



**VIDEO İÇERİK OLUŞTURMA ETKİNLİKLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Süleyman Eren YÜRÜK

Doktora Tezi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim

Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**VIDEO İÇERİK OLUŞTURMA ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

(The Effect of Video Content Generation on Speaking Skills of Prospective English Teachers)

DOKTORA TEZİ

Süleyman Eren YÜRÜK

Danışman: Doç. Dr. Rabia Meryem YILMAZ

Erzurum
Ağustos, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Süleyman Eren YÜRÜK tarafından hazırlanan “Video İçerik Oluşturma Etkinliklerinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışması 08 / 08 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL <i>Fırat Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Rabia Meryem YILMAZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Bünyamin ATICI <i>Fırat Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

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

08 / 08 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Video İçerik Oluşturma Etkinliklerinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

08 / 08 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Süleyman Eren YÜRÜK

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

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

TEŞEKKÜR

Zorlu eğitim sürecimde gerek ders gerek tez dönemimde, gerekse diğer çalışmalardaki yönlendirmeleriyle ihtiyaç duyduğum her an desteğini gördüğüm; halimi anlayıp yardımlarını esirgemeyen, kendisini tanıdığım ve çalışma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissettiğim kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Rabia Meryem YILMAZ'a,

Doktora eğitimi sürecinde kendilerinden ders alma şansına nail olduğum, akademik temellerin yanı sıra hayata, kültüre ve kendime dair bakış açımı yön veren katkılarından ötürü değerli hocam Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ'a,

Tez izleme komitemde bulunması vesilesiyle kendileriyle tanışmaktan büyük mutluluk duyduğum, daima nazik ve yapıcı önerileriyle çalışmamı şekillendirmemi sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT'a,

Doktora eğitimim boyunca kendileriyle yakından tanışma ve engin bilgilerinden yararlanma fırsatı bulduğum, sıcak ortamlarında kendimi asla yalnız hissetmediğim tüm ATA-BÖTE ve KKEF akademik personeline, Erzurum'da geçirdiğim üç dönem boyunca anılar paylaştığım, dostluk ve misafirperverlikleri için minnettar olduğum mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Ali GÜNDÜZ, Öğr. Gör. Dr. Münevver GÜNDÜZ, Arş. Gör. Abdülkerim AYDIN, Dr. Öğr. Üyesi Meva BAYRAK KARSLI'ya, eğitim sürecimizde aynı kaderi paylaştığımız Dr. Sinan BİLİCİ'ye ve diğer arkadaşlarıma,

Tez çalışmamı gerçekleştirmemde sağladıkları desteklerden dolayı Doç. Dr. Aysel Şahin KIZIL, Doç. Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ ve Dr. Öğr. Üyesi Cemre İŞLER'e,

Son olarak da iyi gün, kötü gün demeden her koşulda destekleriyle bana güç veren başta sevgili eşim olmak üzere, tüm aileme ve dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Süleyman Eren YÜRÜK

ÖZ

DOKTORA TEZİ

VIDEO İÇERİK OLUŞTURMA ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Süleyman Eren YÜRÜK

Ağustos 2022, 235 Sayfa

Amaç: Çalışmanın amacı sosyal ağ destekli video oluşturma sürecinin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerileri, yabancı dil konuşma kaygısı, konuşma özyeterlik algısı ve iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkilerini incelemektir.

Yöntem: Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni benimsenmiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın nicel boyutu 30 deney, 32 kontrol grubu öğrencisiyle tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘yabancı dil konuşma kaygısı’, ‘konuşma becerileri özyeterlik inancı’, ‘iletişim kurma istekliliği’ ölçekleri ile beraber ‘konuşma becerileri değerlendirme rubriği’ kullanılmıştır. Veriler ANCOVA ve tekrarlı ölçümler ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise deney grubundan 17 öğrenci ile yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmeleri yapılarak, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Sekiz haftalık müdahalenin ardından konuşma kaygısı, özyeterlik inancı ve iletişim kurma istekliliği üzerinde deney grubu lehine orta büyüklükte anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Konuşma becerilerinde ise akıcılık, telaffuz, kelime bilgisi ve organizasyon üzerinde son haftalar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Buna karşın dilbilgisi gelişiminde anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden alınan nitel veriler, nicel bulguları büyük oranda desteklemiştir.

Sonuçlar: Video içerik üretimi süreci öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azaltarak özyeterlik inançlarını ve iletişim kurma isteklerini arttırmıştır. Öğrenciler sekiz haftalık video konuşma performanslarına bakıldığında akıcılık, telaffuz, kelime bilgisi ve organizasyon becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Buna karşın dilbilgisi kullanımlarında anlamlı bir gelişim görülmemiştir. Öğrenci görüşlerine göre çalışma, çeşitli sosyal, bilişsel, duyuşsal ve dijital becerilerin gelişimine katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: video içerik üretimi, yabancı dil konuşma becerileri, yabancı dil konuşma kaygısı, yabancı dil konuşma özyeterlik inancı, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF VIDEO CONTENT GENERATION ON SPEAKING SKILLS OF PROSPECTIVE ENGLISH TEACHERS

Süleyman Eren YÜRÜK

August 2022, 235 Pages

Purpose: This study aims to examine the effects of social network-based video content generation activities on pre-service English language teachers' speaking skills, foreign language speaking anxiety, speaking self-efficacy beliefs, and willingness to communicate.

Method: The method of this study is built on a mixed sequential explanatory design. In the quantitative part of the study, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was adopted. In the qualitative part, a case study design was adopted. The quantitative part of the study, which was carried out with Firat University Education Faculty English Language Teaching Department first-year students, was completed with 30 experimental and 32 control group students. As data collection tools, 'foreign language speaking anxiety', 'speaking skills self-efficacy belief', 'willingness to communicate' scales, and 'speaking skills assessment rubric' were used. Data were analyzed with ANCOVA and repeated measures ANOVA tests. In the qualitative part, focus group interviews were conducted with 17 students from the experimental group through a semi-structured interview form and analyzed by content analysis method.

Findings: After eight weeks of intervention, moderately significant differences were found in favor of the experimental group on speaking anxiety, self-efficacy belief, and willingness to communicate. In speaking skills, there were significant differences in fluency, pronunciation, vocabulary, and organization in favor of the last weeks. However, no significant difference was found in the development of grammar. The qualitative data obtained from the interviews with the students largely supported the quantitative findings.

Conclusions: Video content generation activities increased students' self-efficacy beliefs and their willingness to communicate by reducing their foreign language speaking anxiety. Also, there were some progress in fluency, pronunciation, vocabulary, and organizational skills. On the other hand, no significant improvement was observed in grammar usage skills. According to student opinions, the study contributed to the development of some social, cognitive, affective, and digital skills.

Keywords: foreign language speaking anxiety, foreign language speaking self-efficacy belief, foreign language speaking skills, video content generation, willingness to communicate

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı.....	9
Konunun Önemi.....	9
Sınırlılıklar	13
Varsayımlar.....	14
Terim ve Tanımlar	15
İKİNCİ BÖLÜM	16
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	16
Yabancı Dil Konuşma Becerisi.....	16
Kaygı.....	18
Kaygı Türleri	19
Yabancı Dil Kaygısı	19
Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri	21

Özyeterlik İnancı.....	22
Özyeterlik Kavramı	23
Özyeterlik Kaynakları	24
Dil Öğrenimi ve Özyeterlik İnancı.....	25
İletişim Kurma İstekliliği.....	26
İletişim Kurma İstekliliğinin Özyeterlik İnancı ve Kaygı ile İlişkisi.....	29
Yapılandırmacı Teori	31
Aktif Öğrenme.....	33
Öğrenen Üretimi İçerik (ÖÜİ).....	36
Video İçerik Üretimi (VİÜ).....	39
Video Oluşturarak Öğrenme	41
Video Paylaşım Siteleri ve Video Kanalları	42
İlgili Çalışmalar	43
İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Becerilerine Etkileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar.....	43
İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Etkilerine İlişkin Yapılmış Çalışmalar	44
İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancı Üzerine Etkilerine Dair Yapılmış Çalışmalar	46
İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dilde İletişim Kurma İsteği Üzerine Etkilerine Dair Yapılmış Çalışmalar	47
Bölüm Özeti	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56
YÖNTEM	56
Araştırma Yöntemi	56
Çalışma Grubu	58
Veri Toplama Araçları	59
Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı (SYDKK) Ölçeği	60
Konuşma Becerileri Özyeterlik İnancı (KBÖYİ) Ölçeği	60

Öğretimsel İletişim Kurma İstekliliği (ÖİKİ) Ölçeği.....	61
Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği.....	61
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	62
Deney ve Kontrol Gruplarının Denklığı	63
Uygulama Süreci.....	63
Pilot Uygulama.....	64
Asıl Uygulama.....	65
Deney Grubu Uygulaması.....	65
Kontrol Grubu Uygulaması.....	67
Veri Analizi.....	67
Araştırmacı Rolü.....	69
Geçerlik ve Güvenirlik.....	70
Analiz Yöntemlerinin Varsayımları.....	71
ANCOVA Testi için Varsayımlar.....	71
Normal Dağılım.....	71
Varyansların Homojenliği	72
Bağımlı ve Ortak Değişkenler Arasındaki Korelasyon.....	72
Regresyon Eğimlerinin Homojenliği	73
Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testinin Temel Varsayımları	73
Normal Dağılım.....	73
Küresellik	74
Bölüm Özeti	75
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	76
Bulgular	76
Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Dair Bulgular	76
Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancına Dair Bulgular	77
İletişim Kurma İstekliliğine Dair Bulgular	78
Konuşma Becerilerine Dair Bulgular.....	79

Akıcılık.....	79
Dilbilgisi.....	80
Telaffuz	81
Kelime Bilgisi	82
Organizasyon.....	83
Toplam Gelişim Puanı.....	84
Öğrencilerin VIÜ Sürecine İlişkin Yaşantı ve Görüşlerine Dair Bulgular	85
Bölüm Özeti.....	139
BEŞİNCİ BÖLÜM	140
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	140
Yabancı Dil Konuşma Kaygısı	140
Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancı.....	142
İletişim Kurma İstekliliği.....	145
Konuşma Becerileri	147
Akıcılık.....	147
Dilbilgisi.....	148
Telaffuz	149
Kelime Bilgisi	150
Organizasyon.....	151
VIÜ Etkinlikleri Sürecindeki Öğrenci Yaşantıları.....	154
Öneriler	165
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	165
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	166
KAYNAKÇA	168
EKLER	194
Ek-1. Etik Kurul Kararı	194
Ek-2. Pilot Uygulama İzni	195
Ek-3: Uygulama İzni.....	196

Ek-4. Bilgilendirici Onam.....	197
Ek-5. Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği	198
Ek-6. Konuşma Becerileri Özyeterlik İnancı Ölçeği	199
Ek-7. Öğretimsel İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği.....	200
Ek-8. Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği	201
Ek-9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	202
Ek-10. Pilot Uygulama Eğitim Görüntüleri	203
Ek-11. Asıl Uygulama Eğitim Görüntüleri.....	204
Ek-12. Padlet Panosu	205
Ek-13. Video Kanalı Ekran Görüntüsü.....	206
Ek-14. Konu Havuzu	207
Ek-15. Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri.....	212
Ek-16. Ölçek Verilerinin Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Değerleri.....	214
ÖZGEÇMİŞ.....	215

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ülkemizdeki Yabancı Dil Derslerinde Öğretim Yöntemi ve Öğrenci Düzeyinde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar	7
Tablo 2. Ülkemizdeki Yabancı Dil Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Önerilen Çözümler.....	8
Tablo 3. VIÜ Etkinliklerinin Yabancı Dil Kazanımına Sağlayacağı Potansiyel Katkıları	11
Tablo 4. Alanyazında İçerik Üretimi ve Yabancı Dil Üzerine Yapılan Bazı Çalışmalar	46
Tablo 5. Çalışma Grubunun Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı	58
Tablo 6. Çalışmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri	59
Tablo 7. Puanlayıcılar Arası ICC Katsayıları	62
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi ile Karşılaştırılması	63
Tablo 9. Araştırma Değişkenleri ve Analiz Türleri	68
Tablo 10. Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri	70
Tablo 11. Levene Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	72
Tablo 12. Ön ve Son Testler Arası Korelasyon	72
Tablo 13. Ön ve Son Testlerinin Regresyon Eğimlerinin Karşılaştırılması	73
Tablo 14. Konuşma Becerilerine İlişkin Haftalık Rubrik Puanlarının Küresellik Testi Sonuçları.....	74
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ön ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf İçi Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Konuşma Özyeterlik İnançları Ön ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancı Son Test Puanlarına Yönelik ANCOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 19. Gruplarının İletişim Kurma İstekliliği Ön ve Son Test Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce İletişim Kurma İstekliliği Son Test Puanlarına Yönelik ANCOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 21. Akıcılık Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları	79

Tablo 22. <i>Dilbilgisi Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 23. <i>Telafluz Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 24. <i>Kelime Bilgisi Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 25. <i>Organizasyon Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 26. <i>Toplam Rubrik Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 27. <i>Öğrencilerin Video Kanallarına ilişkin Görüşleri</i>	86
Tablo 28. <i>Öğrencilerin Video Kanallarının Geleceğine İlişkin Görüşleri</i>	88
Tablo 29. <i>Öğrencilerin Video Kanalına Sahip Olmaya İlişkin Duyguları</i>	91
Tablo 30. <i>Öğrencilerin Video İçerik Oluşturma Sürecindeki Yaşantıları</i>	94
Tablo 31. <i>Öğrencilerin Video İçerik Oluşturmada En Çok Zorlandıkları Süreçler</i>	97
Tablo 32. <i>Öğrencilerin Video Düzenleme Amacıyla Kullandıkları Platformlar</i>	100
Tablo 33. <i>Videoların Sınıf İçerisinde Konuşulma Durumları</i>	101
Tablo 34. <i>Sınıf İçi Etkileşim</i>	103
Tablo 35. <i>Öğrencilerin Diğer Sınıf Arkadaşlarının Videolarını İzleme Durumları</i>	104
Tablo 36. <i>Öğrencilerin Diğer Videolarla Etkileşimleri</i>	107
Tablo 37. <i>Video Paylaşma Kaygısına Dair Öğrenci Görüşleri</i>	109
Tablo 38. <i>Video Oluşturma Sürecinin Konuşma Becerilerine Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri</i>	111
Tablo 39. <i>Öğrenci Görüşlerine Göre Konuşma Becerilerinin Gelişimi</i>	114
Tablo 40. <i>Video Kanalındaki Olumlu ve Olumsuz Etkileşimlere Karşı Öğrenci Tepkileri</i> ...	115
Tablo 41. <i>Öğrencilerin Tercih Ettikleri Video Türleri ve Nedenleri</i>	119
Tablo 42. <i>Uygulamanın Konuşma Kaygısı Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i> ..	122
Tablo 43. <i>Uygulamanın Konuşma Özyeterlik İnancı Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>	124
Tablo 44. <i>Uygulamanın İletişim Kurma İstekliliği Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>	126
Tablo 45. <i>Öğrencilerin Uygulamaya Katılımda İsteklilik Durumları</i>	128
Tablo 46. <i>Öğrencilerin Uygulamaya Katılımda İsteklilik Durumlarını Etkileyen Nedenler</i> ..	129
Tablo 47. <i>Öğrencilerin Uygulamayı Sürdürme Eğilimlerine Yönelik Görüşleri</i>	133
Tablo 48. <i>Öğrencilerin Uygulamanın İşleyişine Dair Olumlu ve Olumsuz Yorumları</i>	136
Tablo 49. <i>Çoklu Ortam Tasarımı Sürecinin Sağlayacağı Potansiyel Kazanımlar</i>	153
Tablo 50. <i>Akıcılık Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri</i>	212
Tablo 51. <i>Dilbilgisi Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri</i>	212
Tablo 52. <i>Telafluz Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri</i>	212
Tablo 53. <i>Kelime Bilgisi Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri</i>	213

Tablo 54. <i>Organizasyon Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri</i>	213
Tablo 55. <i>Toplam Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri</i>	213
Tablo 56. <i>Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Değerleri ...</i>	214



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. EF 2021 İngilizce Yeterlik İndeksine göre Ülkemizin Dünya Sıralaması.....	5
Şekil 2. EF 2021 İngilizce Yeterlik İndeksine göre Ülkemizin Avrupa Sıralaması.....	5
Şekil 3. İletişim Kurma İstekliliği Piramidi	27
Şekil 4. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı, Özyeterlik İnancı ve İletişim Kurma İstekliliği İlişkisi	30
Şekil 5. Ardışık Açıklayıcı Desen Süreci	56
Şekil 6. Çalışma Süresince İzlenen İşlem Basamakları	57
Şekil 7. Araştırmanın Değişkenleri ve Veri Toplama Araçları	60
Şekil 8. Akıcılık Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği	80
Şekil 9. Dilbilgisi Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği	81
Şekil 10. Telaffuz Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği	82
Şekil 11. Kelime Bilgisi Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği	83
Şekil 12. Organizasyon Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği	84
Şekil 13. Toplam Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği	85
Şekil 14. Öğrencilerin VİÜ Sürecinde Takip Ettikleri Adımlar	157

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

SYDKK	: Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı
KBÖYİ	: Konuşma Becerileri Özyeterlik İnancı
ÖİKİ	: Öğretimsel İletişim Kurma İstekliği
ViÜ	: Video İçerik Üretimi
ÖÜİ	: Öğrenen Üretimi İçerik
ICC	: Intraclass Correlation Coefficient - Değerlendiriciler arası sınıf içi korelasyon katsayısı
f	: Frekans
p	: Farkın anlamlılık düzeyi
$\bar{X}$	: Ortalama
ss	: Standart sapma
N	: Birey sayısı
F	: Varyans analizi
r	: Korelasyon (iki değişken arasındaki ilişki)
sd	: Serbestlik derecesi
η^2	: Etki büyüklüğü

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

İnsanlar her ne kadar farklı diller konuşsalar da birbirleriyle anlaşabilmek ve paylaşım yapabilmek adına ortak bir iletişim kanalına sahip olma ihtiyacı duymuşlardır. Günümüzde de iletişim konusundaki engellerin neredeyse en aza inmesiyle, bu paylaşımların değeri ve önemi büyük bir hızla artmaktadır. Küreselleştikçe giderek daha da küçülen dünyada, toplumlar ve insanlar arasındaki iletişim hızla önem kazanmaktadır. Bireysel düzeyde iletişim kurmak, öğrenmek, paylaşmak amaçlı; küresel düzeyde ise diplomatik, teknolojik, ticari, turistik, akademik vb. alanlarda ortak bir haberleşme ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan yabancı bir dili anlayabilmek ve bu dil ile farklı insanlarla iletişime girebilmek her geçen gün daha da değerli bir beceri haline gelmektedir.

Günümüzde görsel ve yazılı basının yanı sıra kullanılan en yaygın iletişim araçlarından biri de bilgisayarlardır. Küresel çapta bu iletişim organlarının tümünün kullandığı ortak dil ise İngilizce'dir. Üstelik İngilizce'nin resmi dil olarak kabul edildiği 50'den fazla ülke bulunmakla beraber dünya genelindeki bilgilendirme işlemleri %85 oranında bu dil ile yapılmaktadır (Tok & Arıbaş, 2008). Ayrıca İngilizce hayatımızı hızla değiştiren teknoloji dünyası tarafından da ortak bir dil olarak benimsenmektedir. Bu sebeple dünya genelinde özellikle yeni nesillerin anadillerinden sonra İngilizce'ye maruz kalmaları oldukça yaygın bir durumdur. Ülkemiz için bilgi toplumu olma yolunda rekabetin gerisinde kalmamak, yeni nesiller içinse küresel ve teknolojik dönüşümlerin okunabilmesi adına İngilizce okuryazarlığı oldukça önemli bir beceri haline dönüşmüştür (Yaman, 2018). Ülkemizde Avrupa Birliği standartlarına uyum süreci kapsamında ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla birçok eğitim reformu uygulanmış ve yabancı dil eğitimi de bu reformlar arasında kendine yer bulmuştur. Bu kapsamda ilk ve ortaöğretim programlarından itibaren yabancı dil dersleri zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılı itibariyle eğitim programlarında yer alan diller İngilizce, Almanca, Arapça, Fransızca, Rusça, İspanyolca, İtalyanca, Çince ve Japonca olarak belirtilmektedir. Ülkemizdeki eğitim programlarında, İngilizce zorunlu yabancı dil olarak görünmese bile öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce öğrenmektedirler (Demirpolat, 2015).

Ülkemizde yabancı dil eğitiminin uzun bir geçmişi ve sistem içerisinde büyük bir payı bulunmasına karşın yabancı dil öğretiminin beklenen başarı çıktılarını sağlayabildiğini söylemek güçtür. Yapılan bazı araştırmalarda, gençlerin büyük çoğunluğunun yabancı dil konusunda yetersiz olduğu görülmüştür (Başat, 2014; Education First, 2021). Bu sonuç uzun yıllar alan eğitim süreçlerine rağmen neden hala yabancı dil öğretilmediğimizi ve öğrenemediğimizi sorgulatmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda yabancı dil öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde, sınıf içi etkinliklerde hala öğretmen merkezli geleneksel yöntem ve tekniklerinin ağırlıkta olduğu ve öğrenen motivasyonunun sağlanması konusunda eksiklikler olduğu belirtilmiştir (Haznedar, 2010; Özcan, 2021). Çözüm olarak ise öğrenci merkezli çağdaş öğretim yöntemleri konusunda farkındalık oluşturulması önerilmiştir (Can & Can, 2014; Demirpolat, 2015; Şimşek & Özaslan, 2021). Şüphesiz ki bu önerinin nedenlerinden biri 21. yy.'da dönüşüm gösteren bir başka kavram olan öğrenen özellikleridir.

21.yy. bireylerin kendi kimlik, kişilik ve yaşantılarını daha özgürce sergilediği dijital bir paylaşım çağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündüz, 2017). Özellikle dijital yerli, z ve alfa kuşağı olarak bilinen yeni nesiller sosyal medya üzerinde öznel niteliklerinin ön planda olduğu bir yaşantı deneyimlemektedirler. Her türlü iletişim ve etkileşimi dijital araçlar yoluyla gerçekleştirmeye meyilli olan genç öğrenenlerin bu tutumları eğitim ortamlarına da yansımaktadır. Günümüz şartları göz önünde bulundurulduğunda dijital yerliler yazı temelli materyallerden ziyade, görsel ve hareketli materyallerle sosyal öğrenmeye yatkındırlar (Prensky, 2001). Bu nedenle genç kuşağa öğrenme motivasyonu sağlayacak çağdaş teknolojik eğilimlerin pedagojik yöntemlerle desteklenmesi bir gereklilik haline gelmektedir. 21.yy. öğrencileri internet ve mobil araçların yaygınlaşmasıyla birlikte, iletişim ve etkileşimlerini sosyal ve dijital uygulamalar yoluyla gerçekleştirmektedirler. Benlik ve kimliklerini bu profiller üzerinden ortaya koyarak ilgi alanlarını, öğrenmelerini, motivasyonlarını sosyal olarak yansıtmaktadırlar. Kısa bir süre önceye kadar durağan görsel ve yazı tabanlı olarak gerçekleştirilen bu aktiviteler, son zamanlarda yerini yeni bir eğilim olan videolara bırakmaktadır. Bu değişimin bariz şekilde gözlemlenebileceği bir platform olarak video kanallarının son zamanlardaki yükselişinden bahsedilebilir. Video paylaşım siteleri üyeler tarafından üretilen videoları barındırarak, videolar üzerinden paylaşım ve etkileşimde bulunma imkânı sunmaktadır. Kullanıcılar bu platform sayesinde videolarını paylaşarak kişisel yayın kanallarını oluşturabilmektedirler.

Durağan görsel ve yazı yoluyla iletişimin video içeriklere dönüşmesinde büyük pay sahibi olan video paylaşım sitelerinin dijital yerlilerce keşfedilmesi uzun sürmemiştir. Özellikle yeni nesil hızla kendilerini ürettikleri videolar yoluyla ifade etme yoluna gitmektedirler. Günlük aktivitelerini ya da düşüncelerini, çeşitli kurgu, efekt ve montajlar yoluyla kaydederek yayınlamak suretiyle kendi sosyal benliklerini yansıtmaktadırlar. Bu akımın gelişmesinde video paylaşım siteleri kullanıcılara bir arayüz sunmaktan çok daha fazlasını yapmaktadır. Video paylaşım siteleri aynı zamanda kullanıcılarla ticari ortaklıklar kurarak onların kazanç sağlayabildikleri bir ekosistem haline gelmiştir. Dolayısıyla belirli bir izleyici ve etkileşim kitlesine sahip olan yayıncılar ciddi gelirler elde etme potansiyeline de sahip olabilmektedir.

Öğrencilerin kendilerini video kanalları ile ifade etmeleriyle meydana gelen aktif yaşantılar oldukça güçlü pedagojik potansiyeller barındırmaktadır (Schuck & Kearney, 2006). Öğrencilerin kendi ürettikleri video içerikler ile yaşantılar yoluyla kazandıkları tecrübeler, öğrenmeyi bir beceri haline getirmek adına büyük etkiler gösterebilir. İçerik üretimi esnasında sadece konu içeriklerinin öğrenilmesi değil, ayrıca öğrenmeye karşı bazı tutumlar ve dijital okuryazarlık ile alakalı birtakım kazanımların gelişmesi de mümkün olacaktır. Video içerik üretimi (VİÜ) etkinliklerinin sunduğu aktif yaşantı potansiyelinin yabancı dil öğretiminin en büyük açığı olan öğretim temelli pasif yaşantılarına alternatif olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu sayede öğrenciler yabancı dil alanındaki dört alt öğretim boyutu (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve kişisel gelişime dair yeni beceriler geliştirebilirler. Kameranın karşısında geçecek bir yayın sürecinde,

- Konu ve içeriğin belirlenmesi (Seçme, araştırma, okuma, inceleme, eleştirme, yaratıcılık)
- Metin oluşturma (Çeviri, yazma, yansıtma, yaratıcılık),
- Kamera kullanımı ve kamera karşısına alışma (Dijital okuryazarlık, özgüven),
- Akıcı konuşma ve telaffuz (Konuşma, dinleme, yansıtma),
- Kurgu, montaj (Dijital okuryazarlık, yaratıcılık)
- Yayınlama (Ürün temelli öğrenme, katılımcı sosyal paylaşım)
- Tüm bunların bir öğrenme kültürü haline gelmesi (Motivasyon, özdüzenleme, metabilis, sorumluluk) gibi öğrenme becerilerinin gelişmesi beklenebilir (Lee vd., 2008). Bu bakımdan VİÜ etkinlikleri çağımızda öğretimden öğrenmeye doğru gözlenen eksen kaymasında, öğrenen motivasyonu ve öğrenme ihtiyacına karşılık verecek yansıtıcı bir teknoloji eğilimi olarak düşünülebilir. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada öğrencilerin video içerik üretimi sürecinde yabancı dili gerçek konu ve bağlamlar doğrultusunda konuşarak, dil

kullanımının çeşitli boyutlarında aktif rol almaları planlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerinin yanı sıra sahip oldukları özyeterlik inançlarının da gelişmesi ve böylece yabancı dil konuşma becerisinin önündeki önemli bir engel olan konuşma kaygısının azalması beklenmektedir.

Problem Durumu

Dijital iletişim araçlarının toplumlar arasındaki sınırları kaldırmasına ve Türk insanının global dünyaya açılmasına karşın ülkemizde İngilizce öğrenmeye yönelik ilgi aynı hızla ilerlememiştir (Arslan & Akbarov, 2010). Örneğin İngilizce, ülkemizde uzun zamandan beri öğretilen en baskın yabancı dil olmasına rağmen, Education First (EF) 2021 yılı İngilizce yeterlik indeksi (EPI) raporuna göre, Türkiye dünyada 112 ülke arasında 70. sırada yer alarak Bangladeş, Vietnam, Tanzanya, Mozambik ve Birleşik Arap Emirlikleri'nin gerisinde 'düşük seviye' olarak değerlendirilmiştir (bkz. Şekil 1). Aynı rapora göre Avrupa sıralamasında 35 ülke arasından Gürcistan, Rusya ve Ermenistan'ın arkasından Azerbaycan'ın hemen önünde 34. sırada yer almıştır (bkz. Şekil 2). Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından yayınlanan 2011 ve 2014 tarihli raporlara göre ülkemizde öğrenci başına yeterli ölçüde yatırım yapılmadığı, öğretmenlerin gelir ve fırsatlarının dar olduğu, yerli basım ders kitaplarının ve okul dışı faaliyetlerin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Bu duruma dair çarpıcı bir başka görüşe göre ise sorunun kaynağı gelişmekte olan ülke öğrencilerinin aktif öğrenme yerine pasif yaşantılara ve düşünmeden ezberlemeye yatkın olmalarıdır (König, 1989).

Şekil 1. EF 2021 İngilizce Yeterlik İndeksine göre Ülkemizin Dünya Sıralaması



(EF EPI Report, 2021)

Şekil 2. EF 2021 İngilizce Yeterlik İndeksine göre Ülkemizin Avrupa Sıralaması



(EF EPI Report, 2021)

Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne (2009) göre yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı; “bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak” şeklinde tanımlanmaktadır. Demirpolat'a (2015) göre yabancı dil eğitimi, bazı alan derslerinde (örneğin tarih, sosyoloji, biyoloji vb.) olduğu gibi bilgi odaklı olmanın aksine, dinleme ve konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir meslek eğitimi gibi özümşenerek geliştirilmesini gerektirmektedir. Ancak, alanyazın incelemeleri ve araştırma bulguları incelendiğinde, ülkemizde yabancı dil öğretimine dair temellerin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir (Can & Can, 2014). Fakat unutmamak gerekir ki kalabalık sınıflarda dil öğretimini geliştirmek için kullanılan grup çalışmalarının yürütülmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlaması açısından oldukça zor bir durumdur. Derslerde konuşma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yapılırsa da, öğrencilerin bir ders saati içinde söz hakkı alıp yabancı dili konuşarak kullanabilme imkânları sınırlıdır. Yani sınıf mevcudu arttıkça, öğrencilerin yabancı dili konuşabilecekleri neredeyse tek ortam olan sınıflardaki söz alma süreleri de azalmaktadır (Büyükduman, 2005). Bu durum yabancı dile yeterince maruz kalmayı engelleyerek kazanımların elde edilmesinin önüne geçmektedir. Hâlbuki dinleme ve telaffuz becerilerinin gelişimi açısından yabancı dile olabildiğince fazla maruz kalınması tavsiye edilmektedir (Demirpolat, 2015).

Alanyazın incelendiğinde ortaya çıkan en genel sonuç, ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların sadece tek bir boyuta bağlı olarak açıklanamayacak olmasıdır. Bu problemlerin öğrenci, öğretmen, kullanılan öğretim yöntemleri, eğitim programı, okul yönetimi, çevre, öğretmen yetiştirme, eğitim felsefesi, eğitim politikası gibi pek çok ayağı bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında tasarlanan öğretim ise konuyu eğitim paradigması, öğretim yöntemi ve öğrenci tutumları temelinde ele almaktadır. Öğrenenin kendi ürettiği video içerikler ile öğrenme yaşantısını kontrol etmesi ve süreçlerde aktif rol alması çalışmanın temel konusudur. Bu çerçevede alanyazında sıkça belirtilen sorunlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Ülkemizdeki Yabancı Dil Derslerinde Öğretim Yöntemi ve Öğrenci Düzeyinde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar*

	Arslan & Akbarov (2010)	Avrupa Komisyonu (2012)	Can & Can (2014)	Demirpolat (2015)	Haznedar (2010)	Işık (2008)	İnal (2006)	Oktay (2015)
Geleneksel yaklaşım (dilbilgisi, çeviri, ezber, tekrar)	+		+	+	+	+	+	+
İşitsel-görsel teknoloji kullanımının yetersizliği	+	+	+					+
Öğrenci merkezli olmaması	+		+			+	+	+
Olumsuz tutumlar (kaygı, motivasyon eksikliği)	+	+	+				+	+
Derslerin nicelik ve nitelik olarak eksik olması			+	+			+	+
Kalabalık sınıflar				+			+	+
Test kültürü			+	+				

Tablo 1 incelendiğinde alanyazında rastlanan başlıca problemler dile dair geleneksel teorik yaklaşımların baskın olması, öğretmen merkezli olup öğrencilerin dikkatini çezebedecek ve katılımını sağlayacak teknoloji kullanımının yetersizliği, öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması ve bu durumun derse dair motivasyonlarını kırması, ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıfların özellikle konuşma becerisi üzerinde yeterli gelişim sağlanmasının önüne geçmesi ve değerlendirmenin sıklıkla teorik çerçeve üzerinden yapılan testlerle yapılması olarak ifade edilmiştir. Her ne kadar 2006 yılına kadar uygulanan programlarda ezber odaklı geleneksel yöntemlere ağırlık verilse de sonrasında öğrenci ve süreç odaklı, yenilikçi bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmıştır. Fakat öğretmenlerin bu yenilikçi değişimlere rağmen hala eski yöntemleri kullanmaya meyilli oldukları görülmüştür (Haznedar, 2010). Öğretmen kontrolünde gerçekleşen eski yöntemler, öğrencilerin dilbilgisi ve ezber ağırlıklı bir öğretim yaşantısı geçirmelerine neden olmaktadır (Can & Can, 2014; Demirpolat, 2015). Özellikle sınıfların kalabalık olması ile öğrenciler, öğretmen ve içerikle yeterince etkileşime girememektedirler (Demirpolat, 2015). Derste iletişim odaklı tekniklerin kullanılmasının zorlaşmasıyla beraber, öğrenilen dilin dersten sonra da aktif olarak kullanılamaması sonucunda öğrencilerin yabancı dil dersine karşı tutum ve motivasyonları olumsuz etkilenmektedir (Arslan

& Akbarov, 2010; Can & Can, 2014; İnal, 2006, Oktay, 2015). Bahsedilen bu problemlere yönelik önerilen çözümler ise Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Ülkemizdeki Yabancı Dil Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Önerilen Çözümler*

	Arslan & Akbarov (2010)	Avrupa Komisyonu (2012)	Can & Can (2014)	Çelebi (2006)	Demirpolat (2015)	Haznedar (2010)	Işık (2008)	İnal (2006)	Tok & Arıbaş (2008)	Öztürk & Aydın (2019)
Ders saatlerini arttırma			+		+		+	+	+	
Teknolojik materyalleri zenginleştirme			+		+					+
Yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlama			+		+			+	+	
Olumlu tutum geliştirme ve motivasyon arttırma	+	+	+					+	+	+
Sınıf mevcutlarını azaltma					+					
İletişime dönük teknikler kullanma			+		+		+	+	+	
Okul dışı etkinliklere yer verme				+						
Öğrenen merkezli çağdaş yöntemler kullanma						+		+	+	+

Tablo 2’de belirtilen çözüm önerileri yabancı dil ders saatlerinin arttırılması, çeşitli teknolojik materyallerden faydalanma, dile erken yaşta maruz kalma, öğrencilerin kaygıdan olabildiğince arındırılarak motivasyonlarının arttırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, teoriden ziyade öğrenci merkezli iletişime dönük yöntemlerin kullanılması, okul dışında da yabancı dil kullanılabilecek etkinliklere yer verilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Gökdemir’e (2005) göre bir beceri olarak yabancı dil öğretimi, salt bilgi aktarımı şeklinde olmamalı; öğrencilere öğrendiklerini pekiştirici, ezberden uzak, yaşayarak öğrenebilecekleri bilgi ve yetenek arttırıcı etkinlikler sunulmalıdır. Bu yüzden öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenek seviyelerine uygun, dili etkili biçimde kullanabilecekleri ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri teknoloji destekli ortamlarda İngilizce öğrenmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler öğrenme topluluğunun önemli bir parçası olarak sayılmalı, onlara dil öğrenimiyle ilgili verilecek görev ve sorumluluklar ile aktif katılımları sağlanmalıdır (Haznedar, 2010; İnal, 2006; Tok & Arıbaş, 2008). Bu tarz etkinliklerde öğrencilerin ilgi, bilgi, yetenek ve deneyimleri verilecek öğrenme görevlerinin temelini oluşturmalıdır. Buradaki amaç, öğrenciye kendisini kaygıdan uzak, rahat bir şekilde ifade edebilme fırsatı sunarak olumlu tutum ve motivasyon geliştirmesine yardımcı

olmaktır (Gökdemir, 2005). Aksi halde kalabalık sınıflarda ve okul dışında konuşma pratiği yapmak için yeterli fırsatı ve zamanı bulamayan öğrenciler, yetkinliklerini geliştiremeyerek konuşma performansı sergilemekten ve iletişim kurmaktan kaçınma davranışı gösterebilirler.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; yabancı dilde video içerik üretimi süreçlerindeki yaşantıların İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma becerileri, konuşma kaygısı, özyeterlik inancı ve iletişim kurma istekliliği düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda çalışmada cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

Video içerik üretimi etkinliklerinin, öğrencilerin

1. Sınıf içi yabancı dil konuşma kaygısı,
2. Yabancı dil konuşma özyeterlik inancı,
3. Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği,
4. Konuşma becerileri (Akıcılık, Dilbilgisi, Kelime Bilgisi, Telaffuz, Organizasyon ve Toplam Puan) üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
5. Video içerik üretimi etkinlikleri sürecindeki öğrenci yaşantıları ve görüşleri nasıldır?

Konunun Önemi

Dünya çapında öğrenciler eğitim hayatlarında anadillerinden sonra yoğun biçimde İngilizce öğrenimi ile karşılaşmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2017). Bu anlamda yabancı dil bilen bireylerin bireysel, ulusal ve uluslararası düzeylerde elde edebilecekleri fırsat ve kazanımlar düşünüldüğünde İngilizce bilmenin birçok getirisi bulunmaktadır. Bu çalışmada alanyazında vurgulanan İngilizce eğitiminin çağdaş metotlarla birleştirilmesi önerisinden yola çıkarak, gençler arasında hızla yaygınlaşan bir eğilim olan video içerik üretiminin dil eğitiminde okul dışı aktif yaşantı temelli bir eğitim ortamı olarak kullanılması önerilmektedir. Öğrenen tarafından üretilen video içeriklerde, ortaya çıkan üründen çok içeriğin üretilme ve bilginin yapılandırılma süreçleri önemlidir (Boettcher, 2006). Öğrenciler bu sayede kendi öğrenmelerini inşa ve kontrol etmek suretiyle daha otantik (Egbert & Jessup, 1996) ve odaklı bir öğrenme elde ederken (Lai & Gu, 2011) diğer yandan düşünme becerileri, bireysel ve akran iletişimleri, topluluk hissi geliştirerek daha kalıcı izli öğrenmeler elde edebileceklerdir (Sener,

2007). Çalışma sadece dil eğitimini değil, aynı zamanda video üretimi ve sosyal ağ iletişimine dair birtakım dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesini de kapsamaktadır.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılması sıkça tekrar edilen bir problem durumudur. Çeşitli işitsel ve görsel materyaller dil öğretimi için büyük önem taşısa da ağırlıklı olarak dilbilgisi konularının işlendiği kitapların dışına çıkılamamaktadır (Can & Can, 2014). Yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak ise çözüm önerileri yine öğretmenin materyal geliştirici ve sunucu, öğrenenin de dinleyici-izleyici rolde olduğu materyallere yoğunlaşmaktadır. Oysaki alanyazında öğrenen temelli bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. VIÜ etkinliklerinin de esas olarak işaret ettiği ve pedagojik değerinin öne çıktığı nokta burasıdır. VIÜ etkinlikleri ile öğrencilerin ürettiği yansıtıcı materyaller ön planda olup, dil öğrenimi için gereken aktif yaşantı ve yabancı dili kullanabilme becerisi ile gerekli motivasyonu sağlayabileceği düşünülmektedir. İçerik üretimi temelli öğretim yaklaşımı proje, ürün ve süreç temelli oluşturmacı felsefeye dayanan bir yöntemdir. Öğrencinin merkezde olduğu aktif katılım gerektiren yapısı, araştırma ve öğrenme becerileri, olumlu tutum ve motivasyon sağlama, üst düzey düşünme becerileri ve sosyal beceriler geliştirmesi gibi sebeplerle, bahsedilen sorun ve çözüm önerileriyle oldukça uyduğu söylenebilir. Alanyazına göre, VIÜ etkinliklerinin yabancı dil öğretimiyle ilgili ele alınan sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülen özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. VIÜ Etkinliklerinin Yabancı Dil Kazanımına Sağlayacağı Potansiyel Katkıları

	Dale & Povey (2009)	Epp vd., (2021)	Greenhow (2008)	Kearney (2011)	Kim vd., (2012)	Kularajasingam & Lin (2015)	Namin vd. (2021)	Rasi & Poikela (2016)	Ribosa & Duran (2022)
Öğrenen merkezli aktif öğrenme	+	+		+	+		+	+	
Motivasyon		+					+	+	+
Okul dışı öğrenme		+	+			+			
Sosyal ilişki geliştirme	+	+			+		+	+	
Bireysel ve grupta çalışma		+	+				+		
Süreç temelli öğrenme	+		+	+			+		
Öğrenci-İçerik ilişkisini artırma						+		+	
Düşünme becerilerini geliştirme	+	+		+					
Yaratıcılık					+		+	+	+
Dijital Okuryazarlık				+					+
Öğrenme kontrolü ve yönetimi	+	+		+					

Tablo 3'te görüldüğü üzere VIÜ etkinlikleri öğrenci davranış ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmeye yönelik önemli bir potansiyel sunmaktadır. Bu değişiklikler okul dışında aktif öğrenme, bireysel ve grup çalışmaları ile sosyal ilişki geliştirme, yaratıcılık ve düşünme becerileri, öğrenmeyi yönetme kabiliyeti, motivasyon, dijital okur-yazarlık ve öğrenci-içerik ilişkisinin geliştirilmesi olarak belirtilmektedir. Dijital öğrenme içeriğinin oluşturulması bu potansiyellerin çatısını oluşturmaktadır. Resmî eğitim de dikkatin merkezini öğretmen ve içerik üzerinde tutmaktadır. İçerik her zaman okulda birincil öneme sahip olmakla birlikte, öğrencileri de içerik üretmeye yönlendirmek mümkündür (Bull vd., 2008). Böylece eleştirel düşünme, araştırma, yazma, iletişim kurma gibi becerilerin gelişmesinden, sayısal ve sözel çeşitli yeni kazanımlar elde edilebilir (Ohler, 2006). Öğrenciler içerik üretirken beyin fırtınası ve hikâye panosu oluşturma aşamalarının ardından ürünlerini geliştirerek, sunum ve paylaşım yapabilirler. Bu süreç VIÜ etkinliklerinde öğrenmeyi oluşturmaktadır. İçerik üretimi yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış etkinliklerle öğrencilere esneklik sunarken,

genellikle üretim sürecine dair güçlü bir sahiplik hissi, öz-düzenleme ve benlik saygısı oluşmasını sağlar (Kearney, 2011). Öğrenciler, bu sayede kişisel birikim, bakış açıları, gözlem ve deneyimlerini eşsiz ve yaratıcı yollarla ifade edebilirler. Bu bağlamda öğrenen merkezli içerik üretimi etkinliklerinin yabancı dil kazanımına sağlayacağı birçok fayda bulunmaktadır. Öncelikle alanyazında belirtilen yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımı daha çok öğrenciye sunulacak öğretim materyali olarak vurgulanmaktadır. Oysa öğrenmenin dönüşen yapısıyla beraber öğrencinin aktif katıldığı süreçlerin önemi vurgulanmaktadır (Coppola, 2015; Philp & Duchesne, 2016; Shekhar vd., 2019; Van Diepen vd., 2009). İçerik üretimi ile öğrenenler kendi öğrenmelerini düzenleme, dijital medya araçlarını kullanarak yansıtma ve paylaşım yoluyla sosyal becerilerini geliştirebilirler (Dale & Povey, 2009). Çevrimiçi olarak yürütülen bu etkinlikler ile karma bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler ders saatlerinin haricinde de yabancı dile maruz kalabilirler. Bu durum okul dışı ve sosyal bir etkinlik olarak sınırlı ders saatleriyle yetinmeyi zorunluluk olmaktan çıkarmaktadır. Etkinliklerin bir kısmının okul dışına taşınmasının bir başka faydası da kısıtlı ders saatlerinde kalabalık sınıf mevcutlarına iletişime dönük teknikler için yeterli zaman ayrılamazken, çevrimiçi araçlar sayesinde konuşma temelli iletişim ve dönüt işlemlerinin mümkün olabilmesidir. Öğrenenin kendi ürettiği senaryo ya da içerik üzerinden öğrenme kültürü kazanması ile derse karşı olumlu tutum ve motivasyon sağlanabileceği de olası bir diğer sonuçtur. Son olarak video kanallarının genç nesil tarafından yüksek oranda takip ediliyor olması erken yaşta dil öğrenme açısından faydalı bir öğrenme yaşantısı sunabilir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler genellikle sınıf dışında bir dil öğrenme çevresine sahip değildirler. Bunun nedeni, insanlarla ve çevreyle günlük etkileşimlerin esasen öğrencilerin ilk dili aracılığıyla yürütülmesidir. Video paylaşım siteleri ise öğrenciler tarafından eğlenceli ortamlar olarak bilinmekte (Ahlquist, 2013) ve bu siteler öğrencilere kendi kanallarını oluşturma, yorum ve ifadelerle tepkide bulunma gibi özellikler ile dil öğrenimi için gerekli olan sosyal etkileşim altyapısını da sağlamaktadır (Chau, 2010). Öğrenciler bu sayede zamandan ve mekândan bağımsız aktif bir katılım imkânına sahip olarak profilleri ve paylaşımları yoluyla bir sosyal benlik inşa edebilecektir (Sweeney, 2009). Ders konularına bağlı olarak geliştirilecek içerikler sayesinde öğrencilerin sunum yoluyla dikkat çekme becerileri de gelişecektir (Berk, 2009). Öğretmenler için ise öğrencilerin video içerikleri birer portfolyo değerlendirme nesnesi olarak da değerlendirilebilir. Bu önemli potansiyele karşın, yeni bir eğilim olması sebebiyle ülkemizde ve dünyada video içerik üretimi etkinliklerine ya da eğitimle ilişkisine dair gerçekleştirilen çalışma adedi sınırlıdır (Ahlquist, 2013; Chanjavanakul, 2017). Bu hususlar

doğrultusunda, araştırmadan elde edilecek sonuçlar farklı alan ve öğrenme kademeleri için de bir ışık olacak, yeni araştırmalara kapı açacaktır. Konunun önemli bir öğretim yöntemi olarak görülmesi durumunda öğrenme sadece okul içi ders saatleriyle sınırlı kalmayıp okul dışında da devam eden bir faaliyet olarak görülebilecektir. Dil öğretimi açısından düşünüldüğünde okul dışında sadece dinleme ve okuma etkinlikleri yapmanın ötesinde, konuşma ve yazma gibi doğrudan yaparak ve yaşayarak elde edilecek olan başarılı kazanımlardan söz edilebilir (Chusanachoti, 2009; Inozu vd., 2010; Murray, 2008; Pickard, 1996; Zhang, 2010). Böylece öğrencilerin VIÜ etkinlikleri ile erken yaşta geliştirecekleri yabancı dil becerileri, derse ve konuşmaya dair kaygıyı azaltmak suretiyle özyeterliklerine olan inanç ve iletişim başlatma davranışlarını olumlu yönde etkileme potansiyeli taşımaktadır.

Sınırlılıklar

- Çalışma kapsamında ele alınan yabancı dil konuşma becerisine ilişkin sorunlar öğretim yöntemi ve öğrenci tutumları düzeyiyle sınırlandırılmıştır.
- Çalışma sekiz hafta, öğrencilerin haftalık video konuşma performansları ise 2-4 dakika ile sınırlıdır.
- Yabancı dilde konuşma kaygısı, özyeterlik inancı ve iletişim kurma istekliliği düzeyleri her iki grupta da aynı ölçekler aracılığıyla ölçülse de kontrol grubunda dersin sorumlu öğretim elemanının farklı bir ölçek kullanması nedeniyle konuşma becerileri rubriği kullanılamamıştır. Bu nedenle kontrol grubunun konuşma becerileri değerlendirilememiştir. Çalışmada kullanılan konuşma becerileri rubriği sadece deney grubunda kullanılmıştır
- Haftalık video performansları bir rubrik ile değerlendirilmiş olması öğrencilerde değerlendirilme kaygısını tetiklemiş olabilir. Bu etkiyi azaltmak amacıyla puanlar sınıfa açık olarak değil yalnızca öğrencinin kendisi ile paylaşılmıştır.
- VIÜ etkinlikleri deney grubunda birincil yöntem olarak kullanılamayıp, sınıf dışı ilave etkinlik olarak yapılmıştır. Bu sınırlılık, kontrol grubuna ilave sunum görevleri verilerek ve son testlerin, ön testlerin kontrol altına alınarak hesaplanmasıyla giderilmeye çalışılmıştır.
- Süreç boyunca öğrencilere dersin ilgili öğretim görevlisi yerine araştırmacı tarafından rehberlik edilmiştir.

Varsayımlar

- Öğrencilerin süreç içindeki kazanımları, oluşturdukları video türü ve süresinden bağımsız olarak elde ettikleri,
- Öğrenciler tarafından sergilenen video konuşma performanslarını yardım ve destek almadan yapılmış doğal konuşma çabaları olduğu,
- Deney grubunun konuşma rubriğinden elde ettikleri puanların ders içi kazanımlarından bağımsız video performanslar olduğu,
- Kontrol grubuna verilen ek görevlerin deney grubuna verilen görevlere denk olduğu,
- Çalışmaya katılan öğrencilerin test ve görüşmelerde gerçek beyanlarda bulundukları,
- Grupların ön testlerden elde edilen puan farklarının kontrol edilebildiği, kontrol edilemeyen diğer dışsal durumların ise her iki grubu da eşit düzeyde etkilediği varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Video İçerik Üretimi (VIÜ): Belirli bir amaç doğrultusunda çeşitli türlerde videoların oluşturulmasıdır.

Öğrenen Üretimi İçerik (ÖÜİ): Öğrencilerin öğrenmelerini sergilemek için geliştirdikleri (metin, senaryo, podcast, dijital hikâye anlatımı, video gibi) çeşitli dijital ve özgün eserlerdir (Reyna vd., 2018).

Video Kanalı: Kullanıcıların oluşturdukları video içerikleri diğer kullanıcılarla paylaşmak üzere yükledikleri çevrimiçi sosyal ağ hesaplarıdır.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı: Tam olarak öğrenilmemiş bir yabancı dili konuşma gerekliliği esnasında ortaya çıkan endişe ve olumsuz duygusal tepkidir.

İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancı: Bireylerin İngilizceyi etkili bir şekilde konuşup konuşamayacaklarına ilişkin inançlarıdır.

Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği: Yabancı dil kullanarak belirli kişilerle belirli zamanlarda konuşmaya hazır olmaktır (McIntyre vd., 1998, s. 547).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Yabancı Dil Konuşma Becerisi

Yabancı dil eğitiminin temelinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört ana beceri yer almaktadır. Bunlardan okuma ve dinleme becerileri algısal, konuşma ve yazma becerileri ise üretimsel olarak sınıflandırılmaktadır. Algısal becerilerde bilme ve hatırlama gibi daha çok bilişsel durumlar aktifken, üretimsel becerilerde bilişsel yapının üzerine dilin üretim amaçlı kullanımı için dile ve konuya hakimiyet ile birlikte içsel motivasyon gereksinimi bulunmaktadır. Üretimsel becerilerden yazma ve konuşma becerilerini birbirinden ayıran nokta ise birinin yazı, diğerinin ses temelli oluşudur. Konuşma dilinde süre sınırlı olduğundan bazı kısıtlar bulunmaktadır (Bygate, 1987). Konuşma, gerçek zamanlı bir etkileşim etkinliği olduğu için yazmaktan daha az planlı bir aktivitedir. Zaman baskısı nedeniyle konuşma üretimi sınırlanabilir. Dolayısıyla konuşmacı yazmaya kıyasla bazı zor kelimelerden kaçınarak daha kısa sürede daha açıklayıcı olması beklenir. Bu anlamda konuşma becerisi bireyin kendisini daha doğal ve anlık şekilde ifade etmesine fırsat sunması yönüyle büyük önem arz etmektedir.

Konuşma becerisi, dilin önemli bir bileşenidir. Günlük yaşamda bir araç olarak konuşma; duyguları ifade etme, yanıt verme ve diğer insanları etkileme ve mesajları iletme gibi birden fazla işleve sahiptir (Boldan, 2019). Chaney ve Burk (1998) konuşmayı çeşitli bağlamlarda sözlü ve sözsüz sembollerin kullanımı yoluyla anlam oluşturma ve paylaşma süreci olarak ifade etmiştir. Florez'e (1999) göre konuşma, muhatapların dilbilgisi yapılarını doğru kullanmasını, uygun kelimeleri seçmesini, anlaşılabilirliği artırmak için stratejiler uygulamasını ve sunuma dikkat etmesini gerektiren iki yönlü bir süreçtir. Levelt (1989) konuşma sürecinin dört basamaktan oluştuğunu öne sürmüştür. Bunlar sırasıyla kavramsallaştırma, formülasyon, seslendirme ve kendini izleme basamaklarıdır. Kavramsallaştırma, mesaj içeriğinin zihinde tasarlanması ile ilgilidir. Formülleştirme aşamasında ise bu mesajın dilsel sunuma çevrilmesidir. Bu aşamada doğru gramer yapıları, kelimeler ve diğer dilsel öğelerin seçimi yer almaktadır. Seslendirme süreci ise zihinde oluşan yapının organlar vasıtasıyla dış dünyayla paylaşılması aşamasıdır. Son olarak kendini izleme basamağında, birey kendi konuşmasını gözden geçirerek, hatalarını belirleme ve düzeltme davranışı gösterir. Bu mekanizmanın otomatikliği, akıcı konuşmaya dair bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Konuşma becerilerinin gelişmesinde yaş, yeterlik seviyesi, ilgi alanı, kültürel bağlam, sınıf ortamı, zaman ve kaynaklar gibi çeşitli şartların göz önünde bulundurulması ve yöntem seçilirken bu şartlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2019). Öğretmenler böylece koşulları analiz ederek en etkili öğretim yöntem ve tekniklerine karar verebilirler (Wilz, 2000). Ayrıca elde edilecek olan başarı veya başarısızlıkların nedenini anlamak için bu öğretimsel durum ve koşulların analizi önemli bir husustur. Bununla birlikte hedef dilin uygulamada kullanılması da büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2018). Dolayısıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesi için sıklıkla sözlü uygulama etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinliklerin sağladığı diğer bir imkân da kişilerarası etkileşimdir. Alanyazında belirtildiği üzere, öğrencilerin küçük gruplar halinde etkileşime girmeleri anlamlı bir öğrenme için yardımcı olmaktadır (Rivers, 1987; Murphy, 2010). Öğrenciler böylece gerçek dünya konuları üzerinde yapılan provalar ve verilen dönütler aracılığıyla yeterliliklerini değerlendirerek, konuşma için gerekli otomatikliğe ulaşabilirler (Harmer, 2007).

Yabancı dil konuşma becerisinin öğretimi sıklıkla sorunlarla karşılaşılan bir süreçtir. Bu sorunlar çeşitli bilişsel, duyuşsal, sosyal ya da fiziksel etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Öğrencinin bilişsel boyutta, dilbilgisi ya da kelime bilgisi eksikliğinin yanı sıra bilgilerini gerçek bir bağlamda kullanamaması durumunda beklenen otomatiklik derecesine yaklaşması zorlaşacaktır (Fitriani vd., 2015). Duyuşsal boyutta bilişsel yetersizlik ya da kültürel etkiler sonucunda utangaçlık, hata yapma korkusu, içe kapanıklık, başkalarının önünde konuşma korkusu gibi hisler konuşma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Fikriah, 2016). Sosyal bağlamda öğretmenin rahat bir öğrenme ortamı oluşturamaması, öğrenci-öğretmen iletişiminin mesafesi, modern öğretim yöntemlerinin kullanılmaması, sınıf içi etkileşim ve yaşa göre değişebilecek bazı olumsuz durumların dikkate alınmaması gibi engeller konuşma becerisinin gelişimini yavaşlatabilir (Fikriah, 2016; Kara vd., 2017). Ayrıca kalabalık sınıflar, yetersiz zaman, sınırlı kaynaklar ve teknolojik imkânların azlığı ya da etkili kullanılamaması gibi fiziksel durumlar da konuşma becerisinin gelişimi önündeki bariyerlere örnek olarak gösterilebilir. Konuşma becerisi, yabancı dile dair birçok alt bilgi ve beceri gerektirmesi nedeniyle de öğretimi en zor beceri olarak nitelendirilmektedir (Tarone, 2005). Yabancı dilde akıcı düzeyde konuşabilmek için özgüven ile birlikte uygun kelime, telaffuz ve dil bilgisi kurallarının organize biçimde kullanılması gerekmektedir (Hadfield & Hadfield, 2008). Bu alt becerilerden bir ya da daha fazlasında hissedilen eksiklik, kaygı hissini tetikleyerek akıcı bir iletişimin önünde engel teşkil edebilir.

Kaygı

Kaygı, araştırmacıların net bir tanım üzerinde hemfikir olamayacağı biyolojik, psikolojik, sosyal veya diğer birçok faktörden etkilenmiş karmaşık bir konu olarak betimlense de (Zhanibek, 2001), temel birkaç kavram üzerinden açıklanmaktadır. Kaygı ile ilgili yaygın olarak kabul gören bazı tanımlar bulunmaktadır. Örneğin Spielberger (1972, 1983) kaygıyı, gerginlik ve endişe oluşturan, otonom sinir sistemini uyarıcı hoş olmayan öznel duygu durumları olarak tanımlamıştır. Hilgard, Atkinson ve Atkinson (1971) kaygıyı bir nesneyle yalnızca dolaylı olarak ilişkilendirilen bir tutukluk, endişe ve belirsiz bir korku hali olarak tanımlamıştır (Akt. Scovel, 1978). May'e (1977) göre kaygı bireyin varoluşu için esas teşkil eden bir değere yönelik bir tehdide karşı gösterilen duygusal bir tepkidir. Zeidner'in (2014) tanımına göre ise kaygı, bir durumun öznel zihinsel algı tarafından tehdit edici ve tehlikeli olarak algılanması sonucunda bilişsel, duyuşsal, somatik uyarılma ve davranışsal bileşenlerin birbirleriyle etkileşime girmesiyle oluşan bir durumdur.

Araştırmacılar tarafından önerilen kaygı tanımlarının endişe, korku, gerginlik ve tutukluk duygularından bahsettiği görülmektedir (Horwitz vd. 1986; Scovel, 1978). Kráľová (2016) bu hislerin, organizmanın tehdit olarak algıladığı bir uyarıcıya karşı savunma ve savuşturmaya yönelik olarak oluştuğunu ifade etmiştir. Ehrman (1996) kaygının, bireylerin eylemlerine yönelik olumsuz değerlendirilme hissi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bireyler bu durumda başarısızlığa yatkın hale gelerek çekingenleşir. Eğitsel bağlamda ele alındığında öğrenenler ödev, sınav ve sınıfta aktif rol alma gibi görevlerden kaçınır hale gelebilirler. Bu çekingenlik hali bazı durumlarda ya da öğrenme sürecinin her aşamasında yaşanabilmektedir. Karmaşık öğrenme görevlerinin yer aldığı yabancı dil eğitimi açısından düşünüldüğünde, öğrenenler süreçler esnasında endişeli tepkiler vererek, kendilerini gerekli becerilerden yoksun hissedebilmektedirler (Matthews, 2010; Brown & Lee, 2015). Bu durumda yabancı dil kaygısını, yabancı dili kullanmada bir çekingenlik hissi olarak tanımlamak mümkündür. Kaygı hisseden yabancı dil öğrencileri terleme, çarpıntı, endişe, unutkanlık ve dil öğrenme zorluğu gibi belirtilere sahip olabilmektedirler. Ayrıca alanyazında yüksek düzeyde olmayan bir kaygının, bir görevin başarılması üzerinde olumlu etki oluşturacağı da yer almaktadır. Optimum düzeydeki kaygılar eylemin sürdürülmesine dair motive edici bir potansiyele sahiptir (Scovel, 1978). Diğer yandan bireylerin kendilerini başkalarıyla kıyaslaması veya denklik olmayan bir rekabet ortamı öğrenme görevlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasına zemin hazırlayabilir (Zhanibek, 2001).

Kaygı Türleri

Kaygının doğası süreklilik ve geçicilik düzlemi üzerinde üç tür olarak incelenmektedir. Bunlar sürekli kaygı, durumluk kaygı ve duruma özgü kaygı olarak adlandırılmaktadır (Spielberger, 1983). Sürekli kaygı, kişilik özelliklerinden gelen ve kalıcı olarak her durumda endişeli olma eğilimindeki bir tür anksiyeteyi belirtir (Philips, 1992). Durumluk kaygı; kalıcı olmayan, belirli bir eylem, olay, süreç ya da durumun tetiklediği geçici ve duygusal bir tepki olarak nitelenmektedir (Spielberger, 1983; Young, 1986). Spielberger (1966) bu ayrımı "Bay Smith endişeli." cümlesiyle örneklemektedir. Bu örnekte Bay Smith eğer ki şu an endişeliyse, bu onun hoş olmayan, geçici yani durumluk bir duygu durumu içerisinde olduğunu gösterir. Ancak diğer yandan "Bay Smith endişeli bir insan." anlamında kullanılmış ise kaygı düzeyinin başkalarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkacaktır. Bu da sürekli kaygı düzeyini işaret etmektedir.

Duruma özgü kaygı belirli şartlar altında tehdit edici olarak algılanan bir durumla karşı karşıya kalırken hissedilen endişe düzeyine verilen isimdir (McCroskey, 1984). Bu bağlamda duruma özgü kaygı, belirli bir durum ya da bağlam altında sürekli kaygı duyma yatkınlığı olarak ifade edilebilir (MacIntyre & Gardner, 1991b; Tóth, 2010, p. 8). Bir başka deyişle duruma özgü kaygı, belirli durum ve olaylarda uyandırılan kaygıyla ilişkilidir (Ellis, 1994). Bu tip kaygılara örnek olarak sınava girme, topluluk önünde konuşma, sahneye çıkma, matematik-fizik problemi çözme gibi performans odaklı ve başkalarınca değerlendirilmeye açık durumlar gösterilebilir (Huang, 2012, s. 1520; Whiting vd., 2014; Szyszka, 2017). Dil öğrenme sürecinde de öğrenci dili her kullanmaya çalıştığında duruma özgü kaygı tekrar eder. Bu koşullar altında yabancı dil kaygısı da duruma özgü bir kaygı biçimi olarak nitelendirilmektedir (Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a). Duruma özgü kaygı biçimi olarak yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan duyuşsal (öz-algı, inanç, duygu, davranış vb. gibi) sorunları ifade eder (Horwitz vd., 1986).

Yabancı Dil Kaygısı

Dil kaygısı, yalnızca dil öğrenimine atıfta bulunan bir deneyim olarak görülmektedir. Eşsiz ve diğer kaygı türlerinden farklı olarak (MacIntyre & Gardner, 1991b), öğrencilerin dil derslerinde aşmaları gereken en büyük engellerden birisi şeklinde değerlendirilmektedir (Dörnyei, 2005; Ehrman, 1996; Harmer, 2007; Öztekin, 2011; Wang & Chang, 2010). Dil kaygısı, kişilik özellikleri, duygu ve motivasyon gibi diğer bireysel farklılıklarla da karmaşık bir ilişki içindedir (Zheng, 2008). Yabancı dil öğrenenlerin çoğu, yüksek konuşma kaygısı

bildirir ve yetersiz konuşma becerilerini yabancı dil iletişimindeki en güçlü engel olarak belirtir (Kráľová, 2016). Genel kaygı düzeyleri çok düşük olan öğrenciler bile ikinci dil öğrenmeye başladıklarında kendilerini çok kaygılı hissedebilirler (Szyszka, 2017). Yabancı bir dilde konuşmak genellikle “insanların makul ve zeki bireyler olarak ilk dillerinde oluşturdukları benlik kavramına, benlik kimliğine ve egosuna yönelik bir tehdit” olarak algılanır (Horwitz vd., 1986). Bu sorun genellikle konuşmacıların sözlü performans sırasında yanlış, saçma, bilgisiz ya da anlaşılmasız olduklarını düşünmeleriyle ortaya çıkar (Brown & Lee, 2015, s. 348). Bu açıklamalar temelinde dil kaygısı için çeşitli çalışmalarda farklı tanımlar yapılmıştır. Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısını “dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan sınıf içi dil öğrenimiyle ilgili farklı bir öz algı, inanç, duygu ve davranışlar kompleksi” olarak ifade etmişlerdir (s. 31). MacIntyre (1998) dil kaygısını “ikinci bir dil öğrenirken veya kullanırken uyandırılan endişe ve olumsuz duygusal tepki” olarak kavramsallaştırır (s. 27). Bir diğer çok boyutlu tanımda ise dil kaygısı “sınıf bağlamında ikinci dil edinimi sürecinde yaşanan, tam olarak öğrenilmemiş bir yabancı dil öğrenme ve kullanma gerekliliğinden kaynaklanan benzersiz gerilim ve endişe duyguları” olarak tanımlanmıştır (Szyszka, 2017).

