



**ÇEVİRİM İÇİ PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN  
YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME  
KAYGILARINA, MOTİVASYONLARINA VE  
SÖZLÜ İLETİŞİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Ali UZUN**

**Doktora Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2024**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÇEVİRİM İÇİ PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YABANCILARIN TÜRKÇE  
ÖĞRENME KAYGILARINA, MOTİVASYONLARINA VE SÖZLÜ İLETİŞİM  
STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

(The Effect of Online Project-Based Learning on Foreigners' Turkish Learning Anxiety,  
Motivation and Ability to Use Oral Communication Strategies)

DOKTORA TEZİ

Ali UZUN

Danışman: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Erzurum  
Eylül, 2024

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ali UZUN tarafından hazırlanan “Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışması 12/09/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

|               |                                                                     |                      |
|---------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Jüri Başkanı: | Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ<br><i>Atatürk Üniversitesi</i>            | Aslı ıslak imzalıdır |
| Danışman:     | Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM<br><i>Atatürk Üniversitesi</i>              | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Prof. Dr. Bilge AYRANCI<br><i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i> | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ<br><i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i> | Aslı ıslak imzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Doç. Dr. İsa YILDIRIM<br><i>Atatürk Üniversitesi</i>                | Aslı ıslak imzalıdır |

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

.... / .... / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12/09/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Ali UZUN

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

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

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecinden bu yana akademik hayatımın her aşamasında yanımda hissettiğim, beni çalışmalara teşvik edip yönlendiren, bana her aşamada ve bu tez sürecinde fazlaca zaman ayırıp destek olan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM'e müteşekkirim. Yine uzun süredir tanıdığım,engin bilgi ve tecrübelerinden yüksek istifade ettiğim Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ hocama, tez sürecinin başından bugüne tezin her aşamasında kıymetli zamanlarından fedakarlık edip bilimsel olarak katkı sağlayıp beni yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. İsa YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora tez jürisinde görev alarak çalışmaya katkı sunan hocalarım Prof. Dr. Bilge AYRANCI ve Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ'a teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmadaki etkinlikleri içtenlik ve özveriyle gerçekleştiren KSÜ TÖMER öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim. Hayat arkadaşım ve akademik destekçim, sevgili eşim Doç. Dr. Emine UZUN'a fedakârlığı ve sabrından dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Ali UZUN

## ÖZ

### DOKTORA TEZİ

## ÇEVİRİM İÇİ PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARINA, MOTİVASYONLARINA VE SÖZLÜ İLETİŞİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Ali UZUN

Eylül 2024, 151 Sayfa

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, çevrim içi proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisini tespit etmektir.

**Yöntem:** Karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desene göre hazırlanan araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde bir devlet üniversitesinde TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyinde toplam 38 uluslararası öğrenci ile 10 haftayı kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Çalışmada deney ve kontrol grupları mevcut şekliyle oluşturulmuş ve deney grubuna çevrim içi Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yöntemi kullanılarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise mevcut TÖMER müfredatı kapsamında çevrim içi olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel yönünü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel yönünü ise çoklu durum çalışması oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği” ve “Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Nicel veriler istatistik (SPSS 25) paket programı yardımıyla bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca gözlem verilerinin nicel kısmı betimsel istatistik ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak sunulmuştur.

**Bulgular:** Araştırmada elde edilen nicel veri analiz sonuçları istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlıdır. Çevrim içi PTÖ etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim becerilerine olumlu etkide bulunduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri proje uygulaması ile Türkçe öğrenme sürecindeki kaygılarının azalmasını, motivasyonlarının artmasını ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimini uygulama sürecinde tuttukları günlükler ve süreç sonunda araştırmacı ile gerçekleştirdikleri görüşmede açıklamışlardır. Ayrıca araştırmacının uygulama süreci gözleminden elde ettiği nitel bulgularda da bu olumlu etki açıklanmıştır.

**Sonuçlar:** Araştırmada Çevrim içi PTÖ etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim becerilerine mevcut müfredat ve çevrim içi olarak Türkçe öğrenen kontrol grubuna göre anlamlı bir düzeyde istatistiksel olarak olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları bütünleştirildiğinde nicel sonuçları araştırmanın nitel boyutundaki analiz sonuçları da desteklemektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının yerli ve yabancı literatür ile benzerlik gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim içi eğitim, proje tabanlı öğrenme, yabancı dil olarak Türkçe, kaygı, motivasyo, sözlü iletişim

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### THE EFFECT OF ONLINE PROJECT-BASED LEARNING ON FOREIGNERS' TURKISH LEARNING ANXIETY, MOTIVATION AND ABILITY TO USE ORAL COMMUNICATION STRATEGIES

Ali UZUN

September 2024, 151 Pages

**Aim:** This study aims to identify the effect of online project-based learning on Turkish learning anxiety, motivation and ability to use oral communication strategies of the Turkish as a second language learners.

**Method:** Adopting the explanatory sequential design, a mixed method research design, the research was conducted with the participation of 38 international students with C1 proficiency in Turkish who studied at TÖMER in a state university in the summer term of the 2022-2023 academic year, covering 10 weeks. Experimental and control groups were formed and the experimental group was taught Turkish using online Project-Based Learning (PBL) method. The control group received this education online by following the existing TÖMER curriculum. The quantitative aspect of the research is constituted by a quasi-experimental design with pre- and post-tests administered to the control group, and the qualitative aspect is constituted by a multiple case study. As quantitative data collection tools, the Anxiety Scale of the Turkish as a Foreign Language Learners, the Motivation Scale of Turkish as a Foreign Language Learners and the Scale of Skills of Using Oral Communication Strategies were administered to the experimental and control groups as pre- and post-tests. The quantitative data were analysed using the independent samples t-test with the help of statistics package programme (SPSS 25). The qualitative data were obtained from the researcher observation, student diaries and semi-structured interview forms, and administered to content analysis and descriptive analysis. In addition, the quantitative part of the observation data was analysed with descriptive statistics.

**Findings:** The quantitative findings of the study revealed statistically significant in favour of the experimental group. It was observed that online PBL activities had a positive effect on Turkish language learning anxiety, motivation and oral communication skills of the Turkish as a second language learners. The experimental group attributed the decrease in their anxiety, increase in their motivation and improvement in their oral communication skills in the process of learning Turkish to the project implementation in the diaries kept during the implementation process and in the interview sessions conducted by the researcher at the end of the process. This positive effect was also supported by the qualitative findings obtained from the observation of the implementation process.

**Conclusions:** The study concluded that online PBL activities had a statistically positive effect on the Turkish learning anxiety, motivation and oral communication skills of the experimental group students learning Turkish as a foreign language when compared to the control group who received language education online based on the current curriculum. The integration of the quantitative and qualitative results of the research indicated that the quantitative results are supported by the qualitative results. In addition, it was concluded that the results reported here are similar to the ones previously reported in the domestic and foreign literature.

**Keywords:** Online education, project-based learning, Turkish as a foreign language, anxiety, motivation, oral communication

## İÇİNDEKİLER

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....                                        | iii |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....                                      | ii  |
| TEŞEKKÜR .....                                                     | iii |
| ÖZ.....                                                            | iv  |
| ABSTRACT .....                                                     | v   |
| İÇİNDEKİLER.....                                                   | vi  |
| TABLolar DİZİNİ.....                                               | ix  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                              | xi  |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                                 | 1   |
| Giriş .....                                                        | 1   |
| Problem Durumu .....                                               | 1   |
| Araştırmanın Alt Problemleri.....                                  | 4   |
| Araştırmanın Amacı .....                                           | 4   |
| Araştırmanın Önemi.....                                            | 4   |
| Sınırlılıklar .....                                                | 6   |
| Varsayımlar .....                                                  | 6   |
| İKİNCİ BÖLÜM .....                                                 | 7   |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....                      | 7   |
| Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....                         | 7   |
| Yabancı Dil ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Kaygı..... | 10  |
| Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon .....                           | 12  |
| Yabancı Dil Öğreniminde Sözlü İletişim (Konuşma) Becerisi.....     | 15  |
| Çevrim İçi Öğrenme Ortamı .....                                    | 18  |
| Proje Tabanlı Öğrenme .....                                        | 20  |
| İlgili Araştırmalar.....                                           | 23  |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....                                                  | 34  |
| Yöntem .....                                                       | 34  |
| Araştırmanın Modeli .....                                          | 34  |



|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| Araştırmanın Deseni.....                                       | 35        |
| Çalışma Grubu .....                                            | 38        |
| Veri Toplama Araçları .....                                    | 41        |
| Nicel Veri Toplama Araçları.....                               | 42        |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği.....       | 42        |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği ..... | 42        |
| Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği ..... | 43        |
| Gözlem .....                                                   | 43        |
| Günlük.....                                                    | 44        |
| Görüşme .....                                                  | 45        |
| Uygulama Süreci.....                                           | 47        |
| Verilerin Analizi.....                                         | 59        |
| Nicel Verilerin Analizi.....                                   | 59        |
| Normallik (Homojenlik) Testi.....                              | 60        |
| Nitel Verilerin Analizi.....                                   | 63        |
| Geçerlik ve Güvenirlik.....                                    | 65        |
| Nicel Geçerlik ve Güvenirlik .....                             | 66        |
| Nitel Geçerlik ve Güvenirlik.....                              | 66        |
| Araştırmacı Rolü .....                                         | 69        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>                                    | <b>70</b> |
| Bulgular .....                                                 | 70        |
| Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: .....                       | 70        |
| İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: .....                        | 71        |
| Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular:.....                         | 72        |
| Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: .....                      | 73        |
| Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: .....                       | 77        |
| Günlüklerden Elde Edilen Bulgular: .....                       | 77        |
| Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....                       | 80        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>                                     | <b>88</b> |
| Tartışma ve Sonuç .....                                        | 88        |
| Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç .....               | 88        |
| İkinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç .....                | 90        |
| Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç.....                 | 92        |
| Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç .....              | 95        |
| Beşinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç .....               | 96        |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Öneriler.....                                                            | 102 |
| KAYNAKÇA .....                                                           | 104 |
| EKLER .....                                                              | 119 |
| EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi.....                                       | 119 |
| EK 2. Uygulama İzin Belgesi .....                                        | 122 |
| EK 3. BAP Proje Kabul Belgesi .....                                      | 123 |
| EK 4. Ölçek Kullanım İzni.....                                           | 124 |
| EK 5. Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği .....                 | 125 |
| EK 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği..... | 126 |
| EK 7. Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği .....     | 127 |
| EK 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Taslak Formu Uzman Görüşü .....       | 128 |
| EK 9. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu .....                   | 129 |
| EK 10. Gözlem Değerlendirme Rubriği .....                                | 130 |
| EK 11. Günlük Tutma Rehberi.....                                         | 131 |
| EK 12. Proje Uygulama Öğrenci Rehberi .....                              | 131 |
| EK 13. Uygulama Verileri Bilgisayar Ortamında Dosyalama İşlemi .....     | 132 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                                                          | 134 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.</b> <i>Yükseköğretimdeki Uluslararası Öğrenci Hareketlilik Verileri</i> .....                                                                    | 9  |
| <b>Tablo 2.</b> <i>Bireyde Ortaya Çıkan Kaygı Belirtileri</i> .....                                                                                          | 11 |
| <b>Tablo 3.</b> <i>Karşılıklı Konuşma ve Sözlü İletişim Becerisinin Seviyelere Göre Tanımları</i> .....                                                      | 17 |
| <b>Tablo 4.</b> <i>Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Yarı Deneysel Desen</i> .....                                                                              | 38 |
| <b>Tablo 5.</b> <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı</i> .....                                                                         | 39 |
| <b>Tablo 6.</b> <i>Deney Grubu Demografik Bilgileri</i> .....                                                                                                | 40 |
| <b>Tablo 7.</b> <i>Kontrol Grubu Demografik Bilgileri</i> .....                                                                                              | 40 |
| <b>Tablo 8.</b> <i>Veri Toplama Araçları Uygulama Süreci</i> .....                                                                                           | 41 |
| <b>Tablo 9.</b> <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Bilgiler</i> .....                                                   | 46 |
| <b>Tablo 10.</b> <i>Çalışma Grubu PTÖ Uygulama Süreci İş-Zaman Akışı</i> .....                                                                               | 47 |
| <b>Tablo 11.</b> <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği Normallik Testi</i> .....                               | 60 |
| <b>Tablo 12.</b> <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği Normallik Testi</i> .....                          | 60 |
| <b>Tablo 13.</b> <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği Normallik Testi</i> .....                          | 61 |
| <b>Tablo 14.</b> <i>Gözlem Değerlendirme Rubriği İçin Görüş Bildiren Uzman Bilgileri</i> .....                                                               | 62 |
| <b>Tablo 15.</b> <i>Nitel Araştırmaların İnandırıcılığı İçin Kullanılan Yöntemler</i> .....                                                                  | 67 |
| <b>Tablo 16.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Kaygı Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları</i> .....                               | 70 |
| <b>Tablo 17.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Kaygı Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları</i> .....                              | 70 |
| <b>Tablo 18.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Motivasyonları Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları</i> .....                      | 71 |
| <b>Tablo 19.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Motivasyonları Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları</i> .....                     | 71 |
| <b>Tablo 20.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubunun Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları</i> .....  | 72 |
| <b>Tablo 21.</b> <i>Deney ve Kontrol Grubunun Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları</i> ..... | 72 |
| <b>Tablo 22.</b> <i>Deney Grubu Öğrencilerine Yönelik Performans Gözlem Değerlendirmesi</i> .....                                                            | 73 |

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 23.</b> <i>Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları İle İlgili Haftalık Öğrenci Günlükleri</i> ..... | 77 |
| <b>Tablo 24.</b> <i>Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri</i> .....           | 80 |
| <b>Tablo 25.</b> <i>Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkileri</i> .....          | 83 |
| <b>Tablo 26.</b> <i>Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi</i> .....                                          | 86 |



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Çalışmanın Araştırma Yöntemi, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri ..... | 35 |
| Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Desen Süreci.....                                            | 36 |
| Şekil 3. Araştırmanın Karma Yöntem Açıklayıcı Sıralı Desen Tasarım İşlemleri.....       | 37 |
| Şekil 4. Çalışmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri .....                              | 38 |
| Şekil 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirme Süreci .....                     | 46 |
| Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Google Form Verileri .....             | 47 |
| Şekil 7. Kontrol Grubu Çevrim İçi Ön Test Son Test Uygulama Aşamaları .....             | 48 |
| Şekil 8. Deney Grubu Ön Test Uygulama Aşamaları .....                                   | 49 |
| Şekil 9. Deney Gurubuna PTÖ Sunumu Aşamaları .....                                      | 49 |
| Şekil 10. Deney Grubu Proje Çalışma Grupları Oluşturma ve Konu Seçimi Aşamaları .....   | 50 |
| Şekil 11. Deney Grubuna PTÖ Uygulama Yönergesi Sunumu Aşamaları .....                   | 51 |
| Şekil 12. ÇİPTÖ Öğrenci Rehberi Örneği .....                                            | 51 |
| Şekil 13. Grup İletişimi İçin Oluşturulan Whatsapp Grupları Örneği .....                | 52 |
| Şekil 14. Deney Grubu Whatsapp İletişim Süreci Örneği.....                              | 52 |
| Şekil 15. Öğrenci WhatsApp İletişim Örneği.....                                         | 53 |
| Şekil 16. Öğrenci WhatsApp Etkileşim Örneği .....                                       | 54 |
| Şekil 17. Gözlemci Öğretim Üyesi Katılımı Aşamaları .....                               | 55 |
| Şekil 18. Öğrencilerin Proje Konularıyla İlgili Araştırma ve Uygulama Örneği .....      | 56 |
| Şekil 19. Araştırmacı ve Öğrenci WhatsApp Etkileşim Örneği .....                        | 56 |
| Şekil 20. Çevrim İçi Proje Sunum Başlangıç Aşamaları .....                              | 57 |
| Şekil 21. Proje Gruplarının Çevrim İçi Proje Sunum Aşamaları .....                      | 58 |
| Şekil 22. Deney Grubu Öğrencileriyle Sürece Yönelik Çevrim İçi Görüşme Aşamaları.....   | 59 |
| Şekil 23. Gözlem Değerlendirme Rubriği Geliştirme Süreci .....                          | 62 |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Çalışmasının bu bölümünde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve önemi hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Bununla birlikte, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırmada geçen terimlerden bazılarının tanımları verilmiştir.

### Problem Durumu

Sosyal bir hayat süren insanın dil öğrenme ihtiyacı en başından beri var olagelmıştır. Dil öğrenimi tarihsel süreç içerisinde dönemin şartlarına göre belli amaçlarla gerçekleşmektedir. İlk zamanlarda toplumlar ya da bireyler en çok da ticari ilişkilerinde birbirleriyle iletişim kurmak için ana dili dışında başka bir dil öğrenmekteydi. Sonraları siyasi, kültürel ve sosyal alanlardaki ilişkilerde ilerleme kaydedilmesi başka dillerin öğrenilmesini mecbur kılmıştır. Bu bakımdan bireyin ana dili dışında farklı dil ya da dilleri öğrenmesi asırlardır süregelen bir süreçtir. Yabancı dil öğrenimi olarak adlandırılan bu süreç günümüzde bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Dünyanın değişmesi ve gelişmesi doğrultusunda bireyler ve devletler daha geniş çerçevede birbirleriyle iletişim kurmak mecburiyetinde ve ana dillerinden başka dilleri de öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar (Büyükkız & Hasırcı, 2013a). Ülkeler ve bireyler arası iletişimin artmasıyla birlikte hayati bir önem kazanan yabancı dil öğrenimi hedef dili bilen bireylerin varlığı ile gerçekleşmektedir (Solak, 2019). Bu durum da yabancı dil öğrenimi ile birlikte yabancı dil öğretimi sistematik bir biçime büründürmüştür.

Toplumların birbiri ile olan iletişimi veya iletişim kurma arzusu, günümüz dünyasında bireyleri bir ya da birkaç yabancı dili öğrenme isteğine yöneltmektedir. Bu da dilin yabancı bir dil olarak öğretimi geliştirmiş ve bu alanda yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. İletişim kurmanın merkeze alındığı yabancı dil öğretimi, kişilerin belirli gayelerle ana dillerinden başka bir dil ile iletişim kurabilecekleri etkinlik ve becerilerin tümünü kapsamaktadır (Özbek, 2022). Yabancı bir dil vasıtasıyla iletişim kurmak hem kültür hem de anlam bağlamında birtakım zorlukları da beraberinde getirir. Yabancı bir dille iletişim kuran bir kişi hem iletişim kurup mesajını iletme gayesinde hem de bunu doğru bir şekilde ifade etme durumundadır. Bireylerin birbiriyle etkileşim esnasında iletişim adına güç bir durumla karşı karşıya kaldığında, iletişimi sözlü olarak ifade edebilmek amacıyla bir teknik kullanması, bir iletişim stratejisidir (Corder, 1978).

İletişim hem yazılı hem sözlü olarak gerçekleşmekle birlikte yabancı bir dil ile ilk etkileşim insanların günlük hayatta en sık kullandığı sözlü iletişim becerileriyle yani konuşma ve dinleme ile gerçekleşmektedir (Yazıcı, 2018). Sözlü iletişim, “konuşma ve dinleme” bireylerin etrafındaki insanlarla iletişim kurarak bir etkileşim içerisine girmelerini sağlayan temel becerilerdir (Göçer & Kurt 2020). Sözlü iletişim, Sillars’a (1997) göre konuşarak gerçekleştirilen iletişim olmakla birlikte iki kişinin doğrudan ya da dolaylı olarak uzaktan da gerçekleştirilen bir etkileşimdir. Öğrencinin aktif olduğu öğretim programlarının uygulandığı günümüzde sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında iletişim kurma ihtiyacı sözlü iletişimin önemini daha da arttırmıştır (Saraç, 2006). Yabancı bir dil öğrenme sürecinde hedef dil ile iletişim kuran bireylerde anlık cevap verme, anlama, ifade etme, telaffuz gibi birtakım etkenlerden dolayı iletişim kuramama kaygısı ortaya çıkabilir. Çünkü bir dili öğrenmek, sadece dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek değil, onu konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde de etkin kullanabilmektir (İlhan & Tutkun, 2020). Ancak bu süreç, bazı öğrencilerde yabancı bir dili istenilen yeterlikte öğrenebilmek için bir motivasyon kaynağı olabilirken, bazılarında kaygı yaratan bir sürece dönüşebilmektedir (Ateş, 2013; MacIntyre & Gardner, 1994; MacIntyre vd., 1997; Pappamihel, 2002; Riasati, 2011). Sözlü iletişimin yüz yüze ve seri bir biçimde gerçekleştiği ortamlarda bu kaygı durumu daha da artabilir. Ancak yabancı dil öğrenme sürecindeki bireylerde korku, öz yeterlilik inancı, utangaçlık, kaygı ve motivasyon gibi pek çok etkenin rol oynadığı bilinir (Sevim, 2019b). Her ne kadar birey ya da yabancı dil öğrencisi, ilk etapta iletişim kuramama kaygısı taşısa da bunu zamanla aşacağını bilerek dil öğrenme sürecine devam eder. Özdemir, (2018) bireydeki kaygı düşük ya da orta düzeyde olma durumunun, performansı olumlu yönde etkilediğini ve sözlü iletişimde yaratıcı, coşkulu ve olumlu davranmaya yönlendiren kuvvetli bir motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Çünkü motivasyon, sözlü iletişim becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı yabancı dil öğrenimi için gerekli önemli şartlardan biridir (Erol, 2021). Hatta Arslan ve Akbarov (2010) gerekli motivasyonun sağlanmadan yabancı dil eğitimi-öğretiminde amaca ulaşabilmenin imkânsız olduğunu ifade eder. Karakuş-Tayşi (2018) yabancı dil öğrencilerinin hedef dili öğrenme sürecinde yüksek motivasyon ve özgüvenlerinin yanı sıra düşük kaygı düzeyine de sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler teknolojik imkânları da kullanarak etkileşim hâlinde sözlü iletişim becerilerini geliştirerek hedef dili daha sağlıklı bir şekilde öğrenir. Dil öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmeleri için günümüzde teknolojik imkânlardan yararlanmaları da önem arz etmektedir. İletişimin bilgisayar, cep telefonu, internet ve sosyal medya araçları vasıtasıyla her zaman ve her yerde canlı bir şekilde gerçekleştirilmesi uzaktan ve diğer adlandırmayla çevrim içi öğrenmeyi mümkün kılmıştır.

Çevrim içi öğrenme; diğer adlarıyla uzaktan öğretim, açık öğretim, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, sanal öğrenme geçmişte yüz yüze eğitim-öğretim ortam ve imkânına sahip olamayanlar için planlanmış fakat günümüzde hemen her platformda uygulanan disiplinler arası bir alan hâline gelmiştir (Bozkurt, 2017). Canan-Güngören vd. (2014) uzaktan eğitim uygulamalarından biri olarak görülen çevrim içi öğrenmeyi; internetten bilgiye ulaşma, öğrenme materyallerine erişme, öğrenme süreci boyunca destek alma, öğretici ve öğrenciler ile etkileşim kurmak için kullanma olarak ifade etmektedir. Daha önceleri genellikle yetişkinler ve öğrenme ortamlarına erişmede sorun yaşayanları kapsayan bir öğretim uygulaması olan çevrim içi eğitim, günümüzde herkesin ulaşabildiği ve yararlanabildiği bir uygulama olmuş durumdadır (Çoruk, 2022). Bunun en önemli nedenlerinin internetin yayılması ve kolay ulaşılabilirliği olduğu söylenebilir. Günümüzde yabancı dil öğreniminde çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı bir dilin öğretiminin daha etkili yapılabilmesi amacıyla her geçen gün birçok yöntem ve teknik geliştirilmektedir. Bu durum öğretim ve çalışmalarda alternatif uygulama ve öğrenme araçlarına da yönelmeyi sağlamıştır. Bu alternatif öğrenme araçlarından biri de Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ve bunun çevrim içi olarak uygulanmasıdır.

