeyde gerçekleşmediği şeklinde de yorumlanabilir.

İngilizce konuşma süreci özellikle yeni başlayanlar için temelinde kaygı barındıran bir süreçtir. SG platformları HMD, joystick, ekran, klavye, gözlük, eldiven, kamera, ışık, ses, mobil uygulamalar vb. gibi öğrencilerin birçok donanım ile etkileşime geçtikleri durumları barındırır. Bu bağlamda öğrencilerin, bu donanımları ve platformları uygun kullanmayı bilmeleri ve bunların eksiksiz çalışmaları önemlidir. Bu açıdan bu çalışmada az rastlansa da, özellikle HMD ve joystick cihazının kullanımında rastlanılan bazı aksaklıklar, öğrencilerin uygulamayı etkin kullanamamalarında rol oynamıştır. Bu bağlamda zaten kaygı duyabilecekleri konuşma sürecinde, donanımı veya uygulamayı kullanamama, konuşma için ayrılan süreye yetişememe, söylenmesi gereken ifadeleri hatırlayamama gibi olumsuz durumları oluşturmuş olması muhtemeldir. Bu durum, bu ortamların eksiksiz çalışması ve öğrencilerin bunları kullanımının üst düzeyde olması gerekliliğini (Hutson, 2023; Sadler & Thrasher, 2021) doğrulamaktadır.

Sonuç olarak çalışmanın bulguları, sürükleyici MondlyVR ve ImmerseMe gibi tamamen sürükleyici SG platformlarının öğrenciler arasında İngilizce konuşma kaygısını azaltabileceğini göstermektedir. Bu azalmanın özellikle ortam temelli kaygılarda olduğu, bunda SG platformlarının gerçeğe yakınlık, tekrar edilebilirlik özelliklerinin öne çıktığı değerlendirilmektedir. Çeşitli boyutlarda konuşma kaygısında görülen önemli azalmalar, SG platformlarının yabancı dil eğitiminde özellikle duyuşsal filtreleri azaltmada değerli bir araç olarak potansiyeline işaret etmektedir.

5. 3. SG Platformlarında İngilizce Öğrenme Motivasyon ve Tutumunun Değişimi

Bu çalışmada kullanılan MondlyVR ve ImmerseMe SG platformlarında öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları genel olarak artmıştır. Bu durumun çalışmada kullanılan platformların sürüklenme özelliği ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Sürüklenme ile öğrenciler bağlam içerisinde neler olduğunu merak etmiş, karşılaşacağı durumlarda neler söylemesi gerektiğini düşünmüş, nasıl telaffuz

edeceğine yönelik heyecan ve istek duymuş olabilir. Bütün bunlar, bu ortamlarda İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumun uygulama sürecinde olumlu seyretmesinde rol oynamış olabilir. Bu değerlendirmeler, SG platformlarının sağladığı sürükleyici bağlamların dil öğrenme sürecinde motivasyonun önemini vurgulayan Muslem ve Yulianti (2015)'in görüşleriyle benzeşmektedir.

Bu çalışmada İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu, hem enstrümantal hem de bütünleştirici motivasyon bağlamında gelişmiştir. Enstrümantal motivasyon, kariyer ilerlemesi veya akademik başarı gibi pratik faydalar için bir dili öğrenme arzusunu ifade eder (Düzgün & Kırkıç, 2023). Bu motivasyondaki artış, bu çalışmadaki öğrencilerin gelecekteki fırsatlar için İngilizce konuşma becerilerini geliştirmenin değerini fark ettiklerini göstermektedir. Nitekim MondlyVR platformunda *Hotel* ve *Appointment* sahnelerindeki rezervasyon senaryoları, *Shopping* ve *Restaurant* sahnelerindeki alışveriş yapma senaryoları; ImmerseMe platformundaki *Bakery*, *Cafe*, *Fish and Chips Shop* sahnelerindeki alışveriş ve sipariş senaryoları, *Talking about yourself* ve *Hobbies* sahnelerindeki senaryolar ve öğrenciye verilen roller öğrencilerin bu konuşmaları ileride yapabilecekleri mesleki kariyerleri için önemli olabileceğini düşünmelerine katkı sağlamış olabilir. Bulgular, özellikle öğrencilerin çabalarından somut faydalar algıladıkları bağlamlarda, enstrümantal motivasyonun dil öğreniminde önemli bir rol oynadığını öne süren Gardner'ın (1985) çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, başkalarıyla bağlantı kurmak ve bir topluluğa uyum sağlamak için bir dili öğrenme arzusunu yansıtan bütünleştirici motivasyon (Düzgün & Kırkıç, 2023) bu çalışmada da önemli bir artış göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin muhtemelen SG platformlarının etkileşimli yapısı nedeniyle dil öğreniminin sosyal yönlerine daha fazla değer vermiş olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada SG platformları tarafından sağlanan sürükleyici deneyimler, öğrenciler için topluluk ve aidiyet duygusunu (Hong & Ganapathy, 2017; Lamb, 2004) teşvik etmiş olabilir. Bu durum, dil öğrenimine yönelik olumlu tutumları teşvik etmede bütünleştirici motivasyonun önemini vurgulayan Dörnyei'nin (2001) bulgularıyla tutarlıdır. İngilizce öğrenme motivasyonunun SG platformlarında arttığına dair çalışma bulguları, hem sürükleyici olmayan (Chen, 2016; Chen & Kent, 2020; Wehner vd., 2011) hem de tamamen sürükleyici ortamları inceleyen (Kaplan-Rakowski & Wojdyski, 2018; Raman vd., 2023) çalışmalarla da uyumludur. Bu çalışmada hem MondlyVR hem de ImmerseMe, gerçekçi senaryolar aracılığıyla dil pratiğini kolaylaştıran ilgi çekici ve etkileşimli ortamlar sunmuştur. Kaplan-Rakowski ve Gruber (2023) dil öğrenenlerin iletişim becerilerini uygulamak için sanal araçlarla etkileşime girdiklerinde dili bağlam içinde deneyimlemelerine olanak tanıyan SG platformunu oldukça motive edici ve ilgi çekici bulduklarını vurgulamıştır.

Motivasyonu sürdürme, dil ile sürekli etkileşimi teşvik ettiği için uzun vadeli dil edinimi için önemlidir. Ushioda (2009) motivasyonun deneyimlere ve bağlamlara göre dalgalanabilen dinamik bir yapı olduğu şeklindeki vurgusuyla, motivasyonun çoğunlukla yüksek kalmasının zorluğuna işaret

eder. Bu çalışmada yapılan SG uygulamaların uzun süreli etkisini göstermeyi hedefleyen kalıcılık testi sonuçları son test ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu durum, MondlyVR ve ImmerseMe ile elde edilen motivasyonel kazanımların zaman içinde korunduğunu yansıtmaktadır. Ryan ve Deci (2000) çalışmalarında motivasyon seviyelerini korumada devam eden katılımın ve uygulamanın önemini vurgulamışlardır. Mevcut çalışmada senaryoların birbiriyle uyumu ve birbirinden çok bağımsız olmayışları, öğrencilere deneyimledikleri bağlamların devamının geleceğini düşündürmüş olabilir. Bu devamlılık ve bütünlük düşüncesi motivasyonun SG uygulamaları sonrasında da devam etmesinde katkı sağlamış olabilir. Diğer yandan öğrenmeye uzun vadeli katılımı teşvik etmede içsel motivasyonun rolü önemli bir gerçekliktir (Ryan & Deci, 2000). SG platformları diğer birçok ortam gibi çoğunlukla sadece dışsal motivasyonu yükseltmede rol oynasalar da, SG platformlarının bu rolü bulunuşluğu şekillendirerek oynaması diğer ortamlardan farklılaşmasına sebep olmaktadır. Nitekim SG platformlarında öğrencilerin gerçek durumlardaki anlık rollerini oynamaları yerine, onlara farklı bir ortamda bulunuyor hissi vererek, anlık olmayan, hatta “mevcut olmayan” durumlarda da motive olabilmelerini sağlamaktadır. Bu durum, SG platformlarının dışsal motivasyonu anlık olarak artırmanın ötesinde, öğrencinin dışsal motivasyonunun artabileceği durumlarla çevrelenmesi ve bu motive edici anların böylece genişletilmesi şeklinde bir rol üstlendiği olarak yorumlanabilir.

SG platformlarının sürükleyici özellikleri, motivasyon için önemli olan bilişsel ve duygusal katılımı da teşvik eder (Dubovi, 2022). Sürükleyici Öğrenmenin Bilişsel Duygusal Modeli'ne (Cognitive Affective Model of Immersive Learning-CAMIL) göre, bulunuşluk gibi faktörler motivasyonu ve öz yeterliği artırarak daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açar (Makransky & Petersen, 2021). Bu bağlamda bu çalışmada kullanılan SG platformlarının, öğrencileri dil kullanımında risk almaya teşvik ederek, öz yeterliği olumlu etkilemek suretiyle öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını artırmış olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, İngilizce öğrenmenin sosyal yönleri de her iki platformda öne çıkmaktadır (Mystakidis, Berki & Valtanen, 2021). Bu platformlarda, akranlar ve sanal ajanlarla etkileşim kurma yeteneği, bütünleştirici motivasyonu geliştiren bir topluluk duygusu oluşmasına sebep olmuş olabilir. Bu şekilde öğrenciler dil becerilerini daha fazla göstermek istemiş olabilirler. Lawrence ve Ahmed (2018) bu durumu sürükleyici platformların öğrencileri duygusal olarak meşgul eden, görev tabanlı öğrenmeyi kolaylaştıran ve dil kullanımını etkinleştiren deneyimler sunmaları ile açıklamaktadır. Bu bağlamda bu çalışma İngilizce konuşma öğretiminde kullanılan SG platformlarının yüksek sosyal etkileşime sahip olduklarında, öğrenme ortamını destekleyici ve işbirlikçi olarak algıladıkları için öğrenme motivasyonunu olumlu etkileyebileceklerine yönelik işaretler sunmaktadır.

Bu çalışmada az da olsa öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen bazı faktörler de ortaya çıkmıştır. ImmerseMe platformunda öğrenciler alternatiften seçtikleri görece uzun yanıtları ifade ederken platform daha cümlelerini tam bitirmeden doğru ifade edildiğini gördüğü için olumlu

dönüt vererek bir sonraki ifadeye geçmiştir. Bu durum bazı öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemiş olabilir. Ancak, MondlyVR platformunda cümleler daha kısa olduğundan platform tüm yanıtlar tamamen ifade edene kadar bekleyerek dönüt verdiği için bu olumsuzluk yaşanmamıştır.

Sonuç olarak, MondlyVR ve ImmerseMe ile İngilizce konuşma öğreniminde platform özellikleri öğrencilerin bulunuşluk hisleri, gerçeklik algıları, oluşan sosyal ortamlar gibi özellikler bağlamında öğrenme motivasyonuna olumlu olarak yansımaktadır. Bu değerlendirmeler ışığında platformların sürükleyici ve etkileşimli yapısının hem araçsal hem de bütünleştirici motivasyonu teşvik ederek, SG platformlarının İngilizce öğrenme deneyimlerine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir.

5. 4. SG Platformlarında Bulunuşluk Hissinin Konuşma Becerisine Katkısı

Özellikle sürükleyici SG platformlarının öğrenme ortamlarında kullanılması çalışmaları, kullanılan konu alanından bağımsız olarak bulunuşluk hissini özellikle öne çıkarırlar. Bu bağlamda bu çalışma da MondlyVR ve ImmerseMe platformları, İngilizce konuşma geliştirmede "*Bulunuşluk*" hissine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışmada bulunuşluk hissi duygusal bağlılık, uyum/çevreleme, katılım, arayüz kalitesi ve etkileşim bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışmada bulunuşluk boyutunda elde edilen genel ortalama öğrencilerin platformları erişilebilir bulduğuna, kullanılabilirlik ve etkileşim özelliklerinin geliştirilebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin deneyimlediği bulunuşluk düzeyinin doğrudan sanal ortamın kalitesi, gerçekçi ve ilgi çekici bir deneyim sağlama becerisiyle ilişkili olduğunu öne süren düşünceler ile örtüşmektedir (Allcoat & Mühlenen, 2018).

Çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin "Duyusal Bağlılık" boyutunda yüksek düzeyde katılım bildirdiklerini göstermektedir. Bu durum kullanılan SG platformlarının gözlük aracılığıyla elde edilen tamamen sürükleyici özelliklerine bağlı olabilir. Bu bulgu, SG platformlarının sürükleyici niteliklerinin duygusal katılım açısından güçlü bir bulunuşluk duygusunu teşvik ettiğini ve sanal ortamlarda deneyimlenen olayların gerçekliğini arttırarak kullanıcıların duygusal tepkilerini olumlu yönde etkilediğini ileri süren Geriş ve Tunga'nın (2020) bulgularıyla uyumludur. Ayrıca, bu bulgu SG uygulamalarının katılımcıların duygusal katılımını arttırarak öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirdiğini, etkileşimli ve sürükleyici bir öğrenme ortamı sunarak kullanıcıların öğrenme motivasyonunu arttırdığını sağladığını öne süren Tonbuloğlu'nun (2023) araştırmasıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada bulunuşluk hissini "Katılım" boyutunda öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil olduklarını hissettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin yüksek etkileşim ve aktif katılım gerektiren sahneleri deneyimlemelerinin bir katkısı olabilir. Bu bulgu, SG platformlarında aktif katılımın bulunuşluk hissine (Witmer & Singer, 1998) ve dolayısıyla öğrenme deneyimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu vurgulayan araştırma ile paralellik göstermektedir (Kang, Song,

Yun, & Jo, 2022). Duyusal bağıllık ve katılımdaki yüksek puanlar, MondlyVR ve ImmerseMe platformlarının sürükleyici doğasını yansıtmaktadır. Bu ortamların katılım ve bağıllıktaki olumlu rolleri mevcut literatür tarafından da doğrulanmaktadır (Johnson-Glenberg, 2018; Pallavicini, Pepe, & Minissi, 2019; Vesisenaho vd., 2019).

Bu çalışmada “Arayüz Kalitesi” ve “Etkileşim” boyutlarındaki puanlar ortalamanın üzerinde olsa da diğer boyutlara göre nispeten daha düşüktür. Bu durum, öğrencilerin belirli oranda bulunuşluk hissi yaşamasına rağmen, kullanılan SG platformlarının kullanıcı arayüzü ve etkileşim yetenekleri konusunda iyileştirilecek alanlar olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim bazı araştırmacılar arayüz kalitesinin ve etkileşim düzeyinin sanal ortamlardaki bulunuşluk hissini etkileyen kritik faktörler olduğunu savunmakta ve bu alanlara özellikle vurgu yapmaktadırlar (Riva, Waterworth, & Waterworth, 2004; Zhao, Xu, Jiang, & Ding, 2020).