Yabancı dil konuşma kaygısını artırabilecek faktörleri anlamak için, konuşmanın bilişsel yapısını anlamak önemlidir. Levelt (1989), konuşma üretiminin basamaklarını kavramsallaştırma, formüle etme, telaffuz etme ve kendini izleme olarak sıralamıştır. Kavramsallaştırma esnasında konuşmacı fikirlerini ve söylemini planlar. Akabinde doğru kelime ve cümle yapısı ile ses kalıplarını formüle eder. Ardından uzuvları yardımıyla seslendirilerek telaffuz edilir. Son aşamada ise konuşmacı hatalarını kontrol etmek ve düzeltmek amacıyla söylediklerini zihin süzgecinden geçirerek kendisini izler. Yabancı dil konuşma sürecinin yoğun bilgi ve beceri gerektirmesi, öğrenenlerin sınırlı olan bilişsel kapasiteleri düşünüldüğünde bazı sorunlar yaşamalarına, dolayısıyla kaygıya neden olabilir (Tanveer, 2007). Yabancı dil kaygısı, diğer tüm anksiyete türleri ile gerilim, sinirlilik ve endişe gibi benzer klinik semptomlara sahiptir (Horwitz, 1986). Bu nedenle kalp atış hızında artış, kas gerginliği, terleme, titreme, korku, odaklanmada güçlük, unutkanlık, donma gibi fiziksel tepkiler gösterebilir (Szyszka, 2017; Horwitz vd., 1986). Çekinme ya da kaçınma durumlarında öğrenciler avuç içlerini ovuşturma, kıvrınma, kıpırdama, saç veya giysilerle oynama, nesnelere dokunma, kekemelik, kâğıttan veya ekrandan okuma, daha az göz teması kurma vb. kaygı belirtileri gösterebilirler (Hashemi & Abbasi, 2013). Bununla birlikte bahsedilen belirtiler, bireysel farklılıklar nedeniyle tezahür ve yoğunluk bakımından farklılıklar gösterebilir (Kráľová, 2016).

Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Yabancı dil kaygısı karmaşık ilişkilerin oluşturduğu bir yapı olarak, sebepleri yalnızca bilgi ve beceri eksikliği ile sınırlandırılmaz. Çeşitli araştırmalar yabancı dil kaygısının doğasına dair farklı bulguları ortaya çıkarmıştır. Örneğin Horwitz vd. (1986) dil kaygısının birincil kaynaklarını 1) iletişim kaygısı, 2) sınav kaygısı ve 3) olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç başlık altında değerlendirmiştir. İletişim endişesi hem konuşma hem de dinleme endişesi dâhil olmak üzere, insanlarla yabancı dilde etkileşime girerken hissedilen yetersizlik hissi olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerin dil üzerinde kontrollerinin zayıf olduğu ve performanslarının sürekli izlendiği bir sınıfta iletişim kaygısı yaşama ihtimalleri de bir o kadar yüksektir. Öğrencinin hazırlıksız olması, ya da telaffuz kaynaklı yanlış anlaşılma endişesi de iletişim kaygısına örnek gösterilebilir (Daly, 1991). İletişim kaygısı, değerlendirme ve sınav süreçlerini de bir şekilde etkilemektedir. Diğer bir kaygı türü olarak sınav kaygısı ise öğrenenlerin yaklaşan bir sınavdaki performanslarıyla ilgili olumsuz beklentilerini ifade etmektedir. Bu kaygı türünün temelinde öğrencilerin kendi yüksek beklentilerinin tersine başarısız olma korkusu yatmaktadır. Öğrencilerden yabancı dilde performans göstermeleri istendiğinde, sınırlı test süresi boyunca aynı anda birçok bilgiyi hatırlamaları ve koordine etmeleri gerektiği için zorlanırlar. Sonuç olarak, doğru cevabı bilseler bile yanlış cevap verebilirler (MacIntyre & Gardner, 1994; Price, 1991). Üçüncü kaygı nedeni olarak olumsuz değerlendirme korkusu ise öğrencinin sözlü sınav veya sınıf içi sunum benzeri performansları sırasında, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme beklentisi olarak açıklanmaktadır. Bu kaygı türü sadece öğretmenin değerlendirmesini değil, ayrıca diğer öğrencilerin ya da çevredeki insanların yargıda bulunmasını da kapsamaktadır. Böylece olası bir olumsuz değerlendirme durumunda birey etrafta bırakacağı olumsuz izlenim nedeniyle kendisini baskı altında hissedebilir. Bu nedenle iletişimden kaçınmak ya da olabildiğince az etkileşime girmek suretiyle, olumsuz değerlendirme ihtimalini en aza indirme eğilimindedirler (Gregersen & Horwitz, 2002, s. 562). Aydın (1999) konuşma derslerine ilişkin kaygıyı; olumsuz inançlar, kendini başkalarıyla kıyaslama, rekabet ve mükemmeliyetçilik gibi yüksek beklentilere bağlı olarak "kişisel nedenler"; öğretmenin kişiliği ve öğrencilerle kurduğu ilişki bağlamında "öğretmen tutumu"; sınıf içinde gerçekleştirilen sunum ve sınav performanslarında başarısız olma, olumsuz değerlendirilme korkusundan kaynaklı olarak da "öğretim ve test prosedürleri" olmak üzere üç boyutta sınıflandırmıştır.

Teori ve uygulamaya dönük birçok çalışma göstermiştir ki dil kaygısı yabancı dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla bu olumsuz duygunun yabancı dil

performansını azaltmasının önüne geçmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve öğretim yöntemine ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Öğrencilere yönelik olarak kelime bilgisi ve konuşma pratiği gibi yabancı dil yeterliliklerini geliştirmeleri ve derse hazırlıklı olmak, olumlamak, kaygı halinde kendini teskin etmeyi öğrenmek gibi kaygıyla başa çıkma stratejilerine başvurmaları tavsiye edilmektedir (Hauck & Hurd, 2005; Liu, 2007). Öğretmenlere yönelik öneriler; öğrenme ortamını rekabetten uzaklaştırarak rahatlatma, öğrencilere rehberlik etme, motivasyon artırma, otoriter olmama, adil olma, kırmadan net dönütler verme şeklindedir (Tanveer, 2007; Young, 1990). Öğretim yöntemlerinde kaygıyı azaltmak amacıyla yapılan öneriler ise; grup çalışmaları ve işbirliği gibi sosyal etkileşimi destekleme, rol yapma etkinliklerine yer verme, sanal ortamları kullanma (video, sohbet, sosyal ağ, bilgisayar oyunları) şeklindedir (Grant vd., 2014; Matsuda & Gobel, 2004).

Özyeterlik İnancı

Yabancı dil konuşma deneyimi yalnızca bireyin bilgi düzeyinden değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisine ilişkin inançlarından da etkilenir (Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009, s. 130). Bireyin kendi gerçek kapasitesinin çok daha altında bir özyeterlik algısına sahip olması, hem İngilizce öğrenmeye yönelik kaygıya hem de bu amaç için göstereceği çabayı azaltmasına yol açmaktadır (Cheng, 2001). Bandura (1997), bireyin hissettiği bu kaygı düzeyinin algılanan özyeterlik inançlarıyla ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle, düşük özyeterlik düzeyine sahip bireyler, kendilerini belirli bir görevi başarma konusunda daha az yetenekli olarak algırlar ve bu nedenle daha yüksek düzeyde kaygı yaşarlar. Bu durum İngilizce öğreniminde başarıyı olumsuz olarak etkileyerek yabancı dil başarısına ilişkin inançlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Sundar & Dasmo, 2014). Alanyazındaki birçok araştırma da özyeterlik inancı ile kaygı arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Cheng vd., 1999; Çubukçu, 2008; Lent vd., 1986; MacIntyre vd., 1997; Matsuda & Gobel, 2004; Mills, 2004; Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009). Örneğin Matsuda ve Gobel (2004), özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin düşük kaygılı ve başarıya meyilli hissettiklerini, buna karşın özyeterlik inancı düşük olan öğrencilerin daha yüksek kaygılı ve başarısız hissettiklerini bulmuşlardır. Ayrıca Çubukçu (2008) yabancı dil özyeterlik inancı ve kaygı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulmuştur. Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin öğrenme yeteneklerinden şüphe duymalarının, kaygılarının artmasına ve motivasyonlarının azalmasına neden olacağı söylenebilir.

Özyeterlik Kavramı

Özyeterlik kavramının temelleri Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne dayanmaktadır. Bu teoriye göre bireyler arası öğrenme gözlem, taklit ve model alma yoluyla gerçekleşebilmektedir. Böylece ideal performansın gözlenmesi sonucunda, bireyler düşünce ve davranış kalıplarını istendik hale getirmek için çaba sarf edecektir (Betz, 2007). Sosyal bilişsel teori, motivasyon ve davranışları belirlemek amacıyla kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerin nasıl etkileşime girdiğini vurgulamaktadır (Crothers vd., 2020). Buradaki kişisel değerlendirme, amaçlara ulaşmak için bireyin performansını istenen hedefle karşılaştırmak suretiyle davranışlarını değiştirmesini ifade etmektedir (Bandura, 1989). Yani, bir kişi hedefi başaramadığında, hedefi yeniden değerlendirmesi ve başarılabilir hale getirmek için belirli ayarlamaları yapması gerekebilir. Özyeterlik, bireyin bu görevi tamamlama yeteneği hakkındaki inancı ile alakalıdır.

Güncel öğrenme kuramları öğrenme sürecinde bireylerin zekâ, yetenek, tutum gibi bireysel özelliklerinin eğitim sürecinde önemli olduğunu ortaya koymuştur (Senemoğlu, 2004). Bu bakımdan öğrenme sürecinde öğrencilerin duyuşsal boyutlarını açıklamada özyeterlik inancı önemli bir faktördür (Karafil & Arı, 2016). Özyeterlik inancı Bandura (1986, s. 391) tarafından, kişilerin bir performansı yerine getirebilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve gerçekleştirme kapasiteleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmıştır. Eğitsel açıdan düşünüldüğünde ise özyeterlik inancı, öğrencilerin bir hedefe ulaşmak için bir öğrenme görevi organize etme ve tamamlama yeteneklerini nasıl algıladıklarıyla ilgilidir (Zimmerman, 2000). Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) özyeterlik inancının bilişsel mekanizma içerisinde bilgi ve eylem arasında arabulucu rol üstlendiğini belirtmiştir. Bu bakımdan Bandura (1986) insanların sonuç üretme gücüne sahip olmadıklarına inanmaları halinde, harekete geçmek istemeyeceklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla özyeterlik inancı, insan eylemlerinin altındaki psikolojik nedenler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Bandura, 1986).

Kişinin bir görevi yerine getirmeye dair sahip olduğu yeterlik algısı, sergileyeceği performansı da etkilemektedir (Zimmerman, 2000). Bandura'ya (1977) göre, yeteneklerine inanan öğrenciler daha zor görevleri yerine getirmeye daha yatkındırlar. Pajares ve Schunk (2001), yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin bilişsel ve metabilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu bakımdan yüksek özyeterlik inancı akademik başarıyı beslemektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan bir birey başarısızlıktan daha az korkarak kendisine daha yüksek hedefler belirleyebilmektedir. Artan özyeterlik algısı ile birlikte

belirlenen hedeflerin zorluk düzeyi de artmaktadır (Pajares, 2002). Buna karşın özyeterlik inancının düşük olması durumunda ise zorluklar karşısında gösterilecek direncin azalması (Bandura, 2000) ve bir sorunla karşılaşıldığında hemen vazgeçme eğilimi görülebilir (Woolfolk, 2016).

Bandura'nın çalışmaları (1984, 1997, 2006) özyeterliğin akademik performans üzerinde belirleyici olduğunu ayrıca diğer motivasyonel inançlardan daha güçlü bir etken olduğunu göstermiştir. Ancak özyeterlik alana özgü olup, farklı alanlarda aynı şekilde değerlendirilemez (Schunk vd., 2007). Örneğin düşük özgüvene sahip bireyler de spor, müzik veya yabancı dil öğrenme gibi farklı alanlarda yüksek özyeterlik inancına sahip olabilirken, yüksek inanca sahip olanlar fen veya matematikte etkisiz hissedebilirler (Vural, 2017). Dolayısıyla gerekli bilgi ve beceri deneyimi olmadığında hiçbir inanç başarı sağlayamaz (Pajares, 2002). Bu nedenle Torkzadeh vd. (2006) özyeterliği yeni bilgi ve deneyimlerle değişebilen dinamik bir yapı olarak nitelendirmektedirler (s. 542). Ancak özyeterlik inancını olumlu ve olumsuz deneyimlerden ziyade, öğrencilerin bu deneyimlere yükledikleri bakış açıları belirler (Bandura, 1997).

Özyeterlik Kaynakları

Özyeterlik inancı kişisel, sosyal ve durumsal birtakım etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bandura'ya (1997) göre bireyler özyeterlik inançlarını dört ana etki kaynağından gelen bilgileri yorumlayarak değerlendirirler. Bunlar doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik-duygusal durumlardır. Kişilerin başarıya ulaşma inancı hakkında ipucu veren bu kaynakların kendilerine özgü bazı göstergeleri bulunmaktadır. Bu kaynaklara ilişkin açıklamalar aşağıda belirtilmiştir:

Doğrudan Deneyimler. Özyeterlik inancını arttıran en etkili yollarından biri doğrudan olumlu bir deneyim kazanmaktır (Bandura, 1995). Doğrudan deneyimler hem başarı hem de başarısızlık durumlarında kişinin yetenekleri hakkında doğrudan ve otantik kanıtlar sağlaması nedeniyle özyeterlilik için en güçlü kaynak olarak kabul edilir (Eren, 2020). Bireyler zorlu problemlerin üstesinden gelmedeki etkilerini gördüklerinde, benzer durumlardaki muhtemel başarılarına dair bir inanç geliştirirler (Maddux, 2012, s. 281). Genel olarak başarılı deneyimler özyeterlik düzeyini artırırken, başarısız deneyimler ise azaltmaktadır (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 12). Bu bağlamda bireylerin performansı, özyeterliğin değerlendirilmesinde güvenilir bir rehberdir (Güler Oğuz, 2019). Dil öğrenimi açısından ise performansı iyi olan öğrencilerin, gelecekteki faaliyetlere ve görevlere katılmak için daha fazla motive olacakları söylenebilir (Cinkara, 2009).

Dolaylı deneyimler. Bandura'ya (1994) göre güçlü bir özyeterlik duygusu yaratmanın ikinci yolu, sosyal modeller tarafından sergilenen deneyimlerin gözlenmesidir. Bireylerin kendine benzettiği kişi ya da grupların başarı düzeyleri özyeterlik inancını etkiler. Bireyin kendisine benzer bulduğu kişilerin performansını gözlemlemesi, benzer durumlarda başarılı olma ihtimali hakkında ona referans verir. Benzerlik ne kadar fazla ise özyeterlik algısı da o doğrultuda etkilenmektedir (Rhodes & Mark, 2012, s. 274). Olumlu gözlemlerde özyeterlik inancı gelişirken, aksi durumlarda bu inanç baltalanabilir (Zarei & Sepehri, 2018).

Sözel ikna. Kişinin kendisine verilen tavsiye, telkin, dönüt ve teşvik gibi sözlü ikna çabaları da özyeterlik inancını etkileyen bir diğer faktör olarak belirtilmektedir (Bandura, 1994). Sözel ikna, uygulaması kolay bir yöntem olduğu için bireylerin davranışları üzerinde sık ve etkili bir şekilde kullanılabilir. Sözel ikna bireye, performans olarak eksik olmadığını hissettirerek onu gayret etmeye sevk eder (Bandura, 1994; 1995; 1999a). Bireyler bu koşullar altında en iyi performanslarını sergilemeye çalışabilirler. Ancak bu yöntem her zaman işe yaramayabilir. Olumsuz ya da cesaret kırıcı yorumların olması durumunda, bireyler verilen görevi tamamlamaktan kaçınabilir ve pes edebilirler. Benzer biçimde, beklenen performans ile bireyin performansı arasındaki fark olması gerekenden fazla ise bu durum gerçekte örtüşmeyeceği için ikna çabaları faydalı olmayacaktır (Ünver, 2004). Burada önemli olan nokta insanların başarıya ulaşmak için gereken niteliklere sahip olduklarına yönelik inançlarını arttırmaktır.

Fizyolojik ve Duyuşsal Durum. Bireylerin içinde bulundukları fiziksel ve duygusal koşullar da özyeterlik inancını etkileyen faktörler arasındadır (Bandura, 1995). Özellikle stres, endişe, depresyon anlarında ortaya çıkan olumsuz duygular kişiyi yetersiz hissettirebilir. Rahat fiziksel koşullar ve olumlu duygular, başarıya dair etkili inançlara yol açar. Tersine, yüksek bir duygusal hassasiyet ya da yüksek kaygı performansı zayıflatabilir (Bandura, 1997). Bu bakımdan bireylerin streslerini azaltmak, olumsuz düşüncelerini değiştirmek ve fiziksel durumlarını iyileştirmek özyeterlik inancını geliştirmede önemlidir (Maddux, 2012, s. 282; Worch vd., 2012, s. 94).

Dil Öğrenimi ve Özyeterlik İnancı

Dil öğrenimi, oldukça zorlu bir öğrenme alanı olarak uygun koşullar sağlanmadığı müddetçe çoğu öğrencinin başarıya ulaşması mümkün olmayan bir alandır. Bu koşulda yabancı dil öğreniminde öğrencilerin özyeterlik inançlarını geliştirmeye müsait ortam ve yöntemlerin seçimi büyük önem taşımaktadır (Erdem, 2007). Birçok araştırma özyeterlik ile yüksek yabancı

dil performansının ilişkili olduğunu göstermiştir (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Lent vd., 1986; Mills, 2014; Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009). Bu çalışmalar, özyeterlik düzeyi ile öğrenme çıktılarının başarılmaması arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Bu bakımdan özyeterlik inancı ve yabancı dil becerisi birçok durumda paralel bir seyir izlemektedir (Desmeliza & Septiani, 2018). Krashen (1982)'in duygusal filtre hipotezi (affective filter hypothesis), bu anlamda dil edinimi sürecinde duyuşsal faktörlerin önemini vurgulayarak özyeterlik inancının etkileri hakkında ipuçları veren bir yaklaşım sunmaktadır. Hipoteze göre bireyin içinde bulunduğu duyuşsal durum dil kazanımı için gerekli girdilerin işleme alınmasını engelleyen bir filtre olarak kabul edilir. Düşük özgüven, düşük benlik saygısı, yüksek kaygı durumları bu filtreyi güçlendirerek dil edinimi ve performansının önünde engel teşkil eder. Yüksek özyeterlik inancına sahip bireylerde ise bu filtre zayıftır ve girdiler daha kolay işleme alınır (Coronado-Aliegro, 2006). Dolayısıyla özyeterlik inancı düşük olan öğrencilerin, ders etkinlikleri esnasında yabancı dili kullanmaktan kaçınarak düşük bir performans sergilemeleri muhtemeldir.

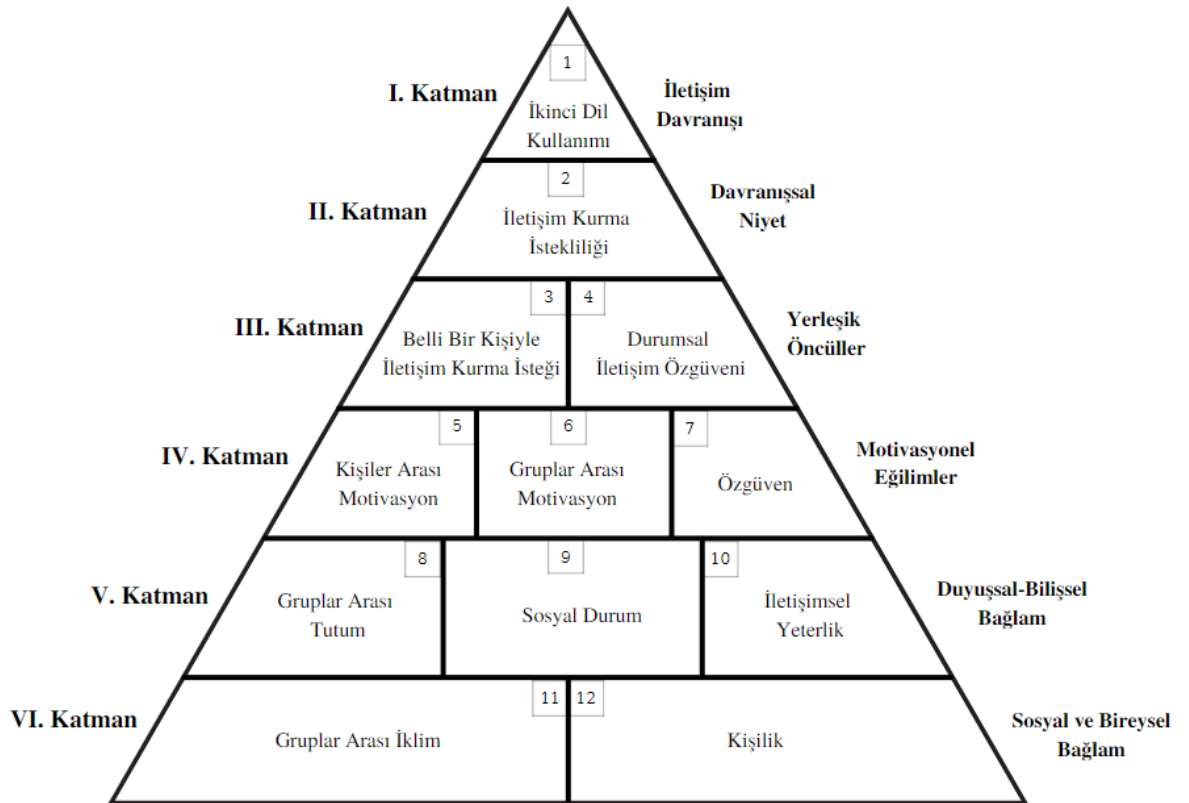
Uygulanan öğrenme ve öğretim yöntemleri de yabancı dil kazanımı sürecinde öğrencilerin özyeterlik inancını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin birden fazla öğrenme stratejisi kullandıkları görülmüştür (Yang, 1999). Bu tür öğrenciler kendilerini yabancı dile sınıf dışında da aktif olarak maruz bırakmaya teşvik edebilmektedirler (Chen, 2007). Öğretim yöntemleri açısından ise yabancı dil konuşma becerisi bilgiden ziyade iletişime dönük bir beceri eğitimi olduğundan, öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği etkinlikler üzerinde durulması önerilmektedir (Gömleksiz & Kılınç, 2014; Balcı, 2013). Burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de etkinliklerin karmaşık olmayan ve öğrencilerin ilgi alanlarıyla uyuşan konular üzerinden gerçekleştirilmesidir (Huang & Chang, 1998). Bu şartlar altında öğretmenler uygun öğretim yöntemleri ve destekleyici davranışlar ile yeterlik duygularını besleyebilirlerse, öğrenciler daha fazla çaba harcayarak kaygı düzeylerini düşürebilir ve daha yüksek yeterlilik seviyelerine ulaşabilirler (Leeming, 2017; Zimmerman, 2000). Aksi halde yabancı dil konusunda kendini yetersiz bulan bir öğrencinin çaba göstermesi beklenemez (Mikulecky vd., 1996).

İletişim Kurma İstekliliği

İletişim, kişilerarası ilişkilerin merkezinde yer alan bir olgudur. Güçlü sosyal bağlar, iletişim ve etkileşime katılım düzeyine bağlı olarak gelişir. Fakat bu etkileşime katılma isteği bilişsel, duyuşsal, fiziksel ya da durumsal bazı nedenlerle insandan insana farklılık gösterebilir.

İletişim kurma isteğinin doğasını ve onu etkileyen faktörleri tanımlamak kolay değildir. Bununla birlikte, fırsat bulduğunda iletişim başlatma ve konuşma olasılığı olarak ele alınabilir (MacIntyre vd., 2003). Yabancı dil kapsamında ise iletişim kurma istekliliği yabancı dil kullanarak belirli kişilerle belirli zamanlarda konuşmaya hazır olmak olarak tanımlanmıştır (McIntyre vd., 1998, s. 547). İletişim kurma istekliliği kavramının temellerini aslen iletişim kurma isteksizliği üzerine yapılan çalışmalar belirlemiştir (Kang, 2005). İletişim kurma isteksizliği, sözlü iletişimden kaçınma ve/veya değerini azaltma eğilimidir (Burgoon, 1976). Burgoon'a göre, endişeli insanlar iletişim kurmaya daha isteksizdirler. Topluma yabancılaşma, içe/dışadönüklük, benlik saygısı, kültürel farklılıklar, iletişim beceri düzeyi, iletişim kaygısı, iletişim özyeterlik algısı vb. özellikler iletişim kurma istekliliğinin temel değişkenleri olarak kabul edilmektedir (Burgoon, 1976; MacIntyre vd., 1999; McCroskey & Richmond, 1987). Ayrıca iletişim kurma istekliliği insanların farklı durumlarına göre değişiklik gösterebileceği için durumsal bir değişken olarak belirtilmektedir (McCroskey & Richmond, 1990).

Şekil 3. İletişim Kurma İstekliliği Piramidi (McIntyre vd., 1998)



İletişim kurma istekliliği sosyokültürel düzey, motivasyon, konuşma becerileri, sınıf ortamı, kişisel ve durumsal özellikler, kişisel tercihler, kaygı ve özyeterlik inancı, cinsiyet, yabancı dilde yetkinlik ve başarı, öğrenme stratejileri, duygusal zekâ, öğrenen algısı, öğretmen

rolü vb. birçok değişkenin bileşkesinden oluşan bir yapıdır (Akdemir, 2016). Yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini inceleyen bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkan sürekli ve durumsal etkenler, McIntyre vd. (1998) tarafından bir piramit modeli ile görselleştirilmiştir (bkz. Şekil 3). Modele göre, yabancı dil edinimi sürecinde birbiriyle ilişkili bu durumların yoğun ve karmaşık ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Altı basamaktan oluşan piramidin ilk üç basamağı (I-II-III) iletişim kurma isteğinin duruma bağlı, son üç basamağı (IV-V-VI) ise sürekli olan durumlarını temsil etmektedir (MacIntyre vd., 1998, s. 547). Bu nedenle basamaklar, aşağıdan yukarıya doğru gittikçe kalıcı etkilerden, duruma dayalı bağlamlara doğru bir hareketi simgelemektedir. Karakter haline gelmiş olan ve iletişim kurma istekliliği düzeyini sürekli olarak etkileyen durumları belirten aşağıdan yukarı doğru ilk üç basamak aşağıdan yukarıya doğru şu şekildedir:

- Altıncı basamak bireyin etkisinin az olduğu gruplar arası iklim ve kişilik özelliklerine dayanır ve yabancı dil ediniminde doğrudan olmayan, dolaylı bir role sahiptir.
- Beşinci basamak motivasyon ve kaygı gibi gruplar arası tutumlar, etkileşime girilen çevredeki sosyal durumlar ve iletişim becerilerini kapsayan iletişimsel yeterlik bileşenlerinden oluşmaktadır (CelceMurcia vd., 1995).
- Dördüncü basamakta sürekli etkilerin son basamağıdır. Bu basamakta kişiler ve gruplar arası aidiyet durumu ile yabancı dil konuşma özgüveni gibi motivasyonel eğilimler yer almaktadır.

İletişim kurma istekliliğini duruma bağlı olarak etkileyen hususlarla alakalı olan son üç basamak ise yine aşağıdan yukarıya doğru şöyledir:

- Üçüncü basamak iletişime hazırlık olarak da görülebilecek olan durumsal öncüller katmanıdır. Bu basamakta biriyle iletişim kurma isteği ve iletişim özyeterliği yer almaktadır. Bu basamak, kişilerin iletişimi ya da sessiz kalmayı tercih ettiği düzey olarak nitelendirilebilir.
- İkinci basamakta iletişim kurma istekliliği yer almaktadır. Bu basamaktaki birey artık davranışlarıyla iletişimsel davranışa hazır olduğunu belli eder.
- Birinci ve son basamak ise yabancı dilde iletişim davranışının gerçekleşme basamağıdır.

Bu model yabancı dil edinimi sürecindeki iletişimsel becerilerin önemine vurgu yapmaktadır. İletişim kurma istekliliğinin benlik saygısı, kişisel ve grupsal motivasyon, deneyim, sosyal ve durumsal bağlam gibi birçok farklı değişkene bağlı olduğunu göstermektedir. (MacIntyre vd., 1998). Bu nedenle öğrencilerin iletişim kurma düzeylerinin anlaşılmasında öğretimsel koşul ve bağlamların dikkate alınması gereklidir (Yashima, 2012).

İletişim Kurma İstekliliğinin Özyeterlik İnancı ve Kaygı ile İlişkisi

İletişim kurma isteği öncelikle anadilde iletişim korkusuna dayandırılmaktadır (Dörnyei & Ryan, 2015). Yapılan çalışmalar iletişim korkusu, özsaygı, iletişimsel yeterlik algısı ve içe kapanıklık gibi etkenlerin iletişim kurma isteğini etkilediğini tespit etmiştir (McCroskey & Richmond, 1991). Bu sonuçlar ışığında, algılanan iletişim yeterliliği ve kaygı seviyesinin iletişim kurma isteğini şekillendireceği varsayılabilir. Konuşmacılar özyeterliklerine ilişkin algılarının düşük olması durumunda olumsuz iletişimsel tutumlar sergileyebilirler. Bu durumda esas olan gerçek yeterlik düzeyinden ziyade kişinin sahip olduğu özyeterlik algısıdır. Dolayısıyla iletişim becerilerinden kaynaklı bir yetersizlik inancı, insanların çekingen davranmasının bir nedeni olarak gösterilebilir (McCroskey & Richmond, 1987; Phillips, 1965).

Hissedilen kaygı düzeyi de iletişim isteğini etkileyen bir başka öncüdür. Öğrencilerin iletişim kaygısını tetikleyen birçok faktör bulunabilir. Özellikle sınıf bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin kişisel, grup içi ve öğretim yöntemine karşı tutumları kaygı düzeyini doğrudan etkileyebilir. Örneğin özellikle baskıcı toplumlarda öğrenme, otoriter bir öğretmen, sınırlı kaynaklar ve kendisine verilenlere boyun eğme eğilimindeki öğrencilerden oluşan bir bağlamda gerçekleşir. Sorgulamalarına izin verilmeden ezberleyerek öğrendikleri bilgilerin ötesine geçemeyen öğrencilerin, ait oldukları geleneksel çerçevenin dışında rahatsızlık duymaları kaçınılmaz olacaktır. Bu durumda benlik saygıları azalan bireyler iletişime katkı sağlayamayacaklar kaygısı güdebilirler. Yine, sınıf içinde öğrenciler bir öğrenme görevi sırasında çevredeki öğrencilerin kendileri hakkında ne düşüneceği ve onlar tarafından nasıl değerlendirileceği gibi sosyal bir kaygıyla baş başa kalarak suskunluğu tercih edebilirler. Bu örneklerin sayısı çoğaltılabilir. Özellikle sınıf şartlarında iletişim kurma isteğinin artırılması için Wen & Clément (2003) tarafından sunulan bazı öneriler şu şekildedir:

1. Baskıcı kültürel normlar ve bunların eğitime tezahürünün önüne geçici reformlar yapılmalıdır.
2. Öğretim stratejileri tercih edilirken öğrenci merkezli ve iletişim odaklı bir yaklaşım teşvik edilmelidir.

3. Sınıf içi etkileşimler yoluyla grup bağlılığı ve güven ilişkisi güçlendirilerek bireyler arası mesafe azaltılmalıdır. Bu vesileyle sınıf içinde oluşabilecek kaygı düzeyi hafifletilmelidir. Kalabalık sınıflarda ise bunu sağlamak oldukça zordur.

4. Öğretmenler samimi davranarak ve öğrencilerin derse katılımını destekleyerek onların ders, sınıf ve okula karşı hissettikleri kaygıları azaltarak, olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamalıdır.

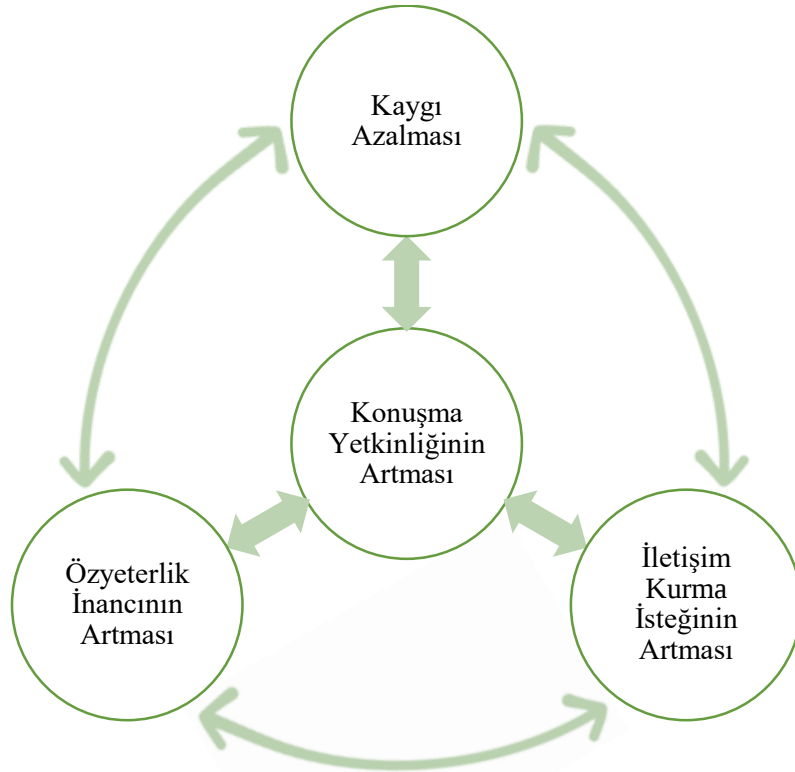
5. İyi dil öğrenenlerin risk alan kişiler olduğu (Beebe, 1983; Naiman vd., 1975; Rubin, 1975) varsayımından hareketle, öğrenciler başkalarının kendilerini nasıl değerlendireceğine dair kaygı ve mahcubiyet duygusuna karşı risk almalıdırlar.

6. Öğrenciler dil öğrenimi sırasında sıklıkla karşılaşılan yeni bilgi ve yapılara karşı oluşan belirsizliklere karşı pes etmeden, tolerans göstermelidirler.

7. Öğrencilerin yakın arkadaşlarından ayrılması onlarda rahatsızlık hissi uyandıracığı için grup içi etkileşimler teşvik edilmelidir.

8. Öğrenciler arasında aktif ve anlamlı etkileşimlerin gerçekleşebileceği öğrenme görevleri seçilmelidir. Buradan hareketle konuşma becerilerinin önündeki engellerin kalkması ile gözlenecek bir gelişim; kaygı, özyeterlik inancı ve iletişim kurma istekliliği üzerinde de olumlu kazanımlar sağlanmasına neden olacaktır. Bu açıdan üç değişkenin ilişkisi Şekil 4'teki gibi özetlenebilir.

Şekil 4. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı, Özyeterlik İnancı ve İletişim Kurma İstekliliği İlişkisi



Yapılandırmacı Teori

Çağımızda teknolojik gelişmelerin de etkisiyle beraber eğitim paradigmalarında önemli bir eksen değişimi gözlenmektedir (Muir-Herzig, 2004). Pozitivist paradigmanın bilginin doğasına yönelik epistemolojik yaklaşımları güncelliğini yitirmiş, yerine birey ve deneyimler ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacılık olarak isimlendirilen bu eğitim yaklaşımı son yılların en çok vurgulanan teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı kurama göre bireyler çevre ve olayları kendi kişisel ve öznel deneyimlerinden yola çıkarak algılarlar. Buna bağlı olarak, öğrenenler sadece verilen bilgiyi alıp depolamakla kalmaz, aynı zamanda tatmin edici bir yapı ortaya çıkana kadar yeni deneyimlerin geçici yorumlarını yapar ve test ederler (Perkins, 1991). Bu nedenle bireyler, algıladıkları karmaşık sinyaller arasında kişisel bir düzen inşa etmeye çalışarak, kendi gerçekliklerine dayalı anlam örüntülerini oluştururlar. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler çevrelerini deneyim, merak ve inanç gibi kişisel filtreleri temelinde anlamlandırmaya çalışırken aktif olarak bilgiyi yapılandıran bireyler olarak görülmektedir (Solomon, 1994, s. 16). Yapılandırmacı teori aynı zamanda sosyal etkileşimin öğrenme üzerinden önemli bir rolü olduğunu savunur. Bandura (1999b) insanların kendi kendini örgütleyen, düzenleyen, yansıtan, karşılıklı anlayışı ve kolektif eylemleri paylaşan canlılar olarak sosyal biçimde öğrendiklerini vurgular. Vygotsky'ye (1978) göre ise bilgi; aktif katılım, öğrenci-öğretmen tartışmaları, etkileşim, iletişim, takım çalışması ve özdenetim yoluyla aktif olarak içselleştirilerek edinilir. Öğrenenler, öğretmen ve akranlarıyla girdikleri sosyal paylaşım ve etkileşimler sonucunda elde ettikleri deneyim, başarı ve beceriler yoluyla özyeterlik inançlarını geliştirerek, motivasyon düzeylerini arttırabilirler (Almutairi, 2018). Bu bakışla özyeterlik inancı öğrenme açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı ortamların önem atfettiği bir başka husus ise işbirliğinin teşvik edilmesidir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin farklı perspektifleri görmesine ve karşılaştırmasına olanak tanır. Öğrenme ortamı, öğrencilerin fikirlerini oluşturmalarını ve birbirlerine ifade etmelerini mümkün kıldığı müddetçe pedagojik açıdan daha değerli bir hal alır. Öğrenenler bu sayede diğer görüşlerle kıyasladıkları, kendi bakış açılarını gerekçelendirerek özgün yorumlarını ortaya koyabilirler. Öğrenciler, ortaya koydukları fikirleri müzakere ederek daha tutarlı ve anlamlı bir öğrenme inşa edebilirler. Teknolojinin sınıflarda kullanımı, öğrencilerin işbirliği yoluyla etkileşime girmelerini sağlayarak grubun bir uygulama topluluğu haline gelmesine katkı sağlayabilir (Tynjälä & Häkkinen, 2006). Böylece öğrenciler topluluğun aktif katılımcıları, anlam ve bilgi oluşturucuları haline gelebilirler (Wheeler vd., 2008). Böyle bir eğitim ortamı akran değerlendirme ve akran geri bildirimini destekler (Almutairi, 2018).

Ayrıca, öğrenme topluluğu içinde bilginin paylaşımını ve dağıtımını kolaylaştırır ve yansıtıcı uygulamaları teşvik eder (Hui & Koplin, 2011).

Yapılandırmacı teoride etkileşime büyük önem gösterilmektedir. Etkileşim; katılım, iletişim ve işbirliği kavramlarını kapsarken aynı zamanda 'yapmayı' yani aktif olmayı ifade eder (Downes, 2007). Bu durumda, öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine, sürekli sorgulamaya girmelerine ve farklı bakış açılarını özgürce keşfetmelerine olanak tanıyan gerçekçi bir bağlama ihtiyaç duyulur (Tynjala & Häkkinen, 2006). Aktif öğrenenler, teknolojinin sunduğu imkânları da kullanarak temel becerileri, karmaşık problemleri tanımlamayı ve çözmeyi içeren görevleri gerçekleştirerek üst düzey düşünme becerilerini kullanabilirler (Herrington & Kervin, 2007; Yuan vd., 2016). Yapılandırmacılığa ilişkin bir diğer bakış açısı da öğrenmenin ürün ve eser oluşturma sürecinde gerçekleşmesidir. Papert (1991) inşacılık (constructionism) olarak isimlendirdiği teorisinde öğrencilerin kendi somut öğrenme ürünlerini üretme, paylaşma ve tartışma yoluyla anlamlı bir öğrenme süreci geçirebileceklerini savunmaktadır. Bu bağlamda teknoloji destekli projelerin işbirliğine ve keşfetmeye yönelik önemli bir araç olduğundan bahseder. Proje tabanlı öğretim tasarımları bağlamı parçalara ayırmak yerine bilginin karmaşık doğasını temsil eden zengin bağlamları tercih ederler (Hannafin vd., 1997). Proje tabanlı öğretim yöntemindeki ana vurgu öğrencilerin neyi, nasıl öğrenecekleri noktasında otantik seçimler yapmaya yetkilendirmek, uygun öğrenme stratejilerinin teşvik edilmesi ve bilginin bireysel inşasıdır (Ertmer & Newby, 1993). Proje tabanlı öğrenmede öğrencilere gerçek hayatla ilintili olan bir probleme dair yönlendirici bir soru verilir. Öğrencilerden bu problemin çözümüne yönelik araştırma-inceleme süreçlerinin sonunda yazı, çizim, nesne, dijital görsel, sunum ve videolar gibi çeşitli eserler ortaya koymaları istenebilir. Bu tür bir öğrenme tasarımı iletişim, etkileşim, gerçek hayat problemlerine çözüm üretimi, çoklu bakış açıları ve düşünme becerileri gibi birçok becerinin gelişimi için çok sayıda bağlam ve araç içerir. Bu bakımdan yabancı dil öğrenimi sürecinin karmaşık bilgi ve becerilerin organizasyonunu gerektiren doğası da yapılandırmacı yaklaşımların kullanımını anlamlı kılmaktadır.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu otantik veya aktif öğrenme deneyimleri sağlayabilir (Herrington & Herrington, 2006; Herrington & Kervin, 2007). Teknoloji destekli öğrenme ortamları, yalnızca bilgi veya görevleri almak ve bunları gerçek yaşam durumlarında kullanmak için değil, aynı zamanda onları analiz ve yorumlama yoluyla anlamak için de pedagojik olarak uygun kabul edilmektedir (Herrington & Reeves, 2011). Bu ortamlar öğrencilerin otantik öğrenme çıktılarını yansıtabilecekleri içeriklerin üretimi için giderek daha fazla olanak

sağlamaktadır. Gelişen web teknolojileri bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımları desteklemek açısından oldukça müsait bir çerçeve sunmaktadırlar. Özellikle kullanım oranları hızla artan sosyal paylaşım ortamları, öğrenci üretimini ve paylaşımı teşvik eden öğrenme tasarımları için güçlü bir destek olabilir (McLoughlin & Oliver, 1998; Conole & Alevizou, 2010). Bu durum, öğrencilerin anlam inşa etme süreçlerinde teknolojinin güçlü pedagojik destekler sunabileceğinin göstergesidir. Öğrenci tarafından oluşturulan içerikler de öğrencilerin Web 2.0 teknolojilerini kullanarak bilgi oluşturmalarını ve paylaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle çağdaş öğrenen, tükettiği bilgiyi aynı zamanda üretebilme yeteneğine de sahip olan bir 'üreten tüketici (prosumer)' olarak tanımlanmıştır (Lee & McLoughlin, 2007). Kullanıcı tarafından oluşturulan yansıtıcı öğrenme içeriklerinin sosyal ortamlarda takipçiler tarafından görülecek olması, daha dikkatli bir içerik oluşturma sürecini teşvik eder (Jacobs, 2003). Yenilikçi bir yöntem olarak dijital medya ve web araçları ile içerik üretimi; işbirliği, iletişim ve etkileşimi destekleyici özelliklere sahip unsurlar olarak yapılandırmacı yaklaşımları kolaylaştırabilir. Öğrenci ve öğretmenleri bir problemin çözümü etrafında işbirliğine sevk ederek, öğretmen ve akran dönütleri ile aktif olarak anlam oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Aktif Öğrenme

İnsanlar ve tüm hayvanlar, bir amacı gerçekleştirmek için çevreleriyle etkileşime girer ve bu etkileşimler aracılığıyla dünyaları hakkında bilgi edinir (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Öğrenenler de öğrendikleri hakkında konuşmalı, yazmalı, yeni deneyimlerini günlük yaşamlarında uygulamalı ve geçmiş tecrübeleriyle ilişkilendirmelidirler. Buradaki temel maksat öğrendiklerini kendilerinin bir parçası haline getirmektir (Chickering & Gamson, 1987). Aktif öğrenmenin başarısı, uygulanan bu yapılandırmacı öğrenme modelinden kaynaklanmaktadır (Obenland vd., 2020). Eğitimciler de yaratıcı ve yenilikçi aktif öğrenme yöntemlerini, öğrenci gelişimi ve öğretimin odağına yerleştirmelidirler (Narayan, 2011). Aktif öğrenme, öğrenenleri kendi öğrenmeleriyle meşgul olacak görevleri yerine getirmeye zorlayan etkinlikleri gerektirir (Van Diepen vd., 2009). Probleme dayalı öğrenme, keşfederek öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, oyunlar, makale yazma veya münazara gibi etkinlikler içerebilir (Van Diepen vd., 2009). Bu gibi etkinliklerle öğrenenlere gerçek yaşam durumlarının analizi, grup projeleri, tartışmalar ve rol oynama gibi öğrenmenin yoğun olduğu deneyimlerin kazandırılması amaçlanır. Bu koşullar altında aktif öğrenmeye dair çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bonwell ve Eison (1991) aktif öğrenmeyi "öğrencilerin bir şeyler yapmalarını ve ne yaptıkları hakkında düşüncelerini içeren herhangi bir şey" olarak tanımlanmaktadır. Boone'a (2011) göre öğrencilerin incelenen fenomenle doğrudan bir karşılaşma deneyimledikleri, bu deneyim

üzerinde derinlemesine düşündükleri, genel sonuçlar çıkardıkları ve yeni edinilen bilgileri sonraki performans yoluyla test ettikleri öğrenmeye yönelik deneyime dayalı bir yaklaşımdır. Philp ve Duchesne'ye (2016) göre ise katılımın yalnızca bilişsel boyutta değil, sosyal, davranışsal ve duygusal boyutlarda da yansıtıldığı yüksek bir dikkat ve katılım durumudur. Son olarak Shekhar vd.'nin (2019) tanımına göre aktif öğrenme, etkinliklere daha yüksek katılım yoluyla öğrencileri anlamlı bir şekilde öğrenmeye dâhil eden öğretim olarak ifade edilmiştir.

Aktif öğrenmenin felsefi temelleri Hegel, Kant, Marx ve Engels'in birtakım görüşleri ve Vygotsky'nin düşünce ve bilinç çalışmalarını inşa ettiği 'etkinlik teorisi'ne dayanmaktadır (Usluel & Demiraslan, 2005). Etkinlik teorisi, bilinçli öğrenmenin performans sonucu ortaya çıktığını varsayar. Jonassen ve Rohrer-Murphy'ye (1999) göre etkinlikler, nesnel dünya ile insan etkileşimlerinden doğan bilinçli faaliyetlerdir. Geleneksel teorilerin varsayımlarına göre eylemden önce öğrenmek yerine, etkinlik teorisi, insan zihninin çevre ile etkileşimlerinin sonucunda ortaya çıktığını kabul eder. Bu nedenle aktivite ister duyuşsal ister zihinsel ister bilişsel olsun öğrenmenin bir öncüsüdür. Çağdaş öğrenme teorileri de bu bağlamda öğrenmenin yalnızca anlamlı etkinlik bağlamında gerçekleştiğini iddia eder ve etkinliğin amacı, istenen fiziksel veya zihinsel ürünü ortaya koymak olmalıdır. Ürünler, özne tarafından gerçekleştirilir. Kullanılan materyaller ve araçlar ise etkinlik için kullanılabilecek herhangi bir şey olabilir.

Aktif öğrenmeye yönelik yapılan bazı çalışmalar, bu yaklaşımın çeşitli avantajlarından bahsetmişlerdir. Araştırmalar aktif öğrenme etkinliklerinin anlam inşasını, uygulamaların nasıl yapılacağının anlaşılmasını, tümdengelimsel bağlamların kavranmasını, grupla öğrenmeyi ve istişare yoluyla öğrenmeyi geliştirdiğini belirtmişlerdir (Michael, 2006; Prince, 2004). Aktif öğrenme etkinliklerine öğrenciler açısından bakıldığında ise görevlere ilişkin yeterlik duygusu, algılanan davranış seçenekleri, öğrencinin göreve yönelik başarı kriterleri ve rekabetçi performans hedefleri gibi anlamlar yükleyebilirler (Maehr, 1984). Maehr (1984) ayrıca öğrenenler adına öğrenme sürecine yüklenen bu anlamların, görev performansı sırasında davranışları üzerinde ilgi, sabır, daha uzun süre çalışma motivasyonu, bir görevi tamamlama becerilerini geliştirme gibi somut etkileri olacağını savunmuştur.

Katılım; davranışsal, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gibi çeşitli boyutlarda incelenebilmektedir. Davranışsal katılım öğrencinin katılım derecesi ve kalitesine bağlı olan çaba olarak belirtilmiştir (Lambert vd., 2017). Bilişsel katılım, sürekli dikkat ve zihinsel çaba olarak tanımlanmaktadır (Helme & Clarke, 2001). Buna örnek olarak fikirlerin paylaşımı, müzakere edilmesi, gerekçelendirme ve soru sorma gibi akran etkileşimleri gösterilebilir.

Sosyal katılım boyutunda akranlar arası iletişim, konuşmaya katılım istekliliği, birbirlerini dinleme ve işbirliği derecesine vurgu yapılmaktadır (Storch, 2008; Baralt vd., 2016; Philp & Duchesne, 2016). Duyuşsal boyutu ise öğrencilerin görevler sırasındaki öznel ve duyuşsal izlenimlerini ifade eder. Fakat Pekrun ve Linnenbrink-Garcia (2012) öğrencilerin duyuşsal izlenimlerini ayrı boyuttan ziyade, katılımın diğer yönlerine etki eden bir faktör olarak değerlendirirler. Buradan hareketle, öğrencilerin görevlere yönelik duygusal tepkilerinin, katılımın davranışsal, sosyal ve bilişsel yönlerini birbirine bağladığı tartışılabilir. Bu nedenle duyuşsal ve öznel algılar öğrenci katılımının etkinleşmesine veya devre dışı bırakılmasına neden olabilen önemli bir faktördür (Lambert vd., 2017). Bu durumda öğrencilerin görevlere ve içerik üretimi esnasında kullanacakları araçlara karşı hissedeceği öznel yeterlik inancı davranışsal, bilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak katılımı olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Fakat uygulama arttıkça etkinlikler, daha otomatik hale gelerek daha az bilinçli çaba gerektirecektir (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Bu durumda eylemler içselleştirildikçe davranış haline dönüşebilir. Aktif öğrenme etkinliklerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin olarak Coppola (2015) tarafından bazı standartlar önerilmiştir. Bu standartlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. Görevlerin belirli kriterlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler hedefe ulaşma yolunda ne kadar başarılı olduklarını görebilirler.
2. Akran sunumu ve istişare yoluyla öğrenciler açıklama becerilerini kullanarak anlayışlarını derinleştirebilirler.
3. Hem bireysel hem takım çalışmaları desteklenmelidir. Başarılı uygulama toplulukları için bilgi ve deneyim yönünden çeşitli bireylere ihtiyaç duyar. Böylece grup bilinci bireysel hedeflerin ötesine taşınabilir.
4. Öğrenciler faydalı öğretim teknolojilerini kullanma konusunda yetiştirilmelidirler. Böylece ortaya konulan yansıtıcı ürünler vasıtasıyla kendi anlayışlarını nasıl inşa ettikleri görülebilir.
5. Deneyisel kanıtlar, alanyazından faydalanılarak ayrıca doğrudan deneyler yaparak otantik biçimde öğrenilebilir.
6. Öğrenciler tarafından üretilen çalışmalar öğrenme materyali olarak kullanılabilir.

Bu yeni çerçevede, öğretim materyalleri öğrencilerin bilgilerini ölçmenin yanı sıra değerlendirme, geri bildirim sağlama, akademik standartları belirleme ve öğrencilerin öğrenmesini yönlendirme için kullanılan bir araç olarak düşünülebilir (Harris, 2005). Günümüz öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerinin dikkate değer olduğu düşünüldüğünde, dijital okuryazarlık bir gereklilik olarak kabul edilebilir. O halde, bu gelişmiş beceriyi sınıfta eğitimsel fayda için kullanmak pedagojik zenginlik açısından önemli bir avantaj sağlayacaktır. Öğrenciler, çoklu ortam içeriği ile karşılaştıklarında yalnızca bir okuyucu, izleyici olmakla kalmaz, aynı zamanda bunu üretebileceklerini de kanıtlayabilirler (Jordan vd., 2016). Kullanılan teknolojiler dersin hedeflerine uygun olduğu müddetçe öğrenci tarafından üretilen içeriklerin kullanımı (bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel tepkiler açısından) etkili öğrenme ile sonuçlanabilir (Gupta, 2014).

Aktif öğrenmenin avantajları olduğu kadar dezavantajlarından da bahsedilebilir. Owens vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler aktif öğrenme etkinlikleri ile ilgili görüşlerinde faydalarını fark ettiklerini fakat alıştıkları öğrenme etkinliklerinden farklı bulduklarını, fazladan çalışmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bilgiyi tek başlarına bulup eleştirecek kadar uzman olmadıklarını ve bunun yanlış anlamalara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Smith ve Cardaciotto (2011) bu bakımdan aktif öğrenmeyi brokoliye benzetmişlerdir. Bu benzetime göre öğrenciler etkinliklerin faydalı olduğunu bilirler fakat bundan hoşlanmayabilirler. Ayrıca görevlerdeki iş ve zaman yükü ya da bilişsel yük gibi bazı başka uyumsuzluklara rastlanırsa öğrenciler bu görevleri sıkıcı olarak algılayarak olumsuz tutumlar gösterebilirler (Orús vd., 2016).

Öğrenen Üretimi İçerik (ÖÜİ)

Web teknolojilerinin sabit ve statik Web 1.0 ortamından, veri tabanları ve etkileşimin yaygınlaştığı Web 2.0'a doğru yeteneklerini giderek arttırması, pedagojik çalışmaların da önünü açan önemli yenilikler ortaya çıkarmıştır. Web 2.0 bu sayede kullanıcıların metin, görsel, ses, video vb. içeriklerle etkileşimlere dinamik olarak katılabildiği yeni bir ortamı doğurarak kullanıcıları içerik üretimine ve paylaşımına teşvik etmiştir. Böylece Web 2.0 kullanıcıların tüketici alışkanlıklarından, içerik üretimine geçişlerini temsil etmektedir (Cormode & Krishnamurthy, 2008). Bu araçları kullanan öğrenciler içeriklerini kolayca oluşturabilir, değiştirebilir, işbirliği yapabilir ve dağıtabilir. Sahip olduğu özellikleriyle yaygın olarak kullanılan bu araç ve ortamlar işbirliği, iletişim, bilgi üretimi ve aktif katılımı arttıran ve çift yönlü iletişimi destekleyen inovatif bir teknoloji sunmaktadır (Rhoades vd., 2009; Pérez-Mateo

vd., 2011). Bu açıdan öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif ve yansıtıcı öğrenme ürünleri üretip paylaşarak katılabilir. Web'in birbirine bağlı bu yapısı, sosyal yapılandırmacı teoriler bağlamında öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Anderson, 2007; Knight, 2009). "Öğrenci tarafından oluşturulan içerik" kavramı da alanda çalışan araştırmacılar tarafından aktif öğrenme süreçlerini teşvik etmek için giderek daha fazla kullanılan bir araç haline gelmektedir (Belanche vd., 2020). 'Öğrenci tarafından oluşturulan içerik' (Learner-Generated Content veya Student-Generated Content) kavramı farklı isimler ve farklı tanımlar ile kullanılabilir. Reyna vd. (2018) 'Öğrenci tarafından üretilen dijital içerik' kavramını öğrencilerin öğrenmelerini sergilemek için geliştirdikleri (metin, senaryo, podcast, dijital hikâye anlatımı, video gibi) farklı dijital eserler olarak tanımlamışlardır. Öğrenci tarafından oluşturulan içerikler, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde artan miktarda kontrol ve özerklik almaları için fırsatlar yaratırken, gerçek problemlere özgün ve yaratıcı çözümler bulmaya, katılıma, birlikte inşa etmeye ve paylaşmaya öncelik veren bir öğrenme tasarımı yaklaşımıdır (Dale & Povey, 2009; Lee 2011). ÖÜİ'nin pedagojik ve motivasyonel yönlerini anlamak, özellikle eğitimcilerin ve öğretim tasarımcılarının etkili içerik üretimi etkinlikleri tasarlamasına ve uygulamasına yardımcı olacaktır (Lee, 2011). Üstelik bu yöntem, bilim disiplinlerinde araştırma becerilerinin, sorgulamanın ve aktif öğrenmenin geliştirilmesine odaklanan yeni bir yaklaşım olarak benimsenebilir (Hoban vd., 2015).

Bir öğrencinin ÖÜİ oluşturma ve bilgisini paylaşma fırsatı, anlama ve aktarma becerilerini geliştirir. Öğretmenler de öğrencilerin deneyimlerini ve seslerini uygulama topluluğuna getirmesine olanak tanıyarak (Wenger & Snyder, 2000), bilgi üretiminde önceki deneyimlerinin önemini kabul eder (Wheeler vd., 2008). Bu süreçte öğrenciler sadece aktif olarak katılmak ve beceriler kazanmakla kalmaz, aynı zamanda ortak sonuçlar üretir ve gruplarının entelektüel sermayesini geliştirirler (Lee & McLoughlin, 2007; Paavola & Hakkarainen, 2005). Sener (2007) içeriğin tüketilmesinin karşısında üretilmesine vurguda bulunarak, sıradan bir ödevden farklı olarak kalıcı değeri olan ürünler yaratmanın ve bu ürünlerin değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda elde edilen kanıtlar, öğretim materyalleri oluşturma öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Coppola & Pontrello, 2020). Günümüz öğrencilerini tanımlayan ve teknoloji ile en akıcı ilişkiyi kurabildiği varsayılan Z kuşağı da ÖÜİ'nin geliştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Orús vd., 2016). Öğrenme içeriği üretimi, 21. yy. becerileri arasında vurgulanan çeşitli okuryazarlıklar, üst düzey düşünme ve iletişim becerilerini kazandırmada oldukça faydalı sonuçlar ortaya çıkarabilir (Buchem & Hamelmann, 2011; Rotherham & Willingham,

2010). Öğrenciler bu tür materyalleri oluşturmak için içeriği yapılandırma, tasarlama, toplama ve değerlendirme ile meşgul olarak (Fatayer, 2016) akıl yürütme, problem çözme ve konuyu anlama noktasında iyileşme hissettiklerini belirtmişlerdir (Cliff & Curtin, 2000; Gallucci, 2009). İçeriğin tasarımı, kısıtlamalara dayalı kararlar alınması gereken bazı bilişsel görevleri içerir (Jonassen, 2008, 2010). Geleneksel rollerin tersine içerik üreterek yapılan bilgi inşası, öğrencilerin özerkliğini ve sorumluluk almasını da savunur (Hannafin & Land, 2000). Öğrenciler neyi, nasıl, ne zaman ve hangi araçlarla yapacaklarına dair kararlar üzerinde güçlü bir sahiplenme hissi (Hudd, 2003; Reimers, 2015) ve ürün üzerinde büyük yetki (Hains & Smith, 2012) kazanır. Bu durum öğrencilere, öğretmenler tarafından kontrol edilmek yerine, bilgiyi üreten topluluğunun bir parçası olma fırsatı sağlayabilir (Snowball & McKenna, 2017). Sonuç olarak öğrenciler ürün ya da eserlerin kalitesini ve bütünlüğünü sağlamak için birincil sorumluluğu ve mülkiyeti üstlenmektedirler (Lee, 2011). Bu durum öğrencilerin nasıl bilinmeye ihtiyaç duyduklarına dair psikolojilerine bağlı olarak, üretme ve paylaşma dürtüsünü tetikleyen bir motivasyon kaynağı haline dönüşür (Persada vd., 2020).

ÖÜİ öğrenmeye karşı motivasyonu çeşitli şekillerde teşvik edebilmektedir. Wheeler ve diğerlerine (2008) göre bir izleyicinin farkındalığı içerik üzerinde daha fazla düşünmeye teşvik eder. Akran değerlendirmesinin sosyal baskısı nedeniyle daha kaliteli videolar oluşturmaya ve üretmeye çalışırlar (Greene, 2014; Smith, 2014). Öğrenciler daha kalabalık bir kitle ile etkileşime girdikleri takdirde, daha iyi bir öğrenme ürünü oluşturmaya dikkat etme noktasında motive olacaklar ve bu da daha kaliteli bir çalışma ile sonuçlanacaktır (Magnifico, 2010). Etkinliğin özgün bir değere sahip olması, etkinlik sonucu oluşan ürünün başarıya ulaşması beklentisi motivasyonu artırır (Lee, 2011). Beklenti-Değer teorisine göre öğrenciler seçim, çaba ve performanslarının olumlu sonuçlanmasını beklediklerinde etkinliğe değer verirler (Wigfield & Eccles, 2000). Üstelik öğrencilerin bu süreçte hem ne öğrenecekleri hem de nasıl öğrenecekleri hakkında kontrol sahibi olmaları (Land, Hannafin & Oliver, 2012), öz belirleme teorisine göre iş üzerindeki özerklik, yeterlilik hissini ve içsel motivasyonu arttırmaktadır (Ryan & Deci, 2000). İçerik üretimi ayrıca faillik duygusunu geliştirerek (Lazzari, 2009) sosyal kimlik, sosyal ilişkiler ve sosyal statü inşasını teşvik eder (Schaedel & Clement, 2010). Öğrenci tarafından oluşturulan içerikler ana temanın altında yatan fikirlerin anlaşılmasını destekler. Böylece konu üzerinde fikir üretme ve toplu halde problem çözme teşvik ederken aynı zamanda yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olur (Kozma 2003). Bu süreçler aynı zamanda öğrencilerin öğrenme üzerine düşüncelerini yani üstbilişsel becerilerini harekete geçirir (McLoughlin vd., 2006).

Video İçerik Üretimi (VİÜ)

Genel olarak teknoloji ve özelde Web 2.0 araçları, boş zamanımızı kullanma şeklimizi değiştirerek, birçok içerik tüketicisini üreticiye dönüştürmektedir. Kullanıcılar tarafından oluşturulan video içerikler, insanların TV ve video izleme davranışlarını yeniden şekillendirmektedir. Video siteleri özellikle yeni modeller ve sosyal etkileşimler yaratarak kullanıcıları daha yaratıcı olmaya teşvik etmekte ve yeni iş fırsatları sağlamaktadır (Cha vd., 2009). Shirky'ye (2010) göre kullanıcılar giderek üretken çevrimiçi toplulukların bir parçası olmaya dönüşmektedir. Bu kolektif bilgi paylaşımını içsel motivasyon ile ilişkilendirerek, dünyayı değiştirme potansiyeline sahip olduğunu savunmuştur. Günümüzde bilginin söz, ses ve hareketli görseller yoluyla aktarımına olanak tanıyan video içerikler, iletişim konusunda öncül materyallerden biri haline gelmiştir (Yürük vd., 2020). Bu gelişimde video tabanlı sosyal ağ ve sosyal medyaların insanlar ve öğrenenler arasında hızla yaygınlaşmasının büyük payı bulunmaktadır. Videolar artık ceplere kadar giren kameralar ve kolay ulaşılabilen video düzenleme ve yayınlama araçları sayesinde öğrenciler tarafından üretilmeye uygun içerik formatlarından biridir. Dijital videoların üretimi yoluyla öğrenciler, bir hikâyeyi görsel medya aracılığıyla iletmenin yollarını aramakla yoğun biçimde meşgul olabilirler (Hurst, 2014). Bu videolar öğrencilerin yapımcı, yönetmen, editör, yazar ve oyuncu olmalarını sağlayarak organizasyon, müzakere ve yaratıcılık gibi çeşitli becerilerin edinimini sağlayabilirler (Kearney & Schuck, 2006). Bu açıdan öğrencilerin oluşturduğu video içerikler bilgi oluşturma açısından kuvvetli bir bilişsel araç işlevine sahiptir. İnternet sayesinde öğrenciler videolarını kısıtlı bir çevre ya da tüm dünyayla paylaşmayı tercih edebilirler. Bu nedenle VİÜ'nün erişeceği son nokta artık öğretmen değil, fikir alışverişinde bulunabilen veya akranlarının çalışmalarını değerlendirebilen daha geniş bir izleyici kitlesidir (Dippold, 2009).