PTÖ, öğrencilerin bir konu veya durumla ilgili öğretim ortamında veya bu ortam dışında araştırmalar yapma fırsatı sunan ve sonucunda birtakım ürünlerin ortaya çıktığı kapsamlı bir öğrenme yaklaşımıdır (Sünbül, 2007). Bunun yanında PTÖ, öğrencilerin; bilgi, beceri, değer ve bilimsel kavramları öğrenmelerine dönük, gerçek hayattaki birtakım sorunları, olayları araştıran ve neticelerini sözlü ya da yazılı rapor olarak çevresindekilerle paylaştığı aktif bir öğrenme yöntemi şeklinde de tanımlanır (Krajcik vd., 1999; Thomas, 2000).

Yabancı dil öğretiminde PTÖ, öğrencinin sözlü iletişim becerilerini arttırmanın en iyi yoludur (Türker, 2007). PTÖ ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirmekte ve öğrendikleri yabancı dili kullanarak iletişim kurabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde PTÖ kullanımı sayesinde öğrenciler, belirlenen bir konu hakkında araştırma yapabilmekte, grup içerisinde iş birliği yaparak ortak bir karara varabilmekte, araştırmalarını çeşitli kaynaklardan yapabilmekte, ortaya koyduğu ürünü başkaları ile paylaşabilme ve sınıf arkadaşlarına öğrendiği dilde sunum yapabilmektedirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve ilgili kurum-kuruluşlar tarafından yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bir dilin özellikle de yabancı bir dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin aktif ve gerçek yaşamın içinde olduğu etkinliklerin yapılması öğrenmeyi daha etkili kılmaktadır. Bu bakımdan yabancı dil olarak



Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dil olarak Türkçenin konuşulduğu yerde birtakım proje etkinlikleriyle öğrenmelerini daha etkili ve hızlı gerçekleştirmek gerekmektedir. Ayrıca ilgili alan yazını çalışmaları incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde genellikle sınıf içi etkileşimin olduğu ve mevcut müfredata göre derslerin işlendiği görülmektedir.

Tüm bu ifadelerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi PTÖ sürecinde hedef dile sıklıkla maruz kalmaları ve hazırladıkları ürünleri sunabilme fırsatı yakalamaları; sözlü iletişim becerilerinin gelişimine, dil öğrenme kaygısına ve motivasyonlarına etkisinin olacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “Çevrim içi proje tabanlı öğrenmenin yabancılara Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisi nedir, nitel sonuçlar nicel sonuçları nasıl açıklamaktadır?” olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Alt Problemleri**

Çalışmada araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin çevrim içi proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle Türkçe öğrenme sürecinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim beceri performanslarıyla ilgili araştırmacı gözlemleri nasıldır?
5. Araştırmanın nitel sonuçları, nicel sonuçlarını nasıl açıklamaktadır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, çevrim içi proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisini tespit etmektir. Bir diğer amaç ise araştırma süreci ile ilgili araştırmacı gözlemi, öğrenci günlükleri ve deney grubu öğrencilerinin süreçle ilgili görüşlerine yer vermektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Yabancı bir dilin öğretimi dilin tüm bileşenlerinin birlikte verilmesiyle mümkündür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de dört temel dil becerisi olan okuma-anlama, konuşma,

dinleme ve yazmanın bir arada verilmesiyle gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu becerilerden okuma ve dinleme, algısal dil becerileri; konuşma ve yazma da üretimsel dil becerileri kapsamındadır. Ayrıca bu becerilerden hedef dilin konuşulduğu ortamda en çok karşılaşılan ve öğrenenlerden pratik olarak bir performansın beklendiği sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma becerisidir. Öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi sürecinde eğitim ortamları dışında sosyal alanlarda da Türkçe konuşarak iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Demirel (2004) yabancı dil öğretim sürecinin temel gayelerinden birinin öğrencilerin öğrendikleri dilde anlaşılır bir şekilde sözlü iletişim (konuşma-dinleme) kurabilme becerisi olduğunu ifade etmektedir.

Dil öğretim sürecinde öğrencide oluşan kaygı bazen iletişim kurmayı engellemekte ya da geciktirmektedir. Hedef dilde istendik performansın gerçekleşebilmesi için bu kaygının giderilmesi gerekmektedir. Bir kişide yabancı dil vasıtasıyla iletişim kurma arzusunun içe dönüklük, öz saygı, iletişim kabiliyeti, kaygı, motivasyon ve kültürel zenginlikler gibi özelliklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Varışoğlu, 2020).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi, mevcut öğretim metotlarının yanında birden çok çağdaş öğretim olanaklarından yararlanmayı gerektirmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencinin hedef dil olan Türkçeyi etkili, uygulamaya dönük, iş birlikli, araştırmacı bir yaklaşımla ve öğrenen özerkliği bağlamında bir rol üstlenmesi etkililiği artıracaktır. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşım ve olanaklardan biri de çevrim içi PTÖ yöntemidir. Erdem ve Akkoyunlu (2002) PTÖ yönteminde öğretenden ziyade öğrenene dikkat çekmenin önemli olduğu “öğrenme”, tasarımı veya bunu geliştirme anlamına gelen ve öğrenmenin aktarımına yönelik olan “proje” ve öğrenmeyi istendik seviyede bireyselleştiren “süreç” şeklinde üç temel kavramdan söz etmektedir. Kaptan ve Korkmaz’a (2002) göre PTÖ, güncel eğitim yaklaşımlarda sıklıkla karşılaşılan, öğrencinin merkezde olduğu ve etkinlerde severek yer aldığı, eleştirel düşünme ve yaratıcı becerilerini geliştiren bir yöntemdir.

Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrenen açısından dil öğrenimi kaygısı ve motivasyonun istendik düzeye ulaştırılmasını sınıma ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerinin gelişme durumlarını belirleme adına önem taşımaktadır. Ayrıca Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin çevrim içi olarak gerçekleştirilmesi ve bu süreçte PTÖ’nün kullanılması ile ilgili literatürde sınırlı sayıda çalışmanın olması, özgünlüğü ve alana katkıda bulunulması bu çalışmanın diğer bir önemli yanındır. Yine çalışma öğrenenin merkezde olduğu bir yöntem olan PTÖ’nün Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde işe koşulması ve tüm

bu uygulama süreçlerinin çevrim içi olarak yapılmasıyla çevrim içi PTÖ'nün birlikte sınanması gelecek çalışmalara yol göstericiliği bakımından önem teşkil etmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma;

1. Denekler bakımından
  - a. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (KSÜ) TÖMER'de öğrenim gören C1 düzeyi 38 öğrenci ile,
2. Amaçlar bakımından
  - a. Araştırmada belirtilen probleme ve ilgili alt problemlere yanıt bulunması ile,
3. Kapsam bakımından,
  - a. “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Ders Kitabı C1” sözlü iletişim konuları ile,
  - b. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği” ile,
  - c. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği” ile,
  - d. “Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği” ile,
  - e. Araştırmacı ve dış gözlemciler ile,
  - f. Öğrenci görüş ve günlükleri ile,
  - g. 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı yaz dönemi ile sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

1. Çalışma grubundaki öğrenciler; internet, Zoom programı ve sosyal medya araçlarını temel düzeyde kullanma becerilerine sahiptirler.
2. Öğrenciler kendilerine uygulanan ön test ve son test ölçeklerine samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulamaya yönelik herhangi bir etkileşim olmamıştır.
4. Çalışma grubuna uygulanan bağımlı değişkenler araştırmanın amacı dışında farklı değişkenlerden etkilenmemiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında alan yazınında bulunan görüşlere yer verilmiş ve benzer çalışmalardan bazı örnekler sunulmuştur. Kuramsal çerçeve kapsamında ilk olarak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra özellikle yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerileriyle ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Son olarak PTÖ ve çevrim içi öğrenme ortamları hakkında bilgiler sunulmuştur. Ayrıca araştırma ile ilgili literatürdeki çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

#### Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Dil öğretimi bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda her çağda var olmuştur. Çünkü dil bir kişinin diğer insanlarla iletişim kurarak hayatını devam ettirmede önemli bir vasıta. Toplumların diğer toplumlarla ilişkileri ya da iletişim kurma ihtiyaçları bireyin anadili dışında ikinci bir yabancı dil öğrenmesini gerekli kılmıştır. Bireyin ikinci bir dil öğrenme ihtiyacı 21. yüzyılı olan iletişim çağında daha da çok ihtiyaç haline gelmiştir. Çünkü hem birey hem de milletler diğer kişi ve milletlerle özellikle ticari, eğitim, güvenlik, turizm gibi alanlarda oldukça yoğun ilişki içindedirler. Bu sebeple bireysel ya da devlet misyonu olarak bireyler ikinci hatta üçüncü bir yabancı dili öğrenme eğilimindedirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de çok eski zamanlara dayanmaktadır. Türklerin millet olma bilinci ve sürecinde ilk öncelikleri kendilerine ait dillerini oluşturmaları ve bu dili geliştirerek yaymaları olmuştur denilebilir. Tarihsel süreçte birçok devlet kuran ve köklü medeniyetlere imza atan Türkler, kültür, ticaret, iletişim, eğitim, fetih gibi amaçlarla gittikleri veya ilişki kurdukları milletlere dillerini de götürmüşlerdir. Bu gibi sebeplerle Türklerin Türkçe öğretimi dilin yazıya geçmeden önceki dönemlerinde de var olmuştur. Ancak kanıtlanabilirlik ve belge niteliğinde Türkçenin ilk eserleri Göktürkler döneminde yazılan Göktürk Kitabeleri'dir. Türk tarihi ve dili adına büyük önem arz eden bu yazıtlarla birlikte Türkçenin yazılı dönemi de başlamış olmaktadır. Ayrıca Göktürk Kitabeleri'nin bir yüzünün Çince olması 8. yüzyılda dahi Türkçenin başka bir dile çevrilme girişiminin olduğunu göstermektedir (Göçer vd., 2012). Ancak sistemli olarak yabancılara Türkçe öğretme amacı taşıyan ve yazılan ilk örneği Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı Dîvânü Lugâti't-Türk adlı eseridir. Türkçenin ilk

sözlüğü de kabul edilen bu eserde, Kaşgarlı Mahmut 8624 Türkçe kelimenin Arapça karşılıklarını ve örnek cümleler de vererek Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla aslında Türkçenin de Arapça kadar üstün bir dil olduğunu göstermek istenmiştir (Göçer & Moğul, 2011). Alan yazınında yer alan kaynaklar incelendiğinde Türkçenin yabancılara öğretiminin tarihî başlangıcının Dîvânu Lugâtî't-Türk olduğuna kanaat getirilmiştir (Adıgüzel, 2009; Arslan, 2012; Barın, 2010; Biçer, 2012; Güzel & Barın, 2013; Göçer & Moğul, 2011; Karakuş, 2006). Türk devletlerinin geçmişten günümüze diğer devletlerle olan ilişkisi her alanda olmuştur ve bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini ya da öğrenimini birçok sebeple gerekli kılmıştır.

Günümüzde Türkçe bir iletişim aracı olarak tüm dünyada ilgi duyulan ve kullanımı yaygınlaşan bir dil hâline gelmeye başlamıştır. Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik önemi, Asya'dan Avrupa'ya geçiş güzergâhında yer alması, özellikle ekonomik hareketliliğin yoğun olduğu bir yer hâline gelmesi, Türkçenin önemini de her geçen gün artırmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak yabancılar için iyi bir Türkçe hâkimiyeti; daha iyi eğitim, iş fırsatları ve daha yüksek sosyal statü anlamlarına gelmektedir. Özellikle genç neslin yükseköğrenim ve kariyer fırsatları için Türkiye'ye akın etmeleri, Türkçenin ikinci bir dil olarak öğretimi konusunun önem kazanmasını sağlamaktadır (Sevim vd., 2023). Türkçenin çağımızda başka uluslara öğretime bakıldığında benzer sebeplerle öğretildiğini müşahade edebilmek mümkündür. Barın (2003) bir araştırmasında yabancı birinin hiç ihtiyacı yokken Türkçe öğrenme arzusunu Türkçenin somut bir ifade dili olmasına ve Türkçe kavramların ifade edilmesi esnasında zengin bir söyleyişin olmasına bağlamaktadır. Bu durumdan hareketle özellikle son on yılda Türkiye'ye sayıca çok fazla uluslararası öğrencinin geldiği düşünüldüğünde hem devlet hem de özel üniversiteler ve eğitim kurumları yabancılara Türkçe öğretmek için çeşitli Türkçe öğretim merkezleri kurmuşlardır.

Şimdilerde hemen her üniversite bünyesinde TÖMER'ler açılarak özellikle eğitim amacıyla ülkemize gelen yabancı öğrencilere her düzeyde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Çağdaş anlamda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi 1984 yılında Ankara Üniversite bünyesinde TÖMER açılmasıyla başlamıştır. Sonraki yıllarda İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi üniversitelerde de TÖMER'ler açılarak alan daha da gelişmiştir. Yurt dışında Türkçe öğretimi ise Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kamu kurum ve kuruluşları vasıtasıyla artarak devam etmektedir.

Modern çağda Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretimi çeşitli sebeplere istinaden oldukça rağbet görmekte ve TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğretimi yoğun bir şekilde devam etmektedir. Türkiye Maarif Vakfı

bünyesindeki eğitim kurumlarında ise Türkçe dersleri örgün eğitim kapsamında yapılmaktadır. Buna bağlı olarak Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi uluslararası dil standartlarına göre yapılandırılarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı” hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Bunun yanında henüz yeni bir alan sayılan yabancılara Türkçe öğretimi, kullanılan materyal ve ders araç gereçleri bakımından da sınırlıdır. Burada öğrenci motivasyonlarını yüksek tutmak için mevcut materyallerle yetinmeyerek yeni materyaller geliştirmesi önerilen öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir (Özbek, 2022).

Dünyada son yıllarda teknoloji, ulaşım ve iletişimin gelişmesi doğrultusunda ülkeler arası öğrenci hareketliliği de artmıştır. UNESCO 2020 verilerine göre dünyada uluslararası öğrenci sayısı 6.376.355’ti ve son güncel istatistik 2021 verilerine göre bu sayı 6.387.488’e ulaşmıştır (UNESCO, 2021). Bugün dünya üzerinde uluslararası öğrenci 7 buçuk milyona ulaşmış durumdadır ve bu sayının 2030 yılında 20 milyon civarında olacağı tahmininde bulunmaktadır (YTB, 2024). Bu bakımdan başta dünyanın önde gelen ülkeleri olmak üzere birçok ülke bu öğrenci hareketliliğinden daha fazla pay almak için adeta bir yarış içindedir (UDEP, 2024).

Türkiye de uluslararası öğrenci sayısı bakımından ciddi atılımlar yapmış, aktif ve bu alanda iddialı ülkelerden biridir. Son 10 yıldaki öğrenci artışı bu durumu teyit eder niteliktedir. Türkiye’de son 10 yılda uluslararası öğrenci sayısı 48.183’ten 301.694’e ulaşmış ve 2022 yılında dünyadaki ilk on, Avrupa’da ise ilk beş ülke arasında bir ülke durumundadır (UDEP, 2024).

Türkiye’de son 10 yılda gerçekleşen uluslararası öğrenci hareketliliği Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Yükseköğretimdeki Uluslararası Öğrenci Hareketlilik Verileri**

| Öğretim Yılı | Uluslararası Öğrenci Sayısı | Artış Sayısı | Artış Yüzdesi |
|--------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| 2022-2023    | 301.694                     | 41.405       | %15.91        |
| 2021-2022    | 260.289                     | 36.241       | %16.18        |
| 2020-2021    | 224.048                     | 39.001       | %21.08        |
| 2019-2020    | 185.047                     | 30.542       | %19.77        |
| 2018-2019    | 154.505                     | 29.367       | %23.47        |
| 2017-2018    | 125.138                     | 17.062       | %15.79        |
| 2016-2017    | 108.076                     | 20.173       | %22.95        |
| 2015-2016    | 87.903                      | 15.725       | %21.79        |
| 2014-2015    | 72.178                      | 23.995       | %49.80        |
| 2013-2014    | 48.183                      | -6.204       | -%11.41       |

(YÖK, Uluslararası Öğrenci İstatistikleri, 2024)

Tablo 1'e göre son 10 yılda sayıca en fazla uluslararası öğrencinin 301.694 ile 2022-2023 öğretim yılında ve sayıca en az uluslararası öğrencinin ise 48.183 ile 2013-2014 öğretim yılında olduğu görülmektedir. Buna göre son 10 yıldaki artış oranı %526 şeklindedir. Bu durum Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı öğrencilerin sayısının giderek arttığını ve ileriki dönemlerde de benzer şekilde artacağını göstermektedir. Bu nedenle her seviyeden uluslararası öğrenciye Türkçenin eğitim dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi büyük öneme sahiptir.

### **Yabancı Dil ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Kaygı**

Yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenimini etkileyen olumlu ya da olumsuz birçok etmen bulunduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyen faktörler bireylerin hedef dilde gelişmelerini sağlarken, olumsuz yönde etkileyen faktörler bu süreci sekteye uğratmakta ve bu sürece zarar vermektedir. Yabancı dil öğrenimini motivasyon, kaygı, yaş, öğrenme ortamı, öğrenme yöntemleri, bilinen diller ve geçmiş dil öğrenme yaşantıları, zaman ve harcanan çaba, kültürel faktörler, dil öğrenme arzusu ve gereksinimi gibi birçok durum olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir (Cook & Artino, 2016; Demirel, 2014; Dörnyei, 2020; Gardner, 1985; Güzel & Barın, 2013). Özellikle kişiler, yabancı bir dili konuşurken birtakım kaygılar yaşayabilmekte ve bu nedenle hedef dilde iletişim kurmak istememektedirler.

Literatürde kaygı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Kaygı, Tükçe Sözlük'te "Genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu." olarak tanımlanmasının yanında tam olarak gerginlik sözcüğünü içeren, hoş olmayan duygusal bir durum şeklinde de tanımlanmıştır (Han, 2009). Bu tanımlardan hareketle kaygının birey üzerinde olumsuz bir duruma neden olduğu ve bireyde ruhsal olarak ciddi rahatsızlık oluşturduğu söylenebilir. Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) kaygının bireyde hem varoluşsal hem de sosyo-kültürel deneyimleri sonucunda ortaya çıkan ruhsal durumları ifade eden zihinsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerle ifade edildiğini belirtmektedirler. Ayrıca bireyin normal hayatında işlerinin yolunda gidip gitmemesine neden olan bir durum olarak da görülebilmektedir. Bu duruma neden olarak ise yaşamdaki birtakım olayların sonucuna bir tepki biçiminde ortaya çıkan kaygı kişinin zihinsel ve duygusal yönlerine etki eden aslında nedeni açık bir şekilde bilinmeyen bir his olarak da ifade edilmektedir (Aydın, 1999; Ganschow & Sparks, 1996; MacIntyre & Gardner, 1994; Sevim, 2019a).

Kaygı her kişide farklı zaman ve düzeylerde bulunur ama bir şekilde kendini hissettirir. Bunun sonucunda da kaygı dışa yansıyarak bireyde bazı belirtilere yol açar. Kaygının kişi üzerinde fiziksel, duygusal, zihinsel ve davranışsal olarak ortaya çıkan belirtilerini Clark ve Beck (2010) şu şekilde kategorize etmiştir:

**Tablo 2. Bireyde Ortaya Çıkan Kaygı Belirtileri**

| <b>Fiziksel</b>         | <b>Duygusal</b>   | <b>Bilişsel</b>                          | <b>Davranışsal</b>           |
|-------------------------|-------------------|------------------------------------------|------------------------------|
| Hızlı nefes alıp verme  | Sinirlilik        | Konsantrasyon zorluğu                    | Duygusal olarak patlama      |
| Kalp çarpıntısı         | Gerilim           | Karar verme güçlüğü                      | Saldırgan davranışlar        |
| Ağız ve boğaz kuruluğu  | Üzüntü            | Unutkanlığın artması                     | Aşırı yeme ve iştah          |
| Soğuk ve nemli eller    | Düşük özsaygı     | Eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü | Kaygı yaratan durumdan kaçma |
| Ateş basması            | İlgisizlik        | Kendi kendine eleştirici düşünceler      | Hiçbir şey yapmak istememek  |
| Kaslarda gerginlik      | Utanç ve suçluluk | Düşüncelerin çarpıtılması                | Alkol ve madde kullanımı     |
| Hazımsızlık             | Değişken ruh hâli | Eskiye göre daha katı tutumlar sergileme |                              |
| İshal                   |                   |                                          |                              |
| Kabızlık                |                   |                                          |                              |
| Nedensiz yorgunluk      |                   |                                          |                              |
| Gerilim tipi baş ağrısı |                   |                                          |                              |
| Uyku bozuklukları       |                   |                                          |                              |

Bireyde oluşan kaygı kişinin o an için içinde bulunduğu durum ve şartlara göre farklılık göstermekle birlikte, her alan ve şartlarda az ya da çok farklı düzeyde karşılaşılabilen bir durum olabilmektedir.

Kaygı her alanda görüldüğü gibi son yıllarda yabancı dil öğrenme kaygısı olarak diğer kaygılardan farklı olarak bu adla anılmaktadır (Akay & Uzun, 2018). Dil öğretimi özelinde yabancı dil öğrenme kaygısı kapsamında özellikle uluslararası birçok araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Chang, 2017; Horwitz vd., 1986; Liu & Jackson, 2008; Marcos-Llinás & Garau, 2009; Melchor-Couto, 2017; Sellers, 2000; Yan vd., 2018).

Bir dilin öğrenilmesi sürecinde kişi o dili tüm becerileriyle bir bütün olarak öğrenmek ve başarı elde etmek için yabancı dil öğrenme kaygısından uzak bir öğrenme ortamında bulunmalıdır. Çünkü yabancı dil öğrenen birinin bu süreçteki kaygı düzeyi o dili öğrenme başarısının belirleyicilerinden biri olarak ifade edilmektedir (Aydın & Zengin, 2008; Batumlu, 2006; Cheng vd., 1999; Horwitz & Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1994). Bireylerin hedef dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları huzursuzluk ve tedirginlik hisleriyle kendini gösteren kaygı, bireyin dil öğrenme sürecini genel olarak olumsuz etkilemekte ve temel dil becerilerinde birtakım eksiklikler yaşamalarına yol açabilmektedir (Aydın & Zengin, 2008; MacIntyre & Gardner, 1994). Bu bakımdan özellikle dil öğrenme sürecinde bu tür olumsuzluklardan uzaklaşacak ortamların hazırlanması gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi sürecinde de öğrenciler birtakım kaygılar yaşamaktadırlar. Özellikle Türkçe yabancılar için telaffuzu zor bir dil olarak nitelendirilmekte ve öğrencilerin Türkçeyi ilk konuşmaya başlama aşamasında kaygılarının daha yüksek olduğu



gözlemlenmektedir. Bunun nedeni olarak da farklı kültür ve toplum yapısına sahip yabancı öğrencilerin Türkçenin konuşulduğu bir yerde kendilerini Türk kültür ve yaşamından uzak hissetmeleri söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenler açısından kaygı ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle son zamanlarda artan uluslararası öğrenci sayısı ve buna paralel olarak gelişen ve sayıca çoğalan Türkçe öğretim merkezleri yoğun bir tempo ile Türkçe öğretim hizmeti sunmaktadır. Bu alanla ilgili de durum tespiti ve sorunu çözme adına artan çeşitli akademik çalışmalar yapılmaktadır (Altunkaya, 2017; Baş, 2013; Boylu & Çangal, 2015; Halat, 2015; İşcan, 2015; Maden vd., 2015; Melanlıoğlu & Demir, 2013; Özdemir, 2013; Polatcan, 2019; Sallabaş, 2012; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tam anlamıyla başarıya ulaşması ve yabancı bir dilin öğretiminin verimliliğinin yüksek olması ilk önce öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesine bağlıdır (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). Türkçenin dilin dört temel becerilerinin birlikte verilmesi ile öğretimi daha da etkili olacağından öğrencinin bu becerileri öğreneceği ortam ve şartların tam olarak sağlanması da gereklidir. Ancak bu durumda yabancı biri Türkçe öğrenme sürecinde yüksek motivasyona sahip ve Türkçe öğrenme kaygısından uzak olursa etkili bir öğretimden söz edilebilir. Çünkü yabancı bir dil öğrenen bireyin bu süreçte dil öğrenme performansını etkileyen dil öğrenme kaygısından uzaklaşacağı bir öğrenme ortamının oluşturulması son derece önemlidir. Karakuş-Tayşi (2018) yabancı bir dil öğrenme sürecinde bireyin yüksek motivasyona sahip, öz güveni olan ve yabancı dil öğrenme kaygısının düşük seviyede olması gerektiğini ifade etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenme sürecinde dört temel dil becerisinin hepsinde farklı düzeylerde kaygı yaşayan öğrenciler olmaktadır (Altunkaya, 2017). Türkçenin dil becerilerinde farklı düzeyde görülen bu kaygı özellikle üretimsel dil beceri olan konuşma ve yazmada daha da belirgin ve yoğun olarak görülmektedir (Aydın & Zengin, 2008; İşcan & Karagöz, 2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu kaygı durumlarını olumlu kaygıya çevirmeleri ve bunlara bu kaygıyı yakalayabilecekleri gerekli ortamların sunulması Türkçe öğrenme ve öğretme adına büyük önem arz etmektedir.