Bu çalışmanın bir diğer odağı da bulunuşluk hissi ve İngilizce konuşmaya ilişkin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilerdir. Çalışmanın bulguları, bulunuşluk hissi ve konuşma kaygısı arasında negatif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki daha düşük bulunuşluk hissi seviyelerindeki öğrencilerin daha yüksek konuşma kaygısında olduklarına işaret etmektedir. Bu durum MondlyVR ve ImmerseMe platformlarının gerçekçi ortamlarda sanal karakterlerle simüle edilmiş etkileşimler, ana dili konuşan kişilerle şahsen konuşmanın getirdiği anında sosyal riskler olmadan gerçek dünya dil kullanımını taklit eden destekleyici bir alan sağlayabilmesine bağlı olabilir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler sosyal risk hissettikleri ve gerçekçi bulmadıkları durumlarda daha yüksek düzeyde kaygı yaşamış olabilirler. Grant vd. (2014) ve Tuena vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalar, sürükleyici SG platformlarının bir bulunuşluk hissi yarattığını ve bu durumun öğrencilerin başka bir ortama “taşınmış” hissetmelerine yardımcı olabileceğini, hata yapma konusunda öz bilinci ve kaygıyı azalttığını göstermektedir. Ayrıca, bu bulgu sürükleyici SG platformlarında EFL bağlamında öğrencilerin ileri düzeyde bulunuşluk hissi yaşadıkları için düşük düzeyde kaygı duyduklarını, korku ve endişe yaşamadan iletişim kurduklarından duyuşsal filtrenin düşük olduğu için daha az konuşma kaygısı bildiren Yang vd. (2020) ve Kaplan-Rakowski ve Gruber’in (2023) bulgularıyla uyumludur.

Bazı çalışmaların nicel bulguları SG platformları sürükleyici olsa da gerçek yaşamda konuşma kaygısı seviyelerini önemli ölçüde etkilemediğini raporlamaktadır (Ding, 2024). Bu çalışmada öğrencilerin sürükleyici SG platformlarının konuşma kaygısını azaltmak için yararlı bir araç olarak algıladıkları da belirlenmiştir. Mevcut çalışmada da nicel ve nitel yaklaşımlar temelinde elde edilen bulgular, bu çalışmada da belirtilen konuşma kaygısının farklı veri kaynaklarının açıklayıcı bilgiler sunması yönüyle örtüşmektedir.

Mevcut çalışmada kaygı ve konuşma performansı arasında zıt yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durum hem MondlyVR hem de ImmerseMe platformlarının bağlama özgü senaryoları ile ilişkili olabilir. Bu açıdan mevcut çalışma literatürde senaryolar ile konuşma kaygısının ilişkisini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Li vd., 2024; Shafiee Rad, 2024; Xie vd., 2021). Ayrıca sunulan

dönütlerin de kaygıyı azaltarak konuşma performanslarına katkı sağladığı düşünülebilir. Nitekim her iki platform da öğrencilerin dil kalıplarını içselleştirmelerine ve konuşma konusunda kendilerine olan güvenlerini artırmalarına yardımcı geri bildirim mekanizmalarına sahiptir. Benzer şekilde Pinto vd. (2021) de, SG platformlarındaki etkileşimli dönütün, öğrencilerin telaffuzlarını ve akıcılıklarını, yinelemeli olarak pratik yapabilecekleri düşük riskli bir ortam sağlayarak iyileştirebileceğini ifade etmektedir. Genel olarak bu çalışmada bulunuşluk arttığında öğrenmeye yönelik elde edilen motivasyon bağlamındaki olumlu çıktılar Makransky ve Petersen'in (2021) ortaya koydukları Sürükleyici Öğrenmenin Bilişsel Duygusal Modeli'ndeki (Cognitive Affective Model of Immersive Learning-CAMIL) bulunuşluk gibi faktörlerin motivasyonu ve öz yeterliği artırarak daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açacağı düşünceleriyle de örtüşmektedir.

Bu çalışmada SG platformlarında deneyim süresi arttıkça konuşma performansı azalmıştır. Öğrencilerin uygulamada geçirdikleri süre bazen öğrendiklerini pekiştirme amaçlı olumlu yönde olabilmekte, bazen de uygulamaların sınırlılıklarından kaynaklanabilmektedir. İki platformda da başarısız telaffuz da ilerlemeyi kısmen engellemekte ve dolayısıyla SG deneyim süresi uzamaktadır. Bazı durumlarda, kullanılan SG platformlarıyla daha fazla etkileşimde geçen sürede dikkat dağınıklıkları oluşmuş, bir miktar bilişsel yük artışı yaşanmış olabilir. Bu öğrencilerin bazılarında yenilik hissinin halen devam ediyor olması platformdaki görevlerde hızlı davranmamalarının bir sebebi olabilir. Kaplan-Rakowski ve Gruber (2019) öğrencilerin başlangıçta coşkulu ve hızlı ilerleme gösterdiği ancak SG ortamına alıştıkça duraklama noktasına gelebildiği SG platformlarındaki yenilik etkisini tartışmaktadır. Bu açıdan MondlyVR ve ImmerseMe faydalı erken deneyimler sağlarken, öğrencilerin uygulamalarda uzun veya kısa süre geçirmelerinin öğrenme sürecini uygun geçirip geçirmediği noktasında kesin yargıya varmak kolay değildir. Bu durum, SG platformlarında geçirilen süre ve konuşma performansı ilişkisine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Özetle, bu çalışma MondlyVR ve ImmerseMe platformlarının İngilizce konuşma gelişiminde "bulunuşluk" hissini duygusal bağlılık, katılım, arayüz kalitesi ve etkileşim boyutlarında ele alarak, platformların erişilebilir ancak iyileştirme gerektiren yönlerini ortaya koymuştur. Bulgular, sürükleyici SG platformlarının, yüksek duygusal katılım ve aktif etkileşim sayesinde İngilizce öğrenme motivasyonu ve performansını artırırken, konuşma kaygısını azalttığını göstermektedir. Ancak, platformlardaki kullanım süresinin artan bilişsel yük ve yenilik etkisinin kaybolması gibi faktörler daha fazla araştırılmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

5. 5. SG Platformlarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma ile İlgili Öğrenme Çıktılarındaki Roller

Bu araştırmadaki katılımcı görüşlerine dayalı verilerden, SG tabanlı İngilizce dil öğrenme platformlarında konuşma deneyimini etkileyen çeşitli faktörler ve arasındaki ilişkiler ortaya

çıkarılmıştır. Bu çalışmadaki platformlardaki bileşenlerin her biri birbiriyle ilişkili olup psikolojik, deneyimsel ve motivasyonel unsurları kapsayan bütünsel bir dil öğrenme yaklaşımını göstermektedir. Bu çalışmada bu bütünsel yaklaşımın, İngilizce konuşma öğretiminde SG kullanımının hem psikolojik hem de pratik yönlerden performanslarının gelişmesi için elverişli bir ortam yarattığı gösterilmiştir.

MondlyVR ve ImmerseMe platformları, İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine katkıları, bu ortamları deneyimleyen öğrencilerin bu deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinden belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bu katkılarda bu iki SG platformunun “sözlü iletişim becerilerini geliştirme, öğrenci merkezli bir ortam sağlama, kişiselleştirilmiş öğrenme, özgüveni artırma, dil pratiği, geri bildirim alma ve uygulama, yineleyici egzersiz ve leksik zenginliğini artırma” gibi önemli rolleri olduğunu vurgulamaktadırlar. SG platformlarına ilişkin Lin ve Lan (2015) tarafından vurgulanan öğrencilerin kendiliğinden etkileşimlere girmelerine olanak tanıyarak sözlü iletişim becerilerini geliştirme, gerçek yaşam konuşma senaryolarını simüle eden sürükleyici deneyimler sunma gibi rolleri, mevcut çalışmada da ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Ellis (2005) tarafından vurgulanan Görev Tabanlı Dil Öğretimi (TBLT) ilkeleriyle uyumlu, çok çeşitli bağlamsallaştırılmış senaryolar sunması da mevcut çalışmada belirlenen öğrenci merkezli bir ortam sağlama, kişiselleştirilmiş öğrenme gibi roller çerçevesinde değerlendirilebilir.

Bu çalışmada MondlyVR ve ImmerseMe gibi SG platformları, sözlü becerileri geliştirmenin yanı sıra kişiselleştirilmiş, öğrenci merkezli deneyimler ve tekrarlayan pratik fırsatlarını da desteklemiştir. Bu platformlar tarafından sağlanan özelleştirilmiş dönüt, öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerine ve hatalarından ders çıkarmalarına olanak tanır, bu da özgüven oluşturmayı destekleyebilir. Dolayısıyla öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve leksik zenginlik kazanmalarına yönelik değerlendirmelerinde ortamların sağladığı dönütlerin niteliğinin rol oynadığı değerlendirilebilir. Dewaele ve MacIntyre (2014) tarafından yapılan çalışmada daha az resmi, kaygısız ortamlarda kendiliğinden dil pratiği yapan öğrencilerin akıcılık ve konuşmaya karşı olumlu değerlendirmeler geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu bulguları, bu platformların sağladığı dönütlerin çok formal özellikler taşımamasının bir katkısı olarak düşünülebilir. Diğer yandan, bu platformların sunduğu alıştırmaları veya senaryoları tekrarlama fırsatı, öğrencilere düşük stresli bir ortamda becerilerini geliştirme şansı vererek, çok çeşitli kelime dağarcığıyla tekrar tekrar karşılaştıkları için leksik zenginliği artırdığı düşünülmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışmanın bulguları literatürde dil formlarına tekrar tekrar maruz kalmanın sözcük bilgisini derinleştirmek ve yeterliliği artırmak için çok önemli olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Hwang vd., 2016; Laufer, 2019; Nassaji & Swain, 2000). Dil pratiğine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri, kullanılan SG platformlarının gerçek hayatta dil pratiğinde kaygıyı azaltabildiği yönündedir. Öğrencilerin bu şekildeki değerlendirmeleri, Grant vd.’nin (2014) çalışmalarında SG platformlarında dil pratiği

yapan öğrencilerin daha iyi kelime hafızasına sahip oldukları ve gerçek hayatta dili kendiliğinden kullanma konusunda daha rahat oldukları gözlemleriyle örtüşmektedir.

SG platformlarının öğrencilerin deneyimlerinden konuşma kaygısı bağlamında “daldırıcı eğitim deneyimi, kişiselleştirilmiş öğrenme yolculukları, sosyal baskı ve hatalardan öğrenme ve düzeltme pratiği” şeklinde belirlenen rolleri, SG dil öğrenme platformlarında kaygının nasıl yönetilebileceği ve azaltılabileceğini anlamak için önem arz etmektedir. Bu bağlamda, Krashen (1982) öğrencilerin dış etkenler yerine eldeki dil görevlerine odaklanmalarına yardımcı olan, duygusal filtreyi düşüren ve daha kaygısız bir dil edinme sürecini kolaylaştıran yöntemleri önermektedir. Bu açıdan bu uygulamadaki MondlyVR ve ImmerseMe SG platformları, gerçekçi senaryolara kendi hızlarında ve bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde katılmalarına olanak tanıyan, anında geri bildirim sunarak tekrarlanabilme özelliği bulunan sürükleyici ve kontrollü ortamlar yaratarak bu kaygı uyandıran faktörlerin bazılarını hafiflettiği değerlendirilebilir. Bu özellikler, kişiselleştirilmiş öğrenme, hatalar, düzeltme pratikleri olarak bu çalışmada ele alınmış olup, benzer değerlendirmelere (MacIntyre & Gardner, 1994; Nassaji & Swain, 2000) diğer çalışmalarda da rastlanılmaktadır.

Bu çalışmada, SG platformlarının öğrencilerin sosyal baskı hissetmeden İngilizce pratiği yapmalarını sağladığı gözlemlenmiştir Pan ve Hamilton (2018) da SG kullanımının geleneksel sınıflardaki yargılanma korkusunu azalttığını ve öğrencilerin sosyal baskıdan arınmış bir şekilde öğrenme ortamlarına katılmalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, araştırmalar SG platformlarının sosyal yargılanma korkusunu azaltarak daha uygun bir öğrenme ortamı sunduğunu vurgulamaktadır (Lin & Wang, 2021; Wang vd., 2020).

Motivasyon, öğrencilerin öğrenme deneyiminden aldığı keyif ve katılımıyla doğrudan ilişkilidir (Meşe & Sevilen, 2021). Bu çalışmada, SG platformlarının İngilizce öğrenme motivasyonunda “yenilikçi ve ilgi çekici deneyim, önyargısızlık ve kabul, özdeşim ve bağ kurma, kademeli yaklaştırma” gibi önemli roller üstlendiği görülmüştür. SG platformlarının sunduğu gerçekçi ve etkileşimli ortamlar, katılımı artırarak öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmiş ve motivasyonu güçlendirmiştir. Bu bulgular, SG platformlarının keyif ve merak uyandırarak destekleyici bir alan sağladığını ve uzun vadeli motivasyonu artırdığını belirten literatürle uyumludur (Chen, 2016; Chen & Kent, 2020; Kaplan-Rakowski & Wojdyski, 2018; Raman vd., 2023).

Mevcut çalışmada elde edilen SG rollerinden birisi olan kademeli yaklaşım, öğrencilerin yönetilebilir adımlarla dil becerilerini oluşturmalarına yardımcı olmak için öneme sahiptir. Vygotsky’nin (1978) Yakınsal Gelişim Bölgesi’ne (ZPD) göre, öğrenciler mevcut yeteneklerinin hemen ötesinde görevleri tamamlamalarına olanak tanıyan destek sağlandığında en çok faydayı görürler. Bu destek, bir “iskelenin inşası” şeklinde adım adım gerçekleşerek öğrencinin öğrenme çıktılarını geliştirmesine katkı sağlar. İngilizce öğrenmede bu destek zorluğu giderek artan görevlerin tanıtılması ve öğrencilerin güvenle ve kaygı olmadan pratik yapmalarına olanak sağlanması anlamına

gelir. Mevcut araştırma, giderek karmaşıkleşan konuşma senaryolarını simüle edebilen ve Türkçe kullanımı ileri düzeyde kaldıran iki farklı uygulama kullanması nedeniyle kademeli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu şekilde öğrenme deneyimleri, öğrencilerin önceki öğrenmelerini sonrakilere aktarabilecek durumları merak etme ve hevesle yeni öğrenmeleri istemelerine sebep olmuş olabilir. Benzer biçimde, Ahn ve Lee (2016) SG platformlarının öğrencilerin dil becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olan kontrollü, artımlı görev tasarımlarına izin verdiğini vurgulamıştır. MacIntyre ve Gregersen (2012) ise görev zorluğundaki kademeli artışın kaygıyı azalttığı, öz yeterliliği geliştirdiği ve öğrencilerin özgüvenlerini kademeli olarak oluşturmalarına olanak tanıdığını ve bu durumun özellikle toplum içinde yabancı bir dil konuşmaktan çekinenler için faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada kullanılan SG platformları öğrencilere ihtiyaç duydukları desteği konuşma becerisi geliştirmeye kademeli yaklaşımı sunmalarıyla literatürdeki çalışmalara katkı sağladıkları değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin MondlyVR ve ImmerseMe için arka plan gürültüsü, kulaklık ayarları, görseller, hız, Türkçe desteği, ödüller, çoklu kullanıcı, oturum süresi, kontrol cihazı, sınır ayarları, yazı tipi, seçenek çeşitliliği, aydınlatma, ellerin görünürlüğü ve diyalog çeşitliliği gibi önerileri, SG deneyiminin dil öğreniminde etkinliğini artırmaya yönelik düşüncelerini yansıtmaktadır. SG platformlarının öğrenme süreçlerinde kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda da benzer öneriler vurgulanmış ve üretken öğrenme ortamları yaratmada kullanıcı merkezli tasarımın önemi vurgulanmıştır. Örneğin Kavanagh, Luxton-Reilly, Wuensche ve Plimmer (2017) arka plan sesi ve çevresel görsellerin daldırmada önemli rol oynadığını, uygun sesler ve gerçekçi görsellerin öğrenme deneyimini daha otantik hale getirdiğini ve öğrencilerin göreve odaklanmalarına yardımcı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, başlık ayarlamaları ve uygun görsellerin sağlanması, uzun süreli SG kullanımının sebep olduğu rahatsızlığı azaltmak ve konforu artırmak için önemlidir. Bu açıdan, mevcut çalışmanın bulguları eğitimde SG kullanılabilirliği üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla uyumludur (Moro, Štromberga, Raikos, & Stirling, 2017).