Araştırma-inceleme, prova, kayıt ve yansıtma süreçleriyle öğrenci üretimi videolar kalitelerini önemli ölçüde iyileştirmektedirler (Willmott, 2015). Bu süreçlerle birlikte öğrenciler kendi gelişimlerini de fark edebileceklerdir. Shuck ve Kearney (2004) ve Holkner vd. (2008) farklı çalışmalarda video içerik oluşturma sürecinin öğrencilere kazandıracığı potansiyel becerileri şu şekilde listelemiştir:

- Dijital, medya, görsel ve eleştirel okuryazarlıkları geliştirme
- Kamera, video çekme, video düzenleme ve sosyal ağlara ilişkin teknoloji kullanım becerileri geliştirme
- Otantik öğrenme ve öğrenme topluluğu deneyimi

- Kavramsal anlayış geliştirme
- Analiz etme, akıl yürütme, planlama, sorgulama, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme.
- Motivasyon, benlik saygısı, risk alma, sorumluluk gibi duyuşsal sonuçları geliştirme
- Hikâye anlatma, ifade etme, iletişim ve sunum becerilerini destekleme
- Organizasyon ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirme
- Kendi öğrenmesi üzerine düşünme ve farkındalık geliştirme yoluyla üstbilişsel beceriler geliştirme

Videoların kullanıcı dostu olması, öğrenci kontrolünü kolaylaştırması, erişilebilir ve kullanımı kolay video düzenleme yazılımlarının bulunması öğrencileri video içerik üretimine teşvik etmektedir (Schuck & Kearney, 2006a). Bloom'un dijital çağa uyarlanmış taksonomisine göre videoların oluşturulması (Churches, 2008), anlama, planlama, filme alma, yönlendirme, yaratma, birleştirme ve işbirliğini içeren üst düzey bilişsel düşünme becerilerini harekete geçirmeyi gerektirir (Arruabarrena vd., 2009). Dijital video, yalnızca öğrencilerin konuya olan ilgisini çekme değil, aynı zamanda onları “ayağa kalkıp bir şeyler yapmaya” teşvik etme kapasitesine sahiptir (Koumi, 2006, s. 4). Alanyazının da vurguladığı üzere öğrenci üretimi tüm içeriklerde olduğu gibi video içerik üretiminde de güçlü bir sahiplik ve motivasyon hissinin meydana geldiği söylenebilir. Video oluşturma, motive olamayan veya geleneksel ölçütlere göre kendilerini dinamik, hırslı ve başarılı olarak nitelendiren öğrencilerin ayrıca ilgisini çekebilir (Vickery, 2014). Kearney ve Schuck’a (2006) göre öğrenciler video çekerken denemeler yapmakta özgür oldukları için kendilerini güçlü ve özerk hissederler. Videoların öğrencilere çekici gelmesinin nedenlerinden biri de, hedef kitlenin öğretmenlerden ziyade akranlar ve sınıf arkadaşları olarak algılanmasıdır (Gold vd., 2015). Ayrıca öğrenciler video içerik üretimi görevlerini eğitsel bağlama uygun ve heyecan verici bulmaktadırlar. Diyalog yoluyla fikirlerini paylaşabileceklerini, kendilerini özgürce ifade edebileceklerini veya akranlarından geri bildirim alabileceklerini hissedebilirler (Schuck & Kearney, 2006a; Jordan, 2012; Wegerif, 2015). Bunlara ilave olarak, konu içeriğinin anlaşılmasını geliştirmeyi, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmayı, film yapımı ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi içerir (Schuck & Kearney, 2004).

Reyna vd. (2017) derslerde video içerik üretimi yönteminin kullanımına dair bir rehber sunarak, süreçte izlenmesi gereken basamakları işaret etmişlerdir. Buna göre öğrenci videoları

akran değerlendirmesine açık olmalı, öğrenciler diğer çalışmalarını görmeli ve yorumda bulunabilmelidir. Video üretiminin zor bir süreç olmasından ötürü puanlamalar titizlikle yapılmalı, gerektiğinde birkaç eğitimci tarafından değerlendirilmelidir. Bu amaçla dereceli puanlamanın (rubriklerin) kullanımı önemlidir. Grup üyelerinin projeye eşit düzeyde katkıda bulunması ve katkıda bulunmayanların belirlenmesi gereklidir. Bunun için öz değerlendirme ve grup içi akran değerlendirmesi kullanılabilir. Video oluşturma sürecinin her boyutunda hedefe uygun geri bildirim sağlanması gereklidir. Öğrencilerin ödev sürecindeki yaşantılarına ilişkin yansıtıcı raporlar ile kazanımlarını değerlendirmeleri ve gözden geçirmeleri sağlanabilir. Bu ve benzeri nedenlerle VİÜ'yü kolaylaştırmak adına genel bir öğrenme tasarımına ihtiyaç vardır (Kearney vd., 2012). Tasarlanacak olan eğitimin içinde dijital sunum türleri, yerleşim tasarımı, renk teorisi, tipografi, görüntülerin kullanımı, ses kaydı, video kalitesi ve çözünürlüğü, video çerçeveleme ve çekimler, hikâye tahtası oluşturma, kullanılabilecek araçlar, video barındırma gibi konular yer alabilir.

Birçok faydasının yanında VİÜ, öğrenciler ve öğretmenler için bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Hatları kesin olarak belli olmayan video içerik üretimi süreci, geleneksel sınıf görevlerine alışkın öğrenciler için zorlayıcı olabilir (Kearney, 2011). Öğrenciler sınırlı bir zaman diliminde içerik araştırma, senaryo yazma, ses veya video kaydetme ve bu unsurları bir araya getirmekte zorlanmaktadır (Graziano, 2012). Ayrıca bu süreçte intihal yapmamaya ve telif haklarına da dikkat etmek zorundadırlar (Kearney, 2011). Video prodüksiyonunda kullanılan ekipman ve video projelerinin lojistiğini koordine etmek de bu zorluklar içerisinde yer alabilir (Hutchison, 2012). Ek olarak üzerinde çalıştıkları proje konusuna karşı duydukları ilgi ve özyeterlik inancı eksikliğinden kaynaklı isteksiz tutumlar sergileyebilirler (Cole, 2009). Bu koşullarda her ne kadar pedagojik potansiyeli güçlü bir yöntem olsa da öğrenciler içerik üretimi sürecinin kendilerine kattığı değeri algılayamayabilirler (Bennett vd., 2012). Tüm olumlu ve olumsuz yönleriyle video içerik üretimi hakkında elde edilen farklı sonuçlar, öğrenci memnuniyetinin nasıl artırılacağına dair daha fazla araştırma yapma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Video Oluşturarak Öğrenme

Öğrenciler video içerikleri izledikleri süreçte pasif izleyici rolündedirler. Her ne kadar içeriği analiz etme, değerlendirme, yorumlama gibi bazı bilişsel bağlamlarda aktif öğrenmeden bahsedilse de az sayıda çalışma sosyal ağ üzerinde video içerik üretimine odaklanmıştır (Orús vd., 2016). Bu durum günümüzde de etkisini sürdürmektedir. Öğrencinin aktif rolüne dayalı

olarak öğrenen üretimi videolar, ders içeriği hakkındaki bilgilerinin yanı sıra analiz, sentez, kendini ifade edebilme, iletişim, problem çözme, takım olarak çalışma ve bilgiyi pratiğe uygulama yetenekleri açısından da değerlendirilir (Belanche vd., 2020). Öğrenen üretimi videolar öğretmenleri akran değerlendirmesi, grup tartışması, senaryo yazma, kamera kullanımı gibi süreçlerde öğrencilere farklı bakış açıları sunmaya teşvik eder (Kearney, 2011; O'Donoghue, 2014). Video oluşturarak öğrenme süreci, akranlardan ve öğretim üyelerinden gelen geri bildirimleri içerir ve bu da gelişmiş bir öğrenme deneyimine yol açar (Almutairi, 2018). Aynı zamanda bu gibi projelerde grupların video çekimi, programların kullanımı ve akran değerlendirmesinde birbirlerine yardımcı oldukları da belirtilmektedir (Ryan, 2013). Elde edilecek bu kazanımlarla öğrencilerin bilgiyi gerçek dünyayla anlamlı bir şekilde ilişki kurarak elde edebilecekleri güçlü bir bilişsel araç olarak hizmet etme potansiyelini taşımaktadır (Kearney & Schuck, 2006).

Video Paylaşım Siteleri ve Video Kanalları

Çevrimiçi video izlemek gençlik gruplarında görülen yaygın bir eğilimdir (Orús, 2016). Günümüzde öğrencilerin giderek basılı kaynaklardan uzaklaşan bir dünyada yaşadıkları düşünüldüğünde internet, metin, ses ve video iletişimleri gençlerin okul dışındaki ortak deneyimlerini şekillendirmektedir (Sonsona, 2018). YouTube, Twitch ve TikTok gibi video içerik üretimini teşvik eden uygulamalar bu eğilimin yoğun şekilde görüldüğü ortamlardır. Özellikle YouTube, Google'ın hemen ardından dünyanın en çok ziyaret edilen ikinci web sitesi olarak önemli bir konumda bulunmaktadır (Similarweb, 2022). Video paylaşım siteleri işlevsel tasarımları ile kullanıcıların kendi kanallarını oluşturmalarını ve içeriklerini neredeyse anında dünya çapında geniş bir kitleyle paylaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Susarla vd., 2012). Ayrıca abonelik, beğeni, yorum yapma veya favori videoları seçme gibi çeşitli sosyal etkileşimlere olanak tanır. Video kanallarının içerik, etkileşim ve fikir paylaşımını destekleyen doğası kullanıcıların bilgi edinme şeklini değiştirerek aktif öğrenme yöntemlerinin yayılmasına katkıda bulunmaktadır (Belanche vd., 2020). Zote (2019) videoların içerdikleri metin, ses ve görseller ile bilginin sosyal medyada yayılmasında diğer biçimlere kıyasla daha fazla tercih edildiğini ve %21.2 oranında daha fazla etkileşim aldığını ifade etmiştir.

Günümüz teknolojileri pratikte sonsuz çeşitlilikte format ve içerik üretimine olanak tanır. Bu durum öğrencilere video içeriklerini oluştururken yapacakları tercihlerde büyük bir özgürlük ve özerklik alanı sağlar. Ticari ve profesyonel içerik üreticileri tarafından oluşturulan videolar incelendiğinde oldukça çeşitli kombinasyonlarda videoların oluşturulabildiği

görülmektedir. Videolar tek kişi ile çekilebildiği gibi, birden fazla kişinin sohbet ettiği ya da işbirlikli bir projenin parçası oldukları formatlarda çekilebilmektedir. Videoların türlerine bakıldığında ise eğitim, vlog, oyun, eğlence, dijital hikâye anlatımı, sağlık, kişisel bakım, inceleme, yorumlama, müzik, spor, haber, yemek, gezi vb. geniş bir yelpazede içeriklere rastlamak mümkündür.

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında rastlanan içerik üretimi etkinlikleri ve yabancı dil konuşma durumlarına dair yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yapılmış çalışmalar, mevcut çalışmanın ana değişkenlerine göre sıralanarak yabancı dil konuşma becerileri, kaygı, özyeterlik ve iletişim kurma istekliliği şeklinde başlıklandırılmıştır.

İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Becerilerine Etkileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Puspa (2016), video projelerinin yabancı dil ve 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını analiz etmiştir. Nicel ve nitel boyutları bulunan bu çalışmaya katılan 31 üniversite öğrencisi, çalışma süresince daha aktif olduklarını ve süreci eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Yabancı dil konusunda video projelerinin hazırlık sürecinde yazma, üretim aşamasında konuşma, sunumlar esnasında ise okuma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. 21.yy becerileri kapsamında ise özyönetim, bağımsız öğrenme, işbirliği, dijital okuryazarlık gibi kariyerleri boyunca kullanabilecekleri beceriler elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Akdeniz (2017), 20 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile öğrencilerin video kaydetmeye ilişkin tutumlarını ve VIÜ sürecinin artı ve eksi yönlerini keşfetmek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin tepkileri bir anket aracılığıyla nicel olarak ölçülerek betimlenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrenciler konuşma becerilerine ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Etkinliklerin gerçek hayat konularını temel alması konuşmanın organizasyonu konusunda önemli kazanımlar ortaya koymuştur. Sonuç olarak geleneksel yönteme kıyasla VIÜ etkinlikleri daha faydalı olarak görülmüştür.

Lambert vd., (2020), öğrenen ve öğretmen tarafından oluşturulan içeriklerin Çince öğrenenlerin sözcük hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini kıyaslamışlardır. 17 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre hem çalışma sonunda hem de iki haftalık gecikmeli olarak yapılan son testlerde öğrenci üretimi içerik sözcüklerinin öğretmen üretimi içeriklerdeki sözcüklere göre daha fazla hatırdta kaldığı bulunmuştur. Araştırmacılar bu

sonucu öğrencilerin ÖÜİ sürecinde öğrenmeye daha fazla zaman ve emek harcamaları dolayısıyla daha çok anlam yüklemeleri ve daha motive olmalarına dayandırmışlardır.

Sari vd. (2020) sosyal ağ destekli video projeleri aracılığıyla öğrencilerin İngilizce öğreniminde gelişimlerini izlemek amacıyla 79 öğrenci ile nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bulgulara göre yansıtıcı videolardaki öğrenci tutumları davranış, yetkinlikler, inançlar, çevre, kimlik ve misyon gibi faktörlerden etkilenmektedir. Çalışmada öğrenciler, ekip çalışması, bilgi gelişimi, stres yönetimi, teknolojik beceri ve yaratıcılık gibi konularda da ilerlediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın şaşırtıcı bir sonuç olarak, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinde kayda değer bir ilerleme görülmediği ifade edilmiştir.

Yang vd., (2020) 54 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin yabancı dil konuşma ve yaratıcılık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desendeki çalışmada veriler, İngilizce konuşma becerileri ve yaratıcı düşünme testleri kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde dijital hikâye anlatımı etkinlikleri uygulanan deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla İngilizce konuşma becerileri, işbirliği, dijital okuryazarlık, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini daha olumlu etkilediği görülmüştür.

Huang (2021), akıllı telefon tabanlı işbirlikli video projelerinin Çin'de Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrencilerinin konuşma performansı ve katılımlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. 65 üniversite öğrencisi ile sekiz hafta boyunca yürütülen çalışmada, öğrencilerden 3 dakikalık video görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir. Nitel ve nicel verilerin toplandığı çalışmada sonuçlar, müdahalenin sonunda öğrencilerin konuşma becerilerinin önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Ayrıca grupta çalışmanın keyifli olduğu ve dijital yapım (prodüksiyon) okuryazarlığına dair becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler süreçte yaşadıkları zorlukları dile getirirken video düzenleme ve içerik seçimi ile ilgili dezavantajlardan bahsetmişlerdir.

İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Etkilerine İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Yaman (2016), okul dışında da yabancı dil konuşmayı teşvik etmek amacıyla 12 öğrencinin 10 haftalık katılımıyla bir ses kaydı günlüğü uygulaması yapmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamanın hem dil becerilerini geliştirmeye hem de stres

azaltma potansiyeline değinilse de, dilin otantik ortamlarda kullanımı kadar etkili olmayacağı ifade edilmiştir.

Philips (2017), 79 katılımcıyla yürüttüğü çalışmada öğrenci tarafından üretilen podcastlerin dil öğrenimi üzerindeki etkileri ve öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısının yanı sıra yeni bir teknolojiyi kullanmalarının da başta kaygıyı tetiklediğini ifade etmiştir. Öğrenciler görevleri zorlayıcı, zaman alıcı fakat değerli ve eğlenceli bulmuşlardır. Çalışma sonucunda ise podcastlerin grupla çalışma, üst düzey düşünme, dil üretimi, ifade ve anlatım becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrenciler özgüven, akıcılık ve kelime öğrenimi boyutlarında gelişim hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, podcast üretimi etkinliklerinin özgüveni düşük öğrencilere gerçek zamanlı etkileşim stresini yaşamadan, kendi hızlarında öğrenme imkânı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Astuti ve Pusparini (2020) video oluşturma görevinin yabancı dil konuşma kaygısını nasıl etkilediğine yönelik olarak 25 öğrenci ile görüşme yapmışlardır. Çalışmada öğrencilerin video sunumlarda doğrudan insanlarla yüzleşmedikleri için daha özgüvenli ve rahat göründükleri gözlenmiştir. Videolar ayrıca tekrar kaydedilebildiği için hataların tolere edilmesi yoluyla performansı iyileştirebilir. Bu durumun akıcılık, kelime bilgisi ve dilbilgisi kullanımlarını geliştirebileceği sonucu elde edilmiştir.

Aubrey vd. (2020) 37 sosyoloji bölümü lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada, yabancı dil dersine aktif katılımı etkileyen faktörleri incelemiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin kaygı, özgüven ve konuşma istekleri, görüş anketleri ve yansıtma raporlarından elde edilen veriler ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin içerik oluşturmak suretiyle aktif olarak katıldıkları derslerde kaygı azalması ile beraber, işbirliği ve motivasyon artışı görülmüştür. Öğrencilere verilen içerik üretimi görevlerinin doğası, amacı, kolay ya da bilindik olması gibi etkenler katılımın başarısında pay sahibidir. Ancak grup arkadaşları ile uyumun sağlanamaması durumunda ortaya çıkacak engellerin, kaygı ve motivasyonu olumsuz etkileyerek kazanımların önüne geçebildiği de belirtilmektedir.

Yu ve Zadorozhnyy (2021), 45 lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin geleneksel sunumlar yerine video sunumlar yapmalarının etkilerini incelemiştir. Dil gelişimi, dijital beceri gelişimi ve öğrenme özerkliği üzerine çeşitli anket, görüşme, doküman ve yansıtıcı raporlar analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenci görüşlerine göre VIÜ etkinliklerinin işbirliği, otantik öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. VIÜ görevlerinde

öğrencilerin konuya ön bilgi ya da deneyim olarak hazır bulunma düzeyleri kaygı hissini azaltmıştır.

İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancı Üzerine Etkilerine Dair Yapılmış Çalışmalar

Sun ve Yang (2015) video içerik üretimi yoluyla İngilizce iletişim ve hizmet öğrenimini birleştirmeyi amaçlamışlardır. 14 katılımcının her biri yabancı öğrencilerle paylaşılacak üzere üniversite ve şehir hakkında ikişer adet bilgilendirici video oluşturarak etkinlik için belirlenen sosyal ağ üzerinden paylaşmışlardır. Uygulama sonucunda öğrencilerinin topluluk önünde konuşma ile ilgili becerilerinin geliştiği, yabancı dil konuşmaya olan özgüvenlerinin arttığı ve kendi öğrenme süreç ve stratejilerini geliştirme imkânı sağladığı görülmüştür.

Campbell vd. (2020) STEM konularında öğrenci tarafından oluşturulan çevrim içi videoların öğretim pratiklerine etkilerini incelemişlerdir. 107 öğrenci ile altı hafta boyunca yürütülen çalışmada öğrencilerden konularıyla ilgili birer dakikalık videolar oluşturmaları istenmiştir. Bulgular öğrencilerde konu hakkında bilgi artışı, özyeterlik algısında gelişme, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım düzeylerinde ilerleme tespit edildiği yönünde olmuştur. Öğrenciler kısa video oluşturmaya yenilikçi ve kullanışlı bulduklarını, video tasarlama ve oluşturma hakkında teknik bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

Debbag ve Fidan (2021) stajyer öğretmenlerin vlog kullanımının motivasyonel inançları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. 54 öğretmen adayının katıldığı ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan çalışmada vlog'ların özyeterlik ve motivasyon üzerinde önemli olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır. Stajyer öğretmen görüşlerine göre vlog'ların öz değerlendirme, öz düzenleme, yansıtma, akran iletişimi, öğretmen eğitimi, tekno-pedagojik beceriler gibi hususların geliştirilmesi için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Yorgancı ve Baş (2022) öğrenciler tarafından podcast üretiminin konuşma ve yazma becerileri ile özyeterlik algılarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 katılımcı ile ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre podcast üretimi etkinlikleri yapan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna nazaran bağımsız konuşma, karşılıklı konuşma, yazma becerileriyle birlikte konuşma ve yazma özyeterlik algılarının anlamlı olarak daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dilde İletişim Kurma İsteği Üzerine Etkilerine Dair Yapılmış Çalışmalar

Shih (2010) topluluk önünde İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için çevrimiçi ve yüz yüze olarak harmanlanmış bir öğrenme modeli oluşturmuştur. Dersin çevrimiçi olarak yürütülen bölümünde öğrencilerin video bloglar oluşturmaları istenmiştir. 44 öğrenci ile 10 hafta süren uygulamanın ardından yapılan test ve görüşmeler sonucunda video blogların öğrencileri hem özerkliğe hem işbirliğine yönlendirdiği ve dil kullanım fırsatlarını geliştirdiği görülmüştür. Bu yaklaşımın topluluk önünde konuşmayı daha verimli hale getirdiği ve harmanlanmış öğrenmeye karşı olumlu tutumları tetiklediği bulunmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerden gelen dönütler ile telaffuz, seslendirme, duruş, jest ve mimiklerin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler kendi videolarını tekrar izleyerek ve akranlarının güçlü yönlerinden öğrenerek gelişim göstermişlerdir.

Norton (2014) dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin öğrencilerin iletişim deneyimleri ve katılım düzeyleri üzerindeki motivasyonlarını incelemiştir. 27 üniversite öğrencisinin katıldığı, nitel yaklaşımın benimsendiği araştırmada veriler gözlem, görüşme ve videoların analizi yoluyla elde edilmiştir. Bulgular dijital hikâye anlatımının öğrencilerin iletişimsel deneyimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları ve güçlü bir iletişim sergiledikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımı sözlü iletişimi ve motivasyonu geliştiren ve teşvik eden bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Ockert (2014) lise öğrencilerinin İngilizce konuşurken tabletler aracılığıyla kendilerini izlemelerinin özgüven, kaygı ve iletişim kurma istekliliği düzeylerine etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test - son test desenindeki çalışmada ön teste 91 son teste 71 öğrenci katılmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde deney grubunun özgüven ve iletişim kurma istekliliği puanları anlamlı şekilde artarken kaygı puanında anlamlı bir düşüşe rastlanmıştır. Yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre ise video üretiminin yabancı dil kullanımı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hsu (2017) çevrim içi video tabanlı olarak işlenen bir kurs ile öğrencilerin sözel becerileri ve iletişim kurma istekliliklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmaya 66 mühendislik bölümü lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler sözlü beceri rubriği, iletişim kurma istekliliği testleri ve öğrenci görüşleri ile toplanmıştır. Video tabanlı platformu kullanan öğrencilerin bir kısmı daha rahat davranırken, diğerleri kamera önünde

gerginlik yaşamışlardır. Video oluşturmaya ilişkin memnuniyet bildiren bu öğrenciler, diğerlerine kıyasla daha yüksek iletişim kurma puanı elde etmişlerdir. Bu sonuçlar video oluşturma etkinliklerinin doğasından ötürü meydana gelen kaygının iletişim istekliliğini azaltabileceğini, kaygı azaldıkça da bu isteğin artabileceğini işaret etmektedir.

Espinosa Torres (2018) dilbilim ve materyal geliştirme alanlarını harmanlanmış bir öğretim programı ile birleştirmiştir. Çalışma vlog oluşturma konusundaki konuşma becerilerine etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma 21 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre vlog odaklı derslerde öğrencilerin eğlenceli bir süreç geçirdikleri ve bu sürecin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.



Tablo 4. Alanyazında İçerik Üretimi ve Yabancı Dil Üzerine Yapılan Bazı Çalışmalar

Çalışma	Amaç	Değişkenler	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Sonuçlar
Puspa (2016)	Video projelerinin yabancı dil ve 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını analiz etmek	Video oluşturma aşamaları Deneyimler	31 İşletme bölümü öğrencisi	Karma	Video oluşturma aşamaları ölçeği Görüşme formu	Nicel betimsel analiz İçerik analizi	Öğrenciler süreç boyunca daha aktif olmuş ve eğlenmişlerdir. Video projelerinin hazırlık aşamasında yazma, üretim aşamasında konuşma, sunum aşamasında okuma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. 21.yy becerileri kapsamında ise özyönetim, bağımsız öğrenme, işbirliği, dijital okuryazarlık gibi beceriler elde ettiklerini belirtmişlerdir.
Akdeniz (2017)	Öğrencilerin video kaydetmeye ilişkin tutumları ile derste video üretiminin olası avantaj ve dezavantajlarını belirlemek	Video kaydı kullanımına ilişkin öğrenci tepkileri	20 İngilizce hazırlık üniversite öğrencisi	Nicel	Öğrenci tepki anketi	Nicel betimsel analiz	Video üretiminin geleneksel yöntemle kıyasla daha faydalı olduğu görülmüştür. Videolar öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin olumlu tutumlar geliştirme, mantıksal akış oluşturma ve gerçek hayata benzer durumları simüle etme konusunda kazanımlar sağlamıştır.
Lambert vd. (2020)	Öğrenen ve öğretmen tarafından oluşturulan içeriklerin Çince öğrenenlerin sözcük hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini kıyaslamışlardır.	Kelime hatırlanma düzeyi Deneyimler	17 Yabancı dil olarak Çince bölümü lisans öğrencisi	Karma	Hatırlama testi Görüşme formu	Nicel betimsel analiz İçerik analizi	Öğrencilerin aktif olarak ürettikleri içeriklerdeki sözcükler, öğretmen tarafından üretilen ve öğrenci tarafından pasif olarak alınan sözcüklere göre daha fazla hatırlanmıştır. Bu durumun sebebi araştırmacılar tarafından ÖÜİ sürecine ayrılan zaman ve emek dolayısıyla öğrenmeye daha çok anlam yüklemeye olarak gösterilmiştir.
Sari vd. (2020)	Sosyal ağ destekli video projeleri aracılığıyla öğrencilerin İngilizce öğreniminde gelişimlerini izlemek	Video projesini etkileyen faktörler Video projesinden elde edilen kazanımlar	79 Psikoloji bölümü lisans öğrencisi	Nitel	Gözlem formu Yansıtma raporu	İçerik analizi	Video oluşturmaya dair öğrenci tutumları davranış, dil yetkinliği, inanç, çevresel koşullar, kimlik ve görev gibi faktörlerden etkilenmektedir. Öğrenciler işbirliği, bilgi gelişimi, kaygı yönetimi, yaratıcılık ve dijital beceriler yönünden gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın dil becerilerinde önemli bir gelişim görülmediği belirtilmiştir.
Yang vd. (2020)	Dijital hikâye anlatımının (DST) yabancı dil öğrenenlerin İngilizce konuşma ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkinliğinin incelenmesi	İngilizce konuşma becerisi Yaratıcı düşünme becerisi	54 Ortaokul öğrencisi	Nicel	İngilizce konuşma değerlendirme aracı Torrance yaratıcı düşünme testi	Nicel kestirimsel analiz	Çalışma sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımı öğrencilerin İngilizce konuşma yetkinliği, işbirliğini, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi desteklemektedir. Bunların yanı sıra teknoloji okuryazarlığı da dâhil olmak üzere birçok okuryazarlık alanında gelişim sağlamaktadır.

Tablo 4 (Devamı)

Çalışma	Amaç	Değişkenler	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Sonuçlar
Huang (2021)	Akıllı telefon temelli işbirlikli vlogların konuşma performansı ve katılımı nasıl etkilediğini incelemek	Konuşma becerisi İşbirliği algısı Deneyimler	65 çeviri bölümü ikinci sınıf öğrencisi	Karma	Konuşma testi İşbirliği anketi Yansıtma raporu Görüşme formu	Nicel kestirimsel analiz Nicel betimsel analiz İçerik analizi	Çalışma sonucuna göre vlogların, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde desteklediği görülmektedir. Ayrıca grup çalışmaları ve video prodüksiyonu süreçlerinin öğretici ve eğlenceli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Video oluşturma sürecinin başlıca dezavantajları, içerik seçimi ve video düzenleme olarak bahsedilmiştir.
Yaman (2016)	Ses kaydı günlükleriyle okul dışında da yabancı dil konuşmaya teşvik etmek	Yabancı dil konuşma becerisinin gelişimine yönelik algı	12 İngilizce hazırlık üniversite öğrencisi	Nitel	Görüşme formu	İçerik analizi	10 haftalık bir podcast uygulaması sonunda öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde ve derse karşı hissedilen stres düzeyinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Uygulamada karşılaşılan bir dezavantaj olarak ise dilin otantik bağlamını yakalama konusunda yetersiz olduğu belirtilmiştir.
Philips (2017)	Öğrenci üretimi podcastlerin dil öğrenimi üzerindeki etkileri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek	Podcast üretiminin yabancı dil konuşma üzerinde algılanan kabul, keyif, fayda ve güven düzeyi	79 Sağlık bilimleri lisans öğrencisi	Nicel Nitel	Demografik veriler Görüşme formu	İçerik analizi	Çalışmada podcastlerin grupla çalışma, üst düzey düşünme, dil üretimi, ifade ve anlatım becerileri, özgüven, akıcılık ve kelime bilgisi gibi tutum ve kazanımların gelişimi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak derste yeni bir teknolojik yaklaşımın benimsenmiş olması başta kaygıyı tetiklemiştir. Görevler öğrenciler için zorlayıcı ve zaman alıcı olsa da öğrenme deneyimlerinin zevkli ve değerli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca podcast üretimi özgüveni düşük öğrencilerin gerçek zamanlı etkileşim esnasındaki stresi yaşamalarının önüne geçerek kendi hızlarında öğrenmelerine yardımcı olmuştur.
Astuti & Pusparani (2020)	Video oluşturma görevinin yabancı dil konuşma kaygısını nasıl etkilediğini incelemek	Konuşma kaygısı	25 Lisans öğrencisi	Nitel	Gözlem Görüşme formu	Betimsel analiz	Sonuçlara göre video sunumlar yüz yüze sunumlara göre gerçek zamanlı etkileşim içermediğinden dolayı öğrenciler daha özgüvenli ve rahat davranmışlardır. Videolar ayrıca yeniden kaydedilebilme özellikleri nedeniyle performansın tekrarını ve bu yolla akıcılık, kelime bilgisi ve dilbilgisi becerileri üzerinden dil gelişimini iyileştirebilir.

Tablo 4 (Devamı)

Aubrey vd. (2020)	Yabancı dil dersinde öğrencilerin yoğunlaşma ve aktif katılımını etkileyen faktörleri incelemek	Kaygı Özgüven Konuşma isteği	37 Sosyoloji bölümü lisans öğrencisi	Nicel Nitel	Görüş anketi Yansıtma raporu	Nicel betimsel analiz İçerik analizi	Çalışma sonuçları öğrencilerin kendi içeriklerini oluşturmalarının işbirliği yapmalarının kaygıyı azaltarak motive edici olabileceğini göstermiştir. Grup uyumunun sağlanamadığı zamanlarda akran ilişkilerinin eksikliği nedeniyle engellere rastlanabilir. Ayrıca öğrencilere verilen görevlerin doğası, amacı, tanıtık ve kolay olmaları gibi özelliklere sahip olmasının katılım başarısını etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler daha kolay ve daha tanıtık görevlere, daha soyut ve tanıtık olmayan görevlerden daha iyi tepki vermişlerdir.
Yu & Zadorozhnyy (2021)	Geleneksel sınıf içi sunumlar yerine video sunum kullanılmasının etkilerini incelemek	İngilizce dil gelişimi Dijital beceri gelişimi Öğrenme özerkliği	45 Lisans öğrencisi	Nicel Nitel	Anket Görüşme formu Doküman analizi Yansıtma raporu	Nicel betimsel analiz İçerik analizi	Öğrenciler, video prodüksiyon projesinin teknoloji kullanımı, işbirliği, otantik öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik faydalı bir etkinlik olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri etkinliklere katılımda esneklik sağlayarak kaygı düzeyini azaltmıştır. Teknolojik öğrenme ortamlarının bireysel çalışma, işbirliği, ders dışı çalışmayı teşvik eden özellikleri İngilizce pratik yapma imkânı sunmuştur.
Sun & Yang (2015)	Video içerik üretimi yoluyla İngilizce iletişim ve hizmet öğrenimini birleştirmek	Algılanan kazanımlar Deneyimler	14 Lisans öğrencisi	Nicel Nitel	Öğrenci görüşleri Etkileşimler Yansıtıcı raporlar Anket	Nicel betimsel analiz İçerik analizi	Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre video içerik üretimi yoluyla öğrencilerin kendi öğrenme süreç ve stratejilerini geliştirebildikleri, özyeterlik inançlarında artış olduğu ve böylece topluluk önünde İngilizce konuşma becerilerinde ilerleme sağlandığı kaydedilmiştir.
Campbell vd. (2020)	STEM konularında öğrenci tarafından oluşturulan çevrim içi videoların öğretim pratiklerine etkilerini incelemek	Video geliştirmeye dair öğrenci görüşleri Derse bağlılığa ilişkin öğrenci görüşleri	107 Öğretmen adayı	Nitel	Görüşme formu	İçerik analizi	Çalışma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin STEM konularındaki bilgi, özyeterlik ve katılım düzeylerinde önemli ilerlemeler görülmüştür. Öğrenciler video oluşturma etkinliklerini kullanışlı ve yenilikçi bir metot olarak benimsemişlerdir. Öğrenciler ayrıca video oluşturma hakkında teknik bilgiler edinme fırsatı bulmuşlardır.

Tablo 4 (Devamı)

Debbag & Fidan (2021)	Stajyer öğretmenlerin vlog kullanımının motivasyonel inançları üzerindeki etkililiğini incelemek	Motivasyon Deneyimler	54 Öğretmen adayı	Nicel Nitel	Motivasyon ölçeği Görüşme formu	Nicel kestirimsel analiz İçerik analizi	Çalışmada vlog oluşturma ve özyeterlik ve motivasyon üzerinde önemli katkıları olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmaya katılan stajyer öğretmenler vlog'ların öz değerlendirme, öz düzenleme, yansıtma, akran iletişimi, öğretmen eğitimi, tekno-pedagojik beceriler gibi hususların geliştirilmesi için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.
Yorgancı & Baş (2022)	Öğrenci üretimi podcastlerin konuşma ve yazma becerileri ve özyeterlik algılarına etkisini incelemek	Bağımsız konuşma Karşılıklı konuşma Yazma başarısı Konuşma ve yazma özyeterlik algısı	40 Yabancı dil olarak Türkçe öğrencisi	Nicel	Konuşma ve yazma becerileri ölçekleri Konuşma ve yazma özyeterlik algısı ölçekleri	Nicel kestirimsel analiz	Çalışmada podcast üretiminin konuşma, yazma başarıları ile özyeterlik algısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
Shih (2010)	Topluluk önünde İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için çevrimiçi ve yüz yüze olarak harmanlanmış bir öğrenme modeli oluşturmak	Video blog ile öğrenme memnuniyeti Deneyimler	44 Lisans öğrencisi	Nicel Nitel	Blog ile öğrenme memnuniyeti ölçeği Öğrenci görüşleri	Nicel betimsel analiz Nitel betimsel analiz	Video bloglar öğrencileri hem özerk hem de işbirliğiyle çalışmaya yönlendirerek dil kullanım fırsatlarını genişletmiştir. Bu açıdan topluluk önünde konuşmaya yönelik olumlu tutumları tetiklemektedir. Videolara öğretmen ve akranlardan gelen dönütler sonucunda telaffuz, seslendirme, duruş, jest ve mimiklerde iyileşme görülmüştür. Ek olarak öğrenciler kendi ve akranlarının videolarını tekrar izleyerek güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve gelişme fırsatı bulmuşlardır.
Norton (2014)	Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin iletişimsel deneyimleri, motivasyonları ve katılımları üzerindeki etkilerini incelemek	İletişim kurma istekliliği Motivasyon Öğrenci bağlılığı	27 Üniversite öğrencisi	Nitel	Gözlem, Görüşme, Video analizi	İçerik analizi	Çalışma sonuçları dijital hikâye anlatımı projelerinin iletişim becerilerine katkı sağlayan deneyimler sağladığını göstermiştir. Bu bakımdan dijital hikâye anlatımı yönteminin sahip olduğu temeller öğrencileri motive ederek sözlü iletişim kurmaya teşvik etmektedir.
Ockert (2014)	Lise öğrencilerinin İngilizce konuşurken tabletler aracılığıyla kendilerini izlemelerinin özgüven, kaygı ve iletişim kurma istekliliği düzeylerine etkisini incelemek	Özgüven Kaygı İletişim kurma istekliliği	71 Ortaokul öğrencisi	Nicel	İletişim kurma istekliliği ölçeği	Nicel kestirimsel analiz	Çalışma sonuçlarına göre deney grubu kontrol grubuna kıyasla özgüven ve iletişim kurma istekliliği anlamında daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Bu bakımdan VİÜ etkinlikleri yabancı dil kullanımı üzerinde etkili olmuştur.

Tablo 4 (Devamı)

Hsu (2017)	Çevrim içi video tabanlı bir kurs ile öğrencilerin sözlü yeterliliklerini ve iletişim kurma istekliliğini geliştirme	Sözlü beceriler İletişim kurma istekliliği	66 Mühendislik bölümü lisans öğrencisi	Karma	Sözlü beceri değerlendirme rubriği İletişim kurma istekliliği testleri Öğrenci görüşleri	Nicel kestirimsel analiz İçerik analizi	Öğrenciler video tabanlı platform aracılığıyla benliklerini yansıtarak birbirleriyle bağlantı kurabilmişlerdir. Video paylaşımı konusunda kaygı düzeyi düşük olan katılımcıların iletişim kurma istekliliği puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
Espinosa Torres (2018)	Hibrit vlog oluşturma etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisini analiz etmek	Yabancı dil konuşma becerisi	21 İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi	Nitel	Videolar Araştırmacı günlüğü Öğrenci görüşleri Anketler	İçerik analizi	Öğrenciler vlog oluşturma etkinliklerinin eğlenceli olduğunu ve yabancı dil konuşma becerileri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak vlog oluşturma etkinliklerinin iletişim kurma becerisini arttıran bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 4’te verilen ilgili alanyazın incelendiğinde yöntemsel olarak nicel ve nitel yaklaşımların daha fazla benimsendiği, karma yöntemin ise daha az kullanıldığı görülmektedir. Her ne kadar bazı çalışmalar hem nicel hem de nitel boyuta sahip olsalar da bu çalışmalar araştırma tasarımı ve verilerin analiz türü açısından karma yöntem olarak belirtilmemiştir. Araştırmalarda video oluşturma aşamaları, içerik üretimi sürecinin avantaj ve dezavantajları, dil konuşma gelişimi, motivasyon, yaratıcı düşünme becerileri, işbirliği, iletişim, dijital okuryazarlık gelişimi ile öğrenci algı ve deneyimleri üzerinde durulmuştur. Çalışmalardaki katılımcı sayısı 12-107 arasında değişmektedir. Katılımcılar çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluşmakla birlikte, biri ortaokul diğeri ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen iki farklı çalışmaya da rastlanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak konuşma becerileri rubrik ya da testleri, kaygı, özgüven, özyeterlik inancı, iletişim kurma istekliliği ve motivasyona dair ölçme araçları kullanılırken, nitel veri elde etmek için gözlem, görüşme, video analizi, yansıtıcı raporlar tercih edilmiştir. Veri analizinde nicel verilerde betimsel analizin daha yaygın olarak kullanılırken, kestirimsel analizlerin daha az sayıda olduğu görülmüştür. Nitel boyuta sahip araştırmalarda ise içerik analizi yöntemi yaygın şekilde tercih edilmiştir.

VIÜ’nün yabancı dil konuşma becerisine etkilerinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin dil performanslarının iyileştiği görülmüştür (Akdeniz, 2017; Huang, 2021; Puspa, 2016). Çalışmalar incelendiğinde sıklıkla konuşma, düşünme, organizasyon ve dijital yetkinliklerde gelişim; artan ders katılımı, eğlenme, bağımsız ve işbirliği ile öğrenme gibi sonuçlar elde edilmiştir (Huang, 2021; Puspa 2016; Sari vd., 2020; Yang, 2021). Yabancı dil konuşmaya ilişkin yapılan araştırmalar grupla çalışmanın motive edici ve eğlenceli olması, iletişim ve ifade becerilerinin gelişimi, özgüven artışı, gerçek zamanlı iletişimde stres yaşayan öğrenciler için daha rahat oluşu ve yeniden kaydedilebilir olması ile tekrar yoluyla öğrenme gibi avantajlardan bahsetmişlerdir. Video hazırlama sürecinde yoğun emek ve zaman harcamaları, projeye ve dil kullanımına daha çok anlam yüklemelerine neden olmuştur (Lambert vd., 2020). Video projelerinin gerçek hayat konularını ele alan görevler üzerine hazırlanması, yabancı dilin günlük hayata entegrasyonunu hızlandırarak öğrencilerin büyük oranda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamıştır (Akdeniz, 2017).

VIÜ’nün yabancı dil kaygısına etkisini inceleyen çalışmalar, video oluşturma etkinliklerinin yabancı dilde gelişim sağlamak suretiyle kaygıyı azaltıcı bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Yaman, 2016). Dil kaygısının yanı sıra bu süreçte zorlu görevlerle karşılaşmanın ve yeni teknolojileri kullanmalarının da öğrenciler üzerinde kaygı oluşturduğu görülmüş fakat bu kaygı zamanla eğlenmeye ve öğrenme etkinliğine değer verme

davranışına dönüşmüştür (Philips, 2017). Video projelerinde insanlarla gerçek zamanlı ve yüz yüze iletişim kurma stresi yaşamayan öğrenciler daha rahat, özgüvenli ve davranabilmişlerdir (Astuti & Pusparini, 2020; Philips, 2017). Öğrenciler hata yapmaları durumunda tekrar çekim yaparak düzeltme imkânı bulabilmiş ve böylece kendi hızlarında ilerleyebilmişlerdir (Astuti & Pusparini, 2020; Philips, 2017). Aktif katılım sayesinde işbirliği ve motivasyon artışı ile beraber kaygı azalmasına da rastlanmıştır (Aubrey vd., 2020). Buna karşın öğrencilerin video görevlerine ilişkin zorluk algısı, önceki tecrübeleri, grup arkadaşları ile ilişkileri gibi bazı durumlar da kaygı düzeyini olumsuz etkileme ihtimali taşıyan faktörler arasında gösterilmiştir (Aubrey vd., 2020; Yu & Zadorozhnyy, 2021). Bu bağlamda konuşma kaygısına yönelik olumsuz sonuçlar, yeni bir yöntem denemenin verdiği stres, uygun grup ve görevlerin seçilememesinden kaynaklanabilecek engeller ve gerçek iletişim bağlamının tam olarak yakalanamaması olarak özetlenebilir.

VIÜ ile özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda öğrencilerin içerik, tasarım ve teknoloji kullanımına dair çeşitli bilgiler edinmek suretiyle özgüven kazandıklarını belirtilmiştir (Campbell vd., 2020). Öğrenciler özgüven artışıyla paralel olarak bağımsız konuşma, karşılıklı konuşma, topluluk önünde konuşma gibi iletişim becerilerinde gelişim göstermişlerdir (Sun & Yang, 2015; Yorgancı & Baş, 2022). Öğrenciler ayrıca öz değerlendirme, özdüzenleme, yansıtma gibi kendi öğrenme süreç ve stratejilerini geliştirici üstbilişsel beceriler elde etmişlerdir (Debbag & Fidan, 2021; Sun & Yang, 2015).

VIÜ'nün iletişim kurma istekliliğine etkisine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, azalan kaygı ile birlikte dil kullanım becerileri, işbirliği, grup iletişimi ve motivasyonda gelişim görüldüğü ifade edilmiştir (Espinosa Torres, 2018; Hsu, 2017; Norton, 2014; Ockert 2014; Shih, 2010). Öğrenciler bu yöntem ile akran performanslarını ve çevreden gelen dönütleri değerlendirerek telaffuz, duruş ve mimikler gibi ifade güçlendirici becerilerini geliştirerek topluluk önünde daha verimli bir konuşma performansı sergilemişlerdir (Shih, 2010). Öğrenciler ürettikleri videoları izlemek suretiyle kendilerini değerlendirme fırsatı bularak ilerleyen projelerde gelişim gösterebilmişlerdir. Videolar öğrenciler için bir eğlence kaynağı olarak, yüksek bir motivasyon ve iletişim sergilemelerini de beraberinde getirmiştir (Norton, 2014; Ockert, 2014). Ancak video projelerine karşı memnuniyet bildiren öğrenciler kadar, rahat hissetmeyen ve gerginlik yaşayanlardan da bahsetmek mümkündür. Bu bakımdan VIÜ'nün doğasından kaynaklanan bazı zorlu görevler ve aşamalar kaygıyı tetikleyerek, öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini azaltma potansiyeli taşımaktadır (Hsu, 2017).

Mevcut çalışmada da alanyazınla örtüşen noktalar bulunmakla beraber bazı noktalarda özgün yönleri de sahiptir. Çalışmanın alanyazına kıyasla en önemli farkı, öğrencilerin içerik ve formatlarını kendi seçtikleri özgür bir ortamı test etmesidir. Bu bakımdan öğrenciler yalnızca kamera karşısında konuşma ya da vlog etkinlikleri haricinde ister bireysel, ister gruba; ister kamera karşısında isterse de dijital hikâye anlatımı gibi değişebilen formatlarda içerik üretimine teşvik edilmişlerdir. Böylece video içerik formatları arasındaki farklar ve öğrencilerin format tercihlerine ilişkin bazı sonuçlar elde edilmiştir. Etkileşim ise büyük oranda sınıf dışında, sosyal ağ ortamına taşınmıştır. Diğer çalışmalarda nicel veya nitel yöntemler baskınken, bu çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirildiği güçlü bir yöntem olan karma yöntem temel alınmıştır. Alanyazındaki çalışmalar, bu çalışmada toplu bir çerçevede incelenen yabancı dil konuşma becerileri, kaygı, özyeterlik inancı, iletişim kurma istekliliği ve sürece dair öğrenci görüşlerinin bir kısmını incelemektedirler. Ayrıca mevcut araştırmadaki nicel verilerin, alanyazında sıkça rastlanan betimsel analizler yerine kestirimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmesi elde edilen sonuçları güçlendirmiştir. Konuşma becerileri kapsamında öğrencilerin gelişimi ön-test son-test yerine tekrarlı ölçümler ile sağlanmış bu yöntemle performans değişimleri detaylı olarak incelenmiştir. Son olarak nitel boyutta video içerik üretimi, dil becerileri ve diğer tutumlara dair 21 adet soru ile kapsamlı biçimde toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenerek geniş ve detaylı bir çerçevede ele alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde video kanalları, VIÜ süreci, sınıf içi iletişim, sosyal ağ iletişimi, etkileşim tercih ve nedenlerine yönelik öğrenci tutum ve algıları üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sosyal ağ üzerinde kurmuş oldukları etkileşimlerin duyuşsal ve psikolojik etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu sayede incelenen çalışmalarda sürece dair henüz belirtilmeyen bazı yeni bulgular ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bölüm Özeti

Teknolojik gelişmelerin küresel iletişimin önündeki engelleri kaldırması, yabancı dilin önemini daha görünür kılmıştır. Fakat bazı rapor ve araştırmalarda ülkemizin yabancı dil yeterlilik düzeyinin gelişmiş ülkelere kıyasla düşük bir seviyede olduğu belirtilmektedir. Ülkemizdeki yabancı dil sorunlarına değinen alanyazında bu durumun nedenleri dilbilgisi ve ezber odaklı geleneksel yöntemlerin kullanılması, öğretim teknolojilerinden yeterince faydalanılmaması, öğrenci ve iletişim odaklı yöntemlerin kullanılmaması, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin olumsuz tutumlara sahip olması gibi problemlere dayandırılmıştır. Bu sorunların giderilmesine yönelik olarak ise öğrenen merkezli, iletişime dönük çağdaş ve teknolojik yöntemlerin kullanılması, okul dışı etkinliklere yer verilmesi, tutum ve motivasyon geliştirici

etkinliklerin uygulanması gibi öneriler sunulmaktadır. Mevcut teknolojik imkânlar böylesi bir dil öğrenimi için etkili ve yenilikçi yollar sunmaktadır. Video içerik üretimi de bu önerileri kapsayıcı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Video kanalları ve video üretimi yeni nesil tarafından hızla benimsenmiş ve yaygınlaşmıştır. Video içerik üreticiler bu projeler yoluyla artık pasif izleyici bir rolden aktif üreten bir role doğru eksen geçişi yaşamışlardır. Video projeleri bu bakımdan önemli bir pedagojik potansiyel taşımaktadır. Öğrenciler gerçek bağlamlar üzerinden otantik bir öğrenme elde etme imkânı bulurken, grup içi ve gruplar arası bir öğrenme topluluğu deneyimi yaşayabilirler. Bir video projesi oluşturulurken izlenmesi gereken çeşitli adımlar bulunmakla beraber, her adıma dair çeşitli kazanımlardan bahsedilebilir. Örneğin konu ve içeriğin belirlenmesi adımı araştırma ve inceleme; metin oluşturma basamağında yaratıcı yazım; kamera kullanımı esnasında bazı dijital okuryazarlıklar; video kaydı esnasında konuşma, yansıtma ve özgüven; projeyi yayınlama sonrasında sosyal paylaşım ve iletişim gibi becerilerin kazanılmasından bahsedilebilir. Tüm bu süreçler analiz etme, planlama, sorgulama, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirici niteliktedir. Dolayısıyla tüm bu adımların bir öğrenme kültürü haline gelerek sahiplik, motivasyon ve metabiliş gibi bazı becerilerde gelişim sağlaması mümkündür.

Video projeleri sayesinde öğrenciler yabancı bir dili kullanarak kendi duygu ve düşüncelerini, anlamlı bir bağlam ve gerçek bir ortamda kullanma fırsatı bulabileceklerdir. Öğrenciler konuşma sürelerini arttırdıkça deneme yanılma ile kendi performanslarını izleyerek kelime dağarcığı ve dilbilgisi yönünden gelişim gösterebileceklerdir. Öğretmen ve akran dönütleriyle de beraber eksik olan bilgilerini tamamlayarak, zaman içerisinde motivasyon kazanarak, utangaçlık duygularını aşındırmaları olasıdır (Almutairi, 2018). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre öğrencilerin bir görevi başarma konusundaki algıladıkları yetenekleri, motivasyonu ve katılımı etkileyen önemli bir bilişsel değişkendir (Schunk & Mullen, 2012). Buradan hareketle katılım ve motivasyon arasında bir ilişki olduğu iddia edilmektedir (Appleton vd., 2006; Fredricks & McColskey, 2011). Bu nedenle öğrencilerin katılımını sağlamak için onlara motivasyon ve ilham verici etkinlikler sunmak gerekir (Almutairi, 2018).

Video içerik üretimi esnasında grupla yapılan işbirlikli çalışmalar ve sınıf içerisinde paylaşılan etkileşimler öğrenciler üzerinde bir aidiyet ve yeterlik duygusu deneyimi oluşturacaktır. Yapılan etkinlikler ile kendini akran grupları içerisinde kabul ettirebilen öğrenciler özyeterlik inançlarını geliştirerek, iletişim kurma noktasında daha rahat eyleme

geçebileceklerdir. Dil öğrenme sürecinde öz farkındalık düzeyi, başkalarıyla kurulan ilişkiler üzerinden kurulur. Dolayısıyla zayıf dil yeterliliği öğrencilerin benlik imajını zedeleyebilir (Anil, 2016). Böylece öğrenciler benzer sebeplerle aktif öğrenme yöntemlerine karşı direnç gösterebilirler. Bu sebeplerden biri de sınıf içi kaygıdır (England vd., 2017). Özellikle, üniversite öğrencilerinde kaygı yaygınlığı son yıllarda artmıştır (Center for Collegiate Mental Health, 2017). Aktif öğrenme yaklaşımları geleneksel derslere kıyasla daha fazla tartışma ve etkileşim gerektirdiğinden olumsuz değerlendirilme korkusu uyandırabilir (Cooper & Brownell, 2020). Fakat araştırmalar, aktif katılımın öğrenme algısı, akran öğretimi ve işbirliğini arttırmak suretiyle kaygıyı azaltabileceğini göstermiştir (Harper & Daane, 1998; Cooper vd., 2018). Video içerik olarak ele alındığında ise öğrenciler daha uzun konuşma süresi elde ederek, daha fazla sözlü iletişim denemesinde bulunabileceklerdir. Bu sayede dilbilgisi, telaffuz ve yeni kelime ediniminde daha yetkin olarak akıcılık düzeylerini geliştirme imkânı bulacaklardır. Elde edilen bu kazanımlar konuşma performansı esnasında yaşanan çekingenliği azaltarak özyeterlik inancı üzerinde olumlu değişimler oluşturabilir (Watkins, 2012). Sınıfta iletişim kurma isteği düşük olan sessiz öğrenciler için de bu tarz uygulamalar teşvik edici olabilir. Yapılan bir çalışmada aktif öğrenme etkinliklerinin, sessiz öğrencilerin de ilgilerini çektiği ve kavramsal anlayışlarını derinleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Obenland vd., 2020). Bu da öğrencilerin iletişim kurma isteklerini arttırarak, bir sonraki derse katılabilmeleri için hazırlanmaya motive edebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

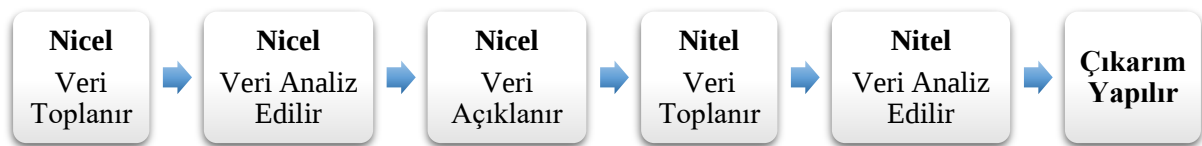
YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Sosyal video oluşturma etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil kazanımlarına yönelik çeşitli etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada nicel ve nitel yaklaşımlara bir arada yer verilen karma araştırma yöntemi temel alınmıştır. Karma yöntem, araştırmacıların araştırma sorularını daha iyi açıklayabilmek amacıyla nicel ve nitel verileri bütünleştirmenin avantajını kullanarak detaylı çıkarımlar yapabildiği, sağlık ve sosyal bilimler alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014). Karma yöntem araştırmalarına; incelenen olguların karmaşık yapıda olması, bulguları tek veri türüyle açıklamanın yetersiz kalması, başlangıçta elde edilen sonuçların detaylı biçimde açıklanması, bulguları genelleme ihtiyacı, çalışmayı bir başka yöntemle geliştirme ihtiyacı gibi çeşitli nedenlerle başvurulmaktadır (Creswell & Clark, 2017). Bu sayede çoklu veri elde ederek, her iki yaklaşımın da güçlü özelliklerini kullanmak suretiyle daha tutarlı ve geniş kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir (Jick, 1979; Neuman, 2014).

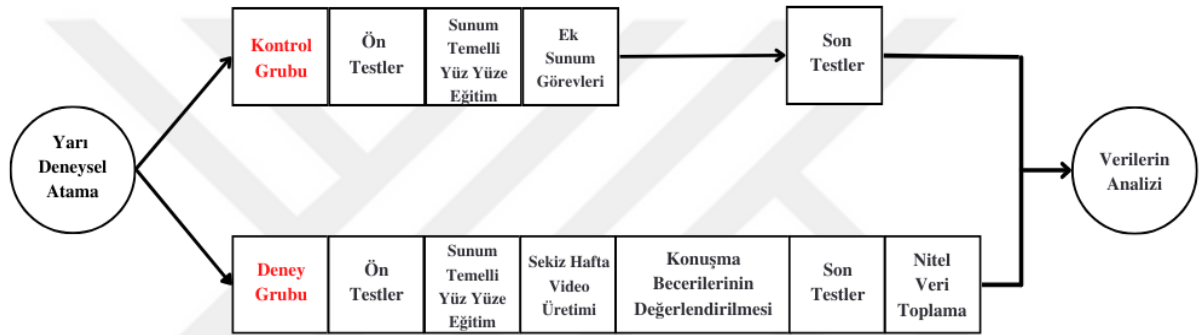
Karma araştırma yöntemleri kendi içinde çeşitli alt desenlere sahiptir. Bu desenler nicel ve nitel verilerin toplanma önceliklerine göre sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışma da pozitivist paradigma temelinde nicel ölçeklere yer verilmesi, aynı zamanda katılımcıların ürün, süreç, performans temelli bir sosyal deneyim elde etmiş olmalarından ötürü nitel verilere duyulan ihtiyaç nedeniyle karma yöntem; öncelikli olarak nicel verilerin toplanması ardından da bulgulara dair derinlemesine nitel verilerin toplanması nedeniyle de ardışık açıklayıcı desen türüne göre tasarlanmıştır. Bu desende nicel verilerin toplanmasını nitel veriler takip etmekte ve nitel bulgular, nicel bulguların açıklanmasına katkıda bulunmaktadır. Ardışık açıklayıcı desende verilerin analiz ve yorum süreci Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. *Ardışık Açıklayıcı Desen Süreci*



Ardışık açıklayıcı desen bağlamında mevcut çalışmada sekiz haftalık bir video içerik oluşturma sürecinin ardından İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygısı, özyeterlik inancı ve iletişim kurma istekliliği düzeylerine ilişkin veriler nicel yöntemler aracılığıyla ölçülerek, ortaya çıkan sonuçların nitel boyutta öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla açıklanmasına çalışılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu Şekil 6’da görüldüğü üzere ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Yarı deneysel desen, deney ve kontrol gruplarının herhangi bir seçkisiz atamaya tâbi olmadan, hâlihazırda oluşmuş gruplardan seçilmesiyle oluşturulan bir deneysel desendir (Fraenkel vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2010). Bu çalışmada da iki şubeye ayrılmış olan grupların biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanarak yarı deneysel bir desen kullanılmıştır.

Şekil 6. Çalışma Süresince İzlenen İşlem Basamakları



Nicel veri toplama sürecinin sona ermesinin ardından, yalnızca deney grubu öğrencileri arasından seçilen bir grupla görüşmeler yapılarak öğrencilerin sürece dair görüşlerine ilişkin nitel veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek bir yaşantı ortamı içerisindeki sınırlı bir zaman ve mekânda oluşan durum ya da durumları betimleme ve temalandırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2013; Glesne, 2012; Stake, 2010; Yin, 2014). Durum çalışmalarının temel amacı, ayrıntıları incelemek, olayları açıklamak ve değerlendirmektir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu durum birey, grup gibi somut ya da ilişki, süreç gibi soyut kavramlarla alakalı olabilir (Best & Kahn, 2006; Patton, 2014; Yin, 2014). Bu çalışmada da bir araştırma süreci içerisindeki birey ve grup davranışlarının incelenmesi nedeniyle, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırma bağlamında katılımcı öğrencilerin sosyal video içerik oluşturma süreci hakkındaki deneyim ve görüşleri, odak grup görüşmesi yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sosyal bilimler için temel araştırma yöntemlerinden biridir. Sosyolojik ve kültürel boyuttaki verileri elde etmek adına; bireylerin deneyim, tutum, görüş, inanç ve duyguları çoğu zaman görüşmeler sonucunda elde edilmektedir. Kolay bir veri toplama

yöntemi gibi görünen görüşmenin sanılanın aksine, mesajların doğru alınabilmesi için beceri, duyarlılık, anlayış ve uyanıklık gibi görüşmeci özelliklerine sahip olmayı gerektirir. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve cevap almaya dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2012). Odak grup görüşmesi ise bireysel görüşmeden farklı olarak grup içerisindeki durum ve davranışlara odaklanır. Bu yöntemde amaç insanların kendi görüşlerini başkalarının görüşlerini de dikkate alarak özgürce ifade etmeleri sonucunda veriler elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 62 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamalar “Sözlü İletişim Becerileri I” adlı derse bağlı ve ders etkinliklerine ilave olarak gerçekleştirilmiştir. Örneklemde yer alan öğrenciler çalışma öncesinde bağlı bulundukları bölüm tarafından, yürütülen ders kapsamında iki gruba ayrılmışlardır. Çalışmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin grup ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. *Çalışma Grubunun Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

Grup	Kadın	Erkek	n
Deney Grubu	24	6	30
Kontrol Grubu	20	12	32
n	44	18	62

Çalışmanın nitel boyutunda ise nicel boyutundan farklı bir örneklem süreci izlenmiştir. Karma yöntem araştırmalarının nicel ve nitel boyuttaki örneklem büyüklükleri, araştırma yaklaşımlarının doğaları gereği eşit olmak zorunda değildir (Balcı, 2018). Dolayısıyla nitel araştırmalarda derinlemesine veri toplamanın başlıca amaç olması sebebiyle, amaçlı örneklem daha yaygın bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Grix, 2019). Bu nedenle nitel araştırmalar çoğu zaman sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülür. Bu çalışmada katılım, gönüllülük esasına dayandığı için nitel boyutta uygun örneklem yöntemi işe koşulmuştur. Uygun örneklem, katılımcı grubun iletişimi ve ulaşımı kolay olan gönüllü kişilerden seçilmesi yaklaşımıdır (Dörnyei, 2006; Fraenkel vd., 2012). Görüşme yapılacak odak grubun büyüklüğüne ilişkin keskin hatlarla çizili kurallar bulunmamasına rağmen (Çokluk vd., 2011), grubun araştırmacının kontrol edebileceği büyüklükte olması önerilmektedir (Ekiz, 2003). Ek olarak görüşme yapılacak olan gruptaki kişi sayısının, araştırmacı tarafından çalışmanın

amacına göre belirlenmesinin gerekliliği de alanyazında belirtilen bir durumdur (Morgan, 1998). Bu şartlar altında nitel boyuttaki görüşmeler, deney grubunda azınlık olarak yer alan erkek öğrencilerin (n=6) tamamını kapsayacak şekilde, verilerin doygunluğa erişeceği noktaya kadar da kadın öğrencilerin katılımı sağlanarak (n=11), toplam 17 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel boyutuna katılan öğrencilerin cinsiyet bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

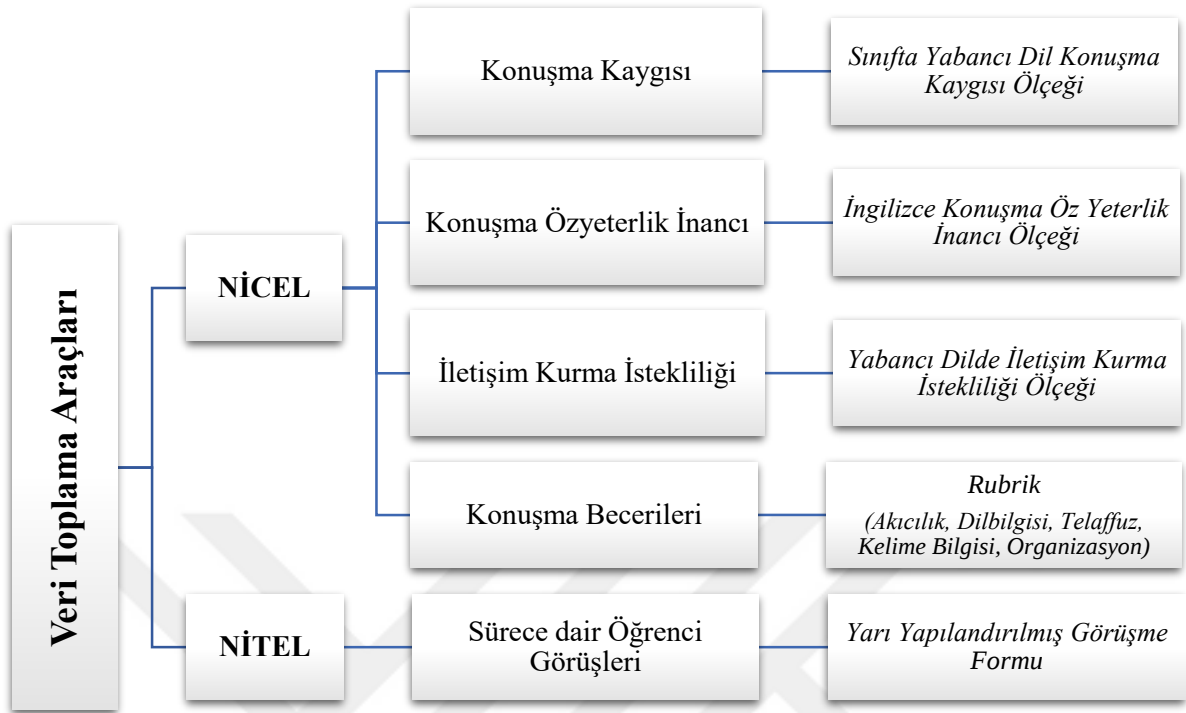
Tablo 6. *Çalışmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı	Cinsiyet
K1	Erkek	K7	Kadın	K13	Erkek
K2	Erkek	K8	Erkek	K14	Kadın
K3	Kadın	K9	Erkek	K15	Kadın
K4	Kadın	K10	Kadın	K16	Kadın
K5	Kadın	K11	Kadın	K17	Kadın
K6	Kadın	K12	Erkek		

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel boyutta veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılmasına karar verilen her bir veri toplama aracı, doktora derecesine sahip iki alan uzmanına gösterilmiş ve kullanıma uygunlukları teyit edilmiştir. Uygulanan ölçekler, sahip oldukları yabancı dil düzeyinin öğrencilerin seviyesine uygun olmaları dolayısıyla alan uzmanlarının onayı doğrultusunda İngilizce asıllarına sadık kalınarak orijinal halleriyle kullanılmıştır. Çalışma çerçevesinde tayin edilen değişkenler ve veri toplama araçları Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7. Araştırmanın Değişkenleri ve Veri Toplama Araçları



Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı (SYDKK) Ölçeği

Öğrencilerin süreç içerisinde yabancı dil konuşma kaygısı değişimlerini izlemek amacıyla, Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen 33 maddelik "Sınıfta Yabancı Dil Kaygısı (Foreign Language Classroom Anxiety)" ölçeğinde yer alan ve doğrudan yabancı dil konuşma kaygısına yönelik olan 18 madde seçilmiştir (bkz. Ek-5). Bu kullanım alanyazında farklı çalışmalar tarafından da tercih edilmiştir (Saltan, 2003; Öztürk & Gürbüz, 2013). Öztürk ve Gürbüz (2013) tarafından 383 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada, ölçeğin güvenirlik katsayısı .91 (yüksek derecede güvenilir) olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayısı ön testler için .92, son testler için .94 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutu bulunmayan ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında beşli likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90'dır.

