

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI  
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ  
KULLANIMININ KAYGI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Sevgi GENÇ KÖYLÜ

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

BARTIN- 2020

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**  
**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ  
KULLANIMININ KAYGI ÜZERİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Sevgi GENÇ KÖYLÜ**

**DANIŞMAN**  
**Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK**

**BARTIN- 2020**

## KABUL VE ONAY

Sevgi GENÇ KÖYLÜ tarafından hazırlanan “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMININ KAYGI ÜZERİNE ETKİSİ” başlıklı bu çalışma 24.08.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Gülden Tüm

Üye : Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Üye : Doç. Dr. Serpil Özdemir

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../20.. tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hatice Selma ÇELİKAY

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANMANIN KAYGI ÜZERİNE ETKİSİ” adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

24.08.2020

İMZA

Sevgi GENÇ KÖYLÜ

## ÖN SÖZ

Eğitim hayatımda, akademik anlamda ilerlemek için gayret ettim. Bu araştırma akademik olarak hazırladığım ilk çalışma olması sebebiyle benim için oldukça önem arz etmektedir.

Bu dönemde çalışmanın her aşamasında yanımda olan, beni yönlendiren, değerli desteğini ve emeğini esirgemeyen, hayatını eğitim bilimlerine adanmış kıymetli Hocam Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'a bir teşekkür yetmez. Çünkü, öğrencisi olduğum süre boyunca hemen her dersinde yeni bilgiler ile donatıldım, bu dönemin bana kattığı ve hayata bakışımı değiştiren en büyük kazancım da bu dönem olmuştur.

Bugünlere gelmeme vesile olan canım Annem Cansever Genç ve Babam Musa Genç'e teşekkür ederim.

Sadece teşekkür etmekle yetinemeyeceğim bir kişi daha var: Sevgili Eşim. Çünkü o, ben bu tezi hazırlamaya çalışırken her zaman bana destek oldu ve benim motivasyon kaynağım oldu. Çalışmalarım esnasında her zaman pozitif enerji veren oğlum Fatih Emir ve Alperen Yusuf'a da ayrıca teşekkür ediyorum.

Ders aldığım hocalarıma tamamına ancak özellikle Doç. Dr. Ayşe Derya Işık'a, Dr. Öğr. Üyesi Serpil Özdemir'e, Dr. Öğr. Üyesi Burcu Şentürk'e, Dr. Öğr. Üyesi Gönül Erdem Nas'a, Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Demir'e, Dr. Öğr. Üyesi Kadri Kuram'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamda değerli katkıları esirgemeyen Doç. Dr. Gülden Tüm, Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Doç. Dr. Tanju Deveci ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kemiksiz'e çok teşekkür ederim.

Sevgi GENÇ KÖYLÜ

## ÖZ

### Yüksek Lisans Tezi

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi

Sevgi GENÇ KÖYLÜ

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı

Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın- 2020 Sayfa: XIV+ 158

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, araştırma modeli olarak tek grup ön-test- son-test desenli deneysel model kullanılmıştır.

Araştırma, 2019 – 2020 öğretim yılında Bartın Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (BÜDEM) ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 26 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın uygulama sürecine 6 haftalık bir süre ayrılmıştır. Öğrencilerle ilk hafta ön-test kaygı ölçeği uygulanmış ve kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Altı hafta boyunca uzaktan eğitimle konu anlatımı yapılmış ve öğrencilerin mobil uygulamaları kullanmaları teşvik edilmiştir. Altı haftanın sonunda son-test ile son kaygı düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar SPSS programına aktarılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermemesine

uygun olarak parametrik veya non-parametrik testlerden uygun olanları kullanılmıştır. Sonuçlar  $p < 0,005$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, verilen eğitimin, öğrencilerin demografik özelliklerini ve bilişim teknolojilerini kullanmalarının kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı.



## **ABSTRACT**

**M. Sc. Thesis**

### **The Effect of Using Technology on Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language**

**Sevgi GENÇ KÖYLÜ**

**Bartın University**

**Graduate School**

**Department of Teaching Turkish to Foreigners**

**Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK**

**Bartın- 2020, Sayfa: XIV + 158**

The aim of this study was to determine the effect of using technology in teaching Turkish as a foreign language on anxiety. As a research model, experimental model with pretest- posttest control group was used.

The research was conducted in Bartın University Language Education and Training Center (BÜDEM) with 26 students learning Turkish as a foreign language in the 2019-2020 academic year. Personal Information Form and Anxiety Scale for Learning Turkish as a Foreign Language were used to collect data in the study. The implementation period of this study was divided into 6 weeks. In the first week, the pre-test anxiety scale was applied with the students and anxiety levels were determined. After the lecture, data collection tools were given to the students and they were asked to answer them. At the end of the sixth weeks, the anxiety scale was administered again. The difference between the first week and the fifth week was evaluated. The subject was lectured with distance education for six weeks and students were encouraged to use mobile applications. The difference between the fifth week and the last week was evaluated.

The scores obtained by the students from the Turkish Learning Anxiety Scale as a Foreign Language were transferred to the SPSS program, and the appropriate ones from the



parametric or non-parametric tests were used in accordance with whether the data showed normal distribution or not. Results were evaluated at  $p < 0.005$  significance level.

At the end of the study, it was concluded that the anxiety levels of the students who learn Turkish as a foreign language were moderate, given education did not affect their anxiety levels, the demographic characteristics of the students and their use of information technologies.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, Learning anxiety in Turkish as a foreign language, Use of technology in teaching Turkish as a foreign language.



## İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| KABUL VE ONAY .....  | II   |
| BEYANNAME.....   | III  |
| ÖN SÖZ.....  | IV   |
| ÖZ.....  | V    |
| ABSTRACT .....   | VII  |
| İÇİNDEKİLER.....   | IX   |
| TABLolar DİZİNİ.....   | XI   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....  | XII  |
| SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ .....                                       | XIII |
| EKLER DİZİNİ .....   | XIV  |
| BÖLÜM I .....  | 1    |
| GİRİŞ.....   | 1    |
| 1.1. Problem .....   | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....   | 4    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....  | 5    |
| 1.4. Sayıtlar.....   | 5    |
| 1.5. Sınırlılıklar .....   | 6    |
| 1.6. Tanımlar.....   | 6    |
| BÖLÜM II .....   | 8    |
| LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                                    | 8    |
| 2.1. Dil .....   | 8    |
| 2.2. Ana Dili.....   | 8    |
| 2.3. Yabancı Dil .....   | 8    |
| 2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe.....  | 9    |
| 2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....     | 10   |
| 2.4.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....                                 | 11   |
| 2.5. Kaygı.....  | 14   |
| 2.5.1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı .....                                   | 15   |
| 2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji .....                               | 16   |
| 2.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler ..... | 21   |
| 2.6.1.1. Görsel-İşitsel Teknolojik Uygulamalar.....                        | 21   |
| 2.7. İlgili Araştırmalar .....   | 28   |

|  |   |
|--|---|
| 2.7.1. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmalar...                 | 28                                      |
| 2.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmalar..... | 35                                      |
| 2.7.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmalar.....                             | 41                                      |
| 2.7.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmalar                    | 44                                      |
| BÖLÜM III.....   | 50                                      |
| YÖNTEM.....  | 50                                      |
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 50                                      |
| 3.2. Çalışma Grubu .....   | 51                                      |
| 3.3. Verilerin Toplanması .....  | 53                                      |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....  | 53                                      |
| 3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği .....                                    | 54                                      |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....   | 54                                      |
| 3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....  | 55                                      |
| BÖLÜM IV .....   | 58                                      |
| BULGULAR .....   | 58                                      |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....  | 58                                      |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 59                                      |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 61                                      |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....   | 74                                      |
| BÖLÜM V.....   | 94                                      |
| SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....  | 94                                      |
| 5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....  | 94                                      |
| 5.2. Öneriler .....  | 101                                     |
| KAYNAKÇA .....   | 103                                     |
| EKLER .....  | 120                                     |
| Ek 1. Bartın Üniversitesi etik kurulu izni .....   | 120                                     |
| Ek 2. İstanbul Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi uygulama izni.....                            | 121                                     |
| Ek 3. Normallik testleri.....  | 123                                     |
| Ek 4. Box testleri .....   | 129                                     |
| Ek 5. Levene testleri .....  | 131                                     |
| Ek 6. Grafikler .....  | 134                                     |
| Ek 7. Kişisel bilgi formu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği.....               | 154                                     |
| ÖZGEÇMİŞ.....  | <b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b> |

## TABLolar DİZİNİ

| <b>Tablo<br/>No</b>  | <b>Sayfa<br/>No</b> |
|--|---------------------|
| Tablo 2.1. Bloom'un öğrenme taksonomisi ile alakalı ağ tabanlı öğrenme aktiviteleri..                            | 26                  |
| Tablo 2.2. Yenilenmiş taksonomi tablosu .....  | 27                  |
| Tablo 3.1. Tek grup ön-test son-test desen .....   | 50                  |
| Tablo 3.2. Çalışma grubuna ait bilgiler .....  | 51                  |
| Tablo 4.1. Çalışma grubunun kaygı ölçeğine ait ön-test son-test betimleyici istatistik sonuçları.....            | 58                  |
| Tablo 4.2. Eğitimin kaygı üzerine etkisinin betimsel istatistik sonuçları.....                                   | 59                  |
| Tablo 4.3. Eğitimin kaygı üzerine etkisine göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuç tablosu.....               | 60                  |
| Tablo 4.4. Cinsiyete göre betimsel istatistikler .....   | 61                  |
| Tablo 4.5. Cinsiyete göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                                      | 62                  |
| Tablo 4.6. Dil seviyesine göre betimsel istatistikler.....   | 63                  |
| Tablo 4.7. Dil seviyesine göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                                 | 65                  |
| Tablo 4.8. Eğitim durumlarına göre betimsel istatistikler .....  | 66                  |
| Tablo 4.9. Eğitim durumuna göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                                | 68                  |
| Tablo 4.10. Eğitim yılına göre betimsel istatistikler.....   | 69                  |
| Tablo 4.11. Eğitim yılına göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                                 | 70                  |
| Tablo 4.12. Kullanılan kaynağa göre betimsel istatistikler .....   | 71                  |
| Tablo 4.13. Kullanılan kaynağa göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                            | 73                  |
| Tablo 4.14. Teknolojik araçtan faydalanma durumu betimsel istatistik sonuçları .....                             | 75                  |
| Tablo 4.15. Kullanılan teknolojik araca göre betimsel istatistikler .....  | 76                  |
| Tablo 4.16. Kullanılan teknolojik araca göre konuşma ve dinleme kaygısı fark puanları kruskal-wallis testi ..... | 79                  |
| Tablo 4.17. Kullanılan teknolojik araca göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                   | 79                  |
| Tablo 4.18. Mobil uygulama kullanma betimsel istatistik sonuçları.....   | 80                  |
| Tablo 4.19. Kullanılan mobil uygulamaya göre betimsel istatistikler.....   | 82                  |
| Tablo 4.20. Kullanılan mobil uygulamaya göre konuşma fark kruskal-wallis testi .....                             | 85                  |
| Tablo 4.21. Kullanılan mobil uygulamaya göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                   | 86                  |
| Tablo 4.22. Bitirilen uygulama betimsel istatistik sonuçları .....   | 87                  |
| Tablo 4.23. Bitirilen uygulamaya göre betimsel istatistikler.....  | 88                  |
| Tablo 4.24. Bitirilen mobil uygulamaya göre konuşma ve dinleme fark kruskal-wallis testi.....                    | 91                  |
| Tablo 4.25. Bitirilen mobil uygulamaya göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu.....                    | 92                  |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

| Şekil<br>No  | Sayfa<br>No |
|--|-------------|
| Şekil 2.1. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2019 (TÜİK, 2019) ....                     | 17          |
| Şekil 2.2. Bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre internet kullanım oranları, 2019<br>(TÜİK, 2019) ..... | 18          |
| Şekil 2.3. Edgar Dale'nin öğrenme yaşantı konisi (Çilenti, 1979, s. 39). .....                               | 19          |
| Şekil 2.4. Gerçek ve sanal sürekliliği (Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015).....                               | 22          |
| Şekil 2.5. Bloom taksonomisindeki değişiklikler (Anderson ve Krathwohl, 2001). .....                         | 27          |



## SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

|        |   |
|--------|---|
| BDÖ:   | Bilgisayar Destekli Öğretim                                     |
| BTÖ:   | Bilgisayar Tabanlı Öğretim                                      |
| FATİH: | Fırsatları Artırma ve Teknoloji İyileştirme Hareketi            |
| RAFT:  | Remote Accessible Field Trip (Uzaktan Erişilebilir Alan Gezisi) |
| SIT:   | Avrupa Komisyonu Bilgi Toplama Teknolojileri                    |
| TDK:   | Türk Dil Kurumu   |
| TÖMER: | Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi             |
| TUİK:  | Türkiye İstatistik Kurumu                                       |



## EKLER DİZİNİ

| <b>EK</b>   | <b>Sayfa</b> |
|---|--------------|
| <b>No</b>   | <b>No</b>    |
| Ek 1. Bartın Üniversitesi etik kurulu izni .....                                    | 120          |
| Ek 2. İstanbul Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi uygulama izni.....               | 121          |
| Ek 3. Normallik testleri .....  | 123          |
| Ek 4. Box testleri .....  | 129          |
| Ek 5. Levene testleri .....   | 131          |
| Ek 6. Grafikler .....   | 134          |
| Ek 7. Kişisel bilgi formu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği ..... | 154          |



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümünde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Dil öğrenme, öğrenmenin doğasından dolayı birtakım çalışmalar gerektirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok öğretim yöntemini göz önünde bulundurmayı gerekli kılmaktadır. Türkiye’de eğitim almak isteyen ya da yurt dışında yaşadığı halde Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrencilerin olması, Türkçe öğrenme isteği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gündeme getirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birçok eğitim kurumunda rağbet gören bir alan olmaktadır.

Saussure (1980, s. 105) dili bir kâğıda benzetmektedir. Bu düşüncesini “Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz.” şeklinde açıklamaktadır. Dil için de durumun aynı olduğunu belirten Saussure (1980) ne sesin düşünceden ayrılabilceğini ne de düşüncenin sestene ayrılabilceğini savunmaktadır.

Sapir (1921, s. 8) dilin düşünce, duygu ve isteklerin istemli üretilen sembollerin kullanımıyla iletilmesini sağlayan, yalnızca insana ait içgüdüsel olmayan bir metot olduğunu belirtmektedir. Sapir’in de belirttiği gibi dil insana özgü bir iletişim metodudur ve kendisini bazı sembolleri kullanarak ifade etme şeklidir. Chomsky (2009, s. 53) de dil yetisinin insanlara özgü olduğunu ve tüm insanlarda var olan fakat başkalarında var olmayan, benzersiz, basit girdilerle zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkarabilen bir özellik olduğunu belirtmektedir. İnsanlar çok basit bir şekilde algıladıkları her şeyi çok zengin bir şekilde, sadece insana özgü olan dil kapasitesiyle ifade edebilmektedirler.

Ergin (1985, s. 3) ise dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir araç, kendisine özgü kanunları olan ve bu kanunlar etrafında gelişen canlı bir varlık, temeli çok eski zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşturulmuş sosyal bir olay olarak tanımlamaktadır. Dilin tanımında yer alan temel unsurun insana özgü olması olduğunu görmekteyiz. Basit bir şekilde beynimizde yer alan bilgilerin, zengin ve karmaşık



birçok şekilde ifade edilebileceği şeklinde yorumlayabiliriz. Dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan çok güçlü sosyal bir bağ olduğu da söylenilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe geçmişi 1980’li yıllara dayanan, son zamanlarda oldukça gündeme gelen bir alandır (Çelik, 2014, s. 41). Türkçe tarihte ticaret, savaşlar, din yayma gibi sebeplerle çeşitli toplumlarla ilişkilerde bulunmuş ve birçok toplum tarafından öğrenilmiştir. Küreselleşen dünya ile eğitim, turizm, din, başka ülkelerle ticaret, yabancı ülkelerde çalışmak ya da yaşamak gibi sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenme ihtiyacı sürekli artmaktadır (Altunkaya, 2015, s. 29). Türkçeye de belirtilen bu sebeplerden dolayı ilgi artmış ve son yirmi yılda bu alan önem kazanmış ve yaygınlaşmıştır (Güzel ve Barın, 2013; Göçer ve Oğul, 2011; İşcan, 2011). Sonuç olarak bu alana olan talep arttığından yabancı dil olarak Türkçe birçok kurumda ilgilenilen bir alan olmuştur. Yabancılar Türkçe öğretimi Yükseköğretim kurumunda ilk olarak Boğaziçi Üniversitesinde 1982 Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamış, daha sonra 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulmasıyla hız kazanmıştır (Erdil, 2018, s.93). Daha sonra Ege Üniversitesi TÖMER, ardından Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kurumlarla yaygınlaşmıştır (Barın, 2004, s. 21). Şu anda ise 89’u devlet 36’sı vakıf olan toplam 125 üniversitede yabancılar Türkçe eğitimi yapıldığı bilinmektedir (Erdil, 2018 s. 93). İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe alanında yüksek lisans bölümleri açmıştır ve ihtiyaç duyulan bu alana yönelik çalışmalar devam etmektedir (Bilgisu, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısı olarak tanımlanan bir kaygı oluşabilmektedir. Yabancı bir dil olarak öğrenilen Türkçede de bu kaygıyı yaşayan öğrenciler bulunabilmektedir. Kaygı, genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Yabancı dil kaygısı ise ikinci veya yabancı bir dili öğrenirken veya kullanırken oluşan üzüntü, tasa, endişe, gerginlik ve bilinmezlik hissidir (Şen ve Boylu, 2017, s. 1126). Yabancı dil kaygısı ilk kez Horwitz, Horwitz ve Cope (1986, s. 560) tarafından tanımlanmış ve “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeği geliştirilmiştir. Yabancı dil öğreniminde kaygı, öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biridir (MacIntyre ve Gardner, 1989; Brown, 2002). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler de

kaygılanmakta ve başarısız olmaktan korkmaktadırlar (Bağcı ve Baz, 2018, s. 198). Yabancı dil öğrenen bireyler için en büyük psikolojik etmen kaygıdır (Park ve French, 2013). Kaygı, bireyin dil becerilerini kullanırken tüm davranış ve tutumlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Maden ve Durukan, 2016, s. 1947).

Gardner (1985) genel kaygı ölçümlerinden ziyade, yabancı dil kaygısı ile ilgili olan ölçümlerin yabancı dil kaygısı ölçümünde daha uygun olduğunu belirtmiştir. Diğer kaygı türleri yabancı dildeki performansla tutarlı bir ilişki göstermezken, yabancı dil kaygısı dil öğrenme ile ilişkilidir ve yabancı dil kaygısı motivasyon, tutum ve bunların dil yeterliliği ile ilişkisinin olduğu belirtilmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1986, s. 251-253). MacIntyre ve Gardner (1986) kaygının öğrenme ve performansta bazı eksikliklere sebebiyet verdiği sonucuna ulaşmıştır. Eğitimde motivasyon önemli bir boyuttur. Başaran (1991) “Güdü, motive, bireyi bir amaca ulaşmak için davranmaya iten, harekete geçiren bir iç güç” olarak tanımlarken, Başaran (1989) “Güdülenme; insanın belli bir yönde davranmasına yol açan; onu böyle bir davranışa iten, bir işi yapmaya istekli kılan ruhsal durumuna denmektedir.” şeklinde tanımlamıştır (akt. Tok, 2008, s. 93). Motivasyon, öğrenciyi harekete geçiren güç, hedefe ulaşmak için istekli olma durumudur (İlgar, 2004, s. 15). Motivasyon genel olarak iki şekilde ele alınır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon; içsel motivasyon, kişinin kendisinden kaynaklı, ilgi ve merak, öğrenme ihtiyacı iken dışsal motivasyon, bir görevin tamamlanmasından sonra kişiye verilen ödül olarak tanımlanabilir (İlgar, 2004, s. 213). Motivasyon dil öğreniminde öğrenci ile konu arasındaki psikolojik bağıdır, bir köprü işlevi görür (Soyupek, 2007, s. 1585). Kaygının azaltılması için öğrencilerin daha rahat alanlarda sevdikleri etkinliklerle öğretim, onların motivasyonunu artırabilir. Öğretmen üç hedefle öğrenciye yaklaşmalıdır: 1. Öğrencinin derse katılımını sağlamak, öğrencileri o anki etkinliğe motive etmek, 2. Öğrencilerin hedeflerine motive olmalarını sağlamak 3. Öğrencinin çalıştıkları konuda derinlemesine düşünmelerini sağlamak (Woolfolk, 1998). Bu bağlamda kaygının oluşmaması için motivasyon, öğretimde en başta oluşturulması gereken unsurlardandır denilebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe alanında birçok yeni çalışma olduğu görülmektedir fakat yabancı dil olarak Türkçe alanında teknoloji ile alakalı çok fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda yabancı dil öğrenen bireyleri etkileyen en önemli faktörlerden birinin de kaygı olduğu belirtilmiştir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Yapılan bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde

teknoloji kullanımının, dil kaygısı üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu üzerinde durulacaktır.

### Çalışmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları ne düzeydedir?
2. Bilişim teknolojileri ile verilen eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı üzerinde etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin demografik özelliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı üzerinde etkisi var mıdır?
4. Öğrencilerin bilgi teknolojileri kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı üzerinde etkisi var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Her geçen gün gelişen teknoloji insanların hayatının hemen hemen her alanını etkilemektedir (Kurt, Gününç ve Ersoy, 2013, s. 3). Teknolojinin bu alanlar arasından eğitim kurumlarının yapısını ve işlevini etkilediği söylenebilir. Eğitim alanındaki yenilikler, yeni teknolojilerin eğitime dahil edilmesini ve öğretmenlerin de yenilikçi olmasını gerektirmektedir (Şahin, 2006, s. 18). Eğitim alanında da teknoloji kullanımı kaçınılmaz olmuştur. Teknoloji kullanımının öğrenme üzerine etkileri çok uzun zamanlardan beri tartışılmakta ve hala güncelliğini korumaktadır (Yazıcı ve Kültür, 2013, s. 41). Clark (1994) ve Kozma (1994) bu konuda birbirlerine cevap niteliğinde çeşitli makaleler yazmışlardır. Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanımı ve artan mobil uygulamaların kullanımı yaygınlaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de diğer dillerde olduğu gibi birçok mobil uygulama mevcuttur. Bu uygulamaların okul içinde ve okul dışında kullanımının öğrenme üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür. Geleneksel modellerin başarısız olduğu birçok alanda mobil öğrenmenin çok etkili olduğu belirtilmektedir (Hashemi, 2011, s. 2481). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de teknoloji kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisini incelemektir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde dil öğretim sürecine yönelik eğitim ortamları dijital teknolojilerdeki yeniliklerle bir bütün halini almıştır (Baş ve Yıldırım, 2018, s. 827). Bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda bilişim teknolojileri her alanda değişim ve dönüşüm göstermektedir (Kurt, 2013, s. 3). Bu değişim eğitimde de gerçekleşmiş ve eğitimde teknoloji entegrasyonuna yer verilmiştir. Jarrett (2008) T-E-C-H (teknoloji) olmadan T-E-A-C-H (öğretmek) kelimesini kullanamayacağımız bir zaman diliminde olduğumuzu savunmaktadır (akt. Baş ve Yıldırım, 2018, s.827). Eğitimde teknolojinin entegre edilmesi teknolojinin eğitimin her alanında kullanılmasına yol açmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar neticesinde yabancı dil olarak Türkçede dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygıları üzerine çalışmalar yapılmıştır (Halat, 2015; Özdemir, 2013; Altunkaya, 2015; Aytan ve Tunçel, 2015). Yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde sadece kaygı işlenmiş ve ayrı beceriler tek işlenmiştir. Dilin bir bütün olduğu düşünüldüğünde bütün becerilerin bir arada çalışılmasının daha verimli olabileceği düşünülmektedir. Teknoloji kullanımının her geçen gün artması ve hem sınıf içi hem de sınıf dışı kullanımının ilerlemesi neticesiyle çalışmada teknoloji kullanımının kaygı üzerinde ne gibi etkileri olduğu konusu araştırılması gereken bir konu olarak düşünülmektedir. Yapılan araştırmalardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma ile elde edilecek sonuçların bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yardımcı olması ve yeni yaklaşımların geliştirilmesi beklenmektedir.

### 1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Yabancı dil olarak Türkçe kaygı ölçeğine katılan öğrencilerin Türkçe seviyelerinin aynı düzeyde olduğu,
2. Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına objektif ve içten cevap verdikleri,
3. Çalışmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin her iki seviye grubu öğrencilerinin benzer oranda etkilediği varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metninde belirlenen A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeylerinden B1 ve B2 düzeyi öğrencileri dinleme, konuşma, okuma, yazma becerisi ölçütlerine göre sınırlandırılmıştır.
2. Bartın Üniversitesi 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı II. Dönem, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (BÜDEM) ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.
3. Teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkileri ile sınırlandırılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Ana dil:** “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

**Ana dili:** “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992, s. 8).

**İkinci dil:** “Kişinin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil olmanın yanında, yabancı dilden farklı olarak pek çok insanın birinci dil olarak kullanmadığı, bir ülke veya bölgenin sadece belirli yerlerinde kullanılan dildir.” (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472).

**Yabancı dil:** “Bir bölge veya ülkede okul ve devlet daireleri gibi resmî kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir.” (Richards ve Schmidt, 2002 s. 206).

**Yabancı dil öğrenimi:** “Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir.” (Barın, 2004, s. 20).

**Dinleme:** “Karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabasıdır.” (Umagan, Ahmet ve Hayati, 2007, s. 149).

**Konuşma:** “Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin dil aracılığıyla aktarılmasıdır.”

(Demirel, 1999, s. 40).

**Okuma:** “Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır.” (Tazebay, 1993, s. 3).

**Yazma:** “Düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi ve bunların cümle ya da paragraf olarak okuyucuya sunulmasıdır.” (Nunan, 2002, s. 88).

**Kaygı:** “Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.” (Taş, 2005).

**Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni:** Dil öğretiminin Avrupa standartlarına oturtulmasını sağlamak ve bu bağlamda hazırlanacak programların eş güdüm içerisinde yapılması için ölçüt olarak alınacak olan çerçeve metnidir (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni, 2019).

**Yabancı Dil Kaygısı:** Gardner ve MacIntyre’e (1992) göre yabancı dil kaygısı; öğrenme dinleme ve konuşmayı da kapsayan ikinci dil öğrenimi ile özellikle ilişkili olan gerginlik ve endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır.

**Teknoloji:** “Karşılaşılan problemleri çözmek için, bilim ve tecrübenin uygulanmasıyla geliştirilen araç ve yöntemleri oluşturur.” (Yazıcı ve Kültür, 2013, s. 43).

**Bilişim teknolojileri:** “Bilişim, insanların çeşitli alanlarda iletişim için kullandığı ve bilginin elektronik aletler aracılığıyla işlenmesi bilimi, bilişim teknolojileri ise bu alanda yararlanılan tüm araç ve gereçlerin oluşturduğu sistem” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

**Web 2.0 araçları:** World Wide Web ‘den sonraki nesli tanımlamak için kullanılan bu tanım, Web 2.0 ağ kullanıcılarının etkileşimini artırmak ve çalışmalarını birleştirme, daha kapsamlı bağlantıları kullanmalarını ve iletişim ağlarını kurmak için geliştirilmiş, günümüz çevrimiçi teknolojisidir (Karatay, Karabuğa ve İpek, 2018, s. 1066).

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazında yer alan lisansüstü tez ve bilimsel makaleler incelenmiştir. İncelemeler neticesinde “Yabancı dil öğrenme kaygısı” ve “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı” ile “Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı” ve “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı” olmak üzere dört ana başlık olarak gruplandırılmıştır.

#### 2.1. Dil

Dil insanın dünyayı bilinciyle algılayarak dili ile yansıtmaya çalıştığı bir sistemdir (Bozkurt, 1995, s. 5). Bu bağlamda insanlar aralarında iletişim kurabilmek dünyayı ya da duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmak için vasıta olarak dili kullanırlar. Gencan (1966) dili düşüncelerimizi, iç benliğimizi yansıttığımız ayna olarak tanımlamaktadır. Dili bu bağlamda bir çeşit araç, iletişim sağlamak için kullandığımız bir tür vasıta olarak da tanımlayabiliriz. Dil insan hayatında merkez noktada yer alarak hem kendini hem de etrafındakileri tanımayı, insanlarla iletişim kurmayı, geçmiş ve gelecek arasında bir bağ kurmayı sağlayan, doğuştan gelen bir sistem olarak da ifade edilebilir (Altun, 2018).

#### 2.2. Ana Dili

Ana dili kavramı genel olarak ana dil kavramıyla tam olarak ayırt edilememektedir. Ana dil; ses, şekil ve anlam yapısı bakımından birbirinden farklılaşmış olan dil ve lehçelerin, bilinmeyen bir tarihte bir araya geldikleri dil olarak tanımlanırken (Korkmaz, 1992, s. 8), ana dili kavramı; insanın doğduğu ve büyüdüğü ve çevresinden öğrendiği, toplumda insan ilişkileri kurarken kullandığı dil olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992, s. 8). Okullarda öğretilen dilin ana dil olduğu, ana dili olmadığı belirtilmektedir (Sağır, 2007, s. 543). Bahsedilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere ana dili ve ana dil kavramları, dil öğretimi ve öğrenimi konularından önce ayırt edilmesi gereken terimlerdir. Bu tanımlar dikkate alındığına öğretilen dile nasıl ve ne derece önem verilmesi gerektiği daha iyi anlaşılabilir.

#### 2.3. Yabancı Dil

Yabancı dil kişinin ana dil dışında başka bir dil öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır

(Barın, 2004, s. 20). Ancak her ikinci dil, yabancı dil olarak kabul edilmemektedir. Öğrencilere akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen uzmanlık dili olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenme de bir anlamda yabancı dil olarak görülebilir. Ana dil olarak Türkçe kullananlar dışında Türkçe öğrenen her bireyin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendiğini söyleyebiliriz.

#### **2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe**

Yabancı dil olarak Türkçe alanında yazılan ilk eser Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074'te yazmış olduğu Divanu Lügati't-Türk adlı eseridir, diğer eser ise Ali Şir Nevai'nin yazmış olduğu Muhkemetü'l-Lügateyn adlı eseridir (Barın, 2004, s. 20-21). Barın (2004) Kaşgarlı Mahmut ve Ali Şir Nevai'yi batılı anlamda dil biliminin kurucuları olarak belirtmiştir. Batılı yazar olarak da Codeks Comanicus Türkçenin öğretilmesi amacıyla yazılmış diğer bir eserdir (Karakuş, 2006, s. 20-21).

Yabancı dil olarak Türkçe, Türkiye'nin coğrafi konumu ve komşu ülkelerde yaşayanların farklı sebeplerle Türkiye'ye gelmeleri, yükseköğretim eğitimi almak için Türkiye'yi seçmeleri, yurtdışında çalışmak için Türkiye'de kaynak arayışları gibi sebeplerle son yıllarda gittikçe önem kazanmaktadır (Akay ve Uzun, 2018, s. 5). Ayrıca dünyadaki küreselleşmenin ve Türkiye'ye karşı artan sosyopolitik çıkarların bir sonucu olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaşmakta ve farklı ülkelerde önemi daha da artmaktadır (Tüm, 2016, s. 23). Bu sebeplerden dolayı Türkçenin bölgesel geçerli dil (lingua franca) olarak belirtilmesi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinin hızlanmasına yol açmıştır (Akay ve Uzun, 2018, s. 5). Dolayısıyla yurt içinde üniversitelerin dil eğitim merkezlerinde, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü ve birçok yabancı üniversitede Türkoloji bölümlerinde Türk Dili ve Türk Kültürü öğretilmektedir (Polatcan, 2018, s. 206).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ülkemizde yöntem sorunu olduğu düşünülmektedir (Göçer ve Moğul, 2011, s. 808). Göçer ve Moğul'a (2011) göre yabancı dil olarak Türkçe üzerinde durulması gereken bir konudur dolayısıyla bu alanda öğretim verecek kişilerin donanımlı olması ve çağdaş yöntemlere önem vermesi gerekmektedir. Büyükaslan'ın (2007, s. 4) belirttiği gibi bilişim teknolojilerinden yararlanabilecek eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerinden tam anlamıyla faydalandığı söylenemez. Bu bağlamda yabancı dil



olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına gereken önem verilebilir.

#### **2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri**

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki alanyazın taranmış ve ilgili bölümlerdeki çalışmalara değinilmiştir.

**Dinleme Becerisi:** Dinleme becerisi dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ilk edinilenidir. İnsanlar doğduğu andan itibaren etraflarında konuşulan dili dinleyerek edinirler. Dolayısıyla dinleme insanın ilk öğrenme alanıdır (Güneş, 2007, s. 73). Demirel'e (2010, s. 98) göre yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Doğuştan edinilen dinleme becerisi yabancı dil öğretildiğinde gerektiği kadar öğrenciye verilmezse dinleme becerisi gelişemeyebilir. Dinleme etkinlikleri esnasında daha önce duymadıkları kelimeler ya da dil bilgisi yapıları ile karşılaştıklarında bu durumu zor olarak algılayıp endişelenebilirler (Scarcella ve Oxford, 1992). Vogely'e (1998, s. 68) göre etkili dinleyici olabilmek için, öğrenme sürecine öğrencilerin aktif bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Dinleme ediniminde ve geliştirilmesinde çevresel, bilişsel ve duyuşsal süreçler de etkilidir (Arslan, 2017, s. 13). Kimura (2016) yabancı dil dinleme kaygısının, başkalarının onları nasıl algıladığına, inandıklarına atıfta bulunarak, yabancı dil girdisine özgü olduğunu savunduğunu belirtir. Bu bağlamda girdilerin nasıl anlaşıldığı öğrenciye ne ifade ettiği de kaygı oluşumunda etkili olabilir. Elkhafaifi'nin (2005) yaptığı çalışmaya göre yabancı dil öğrenme kaygısı olan kişilerin, yüksek dinleme kaygısına meyilli olduklarını belirlenmiştir. Çalışma MacIntyre ve Gardner'ın (1991) deneyim ve yetkinlik arttıkça kaygı düzeyinin azaldığını belirttiği çalışmasıyla benzerlik göstermektedir (Elkhafaifi, 2005, s. 215).

**Konuşma Becerisi:** Konuşma dilsel ve iletişimsel bir yetidir (Özdemir, 1992, s. 22). Bir konuşmanın başarılı olması için, dilin tüm ses imkanlarını kullanabilmeli ve beden diliyle anlamlı, planlı bir şekilde ortaya koyabilmelidir (Sallabaş, 2012, s. 2202). Konuşma becerisini etkileyen bireysel farklılıklar, sosyal çevre, iletişim oranı, dil öğreniminde dil transferi gibi birtakım faktörler yer almaktadır (Karagöl ve Başbay, 2018, s. 810). Demirel'e (1990) göre öğrencilere konuşma becerisi kazandırabilmek için tekrar alıştırmaları yaptırılmalı ve daha sonra anlama ve iletişim içeren alıştırmalar ile tekrar alıştırmaları desteklenmelidir. Dolayısıyla konuşma becerisinin gelişmesinde iletişim kurulan kişiyi iyi

bir şekilde dinlemek de önemlidir denilebilir. Young (1986) sınav kaygısının arttığından dolayı konuşma yeterliliği ölçen sınavlarda öğrencinin kaygısının da arttığını belirtmiştir. Bu sebepler sınav kaygısının dil becerilerindeki kaygıyı da yükselttiği sonucuna varılabilir.

**Okuma Becerisi:** Okuma, cümlelerin zihinsel süreçlerden geçirilerek çözümlenmesi ve anlamlandırılarak yorumlanması anlamına gelmektedir (Altunkaya, 2017, s. 110). Güneş (2009) okumayı kişinin kendi bilgisiyle okuduğu metindeki bilgileri birleştirerek anlamlandırma çabası olarak tanımlamaktadır. Okumanın verimli olabilmesi için, sadece bilişsel alanların değil duyuşsal alanların da etkilidir (Moralı, 2019, s. 1446). Dört temel beceriden olan okuma, yazmanın da temelini oluşturmaktadır ve yeterince okumayan bireyler yazma konusunda da kendilerini geliştiremezler (Arıcı, 2008, s. 13). Bu sebeple insanın kendini geliştirebilmesi için gelişmek istediği alanda bolca okuma yapması gerekebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hem dinleme ve okuma hem de konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesi temel hedeftir (Bağcı ve Baz, 2018, s. 197). Öğrenciler, okumanın getirdiği yeterlilikle okumalarını kendi duyuşsal ve zihinsel süzgeçlerinden geçirerek yazma konusunda etkili yazılar ortaya koyabilir. Saito (1999) yaptığı bir çalışmayla bilinmeyen yazı sistemi ve alfabenin yabancı dilde okuma kaygısının ana kaynağı olduğunu belirtmiştir (akt. Zhao, Guo ve Dynia, 2013, s. 765). Alfabe ve yazı sistemi de okuma kaygısı oluşturan diğer etmenlerden biri olarak belirtilebilir.

**Yazma Becerisi:** Yazma becerisi insanın doğumundan itibaren edindiği becerilerden en son olanıdır. Önce dinler ve daha sonra konuşmaya başlar kişi ve nihayetinde okumayı öğrendikten sonra bilgilerini bütünleştirerek yazma eylemine hazır hale gelir. Demirel (2002) yazma becerisini dört temel becerinin son basamağı olarak görmekte ve eleştirel bir beceri olduğunu belirtmektedir. Yalçın (1998) ise yazı yazmayı birtakım birikimlerden oluşan bilginin aktarımı olarak görmektedir. Yazma becerisi üniversite öğrencilerin en çok zorlandığı alanlar arasında görülmüştür (Seyedi, 2019, s. 5). Görüldüğü gibi en son basamak olarak adlandırılan yazma becerisine sahip olabilmek için, üst düzey yeterlik olan eleştirel okuma gücüne sahip olunması gerekmektedir ve bunu ancak bolca okuma yaparak sağlayabiliriz.

#### **2.4.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**

Francois Gouin'in (1880) "Yabancı Dilleri Öğrenme ve Öğretme Sanatı" adlı eseriyle dil öğretim yöntemlerinin başlamış olabileceği düşünülmektedir (Brown, 2002).

Yirminci yüzyılın başlarında “Düz varım” yöntemi ile devam edilmiş ve 1950’li yıllardan itibaren dilsel-işitsel yöntemin etkili bir yöntem olarak kullanılmıştır (Türker, 2014, s.89). 1960’lı yıllarda ise dil bilgisi çeviri yöntemine paralel olarak “Bilişsel Dil Öğrenme” yöntemi yöntem olarak kabul edilmiş ve günümüze kadar “Davranışçı, Bilişsel, Duyuşsal ve Yapılandırmacı” yaklaşımlara paralel olarak “İletişimsel” yaklaşımın dil öğretim yönteminde etkili olduğu görülmektedir (Türker, 2014, s. 89).

**Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi:** Dil bilgisi çeviri yöntemi en eski yöntemlerdendir. Klasik metot olarak tanımlanmış ve ilk olarak Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılmıştır (akt. Larsen- Freeman, 2000). Bu yöntem öncelikle öğrencilerin yabancı dildeki edebi eserleri okumaları için kullanılmıştır. Böylece yabancı dile aşinalıkları artacak ve bu dilde konuşma ve yazmalarına yardımcı olacaktır. Daha sonra öğrencilerin hedef dili kullanmadıkları görülmüştür. Günümüzde bu metot hala kullanılmaktadır. Dil bilgisi yapılarını öğretirken faydalanılacak bir yöntem olduğu söylenilebilir.

**Doğrudan Yöntem:** Yabancı bir dilin nasıl konuşulması gerektiği amaç edinerek oluşturulmuştur (Larsen-Freeman, 2000, s. 23). Çeviri yönteminin başarısız olduğu düşünülerek bu yöntemde çeviri yasaklanmıştır ve anlam direkt olarak verilmeye çalışılmıştır. Metot dil öğreniminin ilk dil öğrenimi gibi olması gerektiğini savunur (Richards ve Rodgers, 1986, s.9-10). Bu yöntem dil bilgisi çeviri yönteminin eksikliklerini tamamlamak için oluşturulmuştur.

**İşitsel Dilsel Yöntem:** Bu yöntem de doğrudan yöntem gibi konuşma odaklı bir yöntemdir fakat dil bilgisel kalıp cümlelerin tekrarlarla öğretilmesi gerektiğini savunur. Dil öğreniminin tekrardan kaynaklı bir davranış tekrarıyla öğrenilebileceğini savunan bu görüşte birtakım eksiklikler öne sürülerek yerini yeni yöntemlere bırakmıştır.

**Bilişsel Yöntem:** Bu yöntemde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur ve dil edinimi tamamen zihinsel bir süreçtir, öğrenciler kuralları kendileri çıkarım yoluyla bulurlar (Larsen-Freeman, 2000, s. 53). Dolayısıyla hata yapmak kaçınılmazdır ve öğrencilerin öğrendiğini gösterir. Carroll (1971) dil sınıflarında kurallı öğrenmeyi oluşturmaya çalışmıştır.

**Sessiz Yöntem:** Sessiz yöntem de telkin yöntemi gibi hümanistik bir yaklaşımı göz önüne alır. Kurucusu olan Gattegno hümanistik yaklaşımla ilgilidir (Chamot ve McKeon, 1984, s. 2). Noam Chomsky daha önce duyulmayan söz öbeklerinin anlaşılamayacağı ve

oluşturulamayacağını, insanların soyut kavramları anlayabilecekleri bilgilerinin olduğunu ve bunları kullanarak yeni cümleler oluşturabileceğini savunmuştur (Larsen- Freeman, 2000, s. 53). Gattegno (1972) öğrencilerin daha bağımsız, kendi kendine öğrenen ve sorumluluk sahibi öğrenciler olabileceğine inanmıştır. Gattegno'ya (1972) göre öğretmen sadece öğrencilere gerektiğinde yardım eden bir yardımcı görevindedir ve öğrenciler hatalarını kendileri düzeltir.

**Telkin Yöntemi:** Lozanov (1979, s. 272) insan beyninin öğrenme sürecinde doğru verilen materyallerle öğrenebileceğini belirtmiştir ve sessiz yönetime karşı olarak dilin daha hızlı bir şekilde öğrenileceğini savunmuştur. Bu yönetime göre eğer dil öğrenmede psikolojik engeller kaldırılırsa dil öğrenmenin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Dil öğrenme yeteneğimizi kendimizin engellediği ve psikolojik korkularımızdan kaynaklı olduğu savunulur.

**Grupla Dil Öğretim Yöntemi:** Curran (1972) Carl Rogers'ın eğitim modelinden esinlenerek, öğrenimin sınıf olarak değil grup olarak olması gerektiğini düşünerek bu metodun kurucusu olmuştur. Grupla öğrenim yöntemi öğrencileri bütün olarak görmelerini isteyerek, onlarla duygusal, fiziksel tepkiler vererek, öğrenme arzularını paylaşmaları gerektiğini savunur. Bu yöntemde öğrencileri anlamak en önemli prensiptir ve öğretmen öğrencinin öğrenmesi için her türlü yardımı yapan kişi olarak tanımlanır.

**Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi:** Dil öğretimi 1960 ve 1970'lerde değişmiş ve artık dil öğrenmenin önce anlamayla, daha sonra üretmeyle olması gerektiği savunulmuştur (Winitz, 1981). Öğrenci hedef dilin genel bir haritasını çıkardıktan sonra dil üretimine geçiş yapabilir (Larsen-Freeman, 2000, s. 107). Ana dil ediniminde olduğu gibi öğrenci sürekli belli sözleri duyar ve hazır olduğunda kendisi de üretmeye başlar.

**Doğal Yöntem:** Krashen (1982, 1997) dil edinimini anlaşılabilir girdi (comprehensible input hypothesis) olarak belirtmiş ve dil edinimini üretim öncesi, erken üretim ve ürünü geliştirme olarak üç adımdan oluşturmuştur. Doğal yöntemde dil, iletişim için bir araç olarak tanımlanmıştır ve kelime öğretimi vurgulanmıştır. Bu yöntemde dil girdileri öğretmen tarafından yapılır ve öğrenci hazır olduğunda konuşabilir. Bu süreçte öğrenci hazır olmadığı için sessiz süreç denilir (Gibbons, 1985). Bunun için öğrencinin duygusal olarak hazır olmasının önemli olduğu savunulur.

**İletişimsel Yöntem:** Öğrencilerin dilin kurallarını bildikleri fakat üretemedikleri fark

edildiğinde bazı fonksiyonları öğrenmeleri gerektiği düşünülmüştür (Widdowson, 1978). Konuşabilmek için dil bilimsel bilgiden ziyade, iletişimsel bilgiye sahip olunması gerektiği ve kime, ne zaman, nasıl konuşulması gerektiği vurgulanmıştır (Hymes, 1971). Hedef dili konuşabilmek için iletişimsel yeterliliğin edinilmesi oldukça önemli görülmüştür.

**Görev Temelli Öğretim Yöntemi:** Görev temelli öğretimde, öğrencilere dil kullanımı için doğal bir içerik verilmelidir ve böylece öğrenciler bu işi tamamlayabilmek için birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalırlar (Larsen-Freeman, 2000, s. 144). Bu yöntemle öğrenciler birbirleriyle konuşma ihtiyacı hisseder ve konuşabilirler, aynı zamanda öğrenciler hatalarını düzelterek gelişme gösterebilirler.

**Eklektik Yöntem:** Eklektik yöntem, öğretmenler diğer metotlara çoğulcu bir gözle bakarak, kendi metodunu oluşturmak için diğerlerinin arasından seçim yaptıklarında oluşur. Dil öğretmede öğretmene seçme şansı verdiği için çok önemli olduğu belirtilmiştir (Brown, 2002). Yeni dönemde artık yeni dil metotlarından çok, yeni yaklaşımlar dikkate alınmaktadır. Eklektik yöntem de aslında birçok metot arasından hangisinin uygun olduğuna karar verebilme ile oluşan bir yaklaşımdır denilebilir.

## **2.5. Kaygı**

Kaygı birçok şekilde tanımlanmıştır. Kaygı, Freud (1936) tarafından tam olarak gerginlik kelimesini barındıran, hoş olmayan duygusal bir durum şeklinde betimlenmiştir (Han, 2009, s. 50). Kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”dır (TDK, 2019). Kaygı, Güneş’e (2015) göre nedeni bilinmeyen korku, gelecekte tehdit edilme korkusu, nedeni belli olmayan ya da bilinmeyen güdülerden dolayı korku, tedirgin edici bir duygu olarak ifade edilmektedir. Taş’a (2006) göre kaygı, insanın bir uyararla karşılaştığında zihinsel, bedensel ve duygusal şekilde kendini gösteren uyarılmışlık halidir. Kaygı “sezilen bir tehlikeye karşı yaşanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum” şeklinde de ifade edilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 84). Kaygı, normal olmayan durum ve nedeni bilinmeyen aşırı korku hali ve bu duruma verilen tepkidir (Seven ve Engin, 2008, s. 106). Bakırcıoğlu’na (2012) göre ise nedeni bilinmeyen tehlike, korku ya da bekleminin oluşturduğu tedirginlik, endişe, bunalma halidir. Kaygı için bütün tanımlarda ortak payda tedirginlik halidir. Sebebi bilinsin ya da bilinmesin insanlar bilinmeyene karşı çoğu zaman bir korku halinde bulunurlar. Örneğin bilmediğimiz yemeği yerken tereddüt edebiliriz ya da tanımadığımız insanlarla konuşurken bir uyarılmışlık haline bürünebiliriz. İnsanlar

bilmedikleri ya da yeni aşına oldukları bir hedef dili öğrenirken de kaygı durumu yaşayabilir.

### **2.5.1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**

Yabancı dil öğreniminde her öğrenci kendi hızında öğrenir. Aynı sınıfta bulunan öğrenciler farklı şekillerde ve hızda öğrenebilir. Bireysel farklılıklardan kaynaklı olan bu süreç için Krashen (1980) Duygusal Filtre Hipotezini savunur. Bu hipoteze göre yabancı dil ediniminde etkili olan motivasyon, özgüven ve kaygıdır. Yabancı dil öğrenirken öğrenciler motivasyonu yüksek olmalı, kendine güvenen öğrenciler olmalı ve düşük kaygı düzeyine sahip olmalıdır (Karakuş Tayşi, 2018, s. 1035). Fakat öğrenciler düşük motivasyon ve özgüvene, yüksek kaygıya sahipse, bunlardan etkilenir ve anlama zorlaşır (Krashen, 2011). Gardner ve MacIntyre'a (1994) göre yabancı dil kaygısı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini de içeren gerginlik ve endişe duygusudur. Birçok araştırmacı kaygının öğrenmede önemli bir yerinin olduğunu belirtmiştir (Krashen, 1985; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Horwitz, 1996). Yabancı dil öğrenme kaygısı özel olarak tanımlanmış ve bununla ilgili araştırmalar yapılmıştır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989; Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; Phillips, 1992; MacIntyre, 1995; Tsui, 1996; Saito ve Samimy, 1996; Oxford, 1999; Sellers, 2000; Horwitz, 2001; Cheng, 2002; Chen ve Chang, 2004; Elkhafaifi, 2005; Chang, 2008). Türkiye'de ise yabancı dil olarak Türkçe alanında kaygı ile ilgili sayılı çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalar 2013'ten sonra yapılmıştır (Sallabaş, 2012; Baş, 2013; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özdemir, 2013; İşcan, 2015; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Boylu ve Çangal, 2015; Halat, 2015; Erdil, 2016; Şen ve Boylu, 2017; Altunkaya, 2017; Polatcan, 2018). Polatcan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmalarını incelemiş ve alanda 20 çalışmanın içerik analizlerini yapmıştır. İşeri ve Ünal (2012), Maden, Dincel ve Maden (2015), Karakuş Tayşi (2018), Özdemir (2019) yazma kaygısı konusunda, Aytan ve Tunçel (2015), Şen ve Boylu (2017) yazma kaygısı ölçeği konusunda, Altunkaya (2017) dinleme ve okuma kaygısı, Altunkaya ve Erdem (2017), Bağcı ve Baz (2018) okuma kaygısı konusunda, Sallabaş (2012), Tunçel (2015), Solak ve Yılmaz (2017) konuşma kaygısı konusunda, Yaman ve Tulumcu (2016) dinleme becerisi öz yeterlik konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca, Akay ve Uzun (2018) yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından kaygısını incelemiştir. Alanda yapılan bir diğer çalışma da Göçer'in (2014) Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerine yönelik kaygı durumlarını değerlendiren çalışmasıdır.