Mevcut çalışmadaki diyalogların hızı ve ana dil desteğinin dahil edilmesi gibi diğer öneriler, etkili öğrenme için hızın ve erişilebilirliğin önemini vurgulayan SG çalışmalarındaki öneriler ile benzeşmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, SG ortamlarında kullanıcı kontrollü hız, öğrencilerin etkileşim hızını konfor seviyelerine göre yönetmelerini sağlayarak bilişsel aşırı yüklenmeyi azaltacağını belirtmektedirler (Makransky & Lilleholt, 2018). Ayrıca ana dildeki açıklamalara veya çevirilere erişim seçeneği, yeni başlayanların bağlamı anlamalarına ve ilk kaygıyı azaltmalarına yardımcı olabilir (Huang, 2024). Bu çalışmada ilk olarak kullanılan MondlyVR platformunda bütün cümlelerin ana dilde çevirisi verilirken ikinci uygulama olarak kullanılan ImmerseMe platformunda ana dil çevirileri bulunmamıştır. Bu durum başlangıçta kaygı oluşturmuş olabilir ancak öğrenci görüşlerinde belirtildiği gibi öğrencilerin kendilerini konuşma anlamında geliştirmelerine de yardımcı olmuş olabilir. Diğer yandan, mevcut çalışmada öğrencilerin ayrıca ödül sistemi ve çoklu

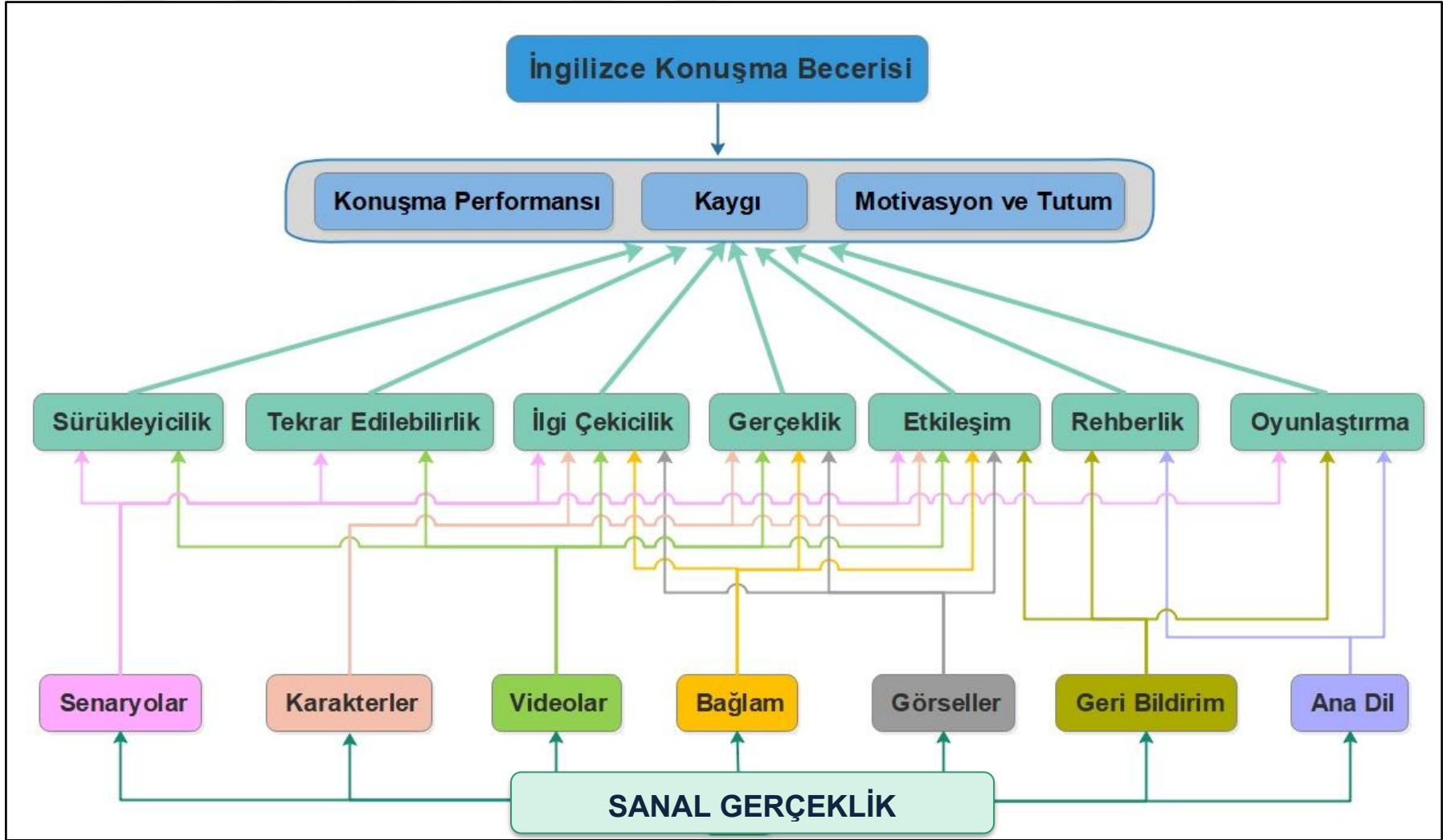
kullanıcı özelliklerinin eklenmesinin de motivasyonu ve katılımı artırabileceğine yönelik değerlendirmeler mevcuttur. Bu öneriler, SG platformlarına bir ödül sistemi eklemenin bir başarı duygusunu teşvik ettiğini ve öğrencilerin ilerlemeye motive olmasını sağladığını (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012) ve çok kullanıcılu seçeneğin akran etkileşimlerini kolaylaştırarak deneyimi daha sosyal hale getirdiğini ve dil pratiğini teşvik ettiğini (Gamage, 2021) belirten çalışmalar ile uyumlu değerlendirmeler içermektedir. Oturum süresi, kontrol cihazı kullanılabilirliği, sınır ayarları, yazı tipi seçimi ve aydınlatma ise kullanılan SG platformlarında genel konforu ve kullanım kolaylığını etkileyen kullanılabilirlik faktörleridir. Mevcut çalışmadaki ellerin görünürlüğü önerisi SG platformlarında birinin ellerini görmenin fiziksel varlık ve kontrol duygusu sağladığını ve konforu artırdığını gösteren çalışmayla uyumludur (Schuemie, Van Der Straaten, Krijn, & Van Der Mast, 2001).

Bu çalışmanın MondlyVR ve ImmerseMe olmak üzere iki SG platformu üzerinden yürütülmesi bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Ancak, çalışmada kullanılan sahnelerin çeşitliliği, CEFR A2 seviyeye uyumlu bireysel etkinliklerin tercih edilmesi, nitel ve nicel araştırma bulguların değişkenler boyutundaki sonuçları bu platformların tamamen sürükleyici SG platformlarını temsil edilebilirliğini arttırmıştır. Diğer yandan az sayıda SG platformu kullanılmakla birlikte, çalışmada bazı genellemelerin yapılmış olması, ilk bakışta bir sınırlılık olarak görülebilir. Çalışmada bu platformların tamamen sürükleyici özellikleri kullanılarak sahnelerin çeşitliliği artırılmış ve elde edilen kapsamlı içerik ile mümkün olduğunca SG platformları ile ilgili nesnel değerlendirmelerin yapılması sağlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada genellemeler bu iki ortamın spesifik özelliklerinin öne çıkarılmasından çok, bu tür platformların sürükleyiciliklerinin katkıları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Genellemelerin bu şekilde değerlendirilmesi, çalışmanın SG platformlarının İngilizce öğretimindeki kullanımına ilişkin vurgularını öne çıkarabilir.

Konuşma becerisinin kapsamı dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, tutarlılık ve telaffuz alt becerilerindeki performans ile değerlendirilmiştir. Konuşma becerisi farklı çalışmalarda başka boyutlarıyla da ele alınmaktadır (Boetje & Ginkel, 2020; Canto vd., 2013; Gracia, 2024). Bu çalışmada, konuşma performansının bu boyutlarıyla ele alınmasının bir nedeni, bu boyutların SG platformlarında gözlemlenebilir olmasıdır. Diğer taraftan, İngilizce konuşma kaygısı, genellikle sadece öz bildirime dayalı algı belirten ölçme araçlarıyla belirlenmekte (Gallego, McHugh, Penttonen, & Lappalainen, 2022; Paulhus & Vazire, 2009), bu durum kullanılan platformların bu noktadaki etkililiğinin gerçek düzeyini ortaya koymayı sınırlamaktadır. Bu çalışmada konuşma kaygısının hem nicel hem nitel yaklaşımlarla belirlenmesine yönelik çaba bu çalışmayı diğerlerinden farklılaştırmaktadır. Bu şekildeki ölçme yaklaşımı bir yandan SG'ye, diğer yandan gerçek ortamdaki konuşma kaygısına ilişkin değerlendirmelerde fiziksel ve sözel göstergelerin birlikte ele alınmasına yönelik önerisiyle ilgili alana katkı sağlamaktadır.

Genel olarak bu çalışmada kullanılan SG platformlarının birçok özelliği çalışmanın tüm değişkenleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan SG platformlarının öne çıkan özellikleri Şekil 28’de gösterilmiştir. Bu şekilde SG platformlarının kullanılan senaryolar, karakterler, videolar, bağlam, görseller, geribildirim ve ana dil özelinde sahip olduğu sürükleyicilik, tekrar edilebilirlik, ilgi çekicilik, gerçeklik, etkileşim, rehberlik ve oyunlaştırma teknik özellikleri İngilizce konuşma becerisi ve bu becerinin ilişkili olduğu konuşma performansı, konuşma kaygısı ve motivasyon ve tutum değişkenleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Özetle, bu çalışmada elde edilen bulgular konuşma performansının tüm alt becerilerinde uygulama sonrası gelişmeye işaret etmektedir. MondlyVR ve ImmerseMe platformlarında yüksek düzeyde bulunuşluk hissi gösterilmiştir. SG platformlarının konuşma performansını geliştirme ve öğrenme motivasyonunu sürdürmedeki özellikleri, duyuşsal filtreleri azaltmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, konuşma becerisi geliştirmede duyuşsal alanın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecini deneyimleyenlerin önerilerinin dikkate alınması, platformların konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktılarını artıracak değerlendirilmektedir.



Şekil 28. SG platform özelliklerinin değişkenler ile ilişkisi

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Bu çalışmada İngilizce konuşma becerisi geliştirmede sanal gerçeklik tabanlı öğrenme platformları kullanımının üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi ile ilişkili öğrenme çıktılarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırma problemleri çerçevesinde çalışmanın sonuçları sunulmuştur.

- SG platformlarında öğrencilerin İngilizce konuşma performansları Etkileşim, Konuşma Dilbilgisi, Kelime Dilbilgisi, Akıcılık ve Tutarlılık ve Telaffuz alt boyutlarında gelişmiştir.
- SG platformlarının İngilizce konuşma kaygısının azalması yönünde olumlu etkileri söz konusu olup, bu etki uzun süreli devam etmiştir.
- İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumu üzerinde SG platformları hafif de olsa olumlu etkiler oluşturmuştur ve bu etki kalıcılık göstermiştir.
- SG platformlarının sundukları gerçeklik, duygusal deneyim, aktif öğrenme, kullanıcı deneyimi/erişilebilirlik, zihinsel katılım/odaklanma ve risk algısı/emniyet duygusu özellikleriyle bulunuşluk hissinin deneyimlenmesini önemli ölçüde etkilemiştir.
- SG platformlarında deneyimlenen bulunuşluk hissi ile konuşma kaygısı ilişkilidir. Ancak İngilizce konuşma performansı ve öğrenme motivasyon ve tutumu ile bulunuşluk hissi arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bulunuşluk hissi; gerçekçilik, duygusal katılım ve risksiz etkileşim sağlaması gibi özellikleri ile güçlü bir sürükleyicilik duygusuna katkıda bulunarak aktif katılımı teşvik etmekte olup, bu yönüyle konuşma becerisi gelişiminde SG platformlarının kullanımının merkezinde yer almıştır.
- SG platformlarının öğrencilerin İngilizce öğrenme çıktıları (İngilizce konuşma performansı, konuşma kaygısı ve öğrenme motivasyon ve tutumu) gelişiminde bu platformların sunduğu aşağıdaki özelliklerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır:
 - Konuşma performansı gelişiminde SG platformlarının sözlü iletişim becerilerini artırma, katılımcı odaklı öğrenme ortamı sunma, kişiselleştirme, özgüven artırma, dil pratiği, özgün bağlamlarda uygun senaryolarda tekrarlı kullanım ve anında dönüt verme, yineleyici egzersiz, leksik zenginliği artırma özellikleri etkili olmuştur.
 - Konuşma kaygısının azaltılmasında SG platformlarının sağladığı sürükleyici eğitim deneyimi, kişiselleştirilmiş öğrenme yolculukları, sosyal baskı olmadan bireysel pratik fırsatları, hatalardan öğrenme ve düzeltme pratiği özellikleri öne çıkmıştır.
 - İngilizce öğrenme motivasyonu ve tutumunun yüksek olmasında platformların sunduğu yenilikçi ve ilgi çekici öğrenme deneyimi, önyargısızlık ve kabul, özdeşim

ve bağ kurma, ilgi çekici ve etkileşimli yapısı, kademeli yaklaştırma özellikleri etkili olmuştur.