Konuşma Becerileri Özyeterlik İnancı (KBÖYİ) Ölçeği

Asakereh & Dehghannezhad (2015) tarafından dört ayrı çalışmadan (Gahungu, 2007; Rahimi & Abedini, 2009; Saeidi & Ebrahimi Farshchi, 2012; Wang vd., 2013) derlenerek, 100 öğrencinin katılımıyla geliştirilen 28 maddelik İngilizce konuşma özyeterlik inancı ölçeği

kullanılmıştır (bkz. Ek-6). Alt boyutu bulunmayan ölçeğin güvenirlik katsayısı .84 (yüksek derecede güvenilir) olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ön test için elde edilen güvenirlik katsayısı .92 son test için ise .91 olarak ölçülmüştür. Kesinlikle katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında beşli likert tipinde yapılandırılan ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140'tır.

Öğretimsel İletişim Kurma İstekliliği (ÖİKİ) Ölçeği

İletişim kurma istekliliği için geliştirilen mevcut ölçeklerin batı kültürünü temel alması, doğu kültürünü yansıtacak bir ölçek bulunmaması gerekçesiyle Khatib & Nourzadeh (2015) tarafından 218 katılımcıyla geliştirilen “öğretimsel iletişim kurma istekliliği (instructional willingness to communicate)” ölçeği kullanılmıştır (bkz. Ek-7). 27 maddeden oluşan ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .92 (yüksek derecede güvenilir) olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen güvenirlik puanları ise ön test için .89, son test için .90 olarak ölçülmüştür. Kesinlikle istemem (1-Strongly unwilling) ve kesinlikle isterim (5-Strongly willing) arasından beşli likert tipinde yapılandırılan ölçekten elde edilebilecek en düşük skor 27, en yüksek skor 135'tir. Ölçeğin iletişimsel özgüven, bütünleştirici oryantasyon, durumsal bağlam, konunun çekiciliği, öğrenme sorumluluğu ve öğretim dışı iletişim olmak üzere altı alt faktörü bulunmaktadır. İletişimsel özgüven, yabancı dil kullanarak akıcı ve verimli şekilde iletişim kurma hakkındaki öz algıyı; bütünleştirici oryantasyon, kendi kültürü ile yabancı kültürü bütünleştirmeyi; durumsal bağlam, iletişim anındaki anlık etkileri; konunun çekiciliği, konunun öğrenciyi iletişim kurmaya teşvik etmesine dair ikna ediciliği; öğrenme sorumluluğu, yabancı dilde mesajları anlayıp, üretmeye dair hissedilen sorumluluğu; öğretim dışı iletişim, öğretim süreci dışında öğrencinin iletişim kurma istekliliğini ifade etmektedir.

Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen çeşitli rubrikler incelenerek, araştırmacı tarafından yeni bir rubrik oluşturulmuştur (bkz. Ek-8). Oluşturulan yeni rubrik, incelenen rubriklerde de sıklıkla yer verilen akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi ve organizasyon becerilerini içermektedir. Beceriler puanlanmak üzere beş seviyeye bölünerek (zayıf-geçer-orta-iyi-çok iyi), her seviye iki puan üzerinden en düşük 1, en yüksek 10 puan alınabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Böylece çalışma grubu öğrencilerinin belli bir ön bilgi-beceri düzeyine sahip oldukları düşünüldüğünde, rubrik puanlarının üst dilimde yığılmasının önüne geçmek adına daha hassas bir ölçüm yapılabilmesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan rubrik İngiliz dili eğitimi alanında doktor unvanına sahip iki uzmana sunulmuştur.

Uzmanların incelemesi ve pilot uygulamalar sonucunda, oluşturulan rubrik kullanıma hazır hale gelmiştir.

Öğrencilerin oluşturduğu video içerikler hazırlanan rubrik ile İngilizce eğitimi alanında biri doktoralı, diğer ikisi doktora yapmakta olan toplam üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda puanlayıcılar arası tutarlılık, sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient – ICC) ile incelenmiştir. ICC, ikiden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirilen sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplamak amacıyla yaygın olarak kullanılan bir ölçümdür (McGraw & Wong, 1996; Koo & Li, 2016; Weir, 2005). Koo ve Li (2016)'ye göre ICC katsayısı 0.50'den düşük ise zayıf, 0.50-0.75 arası orta düzey, 0.75-0.90 arası iyi düzey, 0.90-1.00 arası mükemmel uyum olarak belirtilmektedir. Çalışmada değerlendirmecilerin verdiği puanlara ait ICC katsayıları, toplam puan, akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi ve organizasyon çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen ICC katsayı değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Puanlayıcılar Arası ICC Katsayıları

Ortalama Ölçümler	ICC	%95 Güven Aralığı		F testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	sd1	sd2	p
Tüm Veriler	.89	.88	.91	10.28	1199	2398	.000
Akıcılık	.83	.77	.87	6.58	239	478	.000
Dilbilgisi	.79	.71	.84	5.36	239	478	.000
Telaffuz	.79	.72	.84	5.25	239	478	.000
Kelime Bilgisi	.76	.70	.81	4.19	239	478	.000
Organizasyon	.73	.66	.78	3.75	239	478	.000

Tablo 7'de verilen ICC katsayıları Koo ve Li (2016) tarafından belirtilen aralıklara göre incelendiğinde, üç uzman tarafından değerlendirilen tüm veriler (.89), akıcılık (.83), dilbilgisi (.79), telaffuz (.79) ve kelime bilgisi (.76) puanları iyi düzeyde; organizasyon (.73) puanları ise orta düzeyde uyumlu olarak tespit edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu (bkz. Ek-9), araştırma soruları ve öğrencilerin süreçteki yaşantıları çevresinde 21 sorudan oluşmaktadır. Form soruları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, BÖTE alanında doktoralı bir uzmanın görüşleriyle bazı eklemeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Pilot çalışma sürecinde yedi öğrenci ile görüşme yapılmış ve gerçek uygulama için son haline getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla video kanalları ile ilgili öğrenci görüşleri, sosyal video oluşturma sürecindeki deneyimler,

konuşma becerileri ve ölçülen diğer değişkenlere yönelik görüşler gibi alt bölümlerden oluşmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliği

Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarına üç ölçek (SYDKK, KBÖYİ, ÖİKİ) ön test olarak uygulanarak, grupların denkliği Bağımsız Gruplar T-testi ile incelenmiştir. T-testi öncesinde grupların, teste ilişkin gerekli şartları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş, grupların normal dağıldığı ve varyanslarının homojen olduğu sonuçları elde edilmiştir. Uygulanan ön testlere dair bağımsız gruplar t-testi karşılaştırma sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi ile Karşılaştırılması

Ön test	Grup	n	$\bar{X}$	sd	t	df	p
SYDKK	Deney	30	51.87	11.99	-1.77	60	.08
	Kontrol	32	57.28	12.03			
KBÖYİ	Deney	30	96.50	15.19	.98	60	.32
	Kontrol	32	93.00	12.76			
ÖİKİ	Deney	30	91.67	12.81	1.31	60	.19
	Kontrol	32	87.34	13.01			

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin SYDKK, KBÖYİ ve ÖİKİ ön test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p < .05$). Ayrıca katılımcıların yaş ve sınıf düzeyi olarak da benzer olmaları nedeniyle, grupların birbirlerine denk şartlara sahip oldukları varsayılmıştır. Böylece çalışma sonrasında ortaya çıkan fark son testler üzerinden karşılaştırılmıştır.

Uygulama Süreci

Öncelikli olarak İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin eğitim gördüğü Yabancı Diller Yüksek Okulu ile irtibata geçilmiştir. Burada öğrencilerin ders yüklerinin fazla olması nedeniyle araştırma talebine yüksekokul yönetim birimi tarafından olumlu cevap alınamamıştır. Son olarak Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Dil Eğitimi – İngilizce Öğretmenliği bölümü ile görüşmeler yapılmış ve araştırma talebi bölüm başkanlığınca olumlu bulunmuştur. Gerekli resmi yazışmaların ardından etik kurul (bkz. Ek-1), pilot araştırma (bkz. Ek-2) ve asıl uygulama (bkz. Ek-3) izin yazıları, fakülte dekanlığı ve ilgili bölüme iletilerek araştırma süreci başlatılmıştır.

Pilot Uygulama

Pilot uygulama Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü – İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencileri ile konuşma becerilerini kapsayan “Dinleme ve Sesletim 2” dersi içerisinde yürütülmüştür. Pilot uygulama öncesinde dersin sorumlu öğretim görevlisi ile görüşülmüş, uygun bir ders saatinde öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilmek üzere müsaade alınmıştır. Öğrencilere iki ders saati süresince çalışmanın amaç ve süreci anlatılmış, akabinde uygulama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara ücretsiz bir video düzenleme aracı olan “Videopad” programının kullanımı, Youtube kanalı oluşturma ve video yükleme, ardından etkinlik panosunda paylaşma eğitimi verilmiştir (bkz. Ek-10). Sonrasında öğrenciler ikişer kişilik gruplara bölünerek, oluşturdukları videoları <https://padlet.com/bote/pilot> adresinde paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilere haftalık olarak içerik oluşturmada fikir vermesi amacıyla yaklaşık 40 konudan oluşan bir konu havuzu verilmiş, verilen konularda seçim yapma esnekliği sunulmuştur. Öğrenciler, diğer sınıf arkadaşları ile video kanallarında bulunan yorum ve butonlar üzerinden etkileşime girmeleri konusunda teşvik edilmiştir. Fakat dört hafta boyunca sürmesi ve yüksek katılımın olması beklenen çalışma; gönüllü öğrenci sayısının azlığı ve ders yükleri nedeniyle 10 öğrencinin ikişer videoyla katılımı sonunda tamamlanmıştır. Süreç sonunda katılımın zayıf ve sürenin kısa olması nedeniyle nicel verilerin değerlendirilmesi yapılmamış; ancak çalışmaya katılan dört kadın, üç erkek olmak üzere toplam yedi öğrenciden veri toplanmıştır.

Pilot çalışma sonrasında yapılan görüşmeler nitel bir durum çalışması yaklaşımı temelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ortak olarak katılan grup arkadaşlarıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu çerçevesinde odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler:

- Farklı türlerde video kanallarını takip etmelerine karşın kendi kanallarına ilk defa içerik ürettiklerini belirtmişlerdir.
- İçerik üretimine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, bu etkinliklerin kendi gelişimleri için faydalı olacağını düşündüklerini söylemişlerdir.
- Video konusu, format belirleme, kaynak tarama, çeviri yapma, metin oluşturma, video hazırlama ve düzenleme süreçleri esnasında birtakım düşünme becerileri ve okuryazarlıklar (bilgi, medya, dijital vb.) geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.
- İlk ve son videoları kıyaslandığında konuşma kaygısını azaltıcı nitelikte bir gelişim hissettiklerini belirtmişlerdir.

- Uygulamanın kısıtlı süresinden dolayı konuşma özyeterlik inancı, iletişim kurma istekliliği, dil bilgisi, telaffuz, akıcılık, kelime bilgisi ve organizasyon gibi konuşma becerilerinde hissedilir bir fark oluşmadığını; fakat uzun vadede bu yöntemin olumlu sonuçlar doğurabileceğini vurgulamışlardır.

Pilot çalışmadan elde edilen önemli bir bulgu ise video kanalları üzerinden girilen etkileşimlere yönelik öğrenci görüşleridir. Öğrenciler bu süreçte sadece olumlu yorum ve beğeni aldıklarını, bu durumun motivasyonlarını arttırdığını söylemişlerdir. Hiç olumsuz bir etkileşim yaşamamış olsalar da, olması halinde motivasyonlarının azalabileceğini ve verecekleri tepkilerin gelen yorumlardaki tutuma göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamamasının önemli olduğu, dolayısıyla akran ve öğretmenlerin etkileşimlerde kaygıyı yükseltecek durumlardan kaçınması gerektiği şeklinde sonuçlara varılmıştır. Bu bağlamda sosyal video içerik oluşturma sürecinin, öğrencilere aktif katılım temelli bir öğrenme ortamı sağlayarak, konuşma becerilerinde ve kaygı üzerinde olumlu etkiler sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilere sürece dair eklemek istedikleri düşünceleri sorulduğunda, katılımın bir not karşılığının olması şartıyla arttırılabileceği ve konu havuzunun kendilerini sınırladığına dair görüşler bildirmişlerdir. Asıl uygulamada da bu sonuçlar ışığında olumsuz yorumlardan kaçınarak yapıcı dönütlerde bulunmaya, olası motivasyon düşürücü etkileşimlerde kontrol sağlamaya özen gösterilerek öğrenci katılımını engelleyici durumların ortadan kaldırılmasına gayret edilmiştir. Dersin yürütücü öğretim elemanı ile görüşülerek yapılan ilave etkinliklerin konuşma rubriğinden elde edilen puanlar paralelinde notlandırılması sağlanmıştır. Konu havuzundaki konuların da belirtilen çerçeve içerisinde çeşitlendirilmesine müsaade edilmiştir.

Asıl Uygulama

Deney Grubu Uygulaması

Pilot uygulamanın ardından, asıl uygulama yine Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Dil Eğitimi – İngilizce Öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencileri ile konuşma becerilerini kapsayan “Dinleme ve Sesletim 1” dersi içerisinde yürütülmüştür. Konuşma becerilerine yönelik olan bu dersi alan öğrenci mevcudunun fazla olmasının, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren bu derse dair kazanımları olumsuz etkileme ihtimali nedeniyle ders, ilgili bölüm kararıyla numara sıralamasına göre iki şubeye ayrılmıştır. Dersi alan toplam öğrenci sayısı 80’i geçkin olmasına karşın, dersi alttan alan ve çalışmaya katılım konusunda gönülsüz olanlar sebebiyle, araştırma toplam 62 gönüllü katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcıların 30’u

deney, kalan 32'si ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Grupların ön ve son test puanları arasında herhangi bir farka rastlanmadığı için bu iki grup, yarı deneysel desen üzere çalışmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Her iki grup da sunum temelli bir yaklaşımla yüz yüze eğitime dönem boyunca devam etmişlerdir. Deney grubuna sırasıyla üç farklı ölçekten (SYDKK, KBÖYİ, ÖİKİ) oluşan ön testler uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin sekiz haftalık video içerik oluşturma süreci yürütülmüştür. Süreç esnasında uzman bir puanlayıcının, öğrencilerin videolardaki beş ayrı yabancı dil konuşma becerisine (akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon) ilişkin rubrik puanları, öğrencilere haftalık dönüt olarak sunulmuştur. Sekiz haftalık müdahalenin sonunda, aynı üç ölçek son test olarak uygulanmıştır.

Dönem başında dersin sorumlu öğretim görevlisi ile görüşülerek uygulamaya katılımın belirli bir puan karşılığına sahip olması kararlaştırılmıştır. Sonrasında pilot uygulama sürecine benzer şekilde eğitimler verilerek ön testler uygulanmıştır (bkz. Ek-11). Öğrenciler her birinin yaklaşık iki dakikalık bir konuşma performansı göstermek koşuluyla, çalışmaya iki ya da üçer kişilik gruplarla katılmışlardır. Oluşturulan videolar için <https://padlet.com/bote/ing> adresinde bulunan pano kullanılmıştır (bkz. Ek-12). Öğrenciler bu sayede videolarını herkese açık olarak paylaşmak yerine, sadece sınıfa özel olarak yayınlamışlardır. Konu havuzu pilot uygulamadaki gibi toplu olarak değil, haftalık olarak sunulmuştur (bkz. Ek-14). Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar üzere, öğrencilere haftalık sunulan başlığın çerçevesinde istedikleri başka bir konuyu seçme esnekliği de tanınmıştır. Ek olarak öğrencilerin videoları yapılandırma konusunda video kanallarının özgür doğası gereği hiçbir müdahale ve kısıtlamaya gidilmemiştir. İsteyen öğrenciler kamera karşısında konuşarak, soru cevap eşliğinde sohbet ederek, vlog çekerek, dileyenler ise ses kayıtları ile ilgili medya öğelerinin birleştirildiği dijital öykü tarzında videolar çekmişlerdir. Bu seçimler tamamıyla kendilerine bırakılmıştır. Öğrenciler iki ve üçer kişilik gruplar oluşturarak çalışmaya katılmışlardır. Ancak bazı haftalar bireysel videolar çekmek istediklerinde de müsaade edilmiştir.

Öğrenciler ara sınav dönemi öncesi ve sonrasında dörder adet olmak üzere, toplam sekiz haftalık video içerik oluşturmuşlardır. Videolar bir uzman tarafından haftalık olarak değerlendirilmiş ve dönüt olarak öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca araştırmacı da öğrenciler tarafından yüklenen videolara sosyal ağ üzerinden dönütlerde bulunmuştur. Uygulama sürecinin sonunda son testler uygulanmış ve analiz edilmiştir. Bu sırada ders panosunda paylaşılan öğrenci videoları iki ayrı uzman tarafından daha puanlanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan durumları açıklayabilmek amacıyla deney grubunda yer alan 30 kişiden, azınlık

durumundaki tüm erkek öğrencileri kapsayacak şekilde (n=6) ve veriler doygunluğa erişene kadar da kadın öğrenci katılımıyla (n=11), toplam 17 görüşme yapılmıştır. Uygulama esnasında toplanan nicel verileri ve öğrenci deneyimlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla, öğrencilerin uygulamaya katıldıkları arkadaş grubuyla iki-üç kişilik odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler, COVID-19 salgın sürecine tekabül ettiği için yüz yüze yapılamamış; bunun yerine telekonferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundan seçilen öğrencilerle 40-50 dakika civarında süren odak grup telefon görüşmeleri kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Kayıt öncesi görüşme soruları önceden paylaşılmış, gerekli etik kurallar hakkında bilgilendirme yapılarak, öğrencilerden gerekli izinler alınmıştır.

Kontrol Grubu Uygulaması

Deney grubuna yukarda bahsedilen işlemler gerçekleşirken, kontrol grubu sunum temelli yüz yüze eğitime devam etmiştir. Kontrol grubuna aynı ölçekler (SYDKK, KBÖYİ, ÖİKİ) deney grubunda olduğu gibi ön test ve son test olarak eşzamanlı biçimde uygulanmıştır. Bu süreçte etkinlikleri deney grubuyla dengelemek amacıyla sorumlu öğretim görevlisi tarafından sunum temelli yüz yüze eğitim alan kontrol grubundaki her bir öğrenciye, ders süresinin kısıtlılığında kaynaklı olarak yaklaşık on dakika süren ilave sınıf içi sunum görevleri verilmiştir. Öğrencilerin ek sunumları farklı bir rubrik ile dersin sorumlu öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin her iki uygulamadaki konuşma becerisi gelişim düzeyleri kıyaslanamamıştır.

Veri Analizi

Bu bölümde araştırma sorularıyla ilişkili bağımlı ve bağımsız değişkenlere dair toplanan verilerin türleri ve analiz yöntemlerine değinilmiştir. Çalışmada sosyal video içerik oluşturma etkinlikleri öğretim yöntemi olarak bağımsız değişken; ölçülen diğer durumlar (SYDKK, KBÖYİ, ÖİKİ), kazanımlar (akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon) ve öğrenci görüşleri ise bağımlı değişken olarak tasarlanmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin araştırma sorusu, veri türü ve analiz yöntemleri Tablo 9’da listelenmiştir.

Tablo 9. Araştırma Değişkenleri ve Analiz Türleri

Araştırma Sorusu	Veri Türü	Bağımlı Değişken	Analiz Türü
Gruplar arasında sınıfta yabancı dil konuşma kaygısı bakımından anlamlı fark var mıdır?	Nicel	Sınıfta yabancı dil konuşma kaygısı	ANCOVA
Gruplar arasında İngilizce konuşma özyeterlik inancı bakımından anlamlı fark var mıdır?	Nicel	İngilizce konuşma özyeterlik inancı	ANCOVA
Gruplar arasında yabancı dilde iletişim kurma istekliliği bakımından anlamlı fark var mıdır?	Nicel	Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği	ANCOVA
Videolarda akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon bakımından anlamlı fark var mıdır?	Nicel	Akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon	Tekrarlı ölçümler ANOVA
Öğrencilerin bağımlı-bağımsız değişken ve süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?	Nitel	Sürece dair öğrenci görüşleri	Nitel içerik analizi

Araştırmada yer alan nicel veriler Excel dosyaları üzerinden düzenlenmiş ve istatistiksel analizler için SPSS paket programı kullanılmıştır. Her ne kadar ön testlerde gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanılmasa da ölçek değişkenlerinin testinde ANCOVA kullanılmasının sebebi, ön test puan ortalamalarının tümünde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha avantajlı olmasıdır. ANCOVA testi, deneysel işlemin parçası olmayan, fakat bağımlı değişkene etkiye bulunabilecek bir ya da daha fazla değişkenin etkisini ortadan kaldırarak, deneysel işlem sonucunda oluşan gerçek etkinin ölçülebilmesi amacıyla kullanılır (Field, 2009). Böylece bağımsız değişkenler haricinde sonuca etki edebilecek tüm ön unsurları izole edip, sadece müdahalenin etkisini ön plana çıkartmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada da uygulanan ön testlerdeki gruplar arası puan farkının kontrol edilerek, son test puanları üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla ANCOVA testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Testler sonucunda ortaya çıkan etki büyüklükleri (kısmi eta kare - η^2) Cohen (1988) tarafından belirtilen etki büyüklüğü sınırlarına göre (zayıf etki: .0099, orta etki: .0588, yüksek etki: .1379) değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise görüşmelerden elde edilen ses kayıtları transkript edilerek oluşan kategori, tema ve kodların araştırmacı ve bir akran değerlendirmeci tarafından incelenmesi yoluyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı alışma süresince etik kurallar çerçevesinde, çalışma sonuçlarına etki edecek, gruplar arası denklikleri bozacak bir manipölasyonda bulunmamaya özen göstermiştir. Bu bağlamda araştırmacının çalışmadaki rol ve müdahaleleri aşağıdaki listedeki gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerin iş yüklerini hafifletmeye yönelik kolaylaştırıcı adımlar atılmıştır. Konu seçimi, grup çatışmaları gibi süreçlerde çözüm üretimine mümkün olduğunca yardımcı olunmaya çalışılmıştır.
- Video çekiminde, video dosyasının bilgisayara aktarımında, video formatı değiştirmede, video düzenlemede, ses kayıtlarının görsellerle birleştirilmesinde, düzenlenen videonun dışa aktarılmasında, video kanalına yüklenmesinde sorun yaşayan öğrencilere yol gösterilmiştir. Buna rağmen sorun yaşamaya devam eden öğrencilerin ses kayıtları araştırmacı tarafından, çalışma için oluşturulan video kanalına yüklenerek sınıf panosunda paylaşılmıştır.
- Öğrencilere görevlerini yetiştirmedikleri dönemlerde ek süreler verilmiştir.
- Uygulama görevlerini tamamlamaya teşvik etmek için öğrencilere, final notlarına ek puanla beraber teşvik armağanı olarak birer hediye kartı verilmiştir. Video kanalları üzerinden yorum ve butonlarla etkileşim teşvik edilerek ek puanın bir parçası olarak öğrencilere belirtmiştir. Buna mukabil olarak kontrol grubuna da bir başka ek görev verilerek, aynı ek puan onlara da yansıtılmıştır.
- Araştırmacı öğrenci videolarına yorumlarla olabildiğince dönütler vererek, sosyal bir ortam oluşurmaya, öğrencinin yalnız hissetmemesini sağlamaya çalışmıştır.
- Görüşme öncesinde öğrencilerle kısa bir sohbet edilerek olabildiğince konforlu bir diyalog ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Mülakatlar esnasında öğrencilere olumlu yorumda bulunma mecburiyetlerinin olmadıkları, ne düşünüp ne hissettiklerini olduğu gibi yansıtılmalarının beklendiği ifade edilmiştir.
- Odak grup görüşmesine telefonla katılan öğrencilerin seslerinden ayırt edilememe ihtimaline karşın, karışıklığı önlemek adına tüm yanıtlar belirli bir sıralamayla alınmıştır.
- Görüş bildirme sıralamasında çok katı olunmamıştır. Diğer katılımcılardan sonra söz isteyenlere tekrar sıra verilerek eksik görüş kalmamasına çaba gösterilmiştir.

- Görüşmeler esnasında bazı sorulara verilen öğrenci görüşlerinin, araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak adına sorular sorulmuş, böylece çıkarımlar teyit edilmiştir.
- Görüşme soruları, gerektiğinde örnekler yoluyla açık anlaşılır halde, belirli bir cevaba olabildiğince yönlendirmeme gayretiyle paylaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada takip edilen prosedürlerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlayabilmek amacıyla bir dizi geçerlik ve güvenilirlik önlemine yer verilmiştir. Bu kapsamda Topu vd. (2013) tarafından belirtilen geçerlik ve güvenilirlik önlemleri dikkate alınmıştır. Çalışmada alınan bu önlemler Tablo 10'daki gibi listelenmiştir.

Tablo 10. *Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri*

Geçerlik	Güvenirlik
• Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması • Kullanılan yöntemin alanyazınla ilişkilendirilmesi • Örneklem özelliklerinin açıklanması • Örneklem seçim şeklinin belirtilmesi • Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması • Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi • Veri analiz sürecinin açıklanması • Varsayımlar ve sınırlıkların betimlenmesi • Katılımcı gönüllülüğünün alınması • Araştırmacının rolünün betimlenmesi • Geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin açıklanması • İstatistiksel hesaplamaların koşullarını sağlama	• Uzman görüşünün alınması • Çeşitleme yapılması • Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi • Pilot uygulama yapılması • Güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi • Değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmasının yapılması • Nitel verilerin analizinde akran değerlendirmesi yapılması • Veriler arasında tutarlığın kontrol edilmesi

Analiz Yöntemlerinin Varsayımları

Çalışmadan elde edilen verilerin uygulanan analizler öncesinde gerekli ön şartları sağlama durumu ile bilgiler bu bölümde ele alınmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda üç ölçekten elde edilen son test verileri ANCOVA, rubrik puanlamasından edinilen veriler tekrarlı ölçümler ANOVA, gruplar arası farkların olduğu durumlar ise Bonferroni post-hoc testi kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili testlerin uygulanabilmesi amacıyla sağlanan ön koşullara ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

ANCOVA Testi için Varsayımlar

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan üç farklı ölçekteki son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANCOVA testinden faydalanılmıştır. ANCOVA testinin uygulanması için temel varsayımlar şunlardır (Büyüköztürk, 1998):

1. Verilerin normal dağılması
2. Ölçümler arası varyansların homojen olması
3. Bağımlı ve ortak değişken arasındaki Pearson ilişki katsayısının ≥ 0.3 olması
4. Regresyon eğimlerinin homojen olması

Normal Dağılım

ANCOVA testinin uygulanması için sağlanması gereken başlıca şartlardan biri, verilerin normal dağılım göstermesidir. Bu durumda çalışmada ölçekler yoluyla toplanan verilerin normal dağılım sonuçları Tablo 56'da verilmiştir (bkz. Ek-16). Tablo 56'da normallik dağılımının test edilmesi amacıyla, Shapiro-Wilk testine başvurulmuştur. İncelenen üçer ön ve son testten oluşan toplam altı test arasından yalnızca deney grubuna uygulanan konuşma istekliliği ön test sonuçlarında normal dağılımın anlamlı sonuç vermediği tespit edilmiştir. Fakat dağılımın çarpıklık ve basıklık dereceleri göz önünde bulundurulduğunda +2,-2 aralığında bulunması münasebetiyle, normal dağıldığı söylenebilir (George & Mallery, 2019, s. 115).

Varyansların Homojenliği

ANCOVA testinin uygulanabilmesi için sağlanması gereken bir diğer varsayım varyansların homojenliğidir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin Levene varyans homojenliği sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Levene Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları*

Son Testler	F	Sd1	Sd2	p
SYDKK	.39	1	60	.53
KBÖYİ	1.18	1	60	.28
ÖİKİ	.06	1	60	.81

Tablo 11 incelendiğinde kaygı, özyeterlik ve isteklilik ölçümlerinden edinilen ön ve son test varyansları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>.05$). Bu durumda her ölçek için ön ve son test ortalama varyanslarının homojen oldukları varsayımı sağlanmaktadır.

Bağımlı ve Ortak Değişkenler Arasındaki Korelasyon

Çalışma kapsamında kaygı, özyeterlik ve iletişim kurma istekliliği değişkenlerine ilişkin ön-test son-test puanları arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Yapılan ölçümlerdeki bağımlı değişkenler (son testler) ile ortak değişkenler (ön testler) arasındaki ilişki Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Ön ve Son Testler Arası Korelasyon*

Korelasyon	Kaygı	Özyeterlik	İsteklilik
	Ön test - Son Test	Ön test - Son test	Ön test - Son Test
r	.75**	.76**	.64**
p	.00	.00	.00
N	62	62	62

Tablo 12’de belirtilen ön ve son test ölçümlerinin korelasyon değerlerine bakıldığında ilişkilerin anlamlı düzeyde ($p<.05$) ve korelasyon (r) değerinin .30 değerinden büyük oldukları sonucu elde edilmiştir. Böylece ANCOVA testinin uygulanmasına engel bir durum ortaya çıkmamıştır.

Regresyon Eğimlerinin Homojenliği

ANCOVA testinin uygulanabilmesi için gereken önemli bir diğer şart regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda ölçek verilerinden elde edilen regresyon eğimleri ile ilgili sonuçlara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Ön ve Son Testlerinin Regresyon Eğimlerinin Karşılaştırılması

Varyans kaynağı	Tip III Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Grup*SYDKK Ön Test	3.70	1	3.70	.05	.82	.001
Grup*KBÖYİ Ön Test	86.99	1	86.99	1.32	.25	.022
Grup*ÖİKİ Ön Test	7.83	1	7.83	.010	.75	.002

Tablo 13'te yer alan anlamlılık değerleri incelendiğinde, yapılan ön ve son ölçümlerin regresyon eğimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu durum gerekli regresyon eğimlerinin homojen olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar ANCOVA testinin uygulanabilmesini mümkün kılmıştır.

Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testinin Temel Varsayımları

Tekrarlı ölçümler ANOVA testinin uygulanması da diğer lineer testlerle ortak özelliklere sahiptir. Başlıca varsayımları ise verilerin normal dağılması ve küresellik olarak belirtilebilir.

Normal Dağılım

Puanlayıcılar tarafından değerlendirilen haftalık akıcılık, dil bilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon ve toplam puan ortalamalarına ilişkin çarpıklık, basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi sonuçları sırayla Ek- 15'te gösterilmiştir. Tablo 50 ile Tablo 55 arasındaki istatistikler incelendiğinde, her ne kadar bazı haftalara ait Shapiro-Wilk test sonuçlarının normal dağılım göstermediği ($p<.05$) sonucu çıksa da bu durumun örneklemin küçük olmasından ($n=30$) kaynaklanma ihtimali bulunduğu için önemsiz olarak kabul edilebilir (Hair vd., 2019, s. 96). Bu nedenle normallik için başka bir gösterge olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında Tablo 53'te yer alan telaffuz puanı 7. Hafta basıklık değeri haricinde tüm değerler ± 2 aralığında seyretmiştir. Dağılımın normalliğine ilişkin farklı çalışmalarda, çarpıklık değerinin ± 1 aralığından (Bulmer, 1979, s. 63) ± 2 aralığına (George & Mallery, 2019, s. 115) kadar; basıklık değerinin ise, ± 2 aralığından (George & Mallery, 2019, s. 114), ± 10

aralığına kadar (Kline, 2015, s. 76-77) değişebileceğine dair görüşler bulunmaktadır. Ayrıca çarpıklık değerinin aksine, basıklık değerinin çoğu test sonucuna etkide bulunmadığı bilinmektedir (Morgan vd., 2011, s. 51). Bu bakımdan veri setinin normal dağılıma yaklaşık olması, ANOVA tabanlı testlerin uygulanması için yeterli koşulların sağlandığını işaret etmektedir (Leech vd., 2014, s. 213). ANOVA testlerinin varsayımlara ilişkin ihlalleri tolere etme açısından güçlü oldukları da (George & Mallery, 2019, s. 222; Schmider vd., 2010) göz önünde bulundurulduğunda, veri setinde tekrarlı ölçümler ANOVA testinin uygulanabileceğine kanaat getirilmiştir.

Küresellik

Küresellik testi, tekrarlı ölçümler ANOVA testinin varyansların homojenliği bakımından önemli bir varsayımdır. Konuşma becerileri bağlamında akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon ve toplam beceri puanlarına ilişkin küresellik testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Konuşma Becerilerine İlişkin Haftalık Rubrik Puanlarının Küresellik Testi Sonuçları*

	Mauchly W	Yaklaşık Ki-Kare	sd	p	Epsilon		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Alt Sınır
Akıcılık	.08	65.11	27	0.00	0.56	0.66	0.14
Dilbilgisi	.14	51.10	27	0.00	0.70	0.86	0.14
Telaffuz	.35	27065.00	27	0.47	0.78	0.98	0.14
Kelime Bilgisi	.32	29.86	27	0.33	0.74	0.92	0.14
Organizasyon	.07	70.24	27	0.00	0.57	0.68	0.14
Toplam	.03	88.26	27	0.00	0.49	0.56	0.14

Tablo 14'te yer alan konuşma becerilerine dair küresellik test sonuçları incelendiğinde telaffuz ve kelime bilgisine dair ölçümlerin küresellik testini sağladığı ($p > .05$); akıcılık, dilbilgisi, organizasyon ve toplam puan ölçümlerinin ise küresellik testini sağlamadığı ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bu nedenle bulgular bölümünde küresellik varsayımının sağlandığı ölçümlerde normal işlem uygulanırken, sağlanmadığı ölçümlerde epsilon değeri incelenerek, Greenhouse-Geisser test sonuçlarına göre raporlama yapılmıştır. Sonuç olarak çalışma kapsamında elde edilen verilerin, uygulanması planlanan testlerin varsayımlarına karşı büyük oranda bir engel teşkil etmedikleri söylenebilir. Varsayımları ihlal eden ender durumlarda ise alternatif seçeneklerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ayrıca çalışmada normal dağılımı ihlal

eden koşullara karşı gl ANOVA tabanlı testlerin kullanılmış olmasının, meydana gelecek tip 1 ve tip 2 hataların önüne geeeēēi düşünülmektedir.

Bölüm zeti

Çalışmada karma yöntem desenlerinden ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni benimsenmiştir. Fırat Üniversitesi Eēitim Fakültesi İngilizce ēretmenliēēi Bölümü birinci sınıf ērencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın nicel boyutu 30 deney, 32 kontrol grubu ērencisiyle tamamlanmıştır. Her iki grup da yüz yüze sunum temelli örgün eēitime devam ederken, deney grubu ders dışı etkinlik olarak sekiz haftalık sosyal aē destekli video içerik üretimi etkinlikleri yapmıştır. Kontrol grubunda ise ilave yüz yüze sunum etkinlikleri yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘sınıfta yabancı dil konuşma kaygısı’, ‘konuşma becerileri zyeterlik inancı’, ‘ēretimsel iletişim kurma istekliliēēi’ ölçekleri ile beraber ‘konuşma becerileri deēerlendirme rubriēēi’ kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler ANCOVA, rubrikten elde edilen veriler ise tekrarlı lmler ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise deney grubunda yer alan 17 ērenci ile yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılıēēıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerden alınan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya dair verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bölüm nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere, iki ana alt başlığa ayrılmıştır. Nicel bulgular konuşma durumları ve konuşma becerileri olarak iki alt başlıkta incelenmiştir. Konuşma durumları bölümünde deney ve kontrol gruplarının a) “Sınıfta yabancı dil konuşma kaygısı” b) “İngilizce konuşma özyeterlik inancı” c) “İngilizce iletişim kurma istekliliği” ölçeklerinin ön ve son testlerinin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir. Konuşma becerileri alt başlığında öğrencilerin rubrik puanlayıcıları tarafından değerlendirilen, sekiz haftalık a)Akıcılık b)Dilbilgisi c)Telaffuz d)Kelime Bilgisi e)Organizasyon performanslarının analizlerine değinilmiştir. Nitel bulgular bölümünde ise öğrencilerin uygulama sürecindeki yaşantıları ve sürece dair düşüncelerini yansıtan bulgular yer almaktadır.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Dair Bulgular

Video içerik oluşturma etkinliklerinin, İngilizce öğretmen adaylarının sınıfta yabancı dil konuşma kaygıları üzerindeki etkisini incelemek üzere deney ve kontrol gruplarına ilgili ölçek ön ve son test olarak uygulanmıştır. Bu bağlamda grupların test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ön ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}_{\text{Ön-test}}$	SS	$\bar{X}_{\text{Son-test}}$	SS	Fark
Deney	30	51.87	11.99	40.03	11.96	-11.84
Kontrol	32	57.28	12.03	49.56	13.45	-7.72

Tablo 15’te görüldüğü üzere son testte elde edilen kaygı puanları her iki grupta da ön teste nazaran daha düşük olmuştur ($\bar{X}_{\text{deney}} = 40.03$, $SS_{\text{deney}} = 11.96$; $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 49.56$, $SS_{\text{kontrol}} = 13.45$). Her ne kadar iki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark tespit edilmese de aradaki farkın kontrol edilerek son test puanları üzerindeki etkisini arındırmak amacıyla Tablo 16’da yer verilen ANCOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf İçi Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η_p^2
Düzeltilmiş Model	6757.89 ^a	2	3378.95	45.28	.00	.605
Intercept (Sabit)	9.93	1	9.93	.13	.71	.002
Kaygı (Ön test)	5351.88	1	5351.88	71.72	.00	.549
Gruplar	408.93	1	408.93	5.48	.02	.085
Hata	4402.96	59	74.63			
Toplam	136441.00	62				
Düzeltilmiş Toplam	11160.86	61				

Tablo 16’da görülen düzeltilmiş ANCOVA modelinde, deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasına göre konuşma kaygısı üzerinde anlamlı ölçüde etkisinin olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}=5.48$, $p<.05$). Böylece video içerik oluşturma etkinliklerinin, sunum yapma temelli öğretim etkinliklerine kıyasla öğrencilerin sınıfta yabancı dil konuşma kaygısını daha azaltıcı bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca tablodaki diğer bir bulgu olan etki büyüklüğüne bakıldığında ise ($\eta_p^2=.085$) orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancına Dair Bulgular

Video içerik oluşturma etkinliklerinin, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce konuşma özyeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemek üzere deney ve kontrol gruplarına ilgili ölçek ön ve son test olarak uygulanmıştır. Bu bağlamda grupların test sonuçlarına ilişkin betimsel durum Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancları Ön ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}_{\text{Ön-test}}$	SS	$\bar{X}_{\text{Son-test}}$	SS	Fark
Deney	30	96.50	15.19	111.80	11.43	15.30
Kontrol	32	93.00	12.76	104.63	13.53	11.63

Tablo 17’de görüldüğü üzere son testte elde edilen konuşma özyeterlik inanç ortalamaları her iki grupta da ön teste kıyasla daha yüksek olmuştur ($\bar{X}_{\text{deney}} = 111.8$, $SS_{\text{deney}} = 11.43$; $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 104.63$, $SS_{\text{kontrol}} = 13.53$). Elde edilen bu sonuca göre iki grubun da eğitim süreci içerisinde yaptıkları etkinliklerin, konuşma özyeterlik inancını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ön test sonuçları arasındaki farkın kontrol edilerek son test puanları üzerindeki etkisini indirgemek amacıyla da sonuçlarına Tablo 18’de yer verilen ANCOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancı Son Test Puanlarına Yönelik ANCOVA Testi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η_p^2
Düzeltilmiş Model	6356.57 ^a	2	3178.289	47.00	.00	.619
Intercept (Sabit)	2367.84	1	2367.84	35.76	.00	.377
Özyeterlik (Ön test)	5559.45	1	5559.45	83.96	.00	.587
Gruplar	346.15	1	346.15	5.23	.02	.081
Hata	3906.85	59	66.22			
Toplam	734728.00	62				
Düzeltilmiş Toplam	10263.42	61				

Tablo 18’de görülen düzeltilmiş ANCOVA modelinde, deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasına göre, yabancı dil konuşma özyeterlik inancı üzerinde anlamlı ölçüde etkisinin olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}=5.23$, $p<.05$). Böylece video içerik oluşturma etkinliklerinin, sunum yapma temelli öğretim etkinliklerine kıyasla öğrencilerin yabancı dil konuşma özyeterlik inançları üzerinde daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca tablodaki diğer bir bulgu olan etki büyüklüğüne bakıldığında ($\eta_p^2=.081$), Cohen (1988) tarafından belirtilen aralıklara göre orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

İletişim Kurma İstekliliğine Dair Bulgular

Video içerik oluşturma etkinliklerinin, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce iletişim kurma isteklilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek üzere deney ve kontrol gruplarına ilgili ölçek ön ve son test olarak uygulanmıştır. Bu bağlamda grupların test sonuçlarına ilişkin betimsel durum Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Gruplarının İletişim Kurma İstekliliği Ön ve Son Test Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}_{\text{Ön-test}}$	SS	$\bar{X}_{\text{Son-test}}$	SS	Fark
Deney	30	91.67	12.81	107.46	11.03	15.79
Kontrol	32	87.34	13.01	100.03	11.72	12.69

Tablo 19’da görüldüğü üzere son testte elde edilen isteklilik ortalamaları her iki grupta da ön teste nazaran daha düşük olmuştur ($\bar{X}_{\text{deney}} = 107.46$, $SS_{\text{deney}} = 11.03$; $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 100.03$, $SS_{\text{kontrol}} = 11.72$). Elde edilen bu sonuca göre iki grubun da eğitim süreci içerisinde yaptıkları etkinliklerin, İngilizce iletişim kurma istekliliğini artırıcı nitelik taşıdığı söylenebilir. Aradaki farkın kontrol edilerek son test puanları üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla Tablo 20’de yer verilen ANCOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce İletişim Kurma İstekliliği Son Test Puanlarına Yönelik ANCOVA Testi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η_p^2
Düzeltilmiş Model	3931.01 ^a	2	1965.50	24.63	.000	.455
Intercept (Sabit)	3586.01	1	3586.01	44.94	.000	.432
İsteklilik (Ön test)	3074.98	1	3074.98	38.54	.000	.395
Gruplar	382.06	1	382.06	4.79	.033	.075
Hata	4707.46	59	79.78			
Toplam	674455.00	62				
Düzeltilmiş Toplam	8638.47	61				

Tablo 20’de görülen düzeltilmiş ANCOVA modelinde, deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasına göre iletişim kurma istekliliği üzerinde anlamlı ölçüde etkisinin olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}=4.79$, $p<.05$). Böylece video içerik oluşturma etkinliklerinin, sunum yapma temelli öğretim etkinliklerine kıyasla öğretmen adaylarının iletişim kurma istekliliği üzerinde daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca tablodaki diğer bir bulgu olan etki büyüklüğüne bakıldığında ($\eta_p^2=.075$), Cohen (1988) tarafından belirtilen aralıklara göre orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Konuşma Becerilerine Dair Bulgular

Akıcılık

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları sekiz haftalık akıcılık puanları haftalara göre kıyaslanmıştır. Katılımcıların haftalık akıcılık puanlarına dair tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçlarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

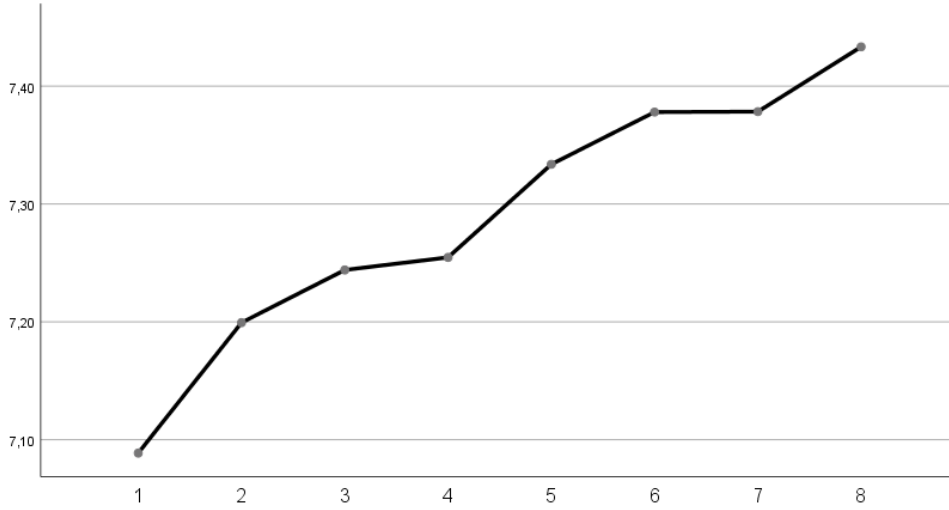
Tablo 21. Akıcılık Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Video	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	η_p^2	Bonferroni
1	30	7.09	.64	2.70	3.95	.68	4.18	.004	.126	1<6-7-8
2	30	7.20	.52							
3	30	7.24	.55							
4	30	7.25	.52							
5	30	7.33	.65							
6	30	7.37	.64							
7	30	7.37	.64							
8	30	7.43	.67							

Tablo 21’de görülen tekrarlı ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sekiz haftalık akıcılık performansları arasında orta büyüklükte ($\eta_p^2=.126$) ve anlamlı bir farka rastlanmıştır ($F_{(3.95, 114.53)}= 4.18$, $p<.05$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ise ANCOVA

için diğer post-hoc testlerine göre daha güçlü olduğu belirtilen (Field, 2009, s. 402) Bonferroni düzeltmesi kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar doğrultusunda farkın sadece ilk hafta ile son üç hafta (6-7-8) arasında olduğu görülmüş, bunların dışında bir farka rastlanmamıştır. Katılımcıların haftalara göre aldıkları akıcılık puanlarının değişim grafiğine Şekil 8’de yer verilmiştir.

Şekil 8. Akıcılık Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği



Dilbilgisi

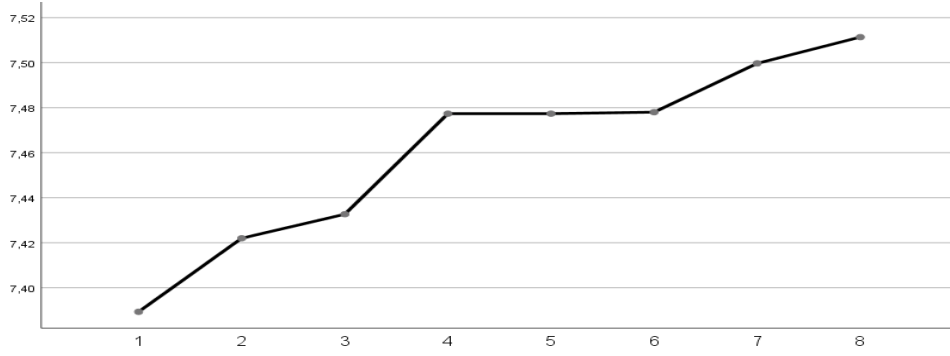
Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları sekiz haftalık dilbilgisi puanları haftalara göre kıyaslanmıştır. Katılımcıların haftalık dilbilgisi puanlarına dair tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçlarına Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22. Dilbilgisi Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Video	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	η_p^2
1	30	7.39	.39	.37	4.91	.08	.56	.72	.019
2	30	7.42	.44						
3	30	7.43	.46						
4	30	7.48	.47						
5	30	7.48	.45						
6	30	7.48	.50						
7	30	7.50	.52						
8	30	7.51	.48						

Tablo 22’de görülen tekrarlı ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sekiz haftalık dilbilgisi performanslarının haftalık ölçümleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(4.91, 142.50)}=0.56$, $p>.05$). Katılımcıların haftalara göre aldıkları dilbilgisi puanlarının değişim grafiğine Şekil 9’da yer verilmiştir.

Şekil 9. Dilbilgisi Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği



Telaffuz

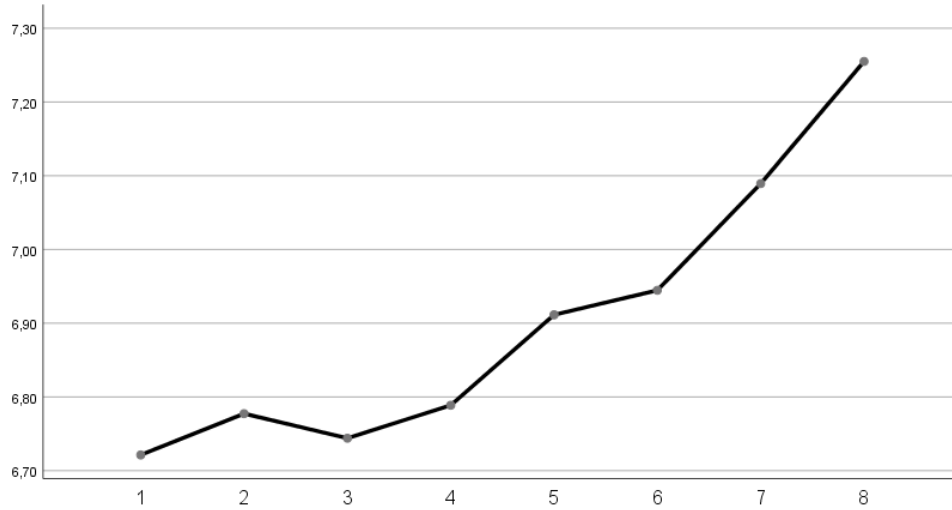
Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları sekiz haftalık telaffuz puanları haftalara göre kıyaslanmıştır. Katılımcıların haftalık telaffuz puanlarına dair tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Telaffuz Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Video	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	η_p^2	Bonferroni
1	30	6.72	.56	7.43	7	1.06	9.96	.00	.256	1<7-8
2	30	6.78	.61							2<8
3	30	6.74	.52							3<7-8
4	30	6.79	.69							4<8
5	30	6.91	.64							5<8
6	30	6.95	.58							6<8
7	30	7.09	.61							
8	30	7.26	.69							

Tablo 23'te görülen tekrarlı ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sekiz haftalık telaffuz performansları arasında anlamlı ($F_{(7, 203)}=9.955$, $p<.05$) ve yüksek büyüklükte ($\eta_p^2=.256$) bir farka rastlanmıştır. Uygulanan Bonferroni post-hoc testine göre 1. ve 3. haftaların, 7. ve 8. haftalardan; 2.4.5 ve 6. Haftaların ise 8.hafta performansına göre anlamlı oranda daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların haftalara göre aldıkları telaffuz puanlarının değişim grafiğine Şekil 10'da yer verilmiştir.

Şekil 10. *Telafluz Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği*



Kelime Bilgisi

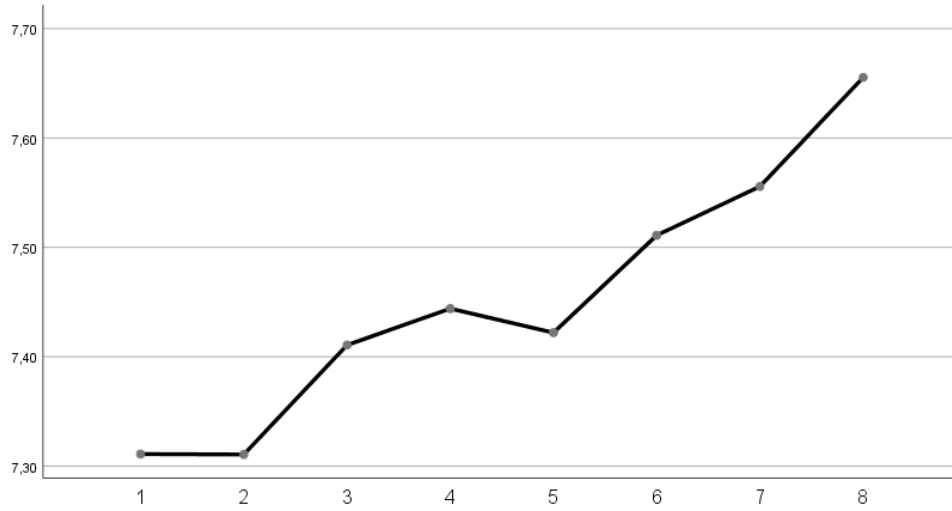
Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları sekiz haftalık kelime bilgisi puanları haftalara göre kıyaslanmıştır. Katılımcıların haftalık kelime bilgisi puanlarına dair tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçlarına Tablo 24’te yer verilmiştir.

Tablo 24. *Kelime Bilgisi Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları*

Video	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	η_p^2	Bonferroni
1	30	7.31	.45	2.94	7	.42	3.50	.00	.108	1<8
2	30	7.31	.43							2<8
3	30	7.41	.53							
4	30	7.44	.46							
5	30	7.42	.55							
6	30	7.51	.54							
7	30	7.56	.52							
8	30	7.66	.56							

Tablo 24’teki tekrarlı ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sekiz haftalık kelime bilgisi performansları arasında anlamlı ($F_{(7, 203)} = 3.50, p < .05$) ve orta büyüklükte ($\eta_p^2 = .108$) bir farka rastlanmıştır. Uygulanan Bonferroni post-hoc testine göre 1. ve 2. haftaların 8.hafta performansına göre anlamlı oranda daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların haftalara göre aldıkları kelime bilgisi puanlarının değişim grafiğine Şekil 11’de yer verilmiştir.

Şekil 11. Kelime Bilgisi Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği



Organizasyon

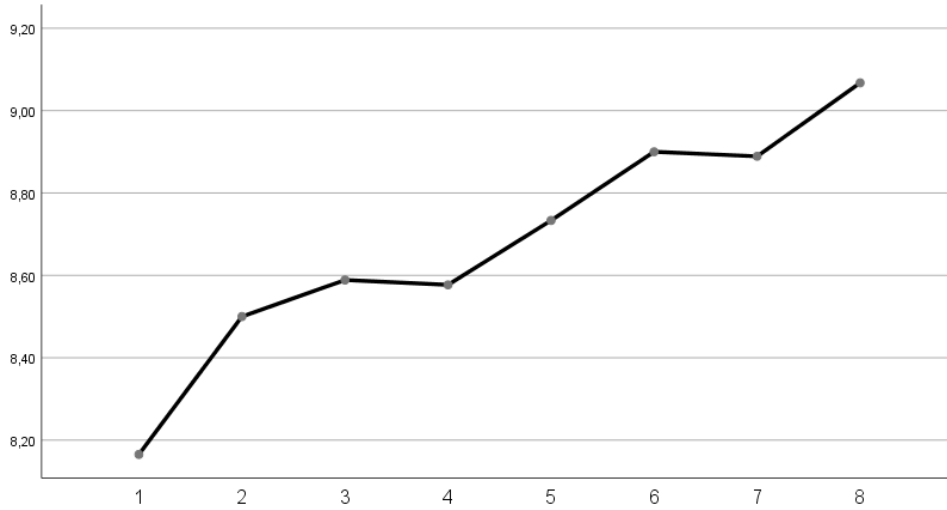
Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları sekiz haftalık organizasyon puanları haftalara göre kıyaslanmıştır. Katılımcıların haftalık organizasyon puanlarına dair tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Organizasyon Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Video	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	η_p^2	Bonferroni
1	30	8.17	.56	16.83	4.01	4.19	21.06	.00	.421	1<2-4-5-6-7-8
2	30	8.50	.42							2<6-7-8
3	30	8.59	.50							3<8
4	30	8.58	.55							4<6-8
5	30	8.73	.47							5<8
6	30	8.90	.47							
7	30	8.89	.45							
8	30	9.07	.44							

Tablo 25’teki tekrarlı ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sekiz haftalık organizasyon performansları arasında anlamlı ($F_{(4.01, 116.41)}=21.06$, $p<.05$) ve yüksek etkide ($\eta_p^2=.421$) bir farka rastlanmıştır. Uygulanan Bonferroni post-hoc testine göre 1. hafta organizasyon puanının 2.4.5.6.7 ve 8. haftalardan; 2. Hafta puanının, 6.7 ve 8. haftalardan; 3. ve 5. hafta puanlarının 8.haftadan; 4. hafta puanının ise 6 ve 8. hafta performansından anlamlı oranda daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların haftalara göre aldıkları organizasyon puanlarının değişim grafiğine Şekil 12’de yer verilmiştir.

Şekil 12. Organizasyon Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği



Toplam Gelişim Puanı

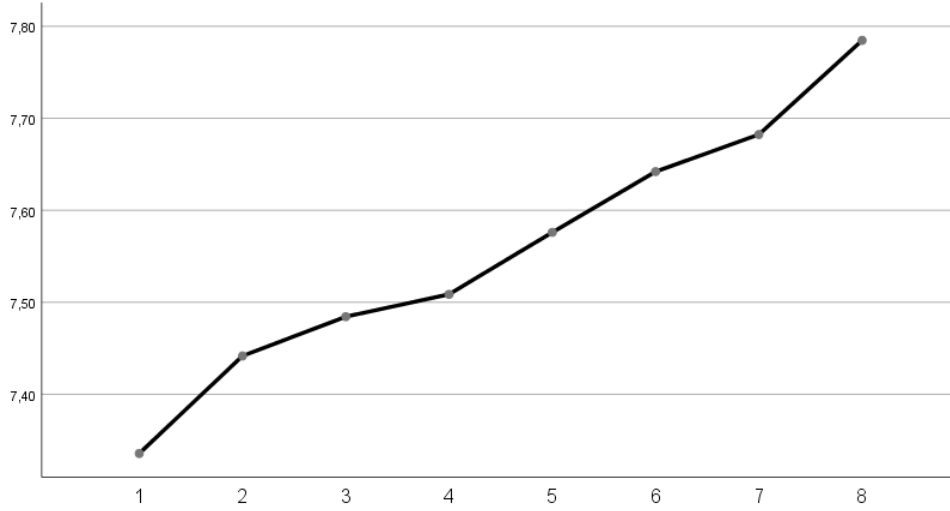
Tablo 26’da çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları toplam puanların haftalara göre kıyaslandığı tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26. Toplam Rubrik Puanına Ait Tekrarlı Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Video	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	η_p^2	Bonferroni
1	30	7.34	.40	4.35	3.43	1.27	20.87	.00	.419	1<4-5-6-7-8
2	30	7.44	.37							2<5-6-7-8
3	30	7.48	.38							3<8
4	30	7.51	.40							4<8
5	30	7.58	.40							5<8
6	30	7.64	.40							6<8
7	30	7.68	.45							7<8
8	30	7.89	.03							

Tablo 26’da çalışmaya katılan öğretmen adaylarının puanlayıcılardan aldıkları toplam puan ortalamalarının haftalara göre kıyaslandığı tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sekiz haftalık video performansları arasında anlamlı ($F_{(3.43, 99.45)}=20, 872, p<.05$) ve yüksek büyüklükte ($\eta_p^2=.419$) bir fark olduğu görülmüştür. Uygulanan Bonferroni post-hoc testi sonuçlarına göre 1. ve 2. hafta birinci grup, 3-4-5-6 ve 7. haftalar ikinci grup, son olarak 8. hafta tek başına üçüncü bir grup olarak tayin edildiğinde; haftalar arası kıyaslamada ilk grubun, ikinci ve üçüncü gruptan, ikinci grubun ise üçüncü gruptan anlamlı olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların haftalara göre aldıkları toplam puanların değişim grafiğine Şekil 13’te yer verilmiştir.