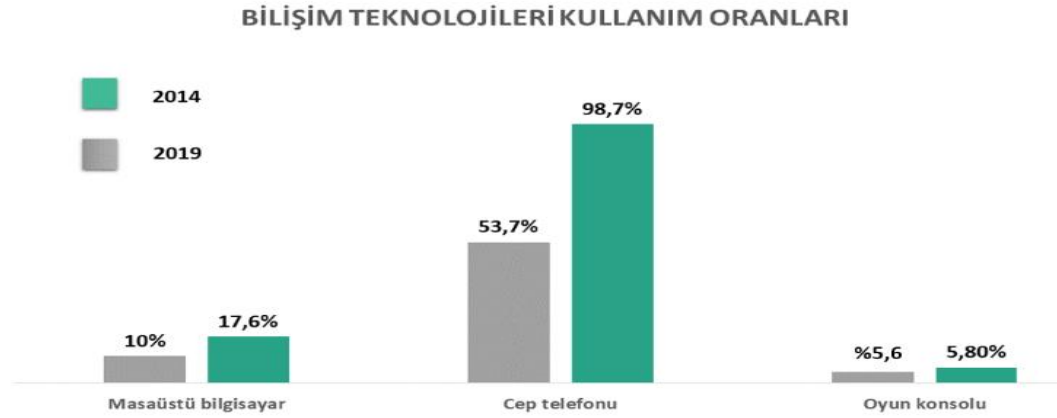
## 2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji

Eğitimde teknoloji kullanımı güncelliğini koruyan bir konudur. Eğitimde karşılaşılan sorunları çözmek için bilim ve tecrübenin kullanılması sonucunda geliştirilen araç ve yöntemler teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı ve Kültür, 2013, s. 43). Yöntem, “Bir konuyu öğretmek amaçlı kullanılan, belirli öğretim teknolojilerini baz almış, öğretim prensipleri üzerine kurulmuş, öğretmenin izleyeceği veya materyal üzerinden izlenen yoldur.” şeklinde tanımlanmıştır (Yazıcı ve Kültür, 2013, s. 43). Öğretim teknolojisi ise “Öğretim süreçlerinin ve kaynaklarının tasarım, geliştirme, kullanma, yönetme ve değerlendirme teorisi ve uygulamasıdır.” (Richey ve Seels, 1994. s. 1). İnsanlar tahta ve tebeşir ile başlayan teknoloji kullanımına her geçen gün yeni araçlar ekleyerek devam etmektedirler. Peki eğitimde teknoloji kullanımı öğrenmeye etki eder mi? Eğitimde teknoloji kullanmadan da insanlar aynı şekilde mi öğrenir? Eğitimin teknolojiye etkisi var mıdır? gibi sorular sıkça sorulmuş ve hala sorulmaya devam edilmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı Clark ve Kozma’nın “Medyanın öğrenmeye etkisi var mı?” veya “Medyanın öğrenmeye etkisi olur mu?” sorularıyla başlamış ve halen devam eden bir tartışma konusudur (Yazıcı ve Kültür, 2013, s. 41). Clark’a (1983) göre medyanın yani teknolojinin öğrenmeye etkisi yoktur ya da Kozma’ya (1994) göre gelişen teknolojiyle birlikte teknolojinin yani medyanın öğrenmeye etkisinin olabileceğini savunanlar bulunmaktadır. Clark (1994) medyanın öğrenmeyi asla etkilemeyeceğini savunurken, Kozma medyanın öğrenmeyi şu anda etkileyip etkilemediği değil, ileride etkileyip etkilemeyeceği sorusunun üzerinde durulması gerektiğini savunmuştur (1994, s. 7). Aynı zamanda Clark medya özelliklerinin öğrenme açısından öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olacağını, yani öğretim tasarımına etkisi olabileceğini belirtmektedir (1983, s. 285). Tartışma 1983’lerde başlayıp halen güncelliğini korumakta ve alanyazında bu konuda yapılan çalışmalara kaynak niteliğindedir.

Öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişimin birleşimiyle oluşan bilişim teknolojilerini ifade etmektedir (Birinci, 2019, s. 21). Bilişim teknolojileri günümüzde hemen hemen her alanda kullanılmaktadır. Eğitim alanında bilişim teknolojilerinin kullanımı öğrenmeyi daha anlamlı kılarak öğrencilere de her yönden hitap etmektedir (Birinci, 2019, s. 22). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğrudan ya da dolaylı öğrenmeye olan katkıları gün geçtikçe artmaktadır ve dil laboratuvarlarının yerlerini çoklu ortam etkinlikleri almıştır (Büyükaslan, 2007, s. 1). Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, yabancı dil öğreniminde kullanılmak için hazırlanmış birçok farklı materyal bulunmaktadır. Bu materyaller sınıf içinde

kullanılacağı gibi sınıf dışında da kullanılabilir (Korkmaz ve Demir Başaran, 2016, s. 55). Prensky'e (2001) göre geleneksel yöntemler günümüz öğrencilerine ayak uyduramamaktadır. Dijital materyal kullanan öğrencilere yönelik bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilecekleri, aynı anda birden fazla işi yapabilecek ödevler verilebilir. Bu tarz öğrenciler yazılı materyallerden daha çok görselleri ve oyunları tercih ederler, grup çalışmalarında daha verimli olurlar ve hızlı geribildirim almak isterler (Prensky, 2001, s. 2). Bu yüzyılda bireylerin yaşadıkları zamana ve koşullara ayak uydurabilmek oldukça önem arz etmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileridir (Partnership for 21st Century Skills, 2018). 21. yüzyıl becerilerinde özellikle bilgi, medya ve teknoloji becerileri önemli bir beceriyi oluşturmaktadır (Kurt ve Orhan, 2015, s. 68). Eğitim alanında kullanılan teknolojiler, öğretime katkıları göz önünde bulundurulduğunda eğitim sürecini daha etkili ve motive edici hale dönüştürdüğünden dolayı yurt içinde ve yurt dışında her geçen gün daha yaygın şekilde kullanılmaktadır (Temizyürek ve Ünlü, 2015, s. 65).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2019) istatistiki olarak hane halkının teknolojiyi ne kadar kullandığı üzerine yapılan son araştırmasının sonuçları Şekil 2.1'de gösterilmektedir.

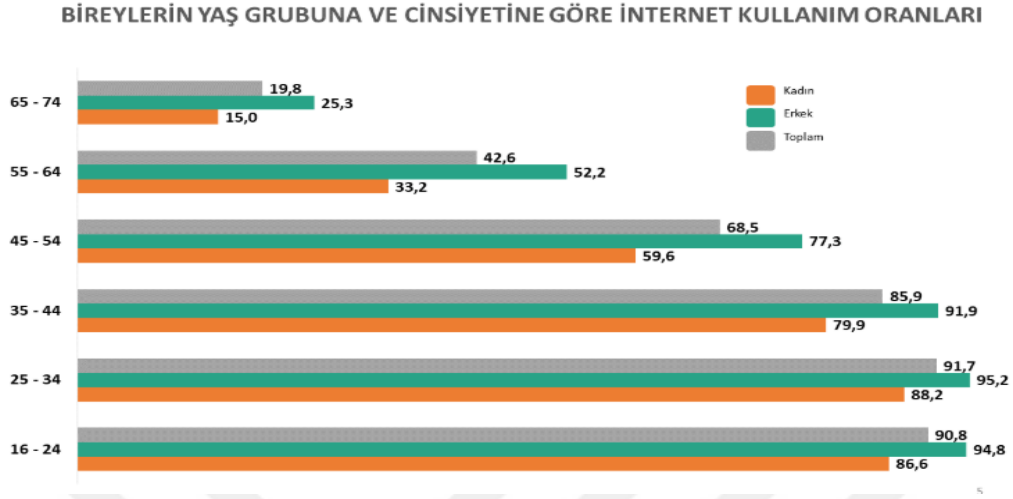


Şekil 2.1. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2019 (TÜİK, 2019)

Şekil 2.1'de gösterilen araştırma sonuçlarına göre, masaüstü bilgisayar kullanımı 2014'te %10 iken, 2019 yılında %17,6 olmuştur. Cep telefonu kullanımı 2014'te %53,7 iken 2019 yılı itibariyle %98,7 olarak en çok kullanılan bilişim teknolojisi olmuştur. Oyun konsolu ise 2014'te %5,6 iken %5,80 olmuştur. Sonuçlarda belirtildiği üzere kişilerin hemen hemen hepsinde cep telefonu kullanımının yüksek olduğu görülmektedir.



Türkiye’de bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre internet kullanım oranları Şekil 2.2’de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre internet kullanım oranları, 2019 (TÜİK, 2019)

Şekil 2.2’de gösterilen araştırmanın sonuçlarına göre 24-34 yaş arası erkek bireyler %95,2 oranla interneti en çok kullanan bireyler olduğu görülmektedir. %91,7 ile kadın bireyler aynı yaş aralığında interneti çok kullananlardır. Bu yaş aralıklarını %94,8 ile 16-24 yaş arası erkekler ve %90,8 ile kadınlar takip etmektedir. 35-44 yaş aralığı erkek bireyler %91,9 ile ve %85,9 ile kadın bireyler yer almaktadır. En az internet kullanan bireyler ise 65-74 yaş aralığıdır. Sonuçlarda belirtildiği üzere genç nüfus internet kullanma oranı oldukça yüksektir.

Her iki sonuçta görüldüğü üzere telefon ve internet kullanımı genç nüfus arasında oldukça yaygındır. Bu sebeple günlük hayatta her alanda yerini alan internet ve teknolojinin eğitim alanında da kullanılması öğrencilerin beklentilerini karşılayacaktır. Öğrenci artık sunulan bilgiyi alan değil, bilgiyi arayıp bulan ve kullanan kişi olarak tanımlanmaktadır (Birinci, 2019, s. 23).

Eğitimde çeşitlilik artarsa öğrenmenin de artacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan farklı kaynaklar birden fazla duyu organını harekete geçirir ve öğrenci bu yöntemle daha kalıcı ve etkili öğrenebilir (Temizyürek ve Birinci, 2016, s. 55). Dale’ in (1969) Yaşantı Konisi’nde öğrenme ne kadar çok duyu organına hitap ederse o kadar iyi öğrenebileceğimizi ve o kadar geç unutacağımızı belirtir (akt. Çilenti, 1979, s. 39.). Dale (1969) hangi yaş grubunda olursa olsun öğrencilerin yaşantı alanları ile öğrenme

içeriğinin sunuluş biçim ve sırasının önemli olduğunu belirtir. Dale'in belirttiği Yaşantı Konisi kullanılacak teknolojiler için de geçerli olabilir. Bu bağlamda kullanılacak teknolojilerde temel becerilerden olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın da yer aldığı uygulamalarda öğrenme %90'a varan bir oranda gerçekleşebilir. Öğrenci herhangi bir metni okuyabilir, sesli halini dinleyebilir, verilen metne yakın bir yazı yazıp buradaki hatalarını kontrol edebilir ya da kendisi konuşma yaparak hatalı yerleri uyararak uygulamalarla kendisini düzeltebilir.



Şekil 2.3. Edgar Dale'nin öğrenme yaşantı konisi (Çilenti, 1979, s. 39).

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere öğrenme çok sayıda duyu organı ile edinildiğinde öğrenme daha fazla alana hitap etmektedir. Öğrenme sürecinde başkalarının yardımıyla edinilen bilgiler daha az kalıcılık gösterirken, kendi kendine edinilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Ayrıca somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru ilerlendiğinde öğrenmenin etki alanının yine genişlediği görülmektedir. Bu sebeple öğrenme gerçekleştirilirken Dale'nin belirttiği bu koni dikkate alındığında daha etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Günümüzde bütün duyu organlarımıza hitap eden ve aynı zamanda kendi kendimize öğrenme fırsatları sunan teknolojiden faydalanabiliriz.

Dale'in yaşantı konisinin dışında eğitim öğretimde etkili olacağı düşünülen bir diğer

kavram da Gardner'in (1983) çoklu zekâ kuramıdır. Gardner (1983) bu zekâ kuramında okullara hızla dahil olan yeni bir zekâ görüşü önererek matematik ve dil zekasının yanında müzik, mekânsal ilişkiler ve kişilerarası bilgi alanlarını içerecek şekilde çoklu zekâ kuramını genişletmiştir (Gardner, 1983). Bireysel farklılıkların çok çeşitli olmasından dolayı, eğitimde çoklu yöntemlerin kullanılmasını zorunlu hale getirmiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak materyalleri farklı zekâ türlerini dikkate alınarak hazırlamak gerekmektedir (Balım, Pekmez ve Erdem, 2014, s. 13-19). Yalın (2010) araç ve gereçlerin öğretimdeki yeri ve öneminden bahsederken araç gereçlerin;

1. Çoklu öğrenme sağladığını,
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olduğunu,
3. Dikkat çektiğini,
4. Hatırlamayı kolaylaştırdığını,
5. Soyut nesnelere soyutlaştırdığını,
6. Zamandan tasarruf sağladığını,
7. Güvenli gözlem imkânı sağladığını
8. Farklı zamanda birbiriyle tutarlı içeriğin sunulabildiğini,
9. Tekrar ve tekrar kullanılabilirliğini
10. İçeriği basitleştirerek anlamayı kolaylaştırdığını savunmaktadır.

Farklı araç ve materyaller sunulurken teknolojinin de bir araç olduğunu ve öğrenimde 21. yüzyılda artık teknolojiye faydalanıldığını varsayarsak, burada yer alan her özellik teknoloji için de geçerlidir denilebilir.

Korkmaz ve Başaran'ın (2016) çalışma sonucuna göre, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmasından dolayı öğretim ortamındaki çeşitliliğin olması, algılama ve hatırlamada verimliliği artırarak öğrenmede kalıcılık sağlayabilecektir.

Yabancı dil öğretiminde teknolojiye ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri faydalanmıştır. İşitsel-dilsel yöntem ile askerlere yabancı dili kısa bir zamanda öğretmek amacıyla dil laboratuvarları oluşturulmuştur (Birinci, 2019, s. 24). Daha sonra bilgisayarlarla devam eden teknoloji internet ile daha geniş alanlara hitap etmeye başlamıştır. Yabancı dil eğitiminin tarihte yer almasıyla beraber dil öğrenimine yardımcı materyaller geliştirilmeye başlanmıştır ve yazılı teknolojiyle başlayan bu gelişim görsel, işitsel, görsel-işitsel ve bilgisayar tabanlı teknolojilerle devam etmektedir (Sarıçoban ve Balaman, 2012). Aydemir (2009) "Yabancı dil öğrenme kültürünün geleneksel yöntemlerden yeni iletişim teknolojileri

destekli geleneksel ve yakın gelecekte ise tamamen iletişim teknolojileri destekli yönünde bir değişim göstermesi söz konusu olabilir.” diyerek iletişim teknolojileri destekli yabancı dil öğrenme sürecine dikkat çekmektedir. Yabancı dil eğitiminde teknolojinin yaygınlaşacağına gerekçesi olarak, basılı materyallerin ekonomik yönden çok uygun olmaması, çoklu ortam uygulamalarının ise web ortamında düşük maliyetli bir şekilde sunulabilmesi gibi avantajları göz önünde bulundurulmaktadır (Aydemir, 2009, s. 4). Eğitimde teknoloji kullanımında sosyal ağlar da oldukça yer almaktadır. Sosyal ağların özellikleri ve olanakları öğretim süreçlerini aktif kılmakta, öğrencilerin öğrenmelerini işbirlikli öğrenme ile desteklenmelerine olanak sağlamakta, öğrencilerin araştırma sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek olmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010, s. 34). Öğrencilerin sosyal medyayı ve teknolojiyi aktif kullanmaları eğitimde etkin öğretim için kullanılabilir.

### **2.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler**

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak dört temel beceri üzerine kuruludur. Türkçe öğretiminin dört temel dil becerisini geliştirmesi üzerine kurulu, uygulamalı bir ders olduğu düşünüldüğünde, aslında tekrar etme, gösterip-yaptırma gibi dil becerilerini birçok etkinlik için teknolojik araçların kullanılabilmesini belirtmektedir (Özdemir ve Yıldırım, 2016, s. 427). Yabancılar için Türkçe öğretimi için de geçerli olan bu durum teknolojinin derslerde aktif kullanılmasını öğrencilerin dört beceriyi uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlayabilir. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji vazgeçilmez bir unsur olarak düşünülebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da teknolojiden yararlanılmaktadır. Bunlar arasında en yaygın mobil eğitim ortamları, bilgisayar destekli eğitim ve z-kitap kullanımınıdır (Karatay, Karabuğa ve İpek, 2018, s. 1066). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerle sorun odaklı yaklaşımlara yönelik araştırmalar son dönemlerde yaygınlık kazanmıştır.

#### **2.6.1.1. Görsel-İşitsel Teknolojik Uygulamalar**

Görsel-İşitsel uygulamaların farklı öğrenme tarzı olan öğrencilere hitap edebilmesi, motivasyonu artırması, zamandan tasarruf sağlaması bakımından birçok avantajları bulunmaktadır (Altunbay ve Bıçak, 2018, s. 136).

## a. Artırılmış Gerçeklik

Artırılmış gerçeklik, eğitimin teknolojiyle daha iç içe geçtiği ve üç boyutlu halidir. Milgram ve Kishino (1994) artırılmış gerçekliği Şekil 3'teki gibi gerçek-sanal sürekliliği diyagramı üzerinde göstermiştir ve “gerçek dünya nesnelere yerine dijital ortam ürünlerinin kullanıldığı gerçeklik ortamı” olarak tanımlamaktadır (Kesim ve Özarslan, 2012). Şekil 2.4'te gerçek ve sanal sürekliliği gösterilmektedir.



Şekil 2.4. Gerçek ve sanal sürekliliği (Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015)

Azuma (1997) artırılmış gerçeklik uygulamalarının üç tane karakteristik özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar; gerçek ve sanalın gerçek ortamlarda harmanlanması, gerçek zamanlı etkileşim ve üç boyutlu ortamlarda bu unsurların konumlandırılması şeklindedir (Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015, s. 462).

Artırılmış gerçeklik teknolojisi öğrenme içeriklerini zenginleştirerek öğrenme süreçlerinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamaktadır. Mobil araçların yaygınlaşması ve çeşitli uygulamaların kullanılabilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini sınıf dışında da gerçekleştirebilmelerini sağlamıştır (Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015, s. 463). Bu da göstermektedir ki artık öğrenciler sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da öğrenmelerine kolaylıkla devam edebilirler.

## b. Eğitimsel Yazılımlar

Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişimlerine göre tasarlanabilen, öğrenme olanaklarını artırabilen, çoklu ortam özelliklerine sahip içerik seçeneği sunan öğrenme ortamları eğitsel yazılım olarak tanımlanmaktadır (Saritepeci ve Yıldız, 2013, s. 520). Bu yazılımlar öğrencilerin zihinsel düşünme becerilerini ve motivasyonlarını artırarak bireysel çalışmalarına olanak sağlayabilir (Altunbay ve Bıçak, 2018, s. 137).

### **c. Etkileşimli Tahta**

Fırsatları artırma ve teknolojileri iyileştirme hareketi olarak adlandırılan FATİH Projesi sınıflarda etkileşimli tahtaların kullanılmasına ve öğrencilerin çoklu ortamları deneyimlemesine fırsat vermiştir (Keser ve Çetinkaya, 2013). Bilgisayar ve projeksiyon özelliklerini içinde barındıran etkileşimli tahtalar resim, müzik vb. çoklu ortamları öğrencilere sunmayı sağlamaktadır. Ayrıca internete erişim, Eba (eğitimde bilişim ağ) vasıtasıyla eğitici videolar ile derslerin pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Çoklu ortam sağlaması ve eğlendirici uygulamalardan oluşmasından dolayı etkileşimli tahtalar öğrencilerin derse ilgisini artırabilir. Etkileşimli tahta, akıllı tahta olarak da isimlendirilmektedir. Etkileşimli tahtalar üç temel yolla yabancı dil öğretme sürecini etkileyebilir; sınıftaki etkileşim ve konuşmayı desteklemesi, yeni kültürel ve dilsel unsurların sunumuna yardımcı olması ve öğretimin organizasyon becerilerini geliştirmesi (Gerard ve Widener, 1999, s. 2). Yabancı dil öğretiminde etkileşimli tahtaların öğrenim üzerindeki etkileri de öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurlar arasında sayılabilir.

### **d. Web Tabanlı Öğretim**

Web tabanlı öğretimde eğitimin tamamı internet ortamında gerçekleşir. İnternet destekli eğitim ve internet tabanlı eğitim uygulamaları olarak iki farklı şekilde kullanılabilen web tabanlı eğitimde internet destekli, internet yüz yüze iken, internet tabanlı eğitimde öğrenme etkinliklerinin tamamı internet üzerinden gerçekleştirilmektedir (Horzum ve Balta, 2008, s. 141). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi web tabanlı uygulamalarla desteklenebilir.

### **e. Bilgisayar Destekli Öğretim**

Bilgisayar destekli öğretimde (BDÖ) bilgisayar yardımıyla her türlü uygulama ve içerik aktarılabilir. Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın sistem içine öğretim sürecinde öğrencilerin bilgisayarda programlanan dersler ile etkileşimde bulunduğu, öğretmenin rehber, bilgisayarın ise ortam rolünü üstlendiği etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008, s. 171). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın hale gelmesiyle, bilgisayar destekli dil eğitimi yalnızca bilgisayar programlarının kullanımı ile sınırlı olmaktan ziyade internet ve web tabanlı araçların kullanılması şeklinde ilerlemiştir (Aydemir, 2009, s. 35). Erol ve Gülcü (2016) çalışmalarında “bilgisayar destekli öğretimi, öğrenilen yabancı dili desteklemek amacı ile bilgisayarın sınıf ortamında değişik yöntem ve becerilerde kullanılmasını kapsamaktadır.” şeklinde tanımlayarak derste kullanılan

materyallerin bilgisayar ortamında yazılması ve öğrencilerle paylaşılması olarak tanımlanmaması gerektiğini belirtmektedir.

Eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) araçlar öğretimde kullanılan diğer teknolojik araçlardır. Bunlar öğrencilere zamana ve mekâna bağımlı olmadan çalışma fırsatları verebilirler. Eş zamansız teknolojiler öğrencilere istedikleri zamanda ve mekânda iletişime geçmelerini sağlayan araçlardır (Yayla, 2014, s.55). Eş zamanlı iletişim araçları ise sesli ve görüntülü sınıf ortamları sağlayarak öğrencilerin istedikleri yerde eğitim almalarını sağlamaktadır. Öğrenciler bu tür iletişim araçlarını kullandıklarında derse katılabilir, isterlerse öğretmenlerle ve diğer arkadaşlarıyla iletişim kurabilme şansına sahip olabilirler.

#### **f. Bilgisayar Tabanlı Öğretim**

Bilgisayar tabanlı öğretim (BTÖ), belli konuların öğretilmesini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır ve bilgisayar, öğretmen konumundadır. Teknolojinin öğrenme ortamı olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendirici, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği ve kendi kendine öğrenme ilkelerini uygulayabileceği bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008, s. 171). Yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar vasıtasıyla hazırlanacak programlar öğrencilerin dikkatini ve bu dili öğrenmeye olan ilgilerini artırabilir. Güllülü ve Çetinoğlu (2017, s.228) İngilizce öğretimi amacıyla hazırlanan bazı bilgisayar tabanlı programları (Rosetta Stone, Euro Talk vb.) kullanan öğrenciler ile bu programları Türkçe sürümlerinde kullanan yabancı öğrencilerin derslere ilgi duyduğu ve sürekli kullandığı belirtilmiştir ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

#### **g. Mobil Tabanlı Dil Öğretimi**

Mobil TDK'ye (2019) göre hareketli, taşınabilir anlamlarına gelmektedir. Mobil öğrenme, telefon teknolojisinin hızlı gelişimiyle popüler olan yeni bir konudur. Mobil öğrenmenin taşınabilir ve ulaşılabilir bir öğrenme aracı olması da oldukça önemlidir. Günümüz şartlarında öğrencilerin bilgiye istedikleri zaman ulaşabilmesi oldukça vazgeçilmez bir durumdur. Günümüzde birçok üniversite, öğrencilerle iletişimini uygulamalar aracılığıyla sağlamakta ve yabancı dil kitapları da eğitimlerin bir kısmını mobil uygulamalar vasıtasıyla sağlamaktadır (Ural, 2016 s. 50). Mobil öğrenme Avrupa Komisyonu Bilgi Toplumu Teknolojilerinin (SIT) beşinci çerçeve programıyla desteklediği 3 yıllık bir projedir (Attewell ve Savil-Smith, 2004 s. 105). Daha sonra bu alanda birçok

araştırma yapılmıştır. Mobil öğrenmenin yabancı dilde kullanılmasına yönelik araştırmalar da yapılmıştır (Chinnery, 2006; Godwin-Jones, 2011; Hashemi, 2011; Turumbetova ve Varol, 2017; Şendağ, Gedik, Caner ve Toker, 2019; Yang, 2012; O'Malley vd.,2003; Hine, Rentoul ve Specht, 2004; Kadyte, 2004; Mayorga, Fernández, 2004; Attewell ve Savil-Smith, 2004).

Mobil öğrenme veya m-öğrenme internette öğrenme hareketinin bir alt dalıdır ve henüz gelişmeye başlamıştır (Chinnery, 2006, s. 9). Mobil öğrenme günümüzde gelişmeye hızlı bir şekilde devam etmektedir. Zira teknoloji ile mobil öğrenmede de hızlı adımlar atılmaktadır. Mobil öğrenmenin; öğrencilere istedikleri zaman ulaşabilme imkânı vermesi, farklı ortamlar sunması ve öğrenci merkezli olması gibi olanaklarının sınırsız öğrenme fırsatları sağlayabileceği belirtilmiştir (Işık, 2016, s. 28). Mobil öğrenme dil öğrenme uygulamalarıyla da kendini bu alanda geliştirmeye devam etmektedir. Diğer teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarında olduğu gibi mobil öğrenme ortamları da yüz yüze, uzaktan ya da online olarak gerçekleştirilebilir (Chinnery, 2006, s. 9). Chinnery'e (2006) göre mobil öğrenmelerin kendisi bir eğitici değildir ama eğitici araçlar olarak kullanılabilirler ve etkili bir şekilde kullanıldıklarında herhangi bir aracın dil öğrenmeye önemli bir etkisi olabilirler. Chinnery'nin (2006) çalışmasına göre telefonla öğrenmelerde zayıf internet bağlantısı, ekranların boyutları, zayıf ses kalitesi, limitli hafıza gibi sebepler telefonlarda oluşan teknik problemlerdendi fakat 2007'de Iphone, Adroid ve Windows7 işletim sistemleri gibi bilgisayar hafızasında yer alabilecek her türlü bilgiyi telefonlarda biçimlendirilmiş ve bu sorunların ortadan kalkmasını sağlamıştır (Godwin-Jones, 2011, s. 2). Godwin-Jones'a (2011) göre Iphone ve Adroid'ler dil öğrenmeyi destekleyen iyi birer araçlardır. Mobil öğrenme uygulamalarında Foursquare adlı bir program kullanarak öğrencilerin buldukları konumlara göre gerekli kelimeleri de onlara sunabilmektedir.

Cep telefonların eğitimde kullanımı, eğitimi yapılandırması, bilgi toplaması ve değişimi, işbirlikçi öğrenmeyi sağlamasından dolayı mobil öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Hine, Rentoul ve Specht, 2004, s. 69). Uzaktan erişilebilir alan gezisi projesi RAFT (Remote Accessible Field Trip) öğrencilerin sınıf ortamlarıyla birleştirildiği bir alan uygulaması sağlamakta ve bu uygulama işbirlikçi öğrenme uygulamasını deneyimlemektedir. Projenin amacı uzak yerlerdeki öğrencilerin bu teknoloji vasıtasıyla bir araya gelmeleri ve Bluetooth, 3G ve kablosuz internet kaynaklarını kullanarak iletişim



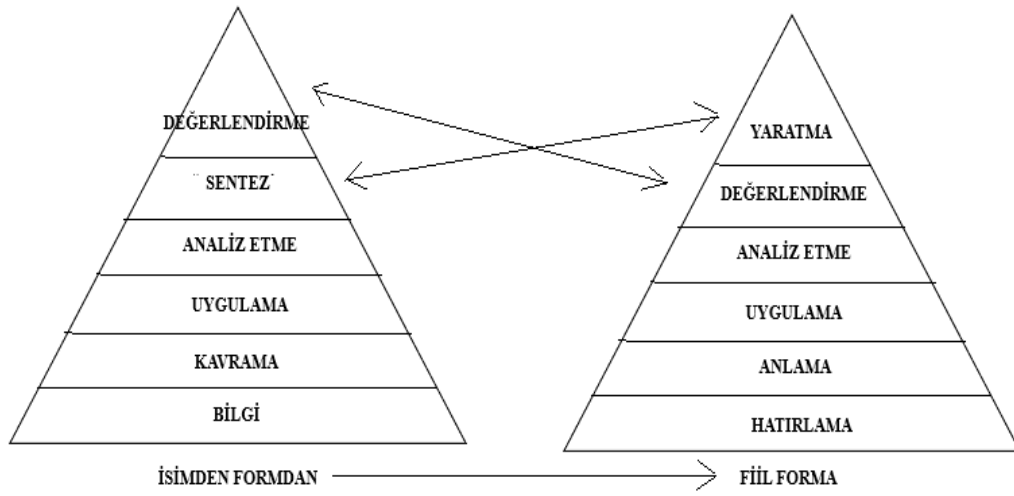
kurmalarını sağlamaktır. Yapılan çalışmada gelecekte bu uygulamaların artacağından bahsedilmektedir (Hine, Rentoul ve Specht, 2004, s. 69).

Mobil öğrenme anında dönüt, resmi olmayan, bağlamsal, taşınabilir, her zaman ve her yerde bulunabilen, kapsamlı ve kişiye özel özellikleri bulunduğu ve gerçek öğrenme ortamları sağlayabildiği için ve öğrenciler tarafından %98 oranında ulaşımı olduğundan daha çok tercih edilmektedir (O'Malley vd., 2003). Sürekli öğrenme, boş vakitlerinde öğrenme, kişisel gelişime yatırım olarak düşünüldüğünde ve küresel ekonomide yarışabilmek için eğitim oldukça önemlidir (Kadyte, 2004, s. 73). Aynı zamanda günümüzde üniversitelerde zor olan eğitici çevreler ve araçlar geliştirmek, öğrenme stratejilerine öğrencileri katmak oldukça önemlidir. Bu sebeple öğrenmede etkili ve faydalı olan araçları geliştirmek ve uygulamak oldukça önemlidir (Mayorga ve Fernández, 2004, s.97). Mobil öğrenmeye öğrencilerin dahil olabilmesi için öğrencilerin bu uygulamalara aşina olması onlar için faydalı olabilir. Bunu gerçekleştirebilmek günümüzde TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verilerine göre ulaşılabilir görünmektedir. Mobil öğrenme harmanlanmış öğrenme olarak çevrilen Blended Learning tanımına da uyan bir öğrenme çeşididir diyebiliriz. Blended Learning (Harmanlanmış Öğrenme) öğrenmenin bir kısmının öğrenci tarafından tamamlandığı ve diğer kısmının da öğretmenle beraber gerçekleştirildiği bir uygulamadır. Stone ve Thomes (2004) mobil uygulamaları kullanırken orijinal öğrenme nesnesi olan pedagojiyi kaybetme riskini almamamız gerektiğini söyleyerek, mobil öğrenmenin aynı zamanda Bloom'un (1956) öğrenme taksonomisi olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olan öğrenme alanını da kapsadığını belirtmektedir. Tablo 2.1'de Bloom'un öğrenme taksonomisi ile ilgili ağ tabanlı öğrenme etkinlikleri verilmektedir.

Tablo 2.1. Bloom'un öğrenme taksonomisi ile alakalı ağ tabanlı öğrenme aktiviteleri

|   |                |
|---|----------------|
| Öğrenilen konuları tekrar   | 1. Bilgi       |
| Öğrenilen materyal için test  | 2. Kavrama     |
| Pratik zamanlarda kullanabileceği doğru zamanda öğrenme                             | 3. Uygulama    |
| Önceki bilgiyi sağlama böylece kullanıcı belli durumlarda bilgiyi değerlendirebilme | 4. Analiz Etme |
| Yeni proje ve bilgiler geliştirebileceği araçlar verme                              | 5. Sentez      |

Tablo 2.1’de belirtildiği üzere öğrencilerin hangi öğrenme seviyesinde olduğuna bakılmaksızın bazı sınırlamalara bağlı kalarak bilgi, anlama, uygulama, analiz sentez, değerlendirme basamaklarıyla ağ tabanlı öğrenme olan mobil öğrenmede etkili bir şekilde kullanılabilceği belirtilmektedir (Stone ve Thomes, 2004, s.148). Bloom’un (2001) yenilenen taksonomisi ise Şekil 2.5’te gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Bloom taksonomisindeki değişiklikler (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Tablo 2.2’de Bloom’un yenilenmiş taksonomisinin bilişsel süreç boyutu verilmektedir. Bu tabloya göre sentez basamağı yaratma basamağı olarak adlandırılmış ve piramidin en üstünde yer almaktadır. Değerlendirme basamağı ise yaratma basamağının altında aynı isimle yer almaktadır.

Tablo 2.2. Yenilenmiş taksonomi tablosu

| Bilgi Birikimi Boyutu | Hatırlama | Anlama    | Uygulama      | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma     |
|-----------------------|-----------|-----------|---------------|-----------|---------------|-------------|
| Olgusal Bilgi         | Listeleme | Özetleme  | Sınıflandırma | Düzenleme | Sıralama      | Birleştirme |
| Kavramsal Bilgi       | Tanımlama | Yorumlama | Deneyimleme   | Açıklama  | Ulaşma        | Planlama    |

|                    |                |             |              |                |                   |                |
|--------------------|----------------|-------------|--------------|----------------|-------------------|----------------|
| İşlemsel Bilgi     | Tablolama      | Tahmin Etme | Hesaplama    | Ayirt-edebilme | Sonuç Çıkarabilme | Oluşturma      |
| Üst-bilişsel Bilgi | Uygun Kullanım | Yürütme     | Yapılandırma | Başarma        | Harekete Geçme    | Gerçekleştirme |

<http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/>

Tablo 2.2’de belirtildiği üzere öğrencilere üst-bilişsel becerilerinin farkında olmalarının önemi gösterilmiş ve daha sonra bu bilgiyi düşünüp uygulayabilecekleri uygun yolları kullanabilmeleri açıklanmıştır (Krathwohl, 2002, s. 214). Bloom taksonomisinin güncellenmiş haliyle teknoloji kullanımının uyum içinde olduğu söylenebilir. Çünkü güncellenmiş taksonomide üst-bilişsel bilgi basamağı yer almaktadır ve bu öğrencilerin teknolojiyi araç olarak kullanıp kendi bilgilerini uygun kullanma, yürütme, yapılandırma, harekete geçirme, başarma ve gerçekleştirme bilişsel süreçleriyle de uyumlu olduğunu göstermektedir. Bloom taksonomisi açısından e-öğrenme etkili bir öğrenme aracı olarak belirtilmiştir (Halawi, McCarthy ve Pires, 2009, s. 378). Öğrenci güncel Bloom taksonomisine göre dört çeşit bilgiyi kullanabilmekte ve özellikle bireyin kendi hakkındaki görüşlerine de yer vermektedir (Tutkun ve Okay, 2012, s.17). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanırken de öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmaları bu bağlamda önemli bir adımdır. Çünkü öğrenciler teknolojiyi kendileri kullanarak kendi kendilerine harekete geçip kendi öğrenmelerinin farkında olabilirler.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan alanyazın incelenmiş ve ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.7.1.Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Chinnery (2006) mobil öğrenme ile dil öğrenmeleri inceleyerek mobil öğrenmelerin gelişeceğini ve her öğretmenin kendi mobil uygulamalarını yapacağını belirtmiştir. Mobil öğrenme ortamlarının yüz yüze, uzaktan, öğrencinin kendi hızında ve zaman odaklı olabileceğini belirtmiştir. Mobil uygulamaları cep telefonları, kişisel dijital yardımcılar ve ipodlar olarak ayrı ayrı ele alarak faydaları ve zorluklarından söz edilmektedir (Chinnery, 2006). Chinnery (2006) tarafından dil öğrenmede mobil uygulamaların ulaşılabilirliği ve taşınabilirliği gibi farklı konularda zorlukları ve kolaylıkları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Horzum ve akır Balta (2008) web tabanlı üretim ortamlarında ve yüz yüze eğitim ortamlarında öğrenen dört farklı gruptaki lisans ğrencilerinin başarı, kayđı ve motivasyon durumlarını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı için bir test ve uygulama sınavı ve Büyüköztürk, Akgün, zkahveci ve Demirel (2004) tarafından geliştirilen “Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği” ve Ersoy (2005) tarafından geliştirilen kayđı leği kullanılmıştır. Araştırmada gösterim, alıştırma ve karma ortamlar diğer ortamlarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda karma ortamların daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ve kayđı durumlarında ise karma web tabanlı gösterim arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Saran, Seferoğlu ve Cagıltay (2009) yabancı dil üretiminde mobil telefonların kullanma etkileri ve potansiyellerini araştırmıştır. Çalışma niversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarındaki 24 ğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı ön-test son-test yarı deneysel desenlidir. Çalışmanın nitel kısmı öğrencilerle mülakat yapılarak oluşturulan son-test ve açık uçlu sorulardan oluşan anketten oluşmaktadır. Araştırma esnasında üç farklı grupta mobil cihaz, çıktılar ve web kullanılmıştır. Nicel araştırma sonunda cep telefonlarının öğrencilerin telaffuzu öğrenmelerine olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Nitel araştırmalar da aynı sonucu desteklemektedir. Çalışma sonucunda günlük iletişim ve eğlence amaçlı kullanılan mobil cihazların eğitimde de kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Cavus ve Ibrahim (2009) alışmalarında kısa mesaj servisi kullanılarak yeni teknik kelimelerin İngilizce kullanımını öğrenmeyi ve eğitimde kablosuz teknolojileri kullanmayı incelemiştir. Mobil ğrenme aracı adı verilen (MOLT) sistemiyle Yakın Doğu Üniversitesi Bilgisayar Bilgi Sistemleri bölümü 45 birinci sınıf lisans öğrencisiyle test edilmiştir. Araştırma öncesinde her öğrencinin cep telefonuna sahip olduğu ve her zaman kullandıkları belirlenmiştir. Sms text mesajı göndermek için bilgisayarda Windows temelli program kurulmuştur. ActiveX kontrol paket Logiccode SMS Active X DLL (2007) programı kullanılmıştır. Bu program vasıtasıyla Bluetooth ile cep telefonlarına mesajlar gönderilmiştir. Her iki testte de deneyde kullanılan kelimeler sorulmuş ve deney sonrasında öğrencilerin kelimeleri öğrendikleri ve daha yüksek notlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ğrenme becerilerini bulmak için n-test son-test çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin mobil cihazlarıyla yeni kelimeler öğrendikleri ve bundan hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran (2010) Facebook, Twitter ve Flickr gibi sosyal ağların eğitimde kullanılmasına yönelik yapılan araştırmaları incelemişlerdir ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmada sosyal yazılımlar, Facebook ve eğitsel kullanımları, Twitter ve eğitsel kullanımları, Flickr ve eğitsel kullanımları incelenmiştir. Çalışma sonunda sosyal ağların özellikleri ve olanaklarından dolayı ğretim süreçlerini zenginleştirdikleri, ğrenci-ğretmen etkileşimini artırdığı, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Stevenson ve Liu (2010) alışmalarında web 2.0 kullanan  yabancı dil web sitesini internet üzerinden yaptıkları çalışmayla ve kullanılabilirlik testiyle incelemişlerdir. İnternet araştırması daimi internet kullanıcılarının dil öğrenmek ve sosyal amaçlarla web sitelerini nasıl kullandıklarını anlamayı amaçlamıştır. Kullanılabilirlik testiyle potansiyel kullanıcıların  yabancı dil öğrenme sitesiyle nasıl etkileşimde buldukları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Nielsen, Snyyer ve Farrell'in (2000) geliştirdiği kullanışlılık sınaması metodolojisi kullanılmıştır. Test aynı zamanda kullanıcıların belirli eğitsel içerikleri öğrenmek için kullandıkları web sitelerini ne kadar iyi kullanabildiklerini belirlemektedir. Araştırma sonuçları açık uçlu, açıklamalı ve kısa yanıtlı sorulardan elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda geleneksel web 1.0 teknolojisine ilginin çok büyük olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin dil öğrenme için sosyal sitelerin kullanımının henüz yeni olmasından veya kullanıcıların henüz bunu kullanabilecekleri bir medya okur yazarlıklarının olmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Web 2.0 araçlarının dil öğrenmede henüz çok yeni olduğu ve yabancı dil öğreniminde ilk adım olarak hizmet eden bir çalışma olduğu belirtilmiştir.

Godwin-Jones (2011) alışmasında dil öğrenmede mobil öğrenme uygulamaları üzerine incelemelerde bulunmuştur. Yaptığı araştırmalar sonucunda mobil öğrenmenin sürekli geliştiği, mobil öğrenmeye ilgi seviyesinin arttığı ve eğitimciler arasında sıklıkla kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Mobil uygulamaların ve tablet kullanımının önemini eğitimin kalitesinin artmasıyla açıklamıştır. Rosetta Stone ve Transparent's langugae Byki ve Babbel gibi mobil uygulamaların dil ğretiminde kullanıldığı ve güncel eğitimcilerin bunu görmezden gelemeyecekleri de belirtilmiştir.

Kesim ve Ozarslan (2012) alışmalarında artırılmış gerçeklik ve eğitimdeki yerini araştırmışlardır. Artırılmış gerçeklik sistemindeki teknolojilerden kask gibi başa takılan ve göz kısmında küçük bir ekranı bulunan teknoloji (Head Mounted Displays) ve elle tutulur

ekran (Handheld Displays) ve tutma eldiveni (Pinch Gloves) tanıtılmıştır. Çalışma sonucunda artırılmış gerçekliğin imkansızı imkanlı hale getirdiği ve eğitimde henüz çok yeni olduğu belirtilmiştir. Gerçek ve sanal arasında öğrencilerin 3D bilgilerine nesnelere ve olaylarına katılabilecekleri vurgulanmıştır. Eğitimcilerin araştırmacılarla çalışarak artırılmış gerçeklik uygulamasını geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Wang ve Vasquez (2012) yabancı dil öğretiminde web 2.0 teknolojilerini kullanmanın faydalarını tanımlamak ve bazı sınırlılıklarını tartışmak için bu çalışmayı yapmışlardır. Araştırmada 2005-2009 yılları arasındaki makaleler incelenmiştir. Bunun sebebi web 2.0 araçlarının 2004 yılında yeni ortaya çıkmış olmasıdır. Araştırma ERIC, JSTOR Education, Wilson Web, Sage Full-Text Collection, PsycINFO, ProQuest ve Google Scholar taranarak gerçekleştirilmiştir. 55 makale, 28 kitap bölümü ve iki doktora tez çalışması incelenmiştir. Toplamda 85 yayının 43'ü ampirik çalışma, 42'si non-ampirik çalışmadan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda toplam çalışmaların neredeyse yarısını ampirik çalışmalar oluşturmaktadır ve daha önceki çalışmalarla aynı sonucu vermektedir. Araştırma sonucunda Blog ve Vikilerin en çok kullanılan web 2.0 araçları olduğu ve sosyal bağların daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Çok az çalışma öğrencilerin bu tür uygulamaları kullandığını belirtirken, birçok çalışmada web 2.0 teknolojilerinin öğrencilerin dil öğrenme çevrelerini geliştirdiği belirtilmiştir. İngilizce, Almanca, İspanyolca ve Fransızca dillerinin Web 2.0 teknolojilerini daha sık kullandığı gözlemlenmiştir.

Yang (2012) üniversite öğrencilerinin mobil öğrenme cihazı kullanma öz yeterlikleri ve tutumlarının incelemeyi amaçlamıştır. Tayvan'da bir teknik üniversitedeki öğretmen gözetiminde verilen ödevleri tamamlamak için İngilizce sınıfında mobil öğrenme için cep telefonu kullanan 58 ikinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Tsai, Tsai ve Hwang'ın (2010) "Tutum Ölçeği ve Tsai ve Tsai'nin (2003) "Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 20 gönüllü öğrenciyle mülakat yapılmıştır ve her mülakat 30 dakika sürmüştür. Araştırma sonunda mobil öğrenmeyi her zaman ve her yerde online tartışmaları yapabildikleri için ve yoğun öğrenmeye dahil ettiği için öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Bunun yanında, çoğu öğrencinin İngilizce öğrenme motivasyonlarının arttığı, onları geliştirdiği ve mobil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Öğrenciler m-öğrenmenin daha fazla bilgi edinmek için daha çok fırsat sunduğunu, her yerde ulaşılabilen bir öğrenme sunduğunu ve işbirlikli öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir.

Demir ve Korkmaz (2013) yabancı dil öğrenmede dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanan yazılımlardan Rosetta-Stone örneğini çalışmıştır. Çalışma 2012-2013 yıllarında Kapadokya Meslek Yüksek Okulundaki 30 hazırlık öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilerle dil öğrenme uygulaması kullanılırken kontrol grubundakilere geleneksel öğretim ile ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, dinleme becerisini ölçmeye yönelik başarı testi ve konuşma becerisini değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerde anlamlı farklılık gözlemlenmiş, kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bunun sonucunda bilgisayar destekli oluşturulan öğretimin daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbaş ve Demirel (2014) çalışmalarında artırılmış gerçeklik uygulamasıyla Google Glass örneğini tanıtmışlardır. Araştırma 2013 tarihinde beş farklı Üniversitede yapılan Google Glass'ın eğitim amacıyla kullanım çalışmasını incelemiştir. Google Glass henüz çok yaygın olmamakla birlikte kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda eğitim ortamlarında kullanılabileceği belirtilmiştir. İncelenen çalışmalarda artırılmış gerçeklik uygulamasının öğrencilere dikkat kazanma, derse ilgili olma ve güven verdiği belirtilmiştir. Ayrıca artırılmış gerçekliğin fiziksel gerçekliği sağlamasından dolayı yaşayarak öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir. Google Glass kablosuz internete bağlanabilir, telefonlarla bağlantı kurabilir ya da çoklu video görüşmelerine katılabilir. Google Glass giyilebilir teknoloji olması sebebiyle geleceğe yönelik eğitimde kullanılması beklenmektedir.

Akgün, Özden, Çinici, Aslan ve Berber (2014) teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2012-2013 eğitim yılı Kahta Akıncılar Ortaokulundaki 64 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 32 deney ve 32 kontrol grubuyla yapılmıştır. Öğrenciler 2012-2013 yılı güz dönemi notları baz alınarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak nicel ölçme aracı, başarı testi, Okey, Wise ve Burns tarafından geliştirilen bilimsel süreç testi, nitel ölçme aracı olarak öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Üniteler deney grubuyla teknoloji destekli etkinliklerle, kontrol grubuyla ise öğretim programının belirlediği etkinliklerle yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda teknoloji kullanımının öğrenci başarılarını olumlu anlamda etkilediği

görülmüştür. Öğrencilerin becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin öğrenme arzusunu artırdığı belirtilmiştir.

Güneş, Işık ve Çukurbaşı (2015) yaptıkları çalışma ile mobil öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının tablet kullanma becerilerine etkisini belirlemişlerdir. Araştırmayı öğretmen adaylarıyla yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının tablet kullanma becerilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Mobil Araç Benimseme Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mobil öğrenme konusunda desteklenmesi ile tablet bilgisayar kullanma deneyimlerinin geliştiği, becerilerinin arttığı ve amaçlarında değişimler olduğu belirlenmiştir.

Taşkıran, Koral ve Bozkurt (2015) araştırmalarında artırılmış gerçeklik uygulamasının İngilizce derslerinde kullanılmasının etkilerini incelemişlerdir. Geliştirilen artırılmış gerçeklik uygulaması, devlet üniversitesi hazırlık programında İngilizce öğrenen öğrenciler ile iki hafta uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anket ile toplanmıştır. Artırılmış gerçeklik uygulamasının eğitimde etkili sonuçlar oluşturduğu, kullanımının kolaylığı ve öğrenme sürecine faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Temizyürek ve Ünlü (2015) çalışmalarında Flipped Classroom (Ters yüz öğrenme) kavramını açıklamışlar ve uygulamalarıyla ilgili alan taraması gerçekleştirerek dil öğretiminde kullanılmasının faydalarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada yurtiçi ve yurtdışındaki çalışmalar incelenmiştir. Çalışma sonunda zamanın dijital çağ olduğu ve buna ayak uydurulması gerektiği belirtilmiştir. Yapılandırmacı eğitim sistemi için teknolojik uygulamaların yaparak yaşayarak öğrenmeyi artırdığından daha çok ve etkili bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Flipped Classroom (Ters yüz öğrenme) çalışmalarının öğrenci başarısını artıracığı ve bu uygulamaların yararlı olduğu belirtilmiştir.