Bu çalışmanın sonuçları, İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmada, İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumunu geliştirmede, İngilizce konuşma performansını arttırmada SG platformlarının güçlü bir araç olabileceğini göstermiştir. SG deneyimi ile İngilizce öğretimi sürecinin öğrenen, beceri, platform özellikleri dikkate alınarak planlamasının etkili öğrenme çıktıları elde etmede önemli katkısı olduğu da çalışmanın önemli sonuçları arasındadır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada SG platformlarının sürükleyici özellikleri, İngilizce konuşma becerisini artırma, İngilizce konuşma kaygısını azaltma ve İngilizce öğrenme motivasyon ve tutumunu geliştirmede olumlu katkısı belirlenmiştir. Dolayısıyla uygulayıcıların kullanacakları SG platformlarında sürükleyici özelliklerin gelişmiş olmasına dikkat etmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan her iki platformun özellikle bireysel kullanıma uygun özellikleri ve kişiselleştirilmiş anında dönüt özellikleri, konuşma becerisi ile ilgili öğrenme çıktılarına olumlu katkı sağlamıştır. Dolayısıyla benzer amaçlar için kullanılacak SG tabanlı platformlarda bu özelliklerin gelişmiş olması önerilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan MondlyVR platformu kademeli yaklaştırma özellikleri dolayısıyla başlangıç seviyesindeki öğrencilerin SG platformlarında İngilizce konuşma ile tanışmaları için etkili bir şekilde kullanılabilir. ImmerseMe platformu ise bir sonraki aşama konuşma seviyesi için işe koşulabilir.

Bu çalışmada bir platformun kısıtlılıkları, diğer bir SG platform ile iyileştirilmiştir. Benzer şekilde SG platformlarının kısıtlılık ve avantajlarının analiziyle birlikte kullanılmaları konuşma becerisinde olumlu öğrenme çıktıları oluşturabilir.

6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada SG platformlarındaki etkinlikler öğrencilerin kaygı durumunu farklı faktörlerden etkilenmeden incelemek için sınıf dışı bireysel etkinlikler olarak uygulanmıştır. Farklı çalışmalarda sınıf içi akran etkileşiminin de olduğu ortamlarda konuşma becerisinin incelenmesi, bu tür platformların sınıf içi etkilerinin belirlenmesi açısından dikkate alınabilir.

Bu çalışmada kullanılan SG platformlarının her birinde CEFR çerçevesinde belirli sayıda senaryolar ikiye kez uygulanmıştır. Farklı çalışmalarda daha fazla senaryo daha çok kez uygulanması becerilerin gelişiminin daha hassas belirlenmesini sağlayabilir.

Bu çalışmada gerçek ortamda konuşma kaygısı değerlendirmesi için Gerçek Ortam Kaygı Analiz Formu (GOKAF) geliştirilmiş olup, bu formun öz raporlamaya dayalı veri toplama araçları ile birlikte kullanılabildiği görülmüştür. Bu bağlamda, form farklı çalışmalarda konuşma kaygısı değerlendirilmesi için gerçek ortamdaki verileri elde etme amacıyla kullanılabilir.

Bu çalışmanın bir bölümü yöntemsel olarak ön-son test tek gruplu yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Bu şekildeki yaklaşımla kullanılan SG platformlarının ilgili değişkenlere etkisini belirlenirken bu özellikleri kullanmayan gruplar ile ilgili değerlendirmelerin yapılması sınırlı kalmış olabilir. Farklı çalışmalarda çok gruplu deneysel çalışmalar ile beceri-arac ilişkisi ele alınabilir.

Bu çalışmada farklı SG platformları birbirleriyle özellikleri açısından karşılaştırılma yapılmamıştır. Diğer çalışmalarda farklı SG platformlarının özellikleri bulunuşluk ve sürükleyicilik hissi açısından karşılaştırılması, SG platformları özellikleri-konuşma becerileri ilişkisini daha derinlemesine ortaya koyabilir.

Bu çalışmada Oculus Meta Quest 2 SG gözlüğü kullanılmıştır. Ancak bu gözlük ağırlığı ve büyüklüğü dolayısıyla özellikle zayıf ve boyut olarak daha küçük kafa yapısı olan bazı öğrencilerde kullanım sırasında az da olsa sınırlılıklar oluşturmuştur. Bu açıdan daha hafif ve küçük farklı SG gözlükleri diğer çalışmalarda kullanılabilir.

Bu çalışmada araştırmacı sadece teknik destek sağlamıştır. Farklı çalışmalarda araştırmacı çoklu kullanıcı özelliği olan tamamen sürükleyici SG platformlarında etkileşim ve dönüt sağlama açısından rol alabilir. Böylece bu platformların öğretim sürecindeki rolleri, öğretici rolü ile birlikte değerlendirilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Ahn, T. Y., & Lee, S. M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778-786.
- Akar, H. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Durum çalışması* içinde (113-149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akay, M. (2022). *The effectiveness of a virtual reality tool, ImmerseMe, on the ELT Freshman Students' oral communication skills: A Pragmalinguistic Perspective* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akmençe, A. E., & Tuncer, M. (2023). Lise düzeyi İngilizce dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 295-313.
- Aksoy, H. (2015). *Kinekt tabanlı oyunun yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerin konuşma becerilerine etkisi ve bedensel kinestetik zeka, öğrenen motivasyonu ile öğrenen özerkliği bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alemi, M., & Khatoony, S. (2020). Virtual reality assisted pronunciation training (VRAPT) for young EFL learners. *Teaching English with Technology*, 20(4), 59-81.
- Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893, 1-13.
- Alkan, H., & Bümen, N. T. (2020). An action research on developing English speaking skills through asynchronous online learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 127-148.
- Allcoat, D., & von Mühlengen, A. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*, 26, 2140-2152.
- Arabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190.
- Al-Tamimi, N. O. M. (2014). Public speaking instruction: A bridge to improve English speaking competence and reducing communication apprehension. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(4), 45-68.
- Alvi, I. (2023). Investigating students' adoption of virtual reality for L2-learning in India. *Education and Information Technologies*, 29(7), 1-22.
- Alwafi, G. A., Almalki, S., Alrougi, M., Meccawy, M., & Meccawy, Z. (2022). A social virtual reality mobile application for learning and practicing English *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(9), 55-75.

- Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29(1), 1-24.
- Anh, K. H. K. (2012). Use of Vietnamese in English language teaching in Vietnam: Attitudes of Vietnamese university teachers. *English Language Teaching*, 3(2), 119-128.
- Arnold, J. (1999). The whole story: Holistic language teaching. *Resource*, 1, 8-12.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Online Submission*, 22(1), 11-22.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99- 108.
- Austin, N., Hampel, R., & Kukulska-Hulme, A. (2017). Video conferencing and multimodal expression of voice: Children's conversations using Skype for second language development in a telecollaborative setting. *System*, 64, 87-103.
- Ban, S., & Hyun, K. H. (2019). Directional force feedback: Mechanical force concentration for immersive experience in virtual reality. *Applied Sciences*, 9(18), 3692.
- Bancroft, W. J. (2005). *Suggestopedia and language*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bashir, M., Azeem, M., & Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), 34-50.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2021). Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment. *System*, 99, 102496, 1-16.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2024). 'Look, I can speak correctly': Learning vocabulary and pronunciation through websites equipped with automatic speech recognition technology. *Computer Assisted Language Learning*, 37(5-6), 1335-1363.
- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Routledge.
- Berti, M. (2020). ImmerseMe. *Calico Journal*, 37(3), 321-330.
- Berutu, R., & Mutiawati, M. (2023). Understanding learning anxiety and mental health of final year students: A qualitative study. *ProGCouns: Journal of Professionals in Guidance and Counseling*, 4(1), 42-51.

- Beşiktaş, M. Y., & Terekli, M. S. (2023). Sporda motivasyon. G. Özen, & İ. Özmutlu (Ed.), *Spor & bilim 2023-I* içinde (s. 99-124). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Boetje, J., & van Ginkel, S. (2020). The added benefit of an extra practice session in virtual reality on the development of presentation skills: A randomized control trial. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 253-264.
- Bowman, D. A., & McMahan, R. P. (2007). Virtual reality: How much immersion is enough?. *Computer*, 40(7), 36-43.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, New York: Pearson Longman.
- Burns, A. (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Bygate, M. (1987). *Speaking: The Cambridge guide to teaching English to speakers of other Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canto, S., Jauregi, K., & van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: Is there an added value?. *ReCALL*, 25(1), 105-121.
- Casañ-Pitarch, R., & Gong, J. (2021). Testing ImmerseMe with Chinese students: Acquisition of foreign language forms and vocabulary in Spanish. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 219-233.
- Casey, C. (1996). Incorporating cognitive apprenticeship in multi-media. *Educational Technology Research and Development*, 44(1), 71-84.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4(1), 27-31.
- Chambers, G. N. (2013). The target language revisited. *Teaching and Teacher Education*, 36, 44-54.
- Chang, S. C., Hsu, T. C., & Jong, M. S. Y. (2020). Integration of the peer assessment approach with a virtual reality design system for learning earth science. *Computers & Education*, 146, 103758, 1-15.
- Chapelle, C. A. (2010). The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 43(1), 66-74.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The effects of virtual reality-assisted language learning: A meta-analysis. *Sustainability*, 14(6), 3147.

- Chen, C. H., Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2021). Virtual reality in problem-based learning contexts: Effects on the problem-solving performance, vocabulary acquisition and motivation of English language learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 851-860.
- Chen, J. C. (2016). The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education*, 102, 152-171.
- Chen, J. C., & Kent, S. (2020). Task engagement, learner motivation and avatar identities of struggling English language learners in the 3D virtual world. *System*, 88, 102168, 1-14.
- Chen, Y. C. (2024). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 37(4), 789-813.
- Chen, Y. L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 637-646.
- Chen, Y. L., & Hsu, C. C. (2020). Self-regulated mobile game-based English learning in a virtual reality environment. *Computers & Education*, 154, 103910.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Chien, S. Y., Hwang, G. J., & Jong, M. S. Y. (2020). Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-Speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146, 103751.
- Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English-medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*, 52(3), 611-633.
- Chun, D. M. (2019). Current and future directions in TELL. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 14-25.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Coşulean, L. (2024). Adaptive learning platforms as a means of individualised learning. *Probleme de Filologie: Aspecte Teoretice și Practice*, 136-141. Retrieved August 10, 2024, from https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-141_43.pdf.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language?. *Relc Journal*, 35(1), 5-20.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cucchiari, C., Nejari, W., & Strik, H. (2012). My pronunciation coach: Improving English pronunciation with an automatic coach that listens. *Language Learning in Higher Education*, 1(2), 365-376.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çakır, N. (2024). Virtual reality games in foreign language education: A systematic review. *Language Education and Technology (LET Journal)*, 4(1), 13-37.
- Çelik, G. T., & Oral, E. L. (2016). Big five and organizational commitment—the case of Turkish construction professionals. *Human Resource Management Research*, 6(1), 6-14.
- Çelik, S., & Bayraktar Çepni, S. (2020). Turkish university students' experiences of learning English: Is English class a dark Forest or a clear sky?. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 97-118.
- Damio, S. M., & Ibrahim, Q. (2019). Virtual reality speaking application utilisation in combatting presentation apprehension. *Asian Journal of University Education*, 15(3), 235-244.
- Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it?. *Catesol Journal*, 30(1), 13-45.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9), 1-2.
- Dawley, L., & Dede, C. (2014). Situated learning in virtual worlds and immersive simulations. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 723-734.
- Denzin, N., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-28). CA: Sage.
- Derakhshan, A., Khalili, A. N., & Beheshti, F. (2016). Developing EFL learner's speaking ability, accuracy and fluency. *English Language and Literature Studies*, 6(2), 177-186.
- Dewaele, J. M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In S. Loewen, & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 433-450). New York: Routledge.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.

- Dewaele, J. M., & Thirtle, H. (2009). Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 635-649.
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7-22.
- Dewaele, J. M., Saito, K., & Halimi, F. (2023). How foreign language enjoyment acts as a buoy for sagging motivation: A longitudinal investigation. *Applied Linguistics*, 44(1), 22-45.
- Dhimolea, T. K., Kaplan-Rakowski, R., & Lin, L. (2022). A systematic review of research on high-immersion virtual reality for language learning. *TechTrends*, 66(5), 810-824.
- Ding, M. (2024). The impact of high-immersion virtual reality on EFL learners' foreign language speaking anxiety: A mixed-method approach. *ReCALL*, 36(3), 1-19.
- Douglas, M. (2017). Virtual reality: The new and sexier way to learn languages? Retrieved April 5, 2024 from <https://www.fluentu.com/blog/virtual-reality-language-learning/>.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z., & Hadfield, J. (2014). *Motivating learning*. London: Routledge.
- Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162-165.
- Dubovi, I. (2022). Cognitive and emotional engagement while learning with VR: The perspective of multimodal methodology. *Computers & Education*, 183, 104495.
- Düzgün, G., & Kırkıç, K. A. (2023). Arapça öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (AÖYMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 370-387.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Ebadi, S., & Ebadijalal, M. (2022). The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1975-2000.
- ECL Sınav Sistemi. (2024). <https://eclexam.eu/topics/> adresinden 20 Haziran 2024 tarihinde alınmıştır.

- Ehrman, M. E., & Dornyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Ekiz, S., & Kulmetov, Z. (2016). The factors affecting learners' motivation in English language education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1(1), 18-38.
- Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. In E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 713-728). London: Routledge.
- Ellis, R. (2008). Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 4-22.
- Enkin, E. (2022). Comparing two worlds: Spanish learners' face-to-face and immersive social VR speaking experiences. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(1), 22-42.
- Ersevîm, İ. (2005). *Freud ve psikanalizin temel ilkeleri* (3.bs.). İstanbul: Assos Yayınları.
- Eun, B., & Lim, H. S. (2009). A sociocultural view of language learning: The importance of meaning-based instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1), 12-26.
- Fitria, T. N. (2022). Using authentic material and created material (teacher-made) for English Language Teaching (ELT): Benefits and limitations. *JADEs Journal of Academia in English Education*, 3(2), 117-140.
- Fouz-González, J. (2019). Podcast-based pronunciation training: Enhancing FL learners' perception and production of fossilised segmental features. *ReCALL*, 31(2), 150-169.
- Freud, S. (1936). Inhibitions, symptoms and anxiety. *The Psychoanalytic Quarterly*, 5(1), 1-28.
- Fu, T. (2022). Digital storytelling for global citizenship education: A Chinese case study. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 873-886.
- Gallego, A., McHugh, L., Penttonen, M., & Lappalainen, R. (2022). Measuring public speaking anxiety: Self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*, 46(4), 782-798.
- Gamage, D. (2021). Scaffolding social presence in MOOCs. In A. Tedjasaputra, B. Samson, M. Ghazali, E. Sari, S. Sacar, D. Gamage, & Y. Kurniawan (Eds.), *Proceedings of the Asian CHI Symposium 2021* (pp. 140-145). New York: Association for Computing Machinery.
- Gao, J. (2022). Scales assessing L2 speaking anxiety: Development, validation, and application. *Frontiers in Psychology*, 13, 972671.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Geriş, A., & Tunga, Y. (2020). Sanal gerçeklik ortamlarında bulunma hissi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 261-282.
- Ghanbarzadeh, R., Ghapanchi, A. H., Blumenstein, M., & Talaei-Khoei, A. (2014). A decade of research on the use of three-dimensional virtual worlds in health care: A systematic literature review. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), e47.
- Godwin-Jones, R. (2018). Contextualized vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1-19.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.). (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook*. Oxford: MacMillan Education.
- Gökoğlu, S. (2019). *Sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamının yangın güvenliğine yönelik davranışsal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gökoğlu, S., & Çakıroğlu, Ü. (2019). Sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamlarında bulunuşluk hissinin ölçülmesi: Bulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 169-188.
- Gracia, E. (2024). *Immersive virtual reality for L2 pragmatics instruction in an intensive English program at a US university* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Grant, S., Huang, H., & Pasfield-Neofitou, S. (2014). The authenticity-anxiety paradox: The quest for authentic second language communication and reduced foreign language anxiety in virtual environments. *Procedia Technology*, 13, 23-32.
- Gromer, D., Reinke, M., Christner, I., & Pauli, P. (2019). Causal interactive links between presence and fear in virtual reality height exposure. *Frontiers in Psychology*, 10, 141.
- Gruber, A., & Kaplan-Rakowski, R. (2020). User experience of public speaking practice in virtual reality. In R. Zheng (Ed.), *Cognitive and affective perspectives on immersive technology in education* (pp. 235-249). New York: IGI Global.
- Guerra-Tamez, C. R. (2023). The impact of immersion through virtual reality in the learning experiences of art and design students: The mediating effect of the flow experience. *Education Sciences*, 13(2), 185 2-18.