### **Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon**

Gittikçe daha da önem kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ülkeler arası ticaret, eğitim, iletişim ve diğer ilişkilerin gelişimi doğrultusunda giderek artış göstermektedir. Kişi toplum içerisinde ana dilinin gelişimine paralel olarak çevresiyle iletişim kurarak hayatını devam ettirmek zorunda ve ana dili, o toplum içerisindeki bireyin gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak kendi başına motivasyon sağlayan bir etkiye sahiptir (Erol, 2021). Bununla birlikte ana dili dışında kişi başka dilleri de öğrenme arzusundadır. Ancak bu arzunun ortaya

ıkmasından önce bireyin hayatına etki eden bazı durumlar vardır ve bunun neticesinde kişide başka dil ya da dilleri öğrenme isteği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bireyde yabancı bir dili öğrenme arzusu bir ihtiyaca bağlı olmakla birlikte bunun gerçekleştirilmesi için içsel ver dışsal etkilerin de oluşması gerekmektedir. Diğer bir deyişle bireyi öğrenme hedefine doğru harekete geçiren motivasyona sahip olmasıdır.

Motivasyon, köken olarak Latince hareket etmek anlamında kullanılan “movere” kelimesine dayanmaktadır (Seiler vd., 2012). Türkçe Sözlük’te (2024) “İsteklendirme, güdüleme. Harekete getirme, harekete sevk etme. İtici kuvvet, harekete yöneltici içsel g.” ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Motivasyon yine başka bir ifadeyle, bireyin başarıya ulaşması için ortaya koyduğu çabanın boyutu ve istikametidir (Bixler, 2006). Watters ve Ginns (2000) ise motivasyonu karmaşık bir yapı olarak ifade etmenin yanında, değişik aktiviteler için ortaya konulan çaba olarak tanımlamışlardır. Keller (1979) motivasyonun öğrenmenin gerçekleşebilmesi için eğitim ğretim sürecinin bütününde bulunması gereken önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimin her kademesinde yeni şeyler öğrenme ve öğretme çabası olduğu dşnldğnde motivasyonun da bu yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde ilk adım olarak önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Çağdaş eğitim ğretim anlayışında öğrencilerin aktif olarak öğrenme ortamlarında bulunması bir bakıma deneyimleyerek öğrenmesi öğrenme kalıcılığını arttırmaktadır. Başarıya ulaşılan eğitim ğretim ortamlarında kalıcı öğrenme de istendik düzeyde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan öğrenmede isteklilik ve o ortamın öğreticiler tarafından hazır hâle getirilmesi önemlidir. Eğitim ğretim sürecinde her ğrenci aynı düzeyde motive olamamaktadır. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerde diğerlerine göre çok çaba ve zaman harcayarak öğrenmeye karşı olumlu tutumla birlikte kalıcı öğrenmelerin de gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Malone, 1981; Pintrich & De Groot, 1990). ğrenme ortamlarında ğrenci derse karşı güdülenmiş, o konuyu öğrenmeye hevesli bir pozisyondaysa diğer bir deyişle ilgili derse karşı yüksek düzeyde motive olmuşsa öğrenme de istendik düzeyde gerçekleşmektedir (Kara, 2008). Bu bakımdan eğitim ve öğretimin her aşaması ve kademesinde öğrenenlerin öğreticiler tarafından motive edilmesi ilk adım olarak öne sürülebilir.

İnsan hayatının her aşamasında içinde bulunduğu durum ve şartlara göre hedefi gerçekleştirme güdüsü olduğundan aslında yaşamın bütününde motivasyon vardır. Özellikle formal ğretim süreçlerinde bu daha da belirgindir. Bir bakıma öğrencilerin de ihtiyaçları akademik olarak temel ihtiyaçlar gibidir ve buna karşı istekli olmaları akademik davranışları da belirlemektedir (zbek, 2022). Bu davranışlar da ğretim sürecinde başarı olarak geri

dönmektedir. Başarı duygusunu tadan bir öğrenci ise başarı güdüsünü artırarak daha fazlasını da istemek durumunda olabilir.

Yabancı bir dilin öğrenilmesi kişinin içinde bulunduğu zaman ve şartlara göre birtakım güçlüklerle birlikte gerçekleşmektedir. Çünkü birey durduk yere başka bir dili öğrenme eğiliminde değildir. Hedef dili öğrenmesi için kendini o duruma iten içsel ya da dışsal bir gücün yani bir isteğin, motivasyonun olması gerekmektedir. Bu durumda yabancı dil öğrenmeye karşı güdülenmiş birinde o dili öğrenme en üst seviyede gerçekleşmektedir (Kara, 2008). İster bir yaşam sürecinde olsun isterse başka bir dili öğrenme sürecinde olsun bunları gerçekleştirmek için yeterli düzeyde motivasyona sahip olunması gerekmektedir. Motivasyon, özellikle dil öğretim etkinliklerinde etkili ve ilkesel kullanıldığı takdirde öğrenenler için öğrenme kapısının anahtarı olabilir. Bunun için de motivasyonun ortama, bireylere ve şartlara göre uyarlanması gerekmektedir. Bunun için de motivasyonun başarıya ulaşmada kendine has temel ilkelerine dikkat edilerek işe başlanmalıdır. Keller (2008) tarafından motivasyon ile ilgili şu temel ilkeler ortaya atılmıştır:

- Öğrencilerin, konuyla ilgili fark edilen bilgi eksikliklerine göre öğrenme merakları uyarıldığında öğrenme motivasyon düzeyleri yükselir.
- Öğrenciler, öğrenecekleri bilgilerin bireysel gayeleri doğrultusunda anlamlı olduğunu hissettiklerinde öğrenmeye dair motivasyonları yükselir.
- Öğrenenlerin dersi başaracaklarına dair inançları arttığında o dersi öğrenmeye ilişkin motivasyonları yükselir.
- Öğrenenlerin dersin sonunda tatmin edici sonuçlar beklemesine bağlı olarak ve bunları tecrübe ettiklerinde öğrenme motivasyonları yükselir.
- Öğrenme motivasyonu, öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin istemli (öz-düzenleyici) stratejiler kullandıklarında teşvik edilir ve sürdürülür (ss. 116-118).

Motivasyonun bu temel ilkelerinin tamamının öğrenenlerle ilgi olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle asıl motive olacakların öğrenciler olması gerektiği ancak onlara bu ortam ve şartların da öğreticiler tarafından sağlanması gerektiği ifade edilebilir. Bu sebeple motivasyonun iyi planlanmış bir strateji doğrultusunda öğrenenler üzerinde daha etkili olacağı ifade edilebilir. Dörnyei (1994) yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen temel unsurlardan bir tanesinin motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle motivasyon, yabancı dili öğrenmeyi başlatan birincil uyarıcıdır denilebilir. Yabancı dil öğreniminde motivasyon, sadece başlangıç aşamasında değil bu süreci devam ettirmede de önemli bir güçtür.

Bir dilin öğrenimi uzun ve birçok yönü olan bir süreç olarak ifade edilebilir. Yabancı bir dili öğrenmede ilk hedef o dille iletişim kurup o dilin konuşurlarıyla konuşabilmektir. Bu da öğrencinin konuşamama kaygısını yenip iletişime geçmesiyle mümkündür. Bunun yanında

öğrencinin dili hangi amaçla öğrendiği ile ilgili olarak da istekli olması önemlidir. Yani öğrenci iyi bir şekilde motive olursa yeni bir dili öğrenmeye karşı tutumu ve çabası da o ölçüde artar. Dil öğrencisi, her başarılı iletişimin ardından başarı ve memnuniyet doğrultusunda yeni öğrenme hedefleriyle Keller (1987a) tarafından geliştirilen Attention (dikkat), Relevance (ilişki), Confidence (güven), Satisfaction (memnuniyet) (ARCS) motivasyon modeli bağlamında motive olacaktır. Öğrencinin hedef dile yönelik dikkati, başarılı iletişim ilişkisi, güven ve memnuniyet döngüsüyle motivasyon kazanma süreci gelişerek devam eder. Hedef dilde iletişim kurup o dili anlayıp anlamlandırabilmek dilin dört temel becerilerini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) bilmeyi gerekli kılar. Bu becerilerin her biri birbiriyle ilişkili olup hepsinin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu sebeple Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde temel dil becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Özbek, 2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, bir süreç bağlamında gerçekleştiğinden tüm becerilerin hemen veya aynı an ve hızda gerçekleşmesi beklenemez. Her bir becerinin kendine has zorluğu veya kolaylığı bulunmaktadır. Mesela bir yabancı, Türkçe öğrenmeye ilk başladığında neye motive olmuşsa o beceriye yönelecektir. Öğretim ortamlarında öğretilen Türkçede tüm beceriler bir arada ve eş zamanlı olarak verilirken, iş ortamında veya sokakta Türkçe öğrenme ortamlarında genellikle konuşma becerisinin ağırlıklı olarak öğrenildiği söylenebilir. Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenen eğer bir öğrenciyse bu dili öğrenmeliyim gerekliliği ile kendini motive edecektir. İş için öğrenen farklı biriyse işlerin veya ticaretin yolunda gitmesi için bu dil vasıtasıyla muhataplarıyla iletişim kurabilmeliyim gerekliliği ile Türkçe öğrenmeye dönük motivasyonu sağlayacaktır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen her birey bu dili ana dili gibi konuşmak ister. Bu istek dil öğrenimi için önemli bir motivasyondur. Dil öğretimi sistematik bir biçimde gerçekleştirilmekle birlikte bireysel ve toplu olarak da yapılmaktadır. İkinci bir dilin özellikle hedef dilin konuşulduğu yerde öğretiminin yapılması öğrenenler açısından bir avantaj olarak ifade edilebilir (Sevim vd., 2023). Bu avantaj Türkçe öğrenmek için ülkemize gelen bireylere ayrıca bir motivasyon sağlamaktadır. Amaçlı ve etkin bir öğrenci olan bireylerde bu motivasyon daha yüksek olmakta ve bu durumda Türkçenin hızlı bir şekilde öğrenilmesine imkân sunmaktadır.

### **Yabancı Dil Öğreniminde Sözlü İletişim (Konuşma) Becerisi**

Yabancı bir dili öğrenme birçok nedene bağlanmakla birlikte özellikle siyasi, ticari ve ekonomik amaçlarla yapılmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin günümüzde bir ihtiyaç hâline gelmesi ve ülkeler arasında iletişim ve etkileşimin artması neticesinde yabancı dil öğrenimi hayati bir önem kazanmıştır (Solak, 2019). Yabancı dil ile ilk etkileşim sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma becerisi ile gerçekleşmektedir.

Sözlü iletişim, bireyin sosyal çevresinde sözlü iletişim becerilerini kullanarak girdiği etkileşim, karşılıklı konuşma ve dinleme eylemi ile yapılan iletişimdir (Kızıltaş, 2022). Sosyal ortamlarda iletişim ve etkileşim ortak dildeki sözler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Teknolojinin de gelişmesi ve yabancı dil öğretiminde aktif bir biçimde kullanılmasıyla birlikte sözlü iletişim yüz yüze gerçekleşmesinin yanında çevrim içi olarak da gerçekleşebilmektedir. Hangi yolla gerçekleşirse gerçekleşsin sözlü iletişimin temel aracı ortak dildeki sözcüklerdir. Çünkü ister yüz yüze görüşmeler, toplantılardaki konuşmalar, brifingler, halka hitaplar, telefonla yapılan görüşmeler isterse çevrim içi görüşmeler olsun bunların tamamı sözcüklerin iletilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu ileti ve etkileşim de insanların ortak iletişim aracı olan dil vasıtasıyla gerçekleşir. Dil ile iletişimde gönderi ve alıcı arasında bir mesaj bulunmakla birlikte bu mesajın anlamlandırılması ve anlaşılır olması da gerekir. Bunun için de bireylerin sözlü iletişim esnasında muhataplarına neyi nasıl söyledikleri önemlidir. Çünkü dile getirilen bir durum ve kavramın nasıl söylendiği de sözlü iletişimin sağlıklı yürümesi için gerekli bir ön koşuldur. Toplumda genel olarak kabul gören ve bilinen “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” sözü bu ifadeye iyi bir örnektir. Kişi yaşamı boyunca çevresi ile iyi ilişkiler kurma ve etkileşim içinde olma eğilimindedir. Bunun temel aracı da ortak bir dildir. Özellikle konuşma dili ile gerçekleştirilen sözlü iletişimde birey düşünce ve davranışlarına bir anlam kazandırmaya çalışır. Kişi, yaşamı boyunca duygu, düşünce ve davranışlarına sözel bir anlam kazandırma gayretindedir. Bu çabanın bir ürünü olarak sözlü iletişim aşamasında gönderilen ve alınan mesajları kodlamak için kullanılan asıl kodun konuşma dili olduğu ifade edilmektedir (Temizyürek vd., 2014).

Konuşma bir beceri işidir ve bunun başarılması özellikle yabancı dil öğrenenler için bir avantaj sağlamaktadır denilebilir. Çünkü hedef dili öğrenme sürecinde olanlar sözel iletişimlerinde sınıf içi ve sınıf dışında hep konuşma eğilimindedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de sözlü iletişim becerilerini kazanma ve kullanmada durum aynıdır. Nitekim Yazıcı (2018) dil öğrenenlerin hedef dili öğrendikçe kendilerini daha düzgün ifade etmek istediklerini ve bunun davranışlarına da yansıdığını belirtmektedir. Aktif bir etkileşim de gerektiren sözlü iletişim Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için ders esnasında etkili yöntemlerle gerçekleştirildiğinde daha başarılı sonuçlara ulaşılabilir. Çünkü sözlü iletişim becerilerinin etkili yöntem ve teknikler kullanılarak sınıf ortamında uygulanmasının daha verimli sonuçlar gösterdiği ve öğrenme sürecinde öğrencilerin daha aktif ve istekli olduğu ifade edilmektedir (Bülbül & Bülbül, 2021).

Sözlü iletişim anlama, dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Bu bakımdan söylenen ifade ve verilmek istenen mesajın muhatap

tarafından iyi algılanması ve buna göre yanıt verilmesi gerekmektedir. Sözlü iletişimde konuşma becerisi fiziksel ve bilişsel olarak gerçekleşmektedir. Bireyin konuşma kabiliyetinin yanı sıra bunu anlamlandırarak etkili bir biçimde ifadeye de dökmesi gerekir. Konuşma becerisi kişilerin diğer kişilerle etkileşim ve iletişimini devam ettirebilmek adına önemli bir etkinliktir (Kızıлтаş, 2022). Kişi yaratılışı gereği hayatının her alanında diğer bireylerle iletişim kurmayı arzular. Bu iletişim genellikle konuşma ve dinleme becerisi ile gerçekleştirilir. Konuşma becerisinin sözlü iletişimde bu denli önemli olduğu düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenlerin uygun zemini hazırlamaları ve öğrenenlerin de bu beceriye gerekli önemi vermeleri, ilgi duymaları gerekmektedir (Emiroğlu, 2013).

Sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma, Avrupa Dil Portfolyosu'nda (2024) sözlü ve karşılıklı konuşma şeklinde tanımlanmaktadır. Yabancı bir dil öğrenen bireyin dilin tüm becerilerinde hangi seviyede nasıl bir performans sergilemesi gerektiği ile ilgili öz değerlendirme ölçeği bu portfolyoda belirtilmektedir. Buna göre sözlü ve karşılıklı konuşma tanımlamaları şu şekilde kategorize edilmiştir.

Avrupa Dil Portfolyosu'na göre sözlü ve karşılıklı konuşma becerilerinin seviyelere göre tanımları şöyledir:

**Tablo 3. Karşılıklı Konuşma ve Sözlü İletişim Becerisinin Seviyelere Göre Tanımları**

| Düzye | Karşılıklı Konuşma                                                                                                                                                                                                                                                                              | Sözlü İletişim (Anlatım)                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1    | Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim. | Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.                                                                                                                                                                                                                                  |
| A2    | Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.                                                                            | Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.                                                                                                                                                                               |
| B1    | Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.                           | Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim. |

**Tablo 3 (Devamı)**

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>B2</b> | Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.                                                                                                                                                              | İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.                                                         |
| <b>C1</b> | Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.                                                                                        | Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.                                                            |
| <b>C2</b> | Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim. | Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim. |

(Kaynak: <https://europass.europa.eu/tr/common-european-framework-reference-language-skills> )

Dil öğretiminin genel amaçlarının yabancı dil olarak öğrenilen tüm dillerde hemen hemen aynı doğrultuda olduğu düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilere kazandırılması ve beceri olarak performans sergilemeleri de Avrupa Dil Portfolyosu paralelinde beklenilmektedir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretim program müfredatları da Ortak Başvuru Çerçeve Metni doğrultusunda güncellenerek gerek üniversitelerce gerekse Millî Eğitim Bakanlığı ve Maarif Vakfı tarafından hazırlanmaktadır.

### **Çevrim İçi Öğrenme Ortamı**

Çevrim içi öğrenme, eğitim ve öğretim sürecinde tarafların fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmasına rağmen aynı amaç için bir araya gelip iletişim kurmalarıdır. Alan yazını incelendiğinde çevrim içi öğrenme ya da yaygın adlandırmayla uzaktan eğitim ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim diğer adıyla çevrim içi öğretim, öğrenci ve öğreticilerin fiziksel olarak farklı ortamlarda, elektronik aygıtları kullanılarak çok yönlü iletişim ve etkileşimin sağlandığı ve daha çok bireysel öğrenme uygulamalarına dönük yürütülen bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir (Keegan, 2013). Wisconsin Üniversitesi Sürekli Eğitim Grubu da çevrim içi öğrenmeyle ilgili olarak; çevrim içi yöntemi kullanarak uzaktaki kitleye ulaşmak, bu amaç için çok yönlü teknolojik araçlardan yararlanmak, planlı bir

biçimde öğrenme ve öğretme faaliyetleri yürütme fırsatı sunmak şeklinde genel bir tanımlama yapmaktadır (Adıyaman, 2002). Benzer şekilde Moore ve Kearsley (2012) de çevrim içi öğrenmeyi farklı fiziksel ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin çeşitli teknolojiler ve kurumsal organizasyonlar aracılığıyla gerçekleştiği planlı öğrenme faaliyetleri olarak ifade etmektedirler. Schlosser ve Simonson’a (2009) göre çevrim içi öğrenme ya da uzaktan eğitimde dört bileşenin olduğu, bunların ise öğrencilerin ve öğretmenlerin mekânsal olarak birbirlerinden farklı yerlerde olması, kurumsal bir yapının oluşturulması, öğrenme tecrübelerinin organize edilmesi ve bilişim teknolojilerinin faal bir şekilde kullanılmasıdır. Allen ve Seaman (2017) da çevrim içi öğrenme ortamını yüz yüze öğrenme faaliyetlerinin olmadığı ve öğrenme içeriğinin büyük bir kısmının çevrim içi olarak paylaşıldığı model olarak tanımlamaktadır.

Açık ve uzaktan öğretim, açık öğretim, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, sanal öğretim ortamı gibi değişik biçimlerde ifade edilen çevrim içi öğrenme, aslında geçmişte eğitimde fırsat eşitliğine dayalı olarak yüz yüze eğitim-öğretim imkânı bulamayanlar için tasarlanmış fakat günümüzde neredeyse öğretimin tüm kademelerinde uygulanan çok yönlü bir disiplin hâline gelmiştir (Bozkurt, 2017). Elbette bu durumun ortaya çıkmasında teknolojinin de gelişip her bireyin bu olanaklara ulaşabilmesi büyük rol oynamıştır. Kaya vd., (2004) çevrim içi öğrenmeyi bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak eğitim süreçlerindeki değişim ve gelişmelerle öğrenme ortamlarındaki fırsat eşitsizliklerinin bertaraf edilmesi, hayat boyu öğrenmenin uygulanabilmesi, bireyin kendi başına öğrenebilmesi amacıyla ortaya çıkan bir disiplin olarak ifade etmektedirler. Bilişim ve teknolojik şartların oluşmasının yanında çevrim içi öğretim bir ihtiyaca dayalı olarak gerçekleşmektedir. Tüm disiplinlerde kullanılabilen çevrim içi öğretim ya da etkileşim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde özellikle üniversite bünyesindeki TÖMER’ler ve dil merkezleri tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bunun nedeni olarak da öncelikle dünyada baş gösteren yaygın hastalıklar ve kitlelerin toplu olarak bir araya gelmesinin kısıtlandığı zamanlar ve son yıllarda meydana gelen doğal afet ve depremler gösterilebilir. Bu sebeplerle çevrim içi ya da diğer adlandırmayla uzaktan eğitim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına hemen girmiş, kurumlar ve öğrenciler açısından oldukça ekonomik olmasının yanında dil öğretimi ile ilgili gelecek vadetmesi çevrim içi öğretimin bu alanda kalıcı olacağına işaret etmektedir (Guichon, 2009). Çevrim içi öğretim uygulamalarının gün geçtikçe gelişimi ve ulaşılabilirliğinin olması nedeniyle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni tamamlayıcı sayısında bu güncellemelerle birlikte kendine yer bulduğu görülmektedir (MEB, 2021).



Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi ortam ve uygulamaların kullanılması alan araştırmacılarının dikkatini çekmiş ve bununla ilgili birçok çalışma (Güngör vd., 2020; Karaca-Turhan, 2024; Okur & Gürlek, 2023; Yurdakul & Duman, 2021) yapılmaya başlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çevrim içi dersler internet tabanlı uygulamalar olan Zoom, Adobe Connect, Google Hangouts ve Moxtra gibi araçlar kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar ile öğretici ve öğrenici eş zamanlı olarak internet üzerinden bir araya gelerek iletişim ve etkileşim kurarak bilgi paylaşımında bulunurlar. Dersler çevrim içi olarak işlendiği gibi derse katılamayan öğrenciler için de dersi daha sonra izlemeleri için kaydetme özellikleri bulunmaktadır. Bu sayede öğrenciler çevrim içi ve çevrim dışı olarak Türkçe öğrenme fırsatı yakalamış olmaktadır (Güngör vd., 2020).