Korkmaz ve Demir Başaran (2016) çalışmalarında İngilizce öğretiminde Oxford İtools ve İtutor yazılımlarını akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Araştırma 2013-2014 yılı bahar döneminde Nevşehir’deki bir vakıf meslek yüksek okulunda eğitim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma karma yöntemle oluşturulmuştur. Deney grubuyla bilgisayar destekli eğitim uygulanırken kontrol grubuyla ders kitabı kullanılmıştır. İngilizce erişim testi ile ön-test son-test nicel veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel veriler için “İngilizce Dil Becerisini Ölçmeye Yönelik Erişim Testi” ve nitel veriler için “Görüşme



Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin motivasyonunu ve dil becerilerinin arttığı, dolayısıyla akademik başarılarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu (2018) mobil öğrenmenin Türkiye’deki durumunu, imkanlarını ve fırsatlarını incelemeyi amaçlamıştır. Mobil öğrenme konusunda yapılan çalışmalar incelenmiş ve ileride yapılabilecek çalışmalara önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada daha önce yapılan ölçek geliştirme çalışmaları, tarama çalışmaları, deneysel çalışmalar ve nitel çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda mobil öğrenmenin olumlu ve olumsuz yönlerine yer verilmiştir. Çalışma sonunda genç kuşağın mobil uygulamaları kullanmasından hareketle, öğretimin de bu tür uygulamalar üzerinde olmasının olumlu katkıları olacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda FATİH (Fıratları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin etkili bir proje olduğu vurgulanmıştır.

Altunbay ve Bıçak (2018) yaptıkları çalışmada ilköğretim Türkçe derslerinde Z kuşağı öğrencileri için teknoloji tabanlı uygulamalar tespit edilmiş ve uygulamaların Türkçe eğitiminde kullanımı irdelenmiştir. Araştırma kuşağın genel özellikleri derleme yoluyla tespit edilerek Z kuşağı özelliklerine ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Araştırmaların sonucunda artırılmış gerçeklik, eğitsel yazılımlar, etkileşimli tahta, web tabanlı öğretim, mobil öğretim, bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğretim uygulamalarının Z kuşağı eğitimlerinde kullanılması gereken teknoloji tabanlı uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu uygulamaların öğrenci başarılarını artırabileceği vurgulanmıştır.

Alyaz ve Akyıldız (2018) yabancı dil öğretiminde dijital oyunları ve uygulamaları incelemiştir. Araştırma kapsamında Bursa’da 10 lisede görevli 23 Almanca ve 27 İngilizce öğretmeninin görüşleri alınmış ve dijital oyun geliştirme süreci uygulamalarla tanıtılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin okul deneyimlerini ve dijital oyun kullanımlarını belirlemek amacıyla 15 soru ve 38 öge içeren anket formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 3B dijital oyunların çok fazla kullanılmadığı, bunun sebebinin ise oyun oluşturma ve geliştirme alanında yeterli bilgiye sahip olunmadığı şeklinde belirtilmiştir. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyunlara çok yaklaşmadıkları belirtilmiştir.

Şendağ, Gedik, Caner ve Toker (2019) çalışmalarında mobil destekli dil öğrenme ile öğretici merkezli yoğun ve kapsamlı dinlemenin uygulandığı sınıfların durumunu incelenmiştir. Yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak 59 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretici merkezli yoğun dinlemenin daha olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar (2019) dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemini çalışarak eğitimcilerin Angel, Moodle, Webct, Blackboard, Desire2learn ve Sakai gibi öğrenme yönetim sistemleri ve Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal ağlar ve kısa mesaj, Hangouts, Skype, Facetime gibi mesajlaşma sistemleriyle öğretim teknolojisinin dil becerilerini geliştirmedeki katkılarını incelemiştir. Temel dil becerilerinin kazanılmasında Web 2.0 uygulamalarından öğrenme yönetim sistemleri, sosyal medya uygulamaları, Podcast uygulamaları, yazılı görsel ve işitsel mesaj uygulamaları, Wattpad uygulaması, Padlet uygulaması, Kahoot uygulaması irdelenmiştir. Çalışma sonunda Z kuşağının beklentilerine cevap verilebilmesi için bu uygulamaların öğrenme süreçlerine katılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerine dijital teknolojinin entegre edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

### **2.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Büyükaslan (2007) sunduğu bildiriye yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilişim teknolojilerinden nasıl ve ne düzeyde faydalanılabileceği üzerine değerlendirmelerde bulunmuştur. Çalışmada bilişim teknolojilerini yabancı dil öğretiminde kullanabilecek öğretmenlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda çoklu ortam, web ortamı, interaktif öğrenme ve Türkçe sohbet odaları, video etkinlikleri, uzaktan öğretim yöntemleri, elektronik posta, haber grupları ve formlar gibi teknolojilerden bazıları öneri olarak sunulmuştur.

Arslan ve Âdem (2010) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların nasıl etkili kullanılabileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada görsel ve işitsel araçlar olarak video, televizyon, bilgisayar, DVD-VCD, projeksiyon cihazı ve multimedya, sadece görsel araçlar olarak ders kitapları, resimler ve flaş kartlar, posterler ve yazı tahtaları, gerçek nesnelere ve maketler incelenmiştir. Araştırma sonunda yabancılara Türkçe öğretiminde konuların etkili bir şekilde öğretilmesi amacıyla görsel ve işitsel materyallerin kullanımının çok önemli olduğu belirtilmiştir. Derslerin tüm duylara hitap eden ve motive edici olması için görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiği

belirtilmiştir. Ayrıca bu materyallerin kullanılmadığı öğretim yöntemlerinin, ihtiyaçlara cevap veremeyeceği belirtilmiştir.

Artuç (2013) çalışmasında bilişim teknolojisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının üzerinde durmuştur. Çalışmada bir metin verilerek, metin çözümlenmesi yapılarak bilişim ortamında öğretilmesi için program taslağı oluşturulmuştur. Tasarlanan taslak ile verilen metindeki okuma, dinleme, kelime öğretimi için oyunlar tasarlanıp, metindeki cümleler ile ilgili analizler yapılmış ve paragraf soruları ve cevapları çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe alanında yeni bir yöntem oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan program ile bilişim teknolojisinden yararlanarak Türkçe öğretiminde yeni bir yöntem sunulmuştur.

Çetin (2013) araştırmasında video kullanımının yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon amaçlı etkilerini incelemiştir. Araştırma İstanbul Kültür Üniversitesi ve İstanbul Şehir Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma, derin yaklaşım (deep approach) üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışmada motivasyon amaçlı serbest video çalışmaları yapılırken öğrenciler duyuru, bilgilendirme ve örnekleme, amaç tanımı, temel teknik bilgiler, danışmanlık, kılavuzluk, sunum ve değerlendirme aşamalarından geçirilmişlerdir. Çalışma sonunda öğrenciler cesaretleterek motivasyonlarında artış görülmüş, belirli kalıpları başarılı bir şekilde öğrenmiş, bilgi ve becerilerini paylaşarak olumlu sonuçlar vermişlerdir.

Dumanlı Kadızade (2015) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretilirken akıllı telefon uygulamalarının “Mobil Destekli Dil Öğretimi” bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmada ikili tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Mersin Üniversitesi 2014-2015 eğitim öğretim yılında 27 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda bu tür uygulamaların öğrencileri pozitif anlamada etkilediği ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, öğrencilerin çalışmalarının devamlılık sağladığı görülmüştür. Fakat yabancı dil olarak Türkçe alanında yeterli mobil uygulamanın olmadığı görülmüştür. Ayrıca mobil destekli dil öğretiminde bireysel kullanım dışında çok fazla kullanılmadığı, akademik programlar içerisinde çok fazla yer almadığı görülmüştür. Araştırmada ülkemizdeki internet ulaşım sorunları, telefonların çözünürlükleri ve bu gibi fiziki şartların olumsuz yönler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Babacan (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek amacıyla podcast örnekleriyle örnek materyal sunmayı amaçlamışlardır. Çalışmada A1 ve A2 seviyelerinde 6 podcast etkinliği sunulmuştur. Çalışma sınıf içi ve sınıf dışı materyal olarak hazırlanmıştır. Podcast aktiviteleri amaçlar, başarı, süre, metot ve materyaller olarak her aktivite için ayrıca belirlenmiştir. Çalışma sonunda çalışmanın hedefleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre podcastlerin sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılabileceği belirtilmiştir. Görsel materyallerle desteklediği için dinleme becerisini daha somut hale getirebileceği ve öğrencinin telaffuz, kelime, dil bilgisi ve konuşmasını da geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Podcastler öğrenciler için anlamlı ve gerçek materyaller olarak ve aynı zamanda kitapların yanında ek materyal olarak sunulabilirler.

Erol ve Gülcü (2016) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe derslerinin bilgisayar destekli tasarlanması konusunda öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde A1 düzeyindeki 84 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğrenci Görüşleri” anketi kullanılarak yabancı öğrenci görüşleri cinsiyet, yaş, anadili ailesi değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı öğrenci görüşlerinin yaş, cinsiyet, ana dil gibi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerle derslerin daha verimli geçtiği ve bilgisayar destekli derslerden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kirazlı ve Ateş (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel ders materyallerinin önemi üzerine durulmuştur. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel materyallerden video kullanımı, televizyon, bilgisayar, DVD-VCD ve Mp3 çalar kullanımı, ders kitapları, resimler ve flaş kartlar posterlerin kullanımı ve yazı tahtası kullanımı değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda konu ile ilgili önerilerde bulunulmuş ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak derse motive eden görsel ve işitsel unsurların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalı olduğu belirtilmiştir.

Ural (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde teknoloji kullanımı üzerine çalışmıştır. Çalışmasında öğretmenlere çevrimiçi ve çevrimdışı kullanabilecekleri teknolojileri tanıtmayı ve materyal tasarlama kılavuzu oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışma iki örnek üniteyle örneklendirilmiştir. Çalışma Bükreş Üniversitesi’nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde örnek uygulama dersleri ile gerçekleştirilmiştir. Akıllı tahta ve akıllı

telefonlar kullanılarak işlenen ders sonunda öğrencilerin derslere daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Güllülü ve Çetinoğlu (2017) çalışmalarında sosyal medya ağlarından olan Facebook'un yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenime katkısını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezindeki B1, B2 ve C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 60 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Kullanılan sayfada alıştırmalar ve açıklamalar konulara göre güncellenmiştir. Öğrencilerin Facebook sayfasını aktif bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Araştırma sonunda etkin bir şekilde kullanılan Facebook sayfası ve Web kullanımının katkısının oldukça büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2017) araştırmasında yabancılara Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Türkçe Yurdu isimli web sitesi Kastamonu Üniversitesi 2014-2015 yıllarında yabancılara Türkçe öğretimi dersinde kullanılmış, 2015-2016 yıllarında ters yapılandırılmış sınıf çalışmasında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda web uygulamasının olumlu olduğu kadar olumsuz taraflarıyla da karşılaşmış bu durumların düzeltilmesi için birtakım çalışmalar yapılmıştır. Ortaya çıkan olumsuz sonuçlar Sydney Prensky'nin dijital yerli ve dijital göçebe tanımlarından faydalanılarak açıklanmıştır.

Turumbetova ve Varol (2017) çalışmalarında Türkçe öğretiminde mobil uygulamalarla sözcük öğretimi gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Süleyman Demirel Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğrencilerin istediği zamanlarda yabancı kelimeyi hatırlatarak Türkçe anlamını vermekte ya da Türkçe anlamını vererek yabancı kelimeyi istemektedir. Soru türleri çoktan seçmeli ya da kelimenin anlamı gibi iki seçenekten oluşmaktadır. Çalışmada akıllı telefonların öğrencilerin dikkatini çektiği ve dersleri daha eğlenceli hale getirdiği belirtilmiştir. Ayrıca bireysel olarak kullanılan akıllı telefon uygulamalarının derslerde kullanılmadığı da belirtilmiştir. Araştırma sonucunda akıllı telefonların işlevlerinden faydalanılması gerektiği ve mobil öğrenmenin eğitim öğretime katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Aytan ve Ayhan (2018) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web portalı, mobil uygulama gibi dijital alanlar üzerine incelemelerde bulunmuşlardır. Çalışma

elektronik ortamlarda araştırılarak bulunan web portalı, mobil uygulama ve sosyal ortamlar olarak ayrılmış ve kelime öğretimi, sesletim, temel dil becerileri gibi konular göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma verileri doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda 100'den fazla mobil uygulama, 100'e yakın youtube, 5 tane web portalı, 32'den fazla sosyal medya ortamı bulunmuştur. Uygulamaların çoğunun ücretsiz olduğu ve tamamen gönüllü olarak hazırlandığı, çok azının ücretli olduğu belirtilmiştir.

Baş ve Yıldırım (2018) çalışmalarında web 2.0 tabanlı teknolojilerin yabancılara Türkçe öğretimindeki yerini ve öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'deki B1 düzeyindeki 10 öğrenci ile yapılmıştır. 6 saat sınıf içi 4 saat sınıf dışı olmak üzere 10 saatlik bir çalışma hazırlanmıştır. Padlet dijital sınıf duvarı olarak, Voki ses kaydı ve dijital karakter oluşturmak ve Pixton yaratıcılıklarını kullanmak amacıyla kullanılmıştır. Çalışma sonunda kullanılan web araçlarının motivasyonu artırdığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği, dil öğrencilerine fırsatlar sunduğu belirlenmiş fakat teknolojik araç kullanımının belirli aralıklarla olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2018) çalışmasında işitme engelli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknoloji kullanımının öğrenmede nasıl değişiklikler gösterdiğini incelemiştir. Çalışmada işitme engelli öğrenciler için Avrupa Portfolyosu seviyelerine göre bazı eğitici oyunlar örneklendirilmiştir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin teknolojinin sağladığı üç boyutlu materyallerle yabancı dil olarak Türkçeyi hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenebilecekleri belirtilmiştir. Üç boyutlu teknolojilerin web tabanlı olarak sanal işaret diliyle kullanımı işitme engellilerin hem uzaktan eğitim kapsamında hem de Türkiye'de çeşitli kurumlarda eğitimlerini alabilecekleri görülmüştür. Öğrencilerin diğer öğrencilerden biraz daha farklı materyallerle öğretilmesinin daha verimli olacağı tavsiye edilmiştir.

Halitoğlu ve Moralı (2018) araştırmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde sosyal ağların katkılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde çalışan okutmanların görüşlerinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal ağların kültür aktarımı, dil becerilerini öğretme, Türkçeyi ders dışı ortamlarda kullanma, sosyalleşme gibi faydaları olduğu görülmüştür. Bunun yanında bazı olumsuz tarafları da belirtilmiştir. Çalışma sonucunda kültür aktarımı ve Türkçe öğretimi amacıyla sosyal ağların kullanımının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kalaycı ve Durukan (2018) yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde mobil cihaz dilinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2017-2018 yıllarında Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER’de bulunan 27 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrenci görüşleri kullanılmıştır. Mobil cihazların eğitime etkisini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda mobil cihaz dili hedef dille değiştirildiğinde, dil öğreniminde kelime öğrenimi, çabuk öğrenme, dilin ortamına uyum sağlama gibi sebeplerinden dolayı hedef dili seçtikleri görülmüştür.

Karatay, Karabuğa ve İpek (2018) çalışmalarında Edmodo kullanımını bir durum çalışması olarak inceleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde kullanımını incelenmiştir. Araştırma BAİBÜ TÖMER’de B2 düzeyinde 20 öğrenci ve 2 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Edmodo Uygulamasıyla İlgili Görüşme Formu”, yüz yüze görüşmeler ve gözlem kullanılmıştır. Çalışma sonunda Edmodo’nun geri bildirim vermesi, ölçme değerlendirme kolaylığı erişilebilir olması, kullanım kolaylığı ve ücretsiz olması öğrencilere cazip gelmiştir. Aynı zamanda işbirlikçi öğrenme, teknoloji okuryazarlığı ve sorumluluk kazandırma gibi destekleyici bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Solmaz (2018) çalışmasında Arizona Üniversitesi Ortadoğu çalışmaları bölümünde web uygulaması Türkçe teknoloji tabanlı olan Türkçe sınıfları oluşturmuştur. Türkçe teknoloji tabanlı olan bu uygulama Amerika’daki ileri düzey Türkçe öğrencilerini Web macerası adlı programla buluşturmaktadır. Çalışma web macerasını tanıtmayı amaçlamıştır. Çalışmada ileri düzey Türkçe öğrencilerinin kullanmasını amaçlayan web macerası örneği Türk Edebiyatından bir çalışmayla örneklendirilmiştir. Çalışma sonunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için ücretsiz Web maceraları hazırlanabileceği ve öğrencilerin bu ortamları bireysel çalışmalarını için de kullanabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca çalışmanın ölçme değerlendirme amacıyla da rahatlıkla kullanılabilmesi vurgulanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bu tür uygulamalar hazırlayarak eğitim öğretim sürecini zenginleştirebileceği belirtilmiştir.

Birinci (2019) doktora tez çalışmasında yurtdışında ve yurtiçinde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları üzerine bir incelemede bulunarak bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarıyla teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya Türkiye’deki ve farklı ülkelerdeki 157 öğretim görevli katılmıştır. Veri toplama aracı olarak

“Demografik Bilgi Formu”, Ekici, Taşkın Ekici ve Kara (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinde” yer alan maddelerin bir kısmı, Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına İlişkin Anket Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretim elemanlarının en çok kullandığı bilişim teknolojilerinin arama motorları, e-posta, kelime işlemci, sunum hazırlama yazılımları, sosyal paylaşım siteleri, tarayıcılar, anti virüs programları ve taşınabilir bellekler olduğu tespit edilmiştir.

Göker ve İnce (2019) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı ve başarıya etkisini incelemiştir. Çalışma Yurtdışı Türkler Başkanlığı ile Sakarya Üniversitesi'nin ortak geliştirdiği 3 dakikada Türkçe adlı proje çalışmasıdır. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi TÖMER merkezindeki A1 seviyesindeki 33 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda derslerde 3 dakika Türkçe Web sitesi kullanılan 16 öğrenci, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılan 17 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma ön-test son-test deney tasarımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi iki bölümden oluşmakta ve ilk bölümde kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise çalışmanın konusunda yer alan belirtme durumu soruları yer almaktadır. Çalışma sonucunda geleneksel yöntemlere oranla Web 2.0 araçlarının kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.7.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Young (1986) kaygı ve konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 1984'te Austin'deki Güneydoğu Texas Üniversitesinde uygulanmıştır. Dil yeterliliği dikkate alınması ve aralarındaki ilişkiyi tam olarak belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler olan konuşma yeterliği öz değerlendirme ve dikte testi yapılmıştır. Değerlendirmeyi ölçebilmek için çalışma dört bağımsız kaygıyı ölçme aracıyla gerçekleştirilmiştir. Yeterlilik ölçeğinde genel dil yeterliliğini ölçmek amacıyla dikte testi kullanılmıştır ve dikte sonuçlarıyla dil yeterliliği arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Sözel yeterlik mülakatı ve kaygı arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Fakat bireylerin dil yeterlik etkileri belirlendiğinde sözel performanslarının kaygıları arttıkça azalmadığı görülmüştür. Sonuç itibarıyla kaygının sözel yeterlilik testlerinde, resmi olmayan durumlar söz konusu olduğunda çok fazla etkisinin olmadığı fakat resmi bir test olarak konuşma yeterliliği ölçüldüğünde kaygının arttığı sonucuna varılmıştır.



Vogely (1998) dinleme kaygısı sebepleri ve çözümlerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada üniversitenin ilk üç döneminde İspanyolca öğrenen 140 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışma betimsel bir araştırmadır. Bu sebeple dinleme kavrama sınavından hemen sonra öğrencilerle anket gerçekleştirilmiştir. 140 soruyla kaygının kaynağına 220 cevap oluşturulmuş ve kaygının azalma yollarına 165 öneride bulunulmuştur. Çalışma sonunda konuşma hızının en çok kaygı oluşturan unsur olduğu, öğrencilerin seviyesinin üstünde olan konuların zor geldiği, neden ne için dinleme yaptıklarını bilmediklerinde kaygılandıkları, görsel nesle bulunmadığında ve dinlemenin sadece iki kez yapıldığında kaygılandıkları bulunmuştur.

Elkhafaifi (2005) çalışmasında Amerika'daki 6 Arapça dil kursundaki öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını ve dinleme kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Saito, Horwitz ve Garza (1999) tarafından oluşturulan “Yabancı Dil Okuma Kaygısı” yabancı dil dinleme kaygısı olarak uyarlanarak gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Arapça öğrenen 233 lise mezunu öğrenci ile yapılan bu çalışma yabancı dil öğrenme kaygısı ile dinleme kaygısının ilişkili olduğunu fakat öğrenci başarılarında dinleme ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin kaygısını azaltmak ve daha az kaygılı bir sınıf atmosferi oluşturmak için öğrencilerin hem kurs performanslarını hem de dinleme becerilerini geliştirebileceği tespit edilmiştir.

Zhao, Guo ve Dynia (2013) Amerika'da yaşayan yabancı dil olarak Çince öğrenen öğrencilerin okuma kaygısını incelemiştir. Çalışma devlet üniversitelerindeki B1, B2 ve A2 düzeyindeki 114 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Horwitz (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve Saito (1999) tarafından oluşturulan “Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi anketi ile katılanların yaş, cinsiyet, kurs seviyesi, üniversitedeki yılı, Çine seyahat sıklığı, amacı ve kalma süresi tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları okuma kaygısının Çin ile deneyim ve kurs seviyeleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. B1 düzeyi öğrencilerinin A1 düzeyi öğrencilerinden daha yüksek okuma kaygıları taşıdığı bulunmuştur. Bu durum okuma metinlerinin zorluğu arttıkça kaygının da artması ile açıklanmıştır. Ayrıca hedef dilin olduğu ülkeye dil dışında farklı amaçlarla gitmenin okuma kaygısını azaltmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda anadili İngilizce olan ve Çince öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının göze çarpan bir durum olduğu belirlenmiştir.

Öner ve Gediklioğlu (2007) İngilizce öğrenmeyi etkileyen dil kaygısı üzerine yaptığı çalışmada 2004-2005 yılında yabancı dil ağırlıklı ders veren hazırlık sınıfındaki 293 ortaokul öğrencisiyle çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak Horwitz (1986) tarafından oluşturulan “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” uyarlanarak yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyleri, meslekleri, cinsiyetleri, mezun oldukları ve okudukları okul türünün kaygı düzeyi üzerine etkisini araştırmış ve bunların kaygıya etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı düzeyi düşük ya da orta seviyede olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil öğreniminde kaygı ile alakalı yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yabancı dil kaygısı, kaygı türlerinin belirlenmesi, kaygının nedenleri, yabancı dil öğrenirken kaygının dil öğrenmeye etkileri, kaygıyı azaltmanın yolları incelenmiştir. Çalışma sonucunda kaygının öğrenme üzerindeki etkilerini tartışarak, kaygının başarıyı etkileyen bir öge olduğu belirtilmiştir. Araştırma ayrıca öğretmenler, öğrenciler, öğretmen yetiştiriciler gibi bireylerin kaygı konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik bir çalışma özelliği taşımaktadır.

İpek (2009) yabancı dil okuma kaygısı üzerine çalışma yapmıştır. Araştırma 2007-2008 akademik yılında Anadolu Üniversitesi’ndeki 670 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 281’i A1 seviyesinde, 199’u A2 seviyesinde, 138’i B1 ve 52’si B2 seviyesindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma verileri Saito, Garza, Horwitz (1999) tarafından oluşturulan “Yabancı Dil Okuma Ölçeği” uyarlanarak toplanmıştır. Anketin başında öğrencilerin seviyeleri, sınıfları ve cinsiyetleri belirlenmiştir. Ölçek oluşturulmadan önce öğrenciler 12 haftalık bir İngiliz dili eğitimi almışlardır. Öğrencilerin orta derecede bir kaygılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin deneyimledikleri kaygının kolaylaştırıcı olarak nitelendirilen bir kaygı olduğu ve bu kaygının öğrencilerin performansını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çapan ve Karaca (2013) dinleme ve okuma kaygılarını dil kaygısını karşılaştırmalı olarak, eğitim seviyesi ve cinsiyete göre incelemiştir. Çalışma Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği lisans bölümündeki farklı sınıflardaki 159 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma verileri (Saito, Garza ve Horwitz) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Okuma Ölçeği” ve Kim (2000) tarafından oluşturulan “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda okuma ve dinleme kaygısı arasındaki korelasyon olumlu ve okuma kaygısı eğitim seviyesi arasındaki ilişki orta düzeyde çıkmıştır.

Polat ve Erişti (2019) yaptıkları araştırmada özgün video materyallerinin farklı düzeylerdeki İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin yabancı dil dinleme kaygısı ve yabancı dil dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma deney ve kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenler, özgün video materyaller ve İngilizce yeterlik seviyeleri, bağımlı değişkenler ise İngilizce dinleme akademik seviyeleri ve İngilizce dinleme kaygılarıdır. Araştırmaya devlet üniversitelerinin İngilizce hazırlık sınıflarındaki rastgele seçilmiş A1 ve B1 düzeyindeki 100 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Dinleme Kaygı Ölçeği” ve “Key English Test” (KET) kullanılmıştır. Araştırma sonunda gerçek dil ve iletişim örneklerini içeren özgün video materyallerinin İngilizce dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca A1 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil dinleme kaygılarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Özgün materyaller kullanılan öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde de anlamlı ilişki elde edilmiştir.

#### **2.7.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Göçer ve Moğul (2011) yabancı dil olarak Türkçe alanında yapılan çalışmalara genel bir bakış ile bu alandaki gelişmeleri incelemeyi, karşılaşılan güçlükleri ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda alandaki çalışmada henüz kuramsal bir çerçeve oluşturulmadığını belirtmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırma ve incelemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Sallabaş (2012) yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygısını, Ankara Üniversitesi Taksim Şubesi C1 düzeyindeki 68 öğrenci ile farklı değişkenlere göre incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Özdemir tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasında zorluk derecesine göre kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık olduğunu fakat diğer değişkenlerde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe çalışma kaygı ölçeğini kullanarak kaygı kategorileri belirlemeyi ve sınav kaygısının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Kırgızistan-Türkiye Üniversitesi Türkiye Türkçesi hazırlık sınıfındaki B2 düzeyindeki 338 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma verileri Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” ve Sarasan (1984) tarafından geliştirilen “Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılarak

oluşturulmuştur. Sonuç olarak dil öğrenme kaygısının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sebebinin ise araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklentisinden kaynaklanan bir baskı altında olmadıkları ve bunun yüksek kaygı oluşturmadığı şeklinde açıklamadır.

Göçer (2014) yaptığı çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ortaöğretim öğrencilerinin kaygı durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 akademik yılında Türkiye Kayseri’de bulunan Uluslararası Germirli İmam Hatip Lisesinde 27 farklı ülkeden 314 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeğiyle ve Gülsün (1997), Dalkılıç (2001), Batumlu ve Erden (2007) tarafından oluşturulan Türkçe versiyonuyla oluşturulmuştur. Araştırma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk aşama katılanların yaş, cinsiyet, millet, sınıf seviyesi gibi kişisel bilgileri içermektedir. İkinci kısımda ise, kaygı ölçeği bulunmaktadır. Araştırma sonucunda kaygı durumlarını Türkçe dersindeki sınıf seviyesi ve başarı açısından farklılık olmadığı ama Türkçe öğrenme nedenleri ve milliyetleri ile farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2015) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki 108 Yunan üniversite öğrencisinin konuşma kaygısının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe kursunun, bilinen yabancı dil sayısının ve cinsiyetin konuşma kaygısı üzerine etkisinin incelemesini amaçlamıştır. Çalışma Aristo Üniversitesi yabancı dil Türkçe kursuna katılan 108 Yunan öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kursun başlangıcında ön-test ve kursun sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda beş aylık kurs sonunda konuşma kaygılarının azaldığı ve kadın öğrencilerin konuşma beceresinde erkek öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Yüksek kaygılı öğrencilerin kaygı sebeplerinin diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduğu düşüncesi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil oranı ile konuşma kaygılarının ters ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır.

Maden, Dinçel ve Maden (2015) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını araştırmak amacıyla 2014-2015 yılında Giresun Üniversitesi’nde farklı bölümlerdeki 172 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kişisel bilgi formu ve yazma bilgisini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu öğrencilerin Türkçe bilgilerini, Türkçe öğrenme sürelerini, yaş, uyruk, bildiği yabancı diller, kitap okuma alışkanlıkları, öğrenim seviyesini ve Türkçe öğrenme amacını

kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerisinde kaygılandıkları ve bu kaygının alfabe, uyruk ve okuma alışkanlığı gibi etkenlerde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Aytan ve Tunçel (2015) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için yazma kaygısı ölçeği geliştirmişlerdir. Uygulama Süleyman Demirel Üniversitesi ve Uluslararası Antalya Üniversitesindeki A1 ve A2 düzeyi toplam 422 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama sonunda 36 maddeden oluşan ölçekten bir madde çıkarılmıştır. Olumlu maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Maddeler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik analizi 0,86 olarak bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin değeri 1'e yakın bulunmuştur. Bu nedenlerden dolayı faktör analizinin uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Ölçeği” oluşturulmuştur.

Altunkaya ve Erdem (2016) araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma kaygılarını incelemişlerdir. Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 510 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama testi ve okuma kaygısı ölçeği testi sonuçlarının ters yönlü bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısı arttıkça öğrenciler okuduğunu anlama testinde başarısız olmuşlardır. Okuduğunu anlama başarı testi ile okuduğunu anlama endişesi testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Solak ve Yılmaz (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları olup olmadığını, varsa nedenlerini ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 25 TÖMER öğrencisiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Huang (2004) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sözlü grup çalışmalarında konuşma kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Konuşma kaygısı düzeyinin ise kendilerini ifade edemediklerinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaygıyı azaltmak için iletişimsel yöntem kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Şen ve Boylu (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazma kaygısı ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde 280 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Alanyazın

taramasından sonra 35 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak 31 maddelik “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik için ise Cronbach alfa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki boyuttan ve 13 maddeden yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği oluşturulmuştur.

Akay ve Uzun (2018) yapmış olduğu araştırmada yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme sürecinde dil becerileri bakımından kaygı nedenleri ve bunları gidermeye yönelik önerileri bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama temelli betimsel yöntem ve tarama türlerinden enlemesine kesit taraması kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 akademik yılı Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan 70 öğretmen ve devlet üniversitesinde C1 seviyesindeki 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Duyulan Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Her dil becerisi diğer dil becerileriyle karşılaştırılarak sıraya koymaları istenmiştir. Nitel veriler içerik analiziyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler ve öğrencilerin dört temel beceride de kaygı yaşadıkları ve en fazla kaygıyı konuşma becerisinde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bağcı ve Baz (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2017-2018 yıllarında Mehmet Akif Ersoy, İnönü ve Mersin Üniversitelerindeki Türkçe Öğretim Merkezindeki 170 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Altunkaya ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok kaygılandıkları belirlenmiştir. Okuma alışkanlıklarına sahip olma, sürekli yayın takip etme, anadili, alfabe değişkeni gibi değişkenlerde anlamlı farklılık oluşmamıştır. Öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş Tayşi (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik “yazma kaygısı ölçek aracı” geliştirmeyi amaçlamıştır. Alanyazın taranarak 41 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunularak 41 maddelik ölçek 37 maddeye indirilmiştir. Taslak ölçek Dumlupınar Üniversitesi’ndeki 44 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve 34 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Yapı

geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi TÖMER merkezlerindeki B1 ve B2 düzeyinde 183 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda güvenilirlik değeri 0,834 olan ölçek oluşturulmuştur. Ölçek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Polatcan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaları incelemiş ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analiz türlerinden meta sentez kullanılmıştır ve son 6 yılda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma özgün makaleler, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezindeki tezler, Eric, TR Dizin, EBSCO İndeksi, Google Akademik ve yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı konusunu incelemiş olma gibi özelliklerle sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sekiz konuşma, üç okuma, beş yazma ve iki dinleme üzerine çalışma yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca kaygı konusunda bir doktora, dört yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmaların daha çok konuşma üzerine yapıldığı ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirlenmiştir.

Özdemir (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma 2018-2019 yıllarında Ege ve İç Anadolu bölgesindeki iki devlet Üniversitesinde B1 düzeyinde 98 öğrenci ile yapılmıştır. Veriler Karakuş Tayşı (2018) tarafından geliştirilen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda Türkçe öğrenen öğrencilerin ülke, Türkçe öğrenme, kolaylık ve zorluk, anadilde yazmayı sevme gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet değişkenine, Türkiye’de bulunma sürelerine, iyi oldukları dil becerilerine, Türkiye’ye gelmeden önceki Türkçe eğitimlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Özekinci (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygısı ve etkileşim kaygısı üzerine çalışarak endişe düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart, İstanbul Aydın, Abant İzzet Baysal Üniversitelerindeki B1, B2, C1 seviyesindeki 168 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği”, Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve “Pen State Endişe Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda erkeklerin etkileşim kaygısının kadınlardan daha fazla olduğu ve etkileşim kaygısıyla dil seviyesi arasında ters bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca etkileşim kaygısının dinleme kaygısı üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bu tarama sonucunda yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımında yurt dışında yapılan 5 çalışma yurt içinde yapılan 17 çalışma incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan 21 çalışma incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminde kaygı üzerine yapılan 9 çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise 16 çalışma incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmalarda her beceri için ayrı ayrı kaygı durumlarının çalışıldığı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı konusunun da ayrıca çalışıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, alan yazında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda hem kaygının hem de teknolojinin bir arada çalışıldığı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ortaya konmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygıya etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisinin belirlenmesi, öğrenci kaygılarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde teknoloji kullanımı ile ne şekilde değişkenlik gösterdiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla çalışma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir araştırmayla gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmalar, araştırmacının oluşturduğu iki farklı durumun bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmeyi ve neden sonuç ilişkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 202).

Araştırmanın modeli tek grup ön-test son-test modelidir. Tek grup ön-test son-test modelde deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerine uygulanır, seçkisizlik ve eşleştirme bulunmayan bu desende, uygulama öncesinde ön-test, sonrasında son-test şeklinde aynı denekler ve aynı ölçme aracı kullanılarak gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd. 2018). Yapılan uygulama sonucunda çalışma grubunun sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmada kullanılan desenin modeli Tablo 3.1’te belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Tek grup ön-test son-test desen

| Grup | Öntest         | İşlem | Sontest        |
|------|----------------|-------|----------------|
| G    | O <sub>1</sub> | X     | O <sub>2</sub> |

(G): Desenin tek grubuna ait olduğunu,

(X): Gruplara yapılan uygulamayı,

(O1-O2): Öntest son-test değerleri arasındaki farkın anlamlılığını göstermektedir ((Büyüköztürk, 2018, s. 208).

### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2019-2020 akademik yılı bahar dönemi Bartın Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (BÜDEM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 13, B2 seviyesindeki 7 ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde B1 seviyesindeki 5, B2 seviyesindeki 1 öğrenci olmak üzere toplam 26 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Çalışma grubuna ait bilgiler

| Değişken   | Alt Değişken   | N  | %    |
|--|----------------|----|------|
| Cinsiyet   | Kadın          | 8  | 30,8 |
|  | Erkek          | 18 | 69,2 |
| Dil Seviyesi                                     | B1             | 18 | 69,2 |
|  | B2             | 8  | 30,8 |
| Eğitim Durumu                                    | Lise Mezunu    | 8  | 30,8 |
|  | Lisans         | 14 | 53,8 |
|  | Yüksek Lisans  | 3  | 11,5 |
|  | Doktora        | 1  | 3,8  |
| Türkçe Öğrenme Yılı                              | 1              | 21 | 80,8 |
|  | 2              | 1  | 3,8  |
|  | 3              | 0  | 0,0  |
|  | 4              | 2  | 7,7  |
|  | 5              | 2  | 7,7  |
| Türkçe Öğreniminde Kullanılan Kaynak             | Kitap          | 16 | 61,5 |
|  | Forum          | 1  | 3,8  |
|  | Mobil Uygulama | 7  | 26,9 |
|  | Diğer          | 2  | 7,7  |
| Türkçe Öğreniminde Teknolojiden Faydalanıldı mı? | Evet           | 24 | 92,3 |
|  | Hayır          | 2  | 7,7  |
| Türkçe Öğreniminde Kullanılan Teknoloji          | Bilgisayar     | 3  | 11,5 |
|  | Tablet         | 1  | 3,8  |
|  | Telefon        | 18 | 69,2 |
|  | Televizyon     | 1  | 3,8  |
|  | Diğer          | 1  | 3,8  |
|  | Kullanmadım    | 2  | 7,7  |
| Türkçe Öğrenirken mobil uygulama kullanıldı mı?  | Evet           | 25 | 96,2 |
|  | Hayır          | 1  | 3,8  |

|  |                             |      |      |
|--|-----------------------------|------|------|
|  | Duolingo                    | 3    | 11,5 |
|  | Learn Turkish               | 1    | 3,8  |
|  | Mondly Türkçe               | 1    | 3,8  |
|  | Rosetta Stone               | 9    | 34,6 |
| Türkçe Öğrenirken Kullanılan Mobil Uygulamalar | Yunus Emre Enst.            | 2    | 7,7  |
|  | Türkçe Öğretimi             | 6    | 23,1 |
|  | Türkçe Sözlük               | 1    | 3,8  |
|  | Youtube                     | 1    | 3,8  |
|  | Zoom                        | 1    | 3,8  |
|  | Kullanmadım                 | 1    | 3,8  |
|  | Tamamlanan Uygulama var mı? | Evet | 20   |
| Hayır  |                             | 6    | 23,1 |
| Tamamlanan Uygulama Adı                        | Duolingo                    | 2    | 7,7  |
|  | Learn Turkish               | 1    | 3,8  |
|  | Mondly Türkçe               | 1    | 3,8  |
|  | Rosetta Stone               | 9    | 34,6 |
|  | Youtube                     | 3    | 11,5 |
|  | Diğer                       | 4    | 15,4 |
|  | Bitirmedim                  | 6    | 23,1 |

Tablo 3.2’de belirtildiği üzere çalışma grubu 8 kadın (%30,8), 18 erkek (%69,2) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda B1 seviyesinde 18 öğrenci (%69,2), B2 seviyesinde 8 öğrenci (%30,8) toplam 26 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda lise mezunu 8 (%30,8), lisans mezunu 14 (%53,8), yüksek lisans mezunu 3 (%11,5), doktora mezunu 1 (%3,8) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümünün lisans mezunu öğrenciler olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda öğrencilerinde 1 yıldır Türkçe öğrenen 21 kişi (%80,8), 2 yıldır öğrenen bir kişi (%3,8), 4 yıldır öğrenen iki kişi (%7,7), 5 yıl ve üzeri öğrenen iki (%7,7) kişidir. 3 yıldır öğrenen kimse bulunmamaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80,8) henüz 1 yıldır Türkçe öğrendikleri görülmektedir. Çalışma grubunun 16’sının (%61,5) kitap, bir kişinin forum (%3,8), yedi kişinin Mobil uygulama (%26,9) ve iki kişinin diğer (%7,7) kaynakları kullandığı görülmektedir. Tablo 3.2’e göre öğrencilerden toplam 16 kişinin (%61,5) kaynak olarak kitabı tercih ettiği görülmüştür. Bunu mobil uygulama kullanan yedi kişi (%26,9) ve diğer kaynaklar kullanan iki kişi (%7,7) takip etmiştir. Çalışma grubunda Türkçe öğrenirken teknolojiye faydalanan 24 kişi (%92,3), faydalanmayan iki kişi (%7,7) bulunmaktadır. Çalışma grubunda üç kişinin (%11,5) bilgisayar, 18 kişinin (%69,2) telefon, bir kişinin

(%3,8) televizyon ve bir kişinin (%3,8) de tableten faydalandığı görülmektedir. Diğer kullanılan teknoloji sayısı bir kişi (%3,8) dir. Türkçe öğrenirken telefonda faydalanan kişi sayısı 18 (%69,2) ile en çok orana sahiptir. Çalışma grubunda mobil uygulama kullanıp kullanmadığı ile ilgili soruya 25 kişi (%96,2) evet cevabı, bir kişi (%3,8) hayır cevabı vermiştir. Bu durumda mobil uygulama kullanan sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki üç kişi (%11,5) Duolingo, bir kişi (%3,8) Learn Turkish, iki kişi (%7,7) Yunus Emre Enstitüsü, bir kişi (%3,8) Zoom, bir kişi (%3,8) Mondly Türkçe, üç kişi (%12,5) Merhaba Umut, altı kişi (%23,1) Türkçe öğretimi, bir kişi (%3,8) Youtube, bir kişi (%3,8) Türkçe Sözlük, dokuz kişi (%34,6) Rosetta Stone kullanmıştır. Hiçbir uygulama kullanmayan ise bir kişi (%3,8)'dir.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Çalışmada kullanılan veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin kaygı düzeyleri Genç Köylü ve Işık (2020) tarafından oluşturulan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ile tespit edilmeye çalışılmıştır. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” Bartın Üniversitesindeki B1 ve B2 düzeyindeki 18 öğrenciye, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezindeki 6 öğrenciye ön-test olarak uygulanmıştır. Altı hafta sonunda her iki gruba da son-test uygulanmış ve veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılarak öğrencilere ait demografik özellikler belirtilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Çalışma grubu için araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Formda öğrencilere ait kişisel bilgiler olan cinsiyet, Türkçe dil seviyeleri, eğitim durumu, Türkçe öğrenme yılları, Türkçe öğrenirken kullandıkları kaynaklar, Türkçe öğrenirken teknolojik araç kullanıp kullanmadıkları, teknolojik araç kullanıldıysa hangi teknolojik araçları kullandıkları, mobil uygulama kullanıp kullanmadıkları, mobil uygulama kullandıysa hangi mobil uygulamaları kullandıkları, kullandıkları mobil uygulamaları tamamlayıp tamamlamadıkları, mobil uygulama tamamladıysa hangi mobil uygulamaları tamamladıkları gibi ön bilgilerden oluşan 11 soru bulunmaktadır.

### 3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Çalışma grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısını belirlemek için Genç Köylü ve Işık (2020) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken madde havuzu uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış, ölçeğin görünüş geçerliği %92,76 olarak hesaplanmıştır. 123 öğrenci ile uygulama çalışması yapılan ölçeğin KMO değerinin 0,76 çıkması ve bu değer 0,60’tan yüksek olması faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2016). Faktör analizinde 0,50 yük değeri temel alınmış, güvenilirlik analizinde ise madde toplam korelasyon değerleri 0,29 altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak KMO değeri 0,90 olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma kaygısı olarak 4 ayrı alt boyuttan oluşan 39 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir (Genç Köylü ve Işık, 2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği”nin Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda çalışma grubunun teknoloji kullanmadan önceki ve teknoloji kullandıktan sonraki genel kaygı düzeyleri ve dil öğrenimindeki dört temel beceri olan, dinleme, konuşma, okuma, yazma alt boyutlarına ilişkin kaygı düzeyleri ölçülmüştür. “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenme Ölçeği” EK 7’de verilmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Verilerin toplanması için Bartın Üniversitesi Etik Kurul İzni (EK 1) alınmıştır. Uygulamanın yapılabilmesi için İstanbul ve Bartın Üniversitelerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama izin belgeleri EK 2’ de verilmiştir. Oluşturulan ölçek 2019-2020 bahar eğitim-öğretim döneminin başında İstanbul Üniversitesi B1 ve B2 öğrencilerine ve Bartın Üniversitesi B1 ve B2 öğrencilerine ön-test olarak uygulanmıştır. Öğrenciler Türkçe eğitim derslerini zoom uygulaması üzerinden işlemişlerdir. Ön-testten sonra Bartın Üniversitesinin bartin.edu.tr uzantılı e-posta adreslerini kullanarak ücretsiz bir şekilde kullanabilecekleri uygulama olan Rosetta Stone, öğrencilere Zoom üzerinden anlatılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamayı kullanmalarını sağlamak için Discord uygulaması üzerinden öğrencilerle farklı sınıflar oluşturularak öğrencilerle sürekli iletişim halinde olunmuştur. Öğrenciler mobil uygulama kullanma yönünde teşvik edilmiştir. Altı haftalık eğitim-öğretim sonunda ölçek aynı gruplara son-test olarak uygulanmıştır. Her iki veri sonuçları analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir ve bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Öncelikle çalışma grubu öğrencilerinin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ön-test ve son-testinden aldıkları puanlar SPSS programına aktarılmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için ön-test ve son-test puanlarının normallik dağılımına uygunluğu test edilmiştir. Sonuçlar EK 3’te verilmiştir. Ardından varyansların homojenliği testi yapılmış ve sonuçları EK 4’te verilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen eğitimin kaygı düzeyleri ön-test ve son-test fark puanlarının parametrik değerleri karşılayıp karşılamadığına bakmak için normallik testi yapılmıştır ve sonuçlar EK 3’te verilmiştir. Test sonucu  $p < 0,05$  olduğundan normal olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, parametrik olmayan bağımlı örneklem için kullanılan Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin cinsiyetinin, dil seviyesinin, eğitim durumlarının, Türkçe öğrenme yıllarının, kullandıkları kaynağın onların yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek için cinsiyete, dil seviyesine, eğitim durumlarına, Türkçe öğrenme yıllarına, kullandıkları kaynağa göre normallik dağılımı incelenmiştir. Sonuçlar EK 3’te verilmiştir. Dağılımın normal dağılım sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Levene Testi p değeri göre  $p > 0,05$  olduğundan grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Box Testi (Box’s test of Equality of covariance matrice) p değerine bakılmıştır.  $p > 0,05$  olduğundan kovaryanslar arası fark olmadığı görülmüştür ve varsayılan küresellik değeri (Sphericity Assumed) satırına bakılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının cinsiyete, dil seviyesine, eğitim durumlarına, Türkçe öğrenme yıllarına, kullandıkları kaynağa göre değerlendirmesi yapılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları teknolojik aracın, onların yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek için kullandıkları teknolojik araca göre kaygı düzeyleri normallik dağılımı incelenmiştir. Sonuçlar EK 3’te verilmiştir. Dağılımın konuşma ve dinleme ön-test sonuçları normal dağılım sağlamadığı için konuşma ve dinleme becerisi kaygı durumları son ölçüm ön ölçüm sonucu hesaplanarak normalliğine bakılmıştır.

Fark normallikleri  $p < 0,05$ 'ten küçük olduğu için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Yazma, okuma becerilerinin kaygı düzeyleri  $p > 0,05$ 'ten büyük olduğundan çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Levene testinin p değerine göre  $p > 0,05$  olduğundan grupların varyansları arasından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Box's testinin p değerine bakılmıştır.  $p > 0,05$  olduğundan kovaryanslar arası fark olmadığı görülmüştür ve varsayılan küresellik değeri (Sphericity Assumed) satırına bakılarak kullanılan teknolojik araca göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı değerlendirilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları mobil uygulama, onların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimindeki kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek için kullandıkları mobil uygulamaya göre normallik dağılımı incelenmiştir. Sonuçlar EK 3'te verilmiştir. Dağılımın konuşma ön-test sonuçları normal dağılım sağlamadığı için konuşma becerisi kaygı düzeyi son ölçüm ön ölçüm sonucu hesaplanarak farkları arasında normalliğine bakılmıştır. Fark normallikleri  $p < 0,05$ 'ten küçük olduğu için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Yazma, okuma ve dinleme becerilerinin kaygı düzeyleri  $p > 0,05$ 'ten büyük olduğundan çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Levene Testi p değeri  $p > 0,05$  olduğundan grupların varyansları arasından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Box's testinin p değerine bakılmıştır.  $p > 0,05$  olduğundan kovaryanslar arası fark olmadığı görülmüş ve varsayılan küresellik değerine (Sphericity Assumed) bakılarak yazma, okuma ve dinleme kaygısı mobil uygulama kullanımına göre değerlendirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bitirdikleri mobil uygulama, onların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimindeki kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bitirilen mobil uygulamaya göre normallik dağılımı incelenmiştir. Sonuçlar EK 3'te verilmiştir. Dağılımın konuşma ve dinleme ön-test sonuçları normal dağılım sağlamadığı için konuşma ve dinleme becerisi kaygı düzeyi son ölçüm ön ölçüm sonucu hesaplanarak son-ön ölçüm farkları arasında normalliğine bakılmıştır. Fark normallikleri  $p < 0,05$ 'ten küçük olduğu için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Yazma ve okuma becerilerinin kaygı düzeyleri  $p > 0,05$ 'ten büyük olduğundan çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Levene Testi p değeri  $p > 0,05$  olduğundan grupların varyansları arasından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Box's testinin p değerine bakılmıştır.  $p > 0,05$  olduğundan kovaryanslar arası fark olmadığı görülmüştür ve varsayılan küresellik değerine (Sphericity Assumed) bakılarak yazma ve okuma kaygısı bitirilen mobil uygulamalara göre değerlendirilmiştir.