- Gutierrez, F., Pierce, J., Vergara, V. M., Coulter, R., Saland, L., Caudell, T. P., Goldsmith, T. E., & Alverson, D. C. (2007). The effect of degree of immersion upon learning performance in virtual reality simulations for medical education. In J. D. Westwood et al. (Eds.), *Medicine meets virtual reality 15* (pp.155-160). Amsterdam: IOS Press.
- Gutiérrez, M., Vexo, F., & Thalmann, D. (2008). *Stepping into virtual reality*. London: Springer.
- Gündüz, A. (2022). *Sanal gerçeklik destekli görev tabanlı dil öğretimi yaklaşımının lisansüstü öğrenciler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hajizadeh, S., Salman, A. R., & Ebadi, S. (2023). Evaluating language learning applications from efl learners' perspectives: The case of mondly. *Research Square*, 1-16.
- Han, T., Tanriover, A. S., & Sahan, O. (2016). EFL students' and teachers' attitudes towards foreign language speaking anxiety: A look at NESTs and non-NESTs. *International Education Studies*, 9(3), 1-11.
- Hassani, K., Nahvi, A., & Ahmadi, A. (2016). Design and implementation of an intelligent virtual environment for improving speaking and listening skills. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 252-271.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- He, L., & Smith, J. (2019). ImmerseMe [Review]. In J. Levis, C. Nagle, & E. Todey (Eds.), *Proceedings of the 10th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 461-466). Ames, IA: Iowa State University.
- Hoang, D. T. N., McAlinden, M., & Johnson, N. F. (2023). Extending a learning ecology with virtual reality mobile technology: oral proficiency outcomes and students' perceptions. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 491-504.
- Hong, Y. C., & Ganapathy, M. (2017). To investigate ESL students' instrumental and integrative motivation towards English language learning in a Chinese school in Penang: Case study. *English Language Teaching*, 10(9), 17-35.
- Horwitz, A. V. (2013). *Anxiety: A short history*. Baltimore: JHU Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsu, T. C. (2017). Learning English with augmented reality: Do learning styles matter?. *Computers & Education*, 106, 137-149.
- Hua, C., & Wang, J. (2023). Virtual reality-assisted language learning: A follow-up review (2018-2022). *Frontiers in Psychology*, 14, 1153642.

- Huang, H. M., Rauch, U., & Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), 1171-1182.
- Huang, O. H. L. (2024). Enhancing English oral communication skills through virtual reality: A study on anxiety reduction and authentic learning. *English Language Teaching*, 17(5), 1-11.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability*, 13(9), 4639.
- Hung, S. T. A., Chen, W. J., & Chien, S. Y. (2023). Virtual reality is not always a cure-all: Evidences from a quasi-experiment of EFL business speaking courses. *Interactive Learning Environments*, 32(8), 4426-4442.
- Hunter, A. M. (2017). *Fluency development in the ESL classroom: The impact of immediate task repetition and procedural repetition on learners' oral fluency* (Unpublished doctoral dissertation). St Mary's University, England.
- Hussain, S. (2017). Teaching speaking skills in communication classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 3(3), 14-21.
- Hutson, J. (2023) Rethinking the Virtual Learning Environments: Strategies for Adoption, Implementation, and Pedagogy. In T. Cherner, & A. Fegely (Eds.), *Bridging the XR technology-to-practice gap: Methods and strategies for blending extended realities into classroom instruction* (pp.25-33). LearnTechLib: AACE.
- Hwang, W. Y., Huang, Y. M., Shadiev, R., Wu, S. Y., & Chen, S. L. (2014). Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5), 503-516.
- Hwang, W. Y., Nguyen, T. H., & Pham, X. L. (2019). Peer tutoring to facilitate cognitive diffusion of English as a foreign language learning: using speech translation and shadowing in familiar authentic contexts. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 901-929.
- Hwang, W. Y., Shih, T. K., Ma, Z. H., Shadiev, R., & Chen, S. Y. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press.
- ImmerseMe. (2023). <https://immerseme.co/#home> adresinden 11 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ivanova, G., & Dimova-Severinova, D. (2021). The role of happiness in applying suggestopedia and fostering the language learning process. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 365-383.
- Jensen, C. J., & Cadierno, T. (2024). Differences in mobile-assisted acquisition of receptive and productive vocabulary knowledge: a case study using Mondly. *The Language Learning Journal*, 52(3), 255-270.

- Johnson-Glenberg, M. C. (2018). Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 375272.
- Kahveci, H. (2023). The positive and negative effects of teacher attitudes and behaviors on student progress. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 290-306.
- Kampmann, I. L., Emmelkamp, P. M., Hartanto, D., Brinkman, W. P., Zijlstra, B. J., & Morina, N. (2016). Exposure to virtual social interactions in the treatment of social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 77, 147-156.
- Kang, Y. G., Song, H. D., Yun, H., & Jo, Y. (2022). The effect of virtual reality media characteristics on flow and learning transfer in job training: The moderating effect of presence. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1674-1685.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2019). *Low-immersion versus high-immersion virtual reality: Definitions, classification, and examples with a foreign language focus*. Paper presented at the Twelfth International Conference Innovation in Language Learning, Florence.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2021). One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion virtual reality. In Lan, YJ., Grant, S. (Eds.), *Contextual language learning: Real language learning on the continuum from virtuality to reality* (pp. 187-202). Singapore: Springer.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2023). The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety. *Smart Learning Environments*, 10(1), 46.
- Kaplan-Rakowski, R., & Wojdyski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL*, 124-129.
- Kara, E. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature*, 3(2), 66-74.
- Karacan, C. G., & Akoglu, K. (2021). Educational augmented reality technology for language learning and teaching: A comprehensive review. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 68-79.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
- Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Kelly, S. E., Bourgeault, I., & Dingwall, R. (2010). Qualitative interviewing techniques and styles. In I. Bourgeault, R. Dingwall, & R. Vries (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative methods in health research* (pp. 307-326). London: Sage Publications.
- Khukalenko, I. S., Kaplan-Rakowski, R., An, Y., & Iushina, V. D. (2022). Teachers' perceptions of using virtual reality technology in classrooms: A large-scale survey. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11591-11613.

- Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The impact of affective factors in English speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12), 2478-2485.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.
- Kumari, A. V. (2014). *Methods of teaching English*. Guntur: New Era Publications.
- Kuning, D. S. (2019). Technology in teaching speaking skill. *Journal of English Education, Literature and Linguistics*, 2(1), 50-59.
- Küçükler, S., & Sulac, S. (2021). The reflections of language exposure in foreign language learning. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 194-215.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- Lan, Y. J. (2015). Contextual EFL learning in a 3D virtual environment. *Language Learning & Technology*, 19(2), 16-31.
- Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. In K. D. Federmeier, & H. W. Huang (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (pp. 1-26). New York: Academic Press.
- Lan, Y. J., & Lin, Y. T. (2016). Mobile seamless technology enhanced CSL oral communication. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 335-350.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374.
- Lanier, J. (2017). *Dawn of the new everything: A journey through virtual reality*. London: Random House.
- Laufer, B. (2019). Evaluating exercises for learning vocabulary. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 351-368). Routledge.
- Lawrence, G., & Ahmed, F. (2018). Pedagogical insights into hyper-immersive virtual world language learning environments. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 8(1), 1-14.
- Lee, J. S., & Chen Hsieh, J. (2018). University students' perceptions of English as an International Language (EIL) in Taiwan and South Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(9), 789-802.
- Levak, N., & Son, J. B. (2017). Facilitating second language learners' listening comprehension with Second Life and Skype. *ReCALL*, 29(2), 200-218.
- Li, J., Qiu, T., Li, C., Xu, C., Cheng, P., Tang, Y., & Georgiou, G. K. (2024). The effects of immersion in virtual reality environment on oral English learning for Chinese university students. *Education and Lifelong Development Research*, 1(1), 3-14.

- Li, M., Pan, Z., Sun, Y., & Yao, Z. (2021, October). *Virtual reality in foreign language learning: A review of the literature*. Paper presented at the Seventh International Conference on Virtual Reality (ICVR), Nanchang.
- Li, Q., & Zhou, Y. (2023). Enhancing EFL class design: Affective filter hypothesis in action. *International Journal of Education and Humanities*, 9(3), 38-40.
- Limniou, M., Roberts, D., & Papadopoulos, N. (2008). Full immersive virtual environment CAVETM in chemistry education. *Computers & Education*, 51(2), 584-593.
- Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 486-497.
- Lin, Y. J., & Wang, H. C. (2021). Using virtual reality to facilitate learners' creative self-efficacy and intrinsic motivation in an EFL classroom. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4487-4505.
- Ling, Y., Nefs, H. T., Morina, N., Heynderickx, I., & Brinkman, W. P. (2014). A meta-analysis on the relationship between self-reported presence and anxiety in virtual reality exposure therapy for anxiety disorders. *PloS One*, 9(5), e96144.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Llanes, À., Arnó, E., & Mancho-Barés, G. (2016). Erasmus students using English as a lingua franca: does study abroad in a non-English-speaking country improve L2 English?. *The Language Learning Journal*, 44(3), 292-303.
- Loewen, S., Isbell, D. R., & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Language Annals*, 53(2), 209-233.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon and Breach Pub.
- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92, 1-2.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer, S., Ryan, S., Williams, M. (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). London: Palgrave Macmillan UK.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141-1164.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2019). Investigating the process of learning with desktop virtual reality: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 134, 15-30.

- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937-958.
- Malmir, A., & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 608-617.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Mandal, S. (2013). Brief introduction of virtual reality & its challenges. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 4(4), 304-309.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Matsuda, A., & Matsuda, P. K. (2017). Teaching English as an international language: A WE-informed paradigm for English language teaching. In E.L. Low, & A. Pakir (Eds.), *World Englishes* (pp. 104-117). London: Routledge.
- McKay, S. L., & Brown, J. D. (2015). *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*. New York: Routledge.
- Meb İngilizce Öğretim Müfredatı Programı. (2018) <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> adresinden 17 Eylül 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mendi, H. B. (2009). *The relationship between reading strategies, motivation and reading test performance in foreign language learning* (Unpublished master's thesis). Marmara Üniversitesi, Turkey.
- Mercer, S., & Dornyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 11-22.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Miskam, N. N., & Saidalvi, A. (2018). Investigating English language speaking anxiety among Malaysian undergraduate learners. *Asian Social Science*, 15(1), 1.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. New York: Routledge.

- Moïse-Richard, A., Ménard, L., Bouchard, S., & Leclercq, A. L. (2021). Real and virtual classrooms can trigger the same levels of stuttering severity ratings and anxiety in school-age children and adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 68, 105830.
- Morina, N., Brinkman, W. P., Hartanto, D., & Emmelkamp, P. M. (2014). Sense of presence and anxiety during virtual social interactions between a human and virtual humans. *PeerJ*, 2, e337.
- Moro, C., Štromberga, Z., Raikos, A., & Stirling, A. (2017). The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences and medical anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 10(6), 549-559.
- Moskowitz, B. A. (1978). The acquisition of language. *Scientific American*, 239(5), 92-109.
- Mroz, A. (2018). Seeing how people hear you: French learners experiencing intelligibility through automatic speech recognition. *Foreign Language Annals*, 51(3), 617-637.
- Mulyono, H., Sari, R. N., & Ningsih, S. K. (2019). Factors contributing to EFL students' speaking anxiety. *Register Journal*, 12(1), 13-27.
- Muslem, A., & Yulianti, Y. (2015). The effects of immersive multimedia learning with peer support on vocabulary, grammar, and motivation. *Cendekia: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 9(1), 1-12.
- Mystakidis, S., Berki, E., & Valtanen, J. P. (2021). Deep and meaningful e-learning with social virtual reality environments in higher education: A systematic literature review. *Applied Sciences*, 11(5), 2412.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Nation, I. S. (2009). P & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
- Nguyen, T. H., Hwang, W. Y., Pham, X. L., & Ma, Z. H. (2018). User-oriented EFL speaking through application and exercise: Instant speech translation and shadowing in authentic context. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 129-142.
- Niebuhr, O., & Michalsky, J. (2018, June). *Virtual reality simulations as a new tool for practicing presentations and refining public-speaking skills*. Paper presented at the ninth *International Conference on Speech Prosody*, Poznan.
- Nobrega, F. A., & Rozenfeld, C. C. D. F. (2019). Virtual reality in the teaching of FLE in a Brazilian public school. *Languages*, 4(2), 36.
- North, M. M., & North, S. M. (2016). A comparative study of sense of presence of traditional virtual reality and immersive environments. *Australasian Journal of Information Systems*, 20, 1-15.
- Noviyenty, L. (2018). Strategies in learning and techniques in teaching english speaking. *ENGLISH FRANCA: Academic Journal of English Language and Education*, 2(1), 35-48.

- Oguz, A., & Bahar, H. O. (2008). The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(4), 328-336.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Ozverir, I., Herrington, J., & Osam, U. V. (2016). Design principles for authentic learning of English as a foreign language. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 484-493.
- Özenç, Y. Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67.
- Özer, K. (2008). *Kaygı: Sınavıma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Pakpahan, E. M., & Gultom, I. (2022). Overcoming foreign language speaking anxiety by using a language exchange website in online learning. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 5(2), 385-394.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Pallavicini, F., Pepe, A., & Minissi, M. E. (2019). Gaming in virtual reality: What changes in terms of usability, emotional response and sense of presence compared to non-immersive video games?. *Simulation & Gaming*, 50(2), 136-159.
- Pan, X., & Hamilton, A. F. D. C. (2018). Why and how to use virtual reality to study human social interaction: The challenges of exploring a new research landscape. *British Journal of Psychology*, 109(3), 395-417.
- Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive learning environments*, 31(1), 172-184.
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2009). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Farley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224-239). New York: The Guilford Press.
- Peixoto, B., Pinto, R., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2021). Immersive virtual reality for foreign language education: A PRISMA systematic review. *IEEE Access*, 9, 48952-48962.