### Proje Tabanlı Öğrenme

PTÖ, yöntem olarak araştırma temelli ilerlemecilik felsefesine dayanan öğrencinin merkezde yer aldığı bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Korkmaz & Kaptan, 2001). PTÖ, öğrenen bireyin gerçek yaşamla iç içe olduğu bir süreçle yaparak ve yaşayarak öğrenmede deneyimlerle gerçekleştirilen bir öğretim stratejisidir. Yani öğrenci mevcut eğitim ortamındaki pasif öğrenme sürecinden aktif öğrenme ile araştıran, sorgulayan, inceleyip yorumlayan bir bireye dönüşmektedir (Özdener & Özçoban, 2004). PTÖ temelde proje yönetimi ve grup araştırması ile modelinin geliştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bir yöntemdir (Korkmaz & Kaptan, 2001).

PTÖ yöntemi mevcut öğretim yaklaşımına göre öğrenciyi aktif hâle getiren iletişim ve etkileşimin yoğun olarak gerçekleştirildiği bir uygulamalar bütünü olarak ifade edilebilir. PTÖ ile gerçekleştirilmesi planlanan uygulama ya da derslerin amaçlar doğrultusunda sonuçlanması beklenmektedir. Bunun için de PTÖ'nün özellikleri ve nasıl uygulanabilirliğinin uygulayıcılar tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. PTÖ'nün özellikleri ve olası sonuçları şu şekilde kategorize edilmiştir:

**Tablo 4.** *Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Özellikleri ve Olası Sonuçları*

|                               | Özellikleri                                                                             | Sonuçları                                                                                              |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi | Öğrenciyi aktif kılar, günlük yaşamla ilişkilendirilir, teknoloji kullanımını vurgular. | Akademik ve sosyal beceriler gelişir, çeşitli disiplinlerle bağlantı kurulur.                          |
|                               | Öğrencinin sorun çözme kabiliyetini gerektirir, hayatın içinden örneklerle çalışılır.   | Öğrencinin bilgi ve deneyimi artar, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara çözüm bulmayı öğrenir. |
|                               | Öğretmen öğrenciyi motive eder, yönlendirici bir güç olarak görev alır.                 | Öğrencinin motivasyonu artar, öğrenme süreci daha eğlenceli ve öğretici hale gelir.                    |
|                               | Öğrenci ve öğretmenin iş birliği içerisinde çalışmasını savunur.                        | İş birliği ve takım çalışması becerileri gelişir, sosyalleşme sağlanır.                                |
|                               |                                                                                         |                                                                                                        |

**Tablo 4 (Devamı)**

|                                                                                       |                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bilgiye ulaşma becerilerini öğretir, bilgiler arası ilişkiyi gösterir.                | Öğrencinin araştırma ve bilgi edinme yetenekleri gelişir.                                            |
| Dayanışma ve bireysel sorumluluğu ön planda tutar.                                    | Öğrencilerin kişisel ve grup sorumluluğu anlayışı artar.                                             |
| Sosyalleşmeyi sağlar, pragmatik ilerlemeci bir yaklaşım sunar.                        | İletişim becerileri gelişir, gerçek hayata dair pratik bilgiler edinilir.                            |
| Kendi kendine değerlendirme ve yansıtma fırsatı sağlar.                               | Öz değerlendirme becerisi gelişir, öz farkındalık artar.                                             |
| Uygulama ağırlıklı bir süreç sunar.                                                   | Öğrencinin pratik yapma ve deneyim kazanma şansı artar.                                              |
| Öğrenci ve öğretmenin yaşamsal uygulamalar aracılığı ile hareket ettiği bir modeldir. | Gerçek hayata dair uygulamalar ve deneyimler kazanılır, hayatın içinden sorunların çözümü öğrenilir. |

(Kaynak: <https://www.iienstitu.com/blog/proje-tabanlı-ogrenme-yaklasimi> )

PTÖ, öğrencilerin proje çalışmalarıyla bilgiyi adım adım yapılandırılmalarına imkân sağlayan ve gerçek yaşamla ilişkili olan öğrenci merkezli bir süreçtir (Demir, 2013). PTÖ, öğrencilerin hedeflenen öğrenme amaçları doğrultusunda bir ürün ortaya çıkarmak amacıyla kişisel ya da toplu olarak bir araştırma projesi yapması ve bilimsel yöntemlerden yararlanarak birtakım çalışmalar yapması şeklinde ifade edilmektedir (Gözütok, 2006). Diğer taraftan PTÖ, bireyin kendi bilgilerinden hareketle deneyimler ve iş birliği yoluyla yeni bilgiler öğrenebilmelerini sağlayan çağdaş öğretim yöntemlerinden biridir (Taşkın, 2018).

PTÖ, bireyin ortaya konulan problemleri doğru bir şekilde cevaplandırmasından ziyade konu hakkında bilgi sahibi olmasını ve edindiği bu bilgileri gerçek yaşamda kullanabilmesini amaçlamaktadır (Başbay, 2011; Stolk & Harari, 2014). PTÖ eğitim-öğretim ortamlarında birbirinden ilişkisiz bilgiler yığına karşı geliştirilmiş, aynı disiplinde bir ya da daha fazla alanın temel kavramları ve prensiplerine yoğunlaşan, ders uygulamasında mümkün olduğu kadar birden çok dersin öğrenme hedeflerini kapsayan bir öğrenme modeli olarak ifade edilebilir.

PTÖ ile süreç sonunda hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmesi uygulanan derslerde şu aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Konuyu ve alt konuları belirleme
- Grupları kendi içinde organize etme
- Grupların proje planlarını oluşturması
- Projeyi uygulama, sunuyu planlama
- Sunuyu gerçekleştirme (Korkmaz & Kaptan, 2001).

PTÖ yöntemini benimseyen ve uygulayan eğitimciler bu yaklaşımın doğal olarak derslerine ve öğrenci gelişimlerine katkı sunmasını ummaktadırlar. Bu kapsamda uygulayıcı ve katılımcılar süreç içerisinde bu amaç doğrultusunda çalışmalar yaparlar. PTÖ yönteminin olumlu ve sınırlı tarafları projenin sonuçlarını etkilemektedir. Bu olumlu ve sınırlı yönleri şu şekilde ifade edilebilir:

Olumlu etkileri;

- Öğrencilerin özgüvenini geliştirir. Öğrenciler sorunların çözümünü yaşayarak öğrenirler.
- Öğrencilere akademik kazanç sağlar.
- Bağımsız ve eleştirel düşünme alışkanlığı sunar.
- Problem çözme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarına destek olur.
- Grupla ya da bireysel olarak çalışan kişiler, gerçek yaşama hazırlanır.
- Çalışmacıların ilgi alanları tespit edilir. Anlamlı öğrenim deneyimleri oluşur.
- Bu yaklaşımın sınırlılıkları ise;
- Öğrenci ve öğretmenlerin bilimsel çalışma yöntemi hakkında ön bilgiye ihtiyaçları vardır.
- Öğretmenin sorumluluğu artar.
- Hedeften sapma gözlenebilir.
- Öğretmenin planlı ve programlı hareket etmesi gerekir.
- Disiplinler arası bir çalışma gerektirdiği için ders planları zor hazırlanır.
- Uzun zaman alan proje çalışmalarının maliyeti de artar. Bazı projeler pahalı materyal kullanımını gerektirir.
- Her zaman beklentiler doğrultusunda sonuçlar çıkmayabilir (iienstitu, 2024).

PTÖ yönteminde öğrenciler proje basamaklarına göre süreci tamamlar ve ürünlerini sunarlar. Proje sürecinin tamamında öğretmen proje üyelerine yardımcı olmak ve gerektiğinde rehberlik etme pozisyonundadır. Yani PTÖ ortamlarında öğretmen öğrenme ortamını oluşturur ve öğrencileri proje görevleri doğrultusunda eyleme geçirir. Diğer yandan öğretmen, PTÖ süreç ve ürünleri değerlendirerek proje ekibine gerekli dönütleri vererek geribildirimde bulunur. PTÖ’de değerlendirme süreci içinde bulunan zaman ve şartlara göredir ve öğretmenler öğrencilerin performanslarını değerlendirirken özdeğerlendirme ve yansıtma içeren rubrikler ya da gözlem formları kullanırlar. Bu şekilde öğrencilerin öz düzenleme ve üstbilgi becerilerini kullanmalarını sağlamalarına yardımcı olurlar (Bell, 2010).

Bireylerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda kullanmalarını sağlayan PTÖ yöntemi sayesinde süreç sonunda bir ürün ortaya koyan öğrencilerin başarı duygusunu tatması, özgüven kazanması ve motivasyonlarının artması da söz konusu olmaktadır (Saban, 2014). Çünkü Demirhan ve Demirel’in (2003) de ifade ettiği gibi PTÖ’nün temel felsefesi, öğrencilerin gerçek hayatla bir bağ kurmasına destek olmak ve bu şekilde öğrencinin gerçek yaşamdaki sorunlar veya durumlara yönelik birtakım etkinliklerin gerçekleştirilerek ürünlerin çıkmasıdır. Demir (2013), PTÖ’ye uygun bir uygulamayı tanıtmayı amaçlayan “Türkçe Öğretimi Dersinde

PTÖ Yaklaşımı” adlı çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi dersinde PTÖ’ye örnek teşkil edecek birer çalışma yapmalarını sağlamıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının bizzat PTÖ yönteminin aşamalarına ve sürece dâhil olarak öğrenmelerini sağlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi doğası gereği öğrenenin aktif olduğu ve etkileşimin yoğun olduğu bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmelidir. Çünkü dil öğretiminde özellikle de yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin yaparak yaşayarak hedef dilde deneyim kazanmaları gerekmektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak yoğun rağbet gördüğü günümüzde başta TÖMER ve dil öğretim merkezlerinin güncel ve etkileşimli yaklaşımları tercih etmeleri hedefe daha hızlı ulaşma ve etkili öğrenmeye yardımcı olacaktır.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma kapsamında öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancıların Türkçe öğrenme sürecindeki kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra çevrim içi ve PTÖ ile ilgili araştırmalara değinilerek ilgili alan yazını çalışmaları özetlenmiştir.

Gulamova (2022) yabancı dil öğretiminde çağdaş eğilimler kapsamında yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili literatürde yer alan yaklaşım, yöntemler ve dünya üzerinde yaygınlık kazanmakta olan dil öğretimi yönelimlerini incelemiştir. Araştırmada yabancı dil öğretiminin günümüzdeki durumunu farklı ülkelerin dil politikaları ve uyguladığı dil öğretim yöntemleri doğrultusunda incelemeler yapıp birçok ülkenin ve Türkiye’nin dil öğretim politikalarına dair karşılaştırmalar yapmıştır. Çalışmada öğretmen öğrenci arasındaki etkileşim farklılığı, dil öğrenim süreci ve yöntemlerin uygulanma özellikleri ve avantajlarına da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçenin yabancılar için öğretiminde tercih edilen yaklaşım ve yöntemlerin bazı durumlarda içerik olarak benzer maddeler içerdiği ya da terim bakımından karışıklığa uğradığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Büyükkız ve Hasırcı (2013b) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bir devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenerek araştırmanın amacına yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara; Türkçe konuşmanın, özellikle de bazı konularda konuşmanın zor olduğu, konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışında öğretmen ve öğrencilerin farklı sorumlulukları olduğu, çevrenin konuşma becerisinde etkili olduğu, bazı seslerin sesletiminin zor olduğu ve anadillerinin Türkçe konuşmada etkili olduğu sonuçlarına

ulaşılmıştır. Kara (2010) ise “Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler” başlıklı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları temel yanlışlıkları tespit etmiştir. Çalışmada bu yanlışlıkların sebeplerine yer verilerek hataların çözümlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Yabancı öğrencilerin kökenleri ve geldikleri ülkelere göre gruplandırılmasıyla dil öğrenenlerin her birinin öğrenme becerilerinin birbirine göre farklı olduğu; örneğin kimilerinin anlama ve yazmada (Orta Doğulu ve Arap kökenliler), kimilerinin de konuşmada (Afrika ve Avrupa’dan gelenler) zorluk çektiğinin görüldüğü ve her bir grubun kendine özgü birtakım yanlışlıklar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin merkezde yer aldığı yöntemleri ve teknikleri seçmek ve bunları öğrenme ortamında etkin bir biçimde kullanmak öğrenmenin daha başarılı gerçekleşmesine yardımcı olacak önerisinde bulunulmaktadır.

Güncel öğrenme ortamlarından biri olan çevrim içi öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Güngör vd. (2020), COVID 19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yöntemiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ve öğretmenlerin, uzaktan Türkçe öğretimine yönelik görüşlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunun görüşleri yapılandırılmış görüşme formları vasıtasıyla toplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin büyük bir kısmının uzaktan değil, yüz yüze eğitimi tercih ettiklerine ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirttikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrencilerin olumlu görüşlerinde, ödevlere daha fazla zaman ayrılabilmesi, zaman tasarrufu ve maddiyat açısından yük olmaması, ders ortamının rahat olması, kayıtların ulaşılabilir olması gibi ifadeler yer alırken; olumsuz görüşlerinde konuşma becerisini olumsuz etkilemesi, derslerin sıkıcı olması, sistem/bağlantı sorunları, kendilerini yabancı hissetmeleri gibi ifadeler yer verilmiştir. Öğreticilerden elde edilen görüşlerde ise, uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırması ve anlık materyal kullanımına imkân tanınması olumlu olarak ifade edilirken uzaktan eğitimde öğrencilerle kurulan etkileşimin sınırlı olması ve bağlantı sorunlarının yaşanması gibi olumsuz ifadeler yer verilmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden oluşan katılımcı grubun uzaktan Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin büyük oranda örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada Okur (2021), TÖMER’de yapılan çevrim içi öğretim modelini incelemek ve öğretmenlerin bu model hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada Türkçenin uzaktan eğitimi yüz yüze öğretimine göre oldukça yenidir ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını kullanarak

içerik analizi yöntemi ile katılımcılardan elde edilen bulgulara ulaşmıştır. Buna göre, katılımcıların, mevcutta aldıkları eğitimlerin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığı, yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat hissettiklerini belirten bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma ile katılımcıların pandemi sonrasında çevrim içi derslerin devam etmesi durumunda çevrim içi olarak çalışmaya devam etmek istedikleri, çevrim içi derslerde kullanılan Zoom programından memnun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ek olarak araştırmada çevrim içi dersler vasıtasıyla daha fazla ülkeden daha fazla öğrenciye ulaşıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmada farklı kültür ve ülkelerdeki öğrencilerle iletişime geçilmesi öğretmenlerin farklı ülke, kültür, dil, din ve eğitim seviyesinden öğrenciyle tanışmasını sağlayıp daha fazla deneyim kazanarak bu alanda bireyin kendini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı doğrultuda Alan'ın (2020) Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretimine yönelik öğretim elemanı görüşleri kapsamında yaptığı araştırmada katılımcılardan elde edilen görüşlerden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretiminde olumlu ve olumsuz deneyimlerin yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan araştırma ile çevrim içi öğretimin kayıtlardan dersi tekrar izleme imkânı vermesi ve zaman-mekân sınırlaması yapmaması gibi olumlu; yazma ve konuşma becerilerinde istenilen sonuca ulaştırmaması, devamsızlık sorunlarına neden olması, sınırlı bir etkileşim imkânı sunması, internet kesintisi nedeniyle kopmaların yaşanması ve sınırlı yöntem-teknik kullanımına olanak tanınması gibi olumsuz özelliklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Duman ve Yurdakul (2021) uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojik alt yapı ve materyal imkânlarının öğretim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymak amacıyla Türkiye'de ve yurt dışında görevli 89 Türkçe öğreticisiyle anket üzerinden görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %47'si bağlı oldukları kurumlardan alt yapı desteği almadıklarını ve bu süreci kendi imkanlarıyla yürütmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğreticilerin %78'i kullandıkları çevrim içi eğitim platformu ile kısmen sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen araştırma bulguları detaylı incelendiğinde çalışma amacıyla ilgili olumlu görüşlerin olumsuz görüşlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde materyal kullanımıyla ilgili katılımcıların büyük çoğunluğunun (%74) sunum, yarısının (%50) ise ek materyal hazırladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın gerekçelerinden biri olan Türkçenin yabancı olarak öğrenimi sürecinde karşılaşılan kaygı durumu ile ilgili de çalışmalara rastlanılmaktadır. Sevim (2019a) tarafından yabancıların Türkçe öğrenme kaygılarını ölçmek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada çeşitli üniversitelerde öğrenim gören en az A2 düzeyinde Türkçe bilen 325 yabancı öğrenciye taslak bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek geliştirme

sürecinde ilk olarak Yabancılar Türkçe öğretiminde kaygı ile ilgili anahtar kavramlardan hareketle literatür taraması yapılmış, sonrasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sekiz kişilik öğrenci grubuyla odak grup görüşmesi yapılarak yabancı dil öğrenmeye ilişkin kaygı ifadeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu ifadelerden hareketle 51 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve madde havuzunun yüzey geçerliliğini yapmak için dört akademisyenin görüşü alınarak 18 soru elenmiş ve 33 soruluk taslak ölçek elde edilmiştir. Taslak ölçeğe AFA uygulandıktan sonra üç faktörlü yapının test edilmesi için DFA uygulanmıştır. Yapılan analizde kurulan modelin DFA için iyi bir uyum gösterdiği ( $\chi^2/sd=403,48/201=2,004$ ;  $p=.000$ ;  $RMSEA=.078$ ) sonucuna ulaşılmıştır. İlgili analizler neticesinde 22 maddeden oluşan nihai forma ulaşılmış ve “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” oluşturulmuştur. Aydın ve Zengin (2008) “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti” başlıklı çalışma ile yabancı dil öğreniminde kaygı konusunda yapılmış çalışmaların bir sentezini sunmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmada kaygı türlerinin belirlenmesi, kaygının nedenleri, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkileri, kaygı ile başa çıkma yolları ve Türkiye’de yapılan çalışmalar ayrı ayrı gruplandırılarak kronolojik bir sıra ile özetlenmiştir. Çalışma sonucunda yabancı dil öğretimi sürecinde kaygının etkileri ile ilgili yabancı dil kaygısını oluşturan türlerin tanımlanması üzerine yoğunlaşmış ve yabancı dil kaygısının iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusundan oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca kaygının nedenleri olarak dil öğrenenlerin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmen davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, dildeki yetenek düzeyi ve kültür olduğu ve kaygının öğrenme üzerinde zararlı ve faydalı etkiler bıraktığı, ancak üretime yönelik becerilerde kaygının zararlı ya da faydalı etkileri üzerinde bir uzlaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak kaygının, yabancı dil öğrencilerinin hatalarının artmasına neden olan bir faktör olduğu ve kaygıyı önleme ve azaltma yolları üzerinde yoğunlaşmış ve bu amaçla bazı strateji, yöntem ve teknikler üzerinde uzlaşa sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırma ile ülkemizde yapılan çalışmalar ile genel dil öğrenme kitlesi içinde sıklıkla ileri düzey öğrencilerin denek olarak kullanıldığı örneklem gruplarını kapsadığı, kaygı ile başarı arasındaki ilişki, kaygı türlerinin belirlendiği ve aralarındaki ilişkiler ve yazma kaygısı üzerinde yoğunlaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özerbaş vd. (2023) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. İlişkisel tarama modeli yöntemiyle yapılan çalışmada katılımcılar üniversitede öğrenim gören 316 öğrenciden oluşmaktadır. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği ve Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı

kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre katılımcıların çok yüksek düzeyde bir öğrenen özerliğine sahip olduğu, öğrenen özerkliği algısı toplam puandaki görüşleri cinsiyete ve öğrencinin geldiği yerleşim birimine; süreç boyutundaki görüşleri cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ise oldukça düşük seviyede ve bu kaygıları; ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma süreci ve ana dile göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı arttıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı ya da öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı azaldıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının arttığı sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında alan yazını incelemesi neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dışında da çalışmalara rastlanılmıştır. Beyler (2024) “Fransızca Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretme Kaygısı: Marmara Bölgesi Örneği” başlıklı çalışmasında Fransızca öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil öğretme kaygısının seviyesini, bu kaygının temel kaynaklarını ve öğretmen adaylarının bu kaygıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri, önerileri belirleyip analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 40 Fransızca öğretme adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara göre Fransızca öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde kaygı hissettikleri durumun akranları tarafından eleştirilmek olduğu; en az kaygı hissettikleri durumun ise akademik yetersizlik hissi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ise Fransızca öğretmen adaylarının neredeyse tamamının yabancı dil öğretme kaygısı yaşadığı, öğretmen adaylarının çoğuna göre dil seviyesi yeterliliğinin kaygı üzerinde bir etkisi bulunduğu, katılımcıların yabancı dil öğretme kaygısını aşmak için strateji geliştirdiği ve bu stratejileri uyguladıktan sonra neredeyse tamamının başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın başka bir yönünü ise yabancıların Türkçe öğrenme motivasyonu oluşturmaktadır. Bu bağlamda Erol (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engellerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada tarama modelini kullanarak Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 183 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada veriler “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği*” ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi neticesinde; Türkiye’de dil öğrenim sürecini geçiren katılımcıların motivasyon engellerinin orta düzeyde (2.54) olduğu, öğrencilerin motivasyon sürecinde en fazla öğretmen yetkinliği ve öğretme stilleriyle ilgili engellerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ek olarak yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi



arttıkça karşılaşılan motivasyon engellerinin, özellikle de öğrencilerin hislerinden kaynaklı engellerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tanrıkulu ve Türkcü Kocataş (2021) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında motivasyon konusunda yapılmış çalışmaların ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma ile alan yazını taraması yöntemi kullanılarak yapılmış olup araştırma sonunda 2008-2019 yılları arasında bir doktora tezi, beş yüksek lisans tezi, sekiz makale ve bir bildiri metni olmak üzere 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar yayım yılı, kullanılan yöntem ve veri toplama araçları bakımından incelenip sonuçlar grafiksel olarak sunulmuştur. Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon ile ilgili çalışmaların yayım yılları, kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları ile ilgili içerikleri incelenmiştir. Özbek (2022) “Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Halkası Tekniğinin Dil Öğrenme Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışması ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğine göre oluşturulan öğrenme etkinliklerinin dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER’de öğrenim gören B2 seviyesindeki 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler uzaktan eğitim yoluyla “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği*” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitimle gerçekleştirilen konuşma halkası uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonunu kısmen olumlu etkilese de genel anlamda çok büyük bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Uçar ve Kumtepe (2016) “Uzaktan Eğitimde ARCS-V Motivasyon Tasarımı Modelinin Kullanımı” başlıklı çalışma ile uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarım modelinin kullanımına yönelik kurumlara, araştırmacılara ve uygulamacılara yardımcı olmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada uzaktan eğitimde motivasyon, ARCS-V motivasyon tasarım modeli, ARCS-V motivasyon tasarımı ve öğretim tasarımı, ARCS-V motivasyon stratejilerinin kullanımı ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Araştırma sonucunda ARCS-V motivasyon tasarım modelindeki tüm faktörlerin etkililiği öğrenme grubuna, dersin içeriğine ve öğretim süresine göre değişiklikler gösterebildiği fakat motivasyon tasarım modeli bağlamında sistemli bir şekilde tasarlanan ve uygulanan motivasyon stratejilerinin uzaktan öğrenenlerin derse karşı ilgisini, güvenini, çabasını ve nihayetinde motivasyonunu ve başarısını artırabileceği tespit edilmiştir. Biçer (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kendi motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerinin alınması ve sınıf içinde görülen motivasyonla ilgili davranışların gözlemlenmesi amacıyla “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf içi Gözlemler” adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada nitel

araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır ve bu veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümlenen verilerden elde edilen bulgular kod, tema ve kategoriler hâlinde sunularak araştırma sorularının cevapları aranmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendine özgü motive etme yöntemleri kullandıkları, çoğunlukla oyunlu ve eğlenceli etkinliklerin onları motive ettiği, tekrar yapılan ve birbirine benzeyen etkinliklerin onların motivasyonunu düşürdüğü ve sınıf içinde motivasyonun önemli oranda öğretim elemanlarına bağlı olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Sevim (2019b) yabancıların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Yurt içindeki üniversitelerde öğrenim gören 325 yabancı öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak 75 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 29 soruluk taslak ölçek Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler madde analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda 22 maddeden oluşan, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” adıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırmada sözlü iletişim stratejilerinden biri olan konuşma becerisinin yabancılara Türkçe ve diğer dillerin öğretilmesi ile ilgili olarak Yazıcı (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözlü İletişim Stratejileri: Konuşma Becerisi” başlıklı yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Yunus Emre Enstitüsüne bağlı kültür merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler ve Gazi Üniversitesi TÖMER ile Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesinde Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesinde 396 öğrenciden Yasuo Nakatani’nin (2006) geliştirdiği Sözlü İletişim Stratejileri Envanterinin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri ölçeği vasıtasıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ortalama puanının 3,82, beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri ortalama puanının 3,787 mesaj azaltma ve değiştirme stratejileri ortalama puanının 2,983 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri yüksek düzeyde; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dışında başka dillerin öğretimi sürecinde de benzer çalışmalar bulunmaktadır. İşisağ (2008) bir devlet üniversitesindeki İngilizce öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerini geliştirme amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil

Gelişim Dosyası incelenerek sözlü iletişim becerilerine yönelik dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen ölçeklerle hazırlanan etkinliklerin İngilizce B2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testleri öğrencilere uygulanmış ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası yaklaşımına göre hazırlanan sözlü iletişim becerileri dersi programının geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. bu çalışmaya ek olarak Akkuş (2021) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim becerileri dersinde yaşadığı yabancı dil konuşma kaygısı ve iletişim kaygısının seviyesini bulmayı ve kullandıkları sözlü iletişim stratejilerini ortaya koymayı amaçladığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kesitsel anket çalışması yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada veriler üç ankettan nicel veri toplama yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışma, İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim gören 315 birinci sınıf öğrenci ile yürütülmüş çalışmadan elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizi neticesinde öğrencilerin sözlü iletişim becerileri dersinde normal düzeyde bir yabancı dil konuşma kaygısı ve iletişim kaygısı yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca iletişim kaygısının yabancı dil konuşma kaygısını yordamadığı da diğer bulgulardan biridir. Sözlü iletişim stratejileri bazında öğrencilerin en sık sözsüz iletişim stratejilerini kullanırken en az mesajı terk etme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, yabancı dilde yaşanan konuşma kaygısının öğrencilerin tercih ettikleri sözlü iletişim stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bilgetekin (2023) “İngilizce dil becerilerinin çevrim içi edinimi: Hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretim görevlileriyle bir çalışma” başlıklı araştırma gerçekleştirmiştir. Yabancı dil öğretiminde İngilizce dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) çevrim içi (uzaktan) öğretim uygulaması aracılığı ile edinimine yönelik hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin genel görüşlerini belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören katılımcılar ve çevrim içi uzaktan öğretim uygulamasında görev alan öğretim görevlileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri veri üçgenlemesi tercih edilerek oluşturulmuş; araştırmada veriler odak gruplarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılara uygulanan yansıtma formu ve gözlem ile üç veri kaynağından elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi neticesinde katılımcıların İngilizce dil becerilerini çevrim içi edinmeye yönelik her bir beceri için olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu; yabancı dil becerilerinin çevrim içi edinimine yönelik öğrenci görüşlerinin büyük ölçüde

olumsuz olduğu, öğretim görevlilerinin görüşleri büyük ölçüde olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan çevrim içi öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Çoruk (2022) tarafından çevrim içi proje tabanlı infografik tasarlama sürecinin öğrencilerin öz düzenleme ve paylaşımlı üstbiliş gelişimlerine etkisini belirlemek amacıyla ön test–son test deneysel bir doktora tezi hazırlanmıştır. Karma desen kullanılan araştırmanın nicel bölümünde ölçek verileri tek gruplu ön test–son test deneysel desen ile toplanarak analiz edilmiştir. Nitel bölümde ise katılımcılara bir gözlem formu uygulanmıştır. Daha sonra bir süreç değerlendirme formu ile öğrencilerin görüşleri alınarak veriler elde edilmiştir. Verilerin tematik analizleri ile öğrencilerin etkileşime yönelik öz düzenleme becerilerinin anlamlı derecede geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. İskender (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitimle eş zamanlı (senkron) olarak yürütölen derslere ilişkin görüşlerinin ve davranışlarının incelenmesini amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Nitel araştırma yöntemleriyle yürütölen araştırmada iç içe geçmiş tek durum deseninde yarı-yapılandırılmış gözlem görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada 4 öğretim elemanı ve 8 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmıştır. A2 ve B2 düzeyinde iki farklı sınıf 2 saat gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda iletişimsel anlamda başarılı olan uzaktan eğitim sürecinde, mekânsal ve ekonomik avantajlar öne çıkmıştır ancak anlatıma dayanan temel dil becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerine yönelik sorunların yaşandığı görölmüştür. Aykaç (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin deprem nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri incelenmek amacıyla tarama yoluyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, bir üniversite bünyesindeki TÖMER’de öğrenim gören 60 uluslararası öğrenciyle çevrim içi anket uygulaması olarak gerçekleştirilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler grafikler yoluyla yüzdeler olarak sunulmuştur. Araştırmada çevrim içi Türkçe öğretiminde; genel olarak yeterli internetin olmaması, öğrencilerin yeteri kadar derse katılmaması, çevrim içi ders uygulamalarının ders içi etkileşim için uygun olmaması ve buna bağlı olarak dil becerileri ve bu becerilerle ilgili bazı kazanımların yeterli düzeyde ele alınmaması gibi problemlerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazını incelendiğinde çevrim içi öğrenme ortamlarında PTÖ yönteminin kullanıldığı da görölmektedir. Kökoğlu (2024) çevrim içi yabancı dil derslerinde “aktif öğrenme modeli, işbirlikçi öğrenme, PTÖ yöntemi, çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenme” gibi pedagojik yaklaşımların kullanılabilirliğini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada pedagojik yaklaşımların farklı disiplinlerde ulusal ve

uluslararası şekilde çevrim içi olarak deneyimlendiği araştırmalardan yola çıkılarak araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Bulgular doğrultusunda bu pedagojik yaklaşımların çevrim içi yabancı dil derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilirliği, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu yöntemlerin çevrim içi olarak kullanılması öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir ve çevrim içi ortamlarda öğrenme deneyimini zenginleştirebilir sonuçları ifade edilmiştir. Yabancı dil öğreticilerinin bu pedagojik yaklaşımları çevrim içi yabancı dil derslerinde kullanmaları önerilmektedir. Taydaş-Osman (2023) Fransızca dersinde bir konunun proje tabanlı öğretilmesi esasına dayalı örnek bir ders planı örneği hazırlamayı amaçladığı çalışmada gerçek hayatta uygulanabilir bir performans görevine (dilekçe yazma) yönelik olarak hazırlanmış proje öğrenimini esas alan örnek bir ders planı uygulaması gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrenci ürünlerinin ve performanslarının çok yönlü değerlendirilebilmesi için bir form örneği de verilmiştir. Söz konusu çalışmada öğrenciler düzgün ve doğru yazılmış örnek bir dilekçe üzerinden, her aşamayı detaylı anlatan ders planı sayesinde, benzer şekilde doğru dilekçe yazma performansını göstermişlerdir. Öğrenme sürecinin tüm aşamalarında aktif olan öğrenci Öz Değerlendirme formu ve Rubrik ile performansını değerlendirilmiştir. Çalışma ile yabancı dil öğreniminde PTÖ ile bilişsel süreç becerilerini öğrenciye kazandırarak dili öğrenme, edinme, problem çözmede etkili kullanma ve günlük hayatla ilişkilendirerek iletişim kurmada oldukça uygun bir yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır. Tonbuloğlu vd. (2013) PTÖ yönteminin biliş üstü becerilere ve öz-yeterlik algısına etkisini ve öğrencilerin PTÖ yöntemiyle yeni bir ürün meydana getirme becerilerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Nitel ve nicel veri analizi yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çalışmada katılımcılar bir ortaokuldaki 25 beşinci sınıf öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veriler biliş üstü beceriler ölçeği, öz-yeterlik algısı ölçeği, gözlem formu, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme formu ile proje değerlendirme ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca çalışmanın nitel analizi; gözlem formu, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile proje değerlendirme ölçeklerinden elde edilen bilgilerin içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularından hareketle PTÖ yönteminin, özyeterlilik algısı ve biliş üstü beceriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu, aynı zamanda nitel analizler sonucunda gruptaki davranışların haftalara göre genel olarak olumlu yönde değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tanış (2022) öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ve ikinci dil üretken dil becerilerini geliştirmek için Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) Destekli PTÖ'nün İngiliz dili öğretimi pedagojisine entegrasyonunun etkilerini ve pratik yansımalarını ortaya çıkarmayı; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri düzeylerini ve algılanan öğrenen özerklik düzeylerini tespit etmeyi, bu tür entegrasyon hakkındaki algılarını belirlemeyi

ve bir öğretmenin buna benzer bir uygulama sırasında karşılaşabileceği olası zorlukları raporlamayı amaçlayan bir doktora tezi hazırlamıştır. Yarı deneysel olan bu çalışmada çalışma grubu bir devlet niversitesinde yabancı dil olarak İngilizce ğrenen 120 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada nicel veriler PT uygulama sürecinin başında ve sonunda ön test ve son test, ğrenci proje ürünleri, sunumları ve kompozisyonları aracılığıyla toplanırken, nitel veriler n ve son yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin yazılı yansımaları ve araştırmacının alan notları ile toplanmıştır. Bu verilerin istatiksel ve nitel analizleri ile deney grubu ğrencilerinin BİT destekli PT ile İngilizce öğrenmelerinde ikinci dildeki üretken beceriler ve algılanan ikinci dil konuşma ve yazma yeterlilik seviyeleri bakımından lehte sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların BİT Destekli PT hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

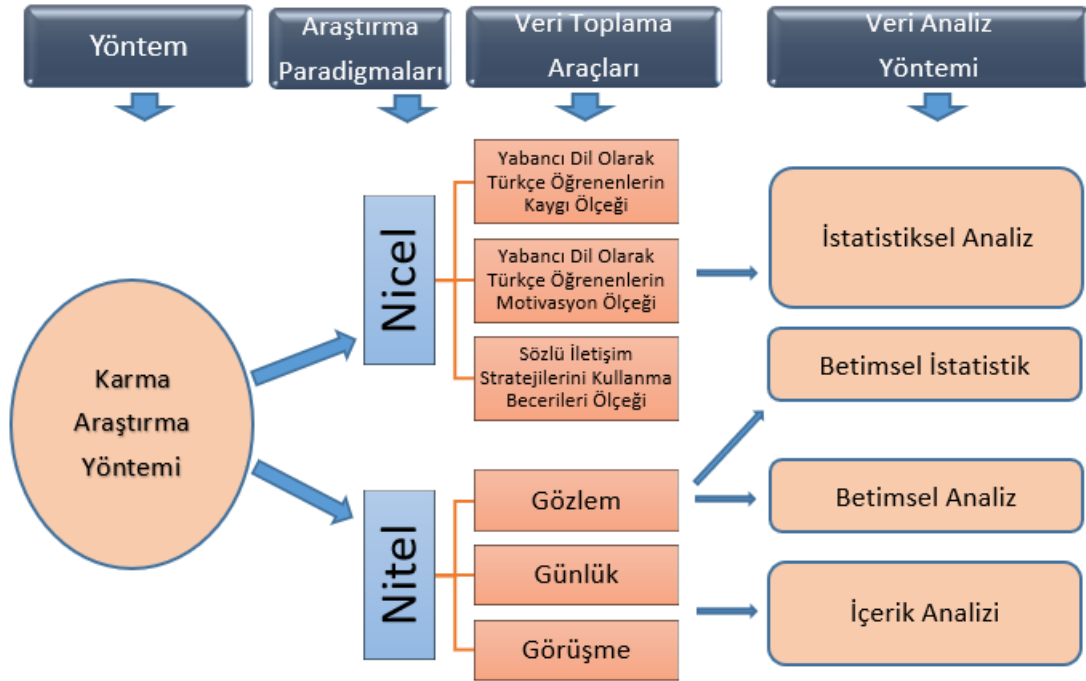
Bu bölümde çalışmada dikkate alınan araştırma modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizinde kullanılacak analiz teknikleri, araştırmanın iç ve dış geçerliği ile araştırmacı yetkinliği ve rolü konusunda bilgi verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmacı, çevrim içi proje tabanlı öğrenmenin yabancıların Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, çalışmanın araştırma sorularını yanıtlamak için araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel verileri tek bir çalışma içinde toplamak, analiz etmek ve birleştirmek veya bütünleştirmek için kullanılan bir yöntem olan karma araştırma yaklaşımını (Creswell, 2006; Tashakori & Teddlie, 2003) kullanmıştır.

Karma araştırma yöntemi sadece iki farklı yöntemi bir araya getirmek değil, aynı zamanda iki farklı yöntemi birleştirme, aralarında bağlantı kurma ve bütünleştirme anlamlarına da gelmektedir (Plano-Clark & Creswell, 2015). Özellikle sosyal bilimler alanında karma araştırma yönteminin sıkça kullanıldığı bilinmektedir (Creswell vd., 2003; Creswell, 2012; Greene vd., 1989; Tashakori & Teddlie, 2003). Ayrıca karma araştırma hem nicel hem de nitel verinin bir araştırma kapsamında toplanması araştırmacının araştırma konusuna derin bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmakla birlikte araştırma sonuçlarını genellemesine de olanak sağlamaktadır (Greene & Caracelli, 1997). Karma araştırma yönteminin pragmatist bir yaklaşıma dayalı olduğu düşünüldüğünde nicel ve nitel yaklaşımların birleştirilme amacının belirlenmesi gerekmektedir (Bryman, 2007). Bu sebeple karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmalarda nicel ve nitel yaklaşımların farklı bir biçimde kullanılabileceğine istinaden araştırmada kullanılması planlanan yaklaşım deseninin net bir şekilde belirlenip ortaya konulması gerekmektedir (Kalemkuş, 2023).

**Şekil 1.** Çalışmanın Araştırma Yöntemi, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri



### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada çevrim içi PTÖ yöntemi ile katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerini farklı boyutlarda incelemek amaçlanmıştır. Bir araştırmanın planlanma sürecinde hangi araştırma deseninin kullanılacağına karar vermede birçok faktörün etkili olduğu ifade edilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu çalışmada sadece nicel ve nitel verilerin tek başına, çevrim içi PTÖ'nün yabancıların Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisini ortaya çıkarma ve ayrıntıları yakalamada yeterli olamayacağı düşüncesiyle *açıklayıcı sıralı desen* araştırmanın deseni olarak benimsenmiştir. Çünkü nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanıldığında birbirini tamamlar ve araştırma probleminin daha eksiksiz bir resmini sunar (Green vd., 1989; Johnson & Turner, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998).

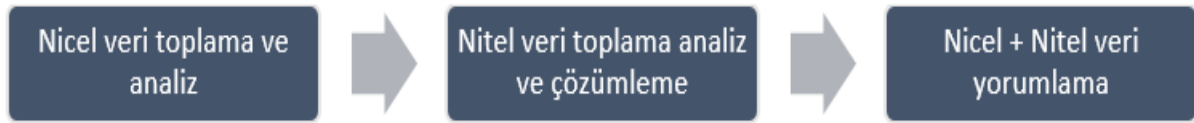
Açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler elde edilerek veriler birbirleriyle ilişkilendirilip tartışma bölümlerinde bütünleştirilerek yorumlanmaktadır (Creswell & Clark, 2015). Nicel veriler, araştırmanın kapsamı ile ilgili genel bir görüş sağlar ve bunun daha detaylı açıklanabilmesi için de nitel veriler, nicel veriler doğrultusunda toplanır. Açıklayıcı sıralı desen, başlangıçtaki nicel veri sonuçlarının devamında toplanan nitel verilerle açıklanması dolayısıyla "açıklayıcı", nicel aşamayı nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak kavramlaştırılmıştır. Araştırmada nicel



analizler sonrası ortaya çıkan araştırma bulguları, nitel araştırma sürecinde belirleyici olmuştur. Bu bakımdan araştırmanın bütününde verilerin analizinin nicel bulgulardan başlayarak nitel bulgularla sıralı bir biçimde yapılması, açıklayıcı sıralı desenin kullanılmasında belirleyici olmuştur.

Başlangıçtaki nicel veri sonuçları, sonrasında nitel verilerle açıklandığı için açıklayıcı olarak da nitelendirilmektedir. İlk nicel aşamayı bir nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak kavramlaştırılmıştır (Creswell, 2016).

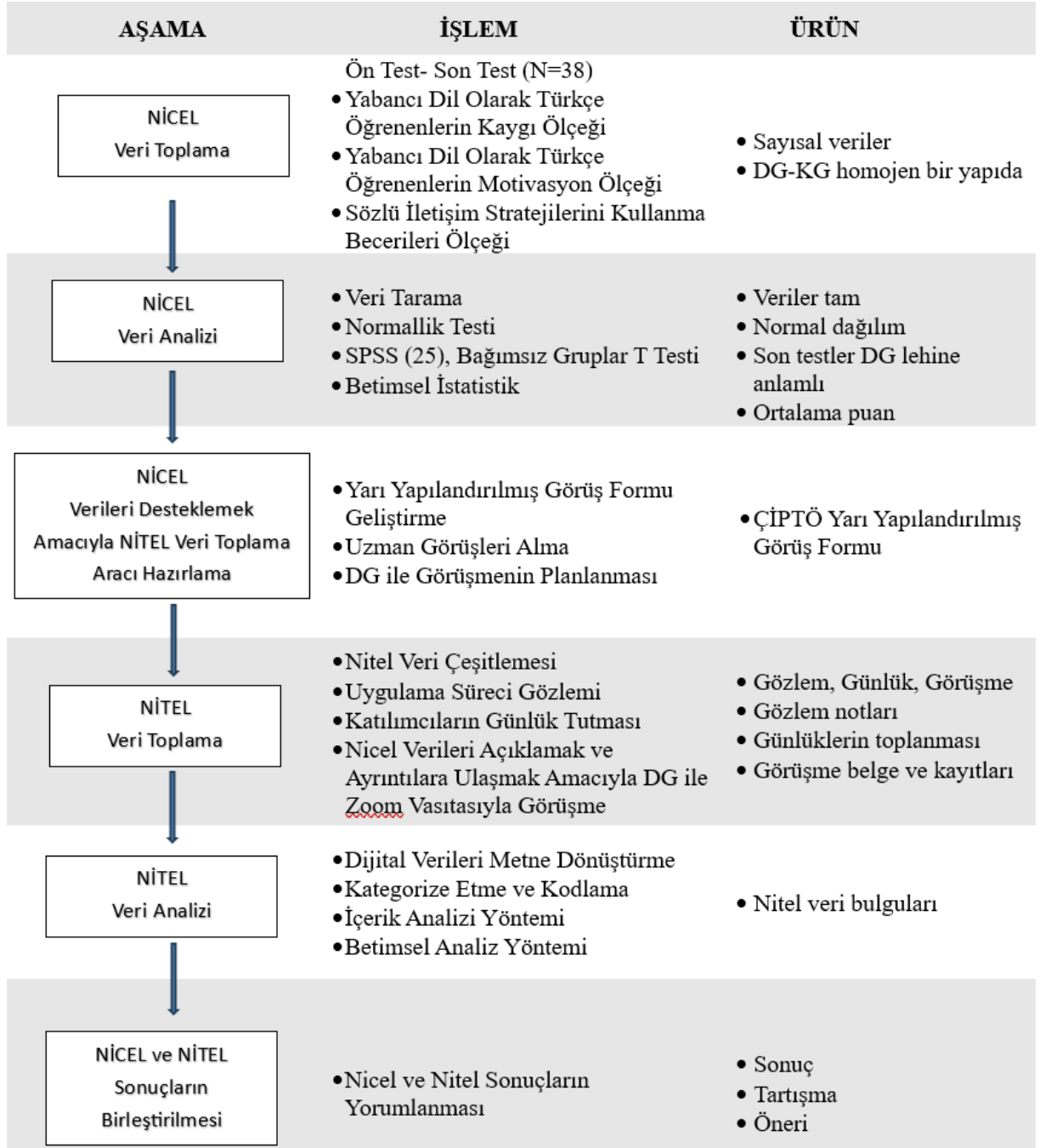
## Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Desen Süreci



Açıklayıcı sıralı desen uygulama sürecinde farklı yaklaşımlardan da yararlanılabilir. İlk aşamada nicel veri, ikinci aşamada ise ikincil nitel veri toplanır. Araştırmacı bu yaklaşımda genellikle her iki aşama verilerini ayrı başlıklar hâlinde raporlaştırır. Diğer taraftan araştırmacı nicel verilerin toplanmasına ağırlık verebilir. Araştırma veri toplama sürecinin çoğunu nicel verilerin toplanması devamında ise az miktarda nitel veri toplanarak araştırma yürütülebilir. Araştırmacı nitel verileri, nicel veriler ile ortaya çıkan sonuçları daha belirgin hâle getirmek için kullanabilir. Bu şekilde araştırma için önemli olan kilit noktalar daha belirgin ve anlaşılır hâle gelir (Creswell, 2012). Bu doğrultuda çalışma kapsamında ilk olarak nicel verilerin daha sonra nitel verilerin toplanarak her iki aşamanın ayrı ayrı başlıklar altında raporlaştırıldığı yaklaşım benimsenmiştir.

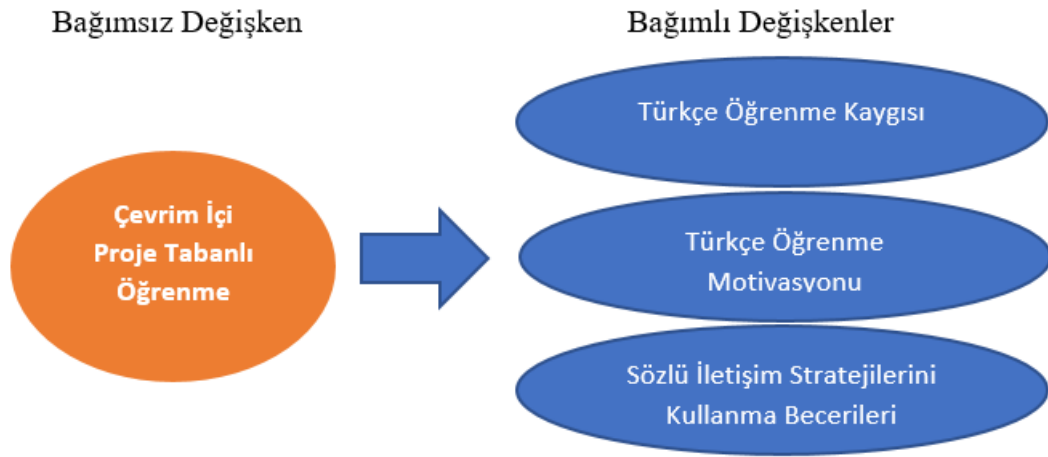
Araştırmada karma yöntem açıklayıcı sıralı desen tasarım ve uygulama süreci şu şekilde özetlenmiştir.

**Şekil 3. Araştırmanın Karma Yöntem Açıklayıcı Sıralı Desen Tasarım İşlemleri**



Bu araştırmanın nicel aşamasını ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Yarı deneysel desen, deney ve kontrol gruplarına göre yerleşecek kişilerin rastgele dağılım dışında bir yolla yerleştirildiği desen türüdür. Büyüköztürk vd. (2020) yarı deneysel deseni seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desen olarak tanımlamaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında aynı ölçme araçları ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Uygulanacak olan deneysel desende bağımlı değişkenler, yabancıların Türkçe öğrenme kaygı, motivasyon düzeyleri ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri olarak belirlenmiştir. Belirtilen bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise çevrim içi PTÖ uygulamaları olmuştur.