Yapılan analizlerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları, mobil uygulama kullanma durumları, mobil uygulama tamamlama durumları gibi değişkenlerde sadece elde edilen veriler verilmiş ve analiz yapılamamıştır. Sonuçlar  $p=0,05$  anlamlılık düzeyine göre ve çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümünde verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Veri analizleri sunulurken alt problemlere göre bir sıra izlenmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğindeki dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygılarına göre çalışma grubuna yapılan ön-test ve son-testten aldıkları puanların betimleyici analiz istatistiklerinden yararlanılarak ortalama, ranj, medyan, mod değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin aldıkları en yüksek puan ve en düşük puanlar belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4.1. Çalışma grubunun kaygı ölçeğine ait ön-test son-test betimleyici istatistik sonuçları

|           | Öntest | Sontest          |
|-----------|--------|------------------|
| N         | 26     | 26               |
| Ranj      | 141    | 156              |
| Mod       | 84     | 112 <sup>a</sup> |
| Medyan    | 104,00 | 113,50           |
| $\bar{X}$ | 109,77 | 115,15           |
| SS        | 38,494 | 35,738           |
| Minimum   | 54     | 39               |
| Maksimum  | 195    | 195              |

Tablo 4.1’de verilen ön-test ve son-test betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, çalışma grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinde en fazla tekrarlanan puanın son-test sonucunun (Mod<sub>s</sub>=112<sup>a</sup>), ön-test sonucundan (Mod<sub>ö</sub>=84) daha yüksek olduğu görülmektedir. Medyan sonuçlarına bakıldığında, son-test sonucunun (Medyan<sub>s</sub>=113,50), öntest sonucundan (Medyan<sub>ö</sub>=104,00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama

sonuçlarına bakıldığında son-test sonucunun ( $\bar{X}_s=115,15$ ), öntest sonucundan ( $\bar{X}_s=109,77$ ) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ön-testte minimum değerlerin ( $Min_ö=54$ ), sontest minimum puanından ( $Min_s=39$ ) yüksek olduğu, maksimum değerlerin ( $Mak_{(ö+s)}=195$ ) ise her iki testte de aynı olduğu görülmektedir.  $\bar{X} > Medyan > Mod$  olduğundan dolayı sola çarpık bir dağılım olduğu görülmektedir. 39 maddelik ölçekte alınabilecek en düşük puan 39, en yüksek puan 195 olabilir. Bu duruma göre beklenen  $\bar{X}=117$ 'dir. Öğrencilerin ön-test ve son-testten aldıkları puanın 117'den daha düşük olduğu ( $\bar{X}_ö=109,77$ ;  $\bar{X}_s=115,15$ ) görülmüştür. Bu sebeple beklenen ortalamanın altında olmasına rağmen öğrencilerin orta düzeyde kaygıları olduğu görülmektedir.

Elde edilen verilere göre, çalışma grubundaki ön-test kaygı düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu, son test kaygı düzeylerin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Belirtilen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için istatistiksel analizler yapılmıştır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen eğitimin kaygı üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler bu bölümde verilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen eğitimin kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2'de verilmektedir.

Tablo 4.2. Eğitimin kaygı üzerine etkisinin betimsel istatistik sonuçları

| Alt Boyut   | Ön-Test |           |       | Son-Test |           |       |
|-------------|---------|-----------|-------|----------|-----------|-------|
|             | N       | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma     | 26,00   | 21,50     | 9,25  | 26,00    | 22,73     | 8,20  |
| Yazma       | 26,00   | 26,42     | 10,16 | 26,00    | 29,54     | 9,82  |
| Okuma       | 26,00   | 16,23     | 6,88  | 26,00    | 17,15     | 5,86  |
| Dinleme     | 26,00   | 45,62     | 18,08 | 26,00    | 45,73     | 14,89 |
| Genel Kaygı | 26,00   | 17,15     | 5,86  | 26,00    | 115,15    | 35,74 |

Tablo 4.2 incelendiğinde konuşma kaygısı son-test sonuçları aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{KS}=22,73$ ) konuşma kaygısı ön-test sonuçları aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{KÖ}=21,50$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yazma kaygısı son-test sonuçları aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{SÖ}=29,54$ ) yazma kaygısı ön-test sonuçları aritmetik ortalamasından

( $\bar{X}_{YS}=26,42$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuma kaygısı son-test sonuçları aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{OS}=17,17$ ) okuma kaygısı ön-test sonuçları aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{OÖ}=16,23$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dinleme kaygısı son-test sonuçları aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{DS}=45,73$ ) dinleme kaygısı ön-test sonuçları aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{DÖ}=45,62$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel kaygı son-test sonuçları aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{GS}=115,15$ ) genel kaygı ön-test sonuçları aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{GÖ}=17,15$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen eğitimin kaygı üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmektedir.

Tablo 4.3. Eğitimin kaygı üzerine etkisine göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuç tablosu

| Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü |                 | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z                   | p     |
|-------------------------------|-----------------|----|-----------------|--------------|---------------------|-------|
| Konuşma Kaygısı               | Negatif Sıralar | 8  | 9,06            | 72,50        | -1,498 <sup>b</sup> | 0,134 |
|                               | Pozitif Sıralar | 13 | 12,19           | 158,50       |                     |       |
|                               | Fark Olmayanlar | 5  |                 |              |                     |       |
| Yazma Kaygısı                 | Negatif Sıralar | 7  | 8,43            | 59,00        | -1,719 <sup>b</sup> | 0,086 |
|                               | Pozitif Sıralar | 13 | 11,62           | 151,00       |                     |       |
|                               | Fark Olmayanlar | 6  |                 |              |                     |       |
| Okuma Kaygısı                 | Negatif Sıralar | 6  | 10,50           | 63,00        | -1,575 <sup>b</sup> | 0,115 |
|                               | Pozitif Sıralar | 14 | 10,50           | 147,00       |                     |       |
|                               | Fark Olmayanlar | 6  |                 |              |                     |       |
| Dinleme Kaygısı               | Negatif Sıralar | 9  | 11,06           | 99,50        | -,556 <sup>b</sup>  | 0,578 |
|                               | Pozitif Sıralar | 12 | 10,96           | 131,50       |                     |       |
|                               | Fark Olmayanlar | 5  |                 |              |                     |       |
| Genel Kaygı                   | Negatif Sıralar | 8  | 11,25           | 90,00        | -1,951 <sup>b</sup> | 0,051 |
|                               | Pozitif Sıralar | 17 | 13,82           | 235,00       |                     |       |
|                               | Fark Olmayanlar | 1  |                 |              |                     |       |

\*p<0,050

Tablo 4.3 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $z_K=-1,498^b$ ,  $p>0,05$ ], yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $z_Y=-1,719^b$ ,  $p>0,05$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $z_O=-1,575^b$ ,  $p>0,05$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $z_D=-0,556^b$ ,  $p>0,05$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test

sonuçları arasında [ $z_G=-1,951^b$ ,  $p>0,05$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde fark puanlarının negatif puanlar aleyhine olması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen eğitimin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı üzerine anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyetinin, dil seviyelerinin, eğitim durumlarının ve Türkçe öğrenme yıllarının ve Türkçe öğreniminde kullanılan kaynağın) kaygı üzerine etkisi olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizler bu bölümde verilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyetinin kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.4'te verilmektedir.

Tablo 4.4. Cinsiyete göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut          | Cinsiyet | Ön-Test |           |       | Son-Test |           |       |
|--------------------|----------|---------|-----------|-------|----------|-----------|-------|
|                    |          | N       | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma<br>Kaygısı | Kadın    | 8       | 23,63     | 8,02  | 8        | 20,50     | 8,12  |
|                    | Erkek    | 18      | 20,56     | 9,82  | 18       | 23,72     | 8,27  |
| Yazma<br>Kaygısı   | Kadın    | 8       | 27,25     | 12,28 | 8        | 30,00     | 10,11 |
|                    | Erkek    | 18      | 26,06     | 9,45  | 18       | 29,33     | 9,98  |
| Okuma<br>Kaygısı   | Kadın    | 8       | 18,00     | 7,03  | 8        | 16,00     | 6,23  |
|                    | Erkek    | 18      | 15,44     | 6,86  | 18       | 17,67     | 5,80  |
| Dinleme<br>Kaygısı | Kadın    | 8       | 51,13     | 14,02 | 8        | 43,38     | 17,15 |
|                    | Erkek    | 18      | 43,17     | 19,48 | 18       | 46,78     | 14,18 |
| Genel<br>Kaygı     | Kadın    | 8       | 120,00    | 33,61 | 8        | 109,88    | 39,70 |
|                    | Erkek    | 18      | 105,22    | 40,53 | 18       | 117,50    | 34,79 |

Tablo 4.4 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=23,63$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{EÖ}=20,56$ ) daha yüksektir. Son-test sonuçlarında ise kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=20,50$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{ES}=23,72$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri

karşılaştırıldığında kadınların konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü, erkeklerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=27,25$ ;  $\bar{X}_{KS}=30,00$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{EÖ}=26,06$ ;  $\bar{X}_{ES}=29,33$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, kadınların ve erkeklerin kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test sonuçlarında kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=18,63$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{EÖ}=15,44$ ) daha yüksektir. Son-test sonuçlarında ise kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=16,00$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{ES}=17,67$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, kadınların okuma kaygı düzeylerinin düştüğü, erkeklerin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test sonuçlarında kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=51,13$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{EÖ}=43,17$ ) daha yüksektir. Son-test sonuçlarında ise kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=43,38$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{ES}=46,78$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; kadınların dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü, erkeklerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Genel kaygı ön-test sonuçlarında kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=120,00$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{EÖ}=105,22$ ) daha yüksektir. Son-test sonuçlarında ise kadınların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=109,88$ ), erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{ES}=117,50$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, kadınların genel kaygı düzeylerinin düştüğü, erkeklerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyete göre kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan çok değişkenli varyans analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmektedir.

Tablo 4.5. Cinsiyete göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut       | Cinsiyet         | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F     | p     |
|-----------------|------------------|-----------------|----|-----------------|-------|-------|
| Konuşma Kaygısı | Genel            | 0,005           | 1  | 0,005           | 0,000 | 0,990 |
|                 | Genel * Cinsiyet | 109,620         | 1  | 109,620         | 4,000 | 0,057 |
|                 | Hata             | 657,688         | 24 | 27,404          |       |       |
| Yazma Kaygısı   | Genel            | 100,618         | 1  | 100,618         | 1,118 | ,301  |
|                 | Genel * Cinsiyet | ,771            | 1  | ,771            | ,009  | ,927  |
|                 | Hata             | 2160,556        | 24 | 90,023          |       |       |

|                 |                  |           |    |          |       |       |
|-----------------|------------------|-----------|----|----------|-------|-------|
| Okuma Kaygısı   | Genel            | ,137      | 1  | ,137     | ,006  | ,937  |
|                 | Genel * Cinsiyet | 49,368    | 1  | 49,368   | 2,303 | ,142  |
|                 | Hata             | 514,556   | 24 | 21,440   |       |       |
| Dinleme Kaygısı | Genel            | 47,438    | 1  | 47,438   | ,340  | ,565  |
|                 | Genel * Cinsiyet | 357,438   | 1  | 357,438  | 2,256 | ,123  |
|                 | Hata             | 3347,889  | 24 | 139,495  |       |       |
| Genel Kaygı     | Genel            | 12,834    | 1  | 12,834   | 0,019 | 0,893 |
|                 | Genel * Cinsiyet | 1389,834  | 1  | 1389,834 | 2,018 | 0,168 |
|                 | Hata             | 16533,243 | 24 | 688,885  |       |       |

\*p<0,050

Tablo 4.5 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_K (1-24) = 4,000, P > 0,050$ ], yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,009, p > 0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 2,303, p > 0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_D (1-24) = 2,256, p > 0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 2,018, p > 0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin cinsiyete göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6'da cinsiyetlere göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 1'de, yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 2'de, okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 3'te, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 4'te ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 5'te bu durum net bir biçimde görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil seviyesinin kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.6'da verilmektedir.

Tablo 4.6. Dil seviyesine göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut       | Seviye | Ön-Test |           |        | Son-Test |           |       |
|-----------------|--------|---------|-----------|--------|----------|-----------|-------|
|                 |        | N       | $\bar{X}$ | s      | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma Kaygısı | B1     | 8       | 21,22     | 8,987  | 8        | 22,00     | 8,657 |
|                 | B2     | 18      | 22,13     | 10,439 | 18       | 24,38     | 7,328 |

|                 |    |    |        |        |    |        |        |
|-----------------|----|----|--------|--------|----|--------|--------|
| Yazma Kaygısı   | B1 | 8  | 25,67  | 9,610  | 8  | 28,00  | 9,659  |
|                 | B2 | 18 | 28,13  | 11,825 | 18 | 33,00  | 9,914  |
| Okuma Kaygısı   | B1 | 8  | 16,17  | 7,040  | 8  | 16,22  | 5,621  |
|                 | B2 | 18 | 16,38  | 6,968  | 18 | 19,25  | 6,228  |
| Dinleme Kaygısı | B1 | 8  | 43,89  | 19,421 | 8  | 42,78  | 15,280 |
|                 | B2 | 18 | 49,50  | 15,062 | 18 | 52,38  | 12,317 |
| Genel Kaygı     | B1 | 8  | 106,94 | 39,182 | 8  | 109,00 | 36,002 |
|                 | B2 | 18 | 116,13 | 38,691 | 18 | 129,00 | 33,123 |

Tablo 4.6 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında B1 seviyesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B1Ö}=21,22$ ;  $\bar{X}_{B1S}=22,00$ ), B2 seviyesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{B2Ö}=22,13$ ;  $\bar{X}_{B2S}=24,38$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında B1 ve B2 seviyelerinin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında B1 seviyesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B1Ö}=25,67$ ;  $\bar{X}_{B1S}=28,00$ ), B2 seviyesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{B2Ö}=28,13$ ;  $\bar{X}_{B2S}=33,00$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında B1 ve B2 seviyelerinin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında B1 seviyesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B1Ö}=16,17$ ;  $\bar{X}_{B1S}=16,22$ ), B2 seviyesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{B2Ö}=16,18$ ;  $\bar{X}_{B2S}=19,25$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında B1 ve B2 seviyelerinin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında B1 seviyesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B1Ö}=43,89$ ;  $\bar{X}_{B1S}=42,78$ ), B2 seviyesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{B2Ö}=49,50$ ;  $\bar{X}_{B2S}=52,38$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında B1 seviyesinin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü ve B2 seviyelerinin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Genel kaygı ön-test ve son-test sonuçlarında B1 seviyesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B1Ö}=106,94$ ;  $\bar{X}_{B1S}=109,00$ ), B2 seviyesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{B2Ö}=116,13$ ;  $\bar{X}_{B2S}=129,00$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında B1 ve B2 seviyelerinin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin dil seviyesine göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmektedir.

Tablo 4.7. Dil seviyesine göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut       | Dil Seviyesi         | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|----------------------|-----------------|----|-----------------|-------|------|
| Konuşma Kaygısı | Genel                | 25,387          | 1  | 25,387          | ,800  | ,380 |
|                 | Genel * Dil Seviyesi | 6,002           | 1  | 6,002           | ,189  | ,667 |
|                 | Hata                 | 761,306         | 24 | 31,721          |       |      |
| Yazma Kaygısı   | Genel                | 143,889         | 1  | 143,889         | 1,611 | ,217 |
|                 | Genel * Dil Seviyesi | 17,889          | 1  | 17,889          | ,200  | ,658 |
|                 | Hata                 | 2143,438        | 24 | 89,310          |       |      |
| Okuma Kaygısı   | Genel                | 23,783          | 1  | 23,783          | 1,053 | ,315 |
|                 | Genel * Dil Seviyesi | 22,013          | 1  | 22,013          | ,975  | ,333 |
|                 | Hata                 | 541,910         | 24 | 22,580          |       |      |
| Dinleme Kaygısı | Genel                | 8,616           | 1  | 8,616           | ,056  | ,814 |
|                 | Genel * Dil Seviyesi | 44,001          | 1  | 44,001          | ,288  | ,596 |
|                 | Hata                 | 3661,326        | 24 | 152,555         |       |      |
| Genel Kaygı     | Genel                | 617,321         | 1  | 617,321         | ,842  | ,368 |
|                 | Genel * Dil Seviyesi | 324,167         | 1  | 324,167         | ,442  | ,512 |
|                 | Hata                 | 17598,910       | 24 | 733,288         |       |      |

\*p<0,050

Tablo 4.7 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_K (1-24) = 0,189, p > 0,050$ ], yazma kaygı düzeylerinin dil düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,200, p > 0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 0,975, p > 0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_D (1-24) = 0,288, p > 0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 0,442, p > 0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin dil seviyesine göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6'da dil seviyesine göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 6'da, yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 7'de, okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 8'de, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 9'da ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 10'da bu durum net bir biçimde görülmektedir.



Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim durumlarının kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8. Eğitim durumlarına göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut       | Eğitim Durumu | Ön-Test |           |        | Son-Test |           |        |
|-----------------|---------------|---------|-----------|--------|----------|-----------|--------|
|                 |               | N       | $\bar{X}$ | s      | N        | $\bar{X}$ | s      |
| Konuşma Kaygısı | Lise          | 8       | 22,13     | 9,523  | 8        | 23,25     | 8,067  |
|                 | Lisans        | 14      | 19,71     | 9,202  | 14       | 20,21     | 7,618  |
|                 | Lisansüstü    | 4       | 26,50     | 9,256  | 4        | 30,50     | 6,807  |
| Yazma Kaygısı   | Lise          | 8       | 26,63     | 12,153 | 8        | 27,63     | 10,542 |
|                 | Lisans        | 14      | 25,50     | 9,929  | 14       | 29,29     | 8,939  |
|                 | Lisansüstü    | 4       | 29,25     | 8,617  | 4        | 34,25     | 12,606 |
| Okuma Kaygısı   | Lise          | 8       | 16,13     | 7,511  | 8        | 16,38     | 5,731  |
|                 | Lisans        | 14      | 15,14     | 6,455  | 14       | 16,57     | 5,747  |
|                 | Lisansüstü    | 4       | 20,25     | 7,411  | 4        | 20,67     | 6,801  |
| Dinleme Kaygısı | Lise          | 8       | 44,50     | 19,885 | 8        | 46,13     | 17,241 |
|                 | Lisans        | 14      | 44,29     | 18,100 | 14       | 43,79     | 13,571 |
|                 | Lisansüstü    | 4       | 52,50     | 17,540 | 4        | 51,75     | 16,998 |
| Genel Kaygı     | Lise          | 8       | 109,38    | 39,104 | 8        | 113,38    | 36,692 |
|                 | Lisans        | 14      | 104,64    | 38,550 | 14       | 109,86    | 33,697 |
|                 | Lisansüstü    | 4       | 128,50    | 41,829 | 4        | 137,25    | 42,319 |

Tablo 4.8 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüÖ}=26,50$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LÖ}=19,71$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{LiÖ}=22,13$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında da lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüS}=30,50$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LS}=20,21$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{LiS}=23,25$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında lise, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test sonuçlarında lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüÖ}=29,25$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LÖ}=25,50$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{LiÖ}=26,63$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüS}=34,25$ ) en yüksek, lise öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LiS}=27,63$ ) en düşüktür. Lisans öğrencilerinin konuşma ortalamasının

$\bar{X}_{LS}=29,29$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında lise, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test sonuçlarında lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüÖ}=20,25$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LÖ}=15,14$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{LiÖ}=16,13$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüS}=20,67$ ) en yüksek, lise öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{Lis}=16,38$ ) en düşüktür. Lisans öğrencilerinin konuşma ortalamasının  $\bar{X}_{LS}=16,57$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında lise, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test sonuçlarında lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüÖ}=52,50$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LÖ}=44,29$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{LiÖ}=44,50$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında da lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüS}=51,75$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LS}=43,79$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Lis}=46,13$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında lise öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test sonuçlarında lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüÖ}=128,50$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LÖ}=104,64$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{LiÖ}=109,64$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında da lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LüS}=137,25$ ) en yüksek, lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{LS}=109,86$ ) en düşüktür. Lise öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Lis}=113,38$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında lise, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim durumuna göre kaygı düzeylerinin etkisini belirlemek için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmektedir.

Tablo 4.9. Eğitim durumuna göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut       | Eğitim Durumu  | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|----------------|-----------------|----|-----------------|-------|------|
| Konuşma Kaygısı | Genel          | 35,437          | 1  | 35,437          | 1,089 | ,307 |
|                 | Genel * Eğitim | 19,120          | 2  | 9,560           | ,294  | ,748 |
|                 | Hata           | 748,188         | 23 | 32,530          |       |      |
| Yazma Kaygısı   | Genel          | 107,251         | 1  | 107,251         | 1,156 | ,293 |
|                 | Genel * Eğitim | 28,148          | 2  | 14,074          | ,152  | ,860 |
|                 | Hata           | 2133,179        | 23 | 92,747          |       |      |
| Okuma Kaygısı   | Genel          | ,157            | 1  | ,157            | ,001  | ,975 |
|                 | Genel * Eğitim | 13,264          | 2  | 6,632           | ,041  | ,960 |
|                 | Hata           | 3692,063        | 23 | 160,524         |       |      |
| Dinleme Kaygısı | Genel          | 3,364           | 1  | 3,364           | ,020  | ,889 |
|                 | Genel * Eğitim | 25,306          | 3  | 8,435           | ,050  | ,985 |
|                 | Hata           | 3680,021        | 22 | 167,274         |       |      |
| Genel Kaygı     | Genel          | 361,441         | 1  | 361,441         | ,465  | ,502 |
|                 | Genel * Eğitim | 30,523          | 2  | 15,262          | ,020  | ,981 |
|                 | Hata           | 17892,554       | 23 | 777,937         |       |      |

\*p<0,050

Tablo 4.9 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_K (1-24) = 0,294, p>0,050$ ], yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,151, p>0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 0,041, p>0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_D (1-24) = 0,050, p>0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 0,020, p>0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin eğitim durumuna göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6'da eğitim durumuna göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 11'de, yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 12'de, okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 13'te, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 14'te ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 15'te bu durum net bir biçimde görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim yıllarının kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.10’da verilmektedir.

Tablo 4.10. Eğitim yılına göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut          | Eğitim Yılı   | Ön-Test |           |        | Son-Test |           |        |
|--------------------|---------------|---------|-----------|--------|----------|-----------|--------|
|                    |               | N       | $\bar{X}$ | s      | N        | $\bar{X}$ | s      |
| Konuşma<br>Kaygısı | 1 Yıl         | 21      | 19,81     | 8,886  | 21       | 21,71     | 7,932  |
|                    | 2Yıl ve Üzeri | 5       | 28,60     | 7,893  | 5        | 27,00     | 8,803  |
| Yazma<br>Kaygısı   | 1 Yıl         | 21      | 24,95     | 9,610  | 21       | 28,86     | 9,635  |
|                    | 2Yıl ve Üzeri | 5       | 32,60     | 11,171 | 5        | 32,40     | 11,238 |
| Okuma<br>Kaygısı   | 1 Yıl         | 21      | 15,24     | 6,877  | 21       | 16,52     | 5,419  |
|                    | 2Yıl ve Üzeri | 5       | 20,40     | 5,683  | 5        | 19,80     | 7,563  |
| Dinleme<br>Kaygısı | 1 Yıl         | 21      | 42,81     | 18,029 | 21       | 44,05     | 14,302 |
|                    | 2Yıl ve Üzeri | 5       | 57,40     | 14,258 | 5        | 52,80     | 16,888 |
| Genel<br>Kaygı     | 1 Yıl         | 21      | 102,81    | 36,217 | 21       | 111,14    | 34,175 |
|                    | 2Yıl ve Üzeri | 5       | 139,00    | 37,155 | 5        | 132,00    | 41,273 |

Tablo 4.10 incelendiğinde konuşma kaygısı öntest ve sontest sonuçlarında bir yıl eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{1Ö}=19,81$ ;  $\bar{X}_{1S}=21,71$ ), iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{2Ö}=28,60$ ;  $\bar{X}_{2S}=27,00$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında bir yıl eğitim alan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, bir yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında bir yıl eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{1Ö}=24,95$ ;  $\bar{X}_{1S}=28,86$ ), iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{2Ö}=32,60$ ;  $\bar{X}_{2S}=32,40$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında 1 yıl eğitim alan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği, iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında bir yıl eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{1Ö}=15,24$ ;  $\bar{X}_{1S}=16,52$ ), iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{2Ö}=20,40$ ;  $\bar{X}_{2S}=19,80$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında bir yıl eğitim alan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği, iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında bir yıl eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{1Ö}=42,81$ ;  $\bar{X}_{1S}=44,05$ ), iki yıl ve üzeri eğitim

alan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{2Ö}=57,40$ ;  $\bar{X}_{2S}=52,80$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında bir yıl eğitim alan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test ve son-test sonuçlarında bir yıl eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{1Ö}=102,81$ ;  $\bar{X}_{1S}=111,14$ ), iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{2Ö}=139,00$ ;  $\bar{X}_{2S}=132,00$ ) daha düşüktür. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında bir yıl eğitim alan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, iki yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim yılına göre kaygı düzeylerinin etkisini belirlemek için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmektedir.

Tablo 4.11. Eğitim yılına göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut       | Eğitim Yılı | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F    | p    |
|-----------------|-------------|-----------------|----|-----------------|------|------|
| Konuşma Kaygısı | Genel       | ,188            | 1  | ,188            | ,006 | ,939 |
|                 | Genel * Yıl | 24,803          | 1  | 24,803          | ,802 | ,379 |
|                 | Hata        | 742,505         | 24 | 30,938          |      |      |
| Yazma Kaygısı   | Genel       | 27,714          | 1  | 27,714          | ,313 | ,581 |
|                 | Genel * Yıl | 34,022          | 1  | 34,022          | ,384 | ,541 |
|                 | Hata        | 2127,305        | 24 | 88,638          |      |      |
| Okuma Kaygısı   | Genel       | ,949            | 1  | ,949            | ,041 | ,841 |
|                 | Genel * Yıl | 7,180           | 1  | 7,180           | ,310 | ,583 |
|                 | Hata        | 556,743         | 24 | 23,198          |      |      |
| Dinleme Kaygısı | Genel       | 22,822          | 1  | 22,822          | ,151 | ,701 |
|                 | Genel * Yıl | 68,822          | 1  | 68,822          | ,454 | ,507 |
|                 | Hata        | 3636,505        | 24 | 151,521         |      |      |
| Genel Kaygı     | Genel       | 3,590           | 1  | 3,590           | ,005 | ,945 |
|                 | Genel * Yıl | 474,744         | 1  | 474,744         | ,653 | ,427 |
|                 | Hata        | 17448,333       | 24 | 727,014         |      |      |

\*p<0,050

Tablo 4.11 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_{K(1-24)}=0,802$ ,  $p>0,050$ ], yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_{Y(1-24)}=0,384$ ,  $p>0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-

test sonuçları arasında [ $F_{O(1-24)}=0,310$ ,  $p>0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_{D(1-24)}=0,454$ ,  $p>0,050$ ]ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_{G(1-24)}=0,653$ ,  $p>0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin eğitim yılına göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6’da eğitim yıllarına göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 16’da, yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 17’de, okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 18’de, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 19’da ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 20’de bu durum net bir biçimde görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan kaynağın kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.12’de verilmektedir.

Tablo 4.12. Kullanılan kaynağa göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut       | Kaynak     | Ön-Test |           |        | Son-Test |           |        |
|-----------------|------------|---------|-----------|--------|----------|-----------|--------|
|                 |            | N       | $\bar{X}$ | s      | N        | $\bar{X}$ | s      |
| Konuşma Kaygısı | Kitap      | 16      | 21,56     | 10,658 | 16       | 23,00     | 8,794  |
|                 | Mobil Uyg. | 7       | 20,00     | 7,280  | 7        | 22,14     | 7,493  |
|                 | Diğer      | 3       | 24,67     | 6,028  | 3        | 22,67     | 9,504  |
| Yazma Kaygısı   | Kitap      | 16      | 27,19     | 11,794 | 16       | 29,06     | 11,498 |
|                 | Mobil Uyg. | 7       | 23,57     | 7,020  | 7        | 30,57     | 7,458  |
|                 | Diğer      | 3       | 29,00     | 7,550  | 3        | 29,67     | 6,506  |
| Okuma Kaygısı   | Kitap      | 16      | 16,44     | 8,066  | 16       | 17,50     | 6,470  |
|                 | Mobil Uyg. | 7       | 15,57     | 5,682  | 7        | 16,71     | 4,786  |
|                 | Diğer      | 3       | 16,67     | 2,082  | 3        | 16,33     | 6,658  |
| Dinleme Kaygısı | Kitap      | 16      | 47,63     | 18,751 | 16       | 46,69     | 16,181 |
|                 | Mobil Uyg. | 7       | 39,86     | 19,887 | 7        | 45,29     | 15,052 |
|                 | Diğer      | 3       | 48,33     | 10,214 | 3        | 41,67     | 9,713  |
| Genel Kaygı     | Kitap      | 16      | 112,81    | 43,279 | 16       | 116,25    | 39,621 |
|                 | Mobil Uyg. | 7       | 99,00     | 32,833 | 7        | 114,71    | 32,175 |
|                 | Diğer      | 3       | 118,67    | 25,325 | 3        | 110,33    | 32,254 |

Tablo 4.12 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında; forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=24,67$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MÖ}=20,00$ ) en düşüktür. Kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=21,56$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=23,00$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MS}=22,14$ ) en düşüktür. Forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=22,67$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında kitap, mobil uygulama kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı öntest sonuçlarında; forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=29,00$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MÖ}=23,57$ ) en düşüktür. Kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=27,19$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise; mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MS}=30,57$ ) en yüksek, kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=29,06$ ) en düşüktür. Forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=29,67$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında kitap, mobil uygulama ve forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin kullanan yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test sonuçlarında; forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=16,67$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MÖ}=15,57$ ) en düşüktür. Kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=16,44$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=17,50$ ) en yüksek, forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=16,33$ ) en düşüktür. Mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{MS}=16,71$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında kitap, mobil uygulama kullanan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği, forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test sonuçlarında; forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=48,33$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MÖ}=39,86$ ) en düşüktür. Kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=47,63$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise kitap

kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=46,69$ ) en yüksek, forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=41,67$ ) en düşüktür. Mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{MS}=45,29$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında mobil uygulama kullanan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, kitap ve forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test sonuçlarında; forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=118,67$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{MÖ}=99,00$ ) en düşüktür. Kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=112,81$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise kitap kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=116,25$ ) en yüksek, forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=110,33$ ) en düşüktür. Forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{MS}=114,71$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında kitap, mobil uygulama kullanan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, forum, gazete gibi diğer kaynakları kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan kaynağa göre kaygı düzeylerinin etkisini belirlemek için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.13'te verilmektedir.

Tablo 4.13. Kullanılan kaynağa göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut       | Kaynak         | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F    | p    |
|-----------------|----------------|-----------------|----|-----------------|------|------|
| Konuşma Kaygısı | Genel          | 2,318           | 1  | 2,318           | ,071 | ,792 |
|                 | Genel * Kaynak | 18,910          | 2  | 9,455           | ,291 | ,751 |
|                 | Hata           | 748,397         | 23 | 32,539          |      |      |
| Yazma Kaygısı   | Genel          | 84,504          | 1  | 84,504          | ,931 | ,345 |
|                 | Genel * Kaynak | 74,119          | 2  | 37,059          | ,408 | ,669 |
|                 | Hata           | 2087,208        | 23 | 90,748          |      |      |
| Okuma Kaygısı   | Genel          | 3,253           | 1  | 3,253           | ,133 | ,718 |
|                 | Genel * Kaynak | 2,692           | 2  | 1,346           | ,055 | ,946 |
|                 | Hata           | 561,231         | 23 | 24,401          |      |      |



|                    |                |           |    |         |      |      |
|--------------------|----------------|-----------|----|---------|------|------|
| Dinleme<br>Kaygısı | Genel          | 4,393     | 1  | 4,393   | ,029 | ,867 |
|                    | Genel * Kaynak | 176,668   | 2  | 88,334  | ,576 | ,570 |
|                    | Hata           | 3528,659  | 23 | 153,420 |      |      |
| Genel<br>Kaygı     | Genel          | 108,633   | 1  | 108,633 | ,145 | ,707 |
|                    | Genel * Kaynak | 686,061   | 2  | 343,030 | ,458 | ,638 |
|                    | Hata           | 17237,016 | 23 | 749,435 |      |      |

\*p<0,050

Tablo 4.13 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_K (1-24) = 0,291, p > 0,050$ ], yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,408, p > 0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 0,055, p > 0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_D (1-24) = 0,576, p > 0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 0,458, p > 0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir..

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin kullanılan kaynağa göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6’da kullanılan kaynağa göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 21’de yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 22’de, okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 23’te, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 24’te ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 25’te bu durum net bir biçimde görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin teknoloji kullanımının (kullanılan teknolojik aracın, kullanılan mobil uygulamanın, bitirilen mobil uygulamanın) kaygı üzerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizler bu bölümde verilmektedir.

Çalışma grubunun “Türkçe öğrenirken teknolojiden faydalandınız mı?” sorusunun betimsel istatistik sonuçları 4.14’te verilmektedir.

Tablo 4.14. Teknolojik araçtan faydalanma durumu betimsel istatistik sonuçları

| Alt boyut       | Teknolojiden Faydalandınız Mı? | Ön-Test |           |       | Son-Test |           |        |
|-----------------|--------------------------------|---------|-----------|-------|----------|-----------|--------|
|                 |                                | N       | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s      |
| Konuşma Kaygısı | Evet                           | 24      | 21,96     | 9,46  | 24       | 23,42     | 8,16   |
|                 | Hayır                          | 2       | 16,00     | 4,24  | 2        | 14,50     | 2,12   |
| Yazma Kaygısı   | Evet                           | 24      | 26,75     | 10,52 | 24       | 30,04     | 10,07  |
|                 | Hayır                          | 2       | 22,50     | 2,121 | 2        | 23,50     | ,707   |
| Okuma Kaygısı   | Evet                           | 24      | 16,25     | 7,16  | 24       | 17,63     | 5,82   |
|                 | Hayır                          | 2       | 16,00     | 1,414 | 2        | 11,50     | 3,54   |
| Dinleme Kaygısı | Evet                           | 24      | 45,67     | 18,81 | 24       | 46,58     | 15,14  |
|                 | Hayır                          | 2       | 45,00     | 5,657 | 2        | 35,50     | 6,364  |
| Genel Kaygı     | Evet                           | 24      | 17,63     | 5,82  | 24       | 117,67    | 35,99  |
|                 | Hayır                          | 2       | 11,50     | 3,536 | 2        | 85,00     | 12,728 |

Tablo 4.14 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=21,96$ ;  $\bar{X}_{ES}=23,42$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=16,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=14,50$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=26,75$ ;  $\bar{X}_{ES}=30,04$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=22,50$ ;  $\bar{X}_{HS}=23,50$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; evet ve hayır cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=16,25$ ;  $\bar{X}_{ES}=17,63$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=16,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=11,50$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=45,67$ ;  $\bar{X}_{ES}=46,58$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=45,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=35,50$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında; evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=17,63$ ;  $\bar{X}_{ES}=117,67$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=11,50$ ;

$\bar{X}_{HS}=85,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet ve hayır cevabı veren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Yapılan analizlerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları, mobil uygulama kullanma durumları, mobil uygulama tamamlama durumları gibi değişkenlerde sadece elde edilen veriler verilmiş ve elde edilen verilerden dolayı analiz yapılamamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan teknolojik aracın kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.15'te verilmektedir.

Tablo 4.15. Kullanılan teknolojik araca göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut       | Teknolojik Araç | N  | Ön-Test   |       | Son-Test |           |       |
|-----------------|-----------------|----|-----------|-------|----------|-----------|-------|
|                 |                 |    | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma Kaygısı | Kullanmadım     | 2  | 16,00     | 4,24  | 2        | 14,50     | 2,12  |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 21,67     | 2,31  | 3        | 24,00     | 4,00  |
|                 | Telefon         | 18 | 21,67     | 9,63  | 18       | 22,72     | 8,39  |
|                 | Diğer           | 3  | 24,00     | 15,10 | 3        | 27,00     | 11,27 |
| Yazma Kaygısı   | Kullanmadım     | 2  | 22,50     | 2,12  | 2        | 23,50     | 0,71  |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 27,00     | 7,94  | 3        | 25,67     | 5,13  |
|                 | Telefon         | 18 | 26,72     | 10,76 | 18       | 28,83     | 9,84  |
|                 | Diğer           | 3  | 26,67     | 14,98 | 3        | 41,67     | 8,51  |
| Okuma Kaygısı   | Kullanmadım     | 2  | 16,00     | 1,41  | 2        | 11,50     | 3,54  |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 15,00     | 3,61  | 3        | 14,67     | 3,06  |
|                 | Telefon         | 18 | 16,17     | 7,17  | 18       | 17,17     | 5,72  |
|                 | Diğer           | 3  | 18,00     | 11,53 | 3        | 23,33     | 6,11  |
| Dinleme Kaygısı | Kullanmadım     | 2  | 45,00     | 5,66  | 2        | 35,50     | 6,36  |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 37,67     | 4,62  | 3        | 37,67     | 6,43  |
|                 | Telefon         | 18 | 45,17     | 20,08 | 18       | 46,11     | 15,18 |
|                 | Diğer           | 3  | 56,67     | 18,50 | 3        | 58,33     | 17,56 |
| Genel Kaygı     | Kullanmadım     | 2  | 99,50     | 4,95  | 2        | 85,00     | 12,73 |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 101,33    | 15,82 | 3        | 102,00    | 13,23 |
|                 | Telefon         | 18 | 109,72    | 41,95 | 18       | 114,83    | 35,86 |
|                 | Diğer           | 3  | 125,33    | 52,21 | 3        | 150,33    | 41,86 |

Tablo 4.15 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında; tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=24,00$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin

aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=16,00$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{BÖ}=21,67$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TÖ}=21,67$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=27,00$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=14,50$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{BS}=24,00$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TS}=22,72$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç ve bilgisayar, telefon kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test sonuçlarında bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=27,00$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=22,50$ ) en düşüktür. Telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TÖ}=26,72$  ve tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=26,67$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=41,67$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=23,50$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{BS}=25,67$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TS}=28,83$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında teknolojik araç kullanmayan, tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç ve telefon kullanan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği, bilgisayar kullanan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test sonuçlarında tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=18,00$ ) en yüksek, bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=15,00$ ) en düşüktür. Teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=16,00$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TÖ}=16,17$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=23,33$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=11,50$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{BS}=14,67$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TS}=17,17$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç ve telefon kullanan öğrencilerin okuma kaygı

düzeylerinin yükseldiği, teknolojik araç kullanmayan ve bilgisayar kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test sonuçlarında; tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=56,67$ ) en yüksek, bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=37,67$ ) en düşüktür. Teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=45,00$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TÖ}=45,17$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=58,33$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=35,50$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{BS}=37,67$  ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TS}=46,11$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç ve telefon kullanan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, bilgisayar kullanan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin değişmediği ve teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test sonuçlarında tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=125,33$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=99,50$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{BÖ}=101,33$ ) ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TÖ}=109,72$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında ise tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=150,33$ ) en yüksek, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=85,00$ ) en düşüktür. Bilgisayar kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}_{BS}=102,00$ ) ve telefon kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{TS}=114,83$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; tablet, televizyon, radyo gibi diğer teknolojik araç, bilgisayar ve telefon kullanan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, teknolojik araç kullanmayan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan teknolojik araca göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 4.16'da verilmektedir.

Tablo 4.16. Kullanılan teknolojik araca göre konuşma ve dinleme kaygısı fark puanları kruskal-wallis testi

| Alt Boyut       | Teknolojik Araç | N  | Sıra Ortalaması | sd | X <sup>2</sup> | p     |
|-----------------|-----------------|----|-----------------|----|----------------|-------|
| Konuşma Kaygısı | Kullanmadım     | 2  | 9,75            | 3  | 0,531          | 0,912 |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 14,00           |    |                |       |
|                 | Telefon         | 18 | 13,75           |    |                |       |
|                 | Diğer           | 3  | 14,00           |    |                |       |
| Dinleme Kaygısı | Kullanmadım     | 2  | 5,25            | 3  | 2,791          | 0,425 |
|                 | Bilgisayar      | 3  | 12,17           |    |                |       |
|                 | Telefon         | 18 | 14,42           |    |                |       |
|                 | Diğer           | 3  | 14,83           |    |                |       |

\*p<0,050

Tablo 4.16 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $X^2_{K(3)} = 0,531, p>0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $X^2_{D(3)} = 2,791, p>0,050$ ] istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan teknolojik araca göre kaygı düzeylerinin arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.17’de verilmektedir.

Tablo 4.17. Kullanılan teknolojik araca göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut     | Teknolojik Araç              | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F     | p     |
|---------------|------------------------------|-----------------|----|-----------------|-------|-------|
| Yazma Kaygısı | Genel                        | 115,157         | 1  | 115,157         | 1,329 | 0,261 |
|               | Genel * Kullanılan Teknoloji | 255,105         | 3  | 85,035          | 0,981 | 0,42  |
|               | Hata                         | 1906,22         | 22 | 86,646          |       |       |
| Okuma Kaygısı | Genel                        | 0,92            | 1  | 0,92            | 0,04  | 0,843 |
|               | Genel * Kullanılan Teknoloji | 61,006          | 3  | 20,335          | 0,89  | 0,462 |
|               | Hata                         | 502,917         | 22 | 22,86           |       |       |

|             |                                    |         |    |         |       |       |
|-------------|------------------------------------|---------|----|---------|-------|-------|
|             | Genel                              | 108,395 | 1  | 108,395 | 0,141 | 0,711 |
| Genel Kaygı | Genel *<br>Kullanılan<br>Teknoloji | 1006,61 | 3  | 335,535 | 0,436 | 0,729 |
|             | Hata                               | 16916,5 | 22 | 768,931 |       |       |

\*p<0,050

Tablo 4.17 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,981, p>0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 0,890, p>0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 0,436, p>0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin kullanılan teknolojik araca göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6’da kullanılan teknolojik araca göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 26’da, yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 27’de, okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 28’de, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 29’da ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 30’da bu durum net bir biçimde görülmektedir.

Çalışma grubunun “Türkçe öğrenirken mobil uygulama kullandınız mı?” sorusunun betimsel istatistik sonuçları 4.18’de verilmektedir.

Tablo 4.18. Mobil uygulama kullanma betimsel istatistik sonuçları

| Alt boyut       | Mobil Uygulama Kullandınız Mı? | Ön-Test |           |       | Son-Test |           |      |
|-----------------|--------------------------------|---------|-----------|-------|----------|-----------|------|
|                 |                                | N       | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s    |
| Konuşma Kaygısı | Evet                           | 25      | 21,60     | 9,43  | 25       | 23,12     | 8,12 |
|                 | Hayır                          | 1       | 19,00     | -     | 1        | 13,00     | -    |
| Yazma Kaygısı   | Evet                           | 25      | 26,64     | 10,31 | 25       | 29,80     | 9,93 |
|                 | Hayır                          | 1       | 21,00     | -     | 1        | 23,00     | -    |
| Okuma Kaygısı   | Evet                           | 25      | 16,28     | 7,01  | 25       | 17,48     | 5,74 |
|                 | Hayır                          | 1       | 15,00     | -     | 1        | 9,00      | -    |

|         |       |    |        |       |    |        |       |
|---------|-------|----|--------|-------|----|--------|-------|
| Dinleme | Evet  | 25 | 45,80  | 18,43 | 25 | 46,32  | 14,88 |
| Kaygısı | Hayır | 1  | 41,00  | -     | 1  | 31,00  | -     |
| Genel   | Evet  | 25 | 110,32 | 39,18 | 25 | 116,72 | 35,55 |
| Kaygı   | Hayır | 1  | 96,00  | -     | 1  | 76,00  | -     |

Tablo 4.18 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında; evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=21,60$ ;  $\bar{X}_{ES}=23,12$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=19,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=13,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında; evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=26,64$ ;  $\bar{X}_{ES}=29,80$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=21,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=23,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet ve hayır cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=16,28$ ;  $\bar{X}_{ES}=17,48$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=15,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=9,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=45,80$ ;  $\bar{X}_{ES}=46,32$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=41,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=31,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=110,32$ ;  $\bar{X}_{ES}=116,72$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=96,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=76,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; evet cevabı veren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Betimsel istatistikler yapılmış fakat verilerin dağılımından dolayı fark analizleri yapılamamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan mobil uygulamanın kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.19'da verilmektedir.



Tablo 4.19. Kullanılan mobil uygulamaya göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut       | Kullanılan Uygulama | N | Ön-Test   |       | Son-Test |           |       |
|-----------------|---------------------|---|-----------|-------|----------|-----------|-------|
|                 |                     |   | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma Kaygısı | Kullanmadım         | 1 | 19,00     | -     | 1        | 13,00     | -     |
|                 | Duolingo            | 3 | 20,33     | 7,02  | 3        | 20,33     | 4,04  |
|                 | Rosetto Stone       | 9 | 19,67     | 8,52  | 9        | 18,89     | 6,19  |
|                 | Türkçe Öğretimi     | 6 | 27,17     | 12,04 | 6        | 27,33     | 9,56  |
|                 | Diğer               | 7 | 19,86     | 8,99  | 7        | 26,14     | 8,47  |
| Yazma Kaygısı   | Kullanmadım         | 1 | 21,00     | .     | 1        | 23,00     | .     |
|                 | Duolingo            | 3 | 25,00     | 3,61  | 3        | 28,33     | 5,13  |
|                 | Rosetto Stone       | 9 | 26,56     | 11,43 | 9        | 27,67     | 8,82  |
|                 | Türkçe Öğretimi     | 6 | 28,67     | 15,03 | 6        | 38,00     | 11,68 |
|                 | Diğer               | 7 | 25,71     | 7,23  | 7        | 26,14     | 8,82  |
| Okuma Kaygısı   | Kullanmadım         | 1 | 15,00     | .     | 1        | 9,00      | .     |
|                 | Duolingo            | 3 | 17,67     | 3,06  | 3        | 17,33     | 3,51  |
|                 | Rosetto Stone       | 9 | 15,44     | 7,09  | 9        | 15,56     | 4,69  |
|                 | Türkçe Öğretimi     | 6 | 18,67     | 10,25 | 6        | 22,00     | 7,13  |
|                 | Diğer               | 7 | 14,71     | 5,35  | 7        | 16,14     | 5,27  |
| Dinleme Kaygısı | Kullanmadım         | 1 | 41,00     | .     | 1        | 31,00     | .     |
|                 | Duolingo            | 3 | 48,00     | 12,53 | 3        | 51,67     | 14,57 |
|                 | Rosetto Stone       | 9 | 43,56     | 19,70 | 9        | 39,11     | 12,35 |
|                 | Türkçe Öğretimi     | 6 | 52,17     | 20,38 | 6        | 56,50     | 17,09 |
|                 | Diğer               | 7 | 42,29     | 19,44 | 7        | 44,57     | 13,00 |
| Genel Kaygı     | Kullanmadım         | 1 | 96,00     | .     | 1        | 76,00     | .     |
|                 | Duolingo            | 3 | 111,00    | 23,07 | 3        | 117,67    | 26,95 |
|                 | Rosetto Stone       | 9 | 105,22    | 40,59 | 9        | 101,22    | 29,99 |
|                 | Türkçe Öğretimi     | 6 | 126,67    | 49,40 | 6        | 143,83    | 43,21 |
|                 | Diğer               | 7 | 102,57    | 36,84 | 7        | 113,00    | 30,74 |

Tablo 4.19 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TÖ}=27,17$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=19,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuÖ}=20,33$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RÖ}=19,67$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=19,86$  olduğu

görülmektedir. Son-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TS}=27,33$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=13,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuS}=20,33$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=18,89$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=26,14$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; Türkçe Öğretimi mobil uygulaması ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin değişmediği, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TÖ}=28,67$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=21,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuÖ}=25,00$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RÖ}=26,56$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=25,71$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TS}=38,00$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=23,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuS}=28,33$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=27,67$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=26,14$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında mobil uygulama kullanmayan, Duolingo, Rosetto Stone, Türkçe Öğretimi ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TÖ}=18,67$ ) en yüksek, Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DÖ}=14,71$ ) en düşüktür. Mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{KÖ}=15,00$ , Duolingo mobil uygulaması kullanan

öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuÖ}=17,67$  ve Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RÖ}=15,44$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TS}=22,00$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=9,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuS}=17,33$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=15,56$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=16,14$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında Rosetto Stone, Türkçe Öğretimi ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama kullanmayan ve Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TÖ}=52,17$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=41,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuÖ}=48,00$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RÖ}=43,56$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=42,29$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TS}=56,50$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=31,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuS}=51,67$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=39,11$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=44,57$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında Duolingo, Türkçe Öğretimi ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama kullanmayan ve Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TÖ}=126,67$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KÖ}=96,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan

öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Duö}=111,00$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Rö}=105,22$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Dö}=102,57$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında Türkçe Öğretimi mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{TS}=143,83$ ) en yüksek, mobil uygulama kullanmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{KS}=76,00$ ) en düşüktür. Duolingo mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DuS}=117,67$ , Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=101,22$  ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=113,00$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; Duolingo, Türkçe Öğretimi ve Busuu, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama kullanmayan ve Rosetto Stone mobil uygulaması kullanan öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan mobil uygulamaya göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 4.20’de verilmektedir.

Tablo 4.20. Kullanılan mobil uygulamaya göre konuşma fark kruskal-wallis testi

| Alt Boyut       | Kullanılan Uygulama | N | Sıra Ortalaması | sd | X <sup>2</sup> | p    |
|-----------------|---------------------|---|-----------------|----|----------------|------|
| Konuşma Kaygısı | Kullanmadım         | 1 | 2,00            | 4  | 7,630          | ,106 |
|                 | Duolingo            | 3 | 11,00           |    |                |      |
|                 | Rosetto Stone       | 9 | 12,94           |    |                |      |
|                 | Türkçe Öğretimi     | 6 | 10,67           |    |                |      |
|                 | Diğer               | 7 | 19,36           |    |                |      |

\*p<0,050

Tablo 4.20 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı seviyelerinin kullanılan teknolojik araca göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir [ $\chi^2_{K(3)}=7,630$ , p>0,05]. Bu durumda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri üzerinde öğrencilerin eğitim yılının etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullanılan mobil uygulamaya göre kaygı düzeylerinin arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de verilmektedir.