Şekil 13. *Toplam Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Değişim Grafiği*



Öğrencilerin VIÜ Sürecine İlişkin Yaşantı ve Görüşlerine Dair Bulgular

Deney grubu öğrencilerine VIÜ sürecinde deneyimledikleri yaşantılar ve bu sürece dair görüşlerine ilişkin bir takım görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu bölümde, yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel bulguların analizine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Video Kanallarına ilişkin Görüşleri

Çalışmada öğrencilerin etkinlik öncesinde video kanallarına ilişkin düşünceleri sorularak, ilgi, düşünce ve tutumları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin Video Kanallarına ilişkin Görüşleri

Tema	f	Kod	f
Faydalı bir öğrenme kaynağı	17	Bilgi edinme aracı	8
		Faydalı buluyorum	4
		Çalışmaya teşvik ediyor	3
		Öğrenme üzerinde etkili	2
Eğlenceli	8	Eğlence aracı	6
		Sıkılmadan zaman geçiriyorum	2
Yaygınlaşan bir ortam	5	TV'nin yerini alıyor	3
		Hayatın önemli parçası	1
		Çoğu vaktim video kanallarında geçiyor	1
		Kendini ifade etmenin birinci kanalı	1
Özgür ifade platformu	4	Özgürlükçü bir paylaşım platformu	1
		Sosyal olmayanlar için kendini ifade etme	1
		Sosyal konulara dikkat çekme	1
		Birçok kategori var	2
Kategori bakımından zengin	3	Aradığım her şeyi kolayca buluyorum	1
Denetim ihtiyacı	1	Çocuklar için kontrol lazım	1
Hem iyi hem kötü	1	İyi yanı da var kötü yanı da	1
Özgün içerik az	1	Özgün değiller fakat yeterliler	1

Öğrencilerin tamamı video kanallarını takip ettiklerini ve genellikle olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu tutumların kaynağı olarak öğrenme, eğlenme, kendini özgürce ifade etme konusundaki avantajlarına vurgular yapılmıştır. Ayrıca zengin içeriklere sahip olmasının hayatımıza televizyon kadar yaygın bir etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

Faydalı bir öğrenme kaynağı

“Sosyal alanda olsun, ekonomik alanda olsun, akademik anlamda olsun sürekli başvururum ve gerçekten etkisini görürüm ve video kanallarını çok uygun buluyorum çok efektif buluyorum öğrenciler için bütün insanlar için aslında.” (K14)

Eğlence aracı

“Benim takip ettiklerim genelde eğlenceli şeyler oluyor yani ya da bilgi verecek şeyler öğrenmek istediğim şeyler olduğunda da hemen bir video kanalından video izleyebiliyorum takip etmeden.” (K8)

“Takip ettiğim belirli kanallar var hani kendi ilgimi çeken kanallar sayesinde de karantinada pek sıkılmıyorum yani onlarla zaman geçiriyorum.” (K1)

Yaygınlaşan bir ortam

“Yani bence artık televizyonun da önüne geçmiş durumda. Hani eğlence için olsun bir bilgi edinmek için olsun.” (K10)

“Teknolojik olarak birçok şeyin de yerini alacağını düşünüyorum. Şu anda olduğu gibi yani o yüzden hayatımızın en önemli parçası falan olduğunu düşünüyorum ben.” (K11)

Özgür ifade platformu

“Şimdi video kanalları yani globalleşen dünya teknolojinin hızla hayatımıza girmesi, ondan sonra artık sosyal olarak kendimizi ifade etmenin birinci yollarından, birinci kanallarından biri haline geldi.” (K12)

“Dışarıda sosyal olamayan öğrenciler sosyal hayatta etkili olamayan öğrenciler kendilerine videolar paylaşılarak veya video kanalları aracılığıyla daha sosyal hissedebilirler. Videolar araç olabilir... Çok önemli toplumu ilgilendiren bir konuya dikkat çekmek için hani video kanalları aracılığıyla gençlerin dikkati çekilebilir.” (K13)

Kategori bakımından zengin

“Şöyle Youtube artık birçok kategoriye barındırıyor. Hani aradığınız her şeyi çok rahat bir şekilde bulabiliyorsunuz yemekten tutun farklı bir sürü kategori var. Eğitim var bir sürü şey var o yüzden hani birçok kanal var benim de abone olduğum, takip ettiğim.” (K11)

Katılımcılar video kanallarının olumlu özellikleri olduğu gibi olumsuzluklarının da olduğunu söyleyerek, özellikle çocuklar için kontrol gereksinimi ve özgün olmayan içerikleri bu bağlamda değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

“İnsanları hem iyi yönden, hem kötü yönden etkileyebiliyorlar.” (K4)

“Küçük çocuklar için falan kontrollü olması gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

“İçeriklerini tam olarak özgün bulmasam da kendi açımdan yeterli görüyorum.” (K7)

Öğrencilerin Video Kanallarının Geleceğine İlişkin Görüşleri

Tablo 28’de katılımcı öğretmen adaylarının video kanallarının geleceğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 28. *Öğrencilerin Video Kanallarının Geleceğine İlişkin Görüşleri*

Tema	f	Kod	f
Yaygınlaşacak	19	Meslek haline gelecek	8
		TV’nin önüne geçiyor	4
		Eğitimde dönüşüm sağlayacak	3
		Eğlence odaklı	2
		Yaşantıları ölümsüzleştirme isteği	1
		Her yaştan içerik üretici var	1
Yaygınlaşmayacak	4	İzleyecek seçenek çok	1
		Zorlaştı	1
		Takip edilen kanallar belli	1
		Eskisi kadar revaçta değil	1
Eğitimde yüz yüze öğrenme kadar etkili olamayacak	2	Tek başına yetersiz, ek etkinlik olabilir	2

Katılımcılar ifadelerinde video kanallarının gelecekte yaygınlaşmasına ilişkin %76 oranında olumlu yanıtlar vermişlerdir. Bu olumlu görüşlerini ise ağırlıklı olarak, gelir elde etme imkânı sebebiyle mesleğe dönüşme, televizyonun yerine geçme, çocukların video ile öğrenmeye yatkın hale gelmeleri nedeniyle eğitimde dönüşüm meydana getirme, eğlenme, hayatı kayıt altına alma isteği, içeriklerin zengin ve her yaş aralığına hitap etmesi gibi nedenlere bağlamışlardır. Yaygınlaşmayacağını düşünen görüşler ise artık izleyici tercihlerinin şekillendiğini, yeni yayıncıların bu şartlar altında izlenmelerinin zorlaşacağını belirtmişlerdir. Eğitim konusunda değerlendiren iki öğrenci ise yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını, fakat ilave etkinlikler için kullanılabileceğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Meslek haline gelecek

“Aslında şu anda hani meslek olarak gitmesine rağmen tam olarak insanların gözünde bir meslek olarak görülüyor. Ancak gelecekte bence daha profesyonel bir meslek haline dönüşecek. Yani herkesin aktif olarak hem katıldığı hem de izlediği bir yere dönüşeceğini düşünüyorum ben.” (K11)

“Video siteleri para kazanmayı sağlayıcı destekler sunuyor. Bu şekilde onlar devam edebiliyor onlar sayesinde de biz video izleyebiliyoruz bunun gibi para destekli toplumsal video çekimlerinde hani kapitalizmin de etkisi olduğu için üreticilerin artacağını düşünüyorum video konusunda fikirlerin.” (K9)

“Genelde şöyle bir algı var kendi mesleklerini gençler olarak özellikle icra edemeyen insanlar daha çok böyle sosyal medya özellikle Youtube’a yöneliyorlar. Bence bu açıdan youtube mecrası ya da içinde bulunanların hem özgün içerikleriyle hem de birazcık böyle kendini geliştirmeleriyle önü açık diye düşünüyorum sosyal medyanın.” (K7)

TV’nin önüne geçiyor

“Video kanalları ... gittikçe zirveye doğru yerleşiyor. Televizyon kültürü git gide bitiyor onlar popülerleşiyor ki zaten artık televizyon kültürünün de sahipleri yavaş yavaş youtube ye geçebiliyorlar orada söz sahibi olmaya çalışıyorlar bence şu an zirvedeler hocam.” (K1)

“Artık medya dijitalle doğru kayıyor yani artık televizyonlar falan yani mesela baktığımızda Acun Ilıcalı bile artık Instagram’dan yayın yapıyor işte Youtube’dan yayınlar yapıyor o yüzden gelecekte de daha yaygın olacağını düşünüyorum.” (K2)

Eğitimde dönüşüm sağlayacak

“Bence gelecekte daha çok büyük bir etki alanına sahip olacaktır. Çünkü şu anki çocukların imkânı daha çok ya küçük yaştan beri zaten izlemeye başlıyorlar.” (K4)

“Kesinlikle zaten şu an yeni jenerasyon bile elinde surf tabletlerle anında büyüyen, kardeşimden mesela örnek vereyim hep videoları izleyerek bir şeyler öğreniyor veya geliştiriyor işte kendini veya eğleniyor.” (K9)

Eğlence odaklı

“Yani video üreticilerinin de aslında kendileri bile artık söylüyorlar videoları biz aslında eğlenmek ve sizi eğlendirmek amaçlı yapsak da paranın da, yani para kazanmanın da bunda bir etkisi olduğunu belirtiyorlar.” (K9)

“Daha da gelişecek bu bence ayrıca para kazanmak için kullanıyor genelde diyelim bazıları da eğlenmek için yapıyor. Dediğim gibi demek istediğim yani video kanallarını geliştireceğini düşünüyorum ilerde de.” (K8)

Yaşantıları ölümsüzleştirme isteği

“Video kanallarının geleceği çok parlak. Mesela hocam teknolojinin olmadığı zamanlarda başımıza birçok olay gelirdi yani yaşadığımız çok güzel anlar oluyordu çok kötü anlar olurdu fakat bunu ölümsüzleştirebilecek bir imkâna sahip değildik ama şu an video kanalları sayesinde yani o yaşadığımız ânı hüznün olabilir sevinç olabilir bunu ölümsüzleştirebiliyoruz.” (K12)

Her yaştan içerik üretici var

“Şu an zaten video kanallarının açan kişiler çocuktan büyüğe kadar değişiyor yani nerdeyse herkes, herkes demeyeyim de isteyen herkes video kanalları açabiliyor. Bu yüzden bu video kanallarının sayısının daha da artacağını düşünüyorum ben.” (K8)

Yaygınlaşmayacağını savunan ya da eksik yönlerini işaret eden %24 oranındaki ifadeler ise aşağıdaki ifadelerle desteklenmiştir:

“Ben kullanımının düşeceğini düşünüyorum hocam. Çünkü eskisi gibi revaçta olduğunu düşünmüyorum çünkü artık o kadar çok seçenek var ki. Hani çok fazla oldu artık o yüzden insanlar bence hani sadece belirli kanalları takip ediyorlar. Bilmiyorum, zorlaştığını düşünüyorum bunun ” (K16)

“Şu anda mesela derste eksik olan bir bilgi olsun falan hani okuldaki eğitimi ek olarak hani daha çok kendimizi geliştirmek için ya da eksik yanları

tamamlamak için iyi bir şey ama tam olarak sadece youtube olarak yani sadece video olarak yeterli olmayabilir.” (K11)

“Aslında eğitime katkısı çok büyük ama tabi yüz yüze iletişimde yani yüz yüze verilen eğitimden hani daha etkili olduğu şu anlık söylenemez bence. Ama hani katkısı çok büyük.” (K10)

Öğrencilerin Video Kanalına Sahip Olmaya İlişkin Duyguları

Çalışmada, katılımcılara uygulama boyunca kişisel bir video kanalına sahip olmaya yönelik hisleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 29'daki gibidir.

Tablo 29. *Öğrencilerin Video Kanalına Sahip Olmaya İlişkin Duyguları*

Kategori	Tema	f	Kod	f
Olumlu	Mutluluk	7	İzlenme, yorum ve beğeniler mutlu etti	5
			Amatör olmaya rağmen memnun	1
			Mutlu hissettim	1
	Özgüven hissi	3	Özgüven verici	2
			Cesaret verici	1
	Gelir elde etme umudu	2	İzlenme, yorum ve beğeniler para kazanma umudu doğurdu	2
	Sorumluluk	2	İzleneceği için kendine çeki düzen verme dikkat etme	2
	Sosyal etkileşim imkânı	2	Farklı insanlarla etkileşim	1
			Kalabalık izleyiciyle etkileşim	1
	Konuşmaya ve içerik üretmeye teşvik	2	Devam etmeye teşvik etti	1
			Üretmeye teşvik etti	1
	Heyecan	1	Heyecanlı	1
Sonradan Olumlu	Kendini geliştirme imkânı	1	Dönütlerle kendini geliştirme	1
	Başlarda çekingenlik - tedirginlik	5	Çekingenlik	1
			Özgüvensizlik	1
			Utangaçlık	1
			Tedirginlik	1
			Endişe-sorumluluk	1
Tepkisiz	Bir şey hissetmedim	1	İzleyici sınırlıydı kalabalık olsa teşvik ederdi	1

Öğrenci görüşlerin büyük çoğunluğu (%77) mutluluk, heyecan, özgüven, kazanç elde etme umudu, sorumluluk gelişimi, sosyal etkileşim imkânı, içerik üretmeye teşvik gibi olumlu hisler beslediklerini ifade ederken, beş öğrenci görüşü (%19) önceleri tedirginlik ve çekingenlik yaşadıklarını fakat sonradan olumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise (%4) etkinliğin sınırlı bir çevrede gerçekleşmesinden ötürü herhangi bir his duymadığını söyleyerek tepkisiz kalmıştır. Olumlu yanıtlara dair örnekler şu şekildedir:

Mutluluk

“Ben de gerçekten çok güzel hissettim biz videolarımızdan sonra başka ödev videoları da çektik ben bunların bir kısmını Instagram’da story olarak paylaştım ... çok güzel dönütler aldım ve beni çok mutlu etti devam etmeye teşvik etti.” (K17)

“Biraz mutluluk biraz heyecan diyeyim ben oraya video yükledikçe izlenme sayısına baktım özellikle dikkat ettim birileriyle paylaştıktan sonra tekrar baktım da artması beni mutlu etti birilerinin izlemesi.” (K8)

“Ben kendimi çok önemli biriymiş gibi hissettim. Çünkü oraya video yüklüyorum yorumlar falan geliyordu. Gerçekten güzel olmuş mu diye düşündüm, hani youtubermişim havası oldu. Gerçekten yani değerli hissettirdi bana.” (K15)

Özgüven hissi

“... bizim özgüvenimizi geliştirmemizi sağladı birazcık da olsa ayrıca konuşma becerilerimizi de geliştirdi. Bu yönden gayet başarılı olduğunu düşünüyorum etkinliğinizin.” (K9)

Gelir elde etme umudu

“... Kanallarda izleyici sayısı, like sayısı ondan sonra abone sayısını görünce bir de bu insanların kazandığı parayı düşününce hani biz neden böyle bir şey yapmayalım? Bizde bir umut yarattı. Para kazanma umudu, yeni bir şeyler umudu, yeni bir yol bulma umudu.” (K12)

Sorumluluk

“Öncelikle bence hani belli aralıklarla video yüklemek zorunda olduğumuz için sorumluluk yükledi yani biraz daha sorumluluk sahibi gibi hissettim ben kendi açımdan.” (K11)

“(Önceki işimde) hissettiğim sorumluluğun aynısını bu video kanalında da hissettim. ... Sorumluluk duygusu hissettiğimde aynı zamanda kendine çeki düzen verme veya toplum karşısında konuşurken mesela videoları hazırlarken

daha dikkatli konuşma kelimeleri seçme gibi bir sorumluluk bilinci de geliştirdi bizde.” (K13)

Konuşmaya ve içerik üretmeye teşvik

“Aslında bir taraftan da işte düşündüm acaba yapabilir miyim acaba biraz uğraşsam belli bir seviyeye kendimi getirebilir miyim diye düşündüm. Bu da beni böyle biraz teşvik etti açıkçası içerik üretmeye ya da daha çok konuşmaya.” (K7)

Heyecan

“Biraz mutluluk biraz heyecan diyeyim.” (K8)

Kendini geliştirme imkânı

“Aslında çok güzel bir işti bu çünkü izliyorsunuz bunu bir platforma atıyorsunuz ve sizi izleyen binlerce ya da milyonlarca insan oluyor. Onlardan geri dönütler alıyorsunuz. Bu çok iyi bir şey bence yanlışlarını görebiliyorsunuz, güzel yaptığın şeylerin insanları etkileyip etkilemediklerini... Bir sürü iyi ya da kötü geri dönüt alıp kendini geliştirme imkânın yükseliyor.” (K4)

Bazı öğrenciler ise diğer öğrencilerden farklı olarak uygulamanın başlangıcında tedirginlik ve çekince hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerden gelen bazı örnek yorumlar şu şekildedir:

Çekingenlik, Utangaçlık

“İlk önce şey aslında biraz tereddütlü oldum. Hani video kanalım var benim ama benim videomu başkaları da görecektir diye başta sınıf arkadaşlarım görecektir diye biraz çekindim ondan sonra şey oldu ilk hissim çekingenlik oldu ondan sonra zaten alışınca kendime güvenim arttı aslında.” (K3)

“Birazcık hani ben, bir utangaçlık oldu. İlk çektiğimiz zamanlarda ama daha sonra mesela ilerledikçe daha çok alıştık hani güzel aslında ya.” (K10)
Herhangi bir his duymadığını belirten tek öğrenci ise şu yanıtı vermiştir:

“Herkes açık bir şekilde paylaşmıyorduk videomuzu belki öyle paylaşıydık daha fazla kitleye ulaşacaktık ve yorumlar bizi teşvik edecekti ama kısıtlı bir kitleye ulaşıyorduk sadece bu yüzden pek bir şey hissetmedim.” (K6)

Öğrencilerin Video İçerik Oluşturma Sürecindeki Yaşantıları

Öğrencilere, video oluşturma sürecinde hangi basamakları izlediklerini tespit etmek amacıyla sürece dair yaşantıları sorulmuştur. Bu bağlamda verilen yanıtlar aşamalı bir şekilde Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Öğrencilerin Video İçerik Oluşturma Sürecindeki Yaşantıları

Aşama	Uygulama	f
1.Hazırlık öncesi	Konu seçiminde anlaşmazlık (olursa bireysel - olmazsa beraber çekim kararı)	1
	Havuzdan uygun (ilgi, bilgi sahibi olunan) konuyu ortak kararlar seçme	17
2.Hazırlık	Konuyu araştırma	3
	Kısa notlar alma	1
	Yeni kelimeler ve telaffuzlarını araştırma	1
3.Planlama	Zihinsel planlama	3
	Anahtar hatları oluşturma	2
	Sıralamayı belirleme	1
	Taslak oluşturma	2
4.Geliştirme	Uygun zaman ve mekân belirleme (uygunsa grupta, değilse bireysel videolar)	7
	Yardımcı kişi ihtiyacını giderme	1
	Ekipman ihtiyacını giderme	1
	Videoyu iyileştirici düzenlemeler (kurgu, görüntü, ses)	1
5.Uygulama	Bireysel ya da grupta çekim - kayıt	3
	Doğaçlama ya da plana bağlı konuşma	8
	Çekim-kayıt hataları ve Tekrar çekim-kayıt	5
	Eğlenme	4
6.Ürün oluşturma ve paylaşma	Video düzenleme	7
	Video yükleme	5

Öğrenciler bu süreçte hazırlık öncesinde konu seçimi yaptıklarını; hazırlık amacıyla konu ve telaffuz araştırması yaparak, kısa notlar aldıklarını; planlama aşamasında anahtar hatlar üzerinden taslak oluşturarak zihinsel planlama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Geliştirme aşamasında uygun zaman ve mekân belirleyerek video için gerekli iyileştirmeleri sağladıklarını; uygulama aşamasında doğaçlama ya da plana bağlı bir performans sergilediklerini, meydana gelen çekim hatalarından dolayı tekrar tekrar çekim yaparak eğlendiklerini; ürün oluşturma aşamasında ise videoların düzenlenip, platforma yükleyerek paylaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yanıtlarından bazı alıntılar şu şekildedir:

Hazırlık öncesi

“Ben diyorum bunu seçelim K4 diyor bunu seçelim K5 diyor şu konuyu seçelim yani aramızda böyle tartışmalar oldu. Sonra en sonunda kendi ortak fikrimizde kavuştuk işte konumuzu seçtikten sonra şeye başladık videomuzu nerede çekelim diye hani bir uygun ortam neresi olabilir diye düşündük, konuşma metnimizi yine kendi ortak kararlarımızla yazdık.” (K3)

“Konuları gördüğümde hepsini özellikle bir inceledim. Düşündüm hangisi hakkında daha fazla konuşabilirim hangisi hakkında daha fazla bilgim var. Daha sonra ... grup arkadaşlarıma danıştım aynı şekilde beraber karar verdik hangisinde daha çok yorum yapabiliriz diye.” (K8)

“Ben genel olarak yalnız başıma video yaptığım için ... kendi ilgi alanlarıma, nelere daha çok yöneldiysem o konulara yöneldim. Çünkü daha fazla konuşabileceğimi düşündüm.” (K9)

Hazırlık

“Birazcık araştırma yapıyorduk. ... Kısa notlar tutuyorduk ve işte ondan sonra çekime başlıyorduk.” (K5)

“Seçtiğim konu üzerinde biraz daha araştırma yaptım bir şeyler öğrenmek için İngilizce bir şeyler düşündüm kafamda. Aklıma gelen kelimelerin telaffuzlarına baktım. ... Hem İngilizce hem Türkçe şeklindeydi metnim. Anahtar kelimeleri, aklıma gelemeyecek kelimeleri özellikle yazdım. Karıştırabileceğim kelimeleri bazen Türkçe yazdım birkaç kelime şey yapmak için çeviri becerimi geliştirmek için.” (K8)

Planlama

“Doğaçlama konuşuyorduk genelde ama öncesinde şunu söyleyelim diyorduk. Ama cümle cümle tabi cümlemize kadar yani hiç onun ayrımını yapmıyorduk genel olarak bir taslak çiziyorduk kafamızda sonra doğaçlama şekilde konuşuyorduk.” (K7)

“ben metinlerimi anahtar kelimelerden kullandım genelde kendim başıma cümle kurmaya çalıştım o anahtar kelimelerden bakarak metinden bakmadan bir yere yazdım böyle bir küçük oradan bakarak devam ettirdim.” (K9)

Geliştirme

“İşte mekân olsun bir de kendimizi çekemeyeceğimize göre çekecek kameraman olsun hani bunlarla uğraşmak falan hani dedik nasıl yapacağız falan da sonra denedikten sonra işin zevkli olduğunu gördük hani insan yaparken falan hani yaptığı hatalar olsun kamera arkası diyorlar ya o tür şeyler olsun insanı güldürüyor eğlendiriyor.” (K1)

“Biz ilk başlarda okul çıkışı hep birlikte yapıyorduk videoları ama işte hep bir arada işte birimizin zamanı uymuyordu veya birimiz birimizden daha fazla çalışmış oluyordu bir anlaşmazlık çıkabiliyordu aramızda. Daha sonra yalnız yapmaya karar verdik. Karıştırmamak için böyle konuşmamızı daha akıcı hale getirmek için de hazırlık yapmamız gerekiyordu. Ben o hazırlık kısmında zorlanıyordum.” (K15)

“Sessiz bir ortam çok aradık biz genelde videoları çekerken. Yurtta kalıyorduk o yüzden sessiz bir ortam biraz bulmak sıkıntı oluyordu bizim için. Onun dışında pek sorun yaşamadık.” (K11)

“Bizim tek problemimiz arkadaşlar arasında bazen zaman olarak bir araya gelebilme problemiydi. Onları zaten belirliyorduk bir araya gelebiliyorduk. Beş on dakika videolarımızı çekiyorduk.” (K12)

Uygulama

“Metin yazmayı öncesinde düşünmedik çünkü videoların biraz daha doğal olmasını istedik açıkçası hani önceden bir hazırlık olmamasını gerektiğini düşünüyoruz.” (K2)

“Örnek vermem gerekirse çok fazla tekrar ettik videoyu çekerken yani bir kerede çıkmıyor o video bence. Genellikle eğlendik zaten çekerken o şekildeydi.” (K11)

“Ama bazen takıldığımızda defalarca kez çekmek gerekiyordu ya da bazen gülmek krizine falan girebiliyorduk böyle kamera karşısında olduğumuz için yani biraz zaman alıyordu ama eğlenceli oluyordu bizim için.” (K16)

Ürün oluşturma ve paylaşma

“Sonrasında videoyu tamamladıktan sonra işte editleme işi vardı o en zoruydu bence çünkü bazen sıkıntı yaşanabiliyorduk hem bilgisayarda ya bilgisayara uygun bir program bulabilmek de benim için zordu açıkçası. Daha sonra videoyu kanala yüklemek de çok uzun sürüyordu. Bu beni daha böyle şey yapmıştı. En kolayı bence videoyu hazırlayıp çekmek. Bu düzenlemesi beni daha çok zorlamıştı.” (K15)

Öğrencilerin Video İçerik Oluşturmada En Çok Zorlandıkları Süreçler

Katılımcılara uygulama süresince en çok hangi aşamalarda zorlandıkları sorulmuştur. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 31’deki gibi sıralanmıştır.

Tablo 31. Öğrencilerin Video İçerik Oluşturmada En Çok Zorlandıkları Süreçler

Süreç	f	Zorluklar	f
1.Hazırlık öncesinde konu seçimi	2	Uygun konu seçiminde zorlanma	2
2.Video öncesinde uygun koşulları sağlayamamak	12	Uygun yer bulamamak	10
		Grubun bir araya gelememesi	1
		Video çekecek kişi ihtiyacı	1
3.Video çekimi esnasında yaşanan sorunlar	13	Akıcı konuşmaya çalışmak	9
		Tekrar tekrar çekim yapmak	3
4.Video düzenleme	4	Video düzenleme (editleme)	4
5.Video paylaşımı	2	Video yükleme	2

Verilen yanıtlara göre öğrencilerin zorlandığı başlıca noktalar ilk aşamada uygun konu seçiminde görüş birliğinin sağlanması; çekim öncesinde ise yurt ortamı, soğuk hava koşulları, videoya çevreden giren farklı sesler gibi sebeplerle uygun çekim ortamı bulamamak, grubun bir araya gelememesi ve yardımcı kişi ihtiyacı olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin çekim öncesi sürece ilişkin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Konu seçimi

“Bazı haftalarda konu havuzunda ikimizin de pek bilgi sahibi olmadığı konular çıkıyordu. Oradan mecbur yapabileceğimiz en iyi konuyu seçmeye

çalışıyorduk ama yine de kısır kalabildiğimiz konularda sıkıştıyorduk o beni baya zorluyordu.” (K1)

Uygun yer bulamamak

“Yurtta kalıyorum odam çoğunlukla boş olmuyor. Hatta kalabalık da oluyordu ses çıkıyordu. Koridorlarda çekmek zorunda kaldım. Yine yurt kalabalık olduğu için koridorlarda da bazen ses çıkıyordu. Videonun arka planında sesler geliyordu. Daha sonra konuşmada biraz zorluk yaşadım çünkü günlük hayatımızda biz çok fazla pratik yapamıyoruz.” (K8)

“Ses konusunda dışarıdan bir ses geldiği için hani yurt ortamı sonuçta. Hep böyle başa almak zorunda kalıyorduk.” (K10)

“Benim en çok zorlandığım kısım ben ... yurtta kaldığım için kesinlikle yer bulmakta çok zorlandım. O yüzden bahçe dışarılarında genelde kış soğuğu falan vardı o zamanlar. Soğukta tir tir titreyerek video çekmek zorunda kaldığım zamanlar olmuştu. ... Hem yurtta bir odada dört kişi kalıyorduk, hem de mevsimsel sıkıntılar yüzünden dışarıda video çekemiyorduk.” (K9)

Grubun bir araya gelmesi

“Uygulama aşamasında en çok zorlandığımız şey arkadaşları bir araya getirmektir.” (K12)

Video çekecek kişi ihtiyacı

“Bazen de üç kişi konuşurken video çekecek kişiyi bulmak zor oluyordu.” (K12)

Video çekim esnasında ise konuşma planının unutulması, hata yapmamaya çalışmak, konuşurken duraksama, heyecandan telaffuz edememe gibi akıcı konuşmaya yönelik engeller ön plana çıkarken ayrıca yapılan hatalarla beraber videoya farklı kişi ve sesler yüzünden çekimin tekrarlanması belirtilmiştir. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

Akıcı konuşmaya çalışmak

“Random bir şekilde konuşma özgüveni, ilk baslarda bundan çok korkuyordum. Ezberle yürümek daha zor oluyordu ve daha sıkıcı oluyordu. İlk baslarda çok zorlandım sonra yavaş yavaş açıldım.” (K14)

“Genel itibariyle en çok zorlandığımız bir aşama olmadı fakat videolar içerisinde gramer hataları yapmamak ve akıcı konuşabilmek için videolar içerisinde ayrı bir dikkat göstermek bizi biraz zorluyordu diyebiliriz.” (K13)

“Konuşurken heyecanlandığım için ağzım dolanıyordu diyebilirim herhalde kelimeleri söyleyemiyordum telaffuz edemiyordum heyecandan çünkü çok pratik yapamıyorum o yüzden videolarda bazı değişiklikler yapmak zorunda kaldım.” (K8)

Tekrar tekrar çekim yapmak

“Mesela örnek vermem gerekirse çok fazla tekrar ettik videoyu çekerken yani bir kerede çıkmıyor o video bence.” (K11)

“Bazen çekerken böyle hani çok takıldığımız yer oluyordu işte videoya bir arkadaşımız giriyordu işte sağdan soldan ses geliyordu. Videoyu tekrar en baştan çekiyorduk. O zorladı biraz yani en zorlayan konu o oldu.” (K2)

Son aşamada ise bazı öğrenciler gerekli donanım ve beceri eksikliğini sebep göstererek video düzenleme ve yükleme ile ilgili yaşadıkları problemlere değinmişlerdir. Bu doğrultuda gelen bazı yanıtlar şu şekildedir:

Video düzenleme

“Şahsen hocam bir tek video düzenleme üzerine pek çok bilgin yoktu açıkçası onda da siz yardımcı oldunuz. Onun haricinde evde kendi başıma yapmaya çalıştığımda en çok orada zorlanmıştım. Onun haricinde her şey eşit olduğu için hiçbir sıkıntı çekmedim.” (K7)

“Video düzenleme işinde de çok iyi olmadığım için bir de bilgisayarım olmadığı için telefondan yapmaya çalıştım. Bu konuda biraz zorluk yaşadım.” (K8)

Video yükleme

“Videoyu yüklemeye zorlandım çünkü bir türlü anlayamamıştım nasıl yükleniyor video diye. Bunda zorlandım.” (K3)

Öğrencilerin Video Düzenleme Amacıyla Kullandıkları Platformlar

Öğrencilere VIÜ sürecinde hangi video düzenleme aracını kullandıkları sorulmuştur. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 32’deki incelenmiştir.

Tablo 32. *Öğrencilerin Video Düzenleme Amacıyla Kullandıkları Platformlar*

Platform	f	%
Bilgisayar uygulamaları	9	53
Mobil uygulamalar	6	35
Çevrimiçi araçlar	2	12

Tablo 32’ye göre öğrencilerin %53’ü bilgisayar programlarını, %35’i mobil uygulamaları tercih ettiklerini belirtirken, %12’si ise çevrimiçi uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin verdikleri bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

Bilgisayar Uygulamaları

“Ben genelde hatta yüzde doksan oranda Videopad’i kullandım diyebilirim arada bir bazen ona gerek duymadan videoları duraklata duraklata da yaptık sizin talimatlarınız doğrultusunda bazen sadece videoyu olduğu gibi de yükledik. Ama yüzde doksan oranında Videopad’i kullandım.” (K7)

“Ben Movavi editör tercih ettim. Genel olarak kestiğimde mesela bazı kısımlarında arkadaşlarım gelebiliyordu o kısımlarda geçiş efektleri kurdum ki insanların gözünü yormadan geçtiğini hatta direkt fark ettirmeden devam edebilsin diye biçimini bozmayayım diye ayrıca gene arkadaşım geldiği için gürültü efekti şey, gürültü engelleyici diye bir şey var yani arka plandaki sesleri engelliyor onu kullandım.” (K9)

Mobil Uygulamalar

“Bizde laptop yoktu. O yüzden mobil uygulamaları kullanmayı tercih ettik.” (K11)

Çevrimiçi araçlar

“Youtube’un kendi stüdyo uygulaması olduğu için yetiyordu bize.” (K1)

Videoların Sınıf İçerisinde Konuşulma Durumları

Öğrencilere, oluşturdukları videoların sınıf içindeki diyaloglarda yer bulma durumu sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerden alınan yanıtlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33. *Videoların Sınıf İçerisinde Konuşulma Durumları*

Kategori	f	Tema	f
Destekleyici ve olumlu dönütler	10	Olumlu - özgüven artırıcı yorumlar ve dönütler	6
		Videoların paylaşılması	3
		Sınıf ve video kanalında yorumlarla karşılıklı destek	1
Düzeltilici dönütler	5	Konuşmaya yönelik dönüt düzeltmeler	3
		Video ses-görüntü kalitesi yorumları	2
Görüş alma	2	Grup içi ve grup dışı fikir danışma	2
Örnek alma	2	Diğerlerinden örnek alma	2
Yardımlaşma	1	Videolarda yardımlaşma	1
Konuşulmadı	2	Olmadı-paylaştıklarım yorum yaptı	1
		Olmadı	1

Öğrenciler büyük oranda (%91) videoların sınıf içinde de konuşulduğunu ya da bir şekilde etkileşimin bir parçası olduğunu söylemişlerdir. Bu etkileşimler arkadaşlar arasında destekleyici ve olumlu dönütler (%45), düzeltilici dönütler (%23), grup içi ve grup dışı fikir danışma (%9), diğerlerinden örnek alma (%9) ve gruplar arası yardımlaşma (%5) olarak belirtmişlerdir. Bu soruya verilen örnek yanıtlar ise şu şekildedir:

Destekleyici ve olumlu dönütler

“En yakın arkadaşlarımız yorum yapıyordu, videolarımıza da yorumlar yapıyorlardı. Çok özgüvenli duruyordunuz vesaire her şey gün geçtikçe daha da özgüveniniz artıyor bu şekilde olumlu dönütler alıyorduk.” (K6)

“Zaten samimi olduğumuz kişiler arasında sürekli bir link paylaşımı oluyordu hani amaç izlenmeyi artırmak değil, hani diğer insanlarda videolarının yüklendiğini duyurmak önemli oluyordu.” (K1)

“Birçok arkadaşımıza gerek sınıfta gerek yorumlarda destek oluyorduk.”
(K7)

Düzeltilici dönütler

“İzleyen arkadaşların çoğu şey diyordu işte iyi çekiyordunuz şu olduğunuz ortam da iyi konunuz da iyiydi bizi izlemeye gayret ediyor gibisinden ama bazen de hani işte şu olmamış bu olmamış işte burada telaffuzun yanlış falan gibisinden şeyler söylüyorlardı bize.” (K4)

“Sınıf içindeki şey oldu hani videoda kalite düşüklüğü var o konuda (yorum) yaptılar kalite düşük diye.” (K3)

Görüş alma

“Sınıfa gittiğimizde işte atıyorum K3’e videoyu açıp gösteriyorduk sence nasıl olmuş falan.” (K1)

“Biz hani genelde kendi aramızda, sınıf ortamında olsun falan birbirimize videoları atıyorduk hatta bazen paylaşmadan önce birbirimizin fikrini alıyorduk hani sence olmuş mu gibisinden.” (K10)

Örnek alma

“Mesela biri bir video yapıyor işte o video gerçekten hani kaliteli kullanışlı oluyor ve diğer arkadaşların da o videoları örnek aldığını görüyorduk yani aynı yolu izleyerek videoları çektiğini görüyorduk.” (K2)

Yardımlaşma

“Başka arkadaşlarımızın videosunu beraber çektiğimiz de oluyordu. Hani kameraları hani falan beraber kullandığımız oluyordu. O anlamda etkileşim güzeldi yani.” (K2)

Yalnızca iki öğrenci ise (%9) videoları üzerinden sınıf içinde etkili bir iletişim deneyimlemediklerini belirtmişlerdir. K15’in bu konudaki yorumu şu şekildedir:

“Sınıf içerisinde herhangi bir yorum yapılmadı yani sadece kanala ... videonun altına yorumlar yapıldı ama sınıfta kimse bir şey söylemedi.” (K15)

Sınıf İçi Etkileşime Dair Öğrenci Görüşleri

Katılımcılara video oluşturma ve sosyal paylaşım deneyimlerinin, sınıf içi etkileşimlerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Sınıf İçi Etkileşim

Kategori	f	Tema	f
Sınıf içi kaynaşma	11	Samimi olmadıklarımızla bile sosyal etkileşime girdik	6
		Sınıf içi konuşma kaygısı azaldı	2
		Kanal üzerinden yorumlarla sınıf içi samimiyet arttı	2
		Sınıf içi fikir alışverişleri oldu	2
Grup içi kaynaşma	8	Grup içi etkileşim arttı, samimiyet güçlendi	8
Etkilemedi	2	Çok etkisi olmadı	2

Verilen yanıtlara göre fikir ve yorum alışverişi ve takım çalışması sonucunda sınıf içi sosyal ilişkilerin (n=11, %52) ve grup içi samimiyetin güçlendiği (n=8, %38), böylece sınıf içinde konuşma kaygısının azaldığı anlaşılmaktadır. Bu soruya verilen başlıca yanıtlara aşağıdaki yorumlar örnek gösterilebilir:

Sınıf içi kaynaşma

“Mesela hiç hani normalde konuşmadığımız insanlarla youtube ile ilgili çektiğimiz video ile ilgili yorum alıyorduk veya biz de aynı şekilde mesela normalde konuşmadığımız insanlarla video da görüp başarılarını takdir ediyorduk yani onlara hatta yorum yapmışlığımız bile oluyordu. “ (K10)

“Oldu tabi ki hocam ders içi mesela hocalarımız soru sorarken hoca bizi ya da karşılıklı konuştururken hani kişi gözetmeksizin rastgele konuşabiliyorduk rahat bir şekilde hocam.” (K6)

“Yani birbirimizin fikirlerini fikir alışverişinde bulundukça yani birbirimize daha çok yakınlaştık ve bu sınıf içi etkileşimimizi grup içi etkileşimimizi olsun çok iyi etkiledi.” (K3)

Grup içi kaynaşma

“Bizim grup biliyorsunuz K3, K5 ve ben vardım ya o video oluşumuna kadar ... ileri seviyede değildi sohbetimiz ama video çektikten sonra bir yakınlaşma

*oldu işte aynı konular hakkında fikrimizi birbirimize söyleyebiliyorduk. ...
Daha iyi arkadaş olduk videolardan sonra.” (K4)*

İki görüşe göre ise (%10) öğrenciler etkili bir sınıf içi etkileşim deneyimlemediklerini belirtmiştir. Buna dair bir öğrenci şu yorumda bulunmuştur:

“Açık konuşmak gerekirse böyle aşırı fazla etki etmedi. Sadece o konuşmalar muhabbetler olsun insanlar sadece birbirlerini iyi hissetsinler yani videon şöyle güzel böyle güzel... Yani özgüven anlamında etkisi oldu.” (K9)

Öğrencilerin Diğer Sınıf Arkadaşlarının Videolarını İzleme Durumları

Tablo 35’te katılımcıların diğer arkadaşlarının yükledikleri videoları izleme durumlarına dair yorumlarına yer verilmiştir. Sorular arasında diğer videoları izleyip izlemedikleri, izleme nedenleri ve kimleri izlemeyi tercih ettikleri ya da hangi videolara öncelik verdikleri bulunmaktadır.

Tablo 35. *Öğrencilerin Diğer Sınıf Arkadaşlarının Videolarını İzleme Durumları*

Kimleri izledikleri	f	%
Genelini izledim	12	70
Yakın arkadaşları	4	24
Hepsini	1	6
Tercih - Öncelik		
Akıcı, samimi ve sohbet havasında olan videoları	3	18
Yakın arkadaşlar	3	18
Tercih ya da öncelik yok	3	18
Grup çalışması olan videoları	2	12
Kendisini çekenler (özçekim)	2	12
İlgimi çekenleri	2	12
İyi yapacaklarını düşündüklerimi	1	6
Merak ettiklerimi	1	6
Neden		
Rekabet ve kendimle kıyaslama	9	53
Başarılı arkadaşları takip etmek ve örnek almak	4	24
Videolarını beğendiğimiz grupları takip etmek	4	24

Öğrencilerin çoğu videoların genelini izlediklerini, dört öğrenci sadece yakın arkadaşlarını takip ettiklerini, bir öğrenci ise tüm videoları izlediğini belirtmiştir. Hangi videolara öncelik verdiklerini ya da videoları tercih nedenleri sorulduğunda, samimi sohbet videoları, yakın arkadaşların takibi, grupça öz çekim yapılan videoların daha çok tercih edildiği vurgulanmıştır. Verilen başlıca yanıt örnekleri şu şekildedir:

Akıcı, samimi ve sohbet havasında olan videoları

“Ezberlemiş gibi değil de daha çok sohbet havasında yaptıkları için en çok onlarınkini (K12-K6) izliyordum.” (K15)

Yakın arkadaşlar

“İki grubu izledim. ... Çünkü onlar bizim hani en yakın arkadaş çevremiz bir de onların nasıl çektiklerini merak ediyordum. Hani konuştuklarını işte bunu nasıl yorumladıklarını merak ettiğim kişilerdi onlar o yüzden özellikle onları izledim.” (K4)

Grup çalışması olan videoları

“Bireysel videoları izlemiyordum genellikle. Ama grup, takım çalışması olan tüm videoları izledim.” (K6)

“Hocam ben de K6’ya katılıyorum, genellikle takım çalışması olan videoları izledim ama bazı bireysel seçen arkadaşlara şu bakımdan yaklaşıyordum.” (K7)

Kendisini çekenler (özçekim)

“Eğer kişi direkt kendisini çekip video koyduysa onu daha fazla izliyorduk ama resim mesim ses (dijital öykü ve podcast) attıysa pek izlemedik. ... Kendi kendini çekiyorsa hani öz çekim varsa işin içinde onları dinliyorduk hocam. Yorum yapıyorduk pozitif olarak.” (K12)

İlgimi çekenleri

“İlgimi çeken konuları ve yakın arkadaşlarımdan videolarını izledim, ilgimi çekmeyenleri izlemedim.” (K9)

İyi yapacaklarını düşündüklerimi

“Bu arkadaşımın grubu güzel videolar çekebiliyor, hani yaratıcı kişiler dedim onların videolarını izleyeyim. Hani nasıl fikirler çıkacak nasıl çekmişler videolarını ilk önce onlardan başladım.” (K3)

Merak ettiklerimi

“Çoğunu da meraktan izledim acaba kim nasıl konuşuyor? Acaba ben onlardan iyi miyim kötü müyüm? O şekilde meraktan bakardım.” (K5)

Diğer videoları izleme motivasyonlarının kaynağı sorulduğunda ise rekabet, merak, kendisiyle kıyaslama ve iyi performans gösteren arkadaşları takip etme yanıtları öne çıkmıştır. Verilen yanıtlara ilişkin şu alıntılar örnek gösterilebilir.

Rekabet

“İnsanda ister istemez bir rekabet şeyi oluşabildiği için acaba hani bizden daha iyi yapan ne kadar kişi var, bizden kötü yapan ne kadar kişi var? Bunları merak ettiğim için ben açıkçası izliyordum. “ (K1)

“İzlememizin sebeplerinden biri de şimdi biz her birimiz video çekiyoruz. Her ne kadar arkadaşça şey yapsak da sonuçta bir rekabet içindeydik orada. Hani biz böyle yapıyoruz da acaba onlar nasıl yapıyor? Yani bizden daha mı iyi yapıyorlar bizim başka eksiklerimiz var mı diye herkesi izliyorduk.” (K13)

Merak ve kendimle karşılaştırma

“Çoğunu da meraktan izledim acaba kim nasıl konuşuyor? Acaba ben onlardan iyi miyim kötü müyüm? O şekilde meraktan bakardım.” (K5)

Telaffuzu iyi arkadaşları takip

“Bizim yakın arkadaşlardan ikisi vardı onların telaffuzunu çok beğeniyorduk mesela.” (K10)

Öğrencilerin Diğer Videolarla Etkileşimleri

Öğrencilere diğer akranlarının oluşturduğu videolarla etkileşime girme biçimleri sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlar Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin Diğer Videolarla Etkileşimleri

Etkileşim türü	Durum	f	%
Beğenme tuşu kullanımı	Var	16	94
	Yok	1	6
Olumlu yorum	Var	15	88
	Yok	2	12
Beğenmeme tuşu kullanımı	Var	6	35
	Yok	11	65
Olumsuz yorum	Var	4	24
	Yok	13	76
Olumsuz yerine yapıcı yorum	Var	4	24

Tablo 36’ya göre öğrencilerin yoğun olarak beğeni butonu (%94) ve olumlu yorumlar (%88) üzerinden etkileşime girdikleri görülmektedir. Beğenmeme butonu (%35) ve olumsuz yorumlar (%24) üzerinden gerçekleştirilen etkileşimlere ise daha az yer verdikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar ise olumsuz yorumlar yerine yapıcı ifadeleri tercih ettiklerini (%24) söylemişlerdir. Tabloda belirtilen durumlara ilişkin bazı cevaplar şöyledir:

Beğenme tuşu kullanımı var

“Genel olarak (beğeni) yapıyorduk hocam hani birçoğuna da yaptık yakın olduklarımıza başta olmak üzere. ... ama hiç mesela sınıfta bir merhabam bile olmadığı bir insana güzel yorum yaptığım oldu.” (K1)

“Like attım dislike atmadım. Şey ben daha çok yakın çevreye (yorum) yaptım yani hep izlediğim kişilerin videosuna yorum yaptım. ... Sadece hani tanıdıklarım öncelik olduğu için onlara bakmak istedim merak ettim çünkü. Diğerlerine zaman da yetmedi öyle geçitirdim yani.” (K14)

“Ben dislike yapmadım genelde hep motive amaçlı da beğendim. Yorumlarıma hani hiçbir şekilde kişisel bir eleştiride bulunmadım ne gördüysem ya da ne duyduysam ne doğruysa ne yanlışsa elimden geldiğince dile getirmeye çalıştım.” (K17)

Beğenme tuşu kullanımı yok

“Eksik gördüklerimizi yazıyorduk ya da çok beğendiğimiz kısımları söylüyorduk.” (K11)

Olumlu yorum var

“Bir grubun neredeyse her videosuna yorum yaptık. O bizim kendi çevremizdendi. ... Grup çalışmaları daha çok ilgi görüyordu. Hani onlara yorum yapıyorduk. Onun dışında da biraz şey de vardı açıkçası hani bize yorum yapanlara da biz yorum yapalım gibi şey de oluyordu yani itiraf etmek gerekirse.” (K10)

Olumlu yorum yok

“Ben pek etkileşimde bulunmadım ya. Unutuyordum. Birkaç video izliyordum ama ben normal youtube de de hiç alışık değilimdir mesela yani hiçbir videoya ne yorum yaparım ne beğenirim ne dislike sadece izlerim ve geçerim.” (K16)

Beğenmeme tuşu kullanımı var

“Dislike attıklarım oluyordu. ... (bir arkadaş) bana daha çok okuyormuş gibi geliyordu. Çünkü normal sunumlarda mesela izlediğim zaman bu kadar akıcı değilken videolarda çok fazla akıcıydı bana daha çok okuyormuş gibi geliyordu. Ben o yüzden dislike atıyordum yorum yapmıyordum çünkü kendisiyle çok aramız yok genelde dislike atıyordum..” (K5)

“Hem like hem de dislike yaptım genellikle hocam akıcılık ve telaffuza en çok dikkat ediyordum. ... Akıcılık ve telaffuza dikkat ediyordum, okuyormuş hissini uyandıranlara direkt dislike atıyordum hocam.” (K6)

“Bazı arkadaşlarımız da çok spontane gitmişti çok bilindik şeyleri vurguladıkları için bir kaçına dislike attım ama çok özgün içerik üreten arkadaşlarım da vardı onlara da like verdim. Dislike verdiğim gruplar bir tane arkadaşımız vardı ona da belirttim ortamda yeterince doğru enerji olmaması veya hep konuşurken durmaları, bilindik şeyleri vurgulaması yönünden bir gruba da dislike vermiştim.” (K7)

Beğenmeme tuşu kullanımı yok

“Olumlu ve olumsuz yorumları yüz yüze yaptım. Site üzerinden dislike yapmadım ama like yaptım.” (K4)

Olumsuz yorum var

“Eksik gördüklerimizi yazıyorduk ya da çok beğendiğimiz kısımları söylüyorduk. Tek olanlara tek başına çekenlere pek fazla yorum yapmıyorduk biz. Özellikle yani grup olunca daha böyle hani eksikler falan daha çok ortaya çıkıyordu gibi. Hani tek olunca fazla yorum yapacak bir şey yapamıyorduk biz.” (K11)

Olumsuz yorum yok

“Diğerlerine de özellikle beğenmediğime hani kendimi kandırmamak açısından iyi yorum yapmıyordum. Hani yorum yapmamayı tercih ediyordum. Bu tür yaşlarda insan bir art niyet arayabilir. Öyle bir şey düşünceye girmesinler diye elimden geldiğince yorum yapmamaya çalışıyorum.” (K1)

Olumsuz yerine yapıcı yorum

“Yorum olarak yani hani iyi yorumlar başta olmak üzere yorum yaptık ama bir iki eleştirimiz oldu. ... Böyle kırıcı olmadan işte yumuşak bir dille hani yaptığı işte hataları ne yaparsa daha iyi olabileceğini anlattığım bir iki şey olmuştu, video olmuştu.” (K2)

“Ben de yapıcı yorumlarda bulundum, olumsuz yorumları ise kibar bir dille ifade etmeye çabaladım.” (K8)

Video Paylaşma Kaygısına Dair Öğrenci Görüşleri

Katılımcılara video kanallarında içerik paylaşmanın kaygı meydana getirip getirmediği sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Video Paylaşma Kaygısına Dair Öğrenci Görüşleri

Yanıt	f	%
Başta oldu sonra azaldı	12	71
Oluşmadı	5	29

Yanıtlara göre öğrencilerin %71’i başta kaygı duyduklarını fakat zamanla alıştiklarını ifade ederken, %29’u ise herhangi bir kaygı hissetmediklerini belirtmiştir. Yorumlara göre kaygıya neden olan durumlar beğenilmeme ihtimali, ilk defa sanal ortamda kamera karşısında bulunmak, özgüven eksikliği, muhtemel eleştiriler, videonun içine sinmemesi olarak gösterilirken kaygı duymamama nedeni olarak ise videoların sadece sınıf içinde paylaşılması

ve önceki tecrübeler gösterilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine dair bazı örnekler şu şekildedir:

Başta oldu sonra azaldı

“Sonuçta hepimiz ... dilimizi geliştirmek için sonuçta bunları çekiyoruz ve ister istemez hatalarımız oluyor. Hiçbirimiz hani kusursuz değiliz. O yüzden mesela çoğu videomda çok fazla endişem kalmamıştı ama ilk videomda baya gerilmiştim.” (K5)

“İlk birkaç videoda kaygı oluşturmuş olabilir. Çünkü ilk defa sanal bir ortamda kendimizi görecektik ama birkaç video sonrasında o kaygımız tamamen yok oldu.” (K6)

“Aslında evet çünkü hani herkesin eleştirisine açık bir ortam olduğu için youtubedeki şeyler. Hani ufak bir kaygı getirdi ama sonrasında aslında K10’un daha önce de bahsettiği gibi hani geçiyor o daha sonraları.” (K11)

“Çektikten sonra acaba YouTube de nasıl görünüyorum mesela eve gidince izliyordum. Acaba sesim nasıl çıkıyor mesela sesimi beğenmiyorum videolarda sesimin kötü çıktığını düşünüyorum. Böyle birkaç özellikten dolayı mesela biraz kaygı vardı şimdi yalan söylemeyeyim. Yani şey olarak İngilizce bilgisi veya akıcılık konusunda bir şeyim yok da kamera karşısındaki heyecandan dolayı bir duraklama geliyordu bana. “ (K13)

“İlk videolarda oldu bu. İşte sınıf içerisinde sınıftakilerin birinin görmesi böyle biraz beni utandırmıştı ama daha sonra alıştım ve daha çok böyle görmelerini istiyordum yani. Öz güvenim yerine geldi diyorum. Yorum yapıldıkça sürekli o çok etkiledi.” (K15)

Kaygı Oluşmadı

“Bende herhangi bir türlü bir kaygı olmadı hocam çünkü hani sizde bu kaygıları önceden tahmin ettiğiniz için bizden videoları liste dışı yapıp hani sadece sizin sınıftaki arkadaşlarınızla ben izleyeceğim gibisinden bir şey söylemiştiniz. ... Benim o açıdan bir kaygım olmuyordu.” (K1)

“Arkadaşlarımın izleyecek olması nedeniyle kaygılanmadım diyebilirim.”
(K8)

“Eski kanalında kaygı vardı, oradan elde ettiğim tecrübelerimden dolayı bu sefer kaygı oluşmadı.” (K9)

“Yok, çünkü videoları yaparken liste dışı yapıyorduk sadece bizim sınıf görüyordu. Bizim sınıf zaten hepimiz sunum yaptık. ... O nedenle benim hakkında ne derler ne düşünürler acaba videom hakkında ne düşünürler diye düşünmedim.” (K16)

Video Oluşturma Sürecinin Konuşma Becerilerine Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere video içerik oluşturmanın İngilizce konuşma becerilerini etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. *Video Oluşturma Sürecinin Konuşma Becerilerine Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri*

Yanıt	f	Neden	f
Evet	16	Sınıf dışında pratik yapma	8
		Daha akıcı konuşmayı sağladı	6
		Kamera ve topluluk önünde sosyal konuşma becerisi	6
		Konular hakkında fikir sahibi olma, kelime bilgisi edinme	3
		Telaffuz gelişimi sağladı	2
		Alıştıkça daha rahat konuştuk	1
		Arkadaşların yorumlarıyla hatalarımı düzelttim	1
		Düşünme becerimi geliştirdi ve değiştirdi.	1
		Jest ve mimik kontrolü	1
		Kendini ifade etme	1
		Konuşmaya dikkat etme	1
Hayır	1	Kısa videolar yeterli değil	1

Elde edilen yanıtlara göre 17 katılımcının 16’sı (%94) çeşitli kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından dile getirilen başlıca kazanımlar sınıf dışında konuşma pratiği yapma, daha akıcı konuşma, kamera ve topluluk önünde konuşma becerisi, yeni konular hakkında bilgi sahibi olma, telaffuz gelişimi vd. olarak belirtilmiştir.

Sınıf dışında pratik yapma

“Sürekli bize alıştırma oldu mesela her hafta çektiğimiz oluyordu işte o konu bakımından yani en azından unutmamamızı sağladı hani bir alışkanlığımızın

devam ettirmemizi sağladı. Ben o yüzden faydalı olduğumu düşünüyorum”
(K2)

Daha akıcı konuşmayı sağladı

“Akıcılık açısından da ilk videoyla son video arasında ben fark olduğumu düşünüyorum.” (K15)

“Akıcı olmamı sağladı belki konuştuğum zaman ... tereddütlü konuşuyordum. Ama videoları çektikten sonra böyle daha akıcı olmaya başladım hani telaffuzum da gelişti.” (K3)

Kamera ve topluluk önünde sosyal konuşma becerisi

“Yani şüphesiz etkiledi çünkü hani bir dili herkes bilir herkes konuşur fakat hani bir insan önünde veyahut da bir topluluk önünde bir ekran önünde konuşmak işte o cesaret ister.” (K12)

Konular hakkında fikir sahibi olma, kelime bilgisi edinme

“Orada verilen konular çok küresel konulardı yani normal günlük hayatta arkadaş ortamında çok rahat konuşabileceğin konular olduğu için hani onlar hakkında önce bilgi toplamak sonra provasını yapmak sonra onu konuşmak gerçekten. Bu akıcılığa mesela çok etki etti.” (K11)

Telaffuz gelişimi sağladı

“Telaffuz ve sosyal becerilerin geliştiğini düşünüyorum.” (K8)

Alıştıkça daha rahat konuştuk

“İlk videolarda hani K12’nin de dediği gibi öyle bir sıkıyönetim vardı ama diğer videolara geçtikçe gevşedik.” (K14)

Arkadaşların yorumlarıyla hatalarımı düzelttim

“En azından arkadaşlarımin yorumlarına göre kendimi nerede yanlış yapıyorum onları geliştirdim yani telaffuzumu da geliştirdi bu öyle.” (K3)

Düşünme becerimi geliştirdi ve değiştirdi.

“Geliştirmenin yanı sıra düşünme becerimi de açıkçası değiştirdi “ (K7)

Jest ve mimik kontrolü

“Jest mimiklerini kontrol etmede sesinin kontrol etmede ya da mesela bir konu hakkında fikir sahibi olmana bile yardımcı oluyor.” (K5)

Kendini ifade etme

“Konuşma dersimiz oluyor ama herkesle konuşma şansı yani iki saat içerisinde seksen doksan kişilik sınıfta herkese söz hakkı düşmüyor bu video sayesinde mesela sevdiğim bir konu hakkında fikirlerini düşüncelerini yani özgürce kendini ifade edebiliyorsun.” (K5)

Konuşmamıza dikkat etmeye itti

“Kendimize topluma karşı çeki düzen veriyorduk. Bu yüzden telaffuza da ayriyeten bakıyorduk mesela normal arkadaş çevresinde konuşsak konuşunca bakmayacağımız kelimelere video çekerken bakıyorduk. Doğru telaffuz etmek için.” (K13)

Bir katılımcı ise (%6) diğerlerinden farklı olarak gelişim hissetmediğini belirtmiştir. Bu duruma neden olarak da kısa video sürelerinin yeterli gelişimi sağlamakta yeterli olmayacağını göstermiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

“Ben kendi İngilizce konuşma bilgilerimi çok geliştirdiğini düşünmüyorum ... Hani bir iki dakikaya sığdıramam hocam yani bir iki dakikalık videolarla o yüzden İngilizce konuşma becerim geliştirdiyemem.” (K6)

Öğrenci Görüşlerine Göre Konuşma Becerilerinin Gelişimi

Öğretmen adaylarına VIÜ sürecinde en çok hangi becerilerinin geliştiğine dair düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından gelen yanıtlara Tablo 39’da yer verilmiştir.

Tablo 39. Öğrenci Görüşlerine Göre Konuşma Becerilerinin Gelişimi

Yanıt	f	%
Akıcılık	16	94
Organizasyon	11	65
Telaffuz	7	41
Kelime Bilgisi	4	24
Dilbilgisi	0	0

Bulgulara göre öğrenciler sırayla, akıcılık (%94), organizasyon (%65), telaffuz (%41) ve kelime bilgisi (%24) becerilerinin geliştiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bulgular arasında dilbilgisinin hiç ifade edilmemiş olması ise dikkat çekicidir. Öğrenci yanıtlarından bazıları şöyledir:

Akıcılık

“Akıcılık bence hocam. Çünkü hani biz eğer dediğim gibi en başta da konuşmuştuk videoları hazırlarken öncesinde herhangi bir tekst hazırlayıp ezbere konuşmaya falan çalışsaydık gramer vocabulary falan diyebilirdim ama hani direkt doğaçlama girdiğimiz için ... Hem daha bir akıcı konuşmaya başladık hem de daha bir rahattık. “ (K1)

“Bence en çok akıcılığı geliştirmiştir. Yani benim düşüncem benim daha akıcı olmamı sağladı. Çünkü ben daha çok böyle şey olarak konuşuyordum hani tereddütlü konuşuyordum hani böyle çekiniyordum ama şimdi böyle daha akıcı konuşabiliyorum.” (K3)

“Akıcılık, daha çok aktivite yaptıkça daha çok pratik yapma imkânımız oldu. ... Bir süreden sonra akıcı bir şekilde konuştuk her ne kadar yanlış dil bilgisi veya kelime kullansak bile.” (K14)

Organizasyon

“Organizasyon yapmayı hani konuşma hazırladığımız için daha öncesinden zamanla ilerledi bu da zaten videonun işte akışı nasıl olmalı bunu öğrendim. “ (K15)

Telaffuz

“Yanlış kullandığımız kelimelere mesela mutlaka oluyordu yani sürekli de sık sık kullanılan kelimeler olduğu için yani doğrusunu öğrendiğimiz zaman açıkçası bir daha onu tekrarlamamaya özen gösteriyorduk. Bu konu bakımından yani telaffuz olarak bence iyi olduğunu düşünüyorum.” (K2)

Kelime Bilgisi

“Vocabulary hocam çünkü mesela bir konu hakkında araştırma yapıyordum orada bilmediğim birçok kelimeyi öğrenirdim ve bu kelimeyi ben konuşurken kullandığım için yani ister istemez o kelime aklımda kalıyordu.” (K5)

Dilbilgisi

“Gramerim çok gelişemedi konuşurken falan yanlış söyleme olabiliyor hala. Gramer hariç diğer dördünde gelişme kat ettim.” (K4)

“Gramer değil kesinlikle çünkü konuşurken heyecan yaptığım için grameri her zaman batırıyorum.” (K5)

Video Kanalındaki Olumlu ve Olumsuz Etkileşimlere Karşı Öğrenci Tepkileri

Öğrencilere video kanalları üzerinden aldıkları olumlu ve olumsuz etkileşimlere yönelik tepkileri sorulmuştur. Alınan yanıtlar Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Video Kanalındaki Olumlu ve Olumsuz Etkileşimlere Karşı Öğrenci Tepkileri

Kategori	Tepki	f
Olumlu etkileşimler	Teşvik edici	13
	Mutlu edici	12
	Özgüven arttırıcı	4
	Kendini değerli-önemli hissetme	1
	Gelişim hissi	1
	Kaygı azalması	1
Olumsuz etkileşimler	Üzülmedim	11
	Düzeltmeye teşvik edici	7
	Yapıcı yorumlar ve farklı perspektifler mutlu etti	3
	Başlarda kötü hissettim, sonradan alıştım	2
	Şekilci eleştiriler üzebilir-kırabilir	2

Tablo 40’a göre öğrenciler diğer arkadaşlarından aldıkları olumlu yorum ve beğenileri genellikle teşvik edici, mutlu edici ve özgüven arttırıcı olarak betimlemişlerdir. Bazı öğrenciler

de kendilerini değerli hissettiklerini, gelişim hissettiklerini ve kaygılarının azalmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

Tesvik edici

“Olumlu yorum gelince hocam yani gaza geliyorduk yani yapmışız daha iyi yapabiliriz gibisinden daha fazla ne yapabiliriz diye hocam çünkü ... beğenme seviyesi sürekli artıyor. Yukarı doğru bir eğilim var. Hani olumlu bir şey gelince biz daha iyi yapıyorduk. “ (K12)

“Olumlu yorumlar da insanı daha bir motive ediyor. Sonuçta bir çaba var ortada o videoları attıktan sonra arkadaşlarının izlemiş olmasını bilmek hani ve onların iyi yorum yapmalarını görmek ... beni mutlu ediyordu yani ... Bunu bazen şeyler de yapıyordu sınıfta iletişimimizin olmadığı arkadaşlar da yapıyordu. İnsan mutlu oluyor yani.” (K1)

Mutlu edici

“Mutlu oluyorsunuz bir kere o güzel yorumları gördükten sonra iyi ki yapmışım diyorsunuz demek ki doğru bir şeyler var ki insanlar güzel yorumlar yapıyor. Hoşunuza gidiyor mutlu oluyorsunuz.” (K4)

“Gerçekten mutlu oldum yani yaptığım işin beğenilmesi beni aşırı mutlu etti aşırı enerji verdi bana ve mesela bir yorumum vardı çok enerjik ve pozitif enerji saçıyorsun gibisinden. çok mutlu etmişti o yorum beni ve devam etmeme de yardımcı oldu.” (K17)

Özgüven artırıcı

“Mesela şöyle söyleyeyim yani olumlu yorumlar ister istemez insanı çok daha böyle nasıl söylesem kendine güveni oluşturuyor ... Kendime güveniyordum daha çok böyle istekli oluyordum. Yani daha çok konuşmak istiyordum hani diğer videoya daha güzel hazırlanıyordum. “ (K5)

Kendini değerli-önemli hissetme

“Çok değerli hissediyordum kendimi birisi yorum yapınca ve hani yaptığım bir işin beğenilmesi beni daha böyle heveslendiriyordu tekrar çekmek istiyordum bir video.” (K15)

Gelişim hissi

“Kendimin geliştiğini görüyordum ve bu da beni mutlu ediyordu daha çok çekmek istiyordum hani öyle diyeyim.” (K5)

Kaygı azalması

“Beğenilince bir like veya olumlu yorum gelince bir dahaki videolarda bir rahatlık geliyor hocam daha rahat çekiyoruz.” (K13)

Öğrenciler çoğunlukla video içeriklerine gelen olumsuz etkileşimlere karşı üzülmeklerini, buna sebep olarak da çok fazla olumsuz tepki almadıklarını, yapıcı yorumlarla ya da kendi kendilerine hatalarını fark ettiklerini, yorumları önemseyip olumlu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca olumsuz etkileşimleri farklı bakış açılarını da görerek, kendilerini düzeltmek için bir vesile olarak düşündüklerini eklemişlerdir. Bazı öğrenciler ise başlarda kötü hissettiklerini fakat zamanla bu hisse alıştıklarını söylerken, iki öğrenci ise video içeriğinden bağımsız olarak kişisel ve şekilci eleştiriler almamalarına rağmen böyle bir olayın gerçekleşmesi durumunda bunun kırıcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

Üzülmedim

“Dislike sanırım bir iki tane geldi. valla hocam pek bir şey hissetmedik yani ... herkesi mutlu edemeyiz. Yani like dislike’tan çok olunca bir problem yok hocam ama dislike fazla olunca düşünebiliriz.” (K12)

“Aslında çok fazla olumsuz yorum almıyorduk ama aldığım birkaç tane olmuştu. Mesela bunlarda şöyle yapıyordum birisi mesela bana dese ki sen gramerinde hata yapmışsın diye hani kalkıp üzülüp ay vah demeyeceğim. Hani bunun yerine diğer videomda daha çok dikkat etmeye çalışırdım ve ... o konuda kendimi biraz daha düzeltmeye bakıyordum.” (K5)

“Beni üzmedi açıkçası aksine öyle günler bilirim ki videomu açıp dinledim kendi yanlışlarımı kendim buldum. Diğer arkadaşlarımın fark etmediği yanlışlarımı. Bu bakımdan beni yine olumlu bir şekilde teşvik ettiğini söyleyebilirim. “ (K7)

“Yok, etkilemedi ama önemsiyordum yani bakıyordum dislike atan kişi neden dislike atmış ya da olumsuz yorum yapan kişi hangi bağlamda olumsuz yorum yapmış. Onları kale alıyordum ki bir dahaki videoda onları düzeltebileyim. İşime de yarıyordu gerçekten.” (K14)

Düzeltmeye teşvik edici

“Bence onlar bir dahaki videoların hani daha iyi olmasına yardımcı oldu gibime geliyor. Çünkü hani bir hatayı belki biz o an göremedik hani ya heyecandan ya da hani doğaçlama konuştuğumuz için ister istemez hata oluyor. Hani o yüzden bir dahaki videoları geliştirmemize yaradı.” (K10)

“İşte biri sınıftaki arkadaşlarımızdan gelmişti hani videoda galiba sesin azlığından şey yapıyorlardı. Mesela o konu bakımından sonuçta hani videolarımızı iyileştirmek için iyi bir şey oldu.” (K2)

Yapıcı yorumlar ve farklı perspektifler mutlu etti

“Olumsuzluk açısından hani diğer insanların fikrini de öğrenmek ne kadar olumsuz bir yorum olsa da hani iyi bir şey bence. ... bizim fikrimiz hakkında bir eleştiri yapması tabi ki insanı mutlu ediyor yani.” (K1)

“İyi veya kötü bir yorum yapmaları hoşuma gidiyordu.” (K15)

Başlarda kötü hissettim, sonradan alıştım

“Biraz aslında olumsuz etkiledi. İlk başlarda hani nerede yanlış yapıyorum diye düşünüyordum hani biraz olumsuz etkiledi beni düşünmeye itti bu şeyler yorumlar... Sonra artık yani alıştım yorumlara.” (K3)

Şekilci eleştiriler üzebilir-kırabilir

“Her olumsuz yorum tabi ki mutlu etmez hocam hani sonuçta gelip de biz konuşurken mesela dış görünüşümüz ile ilgili ya da konuşmamız ile ilgili genel bir olumsuz yorum yani beni de K2’yi de birçok insanı da mutsuz eder yani üzer az da olsa çok da olsa.” (K1)

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Video Türleri ve Nedenleri

Öğrencilere, oluşturdukları video içeriklerin türleri ve bu tercihlerinin nedenleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerden alınan yanıtlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Video Türleri ve Nedenleri

Tür	f	Neden	f
Kamera önü grup diyalog	15	Etkileşim ve iletişim diğer türlere göre daha etkili	9
		Doğaçlama, bir yere bakmadan olduğu gibi konuşma	2
		Jest ve mimik, el hareketleri anlatımı güçlendiriyor	2
		Özgüven kazanmak için	1
		Gergin, stresli	1
Kamera önü monolog	6	Jest, mimik ve el hareketleri ile kendini daha net ifade etme	3
		Teknolojik bilgi eksikliği	2
		Gergin, stresli	1
Dijital hikâye anlatımı	6	Daha kolay ve rahat (zaman, mekân ve çalışma esnekliği)	4
		Görsellerin konunun duygusunu daha iyi yansıtmaması	2
		İzleyenleri sıkıkmamak	1
		Çekingenlik	1
Grup podcast (ses kaydı)	3	Deneyimlemek için	3
		Teknolojik cihaz/bilgi eksikliği	1

Tablo 41 incelendiğinde öğrenciler çoğunlukla (n=15, %50) kamera önünde grup halinde diyalog kurmayı tercih etmişlerdir. Bu tercihin nedenlerini etkileşimin daha iyi olması, doğaçlama konuşma becerisini geliştirmesi, jest ve mimiklerle anlatımı güçlendirmesi ve özgüven arttırma niyeti olarak sıralamışlardır. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Bizim görüntümüz olduğunda işte hani bizim kameraya baktığımızda vesaire etkileşimin daha iyi olduğunu düşünüyorum hani daha anlaşılabilir

olduğun düşünüyorum çünkü bazen sadece fotoğraflar işte geçiyor arkadan bir ses onun birazcık hani izleyeni de sıkıldığını düşünüyorum açıkçası.” (K2)

“Doğaçlama konuştuğumuzu hissettirebilmek içi herhangi bir edit kullanmamaya hani videoları hiç duraklatmamış şekilde tek seferde atmaya gayret gösteriyorduk.” (K1)

“Kameranın karşısına geçip hani hem mimiklerimi kullanarak el hareketleri kullanarak daha böyle etkili olacağını düşündüm anlatacağım şeylerin.” (K15)

“Kamera karşısına geçmek bizim için daha iyi bir fikirdi. Öz güvenimizin artmasını sağlayacağını düşündüğümüz için böyle yaptık.” (K4)

Öğrencilerin bir diğer video türü tercihi kamera önünde bireysel yaptıkları kayıtlardır (n=6, %20). Bu durumun nedenlerini de vücut dilini kullanarak kendilerini daha iyi ifade etme ve farklı tür videoları oluşturabilecek teknolojik bilgi eksikliği olarak sıralamışlardır. Kamera önünde grupta ya da bireysel çekilen videolara dezavantaj olarak ise kamera karşısına geçmenin diğer türlere nazaran daha stresli olmasını göstermişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Vaktim olduğu zaman kamera önünde çekmeyi daha ben sağlıklı buluyorum çünkü bir dili konuşurken ya bir konuşma yaparken bence bir insanın seni dinlerken mimiklerini görmesi önemli bir şey.” (K16)

“Aslında bir keresinde çekmeye üşenmişim ses kaydı yapayım dedim hocam beceremedim.” (K15)

“Yüz yüze çekme yani yüzümüzü gösterdiğimiz videolarda daha böyle geriliyorduk.” (K11)

Kamera önüne çıkmayı tercih etmeyen bazı öğrenciler ise bunun yerine dijital hikâye anlatımını tercih etmişlerdir (N=6, %20). Bu tercihin sebeplerini şartlara göre çalışma esnekliği sunması nedeniyle daha kolay ve stressiz olması, konunun içeriğine göre görsellerin duyguyu daha güçlü yansıtabilmesi, izleyenleri sıkmamak ve kamera karşısına geçmekten çekinmek olarak sıralamışlardır. Dijital hikâye anlatımını tercih eden öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ortamımın çekime elverişli olmaması nedeniyle görsel ve fotolarla anlatımı desteklemek istedim.” (K8)

“O videolardan (dijital öykü) bir tanesini genellikle savaş üzerine yanlış hatırlamıyorsam ya savaş üzerine ya da açlık üzerine bir video çekmişim tam içeriğini hatırlamasam da bu konuda kendi yüz ifademi, mimiklerimi kullanmaktansa böyle efektler, resimler kullanmanın daha etkili olabileceğini düşündüm. kendi yüz ifademi kullanmaktansa işte aç bir çocuğun resmini ... yazı veya video kullanmak yine bunların daha etkili olabileceğini düşündüğüm için kamera karşısına geçmedim.” (K7)

“Video karşısında konuşarak izleyiciyi bıktırmamak için animasyonlar kullandım.” (K9)

“Videonun karşısına geçince daha çok böyle utangaçlık oluyordu açıkçası bize daha kolay geliyordu hani ses kaydedip sadece sesimizi duyurmak.” (K10)

Son olarak az sayıda öğrenci bazı haftalarda sadece ses kayıtlarını tek bir görselle birleştirerek oluşturdukları videoları paylaşarak çalışmaya katılmışlardır (N=3, %10). Bu durumun sebebi sorulduğunda ise bu türü deneyimleme isteği ve teknolojik cihaz ya da bilgi eksikliği olarak yanıt vermişlerdir. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Normalde biz hepsini video çekerdik bunda merak ettik acaba ses nasıl oluyor ... Üçümüzün de bilgisayarı yoktu, yani üçümüz de bilgisayardan anlamıyorduk ve hep size atarken de bazen sıkıntılar oluyordu, eksiklikler oluyordu. Bu sefer de bir ses deneyelim hani belki daha iyi olur gibisinden ses kaydı attık.” (K5)

Uygulamanın Konuşma Kaygısı Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, uygulamanın konuşma kaygıları üzerindeki etkilerine dair görüşleri sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. Uygulamanın Konuşma Kaygısı Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Cevap	Kod	f	%
Olumlu	Deneyimle beraber özgüven artışı ve kaygı azalması	10	34
	Sınıf içi İngilizce etkileşimde kaygı azalması	8	28
	Doğaçlama becerisinin gelişmesi	4	14
	Kendimi kontrol etme, düzeltme, değerlendirme imkânı	4	14
	Araştırıp bilgi sahibi olmak	2	7
	Olumlu tepkiler aldıkça kaygı azalması	1	3

Tablo 42’ye göre çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı İngilizce konuşma kaygılarını azaltıcı yönde olumlu bir değişim hissettiklerini beyan etmişlerdir. Sürecin sonunda elde edilen deneyimle beraber özgüven artışı sağladıklarını, sınıf içi İngilizce etkileşimde daha rahat olduklarını, doğaçlama becerilerinin geliştiğini, öz değerlendirme imkânı bulduklarını, araştırılan konular hakkında bilgi sahibi olduklarını ve olumlu tepkilerin kaygıyı azalttığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

Deneyimle beraber özgüven artışı ve kaygı azalması

“Başta ... biraz daha işte çekimser oluyoruz, biraz daha kendimizi hani tam açıklayamıyoruz ama konuştukça işte videolar çektikçe insan kendi potansiyelini görüyor daha iyi anlıyor ve daha öz güvenli oluyoruz yani o yüzden hani o kaygılar da ortadan bir nevi kalkmış oluyor.” (K2)

“Olumlu anlamda etkiledi hocam ilk birkaç videoda kaygı seviyemiz hocam baya yüksekti ama zamanla azalma oldu.” (K6)

“Şöyle düşündüm ben dedim ki: Eğer video çekersek, kesinlikle bunu herkese açık yapacağız. Yani ... bütün dünya neredeyse izleyecek. ... Sonrasında hani bizim kaygımızı bitirdi. Daha sonraki sınıf içerisindeki videolarda sunumlarda da bunun pozitif etkisini çok bariz bir şekilde gördük.” (K12).