#### Şekil 4. Çalışmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri



Araştırmanın nitel aşamasında ise verilerin toplanması ve analiz edilmesinde çevrim içi PTÖ etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşleri, günlük ve araştırmacı gözleminden oluşan çoklu durum çalışması tasarımı (Stake, 1995; Yin, 2003) kullanılmıştır. Çoklu durum çalışması birden fazla durumun kendi içlerinde ve diğer durumlarla birlikte incelenmesine dayalı araştırma yöntemidir (Stake, 2005).

Araştırmada açıklayıcı sıralı desenin doğasına uygun olarak elde edilen nicel veriler nitel verilerle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 4.** Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

| Gruplar |   | Ön Test        | İşlem | Son Test       |
|---------|---|----------------|-------|----------------|
| D       | M | O <sub>1</sub> | X     | O <sub>3</sub> |
| K       | M | O <sub>2</sub> |       | O <sub>4</sub> |

Tablo 4’te yer alan D, deney grubunu; K, kontrol grubunu; M, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasını; O<sub>1</sub> ve O<sub>2</sub> deney ve kontrol gruplarından alınan ön ölçümleri; X, deneysel işlemi; O<sub>3</sub> ve O<sub>4</sub> deney ve kontrol gruplarından alınan son ölçümleri göstermektedir. Araştırmada nicel bulguları açıklamak amacıyla uygulama sürecinde araştırmacı tarafından toplanan gözlem notları, deney grubu öğrencilerinden elde edilen günlükler ve uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin görüşlerine dayanan nitel araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Çalışmanın Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (KSÜ) Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) yüz yüze yapılması planlanmaktayken 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş’ta meydana gelen 7.7 ve 7.6 büyüklüğündeki depremlerin ağır yıkımları ve can kayıpları nedeniyle KSÜ’de yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Ancak bu büyük deprem sonrası tüm imkânlar kullanılarak yükseköğretimde eğitimin uygun bir şekilde devam

ettirilmesi gerekliliği, ilgili birimler tarafından açıklanmıştır. Bu doğrultuda KSÜ TÖMER de eğitim ve öğretimine çevrim içi devam etme kararı almıştır. Bu durum, araştırmanın PTÖ'den çevrim içi PTÖ'ye dönüşmesine neden olmuştur. KSÜ TÖMER'de her yıl yaklaşık olarak 150 uluslararası üniversite öğrencisine Türkçe öğretilmektedir. Çalışmanın deneysel boyutu 2023 yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı dönemde KSÜ TÖMER'de C1 düzeyinde üç sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardaki öğrencilerin Türkçe seviyesi C1 düzeyinde, akademik başarı düzeyleri eş değer ve sınıf mevcutları birbirine denk durumdadır. Ancak sınıflardan birinde öğrenci sayısı (12) diğerlerinden az olduğundan bu sınıf çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve öğrencilerin genel olarak homojen ancak sınıf içi heterojen yapıda olduğu iki sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde KSÜ TÖMER'de eğitim görecektir C1 düzeyinde deney grubu (17) ve kontrol grubu (21) toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada gruplar, var olan sınıf şubelerindeki şekliyle çalışmaya dâhil edildiğinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, deneysel yaklaşımı kapsamakla birlikte deneysel işlem ve kontrol gruplarına rastgele paylaştırmanın yapılmadığı araştırma modelidir (Robson, 2015). Araştırmada çalışma grubu olarak C1 düzeyindeki öğrencilerin tercih edilmesinde; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine (MEB, 2021) göre bu seviyedeki öğrencilerin; düşüncelerini, beklentilerini ve hangi açılardan motive olduklarını doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilmesi, kendi düşüncelerini karşısındakinin konuşmasıyla ilişkilendirebilmesi, karmaşık bir konuyu belirli bir bakış açısı doğrultusunda geliştirebilme becerisine sahip olma durumu ve özerk olarak sınıflandırılması etkili olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun sınıfların var olan şekliyle oluşturulduğu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sayısal dağılımı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 5. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı**

|               | <b>Kız</b> | <b>Erkek</b> | <b>Toplam</b> |
|---------------|------------|--------------|---------------|
| Deney Grubu   | 11         | 6            | 17            |
| Kontrol Grubu | 11         | 10           | 21            |
| <b>Toplam</b> | 22         | 16           | 38            |

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubunda 11 kız, 6 erkek öğrenci olmak üzere toplam 17 öğrenci; kontrol grubunda ise 11 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 21 öğrenci bulunmaktadır. Buna göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. Deney Grubu Demografik Bilgileri**

| Öğrenci Kod | Cinsiyet | Yaş | Ülke           | Ana Dili   | Yabancı Dili   | Türkiye’de Bulunma Süresi |
|-------------|----------|-----|----------------|------------|----------------|---------------------------|
| Ö1          | K        | 18  | Kırgızistan    | Kırgızca   | Rusça          | 8 ay                      |
| Ö2          | E        | 22  | Fransa         | Fransızca  | İng./Arapça    | 7 ay                      |
| Ö3          | K        | 20  | Endonezya      | Endonezce  | -              | 8 ay                      |
| Ö4          | K        | 21  | Gabon          | Fransızca  | -              | 9 ay                      |
| Ö5          | K        | 19  | Endonezya      | Endonezce  | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö6          | E        | 22  | Ekvator Ginesi | İspanyolca | İngilizce      | 9 ay                      |
| Ö7          | K        | 21  | Gabon          | Fransızca  | -              | 9 ay                      |
| Ö8          | K        | 25  | Kamerun        | Fransızca  | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö9          | E        | 23  | Gine           | Poular     | Fransızca      | 10 ay                     |
| Ö10         | E        | 27  | Gabon          | Fransızca  | İngilizce      | 7 ay                      |
| Ö11         | K        | 19  | Endonezya      | Endonezce  | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö12         | E        | 23  | Ekvator Ginesi | İspanyolca | İng./Fransızca | 9 ay                      |
| Ö13         | K        | 18  | Endonezya      | Endonezce  | -              | 8 ay                      |
| Ö14         | K        | 20  | Gabon          | Fransızca  | -              | 9 ay                      |
| Ö15         | K        | 20  | Endonezya      | Endonezce  | İng./Arapça    | 8 ay                      |
| Ö16         | K        | 22  | Ekvator Ginesi | İspanyolca | -              | 9 ay                      |
| Ö17         | E        | 19  | Endonezya      | Endonezce  | İngilizce      | 8 ay                      |

Araştırmada deney grubunun cinsiyet dağılımı bakımından 6 erkek 11 kız öğrenciden oluştuğu, yaş aralığının 18-27 olduğu, Türkiye’de bulunma sürelerinin 7-10 ay arasında olduğu görülmektedir. Ülkelere göre öğrenci dağılımı ise Endonezya (6), Gabon (4), Ekvator Ginesi (3), Kırgızistan (1), Fransa (1), Kamerun (1) ve Gine (1) şeklindedir. Öğrencilerin ana dilleri ise Endonezce, Fransızca, İspanyolca, Kırgızca ve Poular şeklindedir. Öğrencilerden üçünün Türkçe dışında iki yabancı dil, sekizinin birer yabancı dil bildiği görülmekle birlikte; altı öğrencinin herhangi bir yabancı dili bilmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 7. Kontrol Grubu Demografik Bilgileri**

| Öğrenci Kod | Cinsiyet | Yaş | Ülke           | Ana Dili   | Yabancı Dili   | Türkiye’de Bulunma Süresi |
|-------------|----------|-----|----------------|------------|----------------|---------------------------|
| Ö1          | K        | 22  | Gabon          | Fransızca  | -              | 2 yıl                     |
| Ö2          | K        | 21  | Somali         | Somalice   | İng./Arapça    | 8 ay                      |
| Ö3          | E        | 20  | Somali         | Somalice   | İngilizce      | 7 ay                      |
| Ö4          | K        | 26  | Ekvator Ginesi | İspanyolca | İng./Fransızca | 1 yıl                     |
| Ö5          | K        | 19  | Somali         | Somalice   | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö6          | E        | 19  | Nijer          | Zarmaca    | Fransızca      | 7 ay                      |
| Ö7          | K        | 22  | Gabon          | Fransızca  | -              | 1 yıl                     |
| Ö8          | K        | 20  | Fildişi Sahili | Fransızca  | -              | 8 ay                      |
| Ö9          | K        | 21  | Endonezya      | Endonezce  | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö10         | E        | 24  | Gabon          | Fransızca  | İngilizce      | 7 ay                      |
| Ö11         | K        | 19  | Endonezya      | Endonezce  | İng./Malayca   | 8 ay                      |
| Ö12         | E        | 18  | Endonezya      | Endonezce  | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö13         | E        | 21  | Moritanya      | Arapça     | İngilizce      | 7 ay                      |
| Ö14         | E        | 19  | Endonezya      | Endonezce  | İngilizce      | 7 ay                      |
| Ö15         | K        | 26  | Gabon          | Fransızca  | İngilizce      | 8 ay                      |
| Ö16         | E        | 23  | Gabon          | Fransızca  | İngilizce      | 1 yıl                     |
| Ö17         | E        | 24  | Ekvator Ginesi | İspanyolca | Fransızca      | 7 ay                      |

**Tablo 7. (Devamı)**

|     |   |    |           |           |           |       |
|-----|---|----|-----------|-----------|-----------|-------|
| Ö18 | E | 19 | Gabon     | Fransızca | İngilizce | 7 ay  |
| Ö19 | K | 19 | Gabon     | Fransızca | -         | 9 ay  |
| Ö20 | K | 19 | Endonezya | Endonezce | -         | 8 ay  |
| Ö21 | E | 29 | Gabon     | Fransızca | -         | 2 yıl |

Araştırmada kontrol grubunun cinsiyet dağılımı bakımından 10 erkek 11 kız öğrenciden oluştuğu, yaş aralığının 18-29 olduğu, Türkiye’de bulunma sürelerinin 7 ay - 2 yıl arasında olduğu görülmektedir. Ülkelere göre öğrenci dağılımı ise Gabon (8), Endonezya (5), Somali (3), Ekvator Ginesi (2), Nijer (1), Moritanya (1) ve Fildişi Sahili (1) şeklindedir. Öğrencilerin ana dilleri ise Endonezce, Fransızca, İspanyolca, Somalice, Arapça ve Zarmaca şeklindedir. Öğrencilerden üçünün Türkçe dışında iki yabancı dil, on ikisinin birer yabancı dil bildiği görülmekle birlikte; altı öğrencinin herhangi bir yabancı dili bilmediği anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışma grubundan araştırmaya dönük verilerin toplanması amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler bu bölümde verilmiştir.

**Tablo 8. Veri Toplama Araçları Uygulama Süreci**

| Araç                                                     | Amaç                                                                                                                                                                                               | Süreç (Hafta)          |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği      | Araştırma öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunun Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin tespiti                                                                                                 | 1. ve 10. hafta        |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği | Araştırma öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunun Türkçe öğrenme motivasyon düzeylerinin tespiti                                                                                            |                        |
| Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği | Araştırma öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunun Türkçe öğrenenlerin sözlü iletişim stratejileri beceri düzeylerinin tespiti                                                               |                        |
| Gözlem                                                   | Süreç içerisinde deney grubunun çevrim içi proje tabanlı öğrenmede kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerindeki gelişimin/durumun tespiti                           | 2-3-4-5-6-7-8-9. hafta |
| Günlük                                                   | Deney grubunun çevrim içi proje tabanlı öğrenmede kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerindeki öz değerlendirme ve süreç değerlendirmelerinin tespiti               |                        |
| Görüşme                                                  | Uygulama sonrasında deney grubunun çevrim içi proje tabanlı öğrenme uygulaması ve süreçteki kaygı, motivasyon, sözlü iletişim kullanma becerilerindeki gelişimleri ile ilgili görüşlerinin tespiti | 10. hafta              |

## **Nicel Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak Sevim (2019a) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği”, yine Sevim (2019b) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği ve Yazıcı (2018) tarafından geçerliği ve güvenilirliği test edilip güncellenen “Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği” deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği**

Araştırmada çalışma grubunun Türkçe öğrenme kaygılarını ölçmek amacıyla Sevim (2019a) tarafından geliştirilen “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” isimli ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, “Ders Süreci (9 madde), Gündelik Hayat (8 madde) ve Anlama-Anlatma Süreci (5 madde)” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ders süreci faktörünün açıkladığı varyans %26,00, gündelik hayat faktörünün açıkladığı varyans %7,80, anlama-anlatma süreci faktörünün açıkladığı varyans %7,32’dir. Cronbach alfa katsayısı ders süreci faktörü için .89; gündelik hayat faktörü için .87; anlama-anlatma süreci faktörü için .82; ölçeğin tamamı için ise .90 olarak hesaplanmıştır (Sevim, 2019a). Ölçekte yer alan maddeler “1- Hiç katılmıyorum, 2-Çok az katılıyorum, 3- Kararsızım, 4-Büyük ölçüde katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” seçenekleri ile cevaplanmaktadır. Ölçeğin faktörlerinden ya da toplam puandan alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyutta yaşanan kaygının yüksekliğine işaret etmektedir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği**

Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek amacıyla Sevim’in (2019b) geliştirdiği “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” isimli ölçek kullanılmıştır. Ölçek; içsel, araçsal ve kültürel motivasyon şeklinde üç alt kategoriden oluşmaktadır. Toplam 22 maddenin 11 bulunduğu ve beşli seçkili Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte “içsel motivasyon” alt kategorisinde 9 madde yer almakta ve içsel motivasyonun faktör yük değerleri 0,50-0,81 arasındadır. Ölçeğin ikinci kategorisinde bulunan “araçsal motivasyon”a ait 10-17. maddeler, faktör olarak adlandırılmış ve bu faktörün yük değerlerinin 0,58-0,72 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin üçüncü kategorisindeki 17-22. maddeleri kültürel konularla ilgili olduğundan bu faktör “kültürel motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Bu kategorideki maddelerin yük değerleri ise 0,64-0,79 arasındadır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’ne ait alt kategorilerin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayılarının 0,84-0,89 arasında değerler aldığı; iç tutarlılık katsayılarının “içsel

motivasyon” alt kategorisinin 0,84, araçsal motivasyon alt kategorisinin 0,89 ve kültürel motivasyon alt kategorisinin de 0,85 olduğu ortaya konmuştur. Ölçekteki 6,7,8. maddeler, olumsuz olduğundan tersten kodlanmıştır.

### **Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği**

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlü iletişim strateji durumlarını belirlemek amacıyla Nakatani (2006) tarafından geliştirilen “Sözlü İletişim Strateji Envanteri-Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri” adlı ölçeği ve bunun Kavasoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış hâlinde yararlanarak, Yazıcı (2018) tarafından geçerliği ve güvenilirliği test edilip güncellenen “Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği 12 açıklayıcı faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği Cronbach alfa=0.843 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, alfa ve açıklanan varyans değerine göre “Sözlü İletişim Stratejileri Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel bulguları desteklemek için çalışmanın modeli olarak belirlenen açıklayıcı sıralı desene uygun olarak nitel veriler toplanmıştır. Çalışma, çevrim içi ortamda gerçekleştirildiği için tüm veriler çevrim içi olarak toplanmış ve bilgisayarda kayıt altına alınmıştır.

### **Gözlem**

Uygulama alanlarında yapılan araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemi gözlemdir (Anderson-Levitt & Kathryn, 2006; Jacobs, 1970; Jorgensen, 1989; Kluckhohn, 1940; McCall & Simmons, 1969; Platt, 1992; Spradley, 1980). Gözlem, araştırmacıya katılımcıların gerçekte ne yaptıklarını gözlemeye ve kaydetmeye olanak tanıyan bir veri toplama yöntemidir (Scott & Marlene, 2005). Nitel araştırmalarda temelde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem olarak iki tip gözlem bulunmaktadır. Yapılandırılmış gözlem, gözlemcinin genelde var olan bir davranış ya da olay üzerine frekans, süre, büyüklük ve önemi gibi durumları belirlemeye yönelik ölçümlerin yapılmasıdır. Yapılandırılmamış gözlem ise gözlemcinin asıl olarak gözlenenlerin davranışlarını izlemesi ve bu davranışlarla ilgili notlar tutmasıdır (Hopkins & Moore, 1993). Yapılandırılmamış alan çalışmasında araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci rolü (Creswell, 2012) üstlenerek, sınıf, ofis ya da çalışma ortamı gibi mekânları ortamda herhangi bir rol üstlenmeksizin edilgen bir şekilde gözlemler. Bu çalışma bağlamında araştırmacı, grubun dışında kalarak yapılandırılmamış gözlem tekniği doğrultusunda çevrim içi PTÖ sürecini takip etmiştir.



Gözlem tekniği, bir başkasından direkt bilgi almak ya da birinin ifadelerine başvurmadan ziyade diğer tekniklerden farklı olarak araştırmacının gördükleri, duydukları ve kaydettiklerine dayalı olarak verilerin oluşturulması ve toplanması sürecine dayanmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Bu kapsamda araştırmacı, PTÖ'nün doğasına uygun olarak uygulama sürecinde 8 hafta boyunca her bir grubun hem grup içi toplantılarını hem de araştırmacı ile haftalık toplantılarını çevrim içi olarak gözlemlemiş ve bu toplantıları bilgisayar ortamında ses ya da video olarak kayıt altına almıştır. Araştırma sürecindeki bu gözlem, öğrencilerin çevrim içi proje tabanlı uygulamada kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim beceri performansları ile ilgili araştırmacı tarafından yapılan bir gözlemdir. Çevrim içi proje tabanlı uygulamaların araştırmacı tarafından gözlemlenmesinin araştırma kapsamında toplanan diğer verilerle bir bütünlük oluşturmaya katkı sağlayacağı ve araştırmanın niteliğini güçlendireceği düşünülmektedir.

## **Günlük**

Günlük, Türkçe Sözlük'e göre (2005) "Günü gününe tutulan hatıra, günce, muhtıra; günü gününe tutulan anı yazısı veya bu yazıları içeren eser, günce" olarak tanımlanmaktadır. Günlük, kişinin bir olayı, bir durumu tüm içtenliğiyle ve kendi ifadeleriyle kaleme almasıdır. Ayrıca birey eleştirel bir yaklaşımla günlüklerini yazabilir. Bu bakımdan günlük yazmak, özellikle nitel araştırmalarda sıradan bir eylem olmaktan öte sistematik bir biçimde yazılması durumunda araştırmacının eleştirel farkındalığını geliştirebilir. Bu sebeple günlük yazma sınırlılıkları bilinmesi gereken bir eylemdir (Ersoy, 2016). Günlük yazmanın sınırları Woll (2013) tarafından şu şekilde ortaya konmuştur:

- Günlüklerden nitelikli veri sağlanamayabilir. Bunun aşılması için katılımcılara günlük yazmayla ilgili ipuçları verilebilir.
- Kimi araştırmacılar "ilk gün etkisini" dikkate almakta ve katılımcılardan araştırmanın ilk birkaç gününde günlük yazmalarını istemektedir. Ancak bu doğru bir yaklaşım değildir, derin bir anlayış ve görüş kazanmak için insanların deneyimlerinin boylamsal olarak uzun süreli kayıt edilmesi gerekmektedir.
- Günlük yazmanın bir başka sınırlılığı ise kısa süreli belleğe dayalı bir veri toplama aracı olmasıdır. Günlük yazılırken unutulmuş konular olabilir. Bu yüzden günlük unutmaya daha yatkın bir araçtır (ss, 3-4).

Ayrıca günlüklerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal değişkenlerin incelenmesi sürecine önemli katkılar sağlayan bir kaynak olduğu ve bunun yanı sıra öz değerlendirme için de mükemmel bir araç olduğu ifade edilmektedir (Oxford vd., 1996).

Araştırmada deney grubunun her bir üyesi, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından önceden hazırlanan günlük tutma formatı doğrultusunda her hafta kendi el yazıları ile sürece yönelik günlükler yazmıştır. Öğrencilerden günlüklerini araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanmış günlük tutma formatı başlıklarına göre yazmaları istenmiştir. Bu başlıklar şu şekildedir:

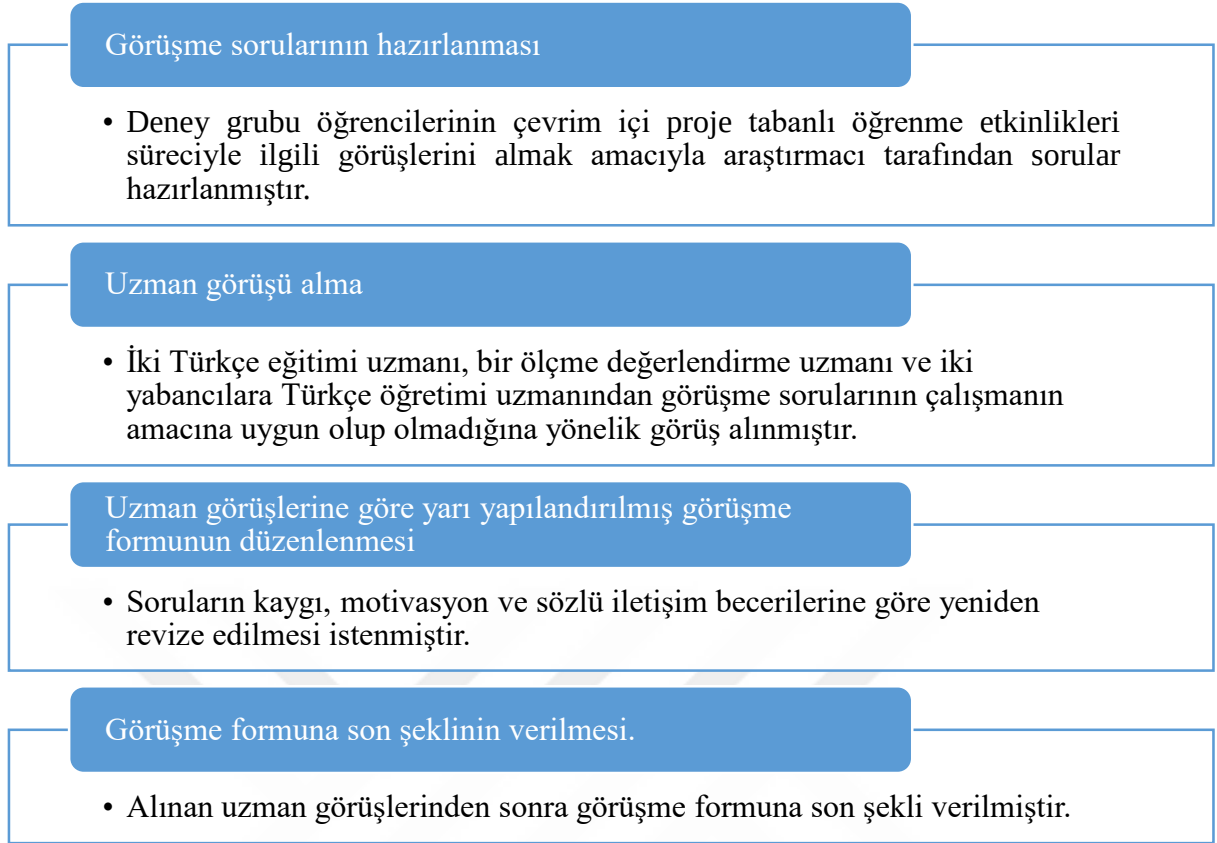
- Bugün yaptığınız etkinlikte neler öğrendiniz?
- Bu etkinlikler sizin Türkçe öğrenme sürecinde kaygılarınızı nasıl etkiliyor?
- Bu etkinlikler Türkçe konuşmanızı geliştirip sizi rahatlatıyor mu? Nasıl?
- Bu etkinlikler Türkçe konuşmak için size motivasyon kaynağı oluyor mu? Nasıl?
- Bu etkinlikler sayesinde daha çok Türkçe konuşmak istiyor musunuz? Neden?
- Bu etkinliklerin Türkçe konuşmanıza etkisi nasıl oluyor? Örneğin; Heyecan, stres, Türkçe kelimeleri doğru kullanma...