Tablo 4.21. Kullanılan mobil uygulamaya göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut       | Kullanılan Uygulama                  | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F    | p    |
|-----------------|--------------------------------------|-----------------|----|-----------------|------|------|
| Yazma Kaygısı   | Genel                                | 74,872          | 1  | 74,872          | ,786 | ,385 |
|                 | Genel *<br>Kullanılan Mobil Uygulama | 160,025         | 4  | 40,006          | ,420 | ,793 |
|                 | Hata                                 | 2001,302        | 21 | 95,300          |      |      |
| Okuma Kaygısı   | Genel                                | ,608            | 1  | ,608            | ,025 | ,877 |
|                 | Genel *<br>Kullanılan Mobil Uygulama | 47,621          | 4  | 11,905          | ,484 | ,747 |
|                 | Hata                                 | 516,302         | 21 | 24,586          |      |      |
| Dinleme Kaygısı | Genel                                | 4,930           | 1  | 4,930           | ,030 | ,865 |
|                 | Genel *<br>Kullanılan Mobil Uygulama | 233,502         | 4  | 58,375          | ,353 | ,839 |
|                 | Hata                                 | 3471,825        | 21 | 165,325         |      |      |
| Genel Kaygı     | Genel                                | 30,020          | 1  | 30,020          | ,038 | ,848 |
|                 | Genel *<br>Kullanılan Mobil Uygulama | 1226,470        | 4  | 306,617         | ,386 | ,816 |
|                 | Hata                                 | 16696,607       | 21 | 795,077         |      |      |

\*p<0,050

Tablo 4.21 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,420, p>0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 0,484, p>0,050$ ], dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_D (1-24) = 0,353, p>0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 0,386, p>0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin kullanılan mobil uygulamaya göre dinleme, konuşma, okuma,

yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6’da kullanılan mobil uygulamaya göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 31’de, yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 32’de okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 33’te, dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 34’te ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 35’te bu durum net bir biçimde görülmektedir.

Çalışma grubunun “Türkçe öğrenirken tamamladığınız uygulama var mı?” sorusunun betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.22’de verilmektedir.

Tablo 4.22. Bitirilen uygulama betimsel istatistik sonuçları

| Alt boyut       | Bitirilen Mobil Uygulama Var mı? | Ön-Test |           |       | Son-Test |           |       |
|-----------------|----------------------------------|---------|-----------|-------|----------|-----------|-------|
|                 |                                  | N       | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma Kaygısı | Evet                             | 25,00   | 21,60     | 9,43  | 25,00    | 23,12     | 8,12  |
|                 | Hayır                            | 1,00    | 19,00     | -     | 1,00     | 13,00     | -     |
| Yazma Kaygısı   | Evet                             | 25,00   | 26,64     | 10,31 | 25,00    | 29,80     | 9,93  |
|                 | Hayır                            | 1,00    | 21,00     | -     | 1,00     | 23,00     | -     |
| Okuma Kaygısı   | Evet                             | 25,00   | 16,28     | 7,01  | 25,00    | 17,48     | 5,74  |
|                 | Hayır                            | 1,00    | 15,00     | -     | 1,00     | 9,00      | -     |
| Dinleme Kaygısı | Evet                             | 25,00   | 45,80     | 18,43 | 25,00    | 46,32     | 14,88 |
|                 | Hayır                            | 1,00    | 41,00     | -     | 1,00     | 31,00     | -     |
| Genel Kaygı     | Evet                             | 25,00   | 110,32    | 39,18 | 25,00    | 116,72    | 35,55 |
|                 | Hayır                            | 1,00    | 96,00     | -     | 1,00     | 76,00     | -     |

Tablo 4.22 incelendiğinde konuşma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=21,60$ ;  $\bar{X}_{ES}=23,12$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=19,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=13,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=26,64$ ;  $\bar{X}_{ES}=29,80$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=21,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=23,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet ve hayır cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması

( $\bar{X}_{EÖ}=16,28$ ;  $\bar{X}_{ES}=17,48$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=15,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=9,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=45,80$ ;  $\bar{X}_{ES}=46,32$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=41,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=31,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test ve son-test sonuçlarında evet cevabının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{EÖ}=110,32$ ;  $\bar{X}_{ES}=116,72$ ), hayır cevabının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}_{HÖ}=96,00$ ;  $\bar{X}_{HS}=76,00$ ) daha yüksektir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında evet cevabı veren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, hayır cevabı veren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bitirilen mobil uygulamanın kaygı üzerine etkisini belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.23'te verilmektedir.

Tablo 4.23. Bitirilen uygulamaya göre betimsel istatistikler

| Alt Boyut       | Bitirilen Uygulama | N | Ön-Test   |       | Son-Test |           |       |
|-----------------|--------------------|---|-----------|-------|----------|-----------|-------|
|                 |                    |   | $\bar{X}$ | s     | N        | $\bar{X}$ | s     |
| Konuşma Kaygısı | Bitirmedim         | 6 | 24,67     | 9,56  | 6        | 24,50     | 9,09  |
|                 | Rosetta Stone      | 9 | 18,33     | 6,29  | 9        | 20,56     | 4,75  |
|                 | YouTube            | 3 | 23,33     | 4,51  | 3        | 26,33     | 5,69  |
|                 | Diğer              | 8 | 21,50     | 12,90 | 8        | 22,50     | 11,48 |
| Yazma Kaygısı   | Bitirmedim         | 6 | 30,50     | 11,10 | 6        | 32,83     | 10,30 |
|                 | Rosetta Stone      | 9 | 23,78     | 7,31  | 9        | 29,00     | 6,38  |
|                 | YouTube            | 3 | 22,00     | 9,64  | 3        | 29,67     | 11,24 |
|                 | Diğer              | 8 | 28,00     | 12,60 | 8        | 27,63     | 13,13 |
| Okuma Kaygısı   | Bitirmedim         | 6 | 19,33     | 5,61  | 6        | 18,83     | 7,25  |
|                 | Rosetta Stone      | 9 | 13,22     | 4,68  | 9        | 17,00     | 3,12  |
|                 | YouTube            | 3 | 16,00     | 5,29  | 3        | 16,33     | 5,86  |
|                 | Diğer              | 8 | 17,38     | 9,59  | 8        | 16,38     | 7,80  |

|                    |               |   |        |       |   |        |       |
|--------------------|---------------|---|--------|-------|---|--------|-------|
| Dinleme<br>Kaygısı | Bitirmedim    | 6 | 52,83  | 14,37 | 6 | 49,17  | 14,80 |
|                    | Rosetta Stone | 9 | 38,67  | 16,04 | 9 | 43,22  | 9,04  |
|                    | YouTube       | 3 | 35,67  | 1,16  | 3 | 43,00  | 15,62 |
|                    | Diğer         | 8 | 51,75  | 23,10 | 8 | 47,00  | 21,19 |
| Genel<br>Kaygı     | Bitirmedim    | 6 | 127,33 | 39,23 | 6 | 125,33 | 40,51 |
|                    | Rosetta Stone | 9 | 94,00  | 24,80 | 9 | 109,78 | 18,99 |
|                    | YouTube       | 3 | 97,00  | 11,36 | 3 | 115,33 | 36,17 |
|                    | Diğer         | 8 | 119,13 | 51,95 | 8 | 113,50 | 49,74 |

Tablo 4.23 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ön-test sonuçlarında; mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=24,67$ ) en yüksek, Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{RÖ}=19,00$ ) en düşüktür. Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{YÖ}=23,33$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=21,50$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{YS}=26,33$ ) en yüksek, Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{RS}=20,56$ ) en düşüktür. Mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{BS}=24,50$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=22,50$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test konuşma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında Youtubedan konu bitiren, Rosetto Stone ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Yazma kaygısı ön-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=30,50$ ) en yüksek, Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{YÖ}=22,00$ ) en düşüktür. Rosetto Stone mobil uygulamasının bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RÖ}=23,78$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=28,00$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BS}=32,83$ ) en yüksek, Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{DS}=27,63$ ) en düşüktür. Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=29,00$  ve



Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{YS}=29,67$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında mobil uygulama bitirmeyen, Rosetto Stone mobil uygulaması ve Youtubedan konu bitiren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yükseldiği, Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Okuma kaygısı ön-test sonuçlarında; mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=19,33$ ) en yüksek, Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{RÖ}=13,22$ ) en düşüktür. Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{YÖ}=16,00$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=17,38$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BS}=18,83$ ) en yüksek, Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{YS}=20,56$ ) en düşüktür. Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=16,33$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=16,38$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test okuma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında Rosetto Stone mobil uygulaması ve Youtubedan konu bitiren öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama bitirmeyen ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dinleme kaygısı ön-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BÖ}=52,83$ ) en yüksek, Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{YÖ}=35,67$ ) en düşüktür. Rosetto Stone mobil uygulamasını bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RÖ}=38,67$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DÖ}=51,75$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{BS}=49,17$ ) en yüksek, Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{YS}=43,00$ ) en düşüktür. Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{RS}=43,22$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{DS}=47,00$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test dinleme kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; Rosetto Stone mobil uygulaması ve

Youtubedan konu bitiren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama bitirmeyen ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Genel kaygı ön-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B\ddot{o}}=127,33$ ) en yüksek, Rosetto Stone mobil uygulamasını bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{R\ddot{o}}=94,00$ ) en düşüktür. Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Y\ddot{o}}=97,00$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{D\ddot{o}}=119,13$  olduğu görülmektedir. Son-test sonuçlarında mobil uygulama bitirmeyen öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{B\ddot{s}}=125,33$ ) en yüksek, Rosetto Stone mobil uygulaması bitiren öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{R\ddot{s}}=109,78$ ) en düşüktür. Youtubedan konu bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{Y\ddot{s}}=115,33$  ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}_{D\ddot{s}}=113,50$  olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test genel kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında Rosetto Stone mobil uygulaması ve Youtubedan konu bitiren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin yükseldiği, mobil uygulama bitirmeyen ve Busuu, Duolingo, Hello Talk, Memrise, Mondly Türkçe, Learn Turkish gibi diğer mobil uygulamaları bitiren öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bitirilen bitirilen mobil uygulamaya göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 4.24'te verilmektedir.

Tablo 4.24. Bitirilen mobil uygulamaya göre konuşma ve dinleme fark kruskal-wallis testi

| Alt Boyut       | Bitirilen Uygulama | N | Sıra Ortalaması | sd | X <sup>2</sup> | p    |
|-----------------|--------------------|---|-----------------|----|----------------|------|
| Konuşma Kaygısı | Bitirmedim         | 6 | 11,33           | 3  | ,726           | ,867 |
|                 | Rosetta Stone      | 9 | 13,61           |    |                |      |
|                 | YouTube            | 3 | 15,00           |    |                |      |
|                 | Diğer              | 8 | 14,44           |    |                |      |
| Dinleme Kaygısı | Bitirmedim         | 6 | 9,08            | 3  | 3,354          | ,340 |
|                 | Rosetta Stone      | 9 | 16,17           |    |                |      |
|                 | YouTube            | 3 | 15,50           |    |                |      |
|                 | Diğer              | 8 | 13,06           |    |                |      |

\*p<0,050

Tablo 4.24 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $X^2_{K(3)}=0,726, p>0,05$ ]. Dinleme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $X^2_{D(3)}=3,354, p>0,05$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bitirilen mobil uygulamaya göre kaygı düzeylerinin arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan çok değişkenli varyans analizi sonuçları Tablo 4.25’te verilmektedir.

Tablo 4.25. Bitirilen mobil uygulamaya göre çok değişkenli varyans analizi sonuç tablosu

| Alt Boyut     | Bitirilen Uygulama         | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F     | p    |
|---------------|----------------------------|-----------------|----|-----------------|-------|------|
| Yazma Kaygısı | Genel                      | 149,733         | 1  | 149,733         | 1,599 | ,219 |
|               | Genel * Bitirilen Uygulama | 101,612         | 3  | 33,871          | ,362  | ,781 |
|               | Hata                       | 2059,715        | 22 | 93,623          |       |      |
| Okuma Kaygısı | Genel                      | 4,631           | 1  | 4,631           | ,201  | ,658 |
|               | Genel * Bitirilen Uygulama | 58,062          | 3  | 19,354          | ,842  | ,486 |
|               | Hata                       | 505,861         | 22 | 22,994          |       |      |
| Genel Kaygı   | Genel                      | 476,500         | 1  | 476,500         | ,634  | ,434 |
|               | Genel * Bitirilen Uygulama | 1386,028        | 3  | 462,009         | ,615  | ,613 |
|               | Hata                       | 16537,049       | 22 | 751,684         |       |      |

\*p<0,050

Tablo 4.25 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_Y (1-24) = 0,362, p>0,050$ ], okuma kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_O (1-24) = 0,842, p>0,050$ ] ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ön-test son-test sonuçları arasında [ $F_G (1-24) = 0,615, p>0,050$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin bitirilen mobil uygulamaya göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. EK-6’da bitirilen mobil uygulamaya göre konuşma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 36’da yazma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 37’de okuma kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil

38’de ve dinleme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 39’da ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı betimsel istatistiklerine göre hazırlanan Şekil 40’ta bu durum net bir biçimde görülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmalarla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların tartışmaları ile bu sonuçlara göre belirlenen öneriler verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Çalışma, yabancılara Türkçe öğretimindeki teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada araştırma modeli olarak tek grup ön-test – son-test desen kullanılmıştır. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ile Bartın Üniversitesi (Bartın Üniveristesi Dil Eğitim Merkezi) BÜDEM’de öğrenim gören B1 ve B2 öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Genç Köylü ve Işık (2020) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Altı haftalık eğitim sonunda aynı ölçek aynı öğrencilerle paylaşılarak öğrencilerin teknoloji kullanımlarının kaygıyı nasıl etkilediği ölçülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön-test kaygı seviyelerinin daha düşük seviyede, son-test kaygı seviyelerin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öner ve Gediklioğlu (2007) İngilizce öğrenmeyi etkileyen dil kaygısını araştırdıkları çalışmalarında kaygı düzeyi düşük ya da orta seviyede olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen verilerde de kaygı düzeyi orta seviyede bulunmuştur ve daha başarılı olabilecekleri sonucuna varılmıştır. Atasoy ve Temizkan (2018) Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin %16,9’unun düşük, %59,3’ünün orta, %23,7’sinin yüksek seviyede okuma kaygısının olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçların elde edilen bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca kaygının düşük ya da orta düzeyde olduğunda performansı olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Özdemir, 2016, s. 362). Bu anlamda değerlendirildiğinde öğrencilerdeki kaygının, öğrencilerin öğrenme durumlarını geliştirdiği söylenebilir. Maviş’e (2013) göre düşük ve orta düzeyde konuşma kaygısı “yaratıcı, coşkulu ve olumlu davranmaya teşvik eden güçlü bir motivasyon işlevi” olarak tanımlanmaktadır (akt. Özdemir, 2016, s. 362).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen eğitimin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Yoğurtçu ve Yoğurtçu'nun (2013) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden sınav sonuçları düşük olanların, Türkçe öğrenme kaygılarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin genel dil kaygısının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrencilerin A1 seviyesinden başlayarak C1 seviyesine kadar bütün dil düzeyleri sonunda seviye sınavı oldukları göz önüne alındığında çalışma grubundaki öğrencilerin verilen eğitim sonunda sınav olacaklarını bilmeleri de kaygı düzeylerinde değişikliğe sebebiyet verdiği söylenebilir. Kılıçarslan (2014) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde drama kullanımının öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine etkisini incelemiş ve drama kullanımının öğrencilerin kaygılarını düşürdüğü sonucuna varmıştır. Bu bağlamda drama kullanımı gibi rahatlatıcı tekniklerin öğrencilerin kaygılarını düşürmede etkili olduğu söylenebilir. Zhao, Guo ve Dynia (2013) Amerika'da bulunan ve yabancı dil olarak Çince öğrenen öğrencilerin okuma kaygısını incelemiş ve B1 düzeyi öğrencilerinin A1 düzeyi öğrencilerinden daha yüksek okuma kaygıları olduğunu ve bu durumun okuma metinlerinin zorluğu arttıkça kaygılarının artması ile açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlarda da B2 düzeyi öğrencilerinin B1 düzeyi öğrencilerinden daha kaygılı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme süreci ilerledikçe kaygının da artabileceği düşünülebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin demografik özelliklerinin kaygı üzerine etkisi olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin cinsiyete göre dinleme, konuşma, okuma, yazma kaygısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Özdemir (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyet, ana dili ve diğer yabancı dillerin Türkçe konuşma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Boylu ve Çangal (2015) öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, dil düzeyleri, meslekleri ve daha önce Türkiye'de bulunup bulunmama durumları ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Halat (2015) yabancı dil öğrenenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bildikleri yabancı dil sayısı durumları ile dinleme kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Şen ve Boylu (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumları, dil düzeyleri, Türkçe televizyon yayınlarını dinleme sıklıkları ve Türkçe müzik dinleme sıklıkları değişkenleri ile arasında anlamlı bir

ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Tunçel (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kadın öğrencilerin konuşma becerisinde erkeklerden daha fazla kaygılandıkları sonucuna ulaşmıştır. Erol ve Gülcü (2016) tarafından yabancı dil olarak Türkçe derslerinin bilgisayar destekli tasarlanması konusunda öğrenci görüşleri incelenmiş ve yabancı öğrenci görüşlerinin yaş, cinsiyet, ana dil gibi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erdil (2016) yabancı dil öğrenen öğrencilerin cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, ana dil, bildikleri yabancı dil sayısı, Türkiye'ye gelme sebebi ve Türkçe öğrenme amacı ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Altunkaya (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve okuma ve kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, Türkçe öğrenim süresi gibi değişkenler ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Polatcan (2019) yabancı dil öğrenenlerin kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmaların çoğunlukta olduğunu belirtmiştir. Özdemir (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını incelemiş ve çalışma sonunda cinsiyet değişkenine, Türkiye'de bulunma sürelerine, iyi oldukları dil becerilerine, Türkiye'ye gelmeden önceki Türkçe eğitimlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Kılınç ve Şengül (2018) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin güven eksikliği ile metni anlama ve çözümlemede dinleme kaygısının çok yüksek olmadığı ve cinsiyete göre öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin dil seviyesine göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Polatcan (2019) yaptığı meta analiz çalışmasında bir doktora ve 4 yüksek lisans tezi ile 15 makale incelemiş ve yabancı dil öğrenenlerin kaygılarının dil seviyesine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar ile farklılaştığını belirten çalışmaların eşit sayıda olduğu sonucuna varmıştır. Diğer taraftan Batumlu ve Erden (2007) çalışmalarında C dil seviyesindeki öğrenciler ile B dil seviyesindeki öğrencileri karşılaştırmış, C dil düzeyindeki öğrencilerin daha kaygılı olduğu sonucuna varmışlardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin eğitim durumuna göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) kaygının daha çok dinleme ve konuşma becerilerinde görüldüğünü, olumsuz değerlendirme ve iletişim korkusundan ya da sınav kaygısından kaynaklanan kaygı durumlarının da olabileceğini belirtmiştir. Sparks ve Ganschow (1991) kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sadece hedef dillere değil ana dillerine de yeterince hâkim olmadıklarını vurgulamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin eğitim yılına göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Kleinmann (1977) yüksek kaygı düzeyindeki öğrencilerin, konuşma ve yazma becerilerinde, daha zor olan dil bilgisi yapılarını kullandıklarını belirtmiştir (akt. Aydın ve Zengin, 2008, s. 86). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin kullanılan kaynağa göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında kaynak kitap olarak çalışmalar yapılmış fakat kaynak kitapların kaygı üzerine etkisi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda Dilber (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılan kaynak kitaplara ilişkin incelemelerde bulunmuş ve yeterli sayıda çalışma yapılmadığını belirtmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin teknoloji kullanımının (kullanılan teknolojik aracın, kullanılan mobil uygulamanın, bitirilen mobil uygulamanın) kaygı üzerine etkisi olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin kullandıkları teknolojiye göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülme de yapılan betimsel istatistik sonuçlarına göre yazma kaygısının diğer becerilerdeki kaygı düzeylerine göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak teknolojik araçlarda yer alan uygulamaların yazma becerisine yönelik yeterince alıştırmaya yer vermemesi gösterilebilir. Büyükaslan (2007) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bilişim teknolojilerinden faydalanma konusunda bir değerlendirme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada teknoloji kullanımında yabancılara Türkçe öğretimi alanında geç kalındığı ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Özdemir (2017) araştırmasında Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımını incelemiş ve Türkçe Yurdu isimli web uygulamasının olumlu olduğu kadar olumsuz taraflarıyla da karşılaşılmıştır. Tüm (2019) tekno-pedagojik materyaller üzerine araştırma yapmış ve öğretim teknoloji ve programlara göre hazırlanan ders kitaplarının belirli ilkelere göre hazırlanmasının önemine değinmiştir. Göker ve İnce (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının başarı etkisini araştırmış ve öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu sonucuna varmışlardır. Güllülü ve Çetinoğlu (2017) sosyal medyanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yerini incelemiş ve facebook örneği



üzerine yaptıkları çalışmada facebook kullanımının başarıya olumlu etkileri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Karatay Karabuğa ve İpek (2018) yaptıkları çalışmada Edmodo kullanımının yabancı dil olarak Türkçe üzerine etkisini incelemiş ve yararlı bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat bu çalışmalarda teknolojinin kaygı üzerine etkisi incelenmediğinden teknoloji kullanımının faydalı fakat kaygı üzerine ne gibi etkileri olduğu belirlenmemiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre değerlendirildiğinde öğrenciler teknoloji kullanımını faydalı bulmakta, öğretimleri boyunca kullanmaya devam etmekte, belirtilen uygulamaları bitirmelerine rağmen kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinin kullandıkları mobil uygulamaya göre dinleme, konuşma, okuma, yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Türkçe öğrenme mobil uygulamalarına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve dolayısıyla bu uygulamaları yaygın ve etkin kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Aktaş (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimi için hazırlanmış mobil uygulamalarını yeterince bilmedikleri fakat bu uygulamaları kullanmak istedikleri, mobil uygulamaların yardımıyla öğrenmelerinin daha hızlı ilerleyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Çoban (2020) mobil artırılmış gerçeklik (MAG) ile desteklenmiş videolar aracılığıyla yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyonlarına etkisini araştırmıştır ve mobil artırılmış gerçeklik destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyon düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlarla Çoban (2020) çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir.

Alyaz ve Uçar (2019) yaptıkları çalışma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin mobil uygulamaları kullanma ve mobil uygulamaların dil becerilerinin gelişmesine olumlu katkıları olduğu ve bunun cinsiyet, yaş, Türkçe seviyesi ve okuyacakları bilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışma sonucu elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. İskender ve Gücüyeter (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmada WhatsApp uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda çalışma sonunda öğrencilerin olumlu dönütleri olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda mobil uygulamaları öğrencilerin kullandıkları ve öğrenmelerine olumlu katkıları oldukları fakat bu

uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin kaygı düzeyleri ölçülmüş ve anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Turumbetova ve Varol (2017) gerekli teknik ve alt yapı oluşturulduğunda akıllı telefonların Türkçe sözcük öğretiminde kullanabileceği ve faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ön-test ve son-test değerlerinde bitirilen mobil uygulamaya göre dinleme, konuşma, okuma yazma ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Tüm bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde teknoloji kullanımının kaygıya etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın sonuçları yabancı dil öğreniminde teknoloji kullanımının öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmediğini, hatta bazı durumlarda kaygı düzeylerini yükselttiği göstermiştir. Daha önce yapılan araştırmalardan derlenen bir çalışma sonucunda (Aydın, 2018), teknoloji ve yabancı dil kaygısı konusunda bir uzlaşma olmadığı fakat bazı araştırmalarda teknolojinin kaygıyı azalttığı belirtilmiştir. Godwin-Jones (2005) teknoloji kullanımının kaygı seviyesini nasıl etkilediğinin birkaç sebepten dolayı hala cevaplanamamış bir soru olduğunu belirtmektedir (akt. Aydın, 2018, s.193). Bunun sebebi, öncelikle yabancı dil öğreniminde teknolojinin kaygıya etkisinin yeteri kadar araştırılmaması ve etkilerinin hala tam olarak belirlenmemesi şeklinde ifade edilmektedir (Aydın 2018). Dolayısıyla çalışma sonucundaki yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine anlamlı bir etkisinin olmaması, etkilerinin tam olarak belirlenmemesi gibi sebeplere bağlanabilir. Bir diğer açıdan öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisel yapılarıdaki benzerlikler ya da kelimelerdeki benzerlikler gibi etkilerin kaygı düzeylerini etkilediği söylenebilir. Polatcan (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden Ural Altay dil ailesi mensubu olanların Hint Avrupa, Bantu ve Sami dil aileleri mensubu olanlardan daha az yazma kaygısı taşıdığını belirtmiştir.

Kozma (1994) ve Clark (1994) medya, eğitimi etkiler mi tartışmaları teknolojinin eğitimi etkileyip etkilemeyeceği üzerinedir. Clark (1983) medyanın öğrenme için bir araç olabileceği fakat öğrencilerin başarısını asla etkilemeyeceğini ve çok farklı medyanın aynı bilişsel işlevi gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak daha ucuz yollarla bu öğrenme aracının sağlanabileceğini vurgulamaktadır (Clark, 1994, s. 22). Clark (1994)

teknolojinin erişim ve masraf gibi önemli fakat farklı katkılarının olduğu belirtilmektedir. Suppes (1960) bilgisayarın matematik öğretimindeki başarısının, bilgisayarın kendisinin değil verilen alıştırma sayısının fazlalığından olduğunu ileri sürmektedir (akt. Clark, 1994, s. 24). Dolayısıyla burada teknolojinin değil kullanılan metodun başarı üzerine etkisinin olduğu belirtilmiştir. Kozma (1994) ise medyanın gerekli şartlar sağlandığında eğitimi gelecekte etkileyeceğini savunmaktadır. Clark (1994) ise gerekli koşullar sağlandığında herhangi bir metodun öğretimi olumlu yönde etkileyebileceğini savunmaktadır. Daha önce ayrıntılı şekilde belirtildiği üzere medya yani eğitimde kullanılan bir araç olan teknolojinin, eğitim üzerine etkisinin olup olmadığının cevabı tam olarak bulunamamıştır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının da eğitimi etkilemediği, kaygı üzerine de herhangi bir etkisinin olmadığı söylenilebilir. Buna rağmen derslerde teknoloji kullanımı öğrencilerin her zaman sevdiği, farklı bulduğu ve motivasyonlarını artıran bir kaynak olmuştur (Göçerler ve Çoraklı, 2019 s. 72). Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler öğrenme süreçlerinde teknolojik araçları isteyerek kullanmış ve faydalı bulmuşlardır. Öğrencilerin teknolojiyi faydalı bulmasına ve kullanmalarına rağmen kaygı seviyelerinin artmasının sebebi olarak değerlendirilebilir. Bu konuda alanyazında hala tartışmaların olduğu görülmektedir.

Horzum ve Çakır Balta (2008) çalışmalarında teknolojinin motivasyon ve kaygı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alsancak, Sırakaya ve Seferoğlu (2018) mobil öğrenmenin, Halitoğlu ve Moralı (2018) sosyal ağların eğitimde kullanılmasının olumlu olduğu kadar olumsuz yönlerinin de olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda çalışmanın sonucunun her ne kadar kaygıyı düşürmediği sonucuna ulaşılsa da eğitimdeki teknoloji kullanımının öğrencilerin kaygısı üzerine yapılacak diğer çalışmalara ışık olacağı beklenmektedir. Elde edilen sonuçların, yöntem, örneklem ve araştırmanın yapıldığı ders gibi değişkenlere göre değişebileceği de varsayılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygıya etkisi ile ilgili alanyazında henüz bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın taramasında yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde teknoloji kullanımı ile yabancı dil olarak Türkçe dinleme, konuşma, okuma, yazma kaygı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bununla birlikte Aydın (2018) tarafından yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının kaygıya etkisi ile alakalı çalışmaların da yeterli olmadığı belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretimi ve teknoloji üzerinde e-öğrenme,

uzaktan öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, mobil öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi konulardaki çalışmalara rastlanmaktadır. Aynı zamanda Aydın (2018) yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımını üzerine dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında özel dikkat gerektiren çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi ile ilgili ileride yapılacak çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak ve bundan sonra bu tür araştırma yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler olarak verilmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına dayanılarak verilen öneriler;

1. Yapılan analizler sonucuna göre öğrencilerin kaygı seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür ve bunun öğrencilerin öğrenme süreçleri için olumlu olduğu düşünülmektedir.
2. Öğrencilere bilişim teknolojisi ile verilen eğitimin onların kaygı düzeylerini artırmadığı görülmüştür. Bu sebeple bilişim teknolojilerini kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin kaygı seviyelerini artırmayacağı düşünülmektedir.
3. Öğrencilerin demografik özelliklerinin teknoloji ile işlenen derslerde kaygı seviyesine olumsuz anlamda etkilemediği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler cinsiyet, dil seviyesi, Türkçe öğrenme yılları, kullanılan kaynak gibi değişkenlerden olumsuz anlamda etkilenmedikleri söylenebilir.
4. Öğrencilerin kullanılan ve bitirilen mobil uygulama sonuçlarına göre mobil uygulama kullanımının öğrencilerin kaygı seviyelerinde olumsuz bir durum oluşturmadığı fakat öğrenme süreçleri uzadıkça kaygılandıkları görülmüştür. Bu sebeple öğrenme ile kaygının doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Bundan sonra bu tür yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler;

5. Ölçek kullanırken B1 ve B2 düzeyi öğrencilere uygun olduğu göz önünde bulundurulabilir.
6. Çalışma sonucunda ulaşılan verilerin İstanbul ve Bartın Üniversitesi öğrencilerinden alınan veriler doğrultusunda ulaşıldığı düşünüldüğünde çalışmanın daha fazla sayıda

- öğrenci ile yürütülmesi sonuçların geçerliği ve güvenilirliği açısından farklı sonuçlar elde edilebilir.
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımını ile ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.
  8. Covid-19 pandemi sürecinden dolayı öğrencilerle uzaktan eğitim yapılmasının ve uzaktan iletişim kurulmasının da teknolojinin kaygı üzerine etkileri değerlendirildiğinde sonuçları etkilediği düşünülebilir.
  9. Sonuçlar farklı milletlerden gelen yabancı öğrenciler ile farklı sonuçlar verebilir. Bu sebeple çalışma, farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip öğrenciler ya da teknolojik donanıma sahip üniversiteler seçilerek tekrarlanabilir. Sonuçları etkileyen faktörler belirlenebilir.
  10. Araştırma deseni olarak deney ve kontrol gruplu bir çalışma sonucunda farklı sonuçlar elde edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akay, C., ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). 1-20  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzipğlu, B., & Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2). 169-181.
- Akgül, A., ve Çevik, O. (2005). *Istatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*, (2. Baskı). Ankara: Emek Ofset Ltd. Sti.
- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A., & Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48). 27-46.  
<https://doi.org/10.17755/esosder.97729>
- Akkoyunlu, B., İşman, A., ve H. F. Odabaşı, H.F., (Ed). (2018). *Eğitim teknolojileri okumaları* (492-513). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara University, Institute of Social Sciences.
- Aktaş, Y., ve Yılmaz, F. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin mobil Türkçe öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri.
- Alkan, H., Bümen, N. T., ve Uslu, Ö. (2019). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması. Gazi University, *Journal of Gazi Educational Faculty* (GUJGEF), 39(2).
- Alsancak-Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2018). *Türkiye'nin mobil öğrenme karnesi: İmkânlar, fırsatlar ve sorunlarla ilgili bir inceleme*. B. Akkoyunlu, A.İşman ve H. F. Odabaşı (Ed). Eğitim teknolojileri okumaları, (492-513). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Altun, M. (26 Eylül 2018). *Genel dil bilimi*. 17 Aralık 2019, <http://www.dilbilimi.net/geneldilbilimi.htm>.
- Altunbay, M., ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “z kuşağı” bireyelerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.

- Altunkaya, H., ve Erdem, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. S. Dilidüzgün, (Ed.), *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H., ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Reading Anxiety and Reading Comprehension Skills of Learners of Turkish as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77. Doi: 10.19126/suje.307045
- Alyaz, Y., ve Akyıldız, Y. (2018). Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar/Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 6(1), 131-158.
- Alyaz, Y., ve Uçar, T. (2019). Taşınabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Anderson, L.W., ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar/Why Don't We Like Reading. Interviews with Undergraduates. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Arslan, M. ve Âdem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Artuç, S. (2013), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bilişimden Yararlanma: Paragraf Çalışmaları". *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 80-91.
- Atagül, Y., ve Cevher, Ö. Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma kaygısı bir engel mi? *Electronic Turkish Studies*, 13(11). 229-245 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13226>
- Atasoy, A., ve Temizkan, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 738-764.
- Ateş, A., ve Bahşi, N. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisinin Okuma ve Dinleme Kaygısına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287. DOI: 10.17679/inuefd.443335
- Attewell, J., ve Savill-Smith, C. (Eds.). (2004). *Learning with mobile devices: Research and development: A book of papers*. Learning Skills and Development Agency.
- Aydemir, M. (2009). *İnternet ortamında yabancı dil eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Aydın, S., ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1).
- Aydın, S. (2018). Technology and foreign language anxiety: Implications for practice and future research. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(2), 193-211.
- Aytan, N., ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe Yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Aytan, T., ve Ayhan, N. H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. *International Journal of Bilingualism Studies*, 1(1), 3-37.
- Bağcı, H., ve Baz, D. (2018). Reading Anxieties of Students Learning Turkish as A Foreign. Sahibi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).195- 210 Doi numarası: 10.17556/erziefd.459424
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balım, A. G., Şahin-Pekmez, E., ve Özaçık-Erdem, M. (2004). Asitler bazlar konusunda çoklu zekâ kuramını'na dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi (The effect of multiple-intelligence-based practices on the success of students on basics of acids). *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 13-19.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Baş, B., ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. Doi numarası 10.16916/aded.415059
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2). 49-68.
- Başaran, İ. E., (1989). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başaran, İ. E., (1991). *Örgütsel davranış*. (2. baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Bayrak, H. (29 Ağustos 2019). *2019 Tuik Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması* 18 Şubat 2020, <https://dijilopedi.com/2019-tuik-hanehalki-bilisim-teknolojileri-kullanim-arastirmasi/>
- Bayram, B. A. Ş., ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Bilgisu, G. (9 Aralık 2019). *Yabancı dil olarak Türkçe yüksek lisans programları*. 12 Aralık 2019, <https://www.gurkanbilgisu.com/2018/08/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-yuksekk-lisans-programlari.html>.



- Birinci, F. G. (2019). *Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, 20, 24.
- Boylu, E., ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368. <http://www.dx.doi.org/10.7884/teke.422>
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*, Cem Yayınevi. Baskı, İstanbul.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (11.Baskı) içinde (9-18.) U.S.A Cambridge University Press.
- Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri. *Millî eğitim dergisi*, 47(218), 21-54.
- Büyükaşlan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D” etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*, 30(05), 2015.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Capan, S. A., ve Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.198>
- Carroll, J. B. (1971). Current issues in psycholinguistics and second language teaching. *TESOL quarterly*, 101-114.
- Cavus, N., ve Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British journal of educational technology*, 40(1), 78-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00801.x>
- Chamot, A. U.ve E. D. McKeon. (1984). *Second Language Teaching*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, VA.

- Chang, A. C. S. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106(1), 21-34. <https://doi.org/10.2466%2Fpms.106.1.21-34>
- Chen, T. Y., ve Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x>
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Chomsky, N. (2009). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. (3rd. Ed.) Cambridge University Press.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 53(4), 445-459. <https://doi.org/10.3102%2F00346543053004445>
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29. <https://doi.org/10.1007/BF02299088>
- Curran, C. A. (1972). *Counseling-Learning a Whole-Person Model for Education*.
- Çelik, S. (2014). Communicative language teaching. *Research Gate*, 183-199.
- Çetin, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyon amaçlı video kullanımı. *Turkophone1* (2) 34-4.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, M. Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş videolarla öğretimin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1079-1098. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-632456>
- Demir, S., ve Korkmaz, G. (2013). Yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi: Rosetta stone örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 35-51.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilber, N. Ç. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 111-128.

- Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. 09 Aralık 2019, [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Orta\\_k\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Orta_k_oneriler_AEeraevesi.pdf)
- Dumanlı Kadızade, E (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akıllı Telefon Uygulamaları Üzerine İnceleme, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 742-752.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Erbaş, Ç. ve Demirer, V. (2014). “Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Google Glass Örneği”, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, Vol. 3 No 2, 8-16
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’ de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti yükseköğretim kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara türkçe öğretimi. *Journal of International Social Research*, 11(60). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Ergin, M. (1985). *Türk dil bilgisi*. (15. Baskı) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erol, H. F., ve Gülcü, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin bilgisayar destekli öğretimi ile ilgili yabancı öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 1115-1130. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/>
- Fisher, D., (2019) *Instructional Design -The Taxonomy Table* 18.Aralık 2019, <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/>
- Freud, S. (1936). Inhibitions, symptoms and anxiety. *The Psychoanalytic Quarterly*, 5(1), 1-28.
- Gardner, H. (1995). " Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18. DOI: 10.2307/821182
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
- Gardner, H. (2012). The theory of multiple intelligences. *Early Professional Development for Teachers*, (133-141). Great Britain: Thanet Press.
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-240.
- Gardner, R. C., Day, J. B., ve MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(2), 197-214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100010822>.

- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions. Inc.
- Gencan, T. N. (1966). *Dilbilgisi: Tahir Nejat Gencan* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniveristesi Basımevi.
- Gerard, F., and Widener, J. (1999). A SMARTer Way to Teach Foreign Language: *The SMART Board Interactive Whiteboard as a Language Learning Tool*. 23 Mart, 2011, from <http://edcompass.smarttech.com/en/learning/research/SBforeignlanguageclass.pdf>.
- Gibbons, J. (1985). The silent period: An examination. *Journal of research in Language Studies*, 35(2), 255-267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01027.x>
- Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9(3), 9-12.
- Godwin-Jones, R. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language learning & technology*, 10(1), 9-16.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3-17.
- Göçer, A. (2014). The Assessment of the Anxiety of High School Students Who Are Learning Turkish as a Foreign Language in Turkey in Term of Certain Variables. Online Submission. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 1-11.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçerler, H., ve Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82.
- Göker, M., ve İnce, İ. (2019). Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 10, 30-37. İstanbul Teknik Üniveristesi. [http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal\\_aglarin\\_egitim\\_amacli\\_kullanimi.pdf](http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf)
- Güllülü, M., ve Çetinoğlu, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde ve öğretiminde sosyal medyanın özellikle facebook'un yeri. *Electronic Turkish Studies*, 12(34), 205-238. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12623>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F., Isık, A. D., ve Çukurbaşı, B. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının tablet bilgisayar kullanma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10) 11-18. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayi13194
- Güneyli, A., ve Gökçebağ, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kırıbslı rumların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 669-683. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12757>
- Güzel, A. ve Barın E. (2013), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halawi, L. A., McCarthy, R. V., ve Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of Bloom's taxonomy: an exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84(6), 374-380. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.6.374-380>
- Halitoğlu, V., ve Morali, G. Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (4), 103-117.
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62. [https://021060ds8-y-https-doi-org.bartın.proxy.deepknowledge.io/10.1016/S1976-1317\(09\)60016-5](https://021060ds8-y-https-doi-org.bartın.proxy.deepknowledge.io/10.1016/S1976-1317(09)60016-5)
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.349
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., ve Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481.
- Hine, N., Rentoul, R., ve Specht, M. (2004). Collaboration and roles in remote field trips. *Learning with Mobile Devices Research and Development*, 69-72.
- Hişmanoğlu, M., Ersan, Y., ve Çolak, R. Hazırlık Programı Öğretmenlerinin Perspektifinden Cep Telefonu Destekli Dil Öğretimi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 223-238.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve 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>
- Horwitz, E. K., ve Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Pearson College Div.
- Horzum, M. B., ve Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 140-154.
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. *Social anthropology and language*, 47-93.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 211-222.
- İpek, H. (2009). Foreign Language Reading Anxiety: Proficiency and Gender. *The International Journal of Learning*, 16(8), 293-299.
- İscan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 135-152.
- İşık, A. D. (2016). Mobil öğrenmeden sınırsız öğrenmeye. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 21-31. <https://doi.org/10.29250/sead.285472>
- İskender, M. E., ve Gücüyeter, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretiminde Anlık Mesajlaşma Programlarının Kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 571-590.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.
- İşeri, K., ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kadyte, V. (2004). Learning can happen anywhere: a mobile system for language learning. *Learning with mobile devices*, 73-78.
- Kalaycı, D., ve Durukan, E. (2018). Mobil cihaz dilinin yabancı dil olarak türkçe öğrenimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri: Trabzon tömer örneği. *Journal of International Social Research*, 11(59), 771-778. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2686>
- Karagöl, İ., ve Başbay, A. (2018). The Relationship among Attitude, Anxiety and English Speaking Performance. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 809-821.

- Karatay, H., Karabuğa, H., ve İpek, O. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090. <https://doi.org/10.16916/aded.452838>
- Karçiç, A., ve Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (BOSNA HERSEK ÖRNEĞİNDE). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 971-976. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8496>
- Keser, H., ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6),377-403.
- Kesim, M., ve Ozarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.654>
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kılınç, N., ve Şengül, M. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir
- Kimura, H. (2017). Foreign language listening anxiety: A self-presentational view. *International Journal of Listening*, 31(3), 142-162.
- Kirazlı, N. ve Ateş, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımı, *INES 2016 (1st International Academic Research Congress) Tam Metin Kitabı* içinde (3290-3299), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, G., ve Başaran, S. D. (2016). Using Oxford iTools and iTutor software in english language teaching and its effect on preparatory class students' academic achievement. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 55-69.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü* (1.Baskı). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Kozma, R. B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational technology research and development*, 42(2), 7-19.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition.
- Krashen, S. D. (1980). The input hypothesis. *Current issues in bilingual education*, 168-180.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. D. (1997). *Foreign language education the easy way*. Language Education Associates.

- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. ABC-CLIO. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Kurt, A. A., ve Orhan, D. (2015). Okuryazarlıkların yükseköğretime yansımaları. Edt. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitimde Teknoloji Okumaları içinde*, (65-83). Ankara: TOJET- *The Turkish Online Journal of Educational Technology*
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2.Baskı), United Kingdom: Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestopedia in teaching foreign languages*. Sat: intensive methods of teaching foreign languages "MY, 1, 9-17.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>
- MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Maden, A., ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mathieu, G. (1962). Chapter V: Language Laboratories. *Review of Educational Research*, 32(2), 168-178.
- Mayorga-Toledano, M. C., ve Fernández-Morales, A. (2004). Learning tools for Java-enabled phones: an application for actuarial studies. *Learning with mobile devices*, 95-98.
- Melanlıoğlu, D., ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Melanlıoğlu, D., ve Demir, T. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki/The Relation Between Reflective Diary Use and Writing Self-Efficacy: The Case of Foreigners who Learn Turkish as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 56-76.



- Milgram, P., ve Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Moralı, G., ve Göçer, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Moralı, G. (2019). Examination of the Reading Self-Efficacy of Learners of Turkish as a Foreign Language Regarding Some Variables. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1445-1458.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. R.C. Richards, (Ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (238-241), New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., ... ve Waycott, J. (2003). Guidelines for Learning. *Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. HAL Id: hal-00696244 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244>
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. *Affect in language learning*, 58-67.
- Öner, G., ve Gedikoğlu, T. (2007). Foreign language anxiety affecting learning English of secondary school students in Gaziantep. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özdemir, C., ve Yıldırım, İ. (2016). The use of information technologies in teaching turkish as a foreign language. *Alatoo Academic Studies*, (4), 296-303.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özdemir, H. (2013). Ortak eylem amaçlı metotla yabancı dil öğretiminde otantik doküman kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 8(10),555-560.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(4),427-444. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özekinci, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısı ile endişe düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Park, G. P., ve French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- 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>
- Pilanci, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 75-90.
- Polat, M., ve Erişti, B. (2019). The Effects of Authentic Video Materials on Foreign Language Listening Skill Development and Foreign Language Listening Anxiety at Different Levels of English Proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135-154. <https://doi.org/10.33200/ijcer.567863>
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Polatcan, F., Bozkırlı, K. Ç., ve Er, O. (2018). Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilgi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1485-1498 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14033>
- Prator, C.H. ve Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language*. New York: Newbury House.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Richards, J. C., ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of applied linguistics and language teaching*. Harlow, UK: Longman.
- Richards, J.C. and Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis* (3. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richey, R. C., ve Seels, B. (1994). Defining a Field: A Case Study of the Development of the 1994 Definition of Instructional Technology. *Educational media and technology yearbook*, 20, 2-17.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.
- Saito, Y., Garza, T. J., ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Saito, Y., ve Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x>

- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi, *Turkish studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-7(3)*, 2199-2218.
- Sapir, E. (1921). *An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Saran, M., Seferoglu, G., ve Cagiltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (34), 97-114.
- Sarıçoban, A. ve Balaman, U. (2012). Yabancı dil eğitiminde teknoloji geliştirme. A.Sarıçoban ve Z.M.Tavil (Eds.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Anı, 97-114.
- Saussure, F. (1980). *Genel dilbilim dersleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Scarcella, R. C., ve Krashen, S. D. (1980). *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum. Issues In Second Language Research*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Scarcella, R. C., ve Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom* (63). Boston: Heinle & Heinle.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>
- Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., ve Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00117.x>
- Solak, E. M., ve Yılmaz, F. (2017) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1) 308-317.
- Solmaz, O. (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Öğretim Materyalleri: Web Maceraları (Technology-Based Teaching Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language: Webquests). 12 Temmuz 2020, <https://dicle.academia.edu/OsmanSolmaz>
- Soyupek Hasan, Dr., "Yabancı Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi", *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi, ICANAS 38. 10-15 Eylül 2007*, Ankara.

- Sparks, R. L., ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?. *The modern language journal*, 75(1), 3-16.
- Stevenson, M. P., ve Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO journal*, 27(2), 233. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.27.2.233>
- Stone, A., ve Thames, K. U. (2004). Designing scalable, effective mobile learning for multiple technologies. *Learning with mobile devices*, (145-153).
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M., ve Toker, S. (2019). Mobil Destekli Dil Öğrenmede Podcast Kullanımı: Öğretici Merkezli Yoğun Dinleme ve Mobil Kapsamlı Dinleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-27. DOI: 10.17860/mersinefd.455649
- Taş, Y. (2006). Kaygı nedir. Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, 14.
- Taşkıran, A., Koral, E., ve Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Akademik Bilişim*, 4, (6), 462-467.
- Tayşi, E. K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033-1050.
- Tazebay, A. (1993). İlk okuma yazma öğretimi. *Millî Eğitim*, (S 123), 5.
- TDK (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Temizyürek, F., ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62. Doi: 10.14686/buefad.v5i1.5000158999
- Temizyürek, F., ve Ünlü, O. N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “flipped classroom”. *Bartın üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 4(1), 64-72. Doi:10.14686/BUEFAD.2015111015
- Tok, T. N. (2008). *Sınıfta öğrenciyi güdüleme*. Sınıf yönetimi içinde (91-118). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Tsui, A. B. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. *Voices from the language classroom*, 145-167

- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi\*. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Turumbetova, Z. A., ve Varol, S. (2017). *Mobil uygulamalarıyla Türkçe sözcük öğretimi*. C. ДЕМІРЕЛ АТЫНДАҒЫ УНИВЕРСИТЕТТІҢ ХАБАРШЫСЫ, 43. <http://rmebrk.kz/journals/4736/55618.pdf#page=44>
- Tutkun, Ö. F., ve Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tüm, G., (2016). Overcoming Lexical Difficulties For Learners Learning Turkish. 1st International Symposium of Teaching Turkish as a Foreign Language, 23-36., Frankfurt Am Main: Peter Lang GmbH. DOI 10.3726 978-3-653-06209-0
- Tüm, G. (2019). Tekno-Pedagojik Eğitim ve Materyal Tasarlama İlkeleri. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019), Bodrum/Muğla. s. 268-276
- Türker, F. M. (2014). *Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Umagan, S. K. Ahmet ve A. Hayati (Ed.) (2007), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, *Dinleme Eğitimi* (149-163). Ankara: PegemA
- Ural, O. K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vavoula, G. N., Lefrere, P., O'Malley, C., Sharples, M., ve Taylor, J. (2004). Producing guidelines for learning, teaching and tutoring in a mobile environment. *In The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, (173-176). IEEE. <https://doi.org/10.1109/WMTE.2004.1281378>
- Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *The Modern Language Journal*, 79(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05414.x>
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Wang, S., ve Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?, *CALICO journal*, 29(3), 412-430.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press. Doi: 10.1016/0346-251X(79)90008-3
- Winitz, H. (1981). *The comprehension approach to foreign language instruction*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Woolfolk, R. L. (1998). *The cure of souls: Science, values, and psychotherapy*. Jossey-Bass.