- Peng, J. E. (2022). Willingness to communicate. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 159-172). New York: Routledge.
- Perez-Marcos, D. (2018). Virtual reality experiences, embodiment, videogames and their dimensions in neurorehabilitation. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 15, 1-8.
- Peterson, M. (2016). The use of massively multiplayer online role-playing games in CALL: An analysis of research. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1181-1194.
- Pinder, C. C. (1984). *Work motivation: Theory, issues, and applications*. Glenview: Scott Foresman and Company.
- Pinto, R. D., Peixoto, B., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2021). Foreign language learning gamification using virtual reality—a systematic review of empirical research. *Education Sciences*, 11(5), 222.
- Qiu, X. Y., Chiu, C. K., Zhao, L. L., Sun, C. F., & Chen, S. J. (2023). Trends in VR/AR technology-supporting language learning from 2008 to 2019: A research perspective. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2090-2113.
- Rajitha, K., & Alamelu, C. (2020). A study of factors affecting and causing speaking anxiety. *Procedia Computer Science*, 172, 1053-1058.
- Raman, K., Hashim, H., & Ismail, H. H. (2023). Enhancing English verbal communication skills through virtual reality: A study on engagement, motivation, and autonomy among English as a second language learners. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(12), 237-261.
- Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38-57.
- Restall, G. C., Yao, Y., & Niu, X. (2023). Exploring the experience of year 10 South Korean students' English language learning in immersive virtual reality. *TESOL in Context*, 31(2), 21-67.
- Ribeiro, A., & Monteiro, L. (2015). Induction affective scenarios virtual reality: assessment of the sensation of presence. *Psicologia Clínica*, 27, 139-160.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucris, M. (1982). Awareness activity for teaching structures. In The British Council (Ed.), *ELT documents 113: Humanistic approaches. An empirical view* (pp.1-15). London: The British Council.

- Riva, G., Mantovani, F., Capideville, C. S., Preziosa, A., Morganti, F., Villani, D., ... & Alcañiz, M. (2007). Affective interactions using virtual reality: The link between presence and emotions. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(1), 45-56.
- Riva, G., Waterworth, J. A., & Waterworth, E. L. (2004). The layers of presence: a bio-cultural approach to understanding presence in natural and mediated environments. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 402-416.
- Rogers, C. B. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Ohio: Merrill.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95.
- Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *Relc Journal*, 52(1), 189-205.
- Rojas-Sánchez, M. A., Palos-Sánchez, P. R., & Folgado-Fernández, J. A. (2023). Systematic literature review and bibliometric analysis on virtual reality and education. *Education and Information Technologies*, 28(1), 155-192.
- Roos, A. L., Goetz, T., Krannich, M., Donker, M., Bieleke, M., Caltabiano, A., & Mainhard, T. (2023). Control, anxiety and test performance: Self-reported and physiological indicators of anxiety as mediators. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 72-89.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadler, R., & Thrasher, T. (2021). Teaching languages with virtual reality: Things you may need to know. *CALICO Infobytes*. Retrieved January 27, 2024 from https://calico.org/wp-content/uploads/2021/11/Infobyte_December_2021.pdf.
- Sadler, R., Dooly, M., Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (2013). Language learning in virtual worlds: Research and practice. *Contemporary computer-Assisted Language Learning*, 159-182.
- Sadowski, W., & Stanney, K. (2002). Presence in virtual environments. In K. M. Stanney (Ed.), *Handbook of virtual environments* (pp. 831-846). Boca Raton: CRC Press.
- Sally Wu, Y. H., & Alan Hung, S. T. (2022). The effects of virtual reality infused instruction on elementary school students' English-speaking performance, willingness to communicate, and learning autonomy. *Journal of Educational Computing Research*, 60(6), 1558-1587.
- Saltan, F. (2003). *EFL speaking anxiety: How do students and teachers perceive it* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Sarpourian, F., Samad-Soltani, T., Moulaei, K., & Bahaadinbeigy, K. (2022). The effect of virtual reality therapy and counseling on students' public speaking anxiety. *Health Science Reports*, 5(5), e816.

- Satake, Y., Yamamoto, S., & Obari, H. (2024). Effects of English-speaking lessons in virtual reality on EFL learners' confidence and anxiety. In M. Peterson, & N. Jabbari (Eds.), *Frontiers in technology-mediated language learning* (pp. 26-40). London: Routledge.
- Sayin, B. A. (2015). Exploring anxiety in speaking exams and how it affects students' performance. *International Journal of Education and Social Science*, 2(12), 112-118.
- Schuemie, M. J., Van Der Straaten, P., Krijn, M., & Van Der Mast, C. A. (2001). Research on presence in virtual reality: A survey. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(2), 183-201.
- Servotte, J. C., Goosse, M., Campbell, S. H., Dardenne, N., Pilote, B., Simoneau, I. L., ... & Ghuysen, A. (2020). Virtual reality experience: Immersion, sense of presence, and cybersickness. *Clinical Simulation in Nursing*, 38, 35-43.
- Shadiev, R., & Huang, Y. M. (2016). Facilitating cross-cultural understanding with learning activities supported by speech-to-text recognition and computer-aided translation. *Computers & Education*, 98, 130-141.
- Shadiev, R., Liu, T., & Hwang, W. Y. (2020). Review of research on mobile-assisted language learning in familiar, authentic environments. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 709-720.
- Shafiee Rad, H. (2024). Speak like a pro: boosting language proficiency, engagement, and reducing anxiety, in virtual reality through innovative media transition with MondlyVR and VirtualSpeech. *Learning: Research and Practice*, 1-26.
- Shahsavari, M. (2012). Relationship between anxiety and achievement motivation among male and female students. *Journal of American Science*, 8(11), 329-332.
- Sharp, A. (2012). Humanistic approaches to learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1469-1471). US: Springer.
- Shawaqfeh, A. T., Jameel, A. S., Al-adwan, L. A. Y., & Khasawneh, M. A. S. (2024). Interaction as a mechanism to enhance English language proficiency in the classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(1), 229-234.
- Shin, D. H. (2017). The role of affordance in the experience of virtual reality learning: Technological and affective affordances in virtual reality. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1826-1836.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 204-211). New York: Cambridge University Press.
- Simon, E., & Taverniers, M. (2011). Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: a comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary. *English Studies*, 92(8), 896-922.
- Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(6), 603-616.

- Snowden, D. L. (2018). *The effects of anxiety on the process of change and substance use outcomes* (Unpublished doctoral dissertation), Texas University, Texas.
- Solak, E., & Erdem, G. (2015). A content analysis of virtual reality studies in foreign language education. *Participatory Educational Research*, 2(5), 21-26.
- Solhi, M. (2024). The impact of EFL learners' negative emotional orientations on (un) willingness to communicate in in-person and online L2 learning contexts. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(2), 26.
- Soto, J. B., Ocampo, D. T., Colon, L. B., & Oropesa, A. V. (2020). Perceptions of ImmerseMe virtual reality platform to improve English communicative skills in higher education. *iJIM*, 14 (7), 4-19.
- Stander, M. (2022). The relationship between language learning strategies, affective factors and language proficiency. *Language Learning in Higher Education*, 12(2), 391-408.
- Steuer, J., Biocca, F., & Levy, M. R. (1995). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. In F. Biocca & M.R. Levy (Eds.), *Communication in the age of virtual reality*, (pp.37-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Stupar-Rutenfrans, S., Ketelaars, L. E. ve van Gisbergen, M. S. (2017). Beat the fear of public speaking: Mobile 360 video virtual reality exposure training in home environment reduces public speaking anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(10), 624-633.
- Sun, Z., Lin, C. H., You, J., Shen, H. J., Qi, S., & Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 304-324.
- Suparlan, S. (2021). Factors contributing students' speaking anxiety. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(2), 160-169.
- Sülter, R. E., Ketelaar, P. E., & Lange, W. G. (2022). SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children—A proof of concept. *Computers & Education*, 178, 104384.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taherian, T., Shirvan, M. E., Yazdanmehr, E., Kruk, M., & Pawlak, M. (2024). A longitudinal analysis of informal digital learning of English, willingness to communicate and foreign language boredom: a latent change score mediation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(4), 997-1010.

- Tang, Y., & Hu, J. (2022). The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 13, 985859.
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Unpublished master's thesis). University of Glasgow, Scotland.
- Tatlı, Z., Saylan, E., & Kokoç, M. (2022). Digital storytelling in an online EFL course: Influences on speaking, vocabulary, and cognitive load. *Participatory Educational Research*, 9(6), 89-112.
- Thituyetanh, N. (2015). The key principles for development of speaking. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(1), 49-53.
- Thompson, N. P., & Mutton, T. (2023). 'I worry about getting it wrong and looking like a silly billy': does explicit classroom-based strategy intervention change pupils' attitudes towards speaking in the modern foreign languages classroom?. *The Language Learning Journal*, 51(3), 312-327.
- Thrasher, T. (2022). The impact of virtual reality on L2 French learners' language anxiety and oral comprehensibility: An exploratory study. *CALICO Journal*, 39(2), 219-238.
- Tonbuloğlu, İ. (2023). Eğitim teknolojilerinde güncel uygulamaların incelenmesi. *Literatür*, 4(2), 173-186.
- Trinh, N. B., & Pham, D. T. T. (2021). Challenges in speaking classrooms among non-English majors. *Vietnam Journal of Education*, 37-42.
- Tuan, L. T. (2011). EFL learners' motivation revisited. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 1(10), 1257-1272.
- Tuan, N.H & Mai, T.N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le Thanh Hien high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8-23.
- Tuena, C., Serino, S., Pedrolì, E., Stramba-Badiale, M., Riva, G., & Repetto, C. (2021). Building embodied spaces for spatial memory neurorehabilitation with virtual reality in normal and pathological aging. *Brain Sciences*, 11(8), 1067.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self/multilingual matters* (pp.215-228). London: 123 Library.
- Vesisenaho, M., Juntunen, M., Häkkinen, P., Pöysä-Tarhonen, J., Fagerlund, J., Miakush, I., & Parviainen, T. (2019). Virtual reality in education: Focus on the role of emotions and physiological reactivity. *Journal of Virtual Worlds Research*, 12(1), 1-15.
- Von Worde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.

- Vrellis, I., Avouris, N., & Mikropoulos, T. A. (2016). Learning outcome, presence and satisfaction from a science activity in Second Life. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 59-77.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. The USA: Harvard University Press.
- Wang, C. P., Lan, Y. J., Tseng, W. T., Lin, Y. T. R., & Gupta, K. C. L. (2020). On the effects of 3D virtual worlds in language learning—a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 891-915.
- Wang, M., Wang, H., & Shi, Y. (2022). The role of English as a foreign language learners' grit and foreign language anxiety in their willingness to communicate: Theoretical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 1002562.
- Wehner, A. K., Gump, A. W., & Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289.
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240.
- Witmer, B. G., Jerome, C. J., & Singer, M. J. (2005). The factor structure of the presence questionnaire. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 14(3), 298-312.
- Wong, L. H., King, R. B., Chai, C. S., & Liu, M. (2016). Seamlessly learning Chinese: Contextual meaning making and vocabulary growth in a seamless Chinese as a second language learning environment. *Instructional Science*, 44, 399-422.
- Wong, M. H. I., Zhao, H., & MacWhinney, B. (2018). A cognitive linguistics application for second language pedagogy: The English preposition tutor. *Language Learning*, 68(2), 438-468.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Xie, Y., Chen, Y., & Ryder, L. H. (2021). Effects of using mobile-based virtual reality on Chinese L2 students' oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 225-245.
- Yalçın, Ö., & İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624.
- Yalçın, S., & Tavsancil, E. (2014). The comparison of Turkish students' PISA achievement levels by year via data envelopment analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 961-968.
- Yan, W., Lowell, V., & Yang, L. (2024). Developing English language learners' speaking skills through applying a situated learning approach in VR-enhanced learning experiences. *Virtual Reality* 28, 167, 3-23.

- Yang, F. C. O., Lo, F. Y. R., Hsieh, J. C., & Wu, W. C. V. (2020). Facilitating communicative ability of EFL learners via high-immersion virtual reality. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 30-49.
- Yeh, Y. L., & Lan, Y. J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, 66, 693-708.
- Yıldırım, O., & Kumcağız, H. (2022). Psikodinamik yaklaşıma göre insan davranışının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 103-132.
- Yılmaz, G. K. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. M. Metin (Ed.), *Durum çalışması içinde* (s. 261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, O., & Sahan, G. (2023). A study on the motivation levels and problems in the language learning for the higher education learners. *World Journal of Education*, 13(1), 1-13.
- York, J., Shibata, K., Tokutake, H., & Nakayama, H. (2021). Effect of SCMC on foreign language anxiety and learning experience: A comparison of voice, video, and VR-based oral interaction. *ReCALL*, 33(1), 49-70.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Yudintseva, A. (2023). Virtual reality affordances for oral communication in English as a second language classroom: A literature review. *Computers & Education: X Reality*, 2, 100018, 1-17.
- Zambak, B., & Çetinkaya, Y. B. (2023, June). *Students' foreign language speaking anxiety: The roots of the problem*. Paper presented at the Tenth International Eurasian Congress on Educational Research, Ankara.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265-288). New York: Taylor & Francis.
- Zhang, H., Hwang, W. Y., Tseng, S. Y., & Chen, H. S. (2019). Collaborative drama-based EFL learning in familiar contexts. *Journal of Educational Computing Research*, 57(3), 697-722.
- Zhang, Y.; Liu, L. (2018). Using computer speech recognition technology to evaluate spoken English. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 1341-1350.
- Zhao, J., Xu, X., Jiang, H., & Ding, Y. (2020). The effectiveness of virtual reality-based technology on anatomy teaching: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Medical Education*, 20, 1-10.
- Zheng, C., Wang, L., & Chai, C. S. (2023). Self-assessment first or peer-assessment first: Effects of video-based formative practice on learners' English public speaking anxiety and performance. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 806-839.
- Zhou, H., Fujimoto, Y., Kanbara, M., & Kato, H. (2021). Virtual reality as a reflection technique for public speaking training. *Applied Sciences*, 11(9), 3988, 1-18.



8. EKLER

Ek 1. Etik Kurul Belgesi



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-81614018-000-2300026371
Konu : Etik Kurul Belgesi (Öğr. Gör.

08.05.2023

Sayın Öğr. Gör. Esin SAYLAN
Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü Öğretim Görevlisi

"Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik (SG): Kaygı, Motivasyon ve Konuşma Becerilerine Etkileri" adlı doktora tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza ait onay formu Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr.
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek. 2. CEFR Küresel Ölçek ve Dil Tanımlayıcıları

Yetkin Kullanıcı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
	C1	Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir. Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
	B1	Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.
Temel Kullanıcı	A2	Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.
	A1	Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir. Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir.