Sınıf içi İngilizce etkileşimde kaygı azalması

“Hem videolarla o öz güvenimi tamamladım hem de derslerde sınıf içi etkileşimde payı olduğunu düşünüyorum” (K17)

“Başta benim hani kaygı baya yüksekti yani şu anda da kaygı yok diyemem ama videoların baya etkisi oldu özellikle hani biz her hafta sunum yapıyorduk sınıfta. Bence bu videoların sunuma da biraz etkisi oldu daha yani sunum yaparken daha rahattık.” (K10)

Doğaçlama becerisinin gelişmesi

“Sınıf içi etkinliklerde arkadaşlarla konuşma olsun öğretmenlerle veya sunumlarda bu beni gerçekten pozitif yönde etkiledi böyle daha da çok konuşmak istedim özellikle doğaçlama anlamında hani aklıma bir şey gelmediği zaman kendim bir şeyler uydurup konuşabiliyordum bu yüzden kaygı düzeyim de azalmış oldu. “ (K14)

Kendimi kontrol etme, düzeltme, değerlendirme imkânı

“Mesela ben ilk dönemlerde ... jest ve mimiklerimi kullanamıyordum kontrol edemiyordum daha doğrusu sesimi kontrol edemiyordum. ya da böylece akıcı olamıyordum doğal konuşamıyordum ... Hani mesela komik bir şey olsa, kalkıp onu gülerek söyleyemezdim, robot gibi kalkıp söylerdim. Ama bu videolar sayesinde mesela daha doğal olmayı, jest mimiklerimi kontrol etmeyi öğrendim sesimi ayarlamayı sesimi kontrol etmeyi öğrendim. “ (K5)

Araştırıp bilgi sahibi olmak

“Bize konu veriyorsunuz seçmemiz için ve çok çeşitli konular hakkında bir şeyler araştırıp bilgi sahibi oluyoruz. Ve bu da hani bir şeyleri dile getirmemizde daha rahat bizi daha çok rahatlatıyor öyle söyleyeyim ve sınıf içerisinde de herhangi bir konu konuşulduğu zaman a ben bu konuyu biliyordum araştırmamdan diyerek. Daha rahat olabiliyordum.” (K15)

Olumlu tepkiler aldıkça kaygının azalması

“Videolar ilerledikçe olumlu yorumları da gördükçe konuşma kaygısı gittikçe azalıyor.” (K1)

Öğrencilere, uygulamanın konuşma özyeterlik inançları üzerindeki etkilerine dair görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. *Uygulamanın Konuşma Özyeterlik İnancı Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Yanıt	Kod	f	%
Olumlu	Konuşma becerisi gelişimi	7	23
	Özgüven artışı	7	23
	Günlük ve güncel konular (havuz) hakkında bilgi sahibi olma	6	20
	Konuşma pratiği imkânı	5	17
	Kaygı azalması	3	10
	Öz değerlendirme imkânı	1	3
Çok etkilemedi	Süreç böyle bir gelişim için kısa	1	3

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (%97) konuşma özyeterlik inançlarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu durumun sebeplerini konuşma becerilerinin gelişmesi, özgüven artışı, günlük ve güncel konular hakkında bilgi sahibi olma, konuşma pratiği imkânı, kaygı azalması ve öz değerlendirme imkânı olarak sıralamışlardır. Bu anlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

Konuşma becerisi gelişimi

“Özellikle mesela insanların güzel yorumlarını likelerini, hocalarım mesela o beğendikleri puanı yani puanları gördükçe daha çok böyle kendime inancım arttı. Bak demek ki konuşabiliyormuşum ve bunu daha çok yapmak istiyorum bunu daha çok yaptığım için daha çok kendi kendimi geliştirebiliyorum bu da yani daha çok konuşmama yardımcı oluyordu.” (K5)

Özgüven artışı

“Bir öncesini düşünüyorum bir de sonradan düşünüyorum fark var yani. Yukarda da söylediğim gibi yani insanın kendine olan özgüveni artıyor.” (K3)

“Aslında özümüzde adı üstünde bir özyeterlilik vardı. Ama bu hafif bir özyeterlilikti aslında biraz dışarı vurmamıştık bunu. Uygulamayla birlikte

özyeterliliğimiz bir aktifleştirdi biraz daha böyle kendimizi gösterebildik, bildiklerimizi dışa vurabildik.” (K14)

Günlük ve güncel konular (havuz) hakkında bilgi sahibi olma

“Güncel hayat ve gündelik konuşmalara yönelik konular olduğu için. O konular hakkında bilgi edindikçe konuşma yeterliliğimizin arttığını düşünüyorum.” (K17)

Konuşma pratiği imkânı

“Mesela bizim daha önce çalıştığımız kelimeler konuşacağımız cümle benzer olunca hemen aklımıza geldi. Telaaffuzuyla beraber aklımıza geldi. Böylece hocam o kelime bizde o devamlı belleğe kaydolmuş oldu.” (K12)

Kaygı azalması

“Gayet gelişti, toplulukta çekinip kötü hissediyordum, bu sayede kişisel bir deneyim oldu, kötü olmadığımı fark ettim.” (K9)

Araştırarak bilgi sahibi olma

“Bir şeyler hakkında bilgi sahibi olmak o konu hakkında da özyeterliliğimizin olduğunu gösteriyor bence. Veya daha böyle bir öz güvenimizi yerine getiriyor ben ikisini iki sorunun (Kaygı ve özyeterlik) cevabının birbirleriyle bağlantılı olduğunu düşünüyorum yani şu anda. “ (K15)

Öz değerlendirme imkânı

“Gayet gelişti, toplulukta çekinip kötü hissediyordum, bu sayede kişisel bir deneyim oldu, kötü olmadığımı fark ettim.” (K9)

Her ne kadar öğrencilerin büyük çoğunluğu konuşma özyeterlik inançlarının gelişimine dair olumlu yanıtlar verseler de, bu duruma karşıt cevaplara da rastlanmıştır. Örneğin bir katılımcı diğerlerinden farklı olarak sürecin özyeterlik inancı üzerinde bir etkisinin olmadığını ve uygulama süresinin böyle bir gelişimi sağlamak için yetersiz olduğu görüşünü savunmuştur.

“Mutlaka olmuştur ama yani çok mükemmel bir değişiklik olmamıştır çünkü sekiz haftalık bir süreç ve sekiz video yeterli gibi görünse aslında çok yoğun bir süreç değil.” (K2)

Uygulamanın İletişim Kurma İstekliliği Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, uygulamanın iletişim kurma istekliliği düzeyleri üzerindeki etkilerine dair görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden bu kapsamda alınan yanıtlar Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44. *Uygulamanın İletişim Kurma İstekliliği Üzerine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Tutum	f	İletişim kurma isteğinizi nasıl etkiledi? Neden?	f
Olumlu	15	Özgüven artışı	10
		Sınıf dışında arkadaşlarla İngilizce konuşma isteği	8
		Yabancılarla konuşma isteği	4
		Sınıf içi yakın çevrede İngilizce konuşma isteği	4
		Etraftaki konuşmalara eşlik etme isteği	3
Etkilemedi	2	Zaten istekliydim	2

Tablo 44’e göre öğrencilerin büyük bölümü (N=15, %88) iletişim kurma istekliliklerinin olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler isteklilik artışına başlıca neden olarak süreç içerisinde konuşma becerilerinin gelişimi, derse katılımda artış, yeni konular hakkında bilgi sahibi olma gibi etkenlerle özgüven artışı göstermişlerdir. Uygulama sonucunda öğrenciler ders haricinde sınıf arkadaşlarıyla, yabancılarla ve çekingenlikten ötürü sadece yakın arkadaş çevresiyle İngilizce konuşma istekliliklerinde artış olduğunu; ayrıca etraftaki konuşmalara İngilizce eşlik ederek fikir belirtme isteklerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Az sayıdaki diğer öğrenciler ise (N=2, %12) zaten istekli olduklarını dolayısıyla uygulamanın bu isteği daha yukarıya taşımadığını söylemişlerdir. Bu soruya ilişkin öğrenci cevaplarından bazıları şunlardır:

Özgüven artışı

“Şu anda hatırlıyorum yabancı bir arkadaşla konuşmaya çalışmıştık ... Bu bakımdan videolar bize de hem iletişimi hem de özgüveni biraz aşıladı. Açıkçası hani konuşabilirim yapabilirim en azından anlayabiliriz diye düşündüm.” (K7)

“Hocalarla konuşma istekliliği olsun mesela bir hoca soru sorduğu zaman direk parmak kaldırmak istiyorum yani konuşmak istiyordum.” (K14)

“Bence oldu çünkü çok hani o konuları öyle direk hani videoya almadık biz ilk önce bir araştırma yaptık hani konularla ilgili falan. İşte ne kadar çok bilgin olursa da bir şey hakkında hani kendini daha iyi ifade edebildiğin için hani o yüzden isteklilik arttı. “ (K11)

“Derslerde daha fazla söz hakkı almaya çalışıyordum ben video çektikten sonra ilk dönem yani böyle daha fazla katılmaya çalışıyorum derslerde. Sürekli soru sormaya çalışıyordum. Hata yapıyordum yine veya duraksıyordum hani öyle aşırı aşırı akıcı yapmadı beni ama en azından isteğimi arttırmıştı ve konuşmaya çalıştıkça zaten konuşmamın bir tık daha düzeldiğini fark etmiştim. “ (K15)

Sınıf dışı İngilizce konuşma isteği

“Dün daha biz K2 ile WhatsApp üzeri konuşurken hani birden ortada bir sebep yok iken hadi İngilizce konuşalım havasına girdik öyle ses kayıtlarında İngilizce sohbet ediyorduk günlük normalde Türkçe bahsedeceğimiz şeylerden.” (K1)

Yabancılarla konuşma isteği

“Önceden yolda bir yabancı gördüğüm zaman veya fakültede kaçacak delik arıyordum ... Geçenlerde de iki Japon vardı adres sormaya çalıştılar başta Türkçe baktım Türkçeleri iyi değildi hemen İngilizce olarak onlara cevap verdim. Bu şekilde hocam güzel bir şekilde tarif ettim onlara ve direkt aklıma bu geçmişte çektiğim videolar geldi yani.” (K6)

Sınıf içi yakın çevrede konuşma isteği

“Yine kalabalık bir ortamda konuşma konusunda o isteklilik çok bir etkilemedi. Ama hani arkadaş ortamı olsun ya da sadece bir yabancı insanla hani bir yabancı olan bir insanla yine rahat bir şekilde istekli bir şekilde konuşabilirim ama toplu bir alanda değil.” (K10)

Etraftaki konuşmalara eşlik etme isteği

“Hani konuşurken daha böyle hani konuşmak istiyorsun sen de konuşulan bir şeye katılmak istiyorsun. Fikrini belirtmek istiyorsun ya da, o yüzden bence arttırmıştır.” (K11)

Zaten istekliydim

“Ben normalde de İngilizce konuşmayı çok çok seviyorum hatta bazen kendi kendime bile işlerimi yaparken İngilizce konuşuyorum. Hani normalde de çok konuştuğum için hani bu video ekstra bir şey yaptı desem yalan olur” (K5)

Öğrencilerin Uygulamaya Katılımda İsteklilik Durumları

Öğrencilere, uygulamanın benimsenme düzeyinin açığa kavuşturulması amacıyla uygulamaya katılımda isteklilik durumları sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 45’teki gibidir.

Tablo 45. *Öğrencilerin Uygulamaya Katılımda İsteklilik Durumları*

Tutum	f	%
Sonradan istekli	9	53
İstekli	4	24
Sonradan isteksiz	3	18
Hem istekli hem isteksiz	1	6

Tablo 45 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (N=9, %53) başlarda isteksiz olsalar da alıştıkça istekli hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu grubu çalışma boyunca istekli olanlar takip etmiştir (N=4, %24). Üç katılımcı ise (%18) başlarda istekli iken sonradan iş yükü artması, videoların uğraştırıcı olması ve dönem sonunda sınıftaki motivasyon düşüşü gibi nedenlerle isteksiz hale geldiklerini söylemişlerdir. Bir öğrenci ise (%6) biriken işler ve günlük ruh haline göre isteklilik durumunun değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin uygulamaya katılımlarındaki isteklilik durumlarına ilişkin bazı yanıtlar şunlardır:

Hem istekli hem isteksiz

“Yüzde elli yüzde elli. Yani hem istekliydim hem isteksizdim isteksizliğimin sebebi de şundan kaynaklanıyordu. Ya böyle son birkaç güne bırakıyordum video çekmeyi hocam ya da öyle uykulu oluyordum baya çünkü derslerimiz erken başlıyordu. Bunlar isteksizlik oluşturuyordu.” (K6)

İstekli

“İmkânlar el verdiğiince istekliydim. İsteksizlik nedenim olumsuz çevresel şartlardı.”
(K8)

Sonradan istekli

“Başta isteksizdik yani çünkü hani nasıl yapılacağını çok bilmiyorduk, ya da hani kendimizi çok yeterli görmüyorduk. Ama işte yaptıkça hani daha eğlenceli olduğunu gördük.” (K2)

Sonradan isteksiz

“Dönem sonuna gelince derslerden de böyle bir bıkmıştım. O yüzden artık böyle çekmek istemiyordum son zamanlar.” (K16)

Tablo 45’ten elde edilen yanıtlar bağlamında, öğrencilere uygulamaya katılım isteklerini etkileyen olumlu ve olumsuz nedenler sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerden gelen yanıtlar ise Tablo 46’da belirtilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin Uygulamaya Katılımda İsteklilik Durumlarını Etkileyen Nedenler

Kategori	Tema	f
Olumlu Durumlar	Eğlenceli	4
	Alıştıkça istek gelmesi	4
	Zamanla gelişim hissetme	2
	Doğaçlama konuşmak teşvik edici	1
	Konuların konuşmaya elverişli olması	1
	Olumlu yorumlar teşvik etti	1
	Zor olsa da faydalı	1
Olumsuz Durumlar	Ödev ve sınavlara tekabül ettiği için zaman problemi ve stres	7
	Uğraştırıcı	3
	Başta zorunlu olmasa yapmazdım	2
	Günlük ruh hali etkiliyordu.	2
	Başta utangaçlık hissi	1
	Bilgi eksikliği / başta nasıl yapılacağını bilmemek / yetersiz görmek	1
	Etkinliği dersle bağdaştıramama	1
	Zamanında yapmayınca birikme	1
	Sınıfta motivasyon düşünce etkilenme	1
	Olumsuz dış faktörler	1

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin uygulamaya katılım motivasyonunu olumlu etkileyen faktörleri uygulamanın eğlenceli olması, alıştıkça daha fazla istek gelmesi, zamanla gelişim hissetme, doğaçlama konuşma becerisinin teşvik edici olması, konuların konuşmaya elverişli olması, olumlu yorumların teşvik edici olması ve zorluğuna rağmen faydalı bir etkinlik olması olarak belirtmişlerdir. Uygulamaya katılım isteğini arttıran bu durumlara yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Eğlenceli

“İstekli keyifli yaptığım bir şeydi yalnızca ödevlerimizin çok yoğun olduğu dönemlerde açıkçası bir isteksizlik oluyordu. Çekmesek mi işte yorulduk falan gibisinden. Hani o an strese giriyorduk belki ama onun dışında çekerken eğlendiğimiz hani istekli yaptığımız bir şeydi.” (K10)

Alıştıkça istek gelmesi

“Alıştıkça istek de geldi, başta sınavlara denk gelmişti o zaman isteksizdim.” (K9)

Zamanla gelişim hissetme

“İlkin değil ama yavaş yavaş kendimin geliştiğimi gördükçe daha çok istekli oldum.” (K5)

Doğaçlama konuşmak teşvik edici

“Baktık ki çok güzel doğaçlama yapıyoruz. Niye bunu biri çekmesin ki biz konuşurken diye düşündük ve isteğimiz de oradan arttı.” (K13)

Konuların konuşmaya elverişli olması

“Konuların da biraz günlük hayattan olması nedeniyle konuşma isteği vardı.” (K2)

Olumlu yorumlar teşvik etti

“Arkadaşlar da (olumlu) yorum yapınca “tamam arkadaşlar hemen diğerini de çekelim haydi bugün gelin beş tane video çekelim” gibisinden oldu yani sonuçta bizim için normal günlük aktivite oldu.” (K12)

Zor olsa da faydalı

“Zorlukları da oluyor video yükleme youtube’a hani onu çekme olsun şey olsun zorlukları da var ama yine de güzeldi bence zorluklarına rağmen çok faydalıydı.” (K3)

Tablo 46’ya bakıldığında öğrencilerin çalışmaya katılım motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler; etkinliklerin ödev ve sınavlara tekabül etmesinin oluşturduğu zaman problemi ve stres, video hazırlamanın uğraştırıcı olması, etkinliğe katılımın zorunlu olmasından ötürü yapmak zorunda kalma, günlük ruh halinin değişkenlik göstermesi, başlarda oluşan utangaçlık hissi, teknoloji konusunda yetersiz ya da bilgisiz hissetme, etkinlikleri okulla bağdaştıramama, zamanında yapılmayan video görevlerinin birikmesi, sınıf genelinin motivasyonunun düşmesinden etkilenme ve çevresel kısıtlıklar olarak dile getirilmiştir. Bu yorumlara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

Ödev ve sınavlara tekabül ettiği için zaman problemi ve stres

“Dönem sonlarına doğru çok böyle sınavlar ödevler hepsi bir araya gelince videoyla uğraşmak beni çok böyle gözüme çok böyle büyüyordu bu yüzden.” (K15)

“Yalnızca ödevlerimizin çok yoğun olduğu dönemlerde açıkçası bir isteksizlik oluyordu. Çekmesek mi işte yorulduk falan gibisinden. Hani o an strese giriyorduk belki ama onun dışında çekerken eğlendiğimiz hani istekli yaptığımız bir şeydi.” (K10)

Uğraştırıcı

“İlk başta aslında isteksizdim hani şey düşünüyordum kim uğraşacak ya bununla hani çok şey uğraştırıcı bir şey hani ne işimize yarayacak diye düşünüyordum ilk düşüncem böyleydi.” (K3)

Başta zorunlu olmasa yapmazdım

“Eğer zorunlu tutulmasaydı hiç böyle hani bir şey yükleyeyim ya da hani bir şeyler hakkında konuşuyum gibisinden hani hiç öyle bir isteğim olmadı ama hani çekmeye başladıktan sonra hiç zor gelmemeye başladı. Yani yapılabilmemiş falan dedim kendi kendime ben” (K11)

Günlük ruh hali etkiliyordu.

“Mesela ... okula uykusuz gelmiştim bizim de o gün youtube’ ye yüklemesi son gün olan bir videomuz vardı. O videoda mesela sırf modum düşük olduğu için videoda da enerjim hani sıfır olduğu için pek bir şey söyleyemiyordum. Ben bunu şey olarak düşünüyorum hani sen ben ne kadar istekli olsam da insanın o anki modu da bunda önemli.” (K1)

Başta utangaçlık hissi

“Yani ilk başlarda biraz utangaçlık oldu ama bismillah deyince hocam her şey devam etti gitti zaten. “ (K12)

Bilgi eksikliği / başta nasıl yapılacağını bilmemek / yetersiz görmek

“Başta işte hani dediğim gibi isteksizdik yani çünkü hani nasıl yapılacağını çok bilmiyorduk ya da hani kendimizi çok yeterli görmüyorduk. ama işte yaptıkça hani daha eğlenceli olduğunu gördük.” (K2)

Etkinliği dersle bağdaştıramama

“İlk başlarda biraz isteksizlik vardı yani ödev olarak algılamaktan mı kaynaklanıyordu yoksa hani bunu dersin dışında bir şey olarak mı görüyordum, okula ait bir şey olarak mı görmüyordum ondan mı dolayı bilmiyorum ama sonrasında isteksizliğim gitti yani açık konuşayım.” (K13)

Zamanında yapmayınca birikme

“Bir de benim benden kaynaklı biraz, yani ben biriktirmiştim videoları üst üste bu sefer video çekmem gerekiyordu. Bu yüzden dönem sonuna gelince

derslerden de böyle bir bıkmıştım. O yüzden artık böyle çekmek istemiyordum son zamanlar.” (K16)

Sınıfta motivasyon düşünce etkilenme

“Sonlara doğru ben videoları yaparken sınıfın çoğu bırakmıştı video çekmeyi o dönem ve ben de tek başıma sadece ben çekiyordum gibi hissettiğim için bende de bir isteksizlik oluştu sonrasında. “ (K17)

Olumsuz dış faktörler

“İmkânlar el verdiğiince istekliydim. İsteksizlik nedenim olumsuz çevresel şartlardı.” (K8)

Öğrencilerin Uygulamayı Sürdürme Eğilimlerine Yönelik Görüşleri

Katılımcılara uygulamayı sürdürmek isteyip istemediklerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerden gelen yanıtlara Tablo 47’de yer verilmiştir.

Tablo 47. Öğrencilerin Uygulamayı Sürdürme Eğilimlerine Yönelik Görüşleri

Cevap	f	Kod	f
Evet	15	Gerekli şartlar sağlanırsa	14
		Konuşma becerilerine faydalı bir etkinlik	6
		Geleceğe dair planlarım var	4
		Devam ediyorum	2
		Bazı videolarıma oldukça olumlu tepkiler aldım	2
		Hem eğlenceli hem maddi kazançlı olabilir	1
		Ders olarak konulmasını isterim	1
		İstek ve özgüven geliştirdi	1
Hayır	2	Sosyal medyada etkin değilim - zaman ayıramam	1
		Sadece kısıtlı çevrede olabilir, özgüvenim eksik	1

Tablo 47 incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmı (n=15, %88) zaman, teçhizat, profesyonel bir ekip ve emeğe karşılık izlenme ya da çekingen öğrenciler için daha kısıtlı bir çevrede paylaşım yapabilme imkanı gibi bazı şartlarının oluşması durumunda etkinliği sürdürmeye dair olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bunun yanında bazı öğrenciler etkinliğin konuşma fırsatı sunan, hızlı ve yüksek gelişim imkanı sağlayan, keyifli ve faydalı bir etkinlik olduğunu belirtirken, bazıları da etkinliğe zaten devam ettiklerini ya da bu doğrultuda ileriye dönük planlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Az sayıda belirtilen diğer olumlu görüşlerde ise, video paylaşım sürecinde oldukça olumlu tepkiler aldıklarını, video kanalları sayesinde hem

eğlenip hem kazanç sağlayabileceklerini, istek ve özgüvenlerinin geliştiğini, elde edilen kazanımlara bakıldığında bu etkinliklerin bir ders haline gelmesini savunan yorumlara da rastlanmıştır. Belirtilen yanıtlara yönelik bazı örnek ifadeler şunlardır:

Gerekli şartlar sağlanırsa

“Kendi adıma video üretmek güzel bir şey karşılığını almak güzel bir şey ama onu yapmak için ciddi manada bir organizasyon lazım” (K2)

“İşin ehli olmuş olan insanlar yanımda olmuş olursa K7’nin dediği gibi montajdan anlayan içerikten anlayan insanlar olursa bu şekilde devam etmeyi isterdim ama tek başıma olacak olursam bu kadar çok bilgiyi edinmem” (K6)

“Gerekli şartlar olursa prodüksiyon için çok böyle zaman kaybetmezsem ekipmanım iyi olursa ondan sonra emeğimin karşılığında izlenme olarak güzel bir kitle olarak alırsam neden olmasın” (K1)

“Devam etmek isterdim ama ... yine aynı şekilde liste dışı yapıyorduk ya gören kişilerin kısıtlı olacağı şekilde ben de devam etmek isterdim.” (K10)

Konuşma becerilerine faydalı bir etkinlik

“Yine olsa yine yaparım yani devam etmek isterim çünkü bana çok büyük bir faydası oldu bunun. İsterim.” (K4)

Geleceğe dair planlarım var

“Aslında böyle skeç tarzı böyle komik İngilizce skeçler yapabilirim belki devam edebilirim.” (K16)

“Çok video fikirleri de geldi hatta işte ben çok tırnaklarım ile uğraştığım için oje videosudur, makyaj videosu gibi video içerikleri önerileri aldım.” (K17)

Devam ediyorum

“Uygulamaya ders dışında sürekli yapmaya karar verdiğimiz ama bir türlü yapamadığımız bir etkinlik olduğu için, uygulama boyunca bu durum biz de alışkanlık haline gelmeye başladı.” (K12)

“Evet, isterim hatta yapıyorum, kendi kendime videolar çekiyorum konu içeriği geniş olan videolar bu sayede hem İngilizcemi geliştiriyorum hem arkadaşlarımla paylaşıyorum, yakında çektiğim videoları youtube hesabımdan paylaşacağım.” (K14)

Bazı videolarıma oldukça olumlu tepkiler aldım

“Ben çok istiyorum size başta da söylediğim gibi instagram’da paylaştım çok beğeni aldım yani baya bir mesaj aldım ... Hani diğer izleyenler de görebilsin okuyabilsinler anlayabilsinler diye gerçekten güzel eleştiriler aldığım için devam etmeyi çok düşündüm çok video fikirleri de geldi.” (K17)

Hem eğlenceli hem maddi kazançlı olabilir

“Sonuçta hem ortada bir eğleniyorsun yani hem para bile kazanabiliyoruz yani.” (K2)

Ders olarak konulmasını isterim

“Kesinlikle hatta ben demin söyledim bunun ders olarak bile öğrencilerin programlarına koyulmasını çok isterdim.” (K5)

İstek ve özgüven geliştirdi

“Bu aktiviteleri yapmasaydık bu istek ve özgüvenin bu kadar erken oturabileceğini düşünmüyordum açıkçası.” (K14)

Uygulamayı sürdürmeye yönelik olumsuz yanıtlar veren az sayıdaki öğrenciler (n=2, %12) sosyal medyayı aktif kullanmadıkları için zaman ayıramayacaklarını ve özgüven eksikliğinden kaynaklı olarak geniş izleyicili sosyal paylaşım yapmak istemeyeceklerini söylemişlerdir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

Sosyal medyada etkin değilim

“Sosyal medyada etkin değilim, zaman ayıramam.” (K8)

Sadece kısıtlı çevrede olabilir, özgüvenim eksik

“Devam edecek olsam videolarımı herkese açık atarım ama şu an öyle herkese açık atacak kadar öz güvenim yok. Konuşmada o kadar ilerlediğimi düşünmüyorum ama sınıf içinde devam edebilirim.” (K15)

Öğrencilerin Uygulamanın İşleyişine Dair Olumlu ve Olumsuz Yorumları

Öğrencilere, uygulamanın işleyişine ilişkin eklemek istedikleri görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerden gelen yanıtlar Tablo 48’deki gibidir.

Tablo 48. *Öğrencilerin Uygulamanın İşleyişine Dair Olumlu ve Olumsuz Yorumları*

Tutum	Cevap	f
Olumlu Yorumlar	Grup olması çok iyi	2
	Konu havuzu iyi ve güncel	2
	Rekabet faydalı oldu	1
	Eldeki imkânlarla en iyisi oldu	1
	İyi ki yapmışız	1
	Süre esnekti	1
Öneri ve Olumsuz yorumlar	Metinden bağımsız doğaçlama olmalı, ihlal edenler olabilir.	2
	Bazı konular ilgi alanıma hitap etmiyor, bu durum isteğimi azalttı.	1
	Erken verilecek bir ödül motive edici olabilir.	1
	Gruplar daha kalabalık olabilirdi	1
	Haftada iki konu olarak esnetme	1
	Hocaların video ödevleri sıkı takibi,	1
	Kendi görüntüsü olmayan kayıtları beğenmeme, sesi geliştirebilir ama iletişimi değil, bu durum çok gerçekçi değil,	1
	Mikro öğretim gibi sınıf içi canlı çekimler yapılabilir.	1
	Süre esnek olabilir. Haftalık değil son tarih	1
	Videoların konsepti haftalık olarak belirlenebilirdi.	1
	Yüklemesi daha kolay bir platform olabilirdi	1

Tablo 48’deki olumlu öğrenci görüşlerine göre öğrenciler, süreci grupla takım çalışması olarak geçirmekten memnun kaldıklarını, konu havuzunun konuşmaya uygun konulardan oluştuğunu, süreç boyunca aldıkları rubrik puanlarının rekabet oluşturarak gelişime katkı sağladığını, sürenin yeterince esnek olduğunu ve uygulama sürecinden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Grup olması çok iyi

“Grup olması gerçekten işleri daha çok kolaylaştırıyor çünkü bazen ben istemiyorum bazen o istemiyor ve hani birbirimizi motive ederek aslında birazcık istek sağlayabiliriz hani biraz daha gerekli eğlenceli olması bakımından daha etkili oluyor.” (K2)

Konu havuzu iyi ve güncel

“Konular çok güncel olduğu için üzerine tartışılması daha yani bizi çok fazla zorlamadı. Hani yani zorlamaktan kastım konuşabildik yani. Kendimizi iyi ifade edebildik. Yani çok sıkıcı değildi konular.” (K13)

Rekabet faydalı oldu

“Sizin bizi hani motive etmek açısından daha bir istekli olmamızı sağlamak açısından şey söylemişsiniz: Her ay en başarılı grubu seçip falan... Bu da bence biz de dâhil birçok grubu hani iyi açıdan etkilemiştir motive etmiştir. Çünkü ben hani bu tür şeylerde içimde sürekli bir kazanma duygusu var her zaman hani pekiyi bir şey değil ama her zaman en iyi olmaya çalışıyorum.” (K1)

Eldeki imkânlarla en iyisi oldu

“Eldeki imkânlarla yapabileceğimizin en iyisini yaptık bence.” (K4)

İyi ki yapmışsınız

“(Süreç esnasında) Şube iki varken neden biz yapıyoruz onlar rahatlar biz hem onlarla aynı ödevleri yapıyoruz üstüne bir de bu videoları çekiyoruz gibisinden bir isyan vardı kafamda ama dediğim gibi onlara da söyledim iyi ki de onlara değil de bize vermişsiniz hocam hakikaten büyük bir etkisi oldu o açıdan teşekkür edebilirim.” (K1)

Süre esnekti

“Süre sıkıntısının olmaması iyiydi.” (K13)

Olumsuz görüşler ve öneriler incelendiğinde, herhangi bir ihlale karşı videolarda grubun kendi görüntüleriyle bulunmaları ve konuşmaların bir metinden bağımsız olması gerektiği yorumunda bulunulmuştur. Buna ilişkin olarak hocaların videoları sıkı takip etmeleri ve öğrencileri çeşitli ödüllerle teşvik etmeleri önerilmiştir.

“Ben onu (özçekim olmayanları) hiç cazip bulmadım çünkü biraz özgüven ile alakalı olması gerektiğini düşündüğüm bir uygulama çünkü kişinin kendi

konuşmasının videoda olması gerektiğini düşünüyorum. Böyle hani montaj falan yaparak bir resim üzerinden konuyu anlatması bence cazip değil. Tamam, ses olarak belki geliştirebilirsin telaffuz olarak ama sonuçta bir iletişim becerilerinde kişinin görüntüsü de, mimikleri de, konuşması, jestleri bunlar çok önemli.” (K14)

“Bence herkes hani spontane bir şekilde konuşmalı hani önceden tekst falan yazılması birazcık hani şey gibi geliyor bana yani o yüzden mesela hani konuşmak dışında öyle hani tekst falan yazmadan olursa bence çok daha etkili olabilir çok daha iyi sonuçlar alınabilir.” (K2)

“Öğrenciler mesela videolarını çekince daha sıkı bir takip olsa mesela çünkü öğrenciler bazen salıyordu hani.” (K5)

“Sizin bizi hani motive etmek açısından daha bir istekli olmamızı sağlamak açısından şey söylemiştiniz her ay en başarılı grubu seçip falan... Sizin o şeyinizden sonra en iyi hani ödülünden değil de en iyi olmak açısından bunu yapmaya çalışıyordum. Bu da güzel bir yöntem oldu onu söyleyeyim.” (K1)

Öğrenciler tarafından konu havuzundaki bazı konuların herkese hitap etmediğine yönelik bir eleştiride bulunulmuştur. Bu eleştiriye yönelik bir çözüm alternatifi olarak haftada iki konunun sunulabileceği önerisi getirilmiştir.

“Güncel konular olduğu için çok sarmıştı ama sadece bir konu vardı o da çok elektrik elektroniktir işte falan filan uzay mekik falan gibi şeylerde ve benim çok bilgimin ve ilgimin olmadığı konular olduğu için onları seçerken çok zorlanmıştım. Hani bilmediğim konu çok araştırma yapmam lazım ve yani havuzdaki konu ilgimi çekmediği zaman yapasım çok fazla gelmiyordu” (K17)

“Konular haftada iki havuz olarak verilebilirdi esneklik açısından.” (K8)

Bunların dışındaki diğer öneriler ise grupların daha kalabalık olması, mikro öğretime benzer biçimde sınıf içi canlı performansların kayıt edilmesi, sürenin daha esnek olması, herkes için geçerli haftalık video konseptleri belirlenmesi ve video yüklemek için kullanımı daha kolay olan platformlar seçilmesi şeklindedir.

“Mesela daha kalabalık gruplar şeklinde olabilirdi belki. Çok hani üç kişi dört kişilik grup yerine hani böyle biraz daha kalabalık bir grubun aynı konuyu hani çok farklı fikirler ortaya çıkacağı için” (K11)

“Videoyu üçüncü şahıs sınıfta çekseydi biz sınıfta böyle herkesin gözü önünde yani herkes bizi görürken yani canlı canlı böyle hocam kanlı canlı yani görürken bizim öz güvene, özyeterliliğe ondan sonra hocam önümüzdeki engelleri kırma, bariyerleri kırma devirme yönünde çok daha etkili olurdu.” (K2)

“Süre konusunda esneklik iyi olabilirdi. Haftalık videolar yerine geniş aralıklı bir son tarih verilebilirdi” (K9)

“Konseptli olsa daha güzel olabilirdi. hani mesela bu hafta şu konseptte bir video çekmenizi istiyorum deyip böyle. Hem bu youtube'daki sonuçta hemen hemen her kanalın bir konsepti vardır. Bu tüm konseptlere de böyle yatkınlığımızın oluşmasını sağlardı bence.” (K16)

“Youtube'a yüklerken zorlanıyoruz yani sadece ben değil bazı arkadaşlarım da zorlanıyordu. O aslında daha farklı olabilirdi.” (K3)

Bölüm Özeti

Bulgulara göre sekiz haftalık sosyal video üretimi sürecinin ardından yabancı dil konuşma kaygısı, yabancı dil konuşma özyeterlik inancı ve yabancı dilde iletişim kurma istekliliği üzerinde deney grubu lehine orta büyüklükte anlamlı farklar tespit edilmiştir. Konuşma becerilerinde ise sekiz haftalık sürecin sonunda akıcılık, telaffuz, kelime bilgisi ve organizasyon üzerinde son haftalar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Buna karşın dilbilgisi gelişiminde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden alınan nitel veriler nicel verilerden elde edilen bulguları büyük oranda desteklemiştir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında her ne kadar çeşitli sorunlarla karşılaşılsa da konuşma ve organizasyon becerilerinin geliştiği, video etkileşim süreçlerinin motivasyon oluşturarak üretime teşvik ettiği, olumsuz etkileşimlerin yapıcı olarak değerlendirildiği, bundan sonraki süreçte şartlara bağlı olarak uygulamaya devam etmek istediklerine dair yorumlar alınmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen verilerin sonuçlarına yer verilerek ilgili alanyazın ile tartışılarak yorumlanmıştır. Bölümün sonunda sonuçlara ilişkin olarak uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sekiz haftalık müdahalenin sonunda, öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygıları anlamlı düzeyde azalmıştır. Yapılan görüşmelerde de tüm öğrenciler bu sonuçları teyit edici yanıtlar vermişlerdir. Çalışma çerçevesinde, başlangıçta öğrencilerin iki türlü kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Bunların ilki sınıf içerisinde video paylaşımı kaygısı, diğeri de konuşma kaygısı olarak tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin %70'lik bir kısmı video paylaşımına ilişkin başta kaygı duyduklarını fakat sonradan bu duygunun azaldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu kaygının nedenlerini beğenilmeme, eleştirilme, olumsuz değerlendirilme, ilk defa kamera karşısına geçme, utanma ve videolarda nasıl görüldüğünü merak etme gibi hislere dayandırmışlardır. Öğrencilerin yorumlarına paralel olarak olumsuz değerlendirilme hissinin çekingenlik yaratarak kaygı oluşturacağı bilgisine alanyazında da yer verilmiştir (Ehrman, 1996; Horwitz vd., 1986). Bu durumun sebeplerinden biri de öğrencilerin sınıf içerisinde ana dillerinde oluşturdukları kişilik algılarının herhangi bir hata nedeniyle zedelenebileceğine dair kaygıdır (Brown & Lee, 2015, s. 348). Ayrıca öğrenciler ilk kez kamera karşısına geçmiş olmanın verdiği heyecanla kendilerini bazı becerilerden yoksun hissederek kaygılanabilirler (Brown & Lee, 2015; Matthews, 2010). Kendi görüntü ve performanslarını sınıf arkadaşlarıyla kıyaslamaları ise öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin bir kriter belirleme ihtiyacına dayanabilir (MacIntyre vd., 1997). Kalan %30'luk dilim böyle bir kaygının hiç oluşmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler videoların herkese açık olmaması tercihinine sahip olmaları, sadece sınıf içi paylaşım yapabilmelerini ya da daha önceki video kanalı tecrübelerini bu duruma sebep olarak göstermişlerdir. Dolayısıyla paylaşım yapılan kitlenin büyüklüğü ve tanışıklık derecesi karşımıza bir kaygı unsuru olarak çıkmaktadır. İzleyici kitle ne kadar küçük ve tanıdık ise kaygı düzeyinin o kadar az olacağı söylenebilir.

Çalışmada işlenen diğerkaygı boyutu olan konuşma kaygısına ilişkin olarak ise görüşülen öğrencilerin tamamı kaygılarının azaldığı yönünde yorumlarda bulunmuşlardır. Bu durumun

sebeplerini deneyim kazanma, özgüven artışı, sınıf içi kaynaşma ve etkileşimin gelişmesi, doğaçlama konuşma becerisi kazanma, kendini değerlendirme ve düzeltme imkânı, yeni konularda bilgi sahibi olma ve olumlu tepkiler almaya bağlamışlardır. İçerik üretiminin kaygı üzerindeki önemli etkilerinden biri olarak gerçek zamanlı etkileşimin meydana getireceği stresin önüne geçmesi ve öğrencilerin daha rahat bir ortamda kendi hızlarında öğrenmelerine fırsat sunması gösterilebilir (Philps, 2017). Deneyim açısından öğrencilerin sınıf içerisindeki çeşitli sınırlılıklar sebebiyle yeterli konuşma süresi elde edememelerine karşın video projelerinde daha uzun konuşma süresine sahip olmaları büyük bir avantaj olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin video içerik üretimi sürecinde aktif öğrenen konumuna geçmeleri davranışsal (göreve katılım derecesi ve kalitesi), bilişsel (dikkat, zihinsel çaba), sosyal (akranlar arası iletişim, işbirliği, iletişim kurma isteği, dinleme) ve duyuşsal (özel, sosyal ve göreve ilişkin algılar) birçok kazanıma kapı açmıştır. Dersin kazanımlarına uygun olduğu sürece kullanılan teknolojilerin bu boyutlara ilişkin öğrenmelere olumlu katkılar sunacağı alanyazında da belirtilen bir husustur (Gupta, 2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrenme algısı, takım çalışması, akran öğretimi ve teknoloji kullanımını teşvik ederek kaygıyı azaltabileceği de belirtilmektedir (Cooper vd., 2018; Grant vd., 2014; Harper & Daane 1998; Matsuda & Gobel, 2004). Benimsenen öğretim yönteminin bu sayede sınıf içi etkileşimi ve kaynaşmayı geliştirdiği söylenebilir.

Öğrenciler video oluştururken birçok boyutta kazanım sağlamışlardır. Grup çalışması sonucu oluşan video performanslar bir öğrenme ve uygulama topluluğunun oluşmasına ortam sağlayarak sınıf içi kalıcı bir entelektüel sermaye birikiminin önünü açmıştır (Lee & McLoughlin, 2007; Paavola & Hakkarainen; 2005). Böylece birer öğretmen adayı olarak bilgi ve becerilerini geliştirme, paylaşma ve aktarma fırsatı bulmuşlardır. Sosyal ağ üzerindeki etkileşimler de topluluğun öğrenme algısı için önemli bir kriterdir. Öğrencilerin yoğun emek ve zaman harcayarak meydana getirdikleri öğrenme ürünlerine daha çok anlam yüklemeleri nedeniyle (Lambert vd., 2020), öğretmen ve akranları tarafından beğeni ve olumlu yorumlar almaları, başarı ve özgüven hissini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca akranların birbirlerine gerek sınıf içinde gerek sosyal ağ üzerinde verdikleri tavsiye, dönüt ve teşvik edici sözlü etkileşimlerin, öğrencilerin başarıya ilişkin inançlarını korumalarını sağladığı söylenebilir. Sonuç olarak öğrencilerin kendilerini daha güçlü ve özgür hissetmelerinin, özgüven duygusu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu düşünülebilir (Kearney & Schuck, 2006).

Yabancı Dil Konuşma Özyeterlik İnancı

Öğrencilerin konuşma becerilerinde görülen gelişime dair sonuçlar özyeterlik inancındaki gelişim için bir ipucu niteliğinde değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının Levelt (1989) tarafından belirtilen konuşma üretimi basamaklarındaki performanslarını daha iyi organize etmelerinin, konuşma kapasitelerine yönelik inançlarını geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar yüksek dil performansı ile özyeterlik arasındaki pozitif ilişki olduğuna dair alanyazınla paraleldir (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Lent vd., 1986; Mills, 2014; Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009). Bundan dolayı konuşma becerilerinin gelişimi özyeterlik inancını arttırırken, özyeterlik inancındaki artış da konuşma becerilerinin gelişimini destekleyerek bir döngü oluşturmaktadır (Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009, s. 130). Ayrıca çalışmada elde edilen organizasyon becerilerinin gelişimine dair sonuçlar, Bandura (1986) ve Zimmerman (2000) tarafından yapılan özyeterlik inancı tanımındaki görev ve eylemlerin organizasyonu vurgusunun altını yeniden çizmektedir. Video üretimi temelli öğretim yönteminin sağladığı konuşma pratiği imkânı ise, öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmenin yanında haftalık görevlerle hazırbulunuşluklarını taze tutmalarını sağlamıştır (Hauck & Hurd, 2005; Liu, 2007). Bu durum öğrencilerin kaygı düzeylerinde görülen azalmanın bir nedeni olarak düşünülebilir.

Öğrenciler tarafından belirtilen özyeterlik düzeylerinin artma nedenlerinden bir diğeri de özgüven artışıdır. Bu bulgu ile bağlantılı olarak alanyazında da belirtilen özyeterlik inancının kaygı ile ters ve başarı ile doğru orantılı olduğu sonucu gösterilebilir. Öğrencilerin konuşma becerileri rubrik sonuçlarında da görüldüğü üzere zamanla artan skorlar elde etmiş olmaları, başarısızlık hissini azaltarak özgüven hissini kuvvetlendirmiş olabilir (Maddux, 2012). Elde edilen başarılı deneyimler kaygı düzeyini düşürerek özyeterliğe yönelik inancın gelişmesine neden olmuş olabilir (Matsuda & Gobel, 2004; Çubukçu, 2008). Krashen (1982) tarafından ortaya koyulan duygusal filtre hipotezine göre öğrenciler benlik saygılarını geliştirerek dil kazanımı sürecindeki girdileri giderek daha kolay bir şekilde işleme koymuş; böylece daha yüksek bir motivasyon düzeyine ulaşmış olabilirler.

Öğrencilerde görülen özyeterlik gelişimini öz belirleme kuramına dayandırmak da mümkündür (Ryan & Deci, 2017). Öz belirleme kuramına göre kişilik ve motivasyon birbirleri ile ilişkilidir. Buradan hareketle özerklik, yetkinlik ve ilişki kurma gereksinimlerini karşılandığı müddetçe içsel motivasyon da artmaktadır. Yükselen içsel motivasyon öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi, merak ve zevk uyandırarak daha yüksek akademik başarı ve doyum elde etmelerini sağlamaktadır. Uygun çevresel, sosyal ve psikolojik koşullar sağlandıkça öğrenciler proje ve

görev temelli öğrenme etkinliklerinde keşfetme, sahiplenme, ürün ortaya koyma, konu/görev ile gerçek bağlamlar arasında bağ kurma, başarı ve gelişim hissetme, bilişsel ve sosyal yetkinlikler elde etme gibi davranışlar geliştirerek içsel motivasyonlarını arttırmaları. Nitekim Akdeniz (2017) video projelerinde gerçek bağlamlara benzer durum ve konuların işlenmesi suretiyle günlük hayat iletişimlerinin simüle edilebileceğini belirtmiştir. Buna karşın Yaman (2016) konuşma becerisine dair içerik üretiminin sınıf dışında kullanılabilecek faydalı bir pratik yapma aracı olduğunu kabul ederek, karşılıklı dil etkileşiminin yetersizliği sebebiyle otantik bağlamların tam olarak elde edilemeyeceğini savunmuştur.

Öğrencilerin özgüven gelişimine neden olabilecek bir diğer durum da süreç içerisinde gelişim gösteren sosyal becerilerdir. Öğrenciler bir topluluk içerisinde kolektif görevlerde rol sahibi olarak hem kişisel davranışlarını hem de sosyal anlayışlarını şekillendirme fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin aktif öğrenme etkinlikleri ve paylaşımlar esnasında işbirliği, görev bilinci, sorumluluk hissi ve iletişim gibi bazı becerilerini geliştirmeleri bu davranış değişiklikleri arasında sayılabilir (Bandura, 1999b; Vygotsky, 1978). Ayrıca öğrencilerin sınıf içerisinde kendi aralarında ya da video kanallarında dijital olarak girdikleri etkileşimlerin çoğunlukla olumlu yönde olmasının, birbirlerini sözel ikna yoluyla motive etmiş olması da muhtemeldir. Son olarak öğrencilerin video içeriğin üretimi sürecinde önemli derecede kontrol ve özerklik sahibi olmaları, üstelik ürünlerine yönelik aldıkları olumlu tepkiler, üretmeye yönelik inançlarını harekete geçirerek yabancı dil performansı sergilemeye dair motivasyonlarını arttırmış olabilir (Cinkara, 2009).

Öğrenciler özyeterlik inançlarına dair gelişimin bir boyutunu da konu havuzundaki konular hakkında öğrendikleri bilgilere dayandırmışlardır. Öğrenciler video oluşturmada önce konu hakkında bilgi edinmek üzere çeşitli kaynaklara başvurarak genel bir bilgi birikimi sağladıklarını ifade etmişlerdir. Edindikleri bilgi birikimi sayesinde sosyal boyutta çevrelerindeki konuşmalara daha sık eşlik edebildiklerini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı kuram temelinde düşünüldüğünde edinilen yeni bilgi ve deneyimler merak ve inanç gibi bazı kişisel filtreler tarafından yorumlanarak sosyal bağlamlarda kullanılmaya uygun hale getirilmektedir (Perkins, 1991; Solomon, 1994). Böylece öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebildikleri, fikirlerini paylaşabildikleri sınıf içi öğrenme topluluğunda diyaloglara girerek hem içeriği kavrama hem de katılım anlamında algılarını geliştirmiş olabilirler (Schuck & Kearney, 2004). Öğrenciler bu sayede kendi bilişsel ve metabilşsel gelişimlerini de fark edebileceklerdir. Bu bakımdan elde edilen sonuçlar özyeterliğin edinilen yeni bilgi ve

deneyimlerle değişebileceği yönündeki çıkarımları (Torkzadeh vd., 2006) da destekler niteliktedir.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunlara ilişkin alanyazında sıklıkla belirtildiği üzere kalabalık sınıflarda bilhassa konuşma becerilerinin geliştirilmesi önemli bir problem olarak görölmektedir (Demirpolat, 2015; İnal, 2006). Bu soruna karşı önerilen çözüm yollarından biri de ders dışı etkinlikler ile konuşma süresini arttırmaktır (Çelebi, 2006). Öğrenciler de yapılan görüşmelerde bu problem ve çözüm önerisine işaret eden yorumlara yer vermişlerdir. Öğrenciler çalışmada sunulan dijital imkânlar sayesinde ders dışında dil performansı sergileme ve akranları ile paylaşma fırsatı yakalayarak, konuşma becerisi gelişimini sınıf dışına da etkin olarak taşıyabilmişlerdir. Bu durum kendilerini daha sık ifade etmelerine, işbirliğine, sorgulamaya ve keşfetmeye sevk etmiştir (Tynjala & Häkkinen, 2006). Bu açıdan kullanılan yöntemin karmaşık olmaması ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olması önerilmektedir (Huang & Chang, 1998). Mevcut çalışma kapsamında da yöntem ve konu başlıkları açısından önemli bir sorunla karşılaşmadığı söylenebilir. Böylece öğrencilerin ders dışında aktif şekilde konuşma pratiği yapmaları teşvik edilmiştir.

Öğrenciler özyeterlik inançlarındaki artışın nedenlerinden birini de kaygı düzeylerindeki azalma olarak belirtmişlerdir. Yapılan nicel ölçümler sonucunda da alanyazındaki bulgulara benzer biçimde sınıf içi yabancı dil konuşma kaygı düzeyinde bir azalma ve yabancı dil konuşma özyeterlik inancında bir artış görölmeye, öğrencilerin bu ifadeleriyle örtüşmektedir. Yabancı dil konuşma sürecinin yoğun bilgi ve beceri gerektirmesi sonucunda kaygı oluşumu her ne kadar olağan sayılsa da (Tanveer, 2007), öğrenci performanslarında ölçülen beceri gelişimine ters orantılı olarak bir kaygı azalmasından söz edilebilir. Nitekim alanyazında da kelime bilgisi ve konuşma pratiğini geliştirmek, sunumlara hazırlıklı olmak, kendini teskin etmeyi öğrenmek gibi stratejilerin kaygıyla baş edebilmek adına önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hauck & Hurd, 2005; Liu, 2007). Horwitz vd. (1986) tarafından ortaya konulan yabancı dil kaygısının kaynaklarına bakıldığında iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirilmeye yönelik oldukları bilinmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde konuşma becerilerindeki gelişimin her bir kaygı kaynağına ilişkin olarak olumlu etki sağladığı söylenebilir. İletişim kaygısı boyutunda konuşma kontrolü üzerinde hissedilen yeterlikte bir artışı söz konusudur. Konuşma koordinasyonunda görölen akıcılık gelişiminin, sınavlarda başarısız olmaya dair kaygıyı hafifletmiş olması da muhtemeldir. Son olarak başkaları tarafından olumsuz yargıda bulunulmasına dair korkular ise hem sınıf içi hem de dijital platformdaki grup çalışmaları ve etkileşimler sonucunda azalmış olabilir (Matsuda & Gobel,

2004; Grant vd., 2014). Böylece öğrenciler rekabet, kendini başkalarıyla kıyaslama ve mükemmeliyetçilik gibi duygularla baş etme stratejileri geliştirmiş olabilirler.

Öğrenciler ayrıca bu süreçte kendi beceri gelişimlerini değerlendirme imkânı bulduklarını da ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu sayede akranlarının performanslarını izleme yoluyla Bandura'nın belirttiği özyeterlik kaynakları arasında belirtilen dolaylı deneyimler elde etmişlerdir. Böylece kendi başarıları hakkında bir fikir yürütebilmişlerdir. Kullanılan yaşantı temelli öğrenci merkezli yöntem de ayrıca öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini harekete geçirici niteliktedir (Gupta, 2014). Öğrencilerin fikir üretme, karşılaşılan problemleri çözme ve yorumlama süreçleri yoluyla kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri, bu gibi proje ve görev temelli yöntemlerin çıktıları arasında gösterilmektedir (Kozma, 2003; McLoughlin vd., 2006). Maehr (1984) aynı şekilde öğrencilerin aktif öğrenme görevlerinde yeterlik duygusu, başarı kriterleri ve rekabetçi hedefler gibi anlamlar üreterek onların derse dair ilgi, bağlanma ve motivasyonlarına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu durumun sonraki görevlere ilişkin kaygı düzeyini azaltarak öğrenci motivasyonunu arttırdığı söylenebilir (Cinkara, 2009). Bu sayede öğrenciler kendilerine uygun başarı hedefleri belirleyerek performans gelişimlerini izleyebilmişlerdir. Levelt (1989) tarafından ortaya konan konuşma üretimi modelinin son aşamasında da bu noktaya değinilir. Modele göre konuşmacılar performans sonrasında kendi hatalarını değerlendirip düzeltebilecekleri bir üstbilişe sahip olmaktadır. Shuck ve Kearney (2004) ve Holkner vd. (2008) video içerik üretimi etkinliklerinin farkındalık oluşturarak üst bilişsel becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında da video üretimi etkinliklerinin anlama, planlama, yönetme, problem çözme, yaratma, filme alma, birleştirme gibi üstbilişsel düşünme becerilerini harekete geçirdiği ifade edilmektedir (Arruabarrena vd., 2019; Belanche vd., 2020). Sun ve Yang (2015) video içerik üretiminin öğrencilerin kendi öğrenme süreç ve stratejilerini geliştirme imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Debbag ve Fidan (2021) vlog oluşturma etkinliklerinin öz değerlendirme ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

İletişim Kurma İstekliliği

VIÜ etkinliklerinin yabancı dilde iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan nicel ölçümlerde öğrencilerin müdahale sonrasında iletişim kurma isteklerinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bu sonucu destekleyen yanıtlar alınmıştır. Görüşülen 15 öğrenci iletişim kurma istekliliklerindeki olumlu değişimi, özgüven artışı sonucunda akran ve yabancılarla iletişim başlatma isteklerinin arttığı şeklinde

ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise iletişim kurma isteklerinin uygulama öncesinde zaten yüksek olduğunu dolayısıyla uygulama sonucunda bir değişiklik hissetmediklerini belirtmişlerdir.

İletişim kurma istekliliğinin kuramsal çerçevesi bireylerin kaygı, özyeterlik algısı, benlik saygısı ve kişisel motivasyon gibi duyuşsal; iletişim ve konuşma becerilerindeki yetkinlik gibi sosyal ve bilişsel; sınıf ortamı, gruba aidiyet, öğrenme stratejileri gibi sosyal ve motivasyonel bağlamların önemini vurgulamaktadır (MacIntyre vd., 1998; Akdemir, 2016). Burgoon (1976) da benzer biçimde kaygının, iletişim kurmayı engelleyen önemli bir bariyer olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin uygulama sonunda daha düşük kaygı puanlarına sahip olmaları iletişim kurmalarının önündeki bariyerlerin zayıfladığını göstermektedir. Krashen'in (1982) hipotezine göre kaygı azalması ile beraber artan özyeterlik inancı ve sorumluluk bilinci sayesinde öğrencilerin duygusal filtreleri daha geçirgen hale gelerek dil edinimine ilişkin daha yüksek motivasyon seviyelerine ulaşılmasının önünü açmıştır. Bu durum öğrenci görüşlerinde özgüven artışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak özgüven gelişimiyle beraber sürekli engellerden biri olarak görülen kişilik özellikleri bağlamındaki duygusal filtrenin etkisinin anlamlı şekilde azaldığı söylenebilir.

Yabancı dil konuşma becerisi her ne kadar bilgi düzeyinde belli bir temel gerektirse de asıl olarak uygulamaya ve iletişime dönük bir beceridir. Bu hususta konuşma becerilerine dair aktif katılım temelli yöntemlerin öncelenmesi gerekliliğine değinilmektedir (Balcı, 2013; Gömleksiz & Kılınç, 2014). Bu çalışmada da öğrencilerin video içerik üretimi sürecinde geçirdikleri otantik ve anlamlı yaşantıların, kendilerini daha akıcı ve açık biçimde ifade etmelerini sağlayarak konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrenciler performans görevleri üzerinde yaptıkları planlama, tasarlama, geliştirme, provalar ve geri bildirimler yoluyla zamanla konuşma becerilerinde gelişim sağlayabilmişlerdir (Fatayer, 2016; Harmer, 2007). Öğrencilerin bu süreçte grup içi etkileşimler, video içerisinde oluşturdukları söylemler ve video paylaşımı sonrasında sınıfla girdikleri etkileşimler yoluyla iletişim becerileri özelinde ciddi deneyimler kazandıkları ifade edilebilir. Konu havuzunda yer alan başlıkların da çoğunlukla öğrencilerin ilgi duyabilecekleri güncel konulardan seçilmesi, performansların gerçek hayata dayalı bir bağlamının olmasını sağlamıştır. Bu durum iletişim bakımından konuşma organizasyonu ve akıcılığın gelişimi için avantaj olarak görülmektedir (Fitriani vd., 2015). Öğrenciler böylece bilişsel alanda daha yetkin, daha özgüvenli hale gelerek hata yapma ve başkalarının önünde konuşma korkusu gibi çekincelerle zamanla baş edebilmişlerdir (Fikriah, 2016; McCroskey & Richmond, 1991). Öğrencilerin konu havuzu yoluyla ilgi ve bilgi düzeyi olarak uygun görevlerle meşgul olduklarına ilişkin beyanları da kaygılarını azaltarak,

hissedilen yeterlik düzeyini olumlu etkilemiş olabilir (Aubrey vd., 2020; Yu & Zadorozhnyy, 2021). Nitekim alanyazında iletişim becerilerinden kaynaklı bir yetersizlik algısının iletişim kurma isteği üzerinde çekingenlik, içe kapanıklık ve korku oluşturacağı belirtilmektedir (McCroskey & Richmond, 1987; Phillips, 1965).

İletişim kurma istekliliğinde elbette kişinin içinde bulunduğu grup, grubun yer aldığı sınıf, öğretmen rolü, kullanılan öğretim ve öğrenme stratejilerinin de etkisi bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere grup içi ve grup dışındaki akranlarla giderek artan bir samimiyet ve eğlence ortamı sağlamış olmalarının, sınıf içi ilişkilerdeki mesafeyi azalttığı söylenebilir (Fikriah, 2016; Kara vd., 2017). Öğrenciler bu sayede sınıf içi etkileşimlerini sosyal ağ ve sosyal medya üzerinden sürdürerek, konuşma gelişimi önündeki kalabalık sınıf, yetersiz zaman ve sınırlı kaynaklara ilişkin dezavantajları bertaraf edebilmişlerdir. Araştırmacı tarafından sosyal ağ üzerinde olabildiğince esnek bir ortam oluşturma çabası da öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmelerinin önüne geçmiştir. Sonuç olarak Wen ve Clément (2003) tarafından önerildiği üzere mümkün mertebe baskıcı otoriteden uzak, öğrenci merkezli, işbirliği ve iletişim odaklı, grup içi ve dışı güven ortamı sağlanarak öğrencilerin iletişim kurma korkusu yaşamamalarının oluşan anlamlı fark üzerinde etkisi olması muhtemeldir.