- Yalçın, A. (1993). *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 222-231.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1). 267-289.
- Yaman, H., ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 2371-2386 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9327>
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n7p19>
- Yang, S. H. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 148-154.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi, *The Journal of International Social Research* 12(64). Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>
- Yazıcı, C., ve Kültür, C. (2013). Medya mı yöntem mi? Bitmeyen tartışma. K. Çağıltay, Y. Göktaş, (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* içinde (41-55). Ankara: Pegem Akademi
- Yıldız, H. Sarıtepeci, M. (2013). *Program Değerlendirme Modelleri Işığında Eğitsel Yazılımlar Üzerine Bir İnceleme*. XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Antalya.
- Yılmaz, F., ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). 1153-1170. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1308-9196.
- 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>
- Zhao, A., Guo, Y., ve Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x>

# EKLER

## Ek 1. Bartın Üniversitesi etik kurulu izni


T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu  
ONAY BELGESİ

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Protokol No:                   | 2019-256  |
| Araştırmanın Başlığı:          | “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi” |
| Proje Yürütücüsü:              | Sevgi GENÇ KÖYLÜ  |
| Başvuru Formunun Geliş Tarihi: | 18.12.2019  |
| Karar Tarihi:                  | 30.12.2019  |


Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

  
Prof. Dr. Aslı YAZICI  
Başkan

  
Doç. Dr. Ayşe Derya İŞİK  
Başkan Vekili

  
Prof. Dr. Şaban ESEN  
Üye

  
Doç. Dr. Fatma  
BAĞDATLI CAM  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Burçe SULAK AKYÜZ  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS  
Üye

## Ek 2. İstanbul Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi uygulama izni

Tarih ve Sayı: 29/01/2020-18294



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :53891476-302.08.01-  
Konu :Sevgi GENÇ KÖYLÜ-tez  
çalışması

### BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :21.01.2020 tarihli 44030360-302.08.01-E:2000005707 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı 17528891898 T.C. kimlik numaralı öğrencisi Sevgi GENÇ KÖYLÜ'nün, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlayabilmesi hakkında, Üniversitemiz Dil Merkezi Müdürlüğünden alınan 28.01.2020 tarihli 23556 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalı  
Prof. Dr. Recep GÜLOĞLU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Yazı (1 sayfa)

Doğrulamak İçin:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6PH8L6H>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Osman Nuri DİNÇ Dahili : 10141

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul  
Tel : 0212 440 00 00 Faks : 0212 440 00 48  
e-posta : oldb@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>





Tarih ve Sayı: 28/01/2020-23556



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :95432000-302.08.01-  
Konu :Sevgi GENÇ KÖYLÜ-tez  
çalışması

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi :28/01/2020 tarihli, 22781 sayılı yazı

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı 17528891898 T.C. kimlik numaralı öğrencisi Sevgi GENÇ KÖYLÜ'nün "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlayabilmesi hakkındaki ilgi yazınız incelenmiş olup, uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ediyorum.

e-İmzalı  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ  
Başkan

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEKRHNJM7>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ebru ATİK Dahili : 41128

Kemeralı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL  
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28  
e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr



### Ek 3. Normallik testleri

Verilen eğitime göre kaygı düzeyi fark normallik testi

| Shapiro-Wilk |            |    |      |
|--------------|------------|----|------|
|              | İstatistik | sd | p    |
| Konuşma      | ,821       | 26 | ,000 |
| Yazma        | ,811       | 26 | ,000 |
| Okuma        | ,778       | 26 | ,000 |
| Dinleme      | ,864       | 26 | ,003 |
| Genel        | ,713       | 26 | ,000 |

Cinsiyete göre kaygı düzeyi normallik testi

| Shapiro-Wilk |       |           |    |      |           |    |      |
|--------------|-------|-----------|----|------|-----------|----|------|
|              |       | Ön-Test   |    |      | Son-Test  |    |      |
|              |       | Statistic | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma      | Kadın | ,933      | 8  | ,545 | ,958      | 8  | ,792 |
|              | Erkek | ,925      | 18 | ,156 | ,972      | 18 | ,839 |
| Yazma        | Kadın | ,942      | 8  | ,629 | ,927      | 8  | ,492 |
|              | Erkek | ,959      | 18 | ,583 | ,916      | 18 | ,108 |
| Okuma        | Kadın | ,971      | 8  | ,905 | ,901      | 8  | ,297 |
|              | Erkek | ,917      | 18 | ,112 | ,923      | 18 | ,148 |
| Dinleme      | Kadın | ,919      | 8  | ,419 | ,981      | 8  | ,970 |
|              | Erkek | ,947      | 18 | ,382 | ,932      | 18 | ,213 |
| Genel        | Kadın | ,901      | 8  | ,297 | ,950      | 8  | ,710 |
|              | Erkek | ,923      | 18 | ,148 | ,920      | 18 | ,129 |

Dil seviyesine göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |    | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |      |
|---------|----|--------------|----|------|-----------|----|------|
|         |    | Ön-Test      |    |      | Son-Test  |    |      |
|         |    | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma | B1 | ,961         | 18 | ,619 | ,966      | 18 | ,717 |
|         | B2 | ,959         | 8  | ,801 | ,940      | 8  | ,610 |
| Yazma   | B1 | ,955         | 18 | ,502 | ,969      | 18 | ,779 |
|         | B2 | ,969         | 8  | ,894 | ,924      | 8  | ,462 |
| Okuma   | B1 | ,948         | 18 | ,392 | ,956      | 18 | ,521 |
|         | B2 | ,930         | 8  | ,517 | ,970      | 8  | ,895 |
| Dinleme | B1 | ,941         | 18 | ,301 | ,935      | 18 | ,238 |
|         | B2 | ,929         | 8  | ,508 | ,910      | 8  | ,354 |
| Genel   | B1 | ,956         | 18 | ,521 | ,963      | 18 | ,663 |
|         | B2 | ,970         | 8  | ,895 | ,941      | 8  | ,620 |

Eğitim durumuna göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |                    | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |      |
|---------|--------------------|--------------|----|------|-----------|----|------|
|         |                    | Ön-Test      |    |      | Son-Test  |    |      |
|         |                    | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma | Lise               | ,952         | 8  | ,731 | ,882      | 8  | ,195 |
|         | Lisans             | ,947         | 14 | ,521 | ,951      | 14 | ,575 |
|         | Y. Lisans ve üzeri | ,829         | 4  | ,166 | ,923      | 4  | ,556 |
| Yazma   | Lise               | ,951         | 8  | ,719 | ,907      | 8  | ,334 |
|         | Lisans             | ,936         | 14 | ,368 | ,963      | 14 | ,769 |
|         | Y. Lisans ve üzeri | ,935         | 4  | ,625 | ,995      | 4  | ,982 |
| Okuma   | Lise               | ,948         | 8  | ,688 | ,943      | 8  | ,644 |
|         | Lisans             | ,920         | 14 | ,219 | ,954      | 14 | ,628 |
|         | Y. Lisans ve üzeri | ,954         | 4  | ,741 | ,952      | 4  | ,731 |
| Dinleme | Lise               | ,954         | 8  | ,755 | ,873      | 8  | ,162 |
|         | Lisans             | ,943         | 14 | ,459 | ,881      | 14 | ,061 |
|         | Y. Lisans ve üzeri | ,963         | 4  | ,800 | ,947      | 4  | ,700 |
| Genel   | Lise               | ,943         | 8  | ,644 | ,918      | 8  | ,418 |
|         | Lisans             | ,954         | 14 | ,628 | ,948      | 14 | ,526 |
|         | Y. Lisans ve üzeri | ,952         | 4  | ,731 | ,943      | 4  | ,672 |

Eğitim yılına göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |                | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |      |
|---------|----------------|--------------|----|------|-----------|----|------|
|         |                | n-Test      |    |      | Son-Test  |    |      |
|         |                | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma | 1 Yıl          | ,935         | 21 | ,176 | ,968      | 21 | ,681 |
|         | 2 Yıl ve üzeri | ,982         | 5  | ,947 | ,884      | 5  | ,327 |
| Yazma   | 1 Yıl          | ,955         | 21 | ,415 | ,973      | 21 | ,794 |
|         | 2 Yıl ve üzeri | ,942         | 5  | ,682 | ,880      | 5  | ,309 |
| Okuma   | 1 Yıl          | ,935         | 21 | ,174 | ,966      | 21 | ,653 |
|         | 2 Yıl ve üzeri | ,846         | 5  | ,181 | ,973      | 5  | ,896 |
| Dinleme | 1 Yıl          | ,948         | 21 | ,315 | ,980      | 21 | ,929 |
|         | 2 Yıl ve üzeri | ,941         | 5  | ,675 | ,989      | 5  | ,976 |
| Genel   | 1 Yıl          | ,966         | 21 | ,653 | ,959      | 21 | ,492 |
|         | 2 Yıl ve üzeri | ,973         | 5  | ,896 | ,970      | 5  | ,878 |

Kaynak kullanıma göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |            | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |      |
|---------|------------|--------------|----|------|-----------|----|------|
|         |            | n-Test      |    |      | Son-Test  |    |      |
|         |            | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma | Kitap      | ,918         | 16 | ,156 | ,974      | 16 | ,892 |
|         | Mobil Uyg. | ,897         | 7  | ,314 | ,950      | 7  | ,733 |
|         | Diğer      | ,991         | 3  | ,817 | ,999      | 3  | ,942 |
| Yazma   | Kitap      | ,932         | 16 | ,259 | ,951      | 16 | ,511 |
|         | Mobil Uyg. | ,912         | 7  | ,412 | ,942      | 7  | ,653 |
|         | Diğer      | ,987         | 3  | ,780 | ,998      | 3  | ,915 |
| Okuma   | Kitap      | ,903         | 16 | ,089 | ,915      | 16 | ,140 |
|         | Mobil Uyg. | ,900         | 7  | ,333 | ,835      | 7  | ,089 |
|         | Diğer      | ,923         | 3  | ,463 | ,953      | 3  | ,583 |
| Dinleme | Kitap      | ,946         | 16 | ,435 | ,970      | 16 | ,839 |
|         | Mobil Uyg. | ,845         | 7  | ,111 | ,886      | 7  | ,254 |
|         | Diğer      | ,865         | 3  | ,281 | ,957      | 3  | ,600 |
| Genel   | Kitap      | ,915         | 16 | ,140 | ,902      | 16 | ,087 |
|         | Mobil Uyg. | ,835         | 7  | ,089 | ,871      | 7  | ,191 |
|         | Diğer      | ,953         | 3  | ,583 | ,984      | 3  | ,760 |

Kullanılan teknolojiye göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |             | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |       |
|---------|-------------|--------------|----|------|-----------|----|-------|
|         |             | Ön-Test      |    |      | Son-Test  |    |       |
|         |             | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p     |
| Konuşma | Kullanmadım | .            | .  | .    | .         | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | ,750         | 3  | ,000 | 1,000     | 3  | 1,000 |
|         | Telefon     | ,947         | 18 | ,380 | ,928      | 18 | ,177  |
|         | Diğer       | ,987         | 3  | ,780 | ,787      | 3  | ,085  |
| Yazma   | Kullanmadım | .            | .  | .    | .         | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | ,893         | 3  | ,363 | ,949      | 3  | ,567  |
|         | Telefon     | ,918         | 18 | ,120 | ,972      | 18 | ,832  |
|         | Diğer       | ,937         | 3  | ,516 | ,999      | 3  | ,935  |
| Okuma   | Kullanmadım | .            | .  | .    | .         | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | ,942         | 3  | ,537 | ,964      | 3  | ,637  |
|         | Telefon     | ,942         | 18 | ,318 | ,967      | 18 | ,743  |
|         | Diğer       | ,994         | 3  | ,856 | ,964      | 3  | ,637  |
| Dinleme | Kullanmadım | .            | .  | .    | .         | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | ,750         | 3  | ,000 | ,871      | 3  | ,298  |
|         | Telefon     | ,927         | 18 | ,175 | ,989      | 18 | ,998  |
|         | Diğer       | 1,000        | 3  | ,970 | ,993      | 3  | ,843  |
| Genel   | Kullanmadım | .            | .  | .    | .         | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | ,964         | 3  | ,637 | ,893      | 3  | ,363  |
|         | Telefon     | ,967         | 18 | ,743 | ,966      | 18 | ,718  |
|         | Diğer       | ,964         | 3  | ,637 | ,983      | 3  | ,749  |

Kullanılan teknolojiye göre konuşma ve dinleme fark kaygı düzeyi normallik testi

|         |             | Shapiro-Wilk |    |       |
|---------|-------------|--------------|----|-------|
|         |             | Statistic    | sd | p     |
| Konuşma | Kullanmadım | .            | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | ,964         | 3  | ,637  |
|         | Telefon     | ,791         | 18 | ,001  |
|         | Diğer       | ,818         | 3  | ,157  |
| Dinleme | Kullanmadım | .            | .  | .     |
|         | Bilgisayar  | 1,000        | 3  | 1,000 |
|         | Telefon     | ,870         | 18 | ,018  |
|         | Diğer       | ,964         | 3  | ,637  |

Kullanılan mobil uygulamaya göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |                 | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |      |
|---------|-----------------|--------------|----|------|-----------|----|------|
|         |                 | Ön-Test      |    |      | Son-Test  |    |      |
|         |                 | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma | Duolingo        | ,993         | 3  | ,843 | ,980      | 3  | ,726 |
|         | Rosetto Stone   | ,903         | 9  | ,272 | ,816      | 9  | ,031 |
|         | Diğer           | ,918         | 7  | ,454 | ,759      | 7  | ,016 |
|         | Türkçe Öğretimi | ,911         | 6  | ,445 | ,963      | 6  | ,846 |
| Yazma   | Duolingo        | ,942         | 3  | ,537 | ,949      | 3  | ,567 |
|         | Rosetto Stone   | ,916         | 9  | ,359 | ,921      | 9  | ,399 |
|         | Diğer           | ,965         | 7  | ,858 | ,956      | 7  | ,788 |
|         | Türkçe Öğretimi | ,974         | 6  | ,917 | ,909      | 6  | ,431 |
| Okuma   | Duolingo        | ,964         | 3  | ,637 | ,993      | 3  | ,843 |
|         | Rosetto Stone   | ,905         | 9  | ,283 | ,907      | 9  | ,293 |
|         | Diğer           | ,903         | 7  | ,347 | ,909      | 7  | ,388 |
|         | Türkçe Öğretimi | ,901         | 6  | ,378 | ,921      | 6  | ,513 |
| Dinleme | Duolingo        | ,995         | 3  | ,868 | ,923      | 3  | ,463 |
|         | Rosetto Stone   | ,935         | 9  | ,528 | ,947      | 9  | ,661 |
|         | Diğer           | ,937         | 7  | ,613 | ,923      | 7  | ,493 |
|         | Türkçe Öğretimi | ,831         | 6  | ,110 | ,927      | 6  | ,557 |
| Genel   | Duolingo        | ,993         | 3  | ,843 | ,967      | 3  | ,650 |
|         | Rosetto Stone   | ,907         | 9  | ,293 | ,922      | 9  | ,405 |
|         | Diğer           | ,921         | 7  | ,388 | ,865      | 7  | ,167 |
|         | Türkçe Öğretimi | ,921         | 6  | ,513 | ,896      | 6  | ,351 |

Kullanılan mobil uygulamaya göre konuşma fark kaygı düzeyi normallik testi

|         |                 | Shapiro-Wilk |    |       |
|---------|-----------------|--------------|----|-------|
|         |                 | Statistic    | sd | p     |
| Konuşma | Duolingo        | 1,000        | 3  | 1,000 |
|         | Rosetto Stone   | ,723         | 9  | ,003  |
|         | Türkçe Öğretimi | ,970         | 6  | ,891  |
|         | Diğer           | ,883         | 7  | ,239  |

Bitirilen mobil uygulamaya göre kaygı düzeyi normallik testi

|         |               | Shapiro-Wilk |    |      |           |    |      |
|---------|---------------|--------------|----|------|-----------|----|------|
|         |               | Ön-Test      |    |      | Son-Test  |    |      |
|         |               | Statistic    | sd | p    | Statistic | sd | p    |
| Konuşma | Yok           | ,964         | 6  | ,848 | ,913      | 6  | ,457 |
|         | Rosetta Stone | ,792         | 9  | ,017 | ,775      | 9  | ,011 |
|         | Youtube       | ,996         | 3  | ,878 | ,936      | 3  | ,510 |
|         | Diğer         | ,889         | 8  | ,230 | ,974      | 8  | ,719 |
| Yazma   | Yok           | ,867         | 6  | ,216 | ,896      | 6  | ,348 |
|         | Rosetta Stone | ,882         | 9  | ,163 | ,928      | 9  | ,467 |
|         | Youtube       | ,871         | 3  | ,298 | ,958      | 3  | ,605 |
|         | Diğer         | ,982         | 8  | ,973 | ,940      | 8  | ,846 |
| Okuma   | Yok           | ,801         | 6  | ,060 | ,986      | 6  | ,978 |
|         | Rosetta Stone | ,885         | 9  | ,176 | ,910      | 9  | ,319 |
|         | Youtube       | ,893         | 3  | ,363 | ,881      | 3  | ,328 |
|         | Diğer         | ,906         | 8  | ,324 | ,955      | 8  | ,764 |
| Dinleme | Yok           | ,977         | 6  | ,933 | ,931      | 6  | ,587 |
|         | Rosetta Stone | ,918         | 9  | ,372 | ,969      | 9  | ,883 |
|         | Youtube       | ,750         | 3  | ,000 | ,803      | 3  | ,122 |
|         | Diğer         | ,879         | 8  | ,185 | ,987      | 8  | ,847 |
| Genel   | Yok           | ,986         | 6  | ,978 | ,958      | 6  | ,808 |
|         | Rosetta Stone | ,910         | 9  | ,319 | ,926      | 9  | ,447 |
|         | Youtube       | ,881         | 3  | ,328 | ,807      | 3  | ,132 |
|         | Diğer         | ,955         | 8  | ,764 | ,816      | 8  | ,763 |

Bitirilen mobil uygulamaya göre konuşma ve dinleme fark kaygı düzeyi normallik testi

|         |               | Shapiro-Wilk |    |       |
|---------|---------------|--------------|----|-------|
|         |               | Statistic    | sd | p     |
| Konuşma | Yok           | ,945         | 6  | ,703  |
|         | Rosetta Stone | ,787         | 9  | ,014  |
|         | Youtube       | 1.000        | 3  | 1,000 |
|         | Diğer         | ,092         | 8  | ,051  |
| Dinleme | Yok           | ,811         | 6  | ,073  |
|         | Rosetta Stone | ,884         | 9  | ,173  |
|         | Youtube       | ,807         | 3  | ,132  |
|         | Diğer         | ,803         | 8  | ,031  |

#### Ek 4. Box testleri

##### Cinsiyete göre kaygı düzeyleri box testi

|         | Box's M | F     | df1 | df2      | p    |
|---------|---------|-------|-----|----------|------|
| Konuşma | 8,774   | 2,584 | 3   | 3572,920 | ,052 |
| Yazma   | 15,007  | 4,420 | 3   | 3572,920 | ,004 |
| Okuma   | 10,840  | 3,193 | 3   | 3572,920 | ,023 |
| Dinleme | 10,761  | 3,170 | 3   | 3572,920 | ,023 |
| Genel   | 20,384  | 6,004 | 3   | 3572,920 | ,000 |

##### Dil seviyesine göre kaygı düzeyleri box testi

|         | Box's M | F    | df1 | df2      | p    |
|---------|---------|------|-----|----------|------|
| Konuşma | 1,721   | ,507 | 3   | 3572,920 | ,678 |
| Yazma   | 1,764   | ,520 | 3   | 3572,920 | ,669 |
| Okuma   | ,161    | ,047 | 3   | 3572,920 | ,986 |
| Dinleme | 2,690   | ,792 | 3   | 3572,920 | ,498 |
| Genel   | 2,796   | ,823 | 3   | 3572,920 | ,481 |

##### Eğitim durumuna göre kaygı düzeyleri box testi

|         | Box's M | F     | df1 | df2     | p    |
|---------|---------|-------|-----|---------|------|
| Konuşma | 18,718  | 2,519 | 6   | 707,141 | ,020 |
| Yazma   | 28,885  | 3,883 | 6   | 707,141 | ,001 |
| Okuma   | 21,325  | 2,870 | 6   | 707,141 | ,009 |
| Dinleme | 14,387  | 1,936 | 6   | 707,141 | ,073 |
| Genel   | 34,789  | 4,682 | 6   | 707,141 | ,000 |

##### Eğitim yılına göre kaygı düzeyleri box testi

|         | Box's M | F     | df1 | df2     | p    |
|---------|---------|-------|-----|---------|------|
| Konuşma | 3,728   | 1,005 | 3   | 678,791 | ,390 |
| Yazma   | 15,243  | 4,111 | 3   | 678,791 | ,007 |
| Okuma   | 5,847   | 1,577 | 3   | 678,791 | ,194 |
| Dinleme | 8,311   | 2,241 | 3   | 678,791 | ,082 |
| Genel   | 11,602  | 3,129 | 3   | 678,791 | ,025 |

##### Kullanılan kaynağa göre kaygı düzeyleri box testi

|         | Box's M | F     | df1 | df2     | p    |
|---------|---------|-------|-----|---------|------|
| Konuşma | 11,850  | 1,436 | 6   | 254,891 | ,201 |
| Yazma   | 14,721  | 1,784 | 6   | 254,891 | ,103 |
| Okuma   | 16,280  | 1,973 | 6   | 254,891 | ,070 |
| Dinleme | 3,389   | ,411  | 6   | 254,891 | ,872 |
| Genel   | 7,620   | ,924  | 6   | 254,891 | ,478 |



Kullanılan teknolojiye göre kaygı düzeyleri box testi

|       | Box's M | F    | df1 | df2     | p    |
|-------|---------|------|-----|---------|------|
| Yazma | 4,869   | ,495 | 6   | 237,217 | ,812 |
| Okuma | 5,153   | ,524 | 6   | 237,217 | ,790 |
| Genel | 5,762   | ,585 | 6   | 237,217 | ,742 |

Kullanılan mobil uygulamaya göre kaygı düzeyleri box testi

|         | Box's M | F     | df1 | df2     | p    |
|---------|---------|-------|-----|---------|------|
| Yazma   | 23,740  | 1,991 | 9   | 501,513 | ,038 |
| Okuma   | 25,431  | 2,133 | 9   | 501,513 | ,025 |
| Dinleme | 10,748  | ,901  | 9   | 501,513 | ,524 |
| Genel   | 19,272  | 1,616 | 9   | 501,513 | ,108 |

Bitirilen mobil uygulamaya göre kaygı düzeyleri box testi

|       | Box's M | F     | df1 | df2     | p    |
|-------|---------|-------|-----|---------|------|
| Yazma | 19,665  | 1,569 | 9   | 484,964 | ,096 |
| Okuma | 18,380  | 1,551 | 9   | 484,964 | ,127 |
| Genel | 21,923  | 1,850 | 9   | 484,964 | ,057 |

## Ek 5. Levene testleri

### Cinsiyete göre kaygı düzeyi Levene testi

|         | Ön-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|---------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|         | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Konuşma | ,980    | 1   | 24  | ,332 | ,011     | 1   | 24  | ,916 |
| Yazma   | ,408    | 1   | 24  | ,529 | ,006     | 1   | 24  | ,941 |
| Okuma   | ,002    | 1   | 24  | ,961 | ,464     | 1   | 24  | ,502 |
| Dinleme | ,889    | 1   | 24  | ,355 | ,219     | 1   | 24  | ,644 |
| Genel   | ,278    | 1   | 24  | ,603 | ,401     | 1   | 24  | ,532 |

### Dil seviyesine göre kaygı düzeyi Levene testi

|         | Ön-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|---------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|         | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Konuşma | ,050    | 1   | 24  | ,824 | ,162     | 1   | 24  | ,691 |
| Yazma   | ,194    | 1   | 24  | ,664 | ,281     | 1   | 24  | ,601 |
| Okuma   | ,051    | 1   | 24  | ,824 | ,031     | 1   | 24  | ,861 |
| Dinleme | ,401    | 1   | 24  | ,532 | ,821     | 1   | 24  | ,374 |
| Genel   | ,073    | 1   | 24  | ,789 | ,009     | 1   | 24  | ,925 |

### Eğitim durumuna göre kaygı düzeyi Levene testi

|         | Ön-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|---------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|         | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Konuşma | ,019    | 2   | 23  | ,981 | ,145     | 3   | 22  | ,886 |
| Yazma   | ,252    | 3   | 22  | ,779 | ,304     | 3   | 22  | ,741 |
| Okuma   | ,243    | 3   | 22  | ,786 | ,057     | 3   | 22  | ,945 |
| Dinleme | ,129    | 3   | 22  | ,879 | ,741     | 3   | 22  | ,487 |
| Genel   | ,006    | 3   | 22  | ,994 | ,113     | 3   | 22  | ,893 |

Eğitim yılına göre kaygı düzeyi Levene testi

|         | n-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|---------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|         | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Konuşma | ,296    | 1   | 24  | ,592 | ,132     | 1   | 24  | ,720 |
| Yazma   | ,084    | 1   | 24  | ,775 | ,180     | 1   | 24  | ,675 |
| Okuma   | ,434    | 1   | 24  | ,516 | ,248     | 1   | 24  | ,623 |
| Dinleme | ,373    | 1   | 24  | ,547 | ,200     | 1   | 24  | ,659 |
| Genel   | ,002    | 1   | 24  | ,969 | ,152     | 1   | 24  | ,700 |

Kullanılan kaynağa göre kaygı düzeyi Levene testi

|         | n-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|---------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|         | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Konuşma | ,798    | 2   | 23  | ,462 | ,057     | 3   | 22  | ,945 |
| Yazma   | ,711    | 3   | 22  | ,502 | ,763     | 3   | 22  | ,478 |
| Okuma   | 1,625   | 3   | 22  | ,219 | ,029     | 3   | 22  | ,971 |
| Dinleme | 1,010   | 3   | 22  | ,380 | ,488     | 3   | 22  | ,620 |
| Genel   | ,670    | 3   | 22  | ,522 | ,065     | 3   | 22  | ,937 |

Kullanılan teknolojiye göre kaygı düzeyi Levene testi

|       | n-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|-------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|       | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Yazma | ,989    | 3   | 22  | ,416 | 1,007    | 3   | 22  | ,408 |
| Okuma | 1,559   | 3   | 22  | ,228 | ,458     | 3   | 22  | ,714 |
| Genel | 1,741   | 3   | 22  | ,188 | ,710     | 3   | 22  | ,556 |

Kullanılan mobil uygulamaya göre kaygı düzeyi Levene testi

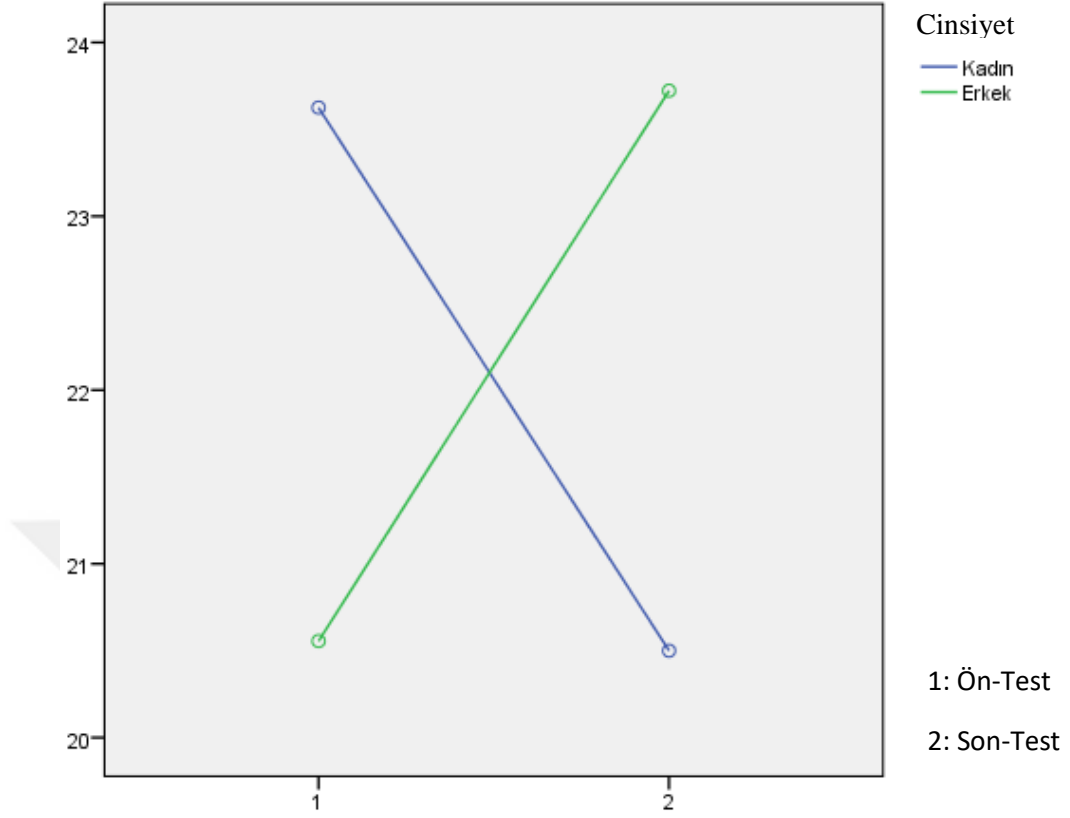
|         | n-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|---------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|         | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Yazma   | 1,955   | 4   | 21  | ,139 | ,967     | 4   | 21  | ,446 |
| Okuma   | 2,371   | 4   | 21  | ,085 | 1,260    | 4   | 21  | ,317 |
| Dinleme | 1,014   | 4   | 21  | ,422 | 1,108    | 4   | 21  | ,421 |
| Genel   | 1,264   | 4   | 21  | ,315 | 1,356    | 4   | 21  | ,283 |

Bitirilen mobil uygulamaya göre kaygı düzeyi Levene testi

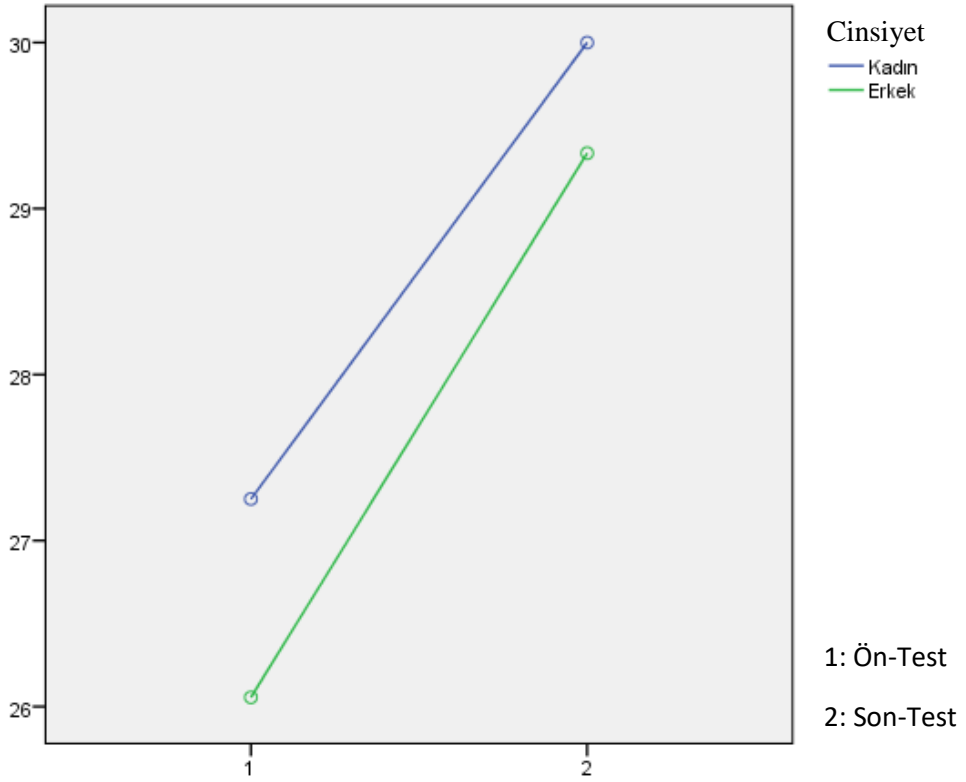
|       | Ön-Test |     |     |      | Son-Test |     |     |      |
|-------|---------|-----|-----|------|----------|-----|-----|------|
|       | F       | df1 | df2 | p    | F        | df1 | df2 | p    |
| Yazma | ,461    | 3   | 22  | ,712 | 1,143    | 3   | 22  | ,354 |
| Okuma | 2,482   | 3   | 22  | ,088 | 1,636    | 3   | 22  | ,210 |
| Genel | 4,021   | 3   | 22  | ,020 | 1,360    | 3   | 22  | ,281 |



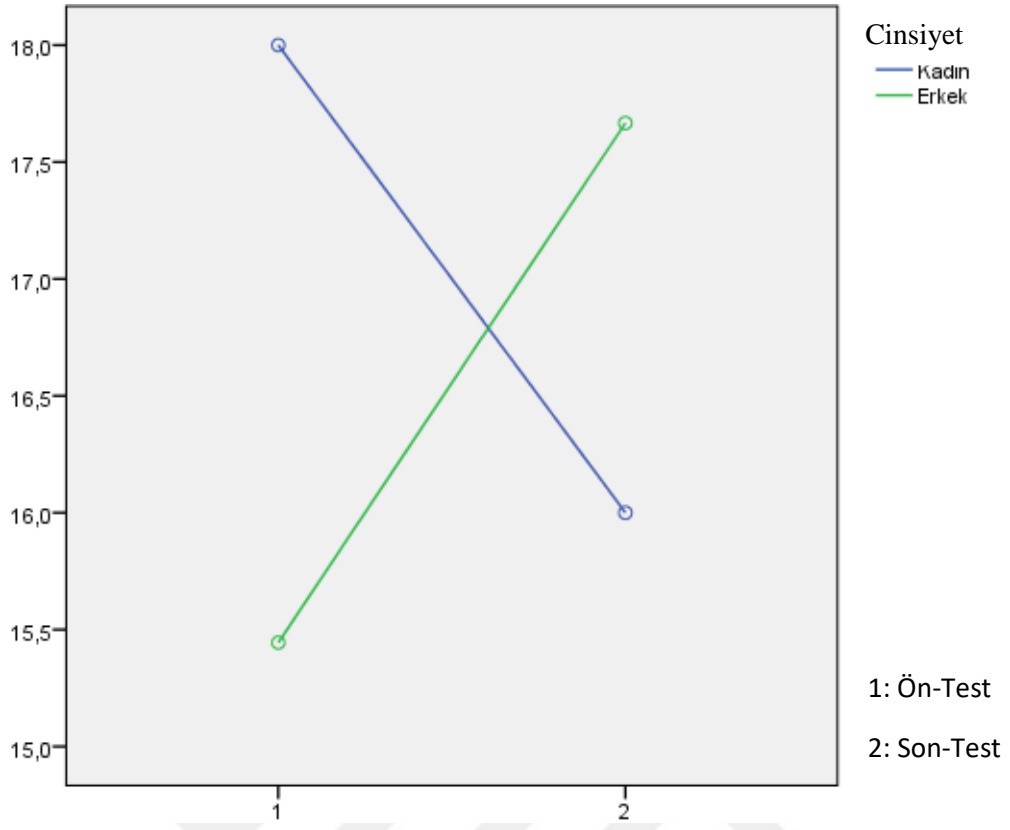
## Ek 6. Grafikler



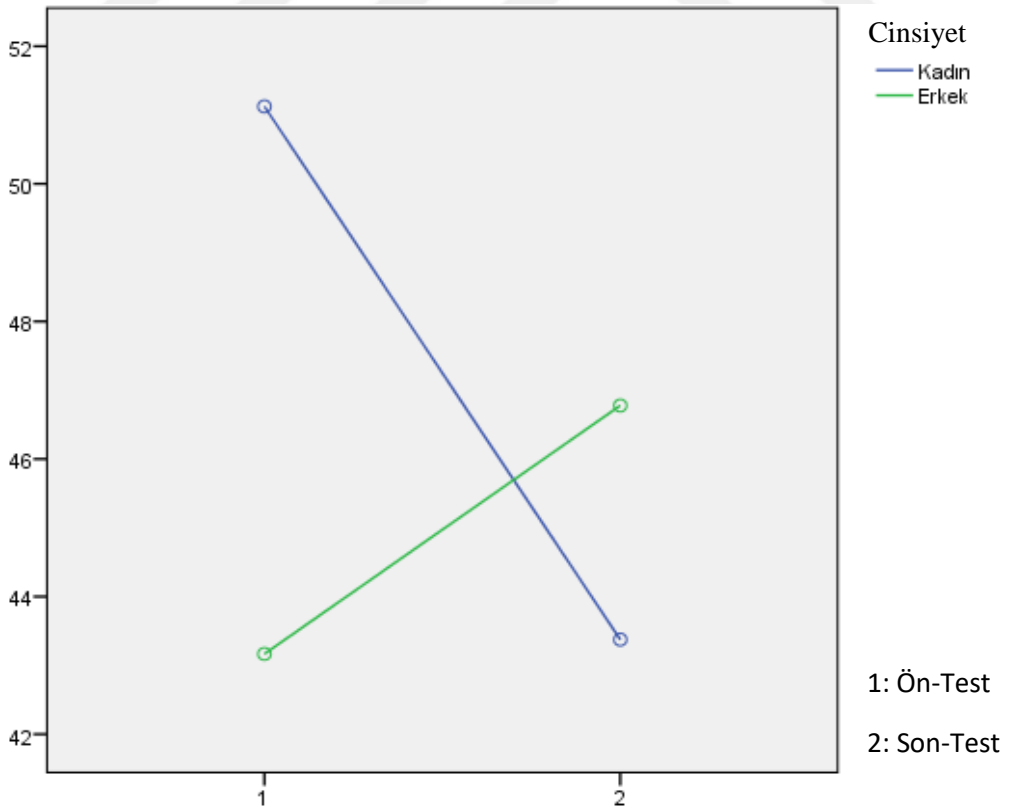
Şekil 1. Cinsiyete göre konuşma kaygısı



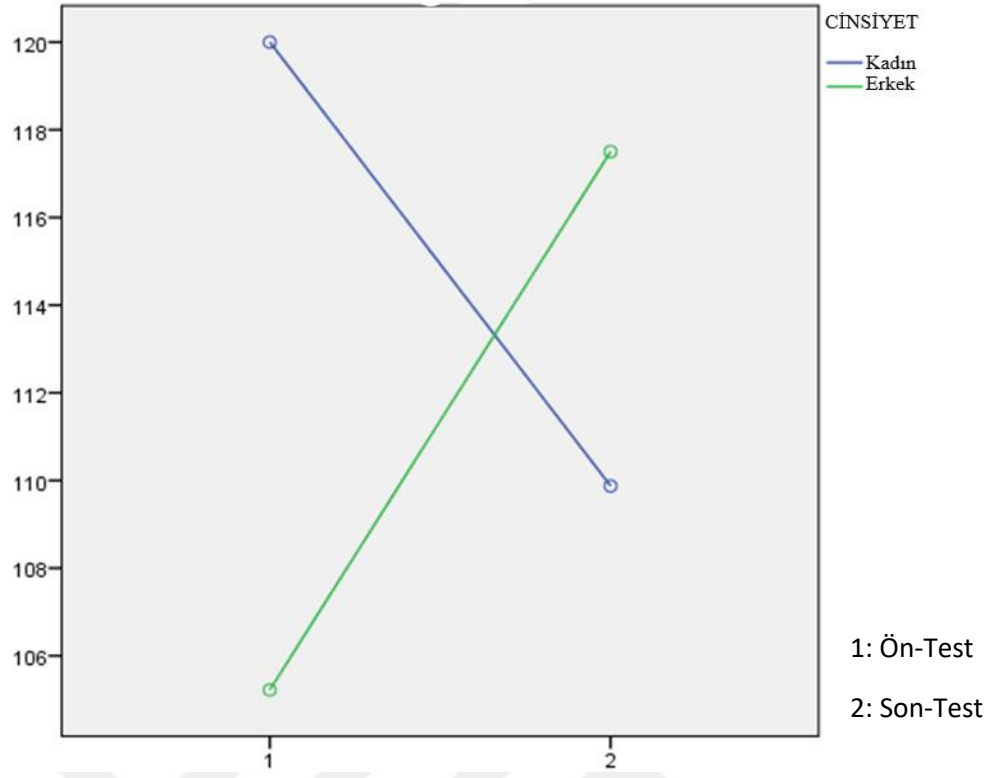
Şekil 2. Cinsiyete göre yazma kaygısı



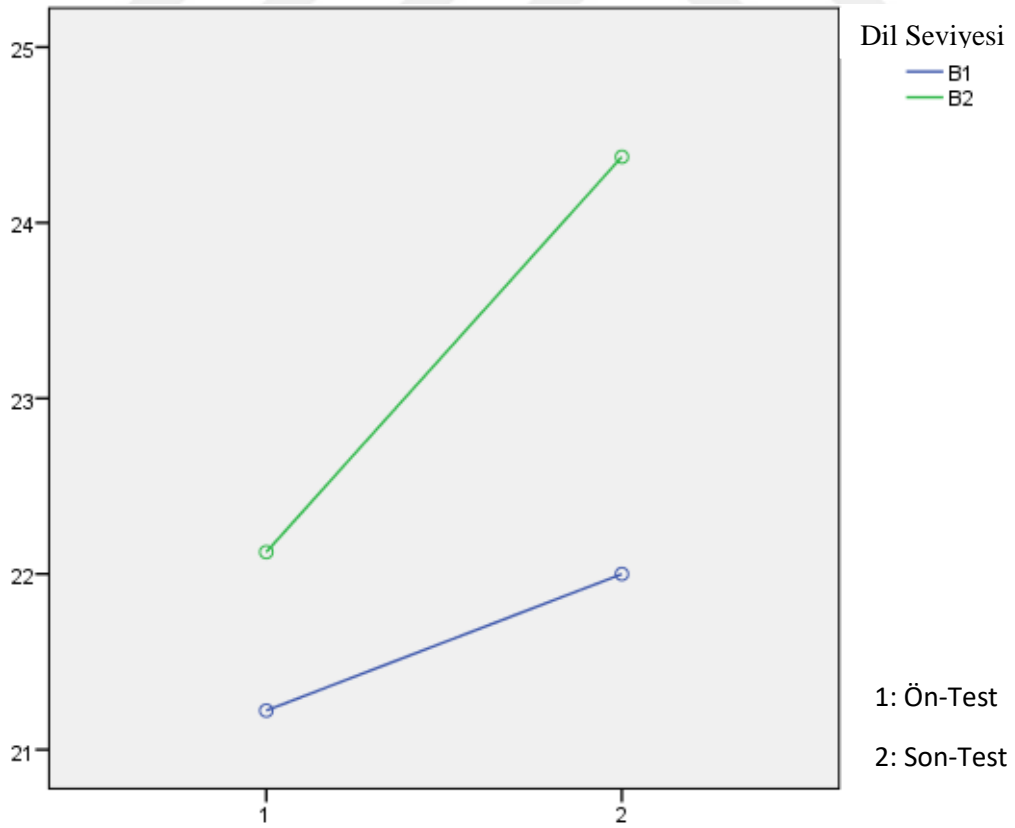
Şekil 3. Cinsiyete göre okuma kaygısı



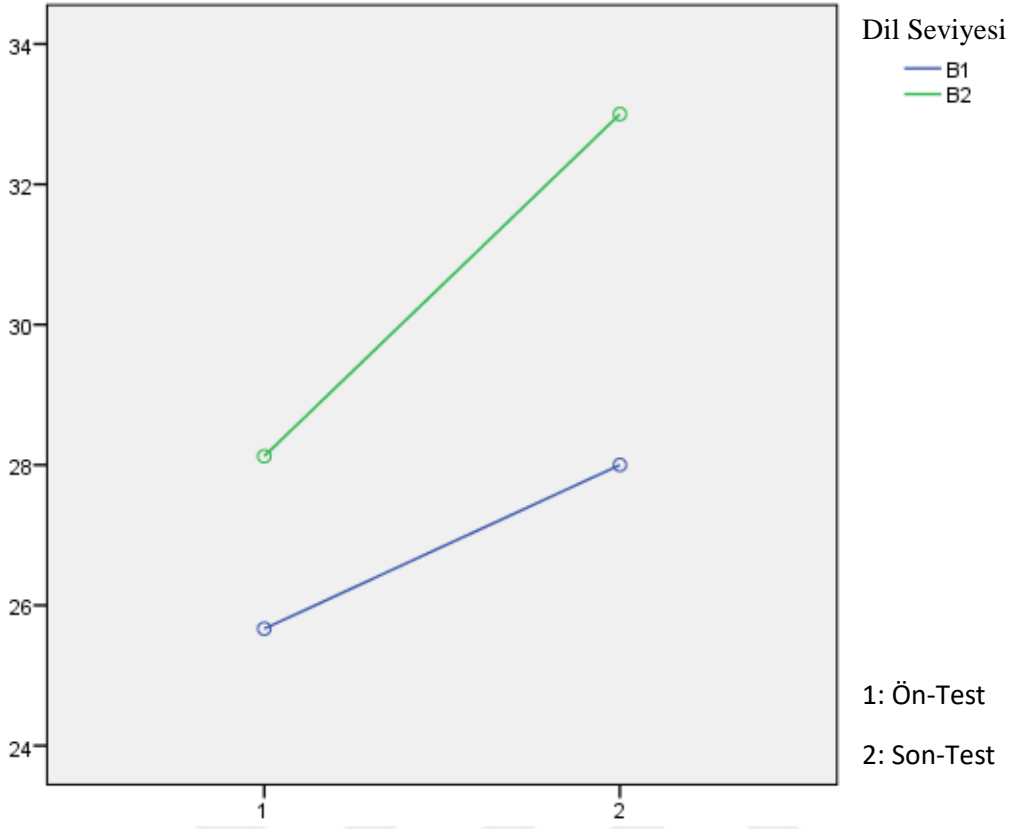
Şekil 4. Cinsiyete göre dinleme kaygısı



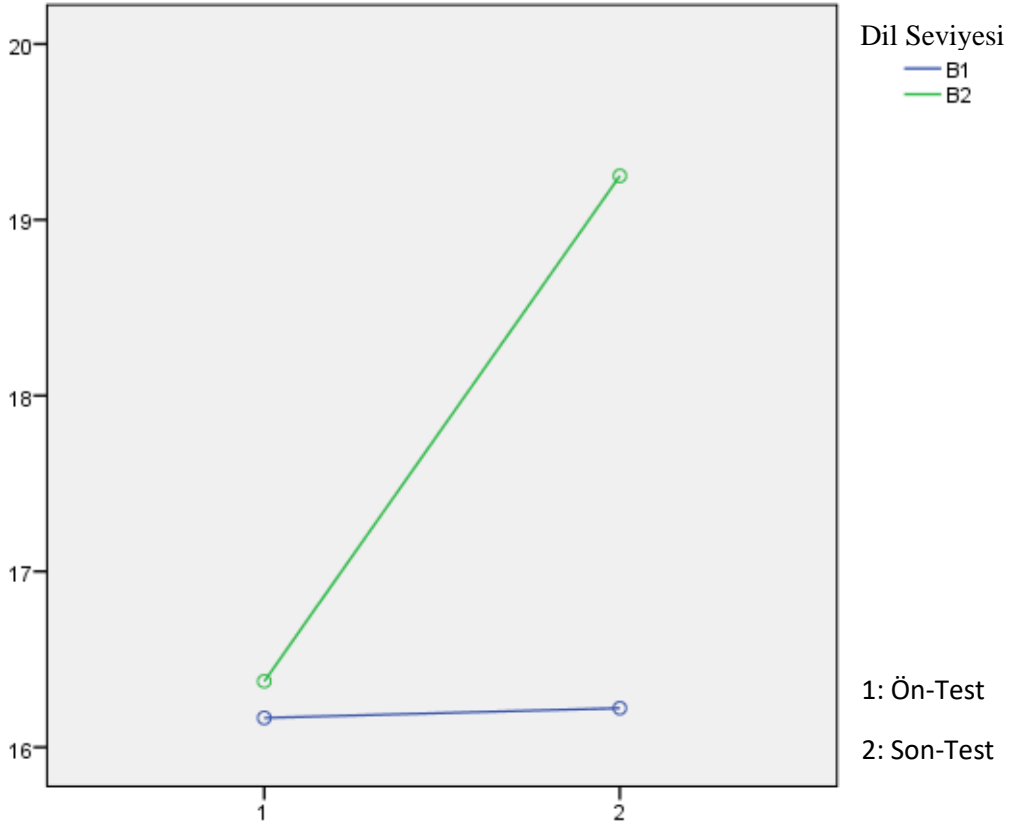
Şekil 5. Cinsiyete göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