Ek 3. Asıl Uygulama Katılımcı Özellikleri, Demografik Bilgileri ve SG Uygulama Süreleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Bilgisayar Oyun Deneyimi	3D Oyun Deneyimi	SG First Steps (dk)	MondlyVR	ImmerseMe	Toplam SG İngilizce Uygulama (dk)
Ö1	Erkek	18	1-2 yıl	Hiç	7	61	52	113
Ö2	Kadın	19	≥5 yıl	1-2 yıl	19	93	48	141
Ö3	Kadın	21	2-3 yıl	Hiç	14	112	87	199
Ö4	Kadın	20	Hiç	Hiç	20	119	54	173
Ö5	Erkek	22	1-2 yıl	1-2 yıl	11	99	46	145
Ö6	Erkek	21	≥5 yıl	1-2 yıl	10	86	91	177
Ö7	Kadın	24	Hiç	Hiç	13	79	60	139
Ö8	Kadın	23	1-2 yıl	Hiç	19	96	50	146
Ö9	Kadın	20	Hiç	Hiç	17	97	59	156
Ö10	Kadın	19	2-3 yıl	1-2 yıl	8	95	50	145
Ö11	Kadın	20	2-3 yıl	Hiç	12	64	53	117
Ö12	Kadın	21	Hiç	Hiç	13	91	63	154
Ö13	Kadın	20	≥5 yıl	Hiç	20	100	53	153
Ö14	Erkek	22	≥5 yıl	≥5 yıl	11	51	48	99
Ö15	Erkek	19	≥5 yıl	Hiç	11	85	53	138
Ö16	Erkek	19	1-2 yıl	Hiç	16	52	49	101
Ö17	Kadın	23	≥5 yıl	Hiç	8	57	67	124
Ö18	Kadın	18	1-2 yıl	Hiç	10	61	50	111
Ö19	Erkek	20	Hiç	Hiç	8	51	48	99
Ö20	Erkek	20	3-4 yıl	Hiç	10	44	42	86
Ö21	Kadın	22	3-4 yıl	1-2 yıl	13	76	47	123
Ö22	Kadın	21	Hiç	Hiç	16	77	111	188
Ö23	Erkek	21	≥5 yıl	1-2 yıl	12	60	48	108
Ö24	Kadın	20	1-2 yıl	Hiç	19	69	51	120
Ö25	Kadın	19	1-2 yıl	Hiç	10	63	45	108
Ö26	Erkek	19	≥5 yıl	Hiç	12	61	45	106
Ö27	Erkek	20	≥5 yıl	2-3 yıl	9	57	52	109
Ö28	Kadın	19	≥5 yıl	Hiç	16	62	59	121
Ö29	Kadın	22	1-2 yıl	Hiç	13	99	65	164
Ö30	Kadın	20	≥5 yıl	Hiç	8	53	43	96
Ö31	Erkek	20	≥5 yıl	Hiç	15	66	52	118

Ö= Öğrenci

Ek 4. İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi

Bu anket İngilizce konuşurken yaşadığınız kaygı seviyesi hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Ankette 18 madde vardır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği/rakamı seçiniz. Anketteki soruların **doğru veya yanlış cevabı olmadığını** unutmayınız. Ankette verilen bilgiler Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Doktora Programı çerçevesinde doktora tezi bilimsel araştırmasında kullanılmak tamamen etik kurallara uygun bir şekilde kimlik bilgileriniz gizli kalmak koşuluyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Prof. Dr.

Öğr. Gör.

Araştırma Yöneticisi

Araştırmacı

‘1’ : Kesinlikle Katılmıyorum

‘2’ : Katılmıyorum

‘3’ : Kararsızım.

‘4’ : Katılıyorum

‘5’ : Kesinlikle Katılıyorum

Cinsiyetiniz: Kadın ☐

Erkek ☐

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce derslerinde konuşurken asla kendimden emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2. İngilizce derslerinde konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
3. İngilizce derslerinde sıranın bana geleceğini bildiğim zaman çok heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
4. İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
5. İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda panikliyorum.	1	2	3	4	5
6. İngilizce derslerinde sorulan sorulara cevap vermekten çekiniyorum.	1	2	3	4	5
7. Ana dili İngilizce olan insanlarla İngilizce konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
9. İngilizce derslerinde konuşurken kendime güvenemiyorum.	1	2	3	4	5
10. İngilizce öğretmenimin yaptığı her hatayı düzeltmeye çalışması beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
11. İngilizce derslerinde sıra bana geldiğinde kalbimin daha hızlı attığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Diğer öğrencilerin daima benden daha iyi İngilizce konuştuklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.	1	2	3	4	5
14. İngilizce derslerinde konuşurken hem heyecanlanıyorum hem de kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
15. İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman tedirgin oluyorum.	1	2	3	4	5
16. İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
17. İngilizce konuşacağım zaman diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
18. İngilizce öğretmenim cevabına önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5

Ek. 5. Motivasyon ve Tutum Anketi

Bu anket İngilizce öğreniminizdeki motivasyon seviyeniz hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Ankette 30 madde vardır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği/rakamı seçiniz. Anketteki soruların **doğru veya yanlış cevabı olmadığını** unutmayınız. Ankette verilen bilgiler Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Doktora Programı çerçevesinde doktora tezi bilimsel araştırmasında kullanılmak üzere için tamamen etik kurallara uygun bir şekilde kimlik bilgileriniz gizli kalmak koşuluyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Prof. Dr.

Öğr. Gör.

Araştırma Yöneticisi

Araştırmacı

'1' : Kesinlikle Katılmıyorum

'2' : Katılmıyorum

'3' : Kararsızım

4' : Katılıyorum

'5' : Kesinlikle Katılıyorum

Cinsiyetiniz: Kadın ☐

Erkek ☐

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Yurt dışında uzun bir süre yaşamam gerekseydi, İngilizce bilmem yeterli olsa bile bulunduğum ülkede kullanılan ana dili öğrenmeye çalışırdım.	1	2	3	4	5
2.Mümkün olduğunca çok yabancı dil öğrenmek istiyorum.	1	2	3	4	5
3.İngilizce öğrendikten sonra farklı bir dil öğrenmek istiyorum.	1	2	3	4	5
4. Benim için yabancı dil öğrenmek bir hobidir.	1	2	3	4	5
5. Bazen yabancı dil öğrenmenin fazladan bir yük olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
6. Yabancı dil öğrenmek heyecan vericidir.	1	2	3	4	5
7. Yabancı dil öğrenmeyi sevmiyorum ve sadece ihtiyacım olduğu için öğreniyorum.	1	2	3	4	5
8. Yabancı dil öğrenmek bana başarı hissi veriyor.	1	2	3	4	5
9. Yabancı dil öğrenmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
10. Farklı bir zihinsel çalışma olduğu için İngilizce öğrenmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
11. İngilizce yeterliliğe sahip olmak insanın genel kültürünün bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
12. Daha eğitilmiş olmak için İngilizce öğreniyorum.	1	2	3	4	5
13. İngilizce bilmek benim için önemlidir çünkü dünyadaki güncel entelektüel akımlar hakkında bilgi sahibi olmamı sağlıyor ve böylece bakış açımı genişletiyor.	1	2	3	4	5
14. Kaliteli bir yaşam sürebilmek için Türklerin mutlaka İngilizce yeterliliğine sahip olmaları gerekir.	1	2	3	4	5

Ek 5'in devamı

15. Türkiye'de herkesin en azından orta seviye İngilizce bilmesi /öğrenmesi gerekir.	1	2	3	4	5
16. İngiliz ve Amerikalılar hakkında bir şeyler öğrendikçe, onları daha fazla seviyorum.	1	2	3	4	5
17. Sevdiğim sanatçıların çoğu (aktör, müzisyen, vb.) İngiliz veya Amerikalı.	1	2	3	4	5
18. İngiltere ve Amerika dünyanın en heyecan verici ülkelerindendir.	1	2	3	4	5
19. İngiliz ve Amerikan kültürü şu günlerde dünyada büyük öneme sahiptir.	1	2	3	4	5
20. İngilizce konuşursam, daha iyi bir iş bulabilirim.	1	2	3	4	5
21. İngilizce konuşursam, daha fazla iş seyahatine çıkabilirim.	1	2	3	4	5
22. İngilizce bilmek bana maddi açıdan fayda sağlar.	1	2	3	4	5
23. Gelecekte iş arkadaşlarımla yabancı bir dili en azından orta seviyede konuşuyor olacak	1	2	3	4	5
24. Gelecekte patronum benim İngilizce bilmemi bekleyecek.	1	2	3	4	5
25. Gelecekte işimde terfi edebilmek için İngilizce biliyor olmam gerekecek.	1	2	3	4	5
26. Benim meslek grubumdaki önemli kişiler en azından orta seviyede İngilizce konuşabiliyor.	1	2	3	4	5
27. Gelecekte uluslararası bir itibara sahip olabilmek için İngilizce bilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
28. Çeşitli kültürleri ve insanları tanımamı sağlayacağı için İngilizce yeterliliğe sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
29. Hayatıma anlam katan bir zorluk oluşturduğu için İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, böyle olmasaydı hayatım biraz monoton olurdu.	1	2	3	4	5
30. Belirli bir amaca ulaşmak için (diploma ya da burs alabilmek, vb.) kesinlikle devletin yaptığı yabancı dil sınavına girmem gerekiyor.	1	2	3	4	5

Ek 6. Bulunuşluk Hissi Ölçeği

Bu anket yaşamış olduğunuz sanal gerçeklik deneyimleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Ölçekte 29 madde vardır ve aşağıdaki şekilde belirtildiği gibi 1'den 5'e kadar puanlayınız. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan rakamı seçiniz. Soruları dikkatli bir şekilde okuyarak sırasıyla ve birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız. Ölçekteki soruların **doğru veya yanlış cevabı olmadığını** unutmayınız. Ölçeğe verilen bilgiler Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Doktora Programı çerçevesinde doktora tezi bilimsel araştırmasında kullanılmak tamamen etik kurallara uygun bir şekilde kimlik bilgileriniz gizli kalmak koşuluyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Prof. Dr.

Öğr. Gör.

Araştırma Yöneticisi

Araştırmacı

Cinsiyetiniz: Bayan ☐ Erkek ☐

Deneyimlediğiniz **MONDLYVR** ve **IMMERSEME** sanal gerçeklik platformları ile ilgili olarak;

1. Olayları ne kadar kontrol edebildin?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		TAMAMEN

2. Başlattığın (veya gerçekleştirdiğin) eylemlere ortam ne kadar tepki verdi?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		TAMAMEN

3. Ortam ile etkileşimin ne kadar doğal görünüyordu?

1	2	3	4	5
OLDUKÇA YAPAY		ORTA		TAMAMEN DOĞAL

4. Ortamın görsel yönleri seni ne kadar içine aldı?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		TAMAMEN

5. Ortamdaki sesler seni ne kadar içine aldı?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		TAMAMEN

6. Ortam içerisinde hareketin kontrol edildiği sistem ne kadar doğaldı?

1	2	3	4	5
OLDUKÇA YAPAY		ORTA		TAMAMEN DOĞAL

7. Ortamda hareket eden nesnelerin sende uyandırdığı his ne kadar inandırıcıydı?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		ÇOK İNANDIRICI

Ek 6'nın devamı

8. Sanal ortamdaki deneyimlerin, gerçek dünyadaki deneyimlerin ile ne kadar tutarlı görünüyor?

1	2	3	4	5
TUTARSIZ		ORTA		ÇOK TUTARLI

9. Gerçekleştirdiğin eylemlere karşılık olarak bir sonraki adımda ne olacağını tahmin edebildin mi?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		TAMAMEN

10. Gözlüğü kullanarak ortamı ne kadar aktif bir şekilde inceleyebildin veya araştırabildin?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		TAMAMEN

11. Sesleri ne kadar tanıyabildin?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		TAMAMEN

12. Seslerin geldiği yeri ne kadar belirleyebildin?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		TAMAMEN

13. Dokunma aracını kullanarak sanal ortamı ne kadar aktif olarak inceleyebildin veya araştırabildin?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		TAMAMEN

14. Sanal ortam içerisindeki etrafta gezinme hissi ne kadar inandırıcıydı?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		ÇOK İNANDIRICI

15. Nesneleri ne kadar yakından inceleyebildin?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		ÇOK YAKINDAN

16. Nesneleri farklı bakış açılarından ne kadar inceleyebildin?

1	2	3	4	5
HIÇ		ORTA		DETAYLI OLARAK

Ek 6'nın devamı

17. Sanal ortamdaki nesneleri ne kadar hareket ettirebildin veya yönlendirebildin?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		KAPSAMLI OLARAK

18. Sanal ortam deneyimine ne kadar dâhil oldun?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		TAMAMEN

19. Ortamdaki hareketlerin ile hareketlerinin beklenen sonuçları arasında ne kadar gecikme yaşadın?

1	2	3	4	5
HİÇ		ORTA		UZUN SÜRE

20. Sanal ortam deneyimine ne kadar çabuk uyum sağladın?

1	2	3	4	5
HİÇ		YAVAŞÇA		1 DAKİKADAN DAHA KISA

21. Yaşadığın deneyim sonrasında sanal ortamda hareket etme ve etkileşime girme konusunda kendini ne kadar yeterli hissettin?

1	2	3	4	5
YETERSİZ		ORTA		ÇOK YETERLİ

22. Verilen görevleri veya gerekli etkinlikleri yerine getirirken, gözlüğün görüntü kalitesi seni ne kadar engelledi veya dikkatini dağıttı?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ek 6'nın devamı

23. Kontrol cihazları, verilen görevlerin veya diğer etkinliklerin yerine getirilmesini ne kadar engelledi?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

HIÇ

ORTA

ÇOK ENGELLEDE

24. Ortamdaki görev veya etkinlikleri yerine getirmek için kullanılan sistemlerden çok verilen görevlere veya etkinliklere ne kadar konsantre olabildin?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

HIÇ

ORTA

TAMAMEN

25. Duyuların bu deneyimi ne kadar yoğun yaşadı?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

HIÇ

ORTA

TAMAMEN

26. Nesneleri fiziksel etkileşim yoluyla tanımak (bir nesneye dokunmak, bir yüzeyin üzerinde yürümek veya bir duvar veya nesneye çarpmak) ne kadar kolay oldu?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ÇOK ZOR

ORTA

ÇOK KOLAY

27. Sanal ortam deneyimi sırasında ortama veya göreve tamamen odaklandığını hissettiğin anlar oldu mu?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

HIÇ

ORTA

ÇOK

28. Sanal ortamla etkileşim kurmak için kullanılan kontrol cihazlarına ne kadar kolay uyum sağladın?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

HIÇ

ORTA

TAMAMEN

29. Sanal ortamda farklı duyularla sağlanan bilgiler (ömeğin; görme, duyma, dokunma) tutarlı mıydı?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

TUTARSIZ

ORTA

ÇOK
TUTARLI

Ek 7. Ölçek Kullanım İzinleri

ölçek kullanım izni Gelen Kutusu x



Alıcı

23 Ara 2020 21:09 (14 saat önce)



Sayın Hocam,

"Foreign language speaking anxiety and learner motivation: a case study at a Turkish state university" adlı çalışmada kullanmış olduğunuz "Motivation Attitude questionnaire" ve "Foreign Language Speaking Anxiety Questionnaire" i referans vererek bir akademik çalışmada eğer onay verirseniz kullanmak istiyoruz. Bu konuda görüş ve varsa onayınızı almak istiyoruz. Teşekkürler.

İyi Çalışmalar

Öğr. Gör.