## **Görüşme**

Yarı yapılandırılmış mülakat, görüşmecinin yalnızca önceden belirlenmiş birkaç soru sorduğu, diğer soruların önceden planlanmadığı bir görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış görüşme stillerini birleştirdiği için her ikisinin de avantajlarını sunabilirler. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış mülakat ile bireyin deneyimleri, tutumları, niyeti ve zihinsel algı gibi gözle görülmeyen durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Mülakat tekniğinin temel amacı insanların bakış açılarına ulaşmak olup (Patton, 2014), görüşmeler yapılandırılmamış yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilir (Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013; Punch, 2011; Creswell, 2016; Karasar, 2017). Görüşmeler araştırma konusu hakkında detaylı bilgi sağlamalarının dışında, bireysel düşünceler ve inançlar hakkında tarafsız görüş ve bilgi edinmeyi de sağlayarak konuyla ilgili “büyük resmi” görmemize yardımcı olur (Büyüköztürk vd., 2020). Görüşmenin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla görüşme formu hazırlanması, kontrollerin sağlanması, görüşmenin önceden organize edilmesi ve görüşmenin ve görüşmenin problemsiz bir şekilde gerçekleştirilebilmesi gibi birtakım ilkeler titizlikle uygulanır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çevrimiçi proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken aşağıda belirtilen süreç basamakları dikkate alınmıştır.

### Şekil 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirme Süreci



Görüşme formu geliştirme süreci sonucunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin çevrim içi PTÖ sürecinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine yönelik görüşlerinin alınacağı 5 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur.

**Tablo 9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu Değerlendiren Uzmanlara İlişkin Bilgiler**

| Unvanı            | Çalışma Alanı               | Kurum Bilgileri                       |
|-------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| Profesör          | Türkçe Eğitimi              | Atatürk Üniversitesi                  |
| Doçent            | Türkçe Eğitimi              | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi      |
| Doçent            | Ölçme ve Değerlendirme      | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |
| Öğretim Görevlisi | Yabancılara Türkçe Öğretimi | Atatürk Üniversitesi                  |
| Öğretim Görevlisi | Yabancılara Türkçe Öğretimi | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |

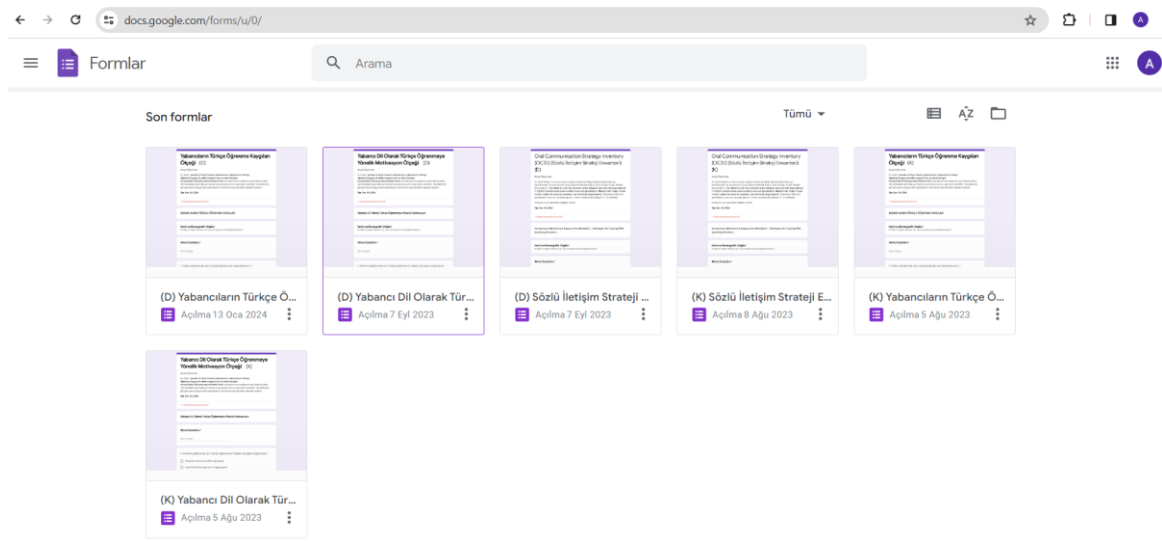
Bu araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerle araştırma sorularının derinlemesine incelenebilmesi ve öğreten öğrenen bakış açısının ortaya konularak elde edilen bulguların zenginleştirilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri çalışma kapsamında görüşlerini Zoom programı üzerinden çevrim içi olarak sesli ve görüntülü olarak yarı yapılandırılmış form aracılığı ifade etmişlerdir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıların görüşlerini teyit etmek için her bir öğrenci ile yine Zoom programı vasıtasıyla çevrim içi

şeklinde sesli ve görüntülü olarak on beşer dakikalık mülakatlar yaparak ayrıntılı veri eldesi sağlamaya çalışmıştır.

## Uygulama Süreci

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde C1 kuru 8 hafta sürdüğünden uygulama süreci 10 hafta olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde çalışmaya katılacak olan C1 düzeyinde 38 öğrenciye uygulama süreci anlatılarak bilgilendirme yapılmıştır. Uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön test ve son test verileri çevrim içi ders esnasında Google form aracılığı ile toplanmıştır.

**Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Google Form Verileri**



Araştırmada deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testler Google form vasıtası ile uygulanmıştır. Formlardan alınan veriler bilgisayar ortamında muhafaza edilmiştir.

**Tablo 10. Çalışma Grubu PTÖ Uygulama Süreci İş-Zaman Akışı**

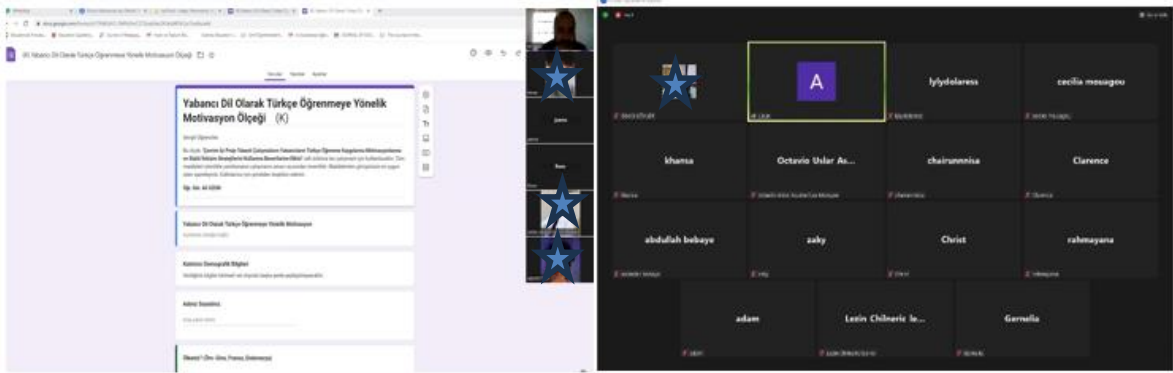
| İşlem                        | Zaman/Hafta |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|------------------------------|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|                              | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| DG ve KG ön test uygulama    | ✓           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| DG ve KG C1 kuru ders süreci |             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |    |
| DG proje grupları oluşturma  | ✓           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| DG proje konuları belirleme  | ✓           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| DG proje süreci              |             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |    |
| DG günlük tutma              |             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |    |
| Araştırmacı gözlemi          |             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |    |
| DG-KG son test uygulama      |             |   |   |   |   |   |   |   |   | ✓  |
| DG görüşme                   |             |   |   |   |   |   |   |   |   | ✓  |

\*(DG: Deney Grubu, KG: Kontrol Grubu)

**Kontrol Grubu:** Araştırmada TÖMER C1 düzeyi mevcut müfredat ve yöntemle derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine ilk hafta Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ön test

ölçekleri çevrim içi olarak uygulanmıştır. Araştırmada kontrol grubu öğrencilerine TÖMER müfredatında yer alan C1 düzeyine göre dersler ve mevcut C1 müfredatında yer alan sözlü iletişim/konuşma konuları araştırmacı dışında yabancılara Türkçe öğretiminde tecrübeli bir öğretim elemanı tarafından çevrim içi olarak mevcut yöntemle 8 hafta işlenmiştir. Uygulamanın son haftasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ölçekleri son test yapılarak süreç sonlandırılmıştır. Kontrol grubuna ön test ve son testler araştırmacı tarafından gerekli bilgilendirme ve açıklamalar yapılarak bizzat uygulanmıştır.

**Şekil 7. Kontrol Grubu Çevrim İçi Ön Test Son Test Uygulama Aşaması**



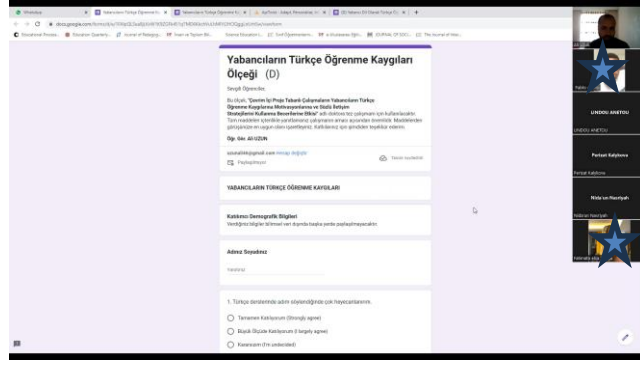
**Deney Grubu:** Çevrim içi PTÖ deney grubu öğrencilerine ise C1 düzeyi dersleri mevcut müfredat çerçevesinde çevrim içi olarak yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hem PTÖ hem de çevrim içi uygulamalarla ilgili literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Araştırmacı, PTÖ etkinlikleri kapsamında sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma derslerinde haftada kırkar dakikalık iki ders saatinde gruplarla görüşmeler yaparak ve ayrıca PTÖ yönteminin doğası gereği mekân ve zaman sınırı olmaksızın ders dışı zamanlarda da uygulamaya rehberlik etmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2001) tarafından belirtilen PTÖ aşamalarından hareketle deney grubu uygulama süreci şu şekilde planlanarak uygulanmıştır:

### 1. Hafta:

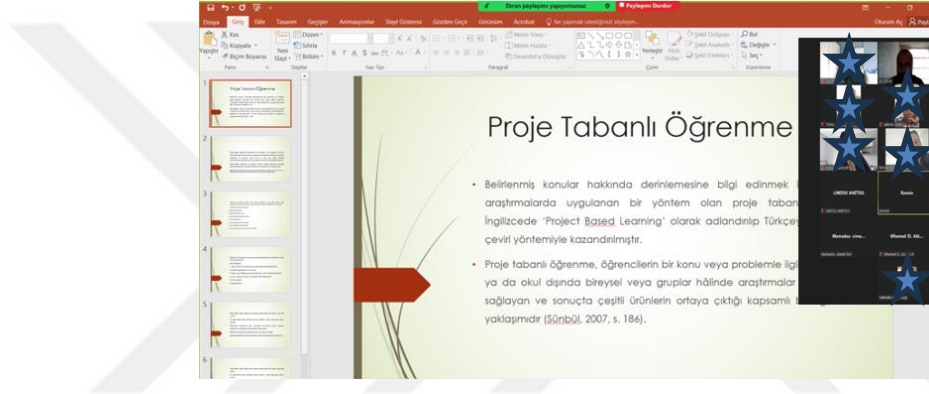
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ölçekleri çevrim içi olarak verilen yabancılara Türkçe öğretimi dersinde ön test olarak yapılmıştır. Bu aşamada araştırmacı, ölçekler hakkında çalışma grubuna bilgilendirmelerle sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için anlaşılmayan noktalarda açıklamalarda bulunmuştur.

### Şekil 8. Deney Grubu Ön Test Uygulama Aşaması



- Deney grubu ile çevrim içi toplantı yapılarak öğrencilere uygulama süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve proje tabanlı öğrenme detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

### Şekil 9. Deney Gurubuna PTÖ Sunumu Aşaması

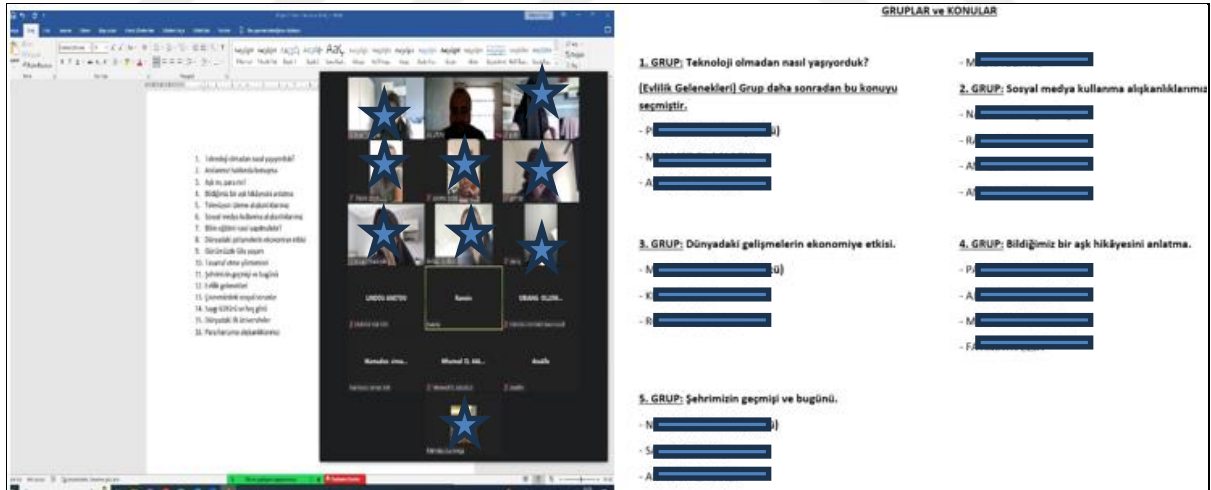


- Proje çalışma grupları, öğrencilerle birlikte çevrim içi olarak heterojen bir şekilde oluşturulmuştur ve oluşturulan gruplara grup numarası ya da isimleri verilmiştir.
- Mevcut C1 müfredatında yer alan sözlü iletişim/konuşma konuları ile ilgili başlıklar, deney grubu öğrencilerine proje çalışma konuları olarak sunulmuştur.
- “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda (C1) yer alan konuşma etkinlikleri konu başlıkları şu şekildedir:

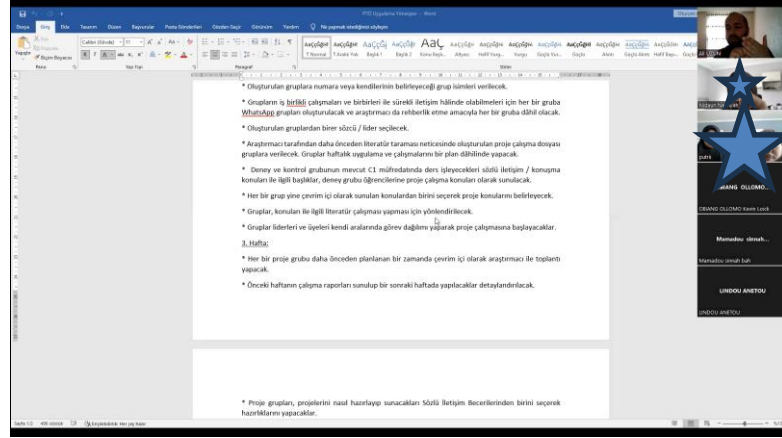
- ❖ Teknoloji olmadan nasıl yaşıyorduk?
- ❖ Anılarımız hakkında konuşma
- ❖ Aşk mı, para mı?
- ❖ Bildiğimiz bir aşk hikâyesini anlatma
- ❖ Televizyon izleme alışkanlıklarımız
- ❖ Sosyal medya kullanma alışkanlıklarımız
- ❖ Bilim eğitimi nasıl yapılmalıdır?
- ❖ Dünyadaki gelişmelerin ekonomiye etkisi
- ❖ Günümüzde lüks yaşam
- ❖ Tasarruf etme yöntemleri

- ❖ Şehrimizin geçmişi ve bugünü
  - ❖ Evlilik gelenekleri
  - ❖ Çevremizdeki sosyal sorunlar
  - ❖ Saygı kültürü ve hoş görü
  - ❖ Dünyadaki ilk üniversiteler
  - ❖ Para harcama alışkanlıklarımız
- Her bir grup sunulan konu başlıklardan birini yine çevrim içi olarak seçerek proje konularını belirlemiştir. Buna göre proje grupları;
- 1. Grup, “Teknoloji olmadan nasıl yaşıyorduk?” konusunu seçmiş ancak üçüncü haftada grup bu konuyu değiştirmek istediğini belirtmiş ve “Evlilik gelenekleri”
- 2. Grup, “Sosyal medya kullanma alışkanlıklarımız”
- 3. Grup, “Dünyadaki gelişmelerin ekonomiye etkisi”
- 4. Grup, “Bildığımız bir aşk hikâyesini anlatma”
- 5. Grup, “Şehrimizin geçmişi ve bugünü” konu başlıklarını proje çalışma konuları olarak seçmişlerdir.
- Bu aşamada PTÖ’nün öğrenen özerkliği ilkesi gereği öğrencilerin çalışma gruplarını oluşturma ve konu seçimleri sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

**Şekil 10. Deney Grubu Proje Çalışma Grupları Oluşturma ve Konu Seçimi Aşaması**



## Şekil 11. Deney Grubuna PTÖ Uygulama Yönergesi Sunumu Aşaması



- Oluşturulan gruplardan birer sözcü/lider seçilmiş ve araştırmacı tarafından daha önceden literatür taraması neticesinde oluşturulan Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenme (ÇİPTÖ) rehberi, gruplara verilmiştir. Böylece grupların, haftalık uygulama ve çalışmalarını bir plan dâhilinde yapmaları sağlanmıştır.

## Şekil 12. ÇİPTÖ Öğrenci Rehberi Örneği

### 1. Hafta

Sevgili Öğrenciler,

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde C1 kurunda proje çalışmalarımızı çevrim içi (online) olarak yapacağız.

\*Proje çalışmamızda grupları ve proje konularınızı belirlediniz.

Bu hafta proje çalışmalarınızı bu plana göre yapmalısınız.

\* Grup üyeleri Zoom üzerinden toplantılar yaparak fikir alışverişinde bulunacak.

\* Çalışma konunuzla ilgili literatür, kaynak araştırması yapacaksınız.

\* Kendi aranızda iş bölümü yaparak araştırmaya başlayabilirsiniz.

\* Mesela bir kişi konu hakkında tarihi bilgi, diğer kişi o konunun güncel durumu ile ilgili bilgi toplayabilir.

\* Konunuzla ilgili internet üzerinden bilgiler toplayabilirsiniz.

\* Konuyla ilgili kitaplardan, dergilerden veya şahıslardan da bilgiler toplayabilirsiniz.

\* Zoom toplantılarının ne zaman olacağını WhatsApp üzerinden grup sözcüleri belirleyecek

\* Herkes çalışma konusu ile ilgili araştırma yapmak zorundadır.

\* Zoom toplantılarınızı, konuşmalarınızı kayıt altına alacaksınız.

- Grupların iş birlikli çalışmaları ve birbirleri ile sürekli iletişim hâlinde olabilmeleri için her bir grupta WhatsApp grupları oluşturulmuş ve araştırmacı da projenin sağlıklı yürütülmesi (rehberlik etmek) amacıyla her bir gruba dâhil olmuştur.



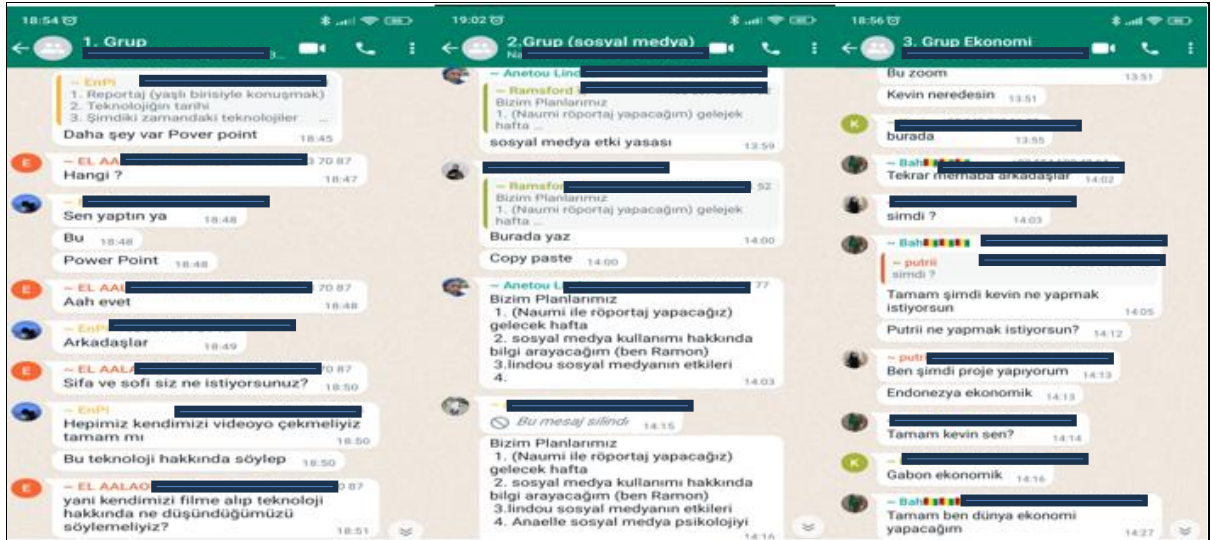
Şekil 13. Grup İletişimi İçin Oluşturulan Whatsapp Grupları Örneği



## 2. Hafta:

- Çalışmanın ikinci haftasında C1 kuru deney ve kontrol grubunda eş zamanlı olarak başlamış ve yabancılara Türkçe öğretimi dersleri (Okuma-Anlama, Yazma, Konuşma, Dinleme) çevrim içi olarak işlenmiştir.
- Proje grupları, araştırmacı tarafından hazırlanıp kendilerine verilen ÇİPTÖ rehberi doğrultusunda kendi grupları içerisinde iş bölümü yaparak, internetten konuları ile ilgili literatür taraması yaparak proje çalışmalarına başlamışlardır.
- Proje grupları ders dışında da WhatsApp üzerinden iletişime geçip Zoom toplantıları yapmışlardır. Bu süreçte proje grupları, araştırmacıya da çalışmaları ile ilgili sorular sorup araştırmacının fikrini almışlardır.

Şekil 14. Deney Grubu Whatsapp İletişim Süreci Örneği



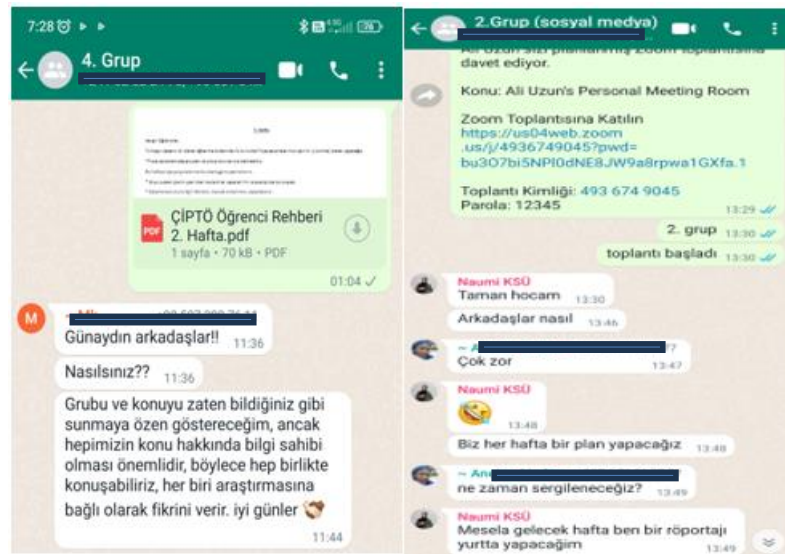
- Proje grupları çalışma yaptıkları hafta ile ilgili Zoom toplantılarını kayıt altına alıp araştırmacıya WhatsApp üzerinden göndermiştir.