Şekil 6. Dil seviyesine göre konuşma kaygısı

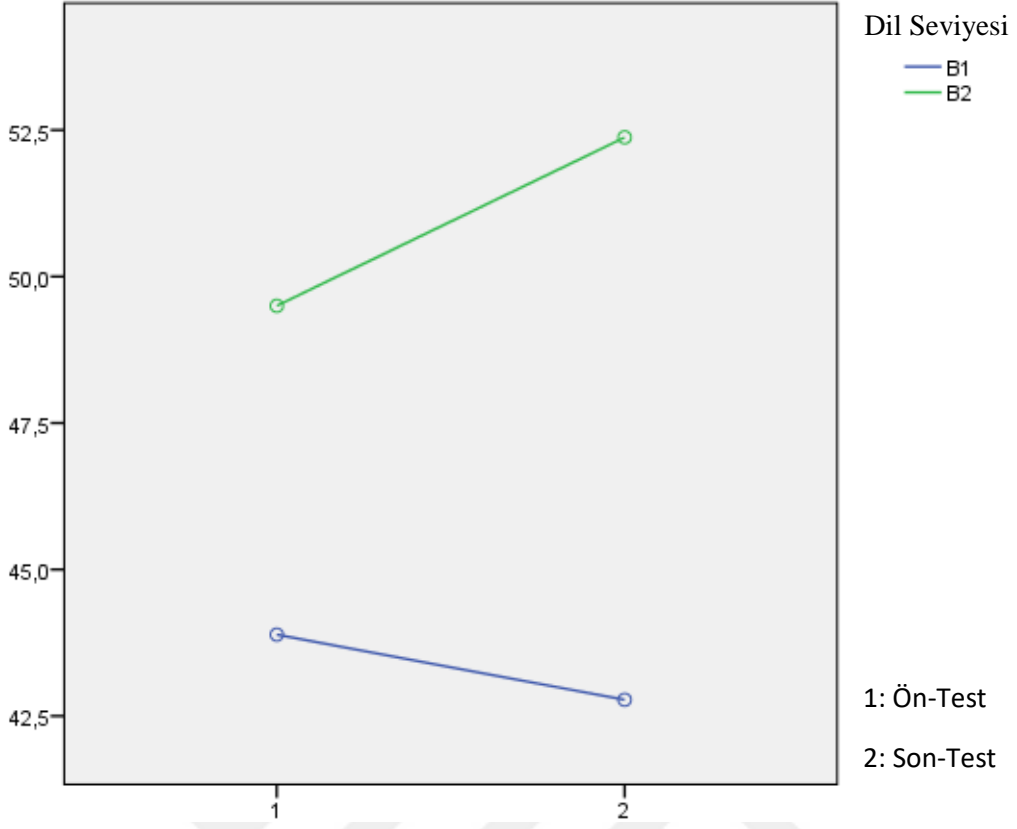


Şekil 7. Dil seviyesine göre yazma kaygısı

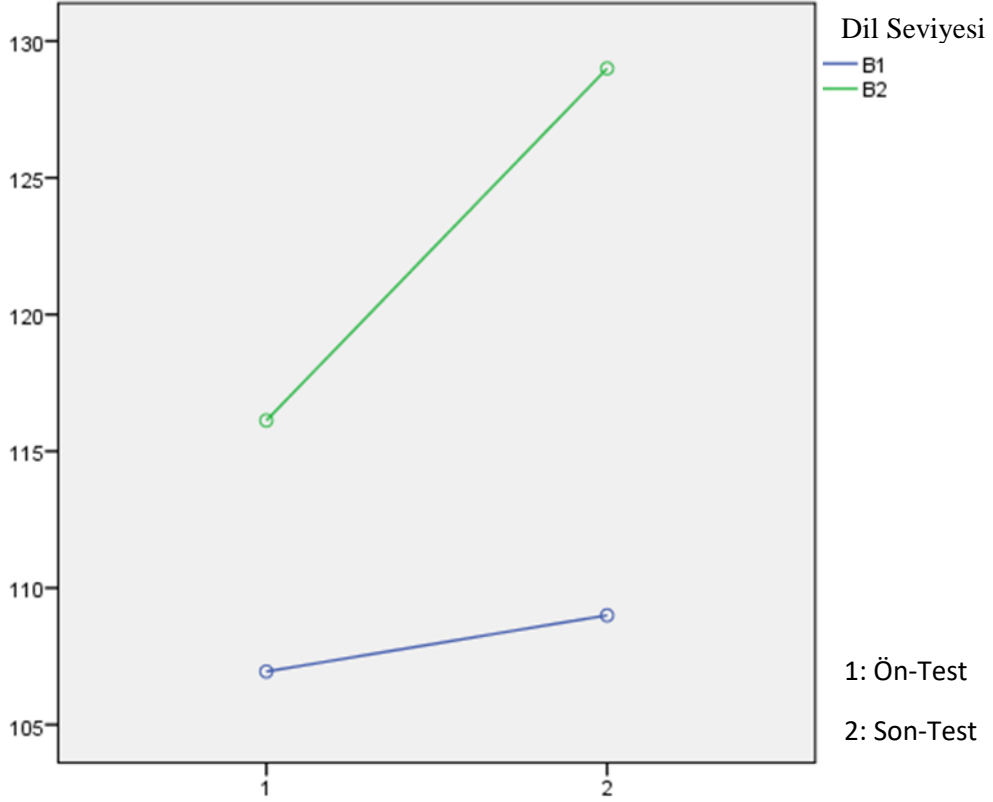


Şekil 8. Dil seviyesine göre okuma kaygısı

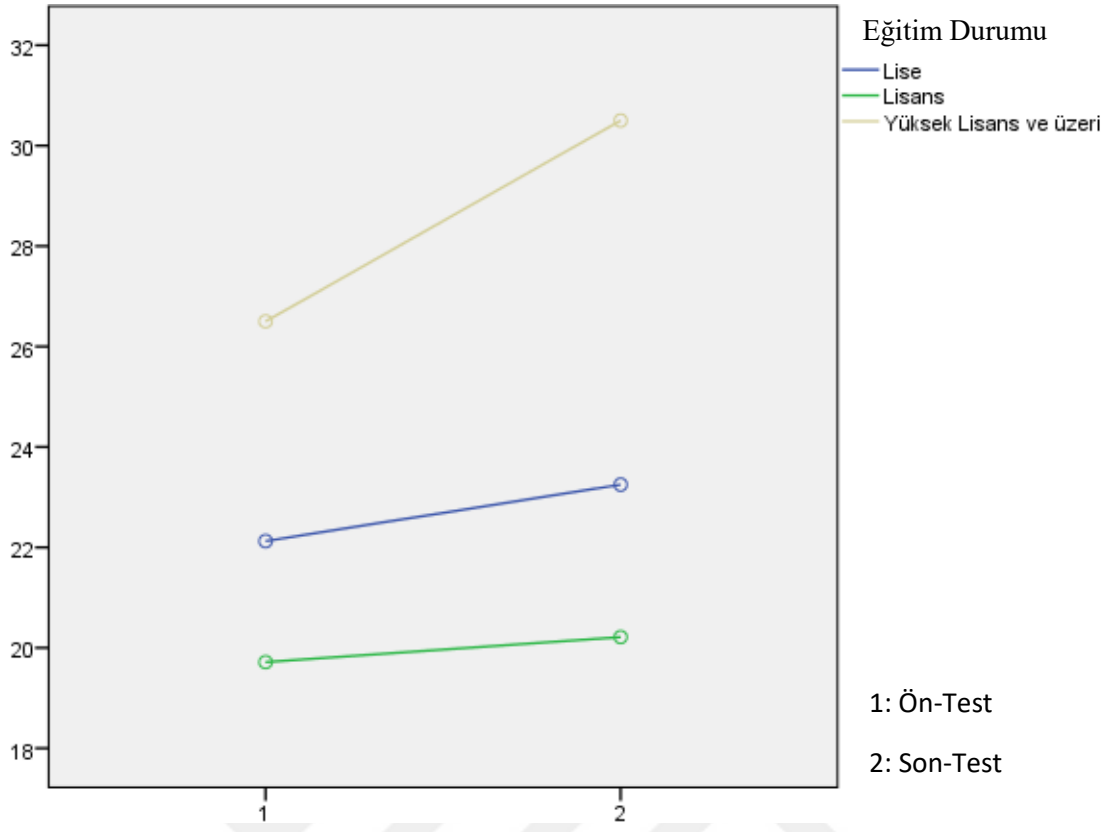




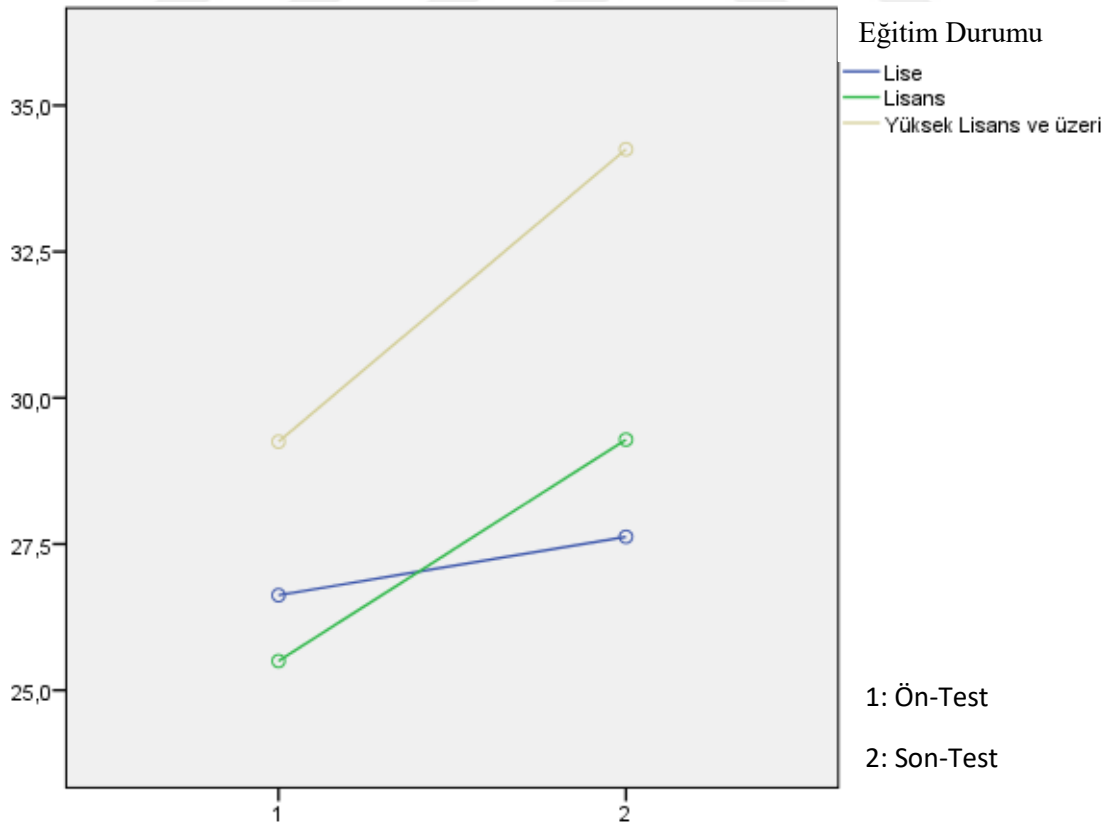
Şekil 9. Dil seviyesine göre dinleme kaygısı



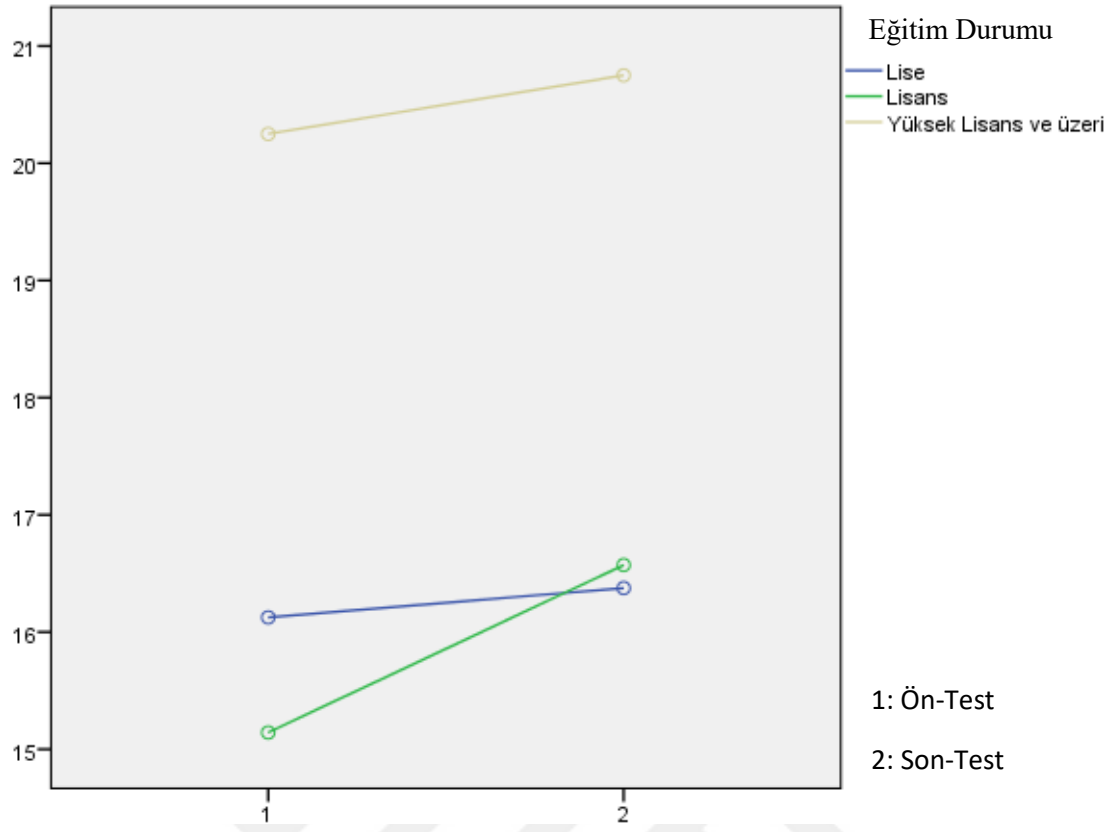
Şekil 10. Dil seviyesine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



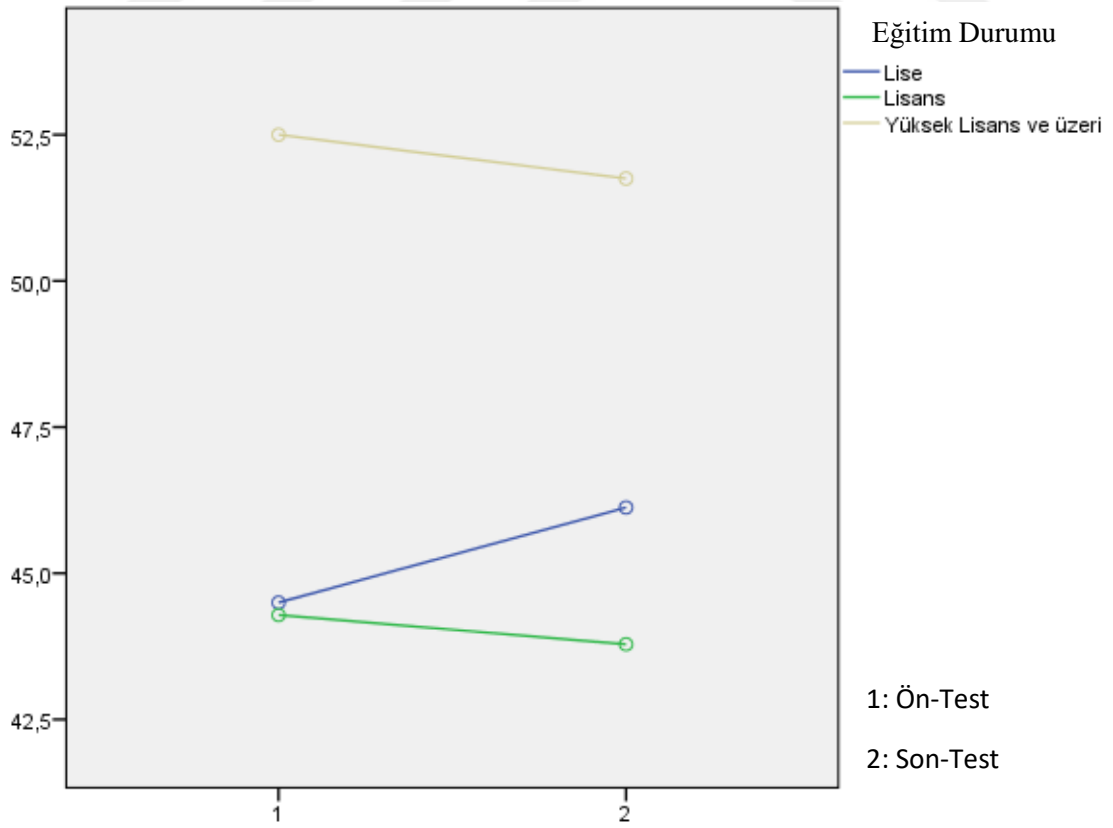
Şekil 11. Eğitim durumuna göre konuşma kaygısı



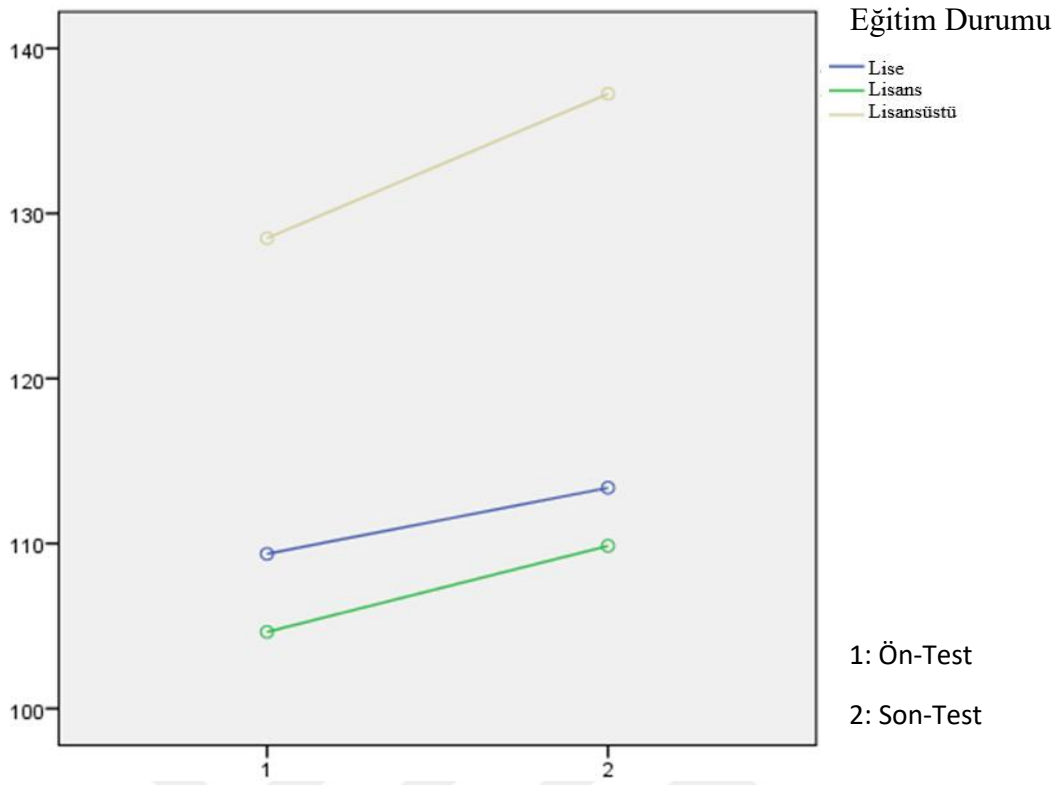
Şekil 12. Eğitim durumuna göre yazma kaygısı



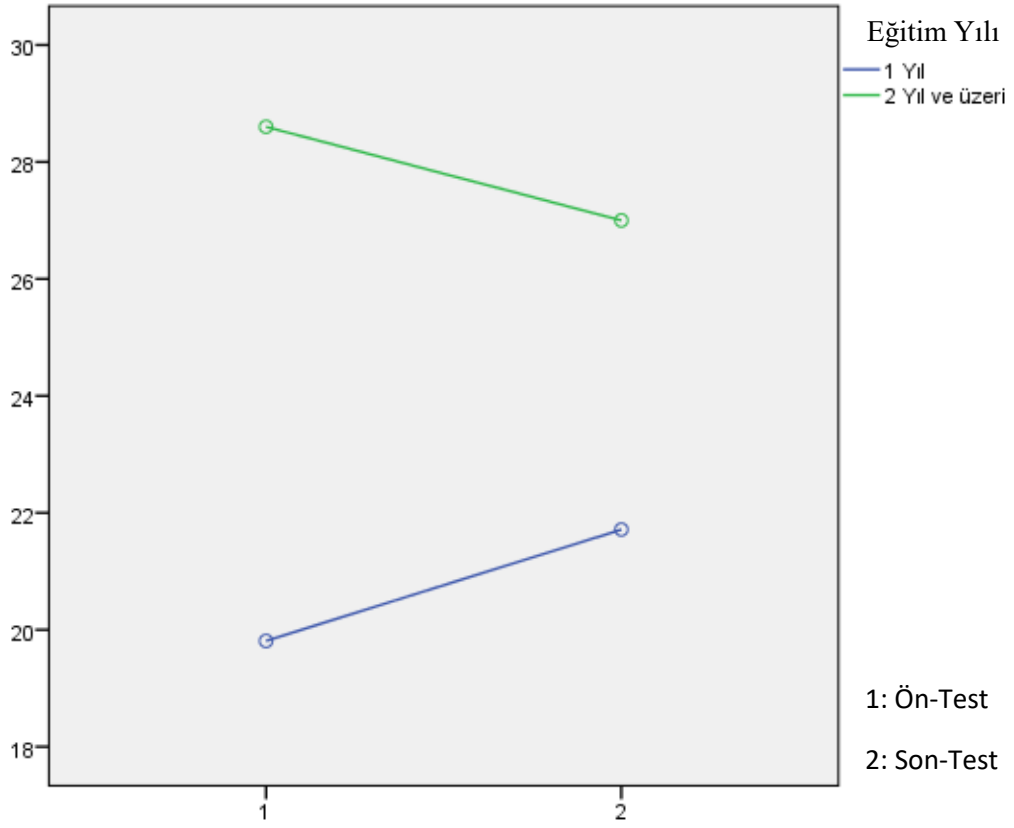
Şekil 13. Eğitim durumuna göre okuma kaygısı



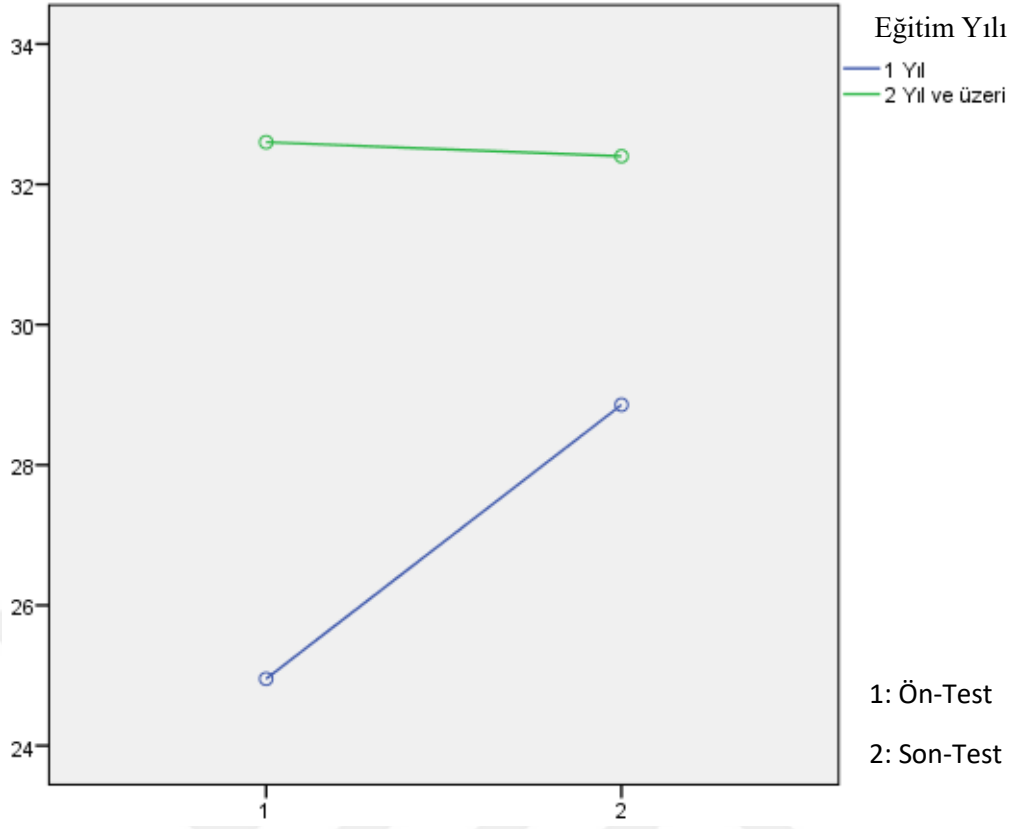
Şekil 14. Eğitim durumuna göre dinleme kaygısı



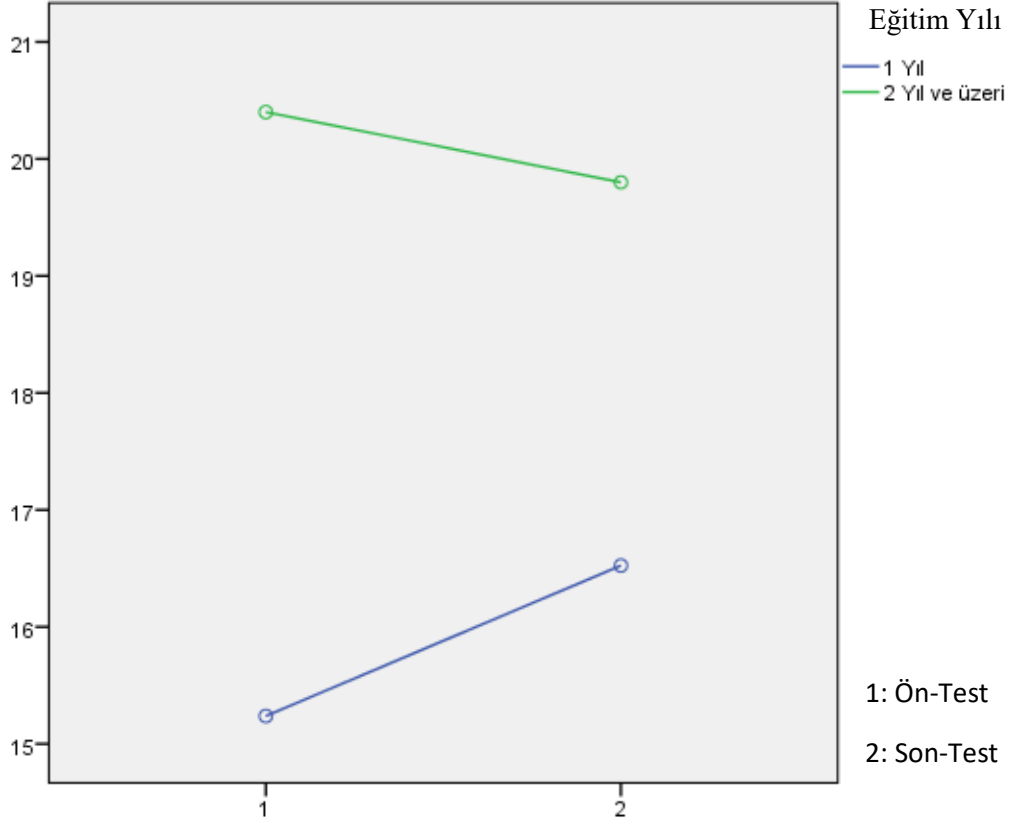
Şekil 15. Eğitim durumuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



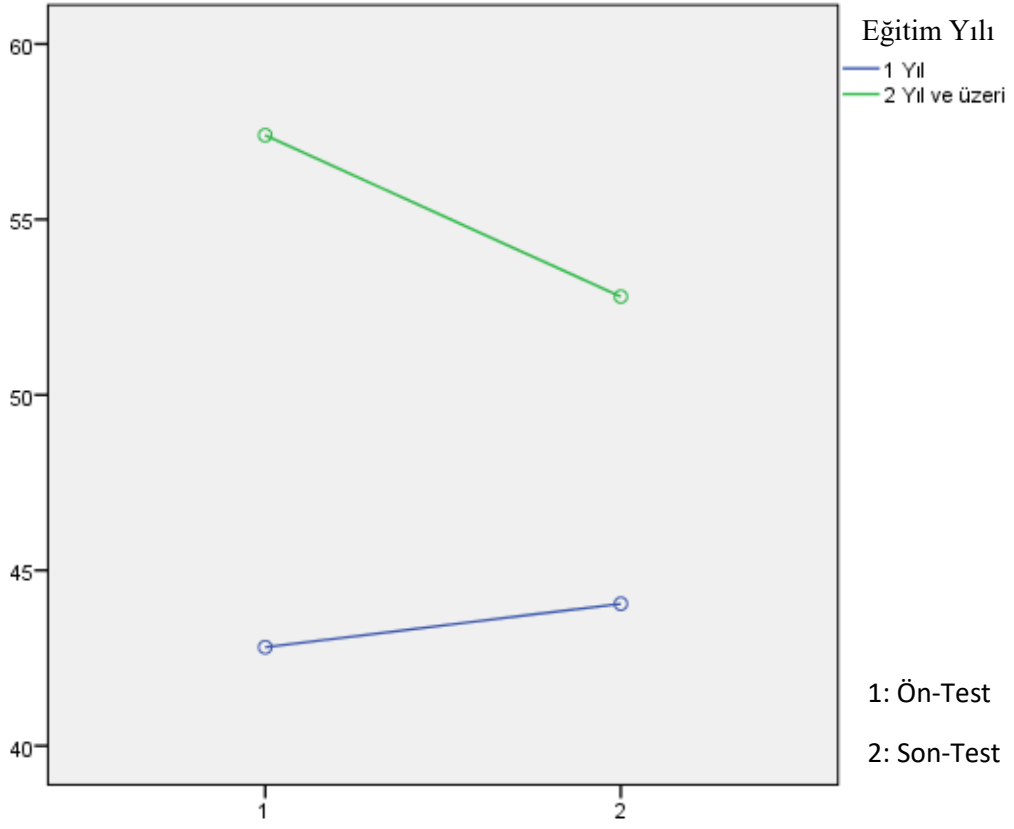
Şekil 16. Eğitim yılına göre konuşma kaygısı



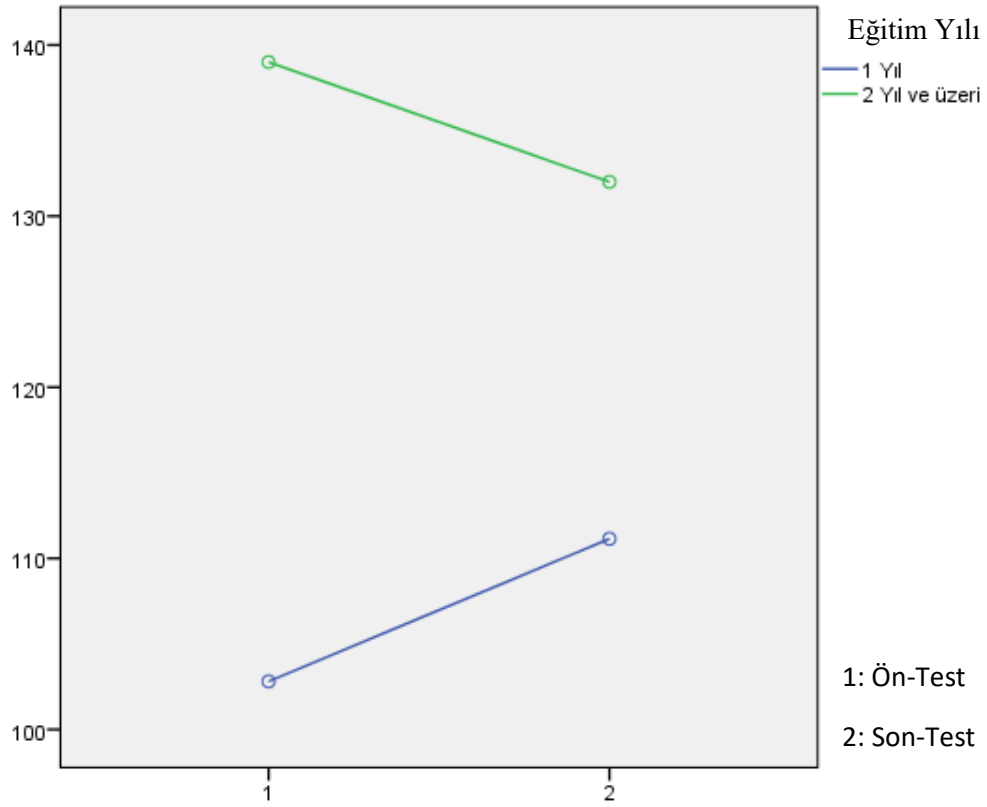
Şekil 17. Eğitim yılına göre yazma kaygısı



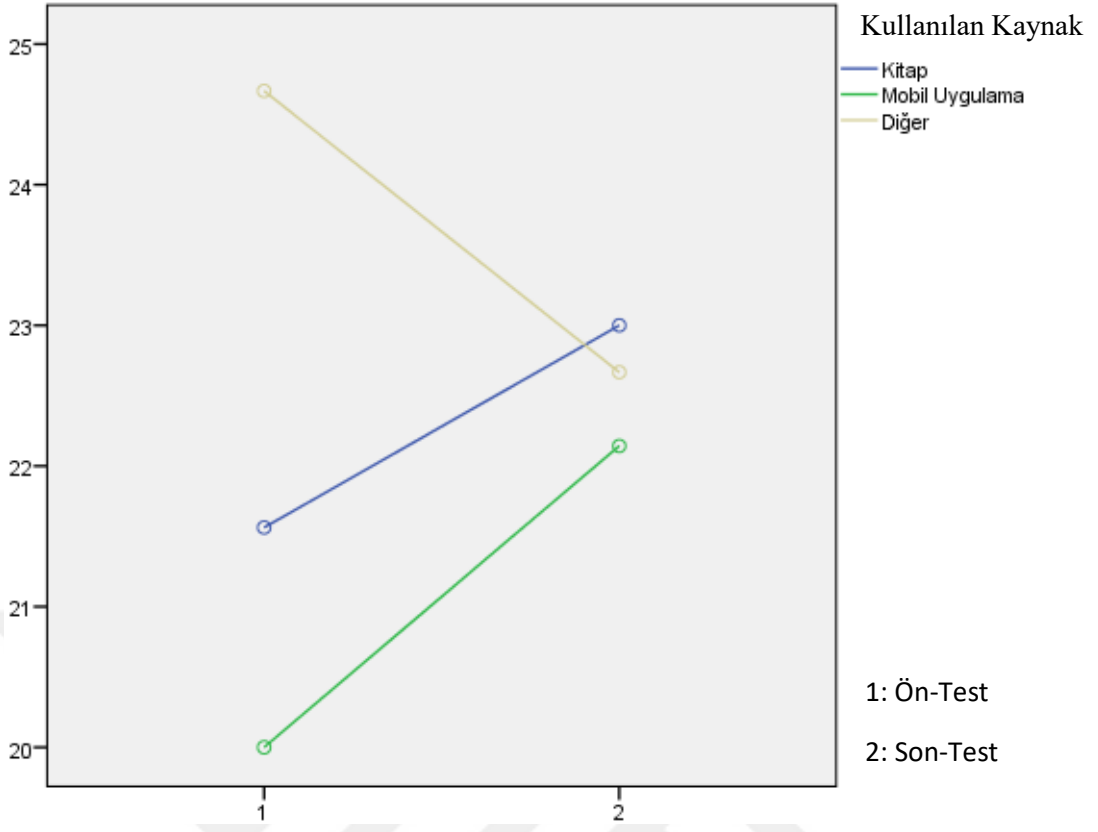
Şekil 18. Eğitim yılına göre okuma kaygısı



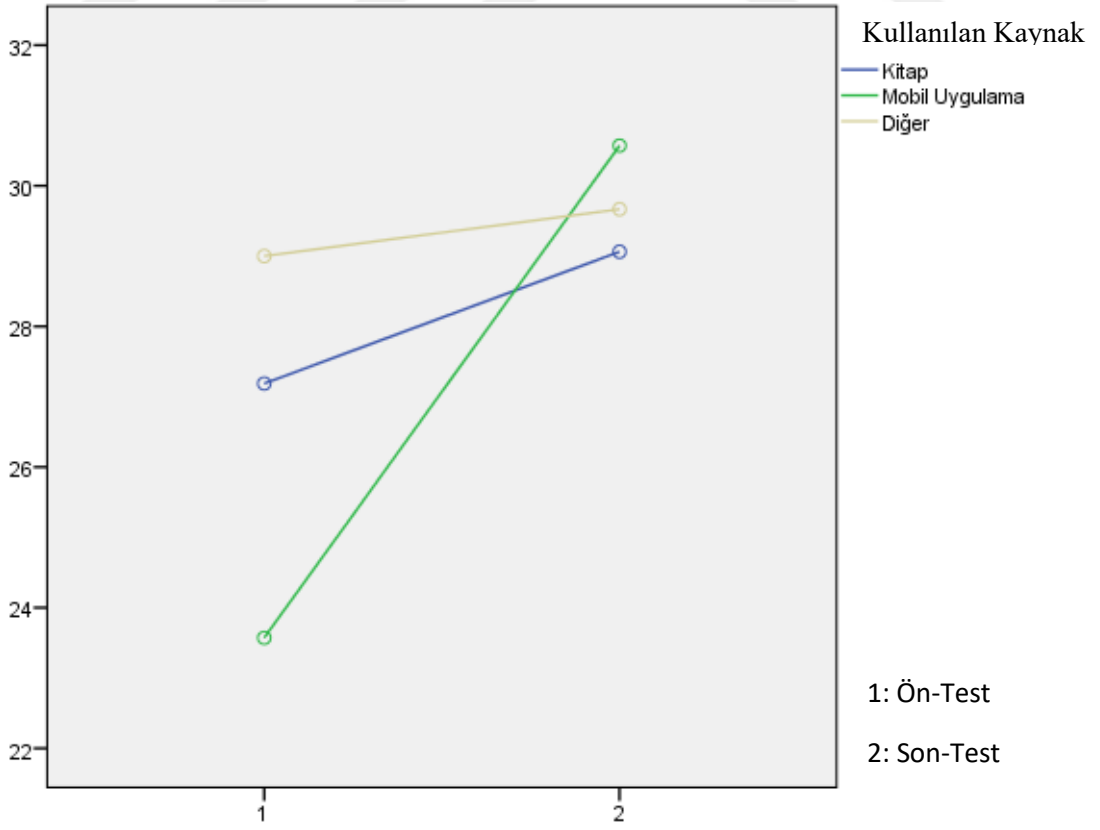
Şekil 19. Eğitim yılına göre dinleme kaygısı



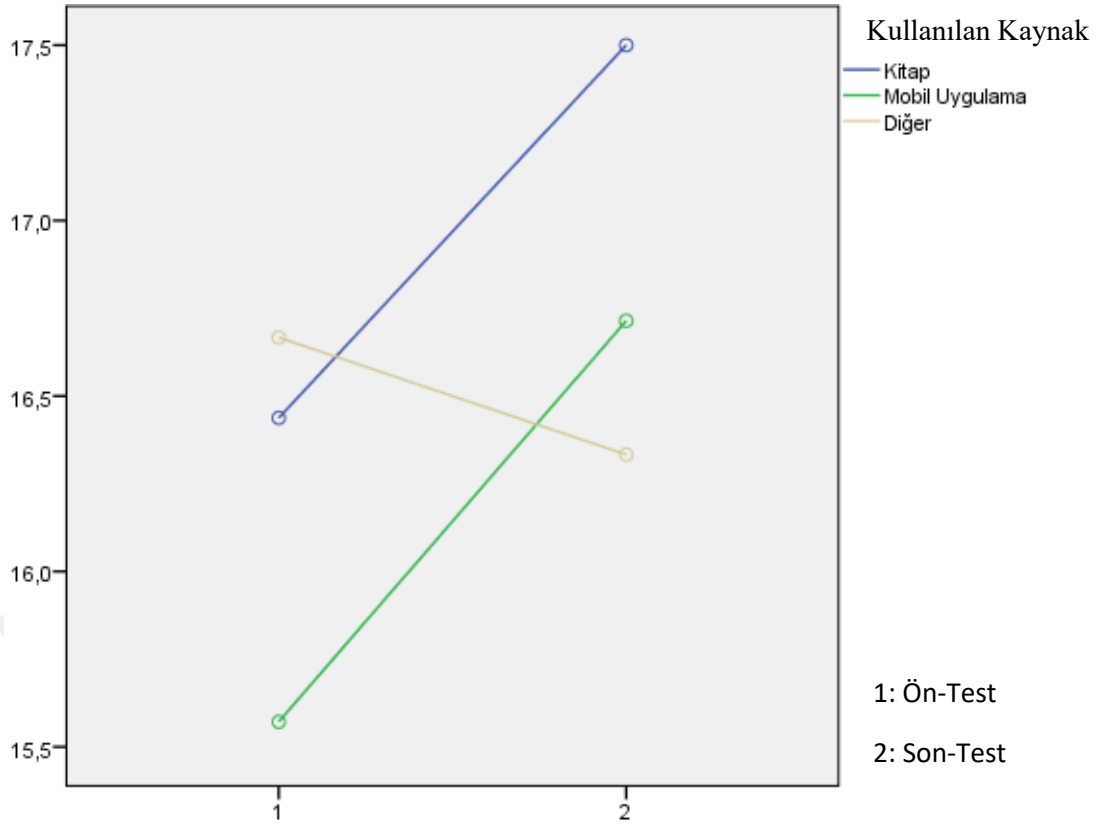
Şekil 20. Eğitim yılına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



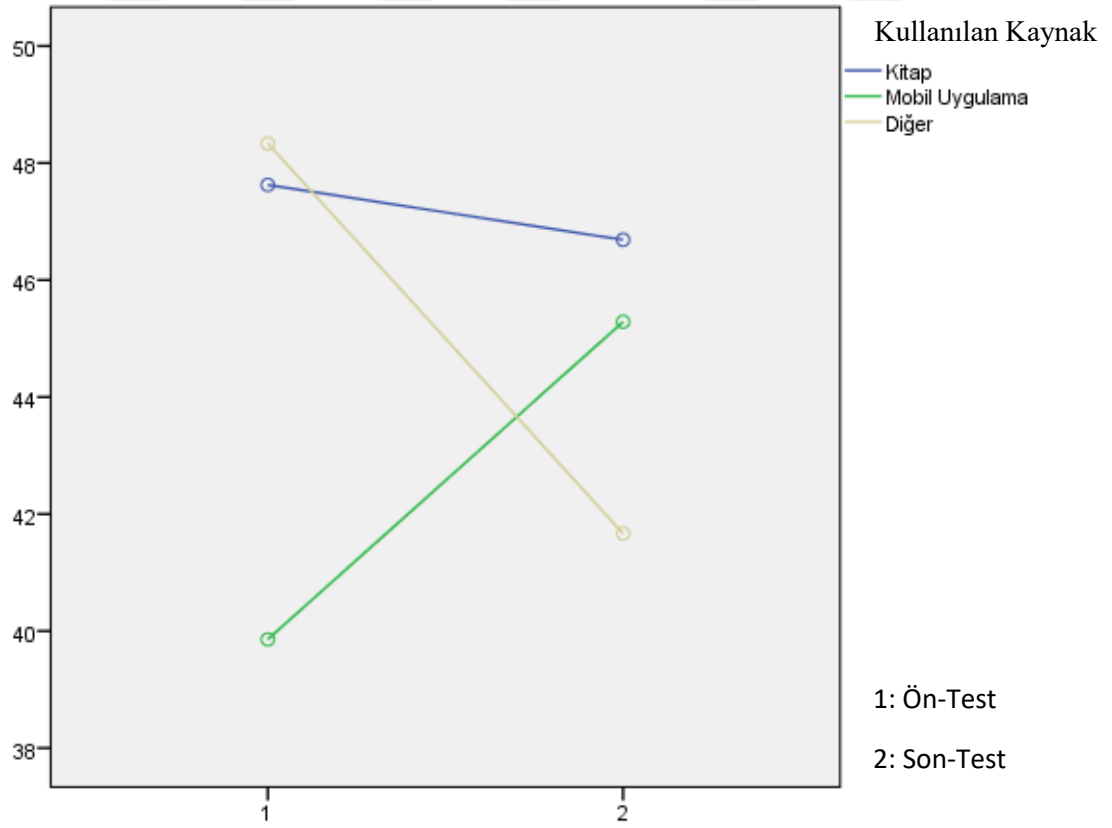
Şekil 21. Kullanılan kaynağa göre konuşma kaygısı