Konuşma Becerileri

Sekiz haftalık uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma rubrik skorlarından elde edilen sonuçlar akıcılık, dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon ve toplam puan başlıkları altında incelenmiştir.

Akıcılık

Öğrencilerin sekiz haftalık akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz ve organizasyon puanları izlendiğinde ise son haftalara doğru kayda değer artışlar görülmüştür. Bu durum öğrencilerin önceki deneyimlerinin de etkisiyle tecrübe kazandıklarının ve böylece son haftalarda kamera önünde konuşma etkinliklerine alıştıklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Yabancı dil konuşma becerisi kapsamında akıcılık; konuşmadaki duraklamalar, çekingenlikler, tekrarlar ve konuşma hızını (hızlı konuşmaktan ziyade özgüvenli ve otomatikleşen bir akış) kapsamaktadır (Derwing vd., 2009; De Jong vd., 2015). Bu kazanımları elde etmenin en önemli yolu ise tutarlı ve yoğun pratik yapmaktan geçmektedir. Biancarosa ve Shanley (2016) akıcılığı bisiklet sürme becerisi üzerinden örneklendirmiştir. Bisiklet sürme becerisi edinmek için düzenli olarak pratik yapmak gereklidir. Acemi bir bisiklet sürücüsü görevlerde otomatiklik sağlayamadığı sürece

tereddüt eder ve düşer. Fakat tekrarlanan alıştırmalar sayesinde, bilinçdışı bir kontrol düzeyi geliştirerek düzgün bir akıcılığa kavuşabilir. İlerleyen safhalarda da süreçte tedbir alması gereken birden çok dikkat unsurunu koordine edebilir hale gelebilir. Dolayısıyla öğrenciler kalabalık sınıf ortamında yeterince söz hakkı alamadıkları ve sınıf dışında pratik yapma imkânı bulamadıkları müddetçe akıcılık düzeylerini ilerletmekte zorlanacaklardır. Video içerik üretiminin, bu anlamda hem öğretmen hem de öğrencileri birbirlerine sınıf içinde ve dışında bağlayan ek bir etkinlik vazifesi gördüğü söylenebilir. Etkinliğin doğrudan öğrencilerin iletişim becerilerine yönelmesi ve sınıf dışında dilin aktif kullanımını teşvik etmesi, yabancı dilin kullanımı için önemli bir pratik alanı oluşturmuştur. Ayrıca konuşma akıcılığının yanında topluluk önünde jest, mimik ve vücut hareketlerinin kullanımı da seyirciler karşısında yapılan bir sunumun akıcılığını sağlamaktadır. Yine bisiklet örneğinden yola çıkarak öğrencilerin çalışmanın ilk haftalarında alışık olmadıkları yeni bir öğretim yaklaşımı deneyimlemelerinden kaynaklanan bir tecrübesizliğe sahip oldukları, bu nedenle kaygılarının yüksek olduğu söylenebilir (Philps, 2017). Fakat çalışmanın yaklaşık ikinci yarısı itibarıyla deneyimlerinin artması ile bu dezavantajın zamanla azaldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin akıcılık performanslarında görülen gelişimin, videoların yeniden kaydedilebilme imkânı sayesinde tekrar tekrar pratik yapma fırsatı vermesinden kaynaklanabileceği de belirtilmektedir (Astuti & Pusparani, 2020). Zamanla daha da artan deneyimler kazanan öğrencilerin, kaygı düzeylerinin azalması neticesinde özyeterlik inançları ve konuşma performanslarında ilerlemeler görülmüştür. Bu durum daha akıcı bir yabancı dil konuşma performansının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Dilbilgisi

Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin dilbilgisi haricindeki becerilerinde son haftalar lehine önemli artışlar tespit edilmiştir. Müdahale sonucunda akıcılık ve kelime bilgisi puanlarının süreç içindeki değişimine dair etki büyüklükleri orta derece etkili iken telaffuz, organizasyon ve toplam puana dair etki büyüklükleri yüksek derecede etkili olarak bulunmuştur. Dilbilgisi becerisinde anlamlı bir gelişimin gözlenememiş olması, aktif öğrenme yönteminin ezber ve kuraldan öte iletişime odaklanan doğasına bağlanabilir. Öğretmen merkezli geleneksel dil eğitiminde ezber, çeviri ve dilbilgisine verilen önem daha baskın iken (Brown & Lee, 2015), öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemleri işbirliği ve iletişimin sağlanmasına öncelik verir (Nunan, 2003). Bu iki bakış açısı bilgi temelli ve beceri temelli olarak ayrılmaktadır (Bygate, 1987; Bachman & Palmer, 1996). Bir dili konuşabilmek için her ne kadar gramer ve kelime bilgisine sahip olmak gerekse de konuşma pratiği elde etmek için

bu kadarı yetersizdir. Bu durum sadece dil için değil her alanda geçerlidir. Bygate (1987) durumu şu örnekle açıklamıştır: Bir araba sürmek için bilinmesi gerekenler olsa da bir aracı değişen yol koşullarında tereddütsüz ve güvenli bir şekilde yönlendirmek için kontrolleri doğru kullanma becerisine ihtiyaç bulunmaktadır. Konuşma becerisinin diğer dil becerilerine nazaran daha anlık, plansız ve zaman kısıtlı olan doğası düşünüldüğünde, uzman olmayan bireyler için kuralların akıcı bir biçimde uygulanması esnasında bazı dilbilgisi sınırlılıklarının görülmesi olasıdır. Ek olarak, Gan (2012) öğrencilerin doğru dilbilgisi yapısını kurabilmek için cümleleri önceden düşünmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda, söylenecek cümle hakkında fazla düşünen öğrencilerin akıcılık konusunda yetersiz hissettikleri görülmüştür. Krashen (1982) yabancı dil öğrenenlerin, plansız bir konuşma esnasında hislerine dayanan bir performans sergileyeceklerini, dolayısıyla dilbilgisi hatalarının olabileceğini ifade etmiştir. Gan'e (2012) göre bu hatalar hem konuşulan konu hem de tam olarak hâkim olunmayan yabancı dil kurallarından kaynaklanan bilişsel yükün bireylerin zihinsel süreçlerini yormasına bağlı olarak meydana gelmektedir. Dolayısıyla dilbilgisinde sergilenecek bir doğruluk yerine performansın akıcılığına öncelik vermeyi tercih edebilmektedirler (Tavocoli ve Foster, 2008). Yani öğrencilerin dikkati, cümlenin yapısından çok anlam aktarmaya odaklanmaktadır (Nunan, 1989, s. 10). Mevcut çalışmada da gerek nicel verilerde dilbilgisi kullanımında anlamlı bir farkın görülememesi, gerekse yapılan görüşmelerde öğrencinin dilbilgisi kullanım becerilerinde gelişim gösterdiklerine dair bir bulgu elde edilememesi alanyazınla örtüşen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Telaffuz

Öğrencilerin sekiz haftalık telaffuz gelişiminde, son iki videonun bariz yüksek olduğu görülmüştür. Parish (1977), telaffuz becerisi üzerinde kontrol kazanmanın yavaş gelişen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Süreç boyunca öğrenciler, kelime bilgisinde de olduğu gibi yeni konuları ve ilgili kelimeleri araştırırken telaffuzlarını da araştırdıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler video projesiyle meşgul oldukları müddetçe yeni kelimelere olduğu kadar telaffuzlarını araştırmaya da maruz kalmışlardır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin sınıf dışında gerçekçi bir görev ve bağlam doğrultusunda yabancı dili kullanmaya maruz kalmaları, telaffuz ihtiyacı ve arzusunu doğurmaktadır (Gilakjani, 2011). Buradaki temel nokta, uygulamanın öğretmenin sunumu yerine öğrencinin fiilen bir şeyler yapmalarını gerektiren görev temelli olmasıdır (Walker, 2010). Kısaca yabancı dil konuşma derslerinde önemini gerçek hayattan alan anlamlı iletişim görevlerine yer verilmesi önerilmektedir (Grant, 2010). Çünkü telaffuz eğitiminin başarısı, sınıf ortamından gerçek hayata transfer edilebildiği ölçüde

değerlendirilir (Darcy, 2018). Öğrenciler ayrıca sosyal ağ üzerindeki etkileşimlerden gelen akran ve öğretmen dönütleri ile telaffuzlarını düzenlediklerini de ifade etmişlerdir. Performansların video formatında olmasının getirdiği avantajla beraber videoların tekrar tekrar izlenerek öğretmen ve akranlardan gelen düzeltici etkileşimlerin fark edilmesi için fırsat oluşturmuştur. Telaffuzun otomatikliğini sağlayabilmek için öğrencilerin bu tekrarlara ihtiyaçları vardır (Darcy, 2018). Bu durum öğrenci görüşlerinde de rastlandığı üzere, onlara yeni videolar öncesinde telaffuzlara dikkat etme sorumluluğu yüklemiştir. Gilakjani'ye (2012) göre öğretmenler videolar üzerindeki telaffuz hatalarına karşı kaygı uyandıran bir denetleyici rolündense, bir "konuşma koçu" pozisyonuna bürünerek telaffuzlarını geliştirmek üzere öğrencilere dönütler verebilmelidir. Yapılan telaffuz hataları öğrencilere video paylaşım sitelerinde bulunan yorum bölümü üzerinden zaman etiketiyle birlikte belirtilerek, doğru telaffuzun gösterimi için ise güvenilir başka bir web sayfasına yönlendirilebilir.

Kelime Bilgisi

Kelime bilgisi becerilerinde son videolar lehine görülen anlamlı gelişim farkı için ise öğrenci görüşlerinde ifade edildiği üzere konu havuzunun geniş kapsamlı ve konuşmaya uygun güncel konulardan oluşması bir faktör olarak düşünülebilir. Öğrenciler ilgi ve bilgi sahibi oldukları konu başlıklarını seçmekte özgür bırakıldıkları için, öğrenmelerinde ve derse karşı ilişkilerinde kontrol sahibi olabilmişlerdir. Süreçteki yaşantılarından bahsederken her hafta seçtikleri farklı türden konulara ilişkin olarak yeni kelimeleri araştırarak bir taslak metin oluşturduklarını belirtmişlerdir. Yeh (2018) video konuşma performansı öncesinde hazırlanan bu taslakların kelime hazinesini geliştirdiğine değinmiştir. Kelime bilgisinin dili anlama ve kullanma yetisini tahmin etme gücüne sahip olduğu (Stahl, 1986) göz önünde bulundurulduğunda, farklı terminolojilere ilişkin uygun kelimelerin seçilmesi ve doğru kullanılması dil performansını da arttırıcı bir nitelik taşımaktadır. Bromley (2004) yaptığı alanyazın incelemesi sonucunda kelime bilgisindeki gelişimin dildeki akıcılığı, okuduğunu ya da dinlediğini anlamayı, başarı düzeyini, düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu nedenle kelime öğretiminde öğrencilerin yeni kelimeler etrafında birbirleriyle etkileşime girmesi için zaman ayrılması, kelimelerin farklı boyutlarının keşfedilmesi için çeşitli bağlamlar oluşturulması önerilmektedir (Bromley, 2004). Ayrıca video yapım projeleri, senaryolar oluştururken dilin farklı durumlarda nasıl kullanıldığını keşfetmelerine olanak sağlar (Souzandehfar vd., 2014). Bu bilgiler ışığında değerlendirildiği zaman, kelime bilgisinde rastlanılan anlamlı farkın öğrencilerin akıcılık, başarı algısı, düşünme ve iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Kullanılan yöntemle öğrenciler yeni kelimeleri güncel bir

başlık üzerinde, kendi seçtikleri bir konuda aktif olarak öğrenmektedirler. Böylece mekanik kelime ezberleme etkinlikleri yerine yeni sözcükleri ilgili bağlamın içerisinde farklı ve karmaşık yönleriyle kullanabilmektedirler.

Organizasyon

Yabancı dil konuşma yetkinliği birçok bileşenden oluşur (Bachman vd., 1995). Önceki bölümlerde belirtilen akıcılık, dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz becerilerinin yanı sıra söylemin ve oluşturulan öğrenme nesnesinin doğasında bulunan niteliklerin organizasyonu da bu bileşenlerdendir. Çalışmanın sonuçlarında en yüksek gelişimin görüldüğü konuşma becerisinin organizasyon olduğu görülmüştür. Çalışma bünyesinde organizasyon becerisinden bahsedilirken videolarda bahsi geçen konunun çerçevelendirilmesi, sınırlandırılması, bir zihinsel süzgeçten geçirilerek düzenlenmesi, konuşma sıralamaları ve sahne süreçlerinin belirlenmesi, temel noktaların vurgulanması, geçişlerin ve sonucun ikna edici olması, videonun izleyiciyi yakalama düzeyi ve yaratıcılık gibi prodüksiyon detayları kast edilmektedir.

Video projeleri görsel, işitsel, kinestetik ve sözlü boyutlara sahip olması nedeniyle çok modlu okuryazarlık kazanımı için mükemmel bir araç olarak görülmektedir (Miller, 2007). Öğrenciler aktif öğrenme yoluyla kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek öğrenme yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilirler (Yeh vd., 2020). Yazma ile kıyaslandığında ise daha resmi olan yazı diline kıyasla dili otantik bağlamında kullanırlar (Meyer & Forester, 2015). Bu çalışma süresince de öğrencilerin dil, bilgi, iletişim, etkileşim ve teknoloji becerilerinin birleştirilmesi teşvik edilmiştir. Böylece öğrenciler bir yandan konuşmayı oluşturan alt becerilerini geliştirmeye çabalarken diğer yandan kendi kendini düzenleyen öğrenenler olma fırsatı elde etmişlerdir (Dzekoe, 2017). Bulgulardan elde edilen çok boyutlu gelişimi de video projelerinin sahip olduğu bu güçlü pedagojik potansiyel ile ilişkilendirmek mümkündür.

Dil ve söylem bilgisinin yanı sıra akıcılık için etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesi de önemlidir. Bu bakımdan güncel bir paradigma olarak iletişimsel dil öğretimi yöntemleri öğrencilerin projeye dayalı ve görev temelli öğrenmelerini desteklemektedir (Yaman, 2014). Projeler öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği kadar ürün ve süreç odaklı yaklaşımıyla işbirliği, iletişim ve etkileşimi teşvik etmektedir. Nunan (1989) başarılı bir iletişim için işlem, ifade, tonlama, söz alma, süre kullanımı gibi kişiler arası becerilerin etkili şekilde organize edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler hazırlık sürecinde, videolardaki içeriklerle ilgili tanımlamaları gereken objeler üzerinde düşünmek, ifadeleri planlamak ve aktarım metodunu seçmek suretiyle düzenlemeleri becerilerini harekete geçirerek performans kalitelerini

arttıracaklardır (Dariyemez, 2020). Benzer doğrultuda Crookes (1989) tarafından yapılan araştırmada, bir proje üzerinde açıklama yapmak üzere 10 dakikalık planlama süresi verilen öğrencilerin, zaman verilmeyenlere kıyasla daha uzun ve daha organize konuşmalar ürettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin akıcılık düzeylerine ilişkin puan gelişimi ve yansıttıkları olumlu görüşlerini bu açıklama ile değerlendirmek mümkündür. Nitekim Nation ve Newton (2009) akıcılık etkinliği öncesinde yapılması gerekenleri sıralarken konuya ilişkin beyin fırtınası yapma, ön okuma yapma, başkalarını gözlemleme, tekrar gibi mevcut çalışmada da saptanan video içerik oluşturma sürecinin safhalarına benzer maddeleri önermiştir.

Video içerik üretimi süreci, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı doğasından kaynaklı olarak da çeşitli zihinsel organizasyonların yapılmasını da gerektirmektedir. İnsanlar deneyimlerini anlamlandırmak ve mevcut zihinsel şemalarını geliştirebilmek için yeni deneyimleri özümseyerek organize etmelidirler. Öğrenme, gelişen bu üst biliş yoluyla kendi kendini düzenlemektedir (Cohen vd., 2004). Roca de Larios vd. (2008) diğer bir iletişime dönük beceri olan yabancı dilde yazma sürecindeki stratejik organizasyon aşamalarını benzer biçimde sıralamıştır. Bu sıralamaya göre görev tanımlama, planlama (yeni fikirlerin üretilmesi ve ilişkilendirilmesi), fikirleri formüle etme, ürünü değerlendirme ve yeniden düzenleme aşamaları yer almaktadır. Video projelerinin de benzer şekilde öğrencilerin mantıksal akış şemaları oluşturma ve geliştirmelerini sağladığı alanyazında ifade edilmiştir (Akdeniz, 2017). Bu bağlamda video oluşturma sürecindeki hazırlık öncesi, hazırlık ve geliştirme safhalarındaki zihinsel eforların, öğrencilerin organizasyon düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilere ürün oluşturmak için yeterli zamanın verilmiş olması onlara önceden plan yapma fırsatını yeterince sağlamıştır. Böylece öğrencilerin zamanla göreve ilişkin gerginliklerle baş etme yolları bularak kaygı düzeylerini kontrol etmeleri ve sonuç olarak daha akıcı bir performans sergilemeleri mümkündür (Mehnert, 1998; Ryo, 2005).

Video içerik üretimi sürecinde öğrenciler dil kullanımı kadar dijital içeriğin oluşturulmasına yönelik bazı düzenlemelerde de bulunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin birtakım dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine imkân sağlamıştır. Dijital okuryazarlık internette arama yapma, bilgileri filtreleme ve etiketleme, dijital kimliğin yönetilmesi, dijital içeriklerin amaca göre kullanılabilmesi, tasarlanması ve yeniden şekillendirilebilmesi becerisi olarak açıklanmaktadır (Hockly, 2012). Öğrenciler kendi dijital materyallerini oluşturmak ve paylaşmak üzere eriştikleri yazılım, kaynak, medya ya da bilgileri değerlendirme ve seçme yoluyla bazı dijital ve organizasyonel becerileri elde etmektedirler. Bu sayede bilgi parçaları arasındaki örüntüleri ve ilişkileri görmeleri bilgiyi anlamlandırmalarına yardımcı olur (Berger,

2010). Lehrer vd. (1994) çoklu ortam tasarımı sürecinin bileşenlerini ve kazandıracığı başlıca dijital okuryazarlık becerilerini Tablo 49'daki gibi listelemişlerdir.

Tablo 49. *Çoklu Ortam Tasarımı Sürecinin Sağlayacağı Potansiyel Kazanımlar*

Tasarım Bileşeni	Başlıca Beceriler
Problemin Doğasını Tanımlama	Soru Oluşturma
Problemi Ayırıştırma	Takım işbirliği
Proje Yönetimi	Görev ve Rol Atamaları, Zaman çizelgelerinin geliştirilmesi
Bilgi Bulma	Belge arama teknikleri, Elektronik aramada anahtar kelimelerin kullanılması
Yeni Bilgi Geliştirme	Mülakat, Anket Geliştirme vb.
Bilgi Seçimi	Not alma, Özetleme, Veri analizi
Bilgiyi Organize Etme	Veritabanı araçlarının kullanımı, Mantıksal haritalama
Bilgiyi temsil etme	Video ve sesi bölümlere ayırma, Medyaların birleştirilmesi, Grafik ve video prodüksiyonu
Tasarımın Değerlendirilmesi	Niyetlerin ifade edilmesi, Topluluk önünde konuşma, Gösterim araçlarının kullanımı
Tasarımın Gözden Geçirilmesi	Tasarımı düşünce nesnesi haline getirmek, Akran geri bildirimi istemek

Tablo 49'da görüldüğü üzere öğrenciler yabancı dil odaklı bir çoklu ortam üretimi projesinde sadece dil becerilerini değil; bilgi okuryazarlığı, iletişim, etkileşim, görev ve zaman yönetimi, araştırma, geliştirme, dijital okuryazarlık, yapım ve sunum gibi bilişsel ve metabilişsel becerilerin de düzenlemesini gerektirmektedir. Üretilen videoların sosyal ağlarda paylaşılması videoyu bir öğrenme ögesi haline getirerek hem video izleyicisini hem de üreticisini bir öğrenme atmosferine sokar. Bu bakımdan Wilson ve Scalise (2015) sosyal ağlardaki kullanıcıları içerikle etkileşime girme düzeyleri bakımından dört seviyede değerlendirmiştir. Bu dört seviye şu şekildedir:

- Ağlarda tüketici olarak işlev görme;
- Ağlarda üretici olarak işlev görme;
- Ağlar aracılığıyla sosyal bilgi birikiminin gelişimine katılmak;
- Ağlarda entelektüel bilgi birikimine (yani kolektif zekâya) katılmak.

İlk basamaktaki tüketici olanlar karakteristik olarak kendi yaşamlarında yararlanmak üzere ağlarda paylaşılan kaynaklardan istifade ederler. İkinci basamakta üretici olanlar paylaşılan dijital kaynaklara katkı sağlayan, bilgi üreten, geliştiren ve organize eden olarak tanımlanmıştır. Üçüncü basamaktakiler sosyal birikimi geliştirmek, sürdürmek, topluluklar oluşturmak, farkındalık uyandırmak, sosyal bağlantılar kurmak gibi toplumsal amaçlara sahiptirler. Son basamakta ise entelektüel sermayenin korunması, sürdürülmesi, sosyal ağlar ve sosyal medya aracılığıyla kolektif bir zekânın inşa edilmesi söz konusudur. Bu taksonomi dikkate alınarak mevcut çalışmanın sonuçları incelendiğinde, öğrenciler yaptıkları içerik üretimi faaliyetleriyle üretime ve sosyal birikime katkı sağlayarak, tüketici olmanın ötesine geçebilmişlerdir. Her ne kadar etkinlikler kendi sınırlı sosyal çevreleri içerisinde olsa da üretilen videolar sınıf içi öğrenme sermayelerine, bireysel boyutta organizasyon becerisinin gelişimi; sosyal boyutta ise izleme, örnek alma, yorum, buton ve sınıf içi dönütler gibi etkileşimler yoluyla katkıda bulunmuşlardır.

VIÜ Etkinlikleri Sürecindeki Öğrenci Yaşantıları

VIÜ süreci öncesinde öğrencilerin video kanallarına ilişkin düşünceleri alınarak, bakış açıları değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal ağ temelli video kanallarına yönelik yüksek derecede olumlu düşünceler taşıdıkları belirlenmiştir. Öğrenciler yeni nesil video kanallarını öğrenme, eğlenme, kendilerini ifade etme amacıyla kullandıklarını, platformların zengin içeriklere sahip olduklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra özellikle küçük yaşta izleyiciler için içerik üreticilerin üzerinde bir denetim ihtiyacı ve birbirini taklit eden içeriklerin fazla olduğu, yani özgün içeriklerin az olduğunu ifade eden görüşler belirtmişlerdir. Öğrenciler yine büyük bir çoğunlukla bu platformların yaygınlaşacağı, ileride televizyonun yerine geçeceği ve artık bir meslek haline geleceğine yönelik öngörülerde bulunmuşlardır. Eğlence odaklı olması, her yaşa hitap etmesi ile eğitimde de dönüşümler sağlayacağına dair düşünceler ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise artık bazı kanalların belli bir popülerliğe ulaşarak takipçi kitlesi oluşturduğu, dolayısıyla yeni yayıncıların yer edinmesinin zorlaştığını söylemişlerdir.

Sonuçlara göre ortalama 20 yaşlarında olan örneklem grubunun da içinde yer aldığı Z kuşağının, video kanallarını eğitimden eğlenceye, meslek edinmekten gelir elde etmeye kadar geniş bir yelpazede geleceğin bir parçası olarak benimsedikleri çıkarımı yapılabilir. Orús vd.'nin (2016) belirttiği üzere çevrimiçi video izlemek genç gruplar tarafından sıkça sergilenen bir davranış eğilimidir. Bu durum her ne kadar tüketim odaklı bir kullanımı gösterse de

teknoloji ile en akıcı ilişkiyi kurabildiği varsayılan Z kuşağı ile iletişim kurabilmek adına geleceğe yönelik yaygınlaşan bir iletişim türü olarak aktif video üretimi sürecine önem verilmesinin gereğini de işaret etmektedir. Özuz da (2018) dijital kültürün z kuşağı için önemli düzeyde bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Z kuşağı bireylerinin dijital ortamlarda farklı bir kimlik inşa ettiklerini ve ilişki kültürlerinin farklı bir boyut kazandığını vurgulamıştır. Bu şartlar altında Prensky'nin (2001) sıkça atıf alan "Bugünün öğrencileri artık eğitim sistemimizin öğretmek için tasarlandığı insanlar değil." sözünün eğitimciler ve kurumlarca yeniden dikkate alınması faydalı olacaktır.

Öğrenciler kendi video kanallarına yönelik hisleri sorulduğunda süreç boyunca videolarının izlenmesinden, özellikle de olumlu yorum ve beğenilerden dolayı mutluluk ve heyecan duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerde izleyenlerle olumlu etkileşim sağlamaya yönelik bir sorumluluk hissi oluşurken, bu durum onları konuşmaya ve video oluşturmaya teşvik etmiştir. Bu noktada aktif öğrenmenin sağladığı özerklik ve sorumluluk duygularına değinmek gerekmektedir. Öğrencilerin sürecin her aşamasında öğrenme, seçme ve karar verme davranışı sergilemeleri bilişsel olarak aktif olmalarını (Jonassen, 2008, 2011) ve ürün üzerinde güçlü bir sorumluluk ve sahiplik hissi duymalarını sağlamaktadır (Hains & Smith, 2012; Hannafin & Land, 2000; Hudd, 2003; Land, Hannafin & Oliver, 2012; Lee, 2011; Reimers, 2015). Ayrıca sosyal ağ üzerinde sergiledikleri profiller yoluyla sosyal kimliklerini, statülerini ve ilişkilerini belirleyerek motivasyonlarını tetiklemektedir (Lazzari, 2009; Schaedel & Clement, 2010; Persada vd., 2020). Öğrenciler uygulamanın dönütler yoluyla kendilerini geliştirmelerine imkan tanıdığını, hatta izlenmelere karşılık gelir elde etmeye yönelik bir umut oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç akran değerlendirmesinin de bir sosyal baskı unsuru olarak öğrencilerin daha kaliteli videolar oluşturmalarını sağladığı yönündeki ifadelerle örtüşmektedir (Greene, 2014; Smith, 2014).

Verilen olumlu yanıtları uygulamanın sosyal ağ yaşantısıyla alakalı olarak Katz vd. (1973) tarafından geliştirilen Kullanımlar ve Doyumlar (Uses and Gratification- U&G) Teorisi ile açıklamak da mümkündür. U&G teorisi insanların farklı ihtiyaçları karşılamak için hangi medya türlerini neden ve nasıl kullandıklarını anlamak amacıyla geliştirilen ve yaygın şekilde kabul görmüş bir teorik yaklaşımdır. Bu teoriye göre kullanıcılar medya karşısında pasif değil aktif seçicidirler. Bireyler tercih ettikleri medyalar yoluyla, sosyal ya da psikolojik bir ihtiyaç veya duyguya yönelik tatmin hissini gidermeyi amaçlamaktadırlar (Ruggiero, 2000). Alanyazın incelendiğinde insanların tatmin duygusu aradıkları temel motivasyonları bilgi arama, sosyalleşme, eğlence, statü, boş zaman, kolaylık ve kişisel kimlik inşası olarak belirtmişlerdir

(Ahlse vd., 2020). Dolayısıyla öğrencilerin dönütlerle kendilerini geliştirmeleri bilgi aramaya; sosyal etkileşim, izlenme ve olumlu tepkiler, sorumluluk ve devam etme istekleri eğlence ve sosyalleşmeye; statü ve kimlik inşası yoluyla da kendilerini ifade etmelerine yönelik bir motivasyon oluşturmaktadır.

Bazı öğrenciler ise video kanalına sahip olmanın doğal olarak başlarda çekingenlik ve özgüvensizlik hissettirdiğini fakat bu duruma bir süre sonra alıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yabancı dil kullanmanın yanı sıra, kamera önünde akıcı bir performans sergileme isteğiyle de ilişkilidir. Öğrencilerin de sınıf içinde alışık olmadıkları bir etkileşim türü olduğundan kendilerini doğru yansıtamama endişesinden kaynaklı bir olumsuz değerlendirilme korkusu olabilir (Cooper & Brownell, 2020). Fakat sınıf ve grup içi işbirlikleri ile kaygı düzeylerinin zamanla azalmış olması mümkündür. Watkins (2012) tarafından da belirtildiği üzere öğrenciler sınıf dışında kamera önünde daha uzun konuşma süreleri elde ederek sözlü iletişim imkânlarını arttıracaklardır. Bu sayede dil kullanım becerileri ve özyeterlik inançlarını geliştirerek zamanla bu çekingenliklerini yenme fırsatı bulacaklardır. Bir öğrenci ise videoların sadece sınıf içi tanıdık bir izleyici kitlesi tarafından izlenmiş olmasının sınırlılığını belirterek, kalabalık bir kitleye içerik üretmenin vereceği etki gibi olmayacağını söyleyip tepkisiz kalmıştır. Alanyazında bir izleyicinin farkındalığının bile içerik üzerinde daha fazla çalışmayı teşvik edeceği belirtilirken (Wheeler vd, 2008), izleyici kitlesinin kalabalıklaşması halinde etkileşimin artmasından dolayı öğrencilerin ürünlerine daha çok özen gösterecekleri belirtilmektedir (Magnifico, 2010).

Öğrenciler, konu havuzu ile karşılaştıkları andan, videolarını oluşturup paylaşmalarına kadar geçen süreçteki deneyimlerinden bahsederken belirli bir planlama çerçevesini takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin video oluştururken izledikleri aşamalar sırasıyla Şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14. Öğrencilerin VIÜ Sürecinde Takip Ettikleri Adımlar



Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları deneyimler incelendiğinde öğretim tasarımı modellerinden görmeye alışık olduğumuz sistematik bir yaklaşımın izlendiği görülmüştür. Öğretmen adayları işbirliğinin de etkisiyle hazırlık, analiz, geliştirme, uygulama ve ürün oluşturma şeklinde planlı bir çalışma düzenini takip etmişlerdir. Bu durum işbirliği ve özdüzenleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Ayrıca Gillanders vd. (2019) öğrenci üretimi videolar için geliştirdikleri rehberde bu basamakların neredeyse tamamına yer vermişlerdir. İki çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında mevcut çalışmadan elde edilen bulguların Gillanders vd. (2019) tarafından önerilen video oluşturma rehberiyle büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bazı aşamalar her iki çalışmada da yer almasına karşın farklı başlıklarla ifade edilmiştir.

Öğrencilere süreç boyunca en çok zorlandıkları noktalar sorulduğunda, başlangıçta konu seçimindeki anlaşmazlıklardan bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeyleri konudan konuya değişiklik gösterebildiği için ilk aşama olan konu belirleme sırasında anlaşmazlık yaşamalarının mümkün olduğu söylenebilir. Öğrenciler ikinci aşama olan videoya hazırlık sürecinde yurt ortamından kaynaklı uygun olmayan koşullar, kadrja girmesi istenmeyen görüntüler, ortam gürültüsü, dışarıda çekilen videolarda soğuk hava koşullarının olumsuz etkilemesi vb. zorluklardan bahsetmişlerdir. Sıklıkla değinilen bir diğer sorun olarak ise akıcı bir konuşma performansı sergilemek isterken yaşanan hatalar ve bunun üzerine tekrar tekrar çekim yapmak olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler bu süreçte konuşma planını hatırlamakta zorlanma, hata yapmamaya çalışma, duraksama, heyecandan kaynaklı telaffuz hataları gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum zaten zor olan konuşma performansının kamera önü kaygısıyla birleşmesinden büyük oranda etkilenmesinden kaynaklanabilir. Son aşamada ise donanım ve beceri eksikliğinden kaynaklı olarak video düzenleme ve platforma yükleyerek paylaşma konusunda zorluk yaşayan öğrencilere de rastlanmıştır. Elde edilen bu sonuç, bazı öğrencilerin geleneksel sınıf görevlerine daha yatkın oldukları ve yenilikçi bazı yöntemlere henüz yeterince hazır olmadıkları çıkarımını destekleyebilir (Kearney, 2011). Alanyazında da öğrencilerin en çok zorlandıkları konular zaman darlığı, konu ve içerik bulma, metin oluşturma, video düzenleme ve ekipmanların lojistiğini koordine etme olarak belirtilmektedir (Graziano, 2012; Hutchison, 2012; Huang, 2021).

Videoların sınıf içerisindeki iletişim ve etkileşime etkisine ilişkin sorulardan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin videoları sınıf içerisinde de konuşmaya devam ettikleri, birbirlerine destekleyici yorumlar ve hem videoları hem de konuşma performansını düzeltici dönütlerde bulundukları görülmüştür. Ayrıca bazı arkadaşlarını örnek aldıklarını, birbirleriyle görüş alışverişinde bulunduklarını ve videolar için yardımlaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ister sınıf içinde ister sosyal ağdaki yorumlar ile sadece grup içi değil sınıf içinde de kaynaşmayı sağladığını ve samimiyetin arttığını belirtmişlerdir. Hatta samimi olmadıkları diğer arkadaşlarıyla da sosyal etkileşime girmelerine vesile olduğunu söylemişlerdir. Çok az sayıda öğrenci ise sınıf içi herhangi bir etkileşim artışı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi etkileşimde buzların kırılarak daha samimi bir hale gelmesi, öğrenme topluluğu içerisinde gerçekleşen işbirliği ve yardımlaşmanın getirdiği sosyalleşmeye bağlı olarak değerlendirilebilir (Tynjälä & Häkkinen, 2006). Alanyazında rastlanan başka bir çalışmada da video üretimi projelerindeki benzer sonuçlara rastlanmış ve öğrencilerin video çekim ve düzenleme aşamalarının yanı sıra akran değerlendirmesi yoluyla birbirlerine yardımcı olduklarına

rastlanmıştır (Ryan, 2013). Teknolojinin sınıfa getirdiği bu yeni etkileşim türünün, Hui & Koplin (2011) tarafından belirtildiği üzere öğrencilerin bilgi paylaşımı ve dağıtımını kolaylaştırarak, onları topluluğun aktif anlam oluşturmaları haline getirdiği söylenebilir (Wheeler vd., 2008). Yaşanan işbirlikli süreçler ve akran geribildirimleri yoluyla grubun ve sınıfın kendi içerisinde kültürel ve entelektüel birikimini oluşturdıkları ifade edilebilir (Almutairi, 2018; Lee & McLoughlin, 2007; Paavola & Hakkarainen; 2005).

Öğrencilere diğer videoları ne oranda izledikleri sorulduğunda büyük çoğunluğun videoların genelini izlediği sonucu elde edilmiştir. Bu noktada hangi videolara öncelik verildiği sorulduğunda farklılaşan yanıtlar alınmıştır. Bazı öğrencilerim herhangi bir önceliği bulunmazken, bazıları akıcı ve samimi sohbet videolarını, bazıları da yakın arkadaşlarının videolarını öncelikli olarak izlediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise tercih durumlarının video türüne (öz çekim ya da dijital hikâye anlatımı) göre değiştiğini ve öz çekim videoların tercihlerinde daha öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Videonun ilgi çekiciliği ya da izlenen gruba karşı duyulan beklentinin de izleme tercihinin etkilediği görülmüştür. İzleme tercihlerinin nedenleri sorulduğunda ise öğrencilerin büyük oranda kendisiyle kıyaslama ve rekabet etme güdüsü taşıdığı tespit edilmiştir. Diğer görüşler videoları güzel olan ve beğenilen grupları takip etmek, son olarak da diğer grupları örnek almak olarak şekillenmiştir. Öğrencilerin diğer birey ve grupların videolarını izleme motivasyonu olarak örnek alma ve rekabeti göstermeleri sosyal bilişsel teori doğrultusunda değerlendirilebilir. Teoriye göre sosyal gözlem, taklit ve model alma yoluyla, öğrenciler kendi performanslarını karşılaştırmak için çeşitli referans noktaları belirleyerek davranışlarına yön verebilirler. Mevcut performanslarını ve özyeterlik düzeylerini bu kıyaslamaya göre değerlendirerek kendilerine yeni hedefler koyabilirler (Bandura 1977; 1989; Betz, 2007; Maehr, 1984). Bir dezavantaj olarak öğrenciler arasında oluşabilecek herhangi bir rekabet ortamı, başarısız olma hissini tetikleyerek kaygı düzeyini arttırabilir (Aydın, 1999; Zhanibek, 2001).

İşbirlikli çalışmalar sayesinde aynı grup içinde yer alan öğrenciler kendi özerk ürünleri üzerinde otantik bir öğrenme süreci geçirmektedirler. Bu durum grup içinde ortaklaşa çalışan takım arkadaşlarının birbirlerinin farklı perspektiflerinden faydalanmalarına ve kendi bakış açılarını değerlendirmelerine katkı sağlar. Aynı durum diğer grupların ortaya koydukları öğrenme ürününü inceledikleri zaman da geçerlidir. Grup içi ve gruplar arasındaki fikir paylaşımı ve sorgulamanın arttığı ölçüde, fikirlerin gerekçelendirilmesi ve özgün yorumların ortaya çıkması da o kadar mümkün hale gelir (Tynjala & Häkkinen, 2006). Bu durum ortamın pedagojik değerini de belirlemektedir.

Öğrencilerin sosyal ağ üzerinde hangi etkileşimleri daha çok kullandıkları incelendiğinde beğeni tuşu ve olumlu yorumların oldukça yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Beğenmeme tuşu ve olumsuz yorumların ise olumlu etkileşimlerin yaklaşık üçte biri düzeyinde kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu olumsuz gördükleri durumlarda gerek yüz yüze gerek sosyal ağ üzerinden olsun yapıcı bir üslup ile yorum yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Olumlu etkileşimlerin kendilerini nasıl etkilediğine dair bulgularda öğrenciler büyük oranda mutlu olduklarını ve yeni videolar üretmeye teşvik edici olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra kaygıyı azaltarak özgüvenlerini arttırdığını, kendilerini değerli hissettiklerini ve ilerleme hissettiklerini söylemişlerdir.

Öğrenciler süreç boyunca çaba harcadıkları otantik bir öğrenme ürünü ortaya koyarak Bandura'nın (1977) ortaya koyduğu özyeterlik kaynaklarına göre doğrudan bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır. Almutairi (2018) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla girdikleri etkileşimler yoluyla kazandıkları deneyimler özyeterlik inançlarını ve motivasyonlarını arttırabilir. Çalışmalarının sonucunda öğretmen ve akranlardan gelecek olan tepkiler başarılarına ilişkin bir değerlendirme yapmalarına neden olacaktır. Öğrencilerin etkileşimlerinde genellikle olumlu yorumlar yapmış ve almış olmalarının da özyeterlik inançlarını paralel olarak etkilemiş olması olasıdır. Bu durumda öğrenciler sonraki görevlere karşı daha yüksek motivasyona sahip olacak ve yeni video performanslarına karşı kendini daha yeterli hissedecektir. Ayrıca öğrenciler diğer akran modellerinin de benzer etkileşimlerini gördüğü anda dolaylı bir özyeterlik deneyimi de elde etmiş olur. Öğrenciler kendilerine benzer buldukları akranlarını birer sosyal model olarak belirleyerek onların olumlu ürünlerini ve etkileşimini gözlemleyerek kendi başarıları hakkında öngörü oluşturmuş olabilirler. Son olarak olumlu yorumları, Bandura (1994) tarafından ifade edilen özyeterlik inancını arttırıcı bir tür 'sözel ikna' şekli olarak değerlendirmek de mümkündür. Öğrenciler gelen olumlu yorumları performanslarına ilişkin bir değerlendirme olarak kabul ederek başarmaya dair inançlarını canlı tutabilirler. Tüm bu olasılıkların birleşerek öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini ve üzerlerindeki kaygının azalmasını sağlamış olması mümkündür. Böylece yeni video performanslarının önündeki engelleri aşmalarını ve üretimi teşvik etmeyi sağlamış olabilir.

Olumsuz etkileşimlerin meydana getirdiği hisler sorulduğunda ise öğrenciler fazla olumsuz yorum almadıklarını fakat aldıkları zaman genel olarak pek üzülmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu hatalarını düzeltmek adına teşvik edici olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise başlarda kötü hissetseler bile sonradan alıştıklarını, fakat aşırı yorumların gelmesi halinde üzülebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler her ne kadar

diğerleri tarafından ortaya konulan öğrenme ürünlerini görüp, bunları açık bir şekilde değerlendirme özgürlüğüne sahip olsalar da (Reyna vd., 2017) bunun uygun bir çerçevesinin olması gerekmektedir. Bu anlamda öğrencilerin birbirlerine karşı olabildiğince kırııcı olmaktan uzak ve yapıcı bir dil kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum aktif öğrenme süreçlerinin öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde oldukça faydalı sonuçlar verdiğine dair (Buchem & Hamelmann, 2011; Rotherham & Willingham, 2010) önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir. Aksi takdirde öğrencinin vereceği olumsuz bir duygusal tepki, öğrencinin süreçlere katılımını hem davranışsal, hem sosyal hem de bilişsel anlamda olumsuz etkileyecektir (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Yine Bandura (1977) tarafından bahsedilen özyeterlik inancının kaynakları incelendiğinde, öğrencilerin duygusal olarak kendilerini yetersiz hissettiklerinde başarıya dair inançlarının zedelenerek kaygı oluşumuna neden olduğu söylenebilir. Bu durumda kişiler görevleri tamamlamaktan kaçınarak pes edebilirler. Dolayısıyla özellikle öğretmen ve akran değerlendirme süreçlerinde ölçülü bir iletişim seviyesi yakalamaya gayret edilmelidir.

Bilindiği üzere video içerikler birbirlerinden farklı biçimlerde oluşturulabilmektedir. Video kanallarının özgür doğası gereği öğrencilerin oluşturacakları video türlerine müdahale edilmemiştir. Öğrenciler uygulama süresince çeşitli video türlerini denemişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla kamera önünde grupça diyaloga girdikleri videoları tercih etmişlerdir. Bu tercihin nedenine ilişkin olarak jest, mimik ve vücut hareketlerinin iletişimin gücünü arttırması, doğaçlama konuşmanın etkileşimi iyileştirmesi ve her ne kadar stresli olsa da özgüven arttırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Grupla diyalog imkânı bulamayan öğrenciler ise bu sefer kamera önünde monolog videolar çekmeyi tercih etmişlerdir. Bu seçimin nedenini yine grup diyaloguna benzer şekilde, jest ve mimik kullanımının ifadeyi güçlendirmesine dayandırmışlardır. Ayrıca diğer video türlerini oluşturabilecek teknolojik bilgidен yoksun olduklarını eklemişlerdir. Kamera karşısında görünmek istemeyen öğrenciler, dijital hikâye anlatımı ve podcast yayınları yapmayı tercih etmişlerdir. Dijital hikâye anlatımını tercih eden öğrenciler bu tür videoların daha rahat ve kolay üretildiğini, zaman ve mekân esnekliği sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca görsellerin, seçilen konunun duygusunu izleyiciye aktarma konusunda daha iyi olduğunu söylemişlerdir. Podcast tarzında videoları tercih eden öğrenciler ise azınlıkta olmakla beraber, bu tercihlerini farklı bir tür denemek için ve teknolojik bilgi ve donanım eksikliğine bağlamışlardır. Bu sonuçlar video üretimi sürecinin ilave iş yükü getirmesinden kaynaklı olarak, öğrencilerin kendileri için daha kolay olan türü seçerek fazladan emek harcamak istememelerinden de kaynaklanabilir (Orús vd., 2016; Owens vd. 2017). Ayrıca özellikle bu çalışma temelinde teknoloji kullanımına karşı düşük özyeterlik inancı ya da

ilgisizlik duymaları nedeniyle kendilerine kolay gelen video türünü tercih etmiş olabilirler (Cole, 2009).

Uygulamaya katılımdaki istek düzeyleri sorulduğunda görüşülen öğrencilerin çoğu başta isteksiz olsalar da alıştıkça istekli hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak yine başlarda hissedilen ilgisizlik, deneyim ve özyeterlik inancı eksikliği gösterilebilir (Cole, 2009). Dolayısıyla öğrenciler deneyim kazandıkça konuşma becerilerine dair özyeterlik inancı ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek problemleri çözme ve video üretim noktasında istek düzeylerini arttırmış olabilirler (Campbell vd., 2020; Puspa, 2016; Sari vd., 2020; Torkzadeh vd., 2006; Yang vd., 2020). Bazı öğrenciler en başından beri istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin özyeterlik inançlarının yüksek seviyede olmasına bağlı olarak kaygı düzeylerinin düşük olduğu (Çubukçu, 2008; Matsuda & Gobel, 2004), ya da kaygıyla başa çıkmaya yönelik çeşitli stratejilere başvurmuş olmaları düşünülebilir (Hauck & Hurd, 2005; Liu, 2007). Az sayıda öğrenci ise başta istekli olsalar da kişisel nedenlerle ya da sınıftaki motivasyon düşüşünden etkilenerek sonradan isteklerinde azalma olduğunu söylemişlerdir. Yapılandırmacı teorinin, ortak yaşantılar yoluyla meydana gelen sosyal etkileşimin içselleştirilmesine dayandığı düşünüldüğünde (Bandura, 1999b; Vygotsky, 1978), bireyin motivasyonunun grubun motivasyondan ayrı düşünülemeyeceği söylenebilir. Bu durumda öğrenenler grup çalışmaları esnasında yaşadıkları etkileşimlerle ortak bir motivasyon birliği sağlamış olabilirler ve bu duygunun zedelenmesinin kolektif eylemlerini olumsuz etkilemiş olması muhtemeldir.

Öğrenciler uygulamaya katılımdaki isteklilik durumlarını etkileyen olumlu durumları eğlence, alıştıkça motivasyon artışı, konuların elverişli olması, gelişim hissi, olumlu yorumların teşvik etmesi ve uygulamayı faydalı bulma şeklinde sıralamışlardır. Bu sonuçlar yine öğrencilerin konuşma becerileri ve dijital yetkinliklerindeki artışın bir sonucu olarak kaygı azalması, özyeterlik inancı ve iletişim kurma istekliliğinin artmasına bağlı olarak değerlendirilebilir. Eğlencenin, video projelerinin bir çıktısı olduğu sonucuna alanyazındaki farklı çalışmalarda da rastlanmaktadır (Espinosa Torres, 2018; Huang, 2021; Philips, 2017; Puspa, 2016). Eğlenme ve olumlu yorumların sağladığı tatmin için ise yine önceki tartışmalarda değinilen kullanımlar ve doyumlar teorisinden bahsedilebilir. Eğlenme sosyal medyanın ilgi çekme, streten uzaklaşma, rahatlama gibi özelliklerini içerir (Lee & Ma, 2012). Ayrıca eğlenme seviyesi ile web kullanımı arasında pozitif bir ilişki de mevcuttur (Luo, 2002). Bunun yanı sıra olumlu etkileşimler öğrencilerin sosyalleşme, benlik ve özsaygı oluşturma, kendini ifade etme, statü kazanma, beğenilme vb. güdülerini tatmin ederek bunları çevrimiçi sosyal

ağlara katılım için önemli bir motivasyon kaynağı olarak kullanabilirler (Dunne vd., 2010; Hunt vd., 2012; Park vd., 2009; Ruggiero, 2000).

Öğrenciler, katılım istekliliklerini olumsuz etkileyen durumları ise ödev ve sınavlara denk gelen görevlerin zaman problemi oluşturması, görevlerin uğraştırıcı olması, değişen ruh halleri, utangaçlık, bilgi ve beceri eksikliği, biriken görevlerin stres oluşturması olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin video oluşturmak üzere maruz kaldıkları bilişsel yük, harcadıkları emek ve zamanın zorlayıcı olduğu bilinen bir gerçektir (Graziano, 2012; Orús vd., 2016). Krashen'in (1982) duygusal filtre hipotezine göre, bireylerin sahip olduğu olumsuz ruh halleri dil kazanımları ve performansının önünde engel teşkil etmektedir. Bu nedenle çeşitli kaçınma davranışları göstermeleri de mümkündür. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nedeniyle aktif öğrenme deneyiminin kazanımlarını algılayamayabilecekleri de belirtilmiştir (Bennett vd., 2012).

Uygulamayı sürdürmek isteyip istemediklerine ilişkin olarak öğrenciler büyük oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Ancak neredeyse tamamı zaman, ekip, ekipman ihtiyacının giderilmesi ve emeğe karşılık izlenme oranları gibi şartların sağlanmasını önkoşul olarak belirtmişlerdir. Prodüksiyonda harcanan zamanın ve kullanılan kaynakların koordinasyonunun sağlanması alanyazında da vurgulanan sorunlar olarak görülmektedir (Hutchison, 2012). Emeğe karşılık yüksek izlenme beklentisi ise Beklenti-Değer Teorisi ile açıklanabilir. Beklenti-Değer teorisine göre bireylerin etkinliklere vereceği değer niteliği, performanslarının olumlu sonuçlanması beklentisine bağlıdır (Wigfield & Eccles, 2000). Sonuç olarak öğrenciler harcadıkları çabanın karşılığını izlenme oranları ve olumlu etkileşimlerde aramaktadırlar. Bu nedenle diğer akademik yüklerinin yanında böylesi çaba gerektiren bir sorumluluğun altına girmelerinin karşılığını, sadece sınıf içinde küçük bir çevrede paylaşılan videolardan gelen etkileşimlerle sınırlamak istemedikleri söylenebilir.

Öğrenciler video oluşturma temelli etkinliklerin konuşma becerilerini geliştirmek için faydalı bir etkinlik olduğunu, hatta bazıları etkinlikler bitmesine rağmen kendi istekleriyle devam ettiklerini ya da geleceğe dair yeni video projelerinin olduğunu söylemişlerdir. Smith ve Cardaciotto (2011) bu durumu öğrencilerin aktif öğrenme etkinliklerinden hoşlanmasalar bile faydalarını fark ettiklerini belirterek açıklamışlardır. Dolayısıyla öğrenciler her ne kadar alışkın oldukları öğrenme ortamlarına kıyasla bazı zorluklar yaşasalar da kendi gelişimlerini gözlemleyerek uygulamayı sürdürmeye devam etmiş olabilirler. Son olarak öğrenciler bu

soruda da videolarına gelen olumlu yorumların özgüvenlerini arttırarak video üretimi için teşvik edici olduğunu ifade etmişlerdir.

Uygulamanın işleyişine dair görüşleri sorulduğunda öğrenciler grupla çalışma imkânı, konu havuzunun güncel ve üzerinde konuşmaya elverişli olması, sürenin esnek olması gibi sebepleri işaret ederek olumlu yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrenciler grupla çalışma esnasında iş bölümü yapma, diğerlerinin bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanma, hedefe beraber ulaşma gibi nedenlere avantajlı bulmaktadırlar (Nochajski, 2002). Bu durum öğrencilerin iş yüklerinin de paylaşılması anlamına gelmektedir. Olumsuz durumlar için ise bazı konuların ilgi alanına hitap etmemesi, öz çekim olmayan videoların iletişimi yeterince geliştirmeyeceği inancı ve videolardaki konuşmaların doğaçlama olup olmadığının kontrol edilememesi, bu yüzden videoların daha sıkı takip gerektirmesi gibi durumları örnek göstermişlerdir. Alanyazında yabancı dil konuşma becerisinin iletişimi önceleyen bir öğrenme alanı olduğu dolayısıyla etkinliklerde öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden konuların seçilmesi gerekliliğine değinilmiştir (Aubrey vd., 2020; Balcı, 2013; Gömleksiz & Kılınç, 2014; Huang & Chang, 1998; Yu & Zadorozhnyy, 2021). Bu durumda öğrencilerin yeterlik hislerinin arttırılarak kaygı seviyelerinin azaltılması sağlanabilir (Leeming, 2017; Zimmerman, 2000). Değerlendirme konusunda ise öğrenci görüşlerine paralel olarak akranların diğer videoları görüp yorumda bulunabilmeleri, puanlamaların ise titizlikle hatta gerekirse birkaç eğitmen tarafından yapılması gibi önerilere rastlanmıştır (Reyna vd., 2017).

Sonuç olarak bakıldığında VIÜ etkinlikleri, konuşma becerilerini geliştirmek suretiyle yabancı dil konuşma kaygısını azaltmış, özyeterlik inancını ve iletişim kurma istekliliğini arttırmıştır. Video kanalına sahip olmak sorumluluk, sahiplik ve sosyalleşme açısından motive edici olmuştur. Öğrenciler yabancı dil konuşmakta ve video paylaşmada başta çekingenlik hissetmiş fakat bu his yetkinliklerin gelişimiyle beraber zamanla azalmıştır. Öğrenciler bu süreçte zaman yönetimi, konu ve içerik bulma, metin yazma, video düzenleme, insan ve donanım kontrolü gibi konularda zorlanmışlardır. Sınıf içindeki etkileşim videolar üzerinden, öğrenme topluluğundaki işbirliği, yardımlaşma ve samimiyet artışı ile devam etmiştir. Öğrenciler diğer videoları izlerken rekabet, kıyaslama ve merak güdülerıyla hareket etmişlerdir. Video kanalı üzerindeki olumlu etkileşimler öğrencilerin mutlu olmasını sağlayıp üretime teşvik ederken, olumsuz etkileşimler ise öğrenciler tarafından kendilerini düzeltmek üzere, yapıcı olarak değerlendirilmiştir. Video türü olarak kamera önündeki videoları, ifade ve iletişimi güçlendirdiği gerekçesiyle daha fazla tercih etmişlerdir. Son olarak her ne kadar öğrenciler VIÜ etkinliklerinin gelişimlerine katkı sağladığını belirtse de; ödev ve sınavlara

denk gelen video görevleri, zaman kısıtlılığı, utangaçlık, bilgi ve beceri eksikliği ve biriken görevlerin stres oluşturmaları öğrenci katılımını olumsuz etkilemiştir.

Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- VIÜ etkinlikleri 21.yy. becerileri kapsamında birçok kazanım sağlaması ve yeni nesillerin eğitiminde kolay ve ucuz bir yöntem olması nedeniyle yabancı dil öğretiminde gerek yüz yüze gerekse karma öğrenme etkinliği olarak kullanılabilir.
- Öğrenciler tarafından yabancı dilde düzenli bir şekilde üretilen videolar, öğrencilerdeki beceri gelişiminin hem kendileri hem de uzmanlarca değerlendirilebileceği bir portfolyo değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.
- Çalışma sonucunda öğrenciler en belirgin gelişimi organizasyon becerilerinde göstermişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin zihinsel ve düşünsel becerilerinin gelişimi açısından teknolojinin aktif ve anlamlı olarak kullanıldığı bu yöntem benimsenebilir.
- Benzer uygulamalar öğrencilerin kamera önünde ve topluluk karşısında performans sergilemesini gerektireceğinden, öğrencide kaygı oluşumunun önüne geçebilecek her türlü esneklik sağlanmaya çalışılmalıdır. Özellikle çekingen öğrencilerin ilk dönemlerde kaygıyla hemen başa çıkmaları beklenmemeli, bu tutumun zamanla değişebileceği dikkate alınmalıdır. Çekingen öğrencilerin grup ve konu seçimlerinde baskıcı olunmamalıdır.
- Video oluşturma süreci öğrencilerin kaygılarını zamanla yenerek kendilerini daha yeterli hissettikleri bir süreç olmuştur. Bu açıdan öğrenci motivasyonunu artırıcı bir niteliğe sahip, sınıf dışında konuşma pratiği imkânı sunan bir etkinlik olarak uygulanabilir.
- Öğrencilerin yabancı dil konuşmaya dair özyeterlik hissindeki gelişim iletişim kurma isteğini tetikleyerek isteksiz ve çekingen öğrencileri zamanla daha istekli hale getirebilir. Dolayısıyla konuşma motivasyonu düşük olan sınıflarda bu yöntem uygulanabilir.

- Öğrenciler, diğerlerinin özyeterlik inançlarını zedelememek ve kaygı düzeylerini arttırmamak açısından sosyal etkileşimlerinde ölçülü olmalı, kırıncı yorumlardan ziyade yapıcı ifadeler kullanmaya teşvik edilmelidirler. Öğretmenlerin de olası bir gerginlik ortamında arabulucu ve ortamı yumuşatıcı bir role bürünmesi önerilebilir.
- Çalışma kapsamında öğrenciler işbirliği, iletişim, yaratıcılık, çeşitli düşünme becerileri, motivasyon, özgüven, sorumluluk gibi niteliklerinde gelişim gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan video oluşturma etkinlikleri diğer öğrenme alanlarında da uygulanabilir.
- Öğrencilere verilen konuşma başlıkları ilgi alanlarına hitap etmelidir. Böylece yeni bilgilerin edinimi ve paylaşımı kolaylaştırılarak yüksek motivasyonlu bir öğrenme topluluğu oluşturulabilir. Grup içi ve gruplar arası motivasyon düşüklüğü gözlemlendiği takdirde, durumun önüne geçici tedbirler alınmalıdır.
- Teknolojik bilgi eksikliği bulunan öğrenciler yalnız bırakılmamalı, her türlü dijital ortamın kullanımında onlara rehberlik edilmelidir.
- Uygulama sırasında öğrencilerin yaşayabileceği potansiyel olumsuzluklar dikkate alınarak öğrencilere videolarını üretebilecekleri gerekli şartlar olabildiği ölçüde sağlanmalıdır.
- Video üretimine ilişkin profesyonel eğitimler verilerek, öğrenciler video kanalları üzerinden gelir elde etmeye yönlendirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma çerçevesinde öğrencilerin seçmekte serbest bırakıldıkları podcast, dijital öyküleme, kamera önü monolog, kamera önü grup diyalogları vb. çeşitli video türlerinin konuşma becerilerini ayrı ayrı nasıl etkiledikleri incelenebilir.
- Video oluşturmaya dair kapsamlı eğitimler verilerek, öğrenci videoları bir rubrik aracılığıyla prodüksiyon becerileri bağlamında değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin masaüstü ya da mobil araçlarla video düzenleme araçlarını kullanma davranışları gözlem yoluyla incelenebilir.
- Öğrencilerin video kurgulama süreçleri gözlem yoluyla incelenebilir.

- Video içerik üretimi ile sadece yabancı dil değil, ayrıca anadil konuşma becerileri üzerine de çalışmalar yapılabilir.
- Cinsiyete bağlı olarak video oluşturma etkinliklerinin kaygı, zyeterlik ve iletişim kurma istekliliğine yönelik etkilerine dair incelemeler yapılabilir.
- Cinsiyete bağlı olarak farklı video ve içerik formatlarında video oluşturmaya yönelik derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin sosyal ağ yoluyla girdikleri etkileşimler üzerinden motivasyon, sınıf ve grup aidiyetine dair derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Her ne kadar bu çalışmada rastlanmasa da özellikle muhtemel bir çatışma durumunda gözlenebilecek ğrenci davranışları ve bu çatışmanın yönetimine ilişkin çözüm yolları geliştirilebilir.
- Öğrencilerin yansıtıcı ve motivasyonel becerilerini harekete geçirebilecekleri diğer alanlarda video içerik üretimi etkinliklerine yer verilebilir.
- Bu alışma çerçevesinde yalnızca ğretmen adayları ile çalışılmıştır. Fakat özellikle z kuşağını kapsayan ilk ve orta ğretim düzeyinde benzer araştırmalar yapılması ilgi çekici sonuçlar doğurabilir.

KAYNAKÇA

- Ahlquist, J. (2013). How YouTube is impacting current and future college students. 10 Aralık 2017 tarihinde <http://www.josieahlquist.com/2013/10/29/youtubecollege/> adresinden erişilmiştir.
- Ahlse, J., Nilsson, F., & Sandström, N. (2020). *It's time to TikTok: Exploring Generation Z's motivations to participate in# Challenges*. [Bachelor Thesis, Swedish: Jönköping University]
- Akdemir, A. S. (2016). Willingness to communicate (WTC) in L2: An affective construct of language learning process/Yabancı dilde iletişim istekliliği: Yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal bir yapı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 839–854.
- Akdeniz, N. Ö. (2017). Use of student-produced videos to develop oral skills in EFL classrooms. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 4(1), 43-53. <https://doi.org/10.1515/llce-2017-0003>
- Almutairi, F. (2018). *An investigation of the use of student-generated digital video to support students' engagement in their own learning* (Publication No. 419582) [Doctoral dissertation, University of Southampton]. University of Southampton Institutional Repository.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0?: Ideas, technologies and implications for education. *JISC*, 1(1). Bristol, UK.
- Anil, B. (2016). Top-up students second language talk time through vlogs. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(2), 129-143. <https://doi.org/10.21462/ijefll.v1i2.9>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arruabarrena, R., Sánchez, A., Blanco, J. M., Vadillo, J. A., & Usandizaga, I. (2019). Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0140-7>
- Arslan, N., & Akbarov, A. (2010). The matter of motivation-method and solution offers in foreign language teaching in Turkey. *University Journal of Faculty of Letters*, (24), 179-191.
- Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363.
- Astuti, E. S., & Pusparini, I. (2020). Video making task to decrease anxiety in students' speaking performance. *Journey (Journal of English Language and Pedagogy)*, 3(1), 52-56. <https://doi.org/10.33503/journey.v3i1.705>
- Aubrey, S., King, J., & Almukhaidd, H. (2020). Language learner engagement during speaking tasks: A longitudinal study. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688220945418>

- Avrupa Komisyonu (2012). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler 2012* Baskısı. Eurydice. Web sitesi: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48511862-d614-4dc2-8b9a-511ed6d1a7d1/language-tr/format-PDF/source-258603904>
- Avrupa Komisyonu (2017). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. Brüksel: Eurydice. Web sitesi: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF>
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri* (Tez No. 92084) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi – Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Lynch, B. K., & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgements in a performance test of foreign language speaking. *Language testing*, 12(2), 238-257. <https://doi.org/10.1177/026553229501200206>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz yeterlilik algılarına etkisi* (Tez No. 347491) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi - Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived selfefficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behaviour* (pp.71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (1999a). Social cognitive theory of personality. . In Pervin, L., John, O. (Eds.), *Handbook of personality (2nd ed.)* (pp.154-196). Guilford.
- Bandura, A. (1999b). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. (2016). Engagement with language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In Sato, M. & Ballinger, S. (Eds.), *Peer interaction and second language learning. Pedagogical potential and research agenda* (pp. 209–240). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.09bar>
- Başat, G. (2014). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz? Aljazeera Türk Dergi. 10 Aralık 2017 tarihinde <http://dergi.aljazeera.com.tr/2014/09/01/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz/> adresinden erişilmiştir.
- Beebe, L.M. (1983) Risk-taking and the language learner. In H.W. Seliger and M.H Long (eds) *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 39–66). Newbury House Publishers, Inc.
- Belanche, D., Casaló, L. V., Orús, C., & Pérez-Rueda, A. (2020). Developing a learning network on YouTube: Analysis of student satisfaction with a learner-generated content activity. In *Educational networking* (pp. 195-231). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29973-6_6
- Bennett, S. , Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59(2), 524-534. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.022>
- Berger, P. (2010). Student inquiry and Web 2.0. *School Library Monthly*, 26(5), 14-17.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Best, W., J., & Kahn, V., J. (2006). *Research in education 10th edition*. Pearson Education Inc.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of career assessment*, 15(4), 403-422. <https://doi.org/10.1177/1069072707305759>
- Biancarosa, G., & Shanley, L. (2016). What is fluency?. In *The fluency construct* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2803-3_1
- Boettcher, J. V. (2006). The rise of student performance content. Campus Technology, Web sitesi: <https://campustechnology.com/articles/2006/02/the-rise-of-student-performance-content.aspx>
- Boldan, M. N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service elt teachers* (Tez No. 582430) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. School of Education and Human Development, George Washington University
- Boone, H. N. (2011). Defining experiential learning. *The Agricultural Education Magazine*, 83(4), 2.

- Bozkurt, S. (2019). *The effects of role-play and storytelling on the speaking performance, speaking anxiety and communication willingness of EFL students* (Tez No. 560868) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bromley, K. (2004). Rethinking vocabulary instruction. *Language and Literacy Spectrum*, 14, 3-12.
- Brown, H., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education Inc.
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2011). Developing 21st century skills: Web 2.0 in higher education - a case study. *ELearning Papers*, (24).
- Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C., & Lee, J. (2008). Connecting informal and formal learning: Experiences in the age of participatory media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 100-107.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of statistics*. Courier Corporation.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69. <https://doi.org/10.1080/03637757609375916>
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28).
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000247
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Campbell, L. O., Heller, S. , & Pulse, L. (2020). Student-created video: An active learning approach in online environments. *Interactive Learning Environments*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1711777>
- Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Center for Collegiate Mental Health. (2017). Annual report. Penn State. https://sites.psu.edu/ccmh/files/2018/01/2017_CCMH_Report-1r3iri4.pdf
- Cha, M., Kwak, H., Rodriguez, P., Ahn, Y. Y., & Moon, S. (2009). Analyzing the video popularity characteristics of large-scale user generated content systems. *IEEE/ACM Transactions on networking*, 17(5), 1357-1370. <https://doi.org/10.1109/TNET.2008.2011358>
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Allyn and Bacon.