TRABZON ÜNİVERSİTESİ



Alıcı: ben

23 Ara 2020 22:42 (13 saat önce)



Esin Hocam merhabalar,

Bahsettiğiniz ölçekleri elbette kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Gönderen:

Gönderildi: 23 Aralık 2020 Çarşamba 21:09:52

Kime:

2 Eki 2023 Pzt 12:57



Alıcı:

Sayın Hocam,

SANAL GERÇEKLİK TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA BULUNUŞLUK HİSSİNİN ÖLÇÜLMESİ: BULUNUŞLUK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI adlı çalışmanızda kullanmış olduğunuz Bulunuşluk Ölçeğini eğer izniniz olursa referans göstererek bir bilimsel çalışmada kullanmak istiyoruz. Saygılarımla

Trabzon Üniversitesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Doktora Öğrencisi

2 Eki 2023 Pzt 15:43



Alıcı: ben

Merhaba

Ölceği referans vererek kullanabilirsiniz.

Basarılar

Prof.Dr.

Trabzon University

Fatih Faculty of Education

Ek 7'nin devamı

9 Haz 2022 Per 22:21 ☆ ↶ ⋮

Alici:

Sayın Hocam,

"An action research on developing English speaking skills through asynchronous online learning" adlı çalışmanızda kullanmış olduğunuz "Speaking Assessment Rubric" i referans vererek bir akademik çalışmada eğer onay verirsiniz kullanmak istiyoruz. Bu konuda görüş ve varsa onayınızı almak istiyoruz.

Teşekkürler

Öğr. Gör

Trabzon Üniversitesi

9 Haz 2022 Per 23:00 ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▼

Merhaba Hocam,

İlgili rubrik, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kullandığımız rubriktir. Referans vererek kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar dilerim.

9 Haz 2022 Per, 22:22 tarihinde şunu yazdı:

Yabancı Diller Yüksekokulu
Ege Üniversitesi

Ek 8. Konuşma Performansı Değerlendirilme Soruları

SPEAKING ASSESSMENT QUESTIONS FOR A1/A2 LEVEL

Hello / Good Morning / Good Afternoon

- How are you?
- What's your name?
- How old are you?
- Where are you from?
- Where do you live?
- What do you like?
- Do you like reading / swimming / shopping / music, etc.?
- What is your job / profession? What do you do for a living?
- What time is it now?
- What is your father / mother / sister doing now?
- Where were you born?
- When were you born?
- What did you do last night / last weekend / last summer?
- How was it?
- What do you do every day? / what is your one routine day?
- What do you like doing in your free time?
- What are you going to / will do tomorrow / next week / next summer?

Imagine you are at a restaurant giving an order:

- What would you like to have / to eat?
- What would you like to drink?
- Anything else?

Imagine you are shopping at a clothes shop:

- What would you like?
- Which colour would you like?
- What size would you like?
- Would you like a smaller / bigger size?
- How would you like to pay?

Imagine you are making a reservation at a hotel:

- What type of room would you like?
- Would you like a room with a view?
- How long will you stay?

Imagine you are making an appointment at a hospital:

- What would you like?
- Who is it for?
- Is it urgent?
- When would you like to come?
- Do you prefer mornings or afternoons?
- How about 8.30 / 11.00 / 2 p.m?

Ek 8'in devamı

Imagine you are buying a train / plane ticket:

- What would you like?
- Where do you want to go?
- One-way or return?
- First-class or second class?
- Do you have a seating preference?



Ek 9. Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği

	Çok İyi 20 puan	Yeterli 10 puan	Yetersiz/Geliştirilmeli 5 puan	Yanıt yok (0 puan)
Etkileşim	Çok az veya hiç destek almadan tüm talimatları/soruları/görevi anlar ve başarıyla tamamlar.	Çoğu talimatı/soruyu/görevi zaman zaman destekle anlıyor, ancak görevi tamamlayabiliyor.	Talimatların/soruların/görevlerin sadece bir kısmını anlıyor ve çok fazla desteğe ihtiyaç duyuyor, bu nedenle iletişim kopuyor.	
Dilbilgisi	Görevi tamamlamak için genel olarak yeterli, seviyeye uygun ve konu ile ilgili dil bilgisine sahip.	Sık sık yanlışlıklar ortaya çıkıyor ama çoğunlukla yeterli, düzeye uygun ve konuya uygun dilbilgisi yapılarını kullanmaya çalışıyor ve başarıyor.	Çoğunlukla yanlışlıklar yapıyor, görevi tamamlamak için dilbilgisi yapılarının kullanımı yetersiz.	
Kelime Bilgisi	Yeterli, seviyeye uygun ve konu ile ilgili kelime dağarcığını kullanır, bunu yaparken çok az veya hiç arama yapmaz.	Seviyeye ve konuya uygun kelime dağarcığını kullanır, ancak sıklıkla aynı kelimeleri tekrar eder.	Düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etmek için çok sınırlı kelime dağarcığına sahiptir; çoğunlukla birkaç izole kelime ve ezberlenmiş ifade kullanır.	
Akıcılık ve Tutarlılık	Genellikle tereddüt etmeden hızlı ve akıcı bir şekilde yanıt verir. Yanıtlar tek kelimelik yanıtlar değil, ifadeler veya kısa cümlelerdir. Temel bağlaçları (ve, ama, öyleyse, çünkü, öncelikle, sonra, vb.) kolaylıkla kullanabilir.	Bazen yavaş, tereddütlü ve düzensiz konuşma, birkaç doğal olmayan duraklama görülür ancak devam edebilir. Temel bağlaçları nispeten kolaylıkla kullanır.	Çok yavaş, gecikmeli konuşma; uzun ifadeler yok; gecikmiş tepkiler görülür. Temel tutarlılık araçların sınırlı kullanımı vardır.	
Telaffuz	Genel olarak seslerin telaffuzu nettir; konuşması anlaşılardır.	Bazen seslerin telaffuzunda belirsizlik var ama bu durum iletişime engel olmaz.	Çoğu zaman seslerin telaffuzunda büyük sorunlar var; çoğu zaman anlaşılması güçtür.	
Toplam	100 puan	50 puan	25 puan	

Ek 10. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Görüşme Formu 1 (MondlyVR uygulaması Sonrası)

Katıldığınız araştırmada MondlyVR sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamında çeşitli sahnelerde İngilizce konuşma deneyimi edindiniz. Yaşadığınız deneyim ve sanal gerçeklik ortamı hakkında sizin düşüncelerinize ve görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuduktan sonra cevaplarını soruların altındaki boşluklara detaylı bir şekilde yazabilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler ve samimi cevaplar için teşekkür ederiz.

Prof. Dr.
Araştırma Yöneticisi

Öğr. Gör.
Araştırmacı

Pilot / Katılımcı No:

Cinsiyet: KADIN / ERKEK

Yaş:

Bilgisayar oyunu oynama deneyiminiz? ☐ Hiç ☐ 1-2 yıl ☐ 2-3 yıl ☐ 3-4 yıl ☐ 5 yıl ve üzeri

3 boyutlu oyun oynama deneyiminiz? ☐ Hiç ☐ 1-2 yıl ☐ 2-3 yıl ☐ 3-4 yıl ☐ 5 yıl ve üzeri

Daha önce hiç sanal gerçeklik gözlüğü kullandınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

Daha önce hiç ana dili İngilizce olan biri ile İngilizce konuşma deneyiminiz oldu mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Daha önce hiç ülke dışına çıkarak İngilizce konuşma deneyiminiz oldu mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Daha önce SG ile İngilizce konuşma / öğrenme ilgili bir eğitim aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

Görüşme Soruları

- 1) Sanal gerçeklik platformunu kullanırken ne tür zorluklarla karşılaştınız? Açıklar mısınız?.
- 2) Sanal gerçeklik platformu ne tür özelliklere sahip olsaydı onu daha rahat kullanabilirdiniz?
- 3) Sanal gerçeklik platformunda sana göre yeterince gerçekçi olan ve olmayan yönler nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıkla mısınız?

- 4) İçerisinde gezindiğiniz uçak/ tren/ taxi / otel / otel odası/ restoran / hastana rezervasyon / bilet satın alma sahneleri yeterince gerçekçi miydi? Gerçekçi olan ve olmayan yönleri nelerdi? Lütfen aşağıda açıkla mısınız?

Uçak : ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

Tren: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

Taksi: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

Otel resepsiyon: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil.....

Otel odası: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

Restoran: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

Hastane rezervasyon: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

Bilet satın alma: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil

- 5) Karşılaştığınız avatların / kişilerin görünümü yeterince gerçekçi miydi? Gerçek bir insana benzeyen ve benzemeyen yönleri nelerdi?
- 6) Kullandığınız platformda İngilizce cümlelerin Türkçelerinin olması sizi nasıl etkiledi? Neden?
- 7) Platform içerisindeki konuşmalar ve duyduğunuz sesler yeterince gerçekçi miydi?
- 8) Kullandığınız gözlük sanal platform içerisindeki hareketlerinizi nasıl etkiledi? Kullandığınız gözlük sahnelerde yapmanız gereken hareketleri engelliyor muydu? Nedenleriyle açıkla mısınız?
- 9) Sanal platformda ilk defa bir mekân ile karşılaştığınızda neler hissettiniz?

Ek 10'un devamı

- 10) Sanal platformda kendini tehlikede hissettiğiniz bir durum / ortam oldu mu? Bu sizi nasıl etkiledi? Sonraki deneyimlerinizi etkiledi mi?
- 11) Sanal gerçeklik platformunda ilk avatar kadın ile konuşurken kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?
- 12) Sanal gerçeklik platformunda konuşmaya yönelik öğrendiğiniz davranışları gerçek yaşamda karşılaştığınız benzer bir durumda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
- 13) Kullandığınız sanal gerçeklik platformunda neler daha farklı olsaydı konuşma beceriniz daha iyi geliştirdi/kaygınız azalır/motivasyonunuz artardı? Nedenleriyle açıklar mısınız?
- 14) Sanal bir platformda olduğunu sürekli hatırlıyor musunuz yoksa kendinizi surece kaptırıyor musunuz?
- 15) Sanal gerçeklik gözlüğü ile İngilizce konuşma platformlarında konuşmaya konsantre olabildiniz mi? Ne gibi durumlarda konsantrasyonunuz bozuldu?
- 16) Sanal gerçeklik deneyiminiz İngilizce öğrenme motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
- 17) Konuşma performansı geliştirme eğitimlerinin, sizin yaptığınız gibi sanal gerçeklik platformları üzerinden verilmesinin sağlayacağı faydalar neler olabilir? Detaylıca açıklar mısınız?

Görüşme Formu 2 (ImmerseMe SG Uygulaması Sonrası)

Katıldığınız araştırmada ImmerseMe sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamında çeşitli sahnelerde İngilizce konuşma deneyimi edindiniz. Yaşadığınız deneyim ve sanal gerçeklik ortamı hakkında sizin düşüncelerinize ve görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuduktan sonra cevaplarını soruların altındaki boşluklara detaylı bir şekilde yazabilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler ve samimi cevaplar için teşekkür ederiz.

Prof. Dr.
Araştırma Yöneticisi

Öğr. Gör.
Araştırmacı

Pilot / Katılımcı No:

Görüşme Soruları

- 1) Sanal gerçeklik platformunu kullanırken ne tür zorluklarla karşılaştınız? Açıklar mısınız?
 - 2) Sanal gerçeklik platformu ne tür özelliklere sahip olsaydı onu daha rahat kullanabilirdiniz?
 - 3) Sanal gerçeklik platformunda sana göre yeterince gerçekçi olan ve olmayan yönler nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
 - 4) İçerisinde gezindiğiniz kafe / fırın / alışveriş / arkadaşla konuşma / öğretmenle konuşma / Fish and Chips Restoran sahneleri gerçekçi miydi? Gerçekçi olan ve olmayan yönleri nelerdi?
- Kafe: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil
- Fırın: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil
- Alışveriş: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil
- Arkadaşla konuşma: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil
- Öğretmenle konuşma: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil
- Restoran / Fish and Chips: ☐ Gerçekçi ☐ Gerçekçi değil
- 5) Karşılaştığınız avatarların / kişilerin görünümü yeterince gerçekçi miydi? Gerçek bir insana benzeyen ve benzemeyen yönleri nelerdi?
 - 6) Kullandığınız platformda İngilizce cümlelerin Türkçelerinin olmaması sizi nasıl etkiledi? Neden?
 - 7) Platform içerisindeki konuşmalar ve duyduğunuz sesler yeterince gerçekçi miydi?

Ek 10'un devamı

- 8) Kullandığınız gözlük sanal platform içerisindeki hareketlerinizi nasıl etkiledi? Kullandığınız gözlük sahnelerde yapmanız gereken hareketleri engelliyor muydu? Nedenleriyle açıklar mısınız?
- 9) Sanal platformda ilk defa bir mekân ile karşılaştığınızda neler hissettiniz?
- 10) Sanal platformda kendini tehlikede hissettiğiniz bir durum / ortam oldu mu? Bu sizi nasıl etkiledi? Sonraki deneyimlerinizi etkiledi mi?
- 11) Sanal gerçeklik platformunda ilk avatar kadın ile konuşurken kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?
- 12) Sanal gerçeklik platformunda konuşmaya yönelik öğrendiğiniz davranışları gerçek yaşamda karşılaştığınız benzer bir durumda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
- 13) Kullandığınız sanal gerçeklik platformunda neler daha farklı olsaydı konuşma beceriniz daha iyi gelişirdi/kaygınız azalır/motivasyonunuz artardı? Nedenleriyle açıklar mısınız?
- 14) Sanal bir platformda olduğunu sürekli hatırlıyor musunuz yoksa kendinizi surece kaptırıyor musunuz?
- 15) Sanal gerçeklik gözlüğü ile İngilizce konuşma platformlarında konuşmaya konsantre olabildiniz mi? Ne gibi durumlarda konsantrasyonunuz bozuldu?
- 16) Sanal gerçeklik deneyiminiz İngilizce öğrenme motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
- 17) Konuşma performansı geliştirme eğitimlerinin, sizin yaptığınız gibi sanal gerçeklik platformları üzerinden verilmesinin sağlayacağı faydalar neler olabilir? Detaylıca açıklar mısınız?

Genel olarak MondlyVR ve ImmerseMe uygulamasındaki deneyimlerinizin her ikisini de göz önünde bulundurarak;

- 1- Kullandığınız SG platformlarının hangi özellikleri İngilizce konuşma kaygınız üzerinde etkili olmuştur?
- 2- Kullandığınız SG platformlarının hangi özellikleri İngilizceye öğrenme motivasyonunuz üzerinde etkili olmuştur?
- 3- Kullandığınız SG platformlarının hangi özellikleri İngilizce konuşma performansınız üzerinde etkili olmuştur?

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı **** yılında ***** doğdu. 2002 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programından lisans öğrenimini tamamlayan araştırmacı aynı yıl Trabzon'da öğretmen olarak göreve başladı. Yüksek Lisans Eğitimi 2006 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatı Anabilim Dalı Uygulamalı Dil Bilimi dalında tamamlamıştır. 2019/2020 Bahar döneminde Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana bilim Dalı'nda doktora eğitimine başlamıştır. 2019 yılından beri Trabzon Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmalarını yürütmekte olan araştırmacının başlıca çalışma alanları; öğretim teknolojileri ve yabancı dil eğitimidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : *****

E-Posta : *****