Şekil 22. Kullanılan kaynağa göre yazma kaygısı

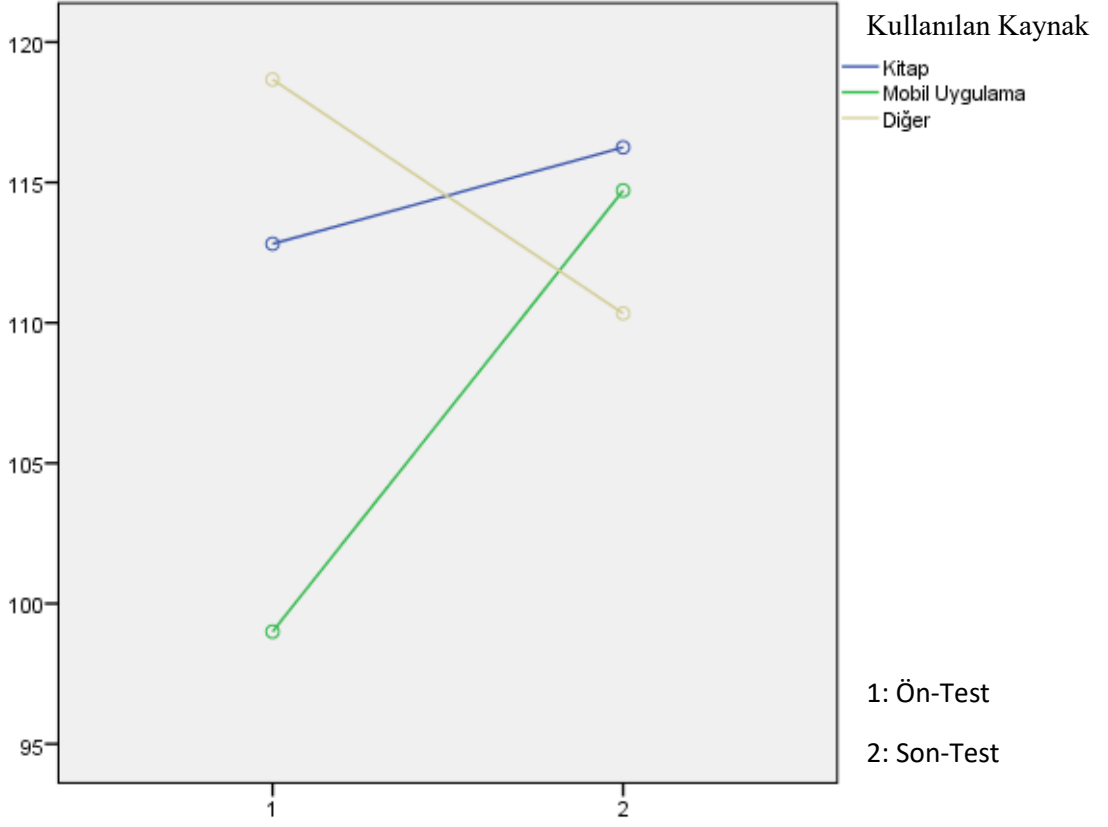


Şekil 23. Kullanılan kaynağa göre okuma kaygısı

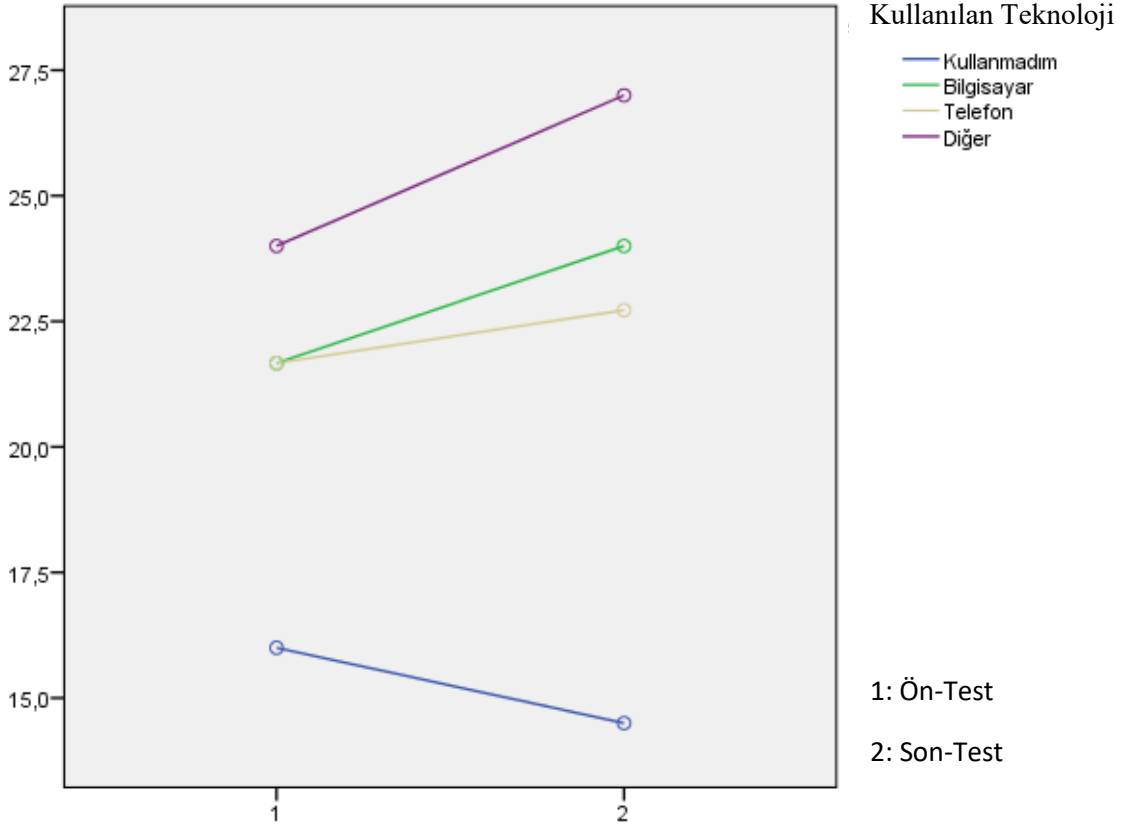


Şekil 24. Kullanılan kaynağa göre dinleme kaygısı

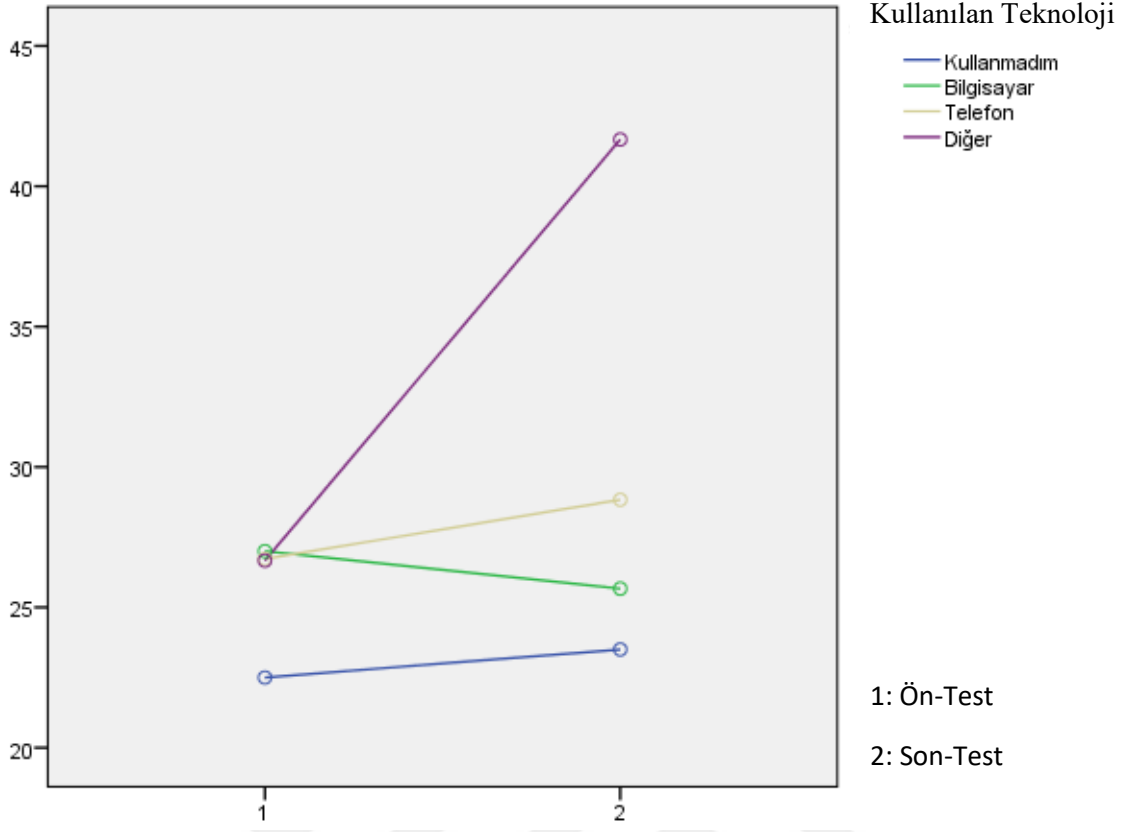




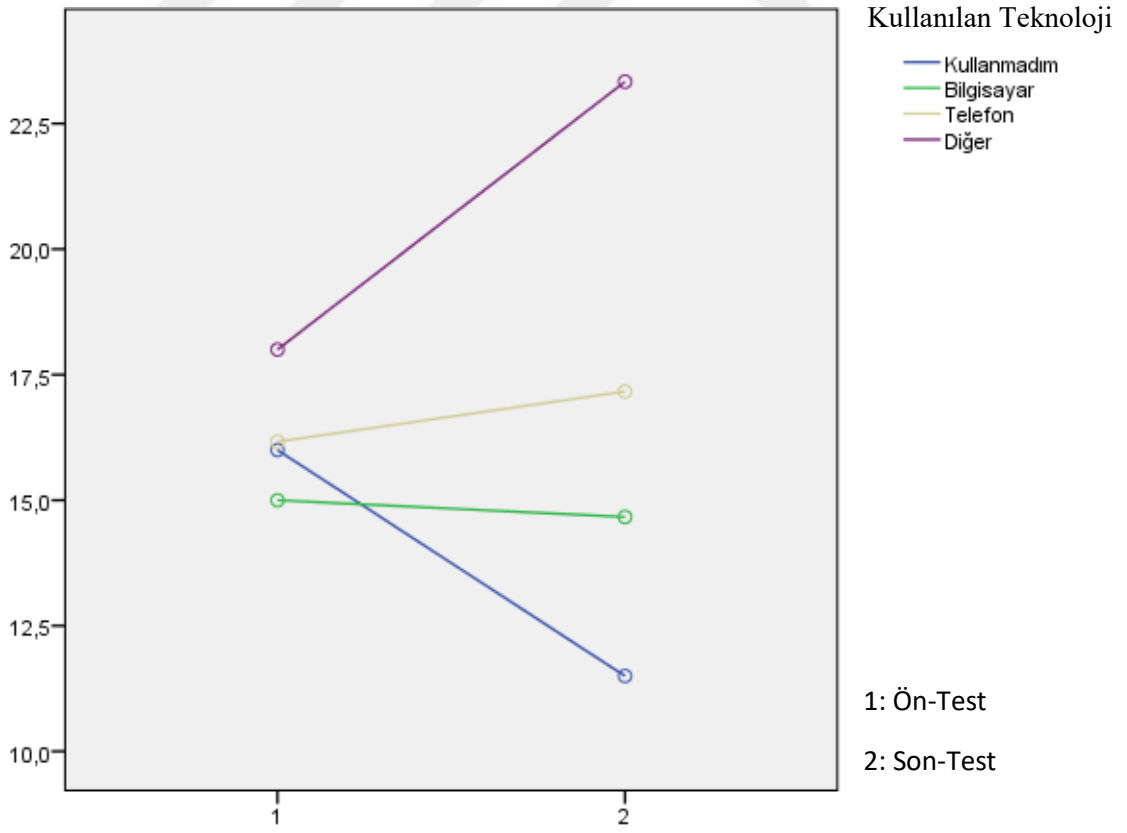
Şekil 25. Kullanılan kaynağa göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



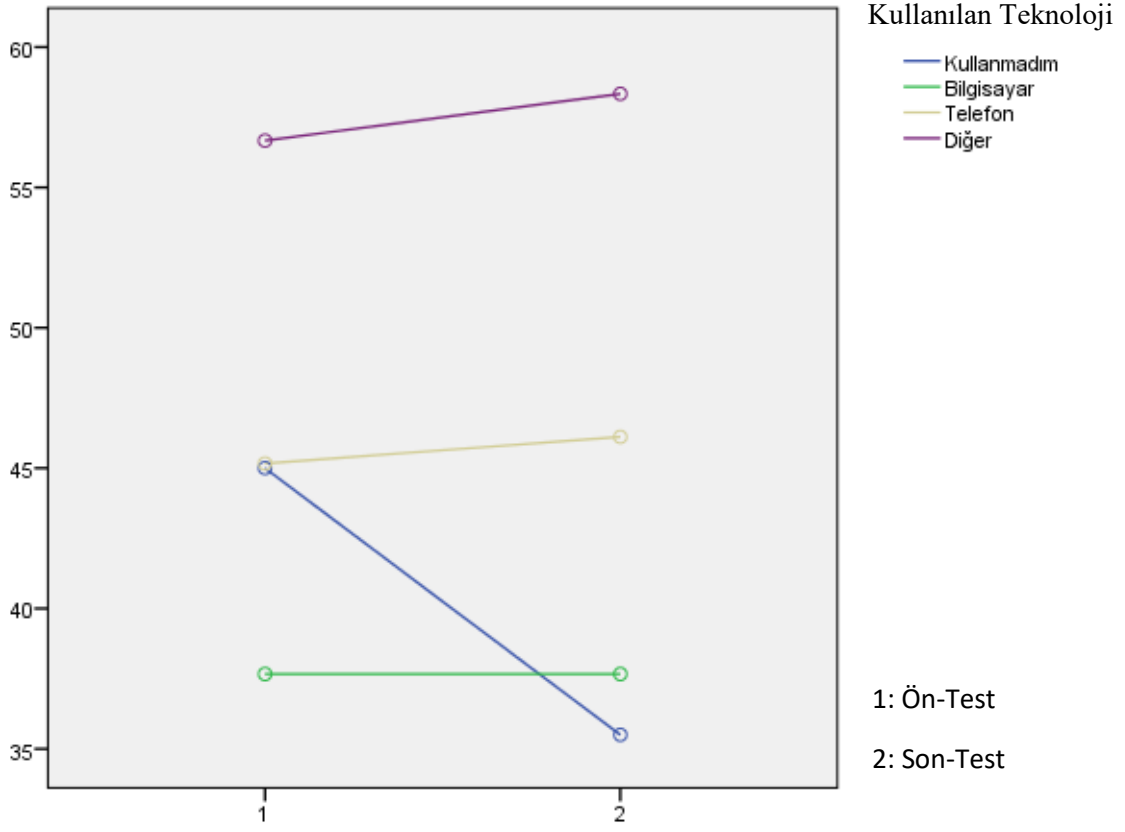
Şekil 26. Kullanılan teknolojik araca göre konuşma kaygısı



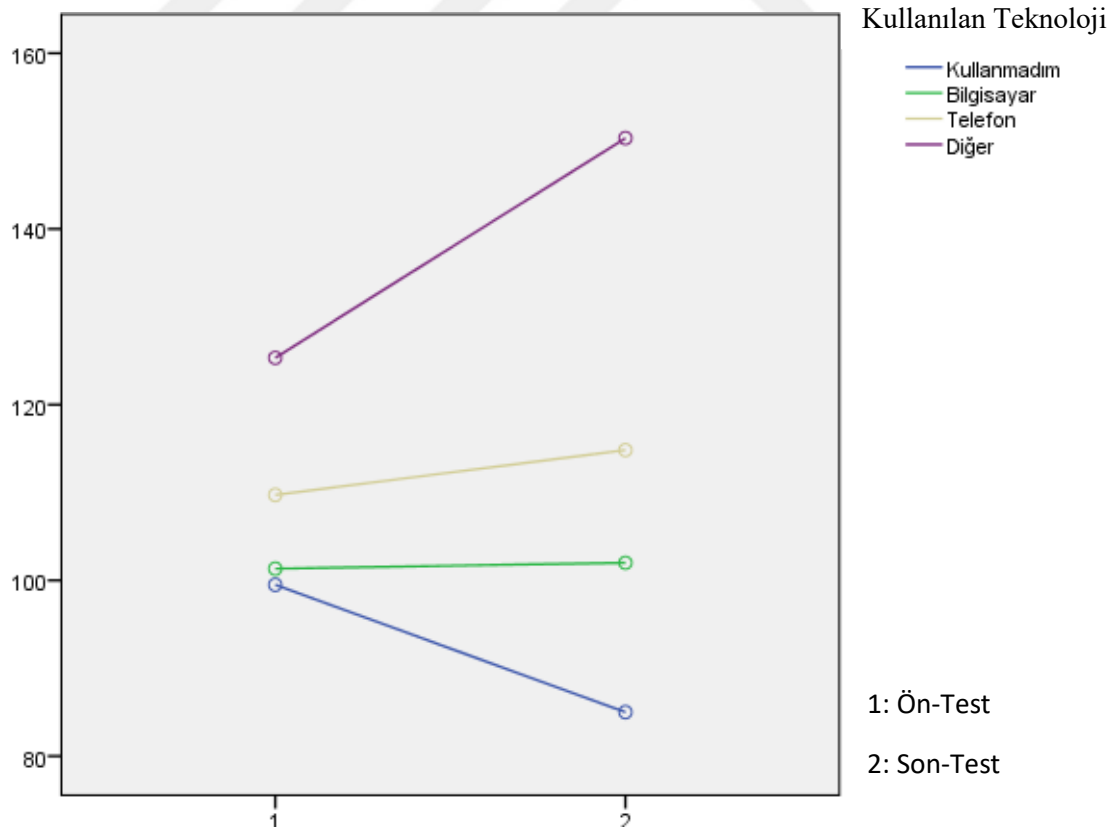
Şekil 27. Kullanılan teknolojik araca göre yazma kaygısı



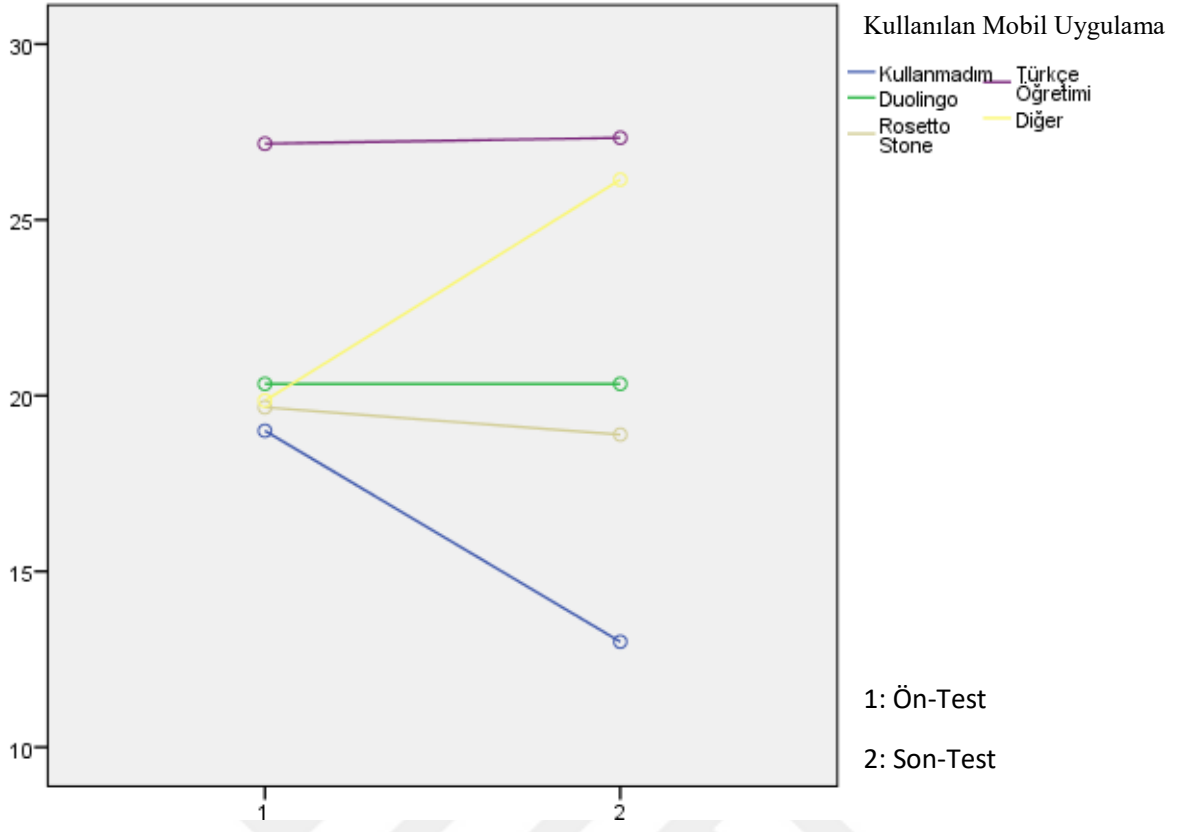
Şekil 28. Kullanılan teknolojik araca göre okuma kaygısı



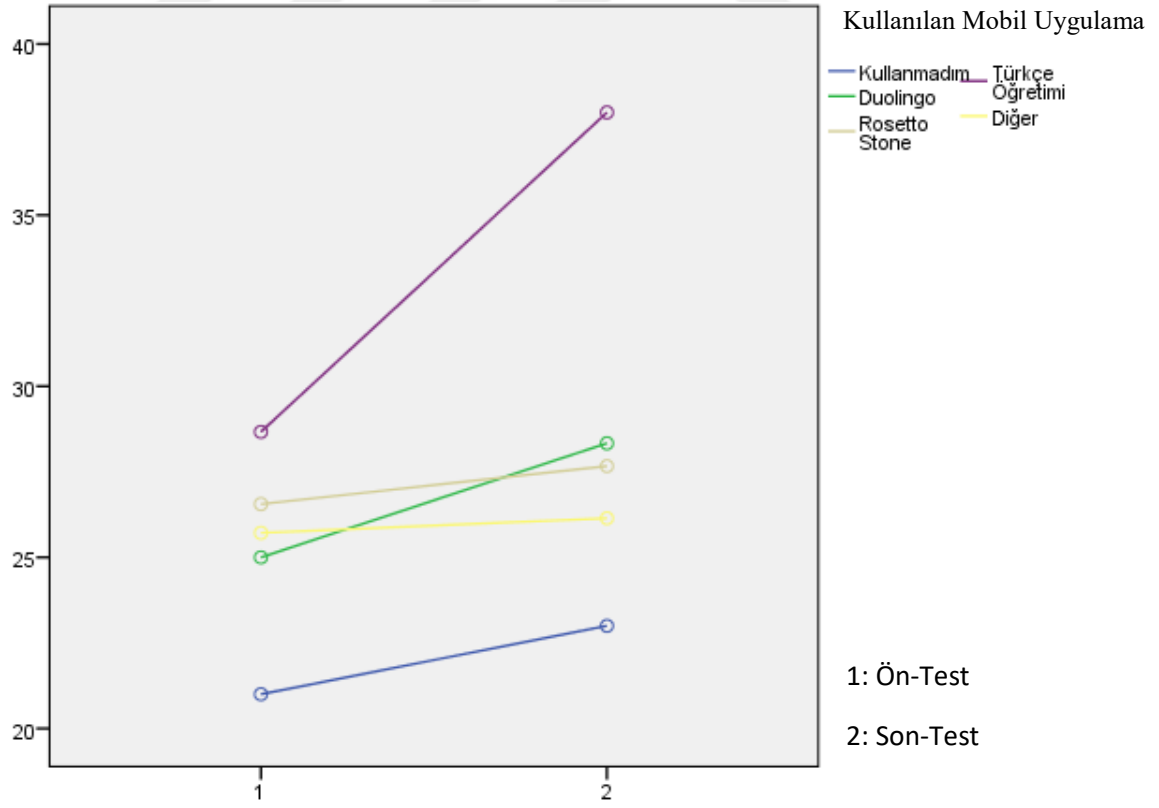
Şekil 29. Kullanılan teknolojik araca göre dinleme kaygısı



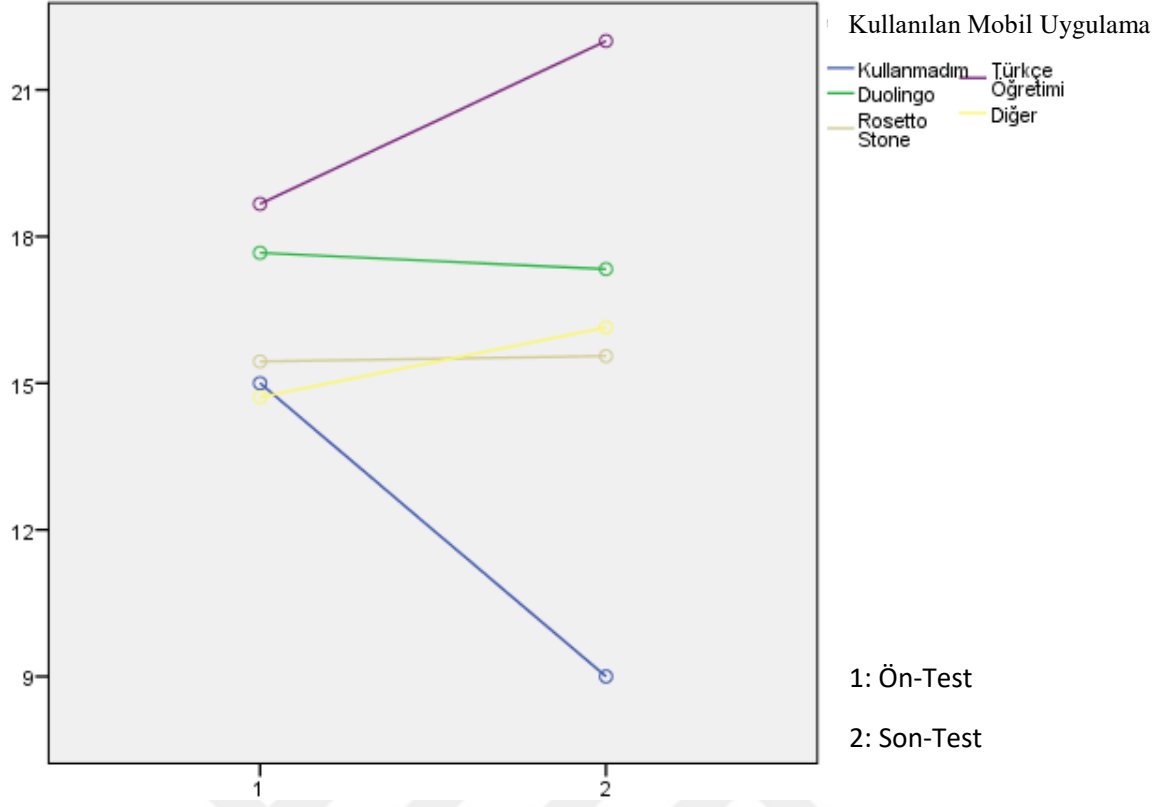
Şekil 30. Kullanılan teknolojik araca göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



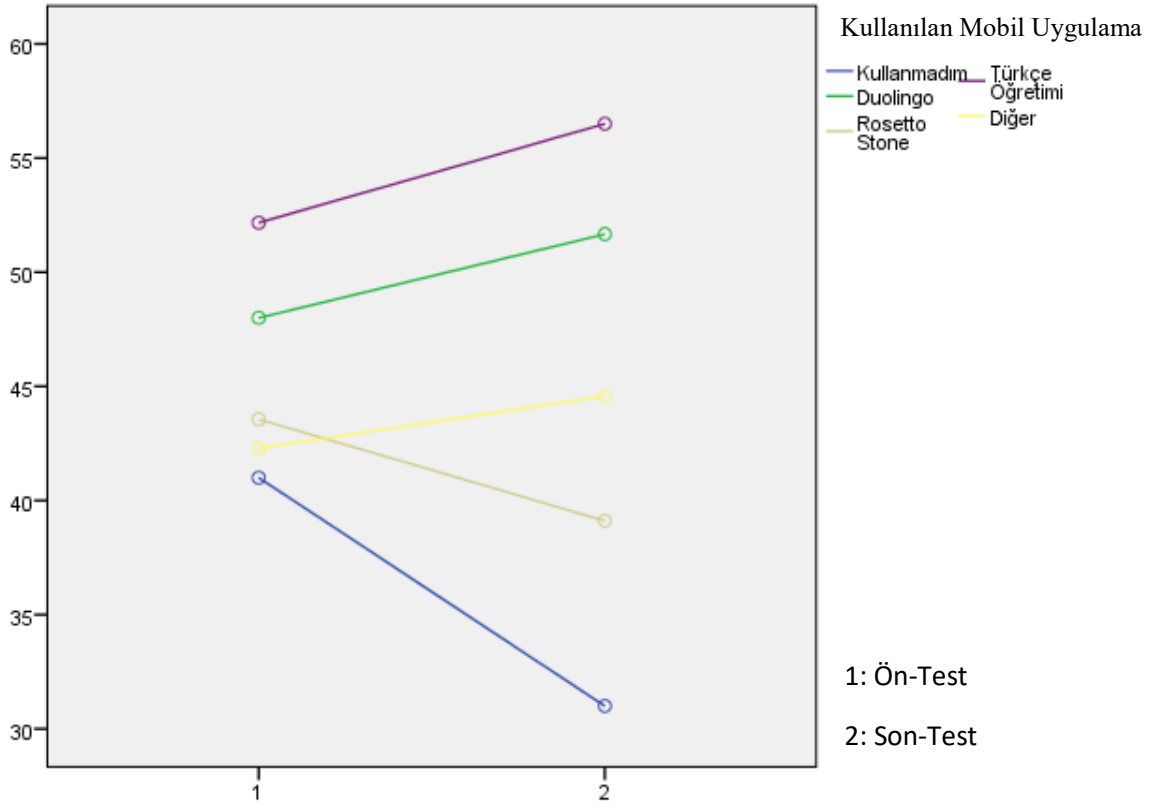
Şekil 31. Kullanılan mobil uygulamaya göre konuşma kaygısı



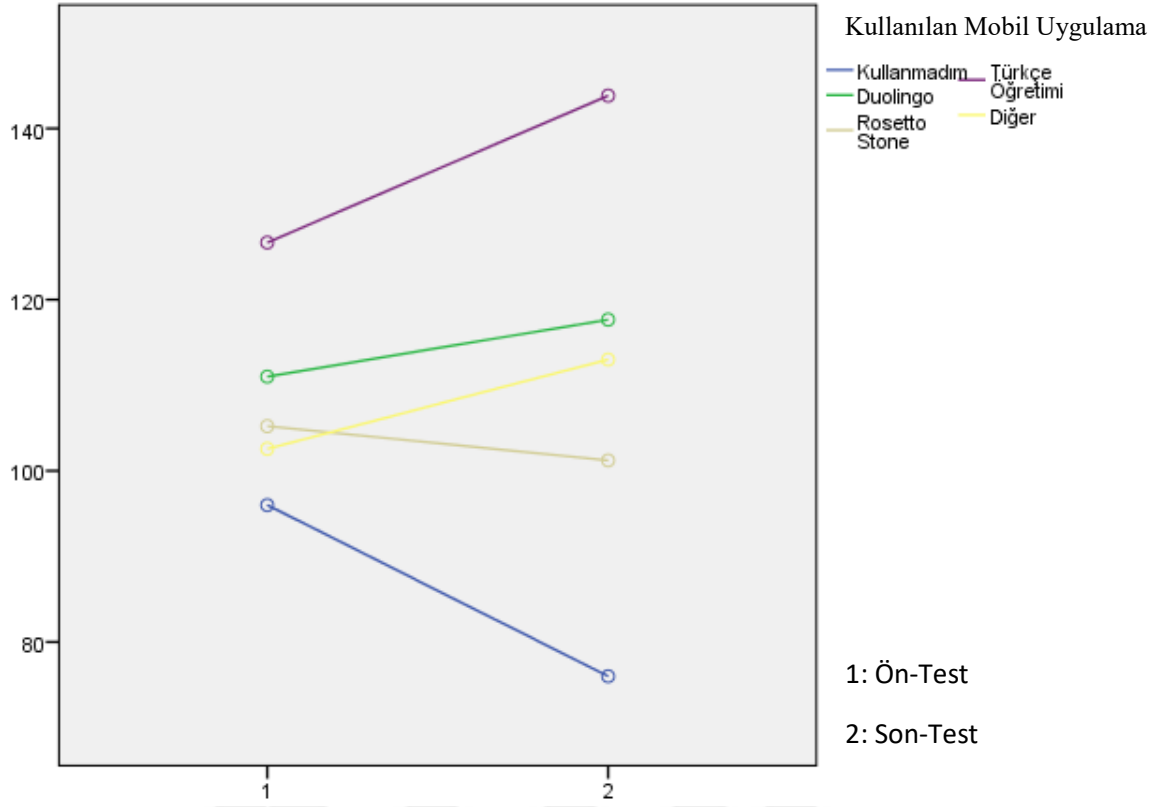
Şekil 32. Kullanılan mobil uygulamaya göre yazma kaygısı



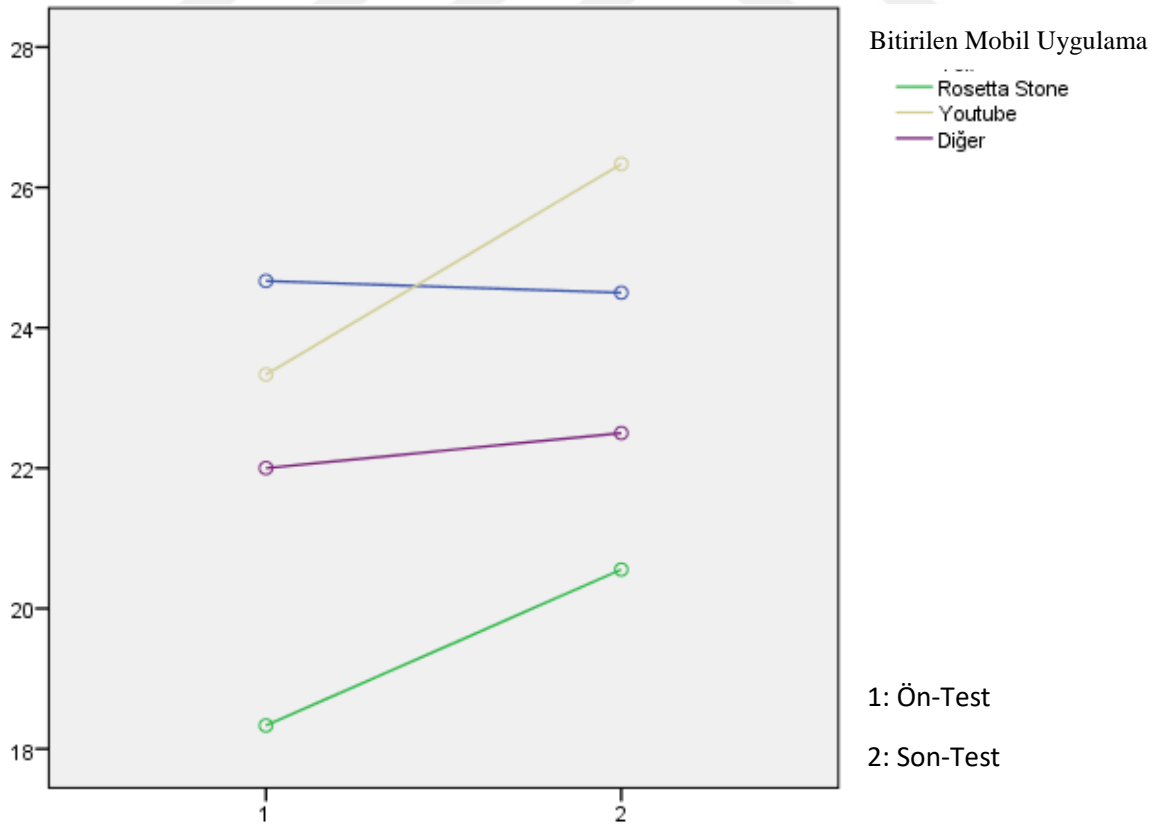
Şekil 33. Kullanılan mobil uygulamaya göre okuma kaygısı



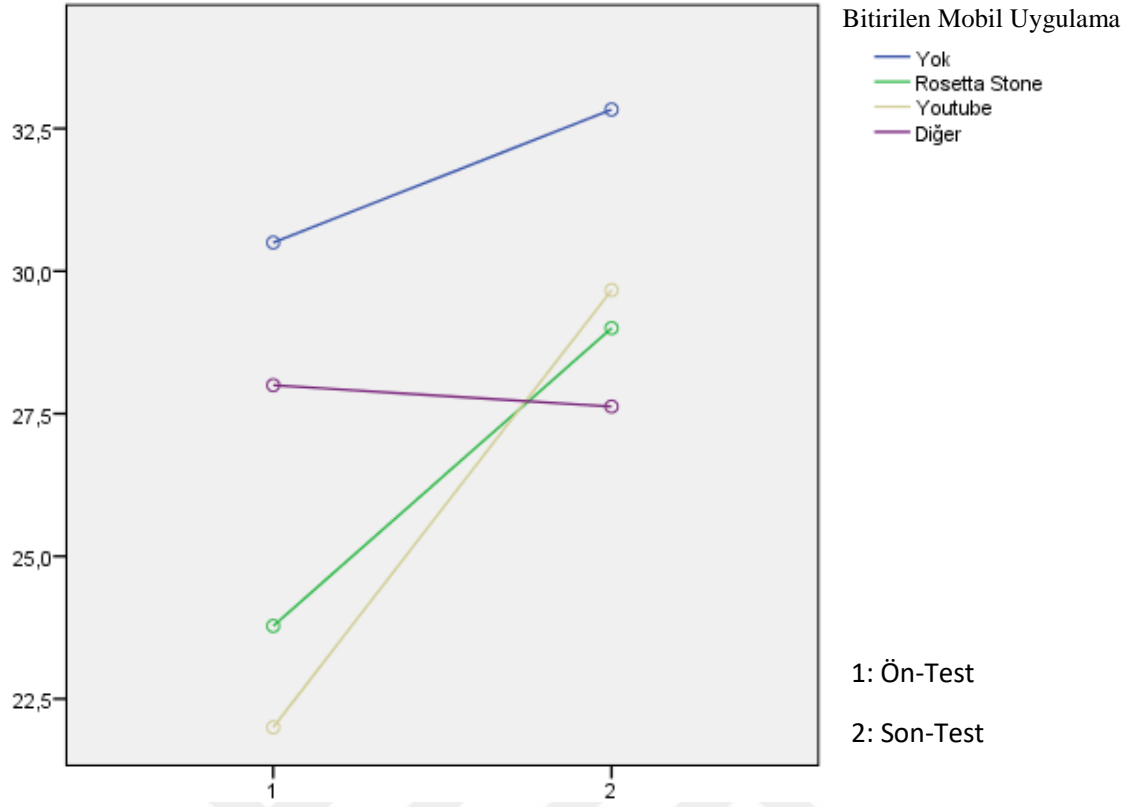
Şekil 34. Kullanılan mobil uygulamaya göre dinleme kaygısı



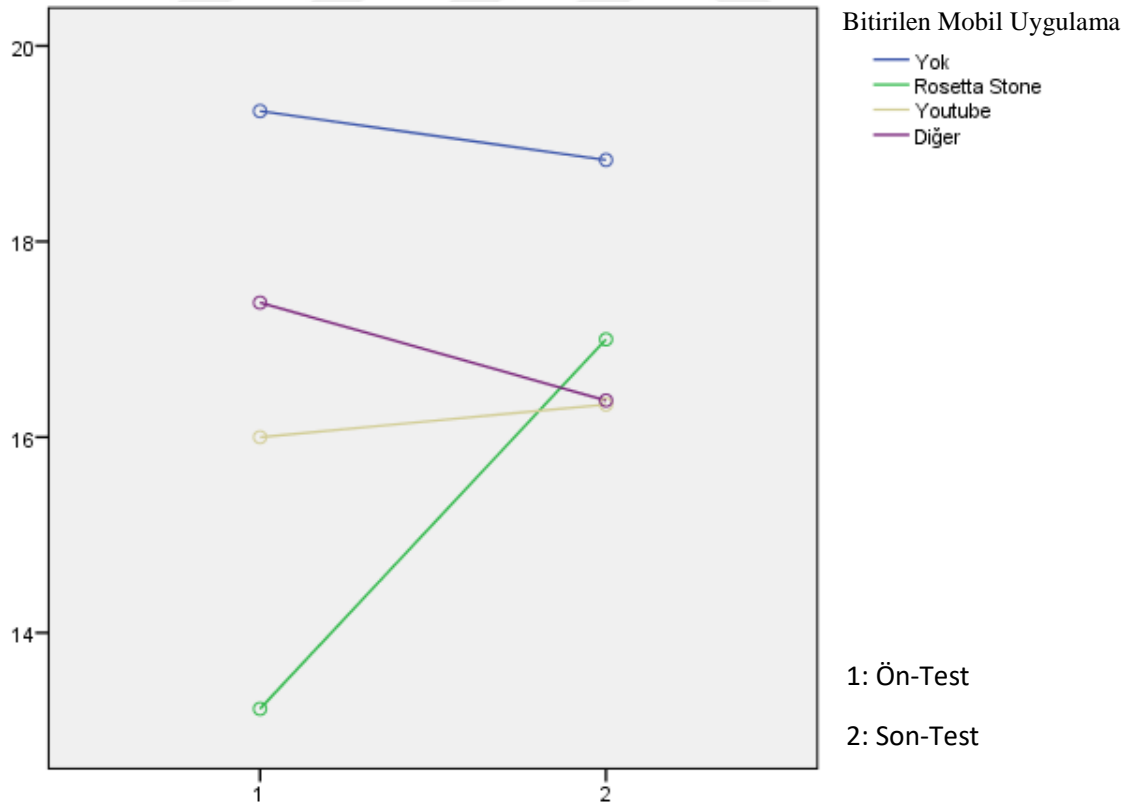
Şekil 35. Kullanılan mobil uygulamaya göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



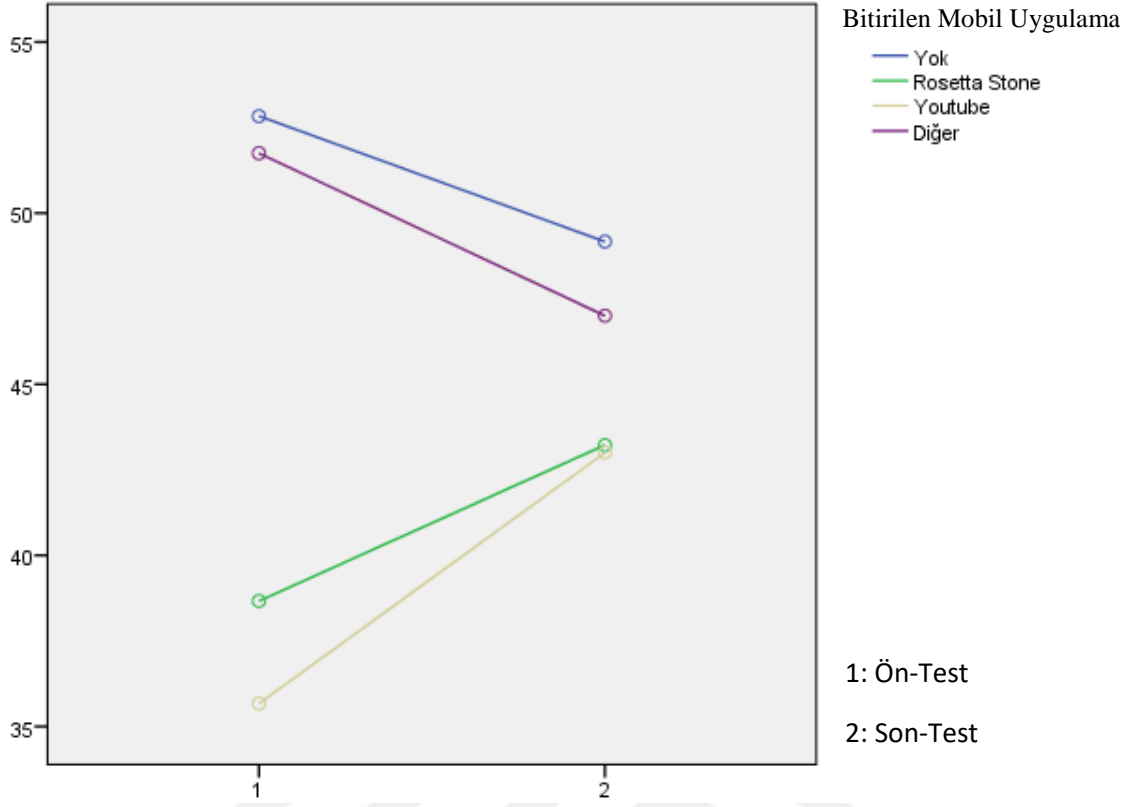
Şekil 36. Bitirilen mobil uygulamaya göre konuşma kaygısı



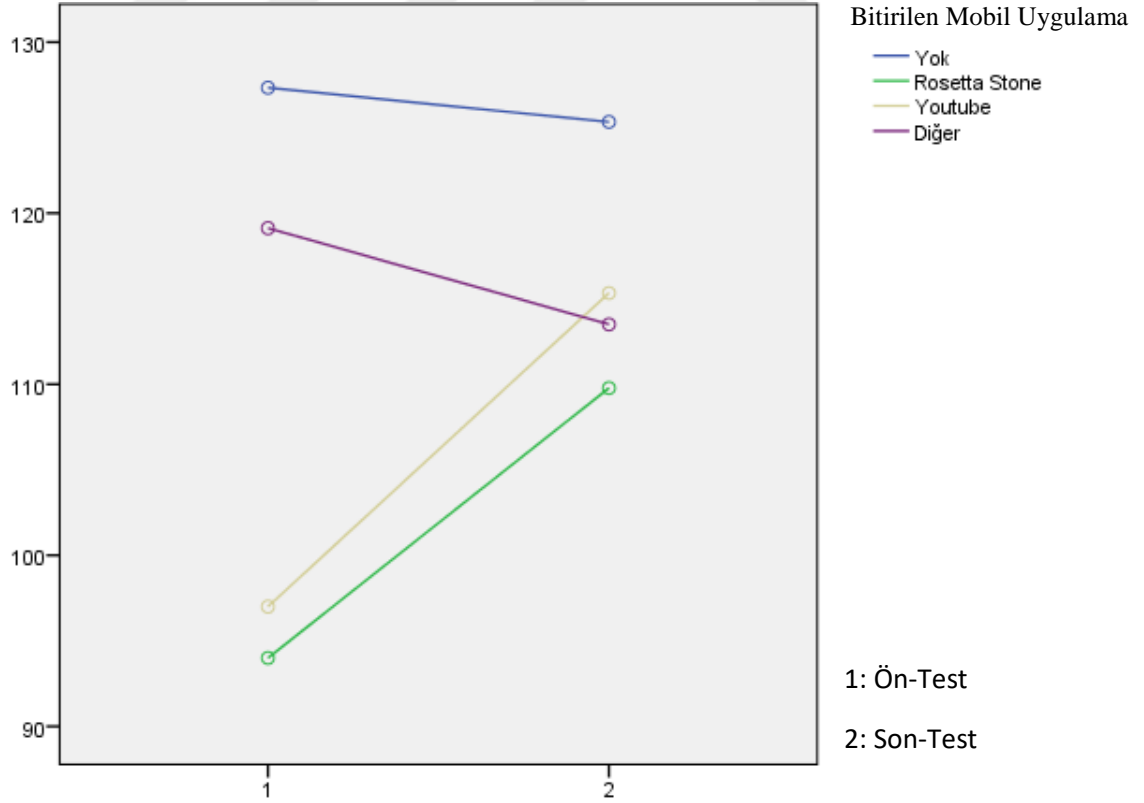
Şekil 37. Bitirilen mobil uygulamaya göre yazma kaygısı



Şekil 38. Bitirilen mobil uygulamaya göre okuma kaygısı



Şekil 39. Bitirilen mobil uygulamaya göre dinleme kaygısı



Şekil 40. Bitirilen mobil uygulamaya göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı



## Ek 7. Kişisel bilgi formu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği

Kişisel Bilgi Formu

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Teknoloji Kullanımı

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans programı kapsamında yürütmekte olduğum tez çalışmasını Oluşturmaktadır, Araştırmanın amacı Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisini incelemektir.

Çalışmada yer alan anketlerde İsmi sorulmamakta ya da kimliğinizi ortaya çıkaran herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bu ankette vereceğiniz her türlü bilgi gizli tutulacak, toplu değerlendirme dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır, Araştırmanın objektif olması ve elde edilecek sonuçların güvenilirliği açısından sorulan İçtenlikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Şayet cevaplamak istemediğiniz sorularla karşılaşırsanız bunları atlayabilir veya anketi doldurmayı bırakabilirsiniz. Ancak yarım kalmış ya da çoğu soruların cevapsız bırakıldığı anketlerden elde edilen verilerin kullanılması mümkün olmadığından, anketi mümkün olduğunca boş bırakmadan tamamlamanız çok önemlidir. Çalışma yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

Yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Şartları okudum, çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Sevgi GENÇ KÖYLÜ

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

2. Dil Seviyesi

- B1
- B2

3. Eğitim durumunuz

- Lise
- Lisans
- Lisansüstü

4. Türkçeyi kaç yıldır öğreniyorsunuz?

- 1 Yıl
- 2 Yıl ve üzeri

5. Türkçe öğrenirken hangi kaynaklardan faydalandınız?

- Kitap
- Mobil Uygulamalar
- Diğer

6. Türkçe öğrenirken teknolojiden faydalandınız mı?

- Evet
- Hayır

7. Cevabınız evet ise hangi teknolojiden faydalandınız?

- Kullanmadım
- Bilgisayar
- Telefon
- Diğer

8. Türkçe öğrenirken Mobil uygulama kullandınız mı?

- Evet
- Hayır

9. Türkçe öğrenirken kullandığınız mobil uygulamalar nelerdir?

- Kullanmadım
- Duolingo
- Türkçe Öğretimi
- Rosetto Stone
- Diğer

10. Türkçe öğrenirken kullandığınız ve tamamladığınız uygulama var mıdır?

- Evet
- Hayır

11. Türkçe öğrenirken kullandığınız ve tamamladığınız uygulamanın adı nedir?

- Bitirmedim
- Rosetto Stone
- Youtube
- Diğer

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği

| DOI: 10.29250/sead.754276                                    |   |                         |              |                    |             |                        |
|--|---|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|------------------------|
| <b><u>Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenen biri olarak;</u></b> |   | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
| 1  | Derste öğretmen benimle bir soruya cevap vermem için konuştuğunda kaygılanırım.     |                         |              |                    |             |                        |
| 2  | Derste sınıfın önünde karşılıklı konuşmaya katıldığımda kaygılanırım.               |                         |              |                    |             |                        |
| 3  | Derste sunum yaptığımda kendimi endişeli hissedirim.                                |                         |              |                    |             |                        |
| 4  | Konuşma dersinde bir konuda fikir beyan etmekten endişe duyarım.                    |                         |              |                    |             |                        |
| 5  | Sınıf dışında anadili Türkçe olan biriyle konuştuğumda kendimi endişeli hissedirim. |                         |              |                    |             |                        |
| 6  | Bir öğretim görevlisiyle Türkçe konuşmak beni kaygılandırır.                        |                         |              |                    |             |                        |
| 7  | Türkçe dersinin dışında başka derste Türkçe konuşmak kaygımı artırır.               |                         |              |                    |             |                        |
| 8  | Sınıfta hazırlıksız konuşmam gerektiğinde endişelenirim.                            |                         |              |                    |             |                        |
| 9  | Türkçe yazı yazmak beni endişelendirir.   |                         |              |                    |             |                        |
| 10   | Türkçe yazı yazmak bana zor gelir.  |                         |              |                    |             |                        |
| 11   | Türkçe yazma sınavları beni endişelendirir.   |                         |              |                    |             |                        |
| 12   | Türkçe yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.           |                         |              |                    |             |                        |
| 13   | Türkçe yazılarımı öğretmenin kontrol etmesi beni kaygılandırır.                     |                         |              |                    |             |                        |
| 14   | Türkçe yazma ödevleri beni kaygılandırır.   |                         |              |                    |             |                        |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 15 | En zor becerinin Türkçe yazı yazma olduğunu düşünürüm.                                   |  |  |  |  |  |
| 16 | Türkçe kompozisyon yazarken yanlış yapma korkusu kaygımı artırır.                        |  |  |  |  |  |
| 17 | Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi düzenlerken tedirgin olurum.                         |  |  |  |  |  |
| 18 | Türkçe hazırlıksız yazmak beni endişelendirir.   |  |  |  |  |  |
| 19 | Uzun bir Türkçe bir metin okumaya başladığımda kaygım artar.                             |  |  |  |  |  |
| 20 | Türkçe bir metin okurken metnin kelimeleri seviyemin üstünderse okumaktan endişe ederim. |  |  |  |  |  |
| 21 | Türkçe bir metin okurken bilmediğim kelimeyle karşılaştığımda kaygılanırım.              |  |  |  |  |  |
| 22 | Türkçe okuduğum metindeki dil bilgisi bilmediğim bir konu ise kaygım artar.              |  |  |  |  |  |
| 23 | Türkçe metin okurken telaffuz hatası yapmaktan endişe duyarım.                           |  |  |  |  |  |
| 24 | Türkçe okurken yanlış telaffuz beni kaygılandırır.                                       |  |  |  |  |  |
| 25 | Türkçe dinleme metinlerini ilk dinlediğimde anlayamamaktan endişe duyarım.               |  |  |  |  |  |
| 26 | Türkçe dinleme yaparken not alamamak beni endişelendirir.                                |  |  |  |  |  |
| 27 | Türkçe dinleme yaparken boşluk doldurma alıştırmalarını yapmak kaygımı azaltır.          |  |  |  |  |  |
| 28 | Türkçe daha önce dinlediğim metinle ilgili soru sormak kaygımı azaltır.                  |  |  |  |  |  |
| 29 | Türkçe konuşulan sanatsal etkinliklerde kendimi rahat hissederim.                        |  |  |  |  |  |
| 30 | Telefonda Türkçe konuşulanları anlamamak beni kaygılandırır.                             |  |  |  |  |  |
| 31 | Türkçede daha önce duymadığım konuları dinlerken endişelenirim.                          |  |  |  |  |  |
| 32 | Türkçe film izlerken filmi anlamak kaygımı azaltır.                                      |  |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 33 | Türkçe bir metni sadece bir kez dinlersem kaygılı hissederim.                         |  |  |  |  |  |
| 34 | Türkçe dinleme yaparken metni anlamak için yeterli zamanım olmadığında endişelenirim. |  |  |  |  |  |
| 35 | Türkçe dinleme yaparken kaçırdığım bölümleri tahmin etmek kolaydır.                   |  |  |  |  |  |
| 36 | Türkçe duyurular sözlü yapıldığında onları anlamam daha kolaydır.                     |  |  |  |  |  |
| 37 | Türkçe dinlerken yeni kelimeleri tahmin etmekte zorlanırım.                           |  |  |  |  |  |
| 38 | Türkçeyi çok hızlı konuştuklarında anlayamayacağım diye endişelenirim.                |  |  |  |  |  |
| 39 | Türkçe mülakat yapıldığında endişelenirim.  |  |  |  |  |  |