- Chanjavanakul, N. (2017). *"Learning without intending to": A qualitative study of high school students' out-of-class English learning practices*. University of California, Los Angeles.
- Chau, C. (2010). YouTube as a participatory culture. *New Directions for Student Leadership*, 2010(128), 65-74. <https://doi.org/10.1002/yd.376>
- Chen, L. (2007). *A study of the relationship between EFL reading anxiety and reading strategy use*. [Unpublished master's thesis]. National Taiwan University of Science and Technology.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. ve Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49 (3), 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Cheng, Y. S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in Linguistics*, 27(2), 75-90.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-6.
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1-6.
- Chusanachoti, R. (2009). *EFL learning through language activities outside the classroom: A case study of English education students in Thailand*. Michigan State University.
- Cinkara, E. (2009). *Self-efficacy in EFL: Its sources and relationship with success* (Tez No. 239290) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cliff, W. H., & Curtin, L. N. (2000). The directed case method: Teaching content and process in a content-rich course. *Journal of College Science Teaching*, 30(1), 64-66.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*. Psychology Press.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & education*, 52(1), 141-146. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.003>
- Conole, G., and P. Alevizou. 2010. *A Literature Review of the Use of Web 2.0 Tools in Higher Education*, Higher Education Academy.
- Cooper, K. M., & Brownell, S. E. (2020). Student anxiety and fear of negative evaluation in active learning science classrooms. In Walter, E. Mintzes, J. J. (Eds.), *Active learning in college science*. (pp. 909-925). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_56
- Cooper, K. M., Downing, V. R., & Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0123-6>
- Coppola, B. P., & Pontrello, J. K. (2020). Student-generated instructional materials. In *Active learning in college science* (pp. 385-407). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_24

- Coppola, B. P. (2015). Do real work, not homework. In J. Garcia-Martinez & E. Serrano-Torregrosa (Eds.), *Chemistry education: Best practices, opportunities and trends* (pp. 203–257). Wiley-VCH. <https://doi.org/10.1002/9783527679300.ch9>
- Coronado-Aliegro, J. (2006). *The effect of self-assessment in the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language* (Publication No. 28374616) [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh-Pittsburgh]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B.Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 367-383. <https://doi.org/10.1017/S0272263100008391>
- Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kolbert, J. B., & Schmitt, A. J. (2020). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429029974>
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Çokluk, Ö. , Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1) , 95-107.
- Çubukçu, F. (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.
- Dale, C., & Povey, G. (2009). An evaluation of learner-generated content and podcasting. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012)*, 8(1), 117-123. <https://doi.org/10.3794/johlste.81.214>
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 9(1), 3-13.
- Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it?. *Catesol Journal*, 30(1), 13-45.
- Dariyemez, T. (2020). *The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on EFL students autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety*. (Tez No. 651789) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- De Jong, N. H., Groenhout, R., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2015). Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 223-243. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000210>
- Debbag, M., & Fidan, M. (2021). Vlogs for enhancing trainee teachers’ motivational beliefs about school experience and teaching practice: They are on the factory floor for

- professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911721>
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. SETA.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Thomson, R. I., & Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 533-557. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990015>
- Desmeliza, D., & Septiani, T. (2018). Student's self- efficacy and their speaking skill at lower secondary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 115, 122-127. <https://doi.org/10.2991/icems-17.2018.24>
- Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL*, 21(1), 18-36. <https://doi.org/10.1017/S095834400900010X>
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Downes, S. (2007). Learning networks in practice. In D. Ley (Ed.), *Emerging technologies for learning* (Vol. 2, pp. 19-27). Becta.
- Dörnyei, Zoltán (2006). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dunne, Á., Lawlor, M., & Rowley, J. (2010). Young people's use of online social networking sites – a uses and gratifications perspective. *Journal of Research In Interactive Marketing*, 4(1), 46-58. <https://doi.org/10.1108/17505931011033551>
- Dzekoe, R. (2017). Computer-based multimodal composing activities, self-revision, and L2 acquisition through writing. *Language Learning & Technology*, 21(2), 73-95.
- Education First (EF) (2021) English proficiency index (EPI) report. Web Sitesi: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- Egbert, J., & Jessup, L. M. (1996). Analytic and systemic analyses of computer-supported language learning environments. *TESL-EJ*, 2(2), 1-24.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452243436>
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- England, B. J., Brigati, J. R., & Schussler, E. E. (2017). Student anxiety in introductory biology classrooms: Perceptions about active learning and persistence in the major. *PLOS One*, 12(8), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182506>
- Epps, B. S., Luo, T., & Muljana, P. S. (2021). Lights, camera, activity! A systematic review of research on learner-generated videos. *Journal of Information Technology Education-Research*, 20, 405-427. <https://doi.org/10.28945/4874>

- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 45-54.
- Eren, G. (2020). *Foreign language teaching anxiety and self-efficacy perceptions of native and nonnative EFL instructors at tertiary level institutions*. (Tez No. 627914) [Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Espinosa Torres, D. F. (2018). *Vlogging Through Digital Lessons: Enhancing Speaking in an EFL Blended Learning Environment* [Master Thesis, Universidad Externado de Colombia-Bogota]. Biblioteca Digital Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/862>
- Fatayer, M. M. (2016). *Towards a sustainable open educational resources development model: Tapping into the cognitive surplus of student-generated content* [Doctoral dissertation, Western Sydney University-Australia]. Western Sydney University Thesis Collection.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS:(and sex and drugs and rock'n'roll)*. SAGE.
- Fikriah, F. (2016). Using the Storytelling Technique to Improve English Speaking Skills of Primary School Students. *English Education Journal*, 7(1), 87-101.
- Fitriani, D.A., Apriliawati, R., & Wardah (2015). A study on student' s English language speaking problems in speaking performance. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Untan*, 4(9), 1-13.
- Florez, M. A. (1999). *Improving adult english language learners' speaking skills*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 435204)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw Hill.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Arizona University.
- Gallucci, K. (2009). Learning about the nature of science with case studies. *Journal of College Science Teaching*, 38(5), 50-54.
- Gan, Z. (2012). Understanding L2 speaking problems: Implications for ESL curriculum development in a teacher training institution in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 37(1), 43-59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.4>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>

- Gilakjani, A. P. (2011). A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL classrooms. *Journal of Studies in Education*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.5296/jse.v1i1.924>
- Gillanders, J., O'Brien, K., O'Leary, S., Perez-Gavilan, A., & Sheridan, J. (2019). A How-To Guide for Student Generated Video. *Practitioner Research Project, TU Dublin*, 1-8.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy & Pelin Yalçmoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gold, A. U., Oonk, D. J., Smith, L., Boykoff, M. T., Osnes, B., & Sullivan, S. B. (2015). Lens on climate change: Making climate meaningful through student-produced videos. *Journal of Geography*, 114(6), 235-246. <https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1013974>
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömleksiz, M., & Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <https://doi.org/10.18069/fusbed.54896>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2014.02.005>
- Grant, L. (2010). *Well said*. Heinle & Heinle.
- Graziano, K. J. (2012). Creating student-generated multimedia: Benefits and challenges for teacher education. *Excellence in Education Journal*, 1(1), 6-28.
- Greene, H. (2014). Learning through student created, content videos. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(2), 469.
- Greenhow, C. (2008). Connecting informal and formal learning experiences in the age of participatory media: Commentary on Bull et al.(2008). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 187-194.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Grix, J. (2019). *The foundations of research*. Macmillan International Higher Education.
- Gupta, S. (2014). Choosing Web 2.0 tools for instruction: An extension of task-technology fit. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 10(2), 25-35. <https://doi.org/10.4018/ijicte.2014040103>
- Güler-Oğuz, F. (2019). *Correlation between selfefficacy beliefs of EFL learners, their language learning strategies and attitudes towards English* (Tez No. 551334) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi- Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, U. (2017). The effect of social media on identity construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(5), 85-92. <https://doi.org/10.1515/mjss-2017-0026>

- Hadfield, C., & Hadfield, J. (2008). *Introduction to Teaching English*. Oxford University Press.
- Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374. <https://doi.org/10.1177/105382591203500206>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (2000). Technology and student-centered learning in higher education: Issues and practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 12(1), 3-30. <https://doi.org/10.1007/BF03032712>
- Hannafin, M. J., Hannafin, K. M., Land, S. M., & Oliver, K. (1997). Grounded practice and the design of constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 45(3), 101-117. <https://doi.org/10.1007/BF02299733>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Harper, N. W., & Daane, C. J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38. <https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462889>
- Harris, K. L. (2005). *Guide for reviewing assessment*. Melbourne Center for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3), 640-646.
- Hauck, M., & Hurd, S. (2005). Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *EUROPEAN Journal of Open, Distance and E-learning*, 2005(2).
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Vol. 11, No. 13, pp. 747-755).
- Helme, S. , & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13(2), 133-153. <https://doi.org/10.1007/BF03217103>
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? In A. Herrington & J. Herrington (Eds.), *Authentic Learning Environments in Higher Education* (pp. 1-13). ISP. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-594-8.ch001>
- Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236. <https://doi.org/10.1080/09523980701491666>
- Herrington, J., & Reeves, T. C. (2011). Using design principles to improve pedagogical practice and promote student engagement. *Proceedings of Ascilite 2011* (pp. 594–601). Hobart Tasmania.
- Hoban, G., Nielsen, W., & Shepherd, A. (2015). *Student-generated digital media in science education: Learning, explaining and communicating content*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735191>

- Hockly, N. (2012). Digital literacies. *ELT journal*, 66(1), 108-112. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>
- Holkner, B., Romeo, G., Henderson, M., Auld, G., Russell, G., Fernando, A., Seah, W. T. (2008). *Exemplar Schools: Digistories of using innovative learning technologies*. Monash University.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hsu, H. C. K. (2017). *Cultivating Asian students' willingness to communicate in American classrooms using an online video-based pre-arrival course* (Publication No. 10683029) [Doctoral dissertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Huang, S. C., & Chang, S. F. (1998). Self-Efficacy in learners of english as a second language: Four examples. *Journal of Intensive English Studies*, 12, 23-40.
- Huang, H. W. (2021). Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*, 18-40. <https://doi.org/10.14742/ajet.6623>
- Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(7). <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1520-1525>
- Hudd, S. S. (2003). Syllabus under construction: Involving students in the creation of class assignments. *Teaching Sociology*, 31, 195–202. <https://doi.org/10.2307/3211308>
- Hui, F., & Koplin, M. (2011). Instructional note: The implementation of authentic activities for learning: a case study in finance education. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5(1), 59-72.
- Hunt, D., Atkin, D., & Krishnan, A. (2012). The influence of computer-mediated communication apprehension on motives for Facebook use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/08838151.2012.678717>
- Hurst, R. (2014). How to 'do' feminist theory through digital video: Embodying praxis in the undergraduate feminist theory classroom. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, (5). DOI:10.7264/N3M61HJC.
- Hutchison, D. (2012). *The student filmmaker. What works? Research into Practice*. Ontario Ministry of Education.
- Inozu, J., Sahinkarakas, S. , & Yumru, H. (2010). The nature of language learning experiences beyond the classroom and its learning outcomes. *US-China Foreign Language*, 8(1), 14-21.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- Jacobs, J. (2003). Communication over exposure: The rise of blogs as a product of cybervoyeurism. In *2003 Australian and new zealand communication association conference proceedings (ANZCA03)* (pp. 1-13).

- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79. <https://doi.org/10.1007/BF02299477>
- Jonassen, D. H. (2008). Instructional design as design problem solving: An iterative process. *Educational Technology*, 48(3), 21-26.
- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847527>
- Jordan, J. T., Box, M. C., Eguren, K. E., Parker, T. A., Saraldi-Gallardo, V. M., Wolfe, M. I., & Gallardo-Williams, M. T. (2016). Effectiveness of student-generated video as a teaching tool for an instrumental technique in the organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 93(1), 141-145. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00354>
- Jordan, L. (2012). Video for peer feedback and reflection: Embedding mainstream engagement into learning and teaching practice. Research in Learning Technology Supplement: ALT-C 2012 Conference Proceedings, 16-25.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Kara, E., Ayaz, A. D., & Dündar, T. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature*, 3(2), 66-74. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p66-74>
- Karafil, B., & Arı, A. (2016). Examining the relationship between power-sharing in a higher education classroom and the self-efficacy belief of students towards English. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-39.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523. <https://doi.org/10.1086/268109>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Kearney, M., Jones, G., & Roberts, L. (2012). An emerging learning design for student-generated "iVideos". *Teaching English with Technology*, 12(2), 103-121.
- Kearney, M.D., & Schuck, S.R. (2004). Authentic learning through the use of digital video. In W. Au & B. White (Eds), *Research, Reform, Realise the potential ACEC2004* (pp. 1-7). Australasian Computing Education Conference, Adelaide, Australia.
- Kearney, M. & Schuck, S. (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed digital video projects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 189-208. <https://doi.org/10.14742/ajet.1298>

- Khatib, M., & Nourzadeh, S. (2015). Development and validation of an instructional willingness to communicate questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 266-283. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.914523>
- Kim, C., Jin, M. H., Kim, J., & Shin, N. (2012). User perception of the quality, value, and utility of user-generated content. *Journal of Electronic Commerce Research*, 13(4), 305-319.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Knight, S. (2009). Effective practice in a digital age. A guide to technology-enhanced learning and teaching. *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)*. Web sites: <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140613220103/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticedigitalage.pdf>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Koru, S. , & Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. Web sites: https://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf
- Koumi, J. (2006). *Designing video and multimedia for open and flexible learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966280>
- Kozma, R. (2003). The material features of multiple representations and their cognitive and social affordances for science understanding. *Learning and instruction*, 13(2), 205-226. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00021-X)
- König, W. (1989). Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışardan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 167-172.
- Kráľová, Z. (2016). *Foreign language anxiety*. Undergraduate of Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00476.x>
- Kularajasingam, S. , & Lin, S. L. (2015). *Learning ecology: YouTubing and content creation*. Sunway College Kuala Lumpur.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lambert, C., Gong, Q., & Zhang, G. (2021). Learner-generated content and the lexical recall of beginning-level learners of Chinese as a foreign language. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820981407>
- Lambert, C., Philp, J., & Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680. <https://doi.org/10.1177/1362168816683559>

- Land, M. S., Hannafin M. J. & Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments. In D. Jonassen, & S.Land (Eds.) *Theoretical Foundations of Learning Environments*, 2nd edition (pp. 3-25), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813799>
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.002>
- Lee, C., & Ma, L. (2012). News sharing in social media: The effect of gratifications and prior experience. *Computers In Human Behavior*, 28(2), 331-339. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.002>
- Lee, M. J., & McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(10), 21-34.
- Lee, E. (2011). Facilitating student-generated content using Web 2.0 technologies. *Educational Technology*, 36-40.
- Lee, M. J., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). *IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203122778>
- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0035-x>
- Lehrer, R., Erickson, J., & Connell, T. (1994). Learning by designing hypermedia documents. *Computers in the Schools*, 10(1-2), 227-254. https://doi.org/10.1300/J025v10n01_15
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.
- Luo, X. (2002). Uses and gratifications theory and e-consumer behaviors: A structural equation modeling study. *Journal of Interactive advertising*, 2(2), 34-41. <https://doi.org/10.1080/15252019.2002.10722060>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language learning*, 41(4), 513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

- MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265-287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents & consequences. *Communication Quarterly*, 47(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589-608. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Oxford University Press.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1(4), 115-144.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational psychologist*, 45(3), 167-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493470>
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- Matthews, P. (2010). Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring. *The Modern Language Journal*, 94, 618-635. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01057.x>
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. Norton & Co.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. In J. A. Daly and J. C. McCroskey, *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, pp. 13-38. SAGE.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate and interpersonal communication. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and Interpersonal Communication* (pp. 129-159). SAGE.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19-37). SAGE.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). *Quiet children and the classroom teacher*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University,

- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological methods*, 1(1), 30-46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- McLoughlin, C., & Oliver, R. (1998). Planning a telelearning environment to foster higher order thinking. *Distance Education*, 19(2), 242-264. <https://doi.org/10.1080/0158791980190205>
- McLoughlin, C., Lee, M. J., & Chan, A. (2006). Using student generated podcasts to foster reflection and metacognition. *Australian Educational Computing*, 21(2), 34-40.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, MyEducationLab Series. Pearson.
- Mehnert, U. (1998). The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 83-108. <https://doi.org/10.1017/S0272263198001041>
- Meyer, E., & Forester, L. (2015). Implementing student-produced video projects in language courses: Guidelines and lessons learned. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 48(2), 192-210. <https://doi.org/10.1111/tger.10195>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Mikulecky, L., Lloyd, P. & Huang, S. C. (1996). *Adult and ESL literacy learning self-efficacy questionnaire*. ERIC #: ED394022
- Miller, S. M. (2007). English teacher learning for new times: Digital video composing as multimodal literacy practice. *English Education*, 40(1), 61-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Millî eğitim bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. Web sitesi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html
- Mills, N. A. (2004). *Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to motivation, achievement, and proficiency* (Publication No. 3123349) [Doctoral dissertation, Emory University-Atlanta]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Mills, N. (2014). 2. Self-Efficacy in Second Language Acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Ed.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 6-22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091362-003>
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. SAGE. [https://doi.org/10.1130/0016-7606\(1998\)110<0096:LLEMFT>2.3.CO;2](https://doi.org/10.1130/0016-7606(1998)110<0096:LLEMFT>2.3.CO;2)
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K.C. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203842966>
- Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42(2), 111-131. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(03\)00067-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(03)00067-8)
- Murphy, P. (2010). Web-based collaborative reading exercises for learners in remote locations: The effects of computer-mediated feedback and interaction via computer-mediated communication. *ReCALL*, 22(2), 112-134. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000030>

- Murray, G. (2008). Pop culture and language learning: Learners' stories informing EFL. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1080/17501220802158792>
- Naiman, N., Frohlich, M., & Stern, H.H. (1975) *The Good Language Learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Namin, A., Ketron, S. C., Kaltcheva, V. D., & Winsor, R. D. (2021). Improving student presentation skills using asynchronous video-based projects. *Journal of Management Education*, 45(6), 987-1010. <https://doi.org/10.1177/1052562920978805>
- Narayan, V. (2011). *Learner-generated content as a pedagogical change agent*. Ascilite.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891704>
- Neuman, W. (2014) *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- Nochajski, S. M. (2002). Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 15(3-4), 101-112. https://doi.org/10.1080/J003v15n03_06
- Norton, H. J. (2014). *Digital storytelling in an L2 context, and its impact on student communication, engagement, and motivation*. (Thesis, Master of Education (MED)). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. <https://hdl.handle.net/10289/8995>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2003). *Practical English. Language teaching*. Mc Graw Hill.
- Obenland, C. A., Munson, A. H., & Hutchinson, J. S. (2020). Silent students in the active learning classroom. In *Active Learning in College Science* (pp. 249-266). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_17
- O'Donoghue, M. (2014). *Producing video for teaching and learning: Planning and collaboration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073452>
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Ockert, D. M. (2014). The influence of technology in the classroom: An analysis of an iPad and video intervention on JHS students' confidence, anxiety, and FL WTC. *JALT CALL Journal*, 10(1), 49-68. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n1.167>
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587>
- Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>.
- Owens, D. C., Sadler, T. D., Barlow, A. T., & Smith-Walters, C. (2020). Student motivation from and resistance to active learning rooted in essential science practices. *Research in Science Education*, 50(1), 253-277. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9688-1>

- Özcan, A. (2021). *İlkokullarda yabancı dil olarak ingilizce öğretiminde yaşanan problemler: Konya örneği*. (Tez No. 658754) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, N. (2018). *The impact of video-based asynchronous computer-mediated communication of EFL learners' oral language achievement and foreign language speaking anxiety*. (Tez No. 523934) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztekin, E. (2011). *A comparison of computer assisted and face-to-face speaking assessment: Performance, perceptions, anxiety, and computer attitudes* (Tez No. 289859) [Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520842>
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>
- Özuz, E. (2018). *Dijital sosyoloji perspektifinden toplumsal değerlerin değişme sürecinde youtuberlar: İlköğretim öğrencileri örneği*. (Tez No. 508232) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paavola, S. , & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor—An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239–265). Ablex. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125. doi:10.1207/s15430421tip4102_8
- Papert, S. , & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- Parish, C. (1977). A practical philosophy of pronunciation. *TESOL Quarterly*, 11(3), 311-318. <https://doi.org/10.2307/3586027>
- Park, N., Kee, K. F., & Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(6), 729-733. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0003>
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B. Demir.). Pegem Akademi.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pérez-Mateo, M., Maina, M. F., Guitert, M., & Romero, M. (2011). Learner generated content: Quality criteria in online collaborative learning. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 14(2).

- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage?. *Educational Technology*, 31(5), 18-23.
- Persada, S. , Ivanovski, J., Miraja, B., Nadlifatin, R., Mufidah, I., Chin, J., & Redi, A. (2020). Investigating generation Z'intention to use learners' generated content for learning activity: A theory of planned behavior approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(4), 179-194. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i04.11665>
- Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning—exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education* 5(3), 157–171. <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.08>
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x>
- Phillips, G. M. (1965). *The problem of reticence*. Pennsylvania Speech Annual, 22, 22–38.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Pickard, N. (1996). Out-of-class language learning strategies. *ELT Journal*, 50(2), 150-159. <https://doi.org/10.1093/elt/50.2.150>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Prentice-Hall.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Puspa, A. (2016). Student-made video project to enhance students' learning experience. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 69-79.
- Rahimi, A. & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Rasi, P. M., & Poikela, S. (2016). A review of video triggers and video production in higher education and continuing education PBL settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1609>
- Reimers, G. (2015). Learner generated content-Fostering and valuing user generated content in elearning using social feedback. In *Doctoral consortium on computer supported education* (Vol. 2, pp. 3-7). SciTePress.
- Reyna, J., Hanham, J., & Meier, P. (2018). Theoretical considerations to design learner-generated digital media (LGDM) assignments in higher education. In *Proceedings of the 12th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain* (pp. 5-7). <https://doi.org/10.21125/inted.2018.0021>

- Reyna, J., Meier, P., Hanham, J., Vlachopoulos, P., & Rodgers, K. (2017). Learner-generated digital media (LGDM) framework. In *11th International Conference on Technology, Education and Development (INTED)*, Valencia, Spain, 6–8 March 2017. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.2080>
- Rhoades, E. B., Friedel, C. R., & Morgan, A. C. (2009). Can Web 2.0 improve our collaboration?. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 84(1), 24-27.
- Rhodes, R. E., & Mark, R. (2012). Social cognitive models. In E. O. Acevedo (Ed.), *The Oxford handbook of exercise psychology* (pp. 273–294). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394313.013.0015>
- Ribosa, J., & Duran, D. (2022). Student-generated teaching materials: A scoping review mapping the research field. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.14201/eks.27443>,
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp. 316). Cambridge University Press.
- Roca de Larios, J., Manchón, R., Murphy, L., & Marín, J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.005>
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). “21st-century” skills. *American Educator*, 17(1), 17-20.
- Rubin, J. (1975). What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Ruggiero, T. E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication & Society*, 3(1), 3-37. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, B. (2013). A walk down the red carpet: students as producers of digital video-based knowledge. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 5(1), 24-41. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2013.055950>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryo, N. (2005). On-line planning and focus-on-form in task-based learning. In *International Conference on Task-Based Language Teaching*. September 21-23, 2005, Belgium.
- Saeidi, M., Ebrahimi Farshchi, E. (2012). The effect of teaching communication strategies on Iranian EFL learners’ speaking self-efficacy in content-based courses. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 5(10), 220-238.
- Saltan, F. (2003). *EFL speaking anxiety: How do students and teachers perceive it*. (Tez No. 140214) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi–Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sari, A. B. P., Dardjito, H., & Azizah, D. M. (2020). EFL students' improvement through the reflective YouTube video project. *International Journal of Instruction*, 13(4), 393-408. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13425a>
- Schaedel, U., & Clement, M. (2010). Managing the online crowd: Motivations for engagement in user-generated content. *Journal of Media Business Studies*, 7(3), 17-36. <https://doi.org/10.1080/16522354.2010.11073509>
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6, 147-151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Schuck, S. , & Kearney, M. (2004). *Students in the director's seat: Teaching and learning across the school curriculum with student-generated video*. Web sitesi: <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/14209>
- Schuck, S. , & Kearney, M. (2006). Capturing learning through student-generated digital video. *Australian Educational Computing*, 21(1), 15-20.
- Schunk D.H., Mullen C.A. (2012) Self-efficacy as an engaged learner. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2009). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Education.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Senemoğlu, N. (2014). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı.
- Sener, J. (2007). In search of student-generated content in online education. *E-Mentor*, 4(21), 1-8.
- Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883-897.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. Penguin.
- Shekhar, P., Prince, M., Finelli, C., Demonbrun, M., & Waters, C. (2019). Integrating quantitative and qualitative research methods to examine student resistance to active learning. *European Journal of Engineering Education*, 44(1-2), 6-18. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1438988>
- Similarweb. (2022). Similarweb top websites. Web sitesi: <https://www.similarweb.com/top-websites/>
- Smith, C. V., & Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 53-61.

- Smith, D. K. (2014). iTube, YouTube, WeTube: Social media videos in chemistry education and outreach. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1594-1599. <https://doi.org/10.1021/ed400715s>
- Snowball, J. D., & McKenna, S. (2017). Student-generated content: An approach to harnessing the power of diversity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 604-618. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273205>
- Solomon, J. (1994). The rise and fall of constructivism. *Studies in Science Education*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057269408560027>
- Sonsona, R. P. J. V. (2018). Exploring millenials' engagement with Youtube and their media usage and needs gratifications. *Science International (Lahore)*, 30(5), 731-734.
- Souzandehfar, M., Saadat, M., & Sahragard, R. (2014). The significance of multimodality/multiliteracies in Iranian EFL learners' meaning-making process. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 115-143.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*. Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-3131-0.50006-8>
- Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, pp. 481-493). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657402-9.50013-2>
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Consulting Psychological Press. <https://doi.org/10.1037/t06496-000>
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of reading*, 29(7), 662-668.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press
- Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114. <https://doi.org/10.1080/09658410802146644>
- Sun, Y. C., & Yang, F. Y. (2015). I help, therefore, I learn: Service learning on Web 2.0 in an EFL speaking class. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 202-219. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818555>
- Sundari, H., & Dasmo, D. (2014). The effect of speaking self-efficacy and gender in speaking activities. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 14(2), 205-215. https://doi.org/10.17509/bs_jpbs.v14i2.719
- Susarla, A., Oh, J. H., & Tan, Y. (2012). Social networks and the diffusion of user-generated content: Evidence from YouTube. *Information systems research*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.1287/isre.1100.0339>
- Sweeny, R. W. (2009). There's no 'I' in YouTube: social media networked identity and art education. *International Journal of Education Through Art*, 5(2/3), 201-212. <https://doi.org/10.1386/eta.5.2and3.201/1>
- Szyszk, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50642-5>
- Şimşek, H., & Özasan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ankara University*

- Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 599-626.
<https://doi.org/10.30964/auebfd.740077>
- 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*. [Master's thesis, University of Glasgow].
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 485-502). Lawrence Erlbaum.
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61, 37-72.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00642.x>
- Tılfarlıoğlu, F. T. & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal*, 3 (2), 129-142.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Topu, F., Baydaş, Ö., Turan, Z., & Göktepe, Y. (2013). Öğretim teknolojisi araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik önlemleri. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 42 (1) , 110-126.
- Torkzadeh, G., Chang, J. C. J., & Demirhan, D. (2006). A contingency model of computer and Internet self-efficacy. *Information & Management*, 43(4), 541-550.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2006.02.001>
- Toth, Z. (2010). *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Cambridge Scholars Publishing.
- Tynjälä, P., & Häkkinen, P. (2005). E-learning at work: Theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *Journal of Workplace Learning*, 17(5/6), 318-336.
<https://doi.org/10.1108/13665620510606742>
- Usluel, Y. K. & Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: Etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28) , 134-142.
- Ünver, M. M. (2004). *An exploration of perceived self-determination and self-efficacy of EFL instructors in a Turkish state university* (Tez No. 145570) [Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Van Diepen, N. M., Stefanova, E., & Miranowicz, M. (2009). Mastering skills using ICT: An active learning approach. *Research, reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 226-233.
- Vickery, J. R. (2014). The role of after-school digital media clubs in closing participation gaps and expanding social networks. *Equity & Excellence in Education*, 47(1), 78-95. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.866870>
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy* (Tez No. 461569) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca* (Vol. 345). Oxford: Oxford University Press.
- Wang, L. J., & Chang, H. F. (2010). Applying innovation method to assess English speaking performance on communication apprehension. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 1(2), 147-158.
- Wang, C., Kim, D. H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning english as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 15(3), 81-112.
- Watkins, J. (2012). Increasing student talk time through vlogging. *Language Education in Asia*, 3(2), 196-203. <https://doi.org/10.5746/LEiA/12/V3/I2/A08/Watkins>
- Wegerif, R. (2015). Technology and teaching thinking: Why a dialogic approach is needed for the twenty-first century. In R. Wegerif, J. Kauffman & L. Liu (Eds.), *Handbook of research on teaching thinking* (pp. 427-440). Routledge.
- Weir, J. P. (2005). Quantifying test-retest reliability using the intraclass correlation coefficient and the SEM. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 19(1), 231-240. <https://doi.org/10.1519/00124278-200502000-00038>
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-146.
- Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 987-995. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x>
- Whiting, S. E., Jenkins, W. S., May, A. C., Rudy, B. M., Davis III, T. E., & Reuther, E. T. (2014). The role of intolerance of uncertainty in social anxiety subtypes. *Journal of Clinical Psychology*, 70(3), 260-272. <https://doi.org/10.1002/jclp.22024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Willmott, C. J. (2015). Teaching bioethics via the production of student-generated videos. *Journal of Biological education*, 49(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00219266.2014.897640>
- Wilson, M., & Scalise, K. (2015). Assessment of learning in digital networks. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 57-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_3
- Wilz, B. (2000). *Relationship between personality type and Grade Point Average of technical college students* [Master's thesis, University of Wisconsin-Stout - Wisconsin]. UW-Stout Masters Theses.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Fifth Edition. Allyn and Bacon.
- Worch, E. A., Li, L., & Herman, T. L. (2012). Preservice early childhood teachers' self-efficacy and outcome expectancy for ICT integration in science instruction. *Education Research and Perspectives*, 39(1), 90-103.

- Yaman, İ. (2014). EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipresent learning perspective (Tez No. 356901) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, İ. (2016). What if there is nobody around to speak english? Then keep your voice diary. *English Language Teaching*, 9(3), 160-166. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p160>
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C., & Hung, H. T. (2022). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 840-862. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750431>
- Yashima, T. (2012). Willingness to communicate: Momentary volition that results in L2 behaviour. In *Psychology for language learning* (pp. 119-135). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032829_9
- Yeh, H. C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning & Technology*, 22(2), 28-37.
- Yeh, H. C., Heng, L., & Tseng, S. S. (2020). Exploring the impact of video making on students' writing skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(4), 446-456. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1795955>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Yorgancı, O. K. & Baş, B. (2022). Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 256-283. DOI: 10.29000/rumelide.1073907
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x>
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Yu, B., & Zadorozhnyy, A. (2022). Developing students' linguistic and digital literacy skills through the use of multimedia presentations. *ReCALL*, 34(1), 95-109. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000136>
- Yuan, B., Wang, M., Kushniruk, A. W., & Peng, J. (2016). Design of a computer-based learning environment to support diagnostic problem solving towards expertise

- development. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 8(4), 540-549. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2016.08.034>
- Yürük, S. E., Karaman, S. , & Yılmaz, R. M. (2020). ABD, Avrupa ve Türkiye merkezli kitlesel açık çevrimiçi derslerin yapısal olarak karşılaştırılması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 74–94. <https://doi.org/10.17943/etku.585662>
- Zarei, A. A., & Sepehri, S. (2018). *Speaking self efficacy: Through audio-journals*. Scholars' Press.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of emotions and education* (pp. 265–288). Routledge.
- Zhang, G. (2010). *Technology Uses in Creating Second Language Learning Environments: When Learners Are Creators*. (Publication No. 3417670) [Doctoral dissertation, Michigan State University-Lansing]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes* (Tez No. 103655) [Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi - Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zote, J. (2019). 65 social media statistics to bookmark in 2019. Web sitesi: <https://web.archive.org/web/20191217110347/https://sproutsocial.com/insights/social-media-statistics/>

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 07 Karar No: 01	Toplantı Tarihi: 10.04.2019
	Aşağıda bilgileri verilen proje ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu projeyle alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Rabia Meryem YILMAZ Çalışma Konusu: Video kanalı temelli içerik üretimi etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil kazanımlarına etkileri	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mete ALIM	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE	Etik Kurul Raportörü	

Ek-2. Pilot Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/04/2019-321036

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :88076204/044/
Konu :Anket İzni

Sayın: Arş. Gör. Süleyman Eren YÜRÜK

Fakültemiz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Arş.Gör. Süleyman Eren YÜRÜK'ün, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Programı kapsamında hazırlamakta olduğu "Video kanalı temelli içerik üretimi etkinliklerinin yabancı dil konuşma becerilerine etkisi" konulu doktora tezinin pilot uygulamalarını, 01.04.2019 – 17.05.2019 tarihleri arasında Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ile gerçekleştirmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Erol ASİLTÜRK
Dekan

EK :

1- Dilekçe ve Ekleri

DAĞITIM

Gereği:

Yabancı Diller Eğitimi Bölümüne

Bilgi:

Sayın: Arş. Gör. Süleyman Eren YÜRÜK

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik e-ğ: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Hacı Mehmet CANPOLAT

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-3: Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/10/2019-351157

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :88076204/044/
Konu :Uygulama İzni

Sayın: Arş. Gör. Süleyman Eren YÜRÜK

Fakültemiz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Arş.Gör. Süleyman Eren YÜRÜK'ün, "Video Kanalı Temelli İçerik Üretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Konuşma Becerilerine Etkisi" konulu doktora tezinin uygulamalarını 02.10.2019-01.06.2020 tarihleri arasında bölümünüz İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ile gerçekleştirmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Erol ASİLTÜRK
Dekan

EK :

1- Dilekçe ve Ekleri

DAĞITIM

Gereği:

Yabancı Diller Eğitimi Bölümüne

Bilgi:

Sayın: Arş. Gör. Süleyman Eren YÜRÜK

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik e-<http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Hacı Mehmet CANPOLAT

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-4. Bilgilendirici Onam

Merhaba,

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi BÖTE bölümü öğretim üyesi Doç.Dr. Rabia Meryem YILMAZ sorumluluğunda yürüttüğüm “Video İçerik Oluşturma Etkinliklerinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezi kapsamında yapılmaktadır. Araştırmanın amacı günümüzde hızla yaygınlaşan video kanallarının yabancı dil konuşma becerileri üzerindeki bazı etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yaklaşık 10 hafta boyunca size sunulacak olan içerik havuzundan bir konu seçmenizi ve seçtiğiniz konu hakkında en fazla 4-5 dakikalık bir video hazırlayarak video kanalınıza yüklemenizi istemekteyiz.

Süreç içerisinde,

a) Yabancı dil konuşma becerileri (dilbilgisi, akıcılık, telaffuz, kelime bilgisi, organizasyon)

b) Yabancı dil konuşma kaygısı

c) Yabancı dil konuşma özyeterlik algısı

d) Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği ile ilgili değişimler alan uzmanları tarafından incelenecek ve elde edilecek olan sonuçlar, bu yeni yöntemin eğitsel bağlamda kullanılabilirliğine yönelik olarak raporlanacaktır.

Çalışma için Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Atatürk Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma süresince oluşturduğunuz video içerikler ve test verileri alan uzmanları ve tez izleme kurulu haricinde hiç kimse ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Bu süreçte çalışma ile ilgili bütün sorularınıza içtenlikle yanıt verilecek, dilerseniz uygulama sonrası bulgular sizinle paylaşılacaktır. Bu koşullar altında çalışmaya destek vermenizi ve ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamanızı rica ederiz.

Teşekkürler.

Sorumlu Araştırmacı

Doç. Dr. Rabia Meryem YILMAZ

Araştırmacı

Arş. Gör. Süleyman Eren YÜRÜK

Ek-5. Sınıfta Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

Foreign Language Speaking Anxiety Questionnaire

ITEMS		Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1	I am never quite sure of myself when I am speaking in English	1	2	3	4	5
2	I am afraid of making mistakes in English classes	1	2	3	4	5
3	I tremble when I know that I am going to be called on in English classes	1	2	3	4	5
4	I get frightened when I don't understand what the teacher is saying in English	1	2	3	4	5
5	I start to panic when I have to speak without preparation in English classes	1	2	3	4	5
6	I get embarrassed to volunteer answers in English classes	1	2	3	4	5
7	I feel nervous while speaking English with native speakers	1	2	3	4	5
8	I get upset when I don't understand what the teacher is correcting	1	2	3	4	5
9	I don't feel confident when I speak English in classes	1	2	3	4	5
10	I am afraid that my English teacher is ready to correct every mistake I make	1	2	3	4	5
11	I can feel my heart pounding when I am going to be called on in English classes	1	2	3	4	5
12	I always feel that the other students speak English better than I do	1	2	3	4	5
13	I feel very self-conscious about speaking English in front of other students	1	2	3	4	5
14	I get nervous and confused when I am speaking in English classes	1	2	3	4	5
15	I get nervous when I don't understand every word my English teacher says	1	2	3	4	5
16	I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to speak English	1	2	3	4	5
17	I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English	1	2	3	4	5
18	I get nervous when the English teacher asks questions which I haven't prepared in advance	1	2	3	4	5

Ek-6. Konuşma Becerileri Özyeterlik İnancı Ölçeği

Speaking Skills Self-Efficacy Beliefs Questionnaire

ITEMS		Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1	I have enough ability to improve my speaking skills	1	2	3	4	5
2	I am sure that if I practice speaking more, I will get better grades in the course	1	2	3	4	5
3	I can speak better than my classmates	1	2	3	4	5
4	Even if the speaking task is difficult and I don't have the required vocabulary, I can find the strategy to get the message across	1	2	3	4	5
5	I am not stressed out when speaking English in the classroom	1	2	3	4	5
6	I enjoy speaking with a proficient partner	1	2	3	4	5
7	I am one of the best students in speaking courses	1	2	3	4	5
8	I enjoy meeting tourists because I can speak with them well	1	2	3	4	5
9	The more difficult the speaking practice is, the more enjoyable it is	1	2	3	4	5
10	When the instructor asks a question, I raise my hand to answer it even if I'm not sure about it	1	2	3	4	5
11	I'm confident about my ability to interact with other English speakers	1	2	3	4	5
12	While speaking, I can deal efficiently with unexpected situations	1	2	3	4	5
13	While speaking, I can remain calm when facing difficulties	1	2	3	4	5
14	When I'm talking with fluent speakers, I let them know if I need help	1	2	3	4	5
15	I'm confident I can communicate what I mean easily	1	2	3	4	5
16	I feel confident that I can achieve a native-like accuracy in speaking	1	2	3	4	5
17	I'm able to actively participate in my speaking classes	1	2	3	4	5
18	I'm sure I can use English outside the classroom	1	2	3	4	5
19	I believe I am a good English speaker	1	2	3	4	5
20	I strongly believe that I can achieve native-like fluency in English	1	2	3	4	5
21	I can describe my university to others in English	1	2	3	4	5
22	I can tell a story in English	1	2	3	4	5
23	I can ask my teachers questions in English	1	2	3	4	5
24	I can produce sentence with idiomatic expressions	1	2	3	4	5
25	I can introduce my teacher to someone else in English	1	2	3	4	5
26	I can discuss subjects of my interest with my classmates	1	2	3	4	5
27	I can introduce myself in English	1	2	3	4	5
28	I can answer my teachers' questions in English	1	2	3	4	5

Ek-7. Öğretimsel İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Willingness to Communicate Questionnaire

<i>You are willing to...</i>		Strongly	Unwilling	Neutral	Willing	Strongly Willing
1	talk about your favorite sport in a whole-class discussion	1	2	3	4	5
2	talk to your classmates when the teacher leaves the classroom for a few moments	1	2	3	4	5
3	talk to your classmates about movies and series	1	2	3	4	5
4	find opportunities to speak no matter how crowded the classroom is	1	2	3	4	5
5	talk to the student sitting next to you before the teacher enters the classroom	1	2	3	4	5
6	talk in group-work language-learning activities	1	2	3	4	5
7	speak even if other students laugh at your language mistakes	1	2	3	4	5
8	talk to your classmates about the history of English countries	1	2	3	4	5
9	raise your hand to ask or answer questions	1	2	3	4	5
10	talk to your classmates about computer games	1	2	3	4	5
11	speak even if you are seated at the back of the classroom	1	2	3	4	5
12	ask your classmate about the correct pronunciation of a word	1	2	3	4	5
13	talk about great artists you know in a group discussion	1	2	3	4	5
14	give a presentation in front of your classmates	1	2	3	4	5
15	talk to your teacher about English literature	1	2	3	4	5
16	speak even if you know your classmates are better than you at speaking English	1	2	3	4	5
17	talk to strange students from other classrooms	1	2	3	4	5
18	talk with your classmates about your weekends	1	2	3	4	5
19	ask your teacher to repeat what he or she has just said if you did not understand it	1	2	3	4	5
20	talk to your classmates outside of the classroom	1	2	3	4	5
21	speak even if your language mistakes are frequently corrected by the teacher	1	2	3	4	5
22	ask another student to explain a grammatical point to you	1	2	3	4	5
23	have a group discussion about the marriage tradition in English cultures	1	2	3	4	5
24	talk about the lifestyle of English people in a whole-class discussion	1	2	3	4	5
25	speak more when a discussion is related to your own personal experiences	1	2	3	4	5
26	speak more when you are in the class of the same language teacher over several terms	1	2	3	4	5
27	discuss cultural differences between English and Turkish people in a group	1	2	3	4	5

Ek-8. Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği

Öğrencinin Adı:

	Poor (1-2)	Fair (3-4)	Average (5-6)	Good (7-8)	Very Good (9-10)
FLUENCY	Speech is very slow and hesitant. Short memorized phrases. Long pauses & Incomplete thoughts	Speech is slow and often hesitant. Irregular & uncompleted sentences. Frequent pauses	Relatively smooth with hesitation. Comprehensible to listeners. Some errors in intonation. Some noticeably long pauses	Mostly smooth with minor hesitation. Manages to complete thoughts. Comprehensible to native speaker. Only a conceptually difficult subject can hinder a smooth flow	Speech is effortless & confident. No attempts to search for words. Speed is close to a native speaker. Appropriate pauses and inflection. Thoughts expressed completely
GRAMMAR	Can't use appropriate sentence structures. Can't put words in proper word order. Difficult to comprehend his/her ideas	Only basic structures. Makes frequent errors. Grammar is rarely accurate. Major errors affect comprehension.	Some grammatical errors but don't obscure meaning. Grammar is sometimes accurate. Basic structures with a few errors.	Grammar is mostly accurate with minor mistakes. Errors can cause by attempt to include variety. But do not affect communication. Able to correct themselves.	Accurate grammar. Uses many different structures. No or almost no errors. Ideas expressed with ease
PRONUNCIATION	Unclear pronunciation. Confused communication. No effort towards a native accent. Use of mother tongue intonation. Major errors affect comprehension	Due to unclear pronunciation and intonation frequent communication problems. Mother tongue is intense. Native accent is weak.	Some errors exist, but clear. Pronunciation is not bad. Some effort at accent but non-native. Some errors in intonation. But do not affect communication	Pronunciation is good. Good effort at accent & pronunciation. Some minor errors but do not affect communication. Rhythm and intonation are good level.	Pronunciation is clear & accurate. Easy to understand. Very good effort at accent. Intonation and rhythm are excellent.
VOCABULARY	Too basic vocabulary for level. Weak to convey meaning. Misuse of words caused by lack of vocabulary.	Weak; repetitive misused vocabulary. Poor word choices. Uses only basic, simple vocabulary.	Adequate language control. Basic vocabulary – little variety with some misuse of words.	Uses good range of vocabulary. Relatively well-chosen words. Vocabulary conveys appropriate meaning most of the time.	Uses wide range of vocabulary. Appropriate expressions. Varied, well-chosen engaging use of words. No or almost no errors.
ORGANIZATION	No apparent organization. Introduction and main points are weak. Very limited in content. There is no conclusion or not clear. Transitions are needed. Reads from the paper	Almost no organization. Intro lacks critical details. Main points are not supported well. Little or incorrect use of transitions. Conclusions not supported well. Often reads notes, rather than speak	Structure could be developed better. Intro and main points are not bad. Information is sufficient but needs detail. Transitions are OK. Conclusion needs development	Follows a pattern. All required information included. Good level of description. Main ideas are supported with details. Generally intelligible and coherent. But short of being fully developed	Excellent logical organization. Intro and purpose are clear. Main points and ideas are organized. Engages the audience. Conclusion is convincing. Rich detail and/or high creativity

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
FLUENCY								
GRAMMAR								
PRONUNCIATION								
VOCABULARY								
ORGANIZATION								
PARTICIPATION								

Ek-9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Video kanalları ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
2. Video kanallarının geleceğini nasıl görüyorsunuz?
3. Genel olarak video kanalına sahip olmak sizde ne his uyandırdı?
4. Video kanalı görevlerini yaparken neler yaşadınız?
5. En çok zorlandığınız nokta hangisiydi?
6. Hangi programları kullandınız?
7. Videolar sınıfta konuşuldu mu? Nasıl?
8. Videolar Sınıf içi etkileşiminizi etkiledi mi? Nasıl?
9. Diğer arkadaşlarınızın videolarını izlediniz mi? Kimlerinkini? Neden?
10. Diğer arkadaşlarınıza yorum-beğeni yaptınız mı? Kimlere?
11. Video kanalınızda içerik paylaşmak sizde kaygı meydana getirdi mi?
12. Derste kendi videolarınızı oluşturmanın İngilizce konuşma becerilerinizi etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
13. En çok hangi beceri ya da becerilerinize (akıcılık, telaffuz, dilbilgisi kullanımı, kelime bilgisi, organizasyon) etkisi olmuş olabilir?
14. Video kanalınız üzerinden like-dislike/olumlu-olumsuz yorumlar sizi nasıl etkiler?
15. Videolarınızın oluşturulma şekillerine ilişkin seçimlerinizin sebebi neydi?
16. Bu uygulama konuşma kaygı düzeyinizi nasıl etkiledi? Neden?
17. Bu uygulama konuşma özyeterlik inancınızı nasıl etkiledi? Neden?
18. Bu uygulama iletişim kurma isteğinizi nasıl etkiledi? Neden?
19. Uygulamaya katılımda isteklilik/isteksizlik nedenleriniz nelerdi?
20. Uygulamayı bu ders dışında da sürdürmek ister misiniz?
21. Uygulamanın işleyişine ilişkin eklemek ya da önermek istedikleriniz?

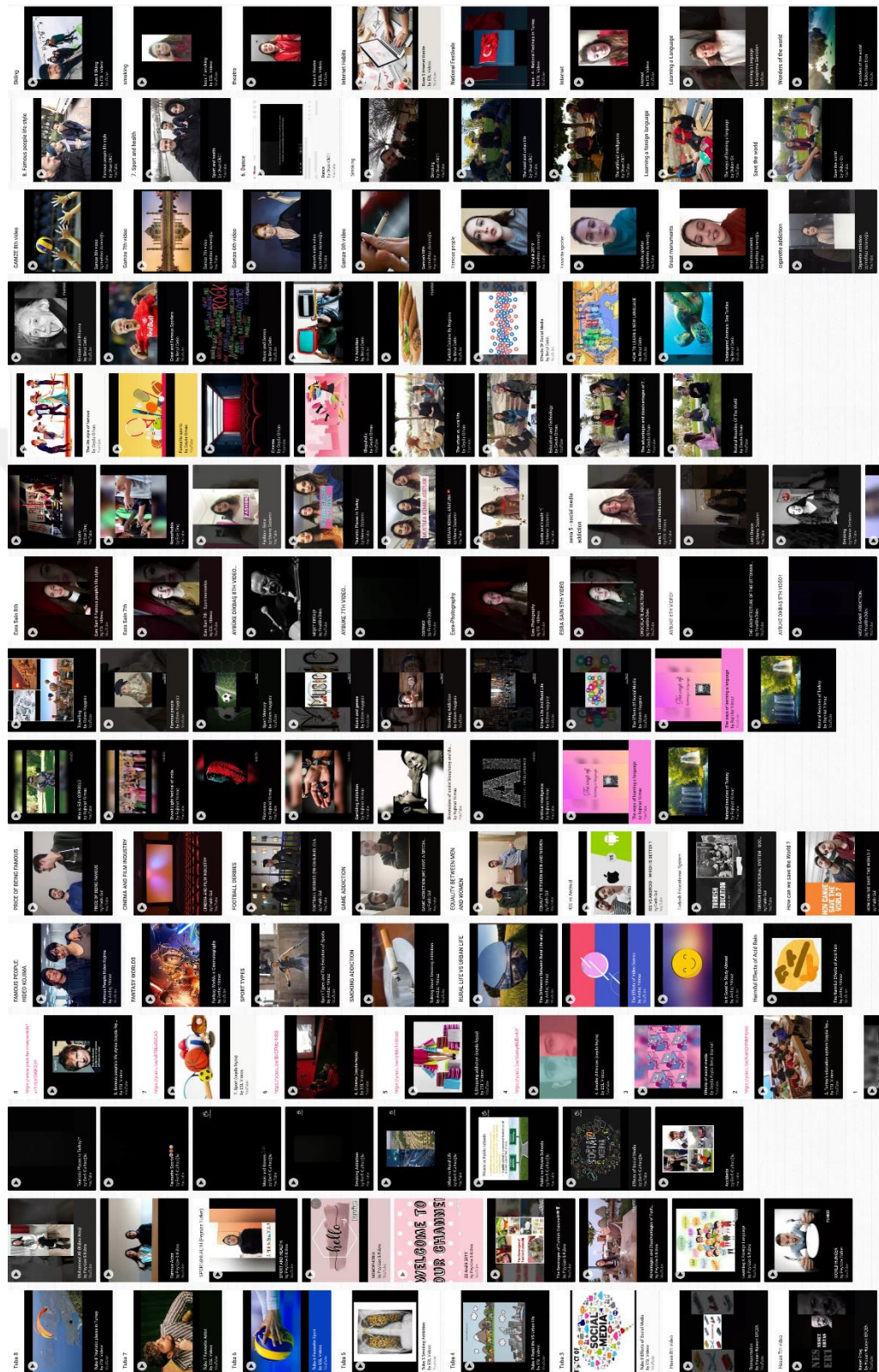
Ek-10. Pilot Uygulama Eğitim Görüntüleri



Ek-11. Asıl Uygulama Eğitim Görüntüleri



Ek-12. Padlet Panosu



Ek-13. Video Kanalı Ekran Görüntüsü



Save the world

145 görüntüleme • 17 Eki 2019

12 1 PAYLAŞ KAYDET ...

5 abone

ABONE OLUNDU

Save the world for your children

DAHA FAZLA GÖSTER

6 Yorum SIRALAMA ÖLÇÜTÜ:

Herkese açık bir yorum ekle...

6 ay önce

Well done! Good job guys

2 1 YANITLA

6 ay önce

It is a perfect performance 🍷

1 1 YANITLA

6 ay önce

That's what I asked you to do :) great video guys. keep going :)

1 1 YANITLA

Yanıtı gizle

6 ay önce

Thank you sir

1 1 YANITLA

6 ay önce

I think it has been quite a natural video.I liked it 🍷

2 1 YANITLA

Yanıtı gizle

6 ay önce

Thanks lady

1 1 YANITLA



PRICE OF BEING FAMOUS

58 görüntüleme • 2 Oca 2020

8 0 PAYLAŞ KAYDET ...

19 abone

ABONE OLUNDU

Today we talked about being famous. Watch and enjoy it !

DAHA FAZLA GÖSTER

4 Yorum SIRALAMA ÖLÇÜTÜ:

Herkese açık bir yorum ekle...

3 ay önce

It is clear that you are speaking randomly. It is really nice to watch your naturality. By the way, you spoke equally and you have discussed the topic succesfully 🍷

1 1 YANITLA

3 ay önce

Berke's and Fatih's facial expressions look like what I did in the first speaking exam last year. 😊 Your eye contact is a little weak, but that didn't spoil your video. 🍷

1 1 YANITLA

3 ay önce

Fatih and Berke, you spoke naturally .I like this .But it would be better if you had eye contact 🍷

1 1 YANITLA

Yanıtı gizle

3 ay önce

We are taking video, so no need to eye contact I think. Just looking at the camera is enough.

1 1 YANITLA

Ek-14. Konu Havuzu

Mission 1: EARTH MATTERS

- Creation of the Earth (Dünyanın Oluşumu)
- Endangered Species (Nesli Tehlikeye Girmiş Türler)
- Accidents (Kazalar)
- War (Savaş)
- Land Mines (Kara Mayınları)
- Nuclear Weapons and Plants (Nükleer Silahlar ve Nükleer Enerji Santralleri)
- Natural Disasters (Doğal Afetler)
- Hunger (Açlık)
- Extinct Species; Dinosaurs (Nesli Tükenmiş Türler; Dinazorlar)
- Natural Beauties of the World (Dünyanın Doğal Güzellikleri)
- World Peace (Dünya Barışı) Refugees (Mülteciler)
- Sources of Energy (Enerji Kaynakları)
- Save the World (Dünyayı Korumak)
- Geographical Events (Coğrafi Olaylar, Fırtına, Şimşek, Hortum)
- Global Warming (Küresel Isınma)
- Acid Rain (Asit Yağmurları)
- Ecology (Ekoloji)
- Recycling (Geri Dönüşüm)
- Rain Forests (Yağmur Ormanları)
- Increasing Population (Nüfus Artışı)
- Urbanization (Şehirleşme)
- Globalization (Küreselleşme)

Mission 2: ISSUES IN EDUCATION

- Turkish Educational System (Türk Eğitim Sistemi)
- Study Abroad (Yurtdışında Okuma)
- Learning to Learn (Öğrenmeyi Öğrenme)
- Education Through Internet (İnternet Tabanlı Eğitim)
- Learning a Language (Yabancı Dil Öğrenme)
- History of Education (Eğitimin Tarihi)
- Future of Education (Eğitimin Geleceği)
- English Language Education in Turkey (Türkiye’de İngilizce Eğitimi)

- Life at Police College and Academy (Polis Koleji ve Akademisinde Hayat)
- Education and Technology (Eğitim ve Teknoloji)
- Public Versus Private Education (Devlet Okulları vs Özel Okullar)
- Lifestyles of University Students (Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Tarzları)
- Problems in Education (Eğitimde Problemler)
- Problems in Foreign Language Education (Yabancı dil eğitimindeki sorunlar)
- Distance Education and Home Schooling (Uzaktan Eğitim ve Evde Eğitim)
- Educational Policies and Trends (Eğitim Politikaları ve Akımları)
- The History of Languages (Dil Tarihi)

Mission 3: TECHNOLOGY

- History of Technology (Teknolojinin Tarihi)
- Identity security (Kimlik Teşhisi; Yüz, Göz, DNA, Parmak İzi)
- Renewable Energy (Yenilenebilir Enerji)
- Robots Versus Humans (Robotlar ve İnsanlar)
- Time Travelling (Zamanda Yolculuk)
- Effects of Social Media (Sosyal Medyanın Etkileri)
- Surveillance (Gözleme, İzleme; MOBESE)
- Artificial Intelligence (Yapay Zeka)
- Defense Warfare Systems (Savunma Sistemleri; Kalkan, Füze, Radar)
- Internet (İnternet)
- Cameras (Kameralar)
- Virtual World (Sanal Dünya)
- Digital Games (Dijital Oyunlar)
- Digital Ethics (Dijital Haklar-Telif-Korsan)
- Latest and Strange Inventions (Son ve İlginç İcatlar)
- Space and Galaxies (Uzay ve Evren)
- Robotics (Robot Teknolojisi)
- NASA (NASA)
- Android versus IOS (Android vs Iphone işletim sistemi)
- Designing a Web Site (Web sitesi Dizayn Etme)
- PCs versus Smart Phones (Bilgisayar vs Akıllı Telefon)
- Flying Objects (Uçan Nesneler)
- Fast and Expensive (En Hızlı ve En Pahalı Arabalar)
- Life in the Future (Gelecekte Yaşam)

- Advantages and Disadvantages of Technology (Teknolojinin Avantaj ve Dezavantajları)

Mission 4: CULTURAL ISSUES

- Popular Culture (Popüler Kültür)
- Youth Culture (Gençlik Kültürü)
- Different Cultures of the World (Dünyadan Farklı Kültürler)
- Acculturation (Kültür Yozlaşması)
- Assimilation (Asimilasyon)
- XYZ Generations (XYZ kuşakları)
- Digital Divide (Dijital Bölünme)
- Rural Life vs Urban Life (Köy ve Şehir Hayatı)
- Etiquette (Görgü Kuralları)
- Gender Differences (Cinsiyet Farklılıkları)
- Equality Between Men and Women (Kadın Erkek Eşitliği)
- Effects of Religion on Culture (Dinin Kültüre Etkisi)
- Eastern and Western Culture (Doğu ve Batı Kültürü)
- Turkish Cuisine by Regions (Bölge Bölge Türk Mutfağı)
- Most Common Beverages of Turkey (Türk İçecekleri ve Kültürdeki Yerleri)
- National and Religious Festivals in Turkey (Türkiye'deki Dini ve Milli Bayramlar)
- Interactions between Young and Old (Genç ve Yaşlıların Etkileşimi)
- Birth, Marriage, Funeral Customs and Rites (Doğum, Evlilik, Cenaze Gelenekleri ve Törenleri)

Mission 5: ADDICTIONS

- Video Gaming (Bilgisayar Oyunlarına Bağımlılık)
- Smoking (Sigara Bağımlılığı)
- Alcoholism (Alkol Bağımlılığı)
- Drug Addictions (Uyuşturucu Bağımlılığı)
- TV Addiction (TV Bağımlılığı)
- NOMOphobia (Telefonsuz kalma korkusu)
- Computer - Internet Addiction
- Work Addiction
- Shopaholics (Alış-veriş Bağımlılığı)
- Gambling (Kumar Bağımlılığı)
- Food (Yeme İçme Bağımlılığı)

- Chocolate (Çikolata Bağımlılığı)

Mission 6: ARTS

- Cinema
- Music and Genres
- Architecture; European, Ottoman, Seljuki
- Interior Design
- Great Monuments
- Pop Art
- Digital Arts
- Modern Versus Classic Art
- Literature
- Famous People in the Art World
- Visual Arts
- Fashion
- Poetry
- Dance
- Photography
- Short Movies
- Painting
- Theater
- Sculpture
- Art Movements (Sanatsal akımlar)
- Fantasy (Fantazi; Ejderhalar, Hobitler, Cinler, Periler)
- Storytelling (Anlatıcılık)

Mission 7: SPORTS

- Any kind of sports (You can choose any)(pitch-yard, saloon, water, motor sports, e-sports, winter sports, defense sports etc.)
- Favourite sports
- Sports and Health
- Great/Favourite sporters
- World Sports Records
- Sports memories (Hayatınızdan)
- Women in sports / How to include more women in sports.

- Leagues and organizations / championships and tournaments
- Cheating/Doping
- Technology in sports
- Fanatism and holiganism
- Disabled/amputee people and sports
- E-sports and tournaments
- Betting on sports
- Famous derbies

Mission 8: FAMOUS PEOPLE

- Singers/Bands
- Famous Actors /Actresses
- Scientists
- Inventors
- Famous People's Life Styles
- Hollywood
- Price of Being Famous
- Sportsmen
- Showmen
- Artists

Ek-15. Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri**Tablo 50. Akıcılık Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri**

Akıcılık	Dağılım		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Hafta 1	0.22	-0.38	0.87	30	.00
Hafta 2	0.32	0.39	0.88	30	.00
Hafta 3	-0.17	-0.44	0.91	30	.01
Hafta 4	-0.33	0.39	0.95	30	.14
Hafta 5	-0.60	-0.61	0.92	30	.02
Hafta 6	-0.53	-0.18	0.94	30	.08
Hafta 7	-0.21	-0.43	0.96	30	.23
Hafta 8	-0.47	-0.33	0.92	30	.02

Tablo 51. Dilbilgisi Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri

Dilbilgisi	Dağılım		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Hafta 1	0.33	-1.48	0.81	30	.00
Hafta 2	0.07	-1.24	0.88	30	.00
Hafta 3	-0.15	-0.67	0.87	30	.00
Hafta 4	0.27	-1.16	0.90	30	.00
Hafta 5	-0.41	-0.32	0.88	30	.00
Hafta 6	-0.42	-1.01	0.85	30	.00
Hafta 7	0.03	-1.48	0.87	30	.00
Hafta 8	-0.30	-1.51	0.83	30	.00

Tablo 52. Telaffuz Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri

Telaffuz	Dağılım		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Hafta 1	0.58	-0.04	0.90	30	.01
Hafta 2	0.27	-0.50	0.94	30	.08
Hafta 3	0.24	0.14	0.95	30	.21
Hafta 4	-0.68	0.57	0.95	30	.18
Hafta 5	0.34	-0.72	0.94	30	.11
Hafta 6	0.10	-0.42	0.93	30	.05
Hafta 7	0.58	2.84	0.92	30	.02
Hafta 8	0.36	0.40	0.96	30	.27

Tablo 53. Kelime Bilgisi Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri

Kelime Bilgisi	Dağılım		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Hafta 1	0.47	-0.23	0.86	30	.00
Hafta 2	1.07	-0.31	0.73	30	.00
Hafta 3	-0.25	-0.69	0.92	30	.03
Hafta 4	-0.23	-0.12	0.95	30	.12
Hafta 5	0.12	-1.02	0.92	30	.02
Hafta 6	-0.12	-0.59	0.91	30	.01
Hafta 7	0.19	-0.99	0.91	30	.01
Hafta 8	0.38	-0.58	0.88	30	.00

Tablo 54. Organizasyon Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri

Organizasyon	Dağılım		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Hafta 1	-0.26	0.62	0.91	30	.01
Hafta 2	0.17	-1.27	0.88	30	.00
Hafta 3	-0.56	-0.05	0.94	30	.06
Hafta 4	-0.80	-0.06	0.88	30	.00
Hafta 5	-0.30	-0.32	0.95	30	.17
Hafta 6	-0.83	0.71	0.91	30	.01
Hafta 7	-0.70	0.92	0.92	30	.02
Hafta 8	-0.58	0.62	0.89	30	.00

Tablo 55. Toplam Rubrik Puanlarının Haftalara Göre Normallik İstatistikleri

Toplam	Dağılım		Shapiro-Wilk		
	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Hafta 1	0.49	0.27	0.97	30	.49
Hafta 2	1.06	0.41	0.89	30	.00
Hafta 3	0.17	0.12	0.97	30	.56
Hafta 4	-0.09	0.50	0.98	30	.77
Hafta 5	0.23	-0.84	0.97	30	.60
Hafta 6	-0.06	-0.44	0.97	30	.66
Hafta 7	0.37	0.33	0.97	30	.58
Hafta 8	0.07	0.13	0.98	30	.89

Ek-16. Ölçek Verilerinin Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Değerleri**Tablo 56. Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Değerleri**

Test	Grup	Dağılım		Shapiro-Wilk		
		Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
SYDKK Ön Test	Deney	.13	-.94	.95	30	.29
	Kontrol	.27	-.26	.97	32	.53
SYDKK Son Test	Deney	.22	-.20	.97	30	.52
	Kontrol	.35	-.70	.95	32	.16
KBÖYİ Ön Test	Deney	.21	-.63	.97	30	.67
	Kontrol	-.63	.29	.96	32	.31
KBÖYİ Son Test	Deney	-.04	-.31	.96	30	.39
	Kontrol	-.90	1.63	.94	32	.12
ÖİKİ Ön Test	Deney	.89	.27	.92	30	.03
	Kontrol	.01	-.09	.98	32	.86
ÖİKİ Son Test	Deney	.42	-.29	.93	30	.08
	Kontrol	-.33	1.00	.96	32	.45

ÖZGEÇMİŞ

Süleyman Eren YÜRÜK, [REDACTED] tarihinde [REDACTED] doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Adana'da tamamladı. 2003 yılında Adana Anadolu Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'ne yerleşti. Üç senelik bir eğitimin ardından 2011 yılında bu bölümden mezun oldu. 2012 yılı itibariyle Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde birer dönemlik kısa sürelerle yüksek lisans eğitimine devam etti. 2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Halen görev yaptığı bu bölümde 'Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi' adlı tez çalışması ile 2015 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2016 yılında 39. Madde kapsamında görevlendirildiği Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü BÖTE bölümünde doktora eğitimine başladı.