- Araştırmacı proje grupları ile çalışma yaptıkları hafta ile ilgili çevrim içi konuşma dersinde Zoom programı üzerinden toplantılar yapmıştır.
- Bu şekilde yürütülen derslerde araştırmacı, ders saatlerinde ve ders saatleri dışındaki tüm zamanlarda öğrencilerin sorularını cevaplamış ve proje çalışmalarıyla ilgili bilgilendirmelerde bulunarak proje sürecinde öğrencilere rehberlik etmiştir.
- Araştırmacı, hem proje gruplarının kendi toplantı videolarını hem de kendisi ile yapılan toplantı videolarını kayıt altına alarak proje sürecine yönelik gözlemlerine başlamıştır.
- Ayrıca her öğrenci proje çalışmalarının ilk hafta deneyimi ile ilgili tuttıkları günlükleri de yine WhatsApp üzerinden araştırmacıya göndermiştir.

### 3. Hafta:

- Çalışmanın bu haftasında öğrenciler, bir önceki hafta konuları ile ilgili internet üzerinden yapmış oldukları araştırmalarını WhatsApp ve Zoom programı üzerinden kendi aralarında değerlendirip proje sürecine devam etmişlerdir.
- 1. Grup, proje sürecinin başlangıcında seçtikleri “Teknoloji olmadan nasıl yaşıyorduk?” konusunu bu haftada değiştirmek istediğini belirtmiş ve “Evlilik gelenekleri” konusunu seçmiştir. Grup, bunun nedeni olarak da kendi ülkelerinin evlilik geleneklerini aktarmada daha iyi performans gösterebileceklerini ifade etmiştir.
- Araştırmacı, bir önceki haftanın çalışma raporları gözlemlerinden yola çıkarak bu hafta için ÇİPTÖ rehberi vermiştir. Öğrenciler bu rehber göre çalışmalarına devam etmiştir.
- Öğrenciler bu haftanın çalışmasıyla ilgili günlüklerini yazıp araştırmacıya WhatsApp üzerinden göndermiştir.

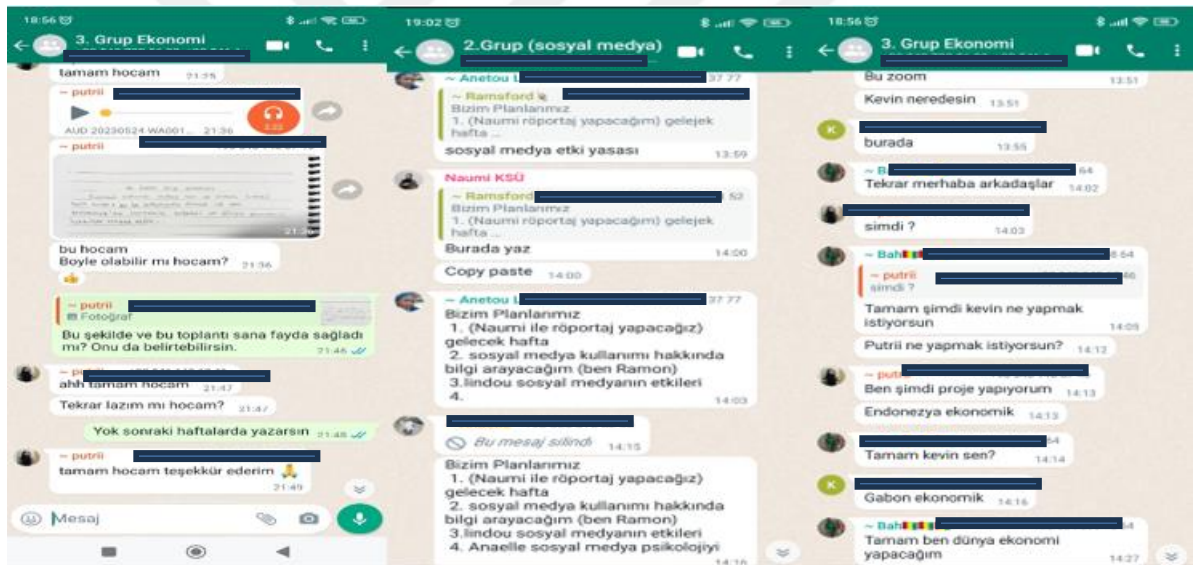
Şekil 15. Öğrenci WhatsApp İletişim Örneği



#### 4. Hafta:

- Araştırmada bir önceki haftanın değerlendirmesi araştırmacı ve gruplarla konuşma dersinde çevrim içi olarak yapılmıştır.
- Proje grupları birbirleriyle iletişim için WhatsApp ve Zoom programını aktif olarak kullanmıştır.
- Öğrenciler, anlamadıkları yerde araştırmacı veya grup üyelerine WhatsApp grupları üzerinden sorular sorarak yanıt almışlardır.
- Araştırmacı, bir önceki haftanın çalışma raporları gözlemlerinden yola çıkarak bu hafta için de ÇİPTÖ rehberi vermiştir. Öğrenciler bu rehber göre proje çalışmalarına iş birliği içerisinde devam etmişlerdir.
- Öğrenciler bu haftanın çalışmasıyla ilgili günlüklerini yazıp araştırmacıya WhatsApp üzerinden göndermiştir.

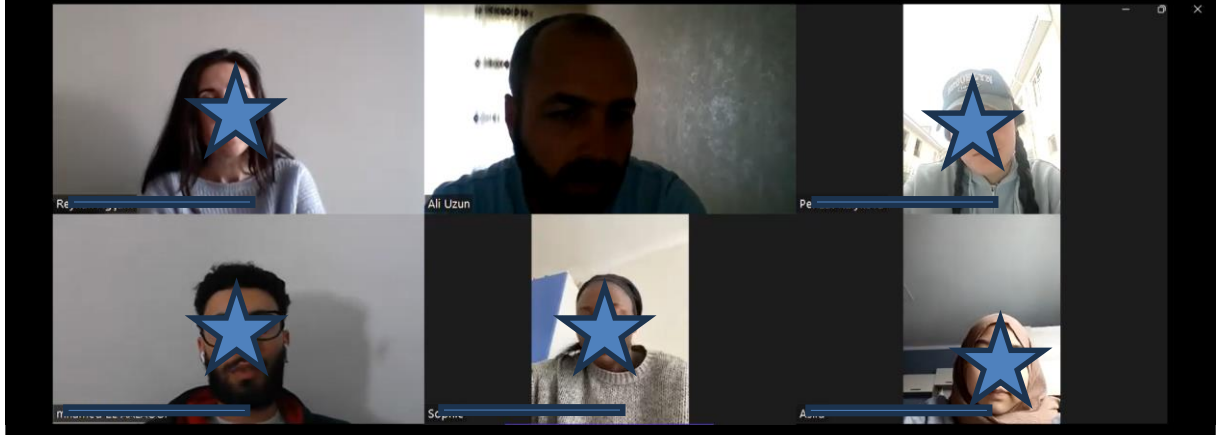
Şekil 16. Öğrenci WhatsApp Etkileşim Örneği



#### 5. Hafta:

- Öğrenciler bir önceki haftanın çalışmalarını çevrim içi konuşma dersinde araştırmacı ile paylaşarak değerlendirmişlerdir.
- Ayrıca proje sürecinin gözlemi için araştırmacı dışında dil eğitimi uzmanı bir öğretim üyesi de gözlemci olarak Zoom programı üzerinden derse katılmıştır.
- Ders sonrasında gözlemci öğretim üyesi, gözlem raporunu araştırmacı ile paylaşmıştır.
- Öğrenciler ilgili haftanın günlüklerini yazarak araştırmacıya göndermiştir.

**Şekil 17. Gözlemci Öğretim Üyesi Katılımı Aşaması**

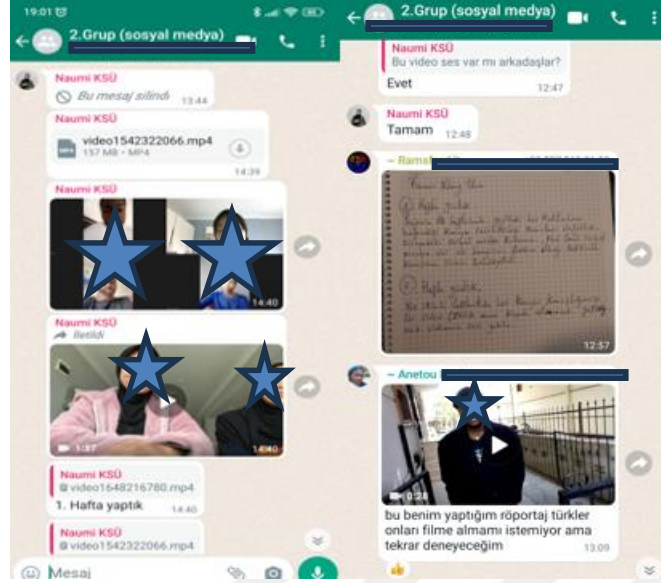


#### **6. Hafta:**

- Çalışmanın bu haftasında öğrenciler grup içindeki görev dağılımına göre araştırmalarını yapmışlardır.
- Öğrenciler, bazen sahada bazen de çevrim içi olarak proje konularıyla ilgili uygulamalar yapmıştır.
- Öğrenciler, çevrim içi ders esnasında yaptıkları çalışmaları araştırmacıyla paylaşmıştır.
- Bu hafta da proje süreci gözlemi için araştırmacı dışında eğitim uzmanı bir öğretim üyesi de gözlemci olarak Zoom programı ile derse katılmıştır.
- Gözlemci öğretim üyesi, gruptan röportaj yapanların ana dili Türkçe olanlarla da görüşmeleri tavsiyesinde bulunmuştur.
- Proje grupları çalışmaları kapsamında röportaj yapmak istediklerini belirtmişler ancak Türklerin röportaj yapmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda araştırmacı 5. Grubun “Şehrimizin geçmişi ve bugünü” konu başlıklı çalışmasında görüşme yapacağı ana dili Türkçe olan kişilerin grupta görüşmesini sağlamıştır.
- Çalışmaların bu haftaki değerlendirmesi yapıp sonraki hafta için ÇİPTÖ rehberi verilmiştir.
- Öğrenciler grup toplantısı video kayıtlarını ve bu haftanın günlüklerini araştırmacıya göndermiştir.



Şekil 18. Öğrencilerin Proje Konularıyla İlgili Araştırma ve Uygulama Örneği



#### 7. Hafta:

- Çalışmanın bu haftasında öğrenciler proje çalışmalarında sona doğru yaklaşmışlardır.
- Araştırmacı ile çevrim içi derste her bir grup, uygulamaları üzerine konuşmuştur.
- Proje sunumlarını hazırlama aşamasına geçen öğrenciler, aralarında iş bölümü yapmıştır. Gruplar, sunumlarını nasıl yapacaklarını ve kimin hangi sırada sunum yapacağını belirlemişlerdir.
- Proje gruplarına araştırmacı tarafından sunum bilgilerini de içeren ÇİPTÖ rehberi verilmiştir.
- Öğrenciler grup toplantısı video kayıtlarını ve bu haftanın günlüklerini araştırmacıya göndermiştir.

Şekil 19. Araştırmacı ve Öğrenci WhatsApp Etkileşim Örneği



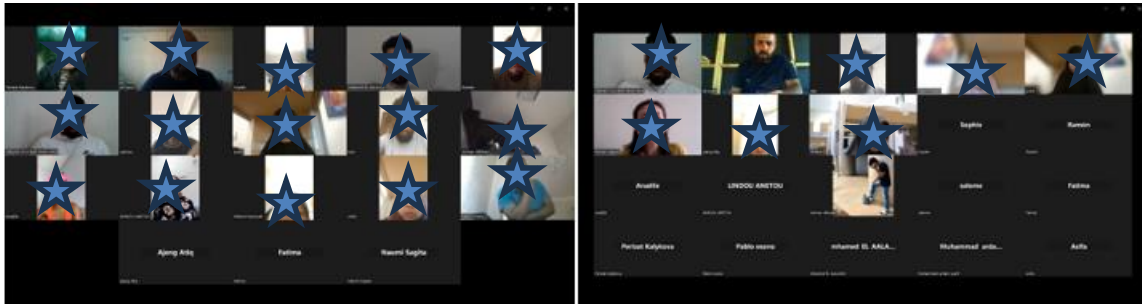
## 8. Hafta:

- Çalışmanın bu haftasında gruplar ders dışında çevrim içi olarak daha sık toplantılar yapmışlardır.
- Gruplar, proje sunumlarını hazırlayıp ders esnasında araştırmacıya ayrı ayrı sunmuştur.
- Sunumdaki noksanlıkların giderilmesi için gruplar kendi içinde tekrar toplantı yapmaya karar vermiştir.
- Toplam 5 gruptan oluşan deney grubu sonraki haftada yapacakları sunumlara son şeklini vermiştir.
- Öğrenciler grup toplantısı video kayıtlarını ve bu haftanın günlüklerini araştırmacıya göndermiştir.

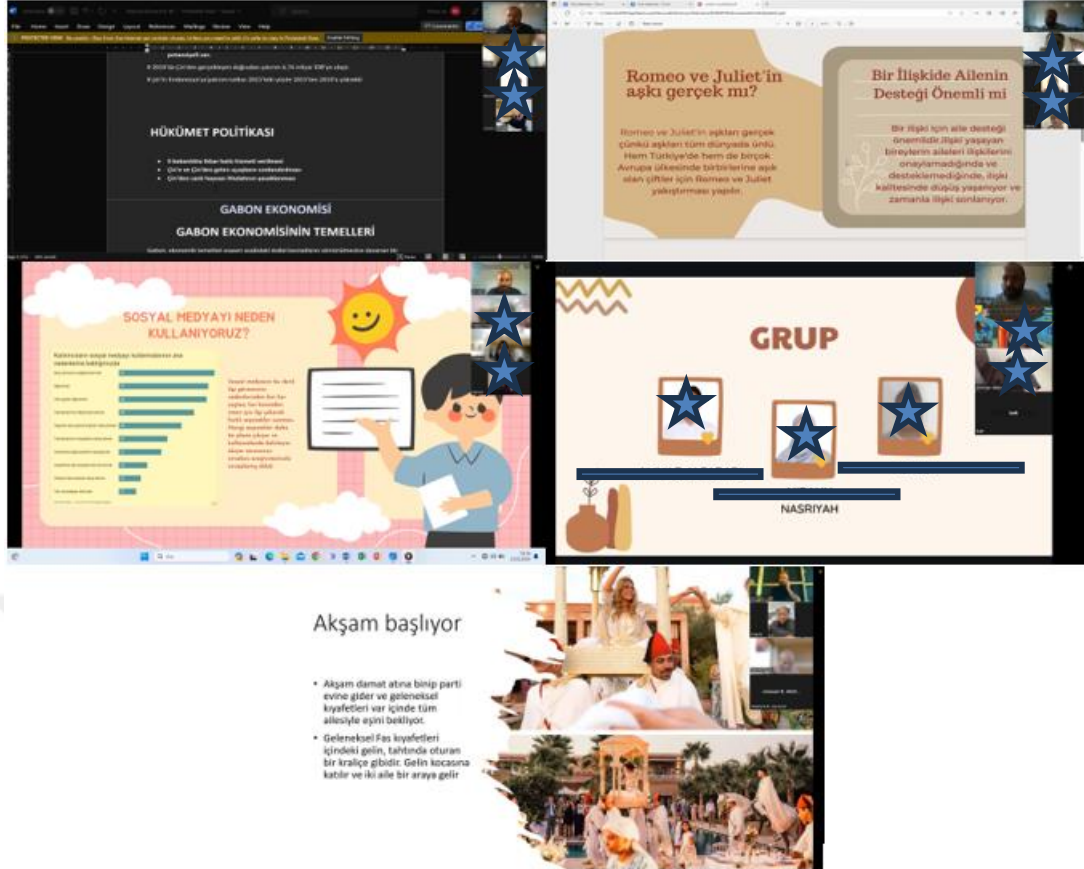
## 9. Hafta:

- Proje sunumlarının olduğu bu haftada gruplar projelerinin sunum sırasını belirlemiştir.
- Deney grubundaki tüm öğrencilerin katılımıyla sunumlar Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.
- Proje sunumlarını araştırmacı dışında bir TÖMER öğretim elemanı ve iki öğretim üyesi izlemiştir.
- Sunum esnasında grup üyelerinin tamamı iş bölümü yaparak sunuma aktif olarak katılmıştır.

**Şekil 20.** Çevrim İçi Proje Sunum Başlangıç Aşaması



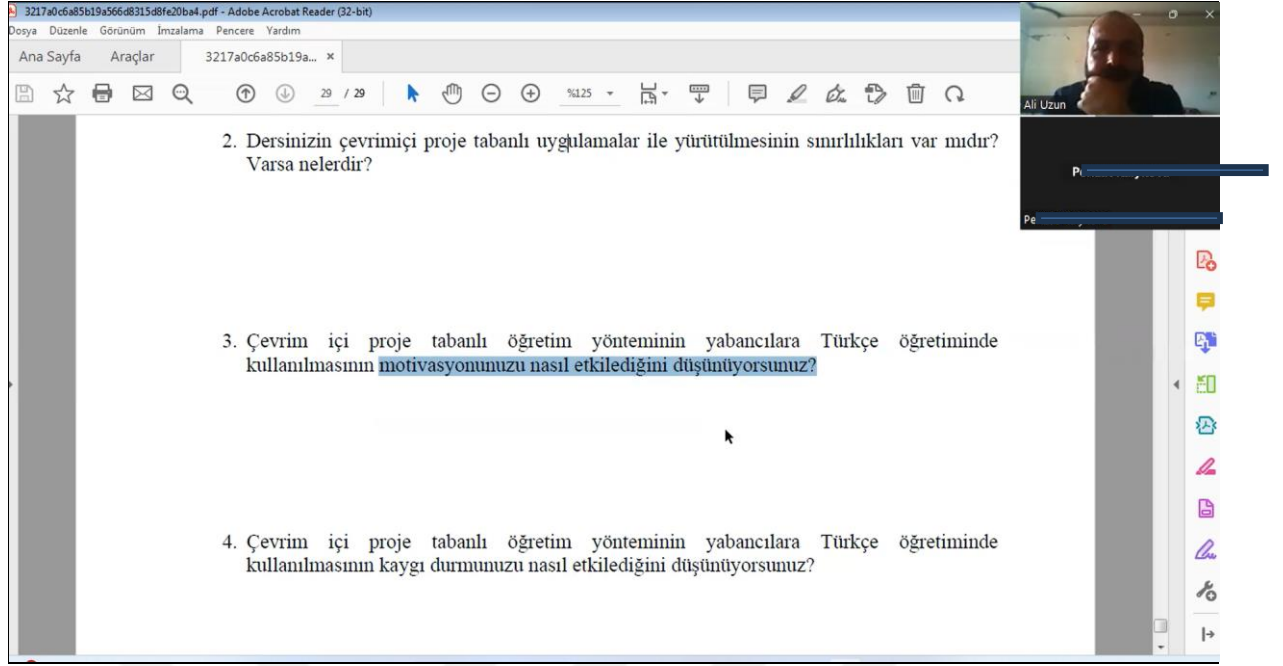
Şekil 21. Proje Gruplarının Çevrim İçi Proje Sunum Aşaması



## 10. Hafta:

- Çalışmada bir önceki haftada tüm gruplar proje sunumlarını çevrim içi olarak tamamlamıştır.
- Çalışmada gruplarının sunumları dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.
- Sunumları araştırmacıyla birlikte gözlemleyen diğer öğretim üyeleri de uygulamaya katılan öğrencilerin kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerileri davranışlarını değerlendirip raporlaştırmışlardır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerine proje öncesi uygulanan ön testler bu haftada çevrim içi olarak Google form ile araştırmacı tarafından son test olarak uygulanmıştır.
- Son test verileri analiz edilip elde edilen bulgular ve uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin görüşleri çevrim içi olarak Zoom programıyla yazılı olarak alınmıştır. Ayrıca her bir öğrenci ile çevrim içi Zoom programı ile on beşer dakikalık sesli ve görüntülü mülakatlar yapılarak ayrıntılı veri eldesi sağlanmıştır.

## Şekil 22. Deney Grubu Öğrencileriyle Sürece Yönelik Çevrim İçi Görüşme Aşaması



### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ayrı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler çevrim içi olarak bilgisayar ortamlarında toplanmış, uygun analiz yöntemleri işe koşularak analizleri yapılmıştır.

### Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde çalışma grubundan elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamında Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics 25 programı vasıtasıyla çözümlenmiştir.

Araştırmada veriler çözümlenirken parametrik mi, yoksa parametrik olmayan testlerin mi kullanılacağını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Araştırmalarda veri toplanan çalışma grubu sayısı 50 ve üzeri olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi, veri sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda ise Shapiro Wilk testi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada veriler toplam 38 öğrenciden elde edildiği için Shapiro Wilk normallik testi sonucuna bakılarak uygun analiz yöntemi belirlenmiştir. Normallik testi istatistiksel analizlerde anlamlılık değeri (p) 0,05 olarak kabul edilmiş, Shapiro Wilk testi sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olması yanıtlarda anlamlı derecede bir farklılığın olmadığını, verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Yapılan normallik testi neticesinde verilerin 0,05'ten küçük olması durumunda ise yanıtlarda



belli bir bölgede yığılmaların olduğunu ve dağılımın normal olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2005).

### Normallik (Homojenlik) Testi

Elde edilen verilerden kullanılacak istatistiksel yöntemi belirlemek için öncelikle her bir ölçekten elde edilen bulgulara ayrı ayrı normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi neticesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadığına çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine de bakılarak karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması gerekmektedir. Normal dağılım gösteren verilere gruplar arası karşılaştırmaları yapmak için parametrik testlerden "Bağımsız örneklem t testi" (Independent t test) uygulanarak verilerin istatistiksel analizi yapılmıştır.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği Normallik Testi

| Shapiro Wilk  |          |           |      |           |          |
|---------------|----------|-----------|------|-----------|----------|
| Grup          | Test     | Statistic | p    | Çarpıklık | Basıklık |
| Deney Grubu   | Ön test  | .935      | .267 | -.341     | -.890    |
|               | Son test | .955      | .541 | .252      | -.761    |
| Kontrol Grubu | Ön test  | .944      | .266 | -.048     | -1.258   |
|               | Son test | .964      | .603 | -.148     | -.679    |

Shapiro-Wilk testi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı ölçeğine ilişkin ön test ve son test, grupların normal dağıldığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Başka bir yönden grupların ön test ve son test çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile 1,5 arasında olduğundan grupların normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu verilere yönelik analiz sürecinde parametrik test yöntemlerinden farklı gruba yönelik ön test ve son test verilerinin karşılaştırmalı analizi için kullanılan "Bağımsız örneklem t testi" uygulanmıştır.

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği Normallik Testi

| Shapiro Wilk  |          |           |      |           |          |
|---------------|----------|-----------|------|-----------|----------|
| Grup          | Test     | Statistic | p    | Çarpıklık | Basıklık |
| Deney Grubu   | Ön test  | .975      | .904 | .184      | -.618    |
|               | Son test | .973      | .874 | .059      | -.147    |
| Kontrol Grubu | Ön test  | .981      | .936 | .274      | -.040    |
|               | Son test | .929      | .134 | .363      | -1.053   |

Shapiro-Wilk testi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon ölçeğine ilişkin ön test ve son test, grupların normal dağıldığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Yine grupların ön test ve son test çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile 1,5 arasında olduğundan grupların normal dağıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu verilere yönelik analiz sürecinde

parametrik test yöntemlerinden farklı gruba yönelik ön test ve son test verilerinin karşılaştırmalı analizi için kullanılan “Bağımsız örneklem t testi” uygulanmıştır.

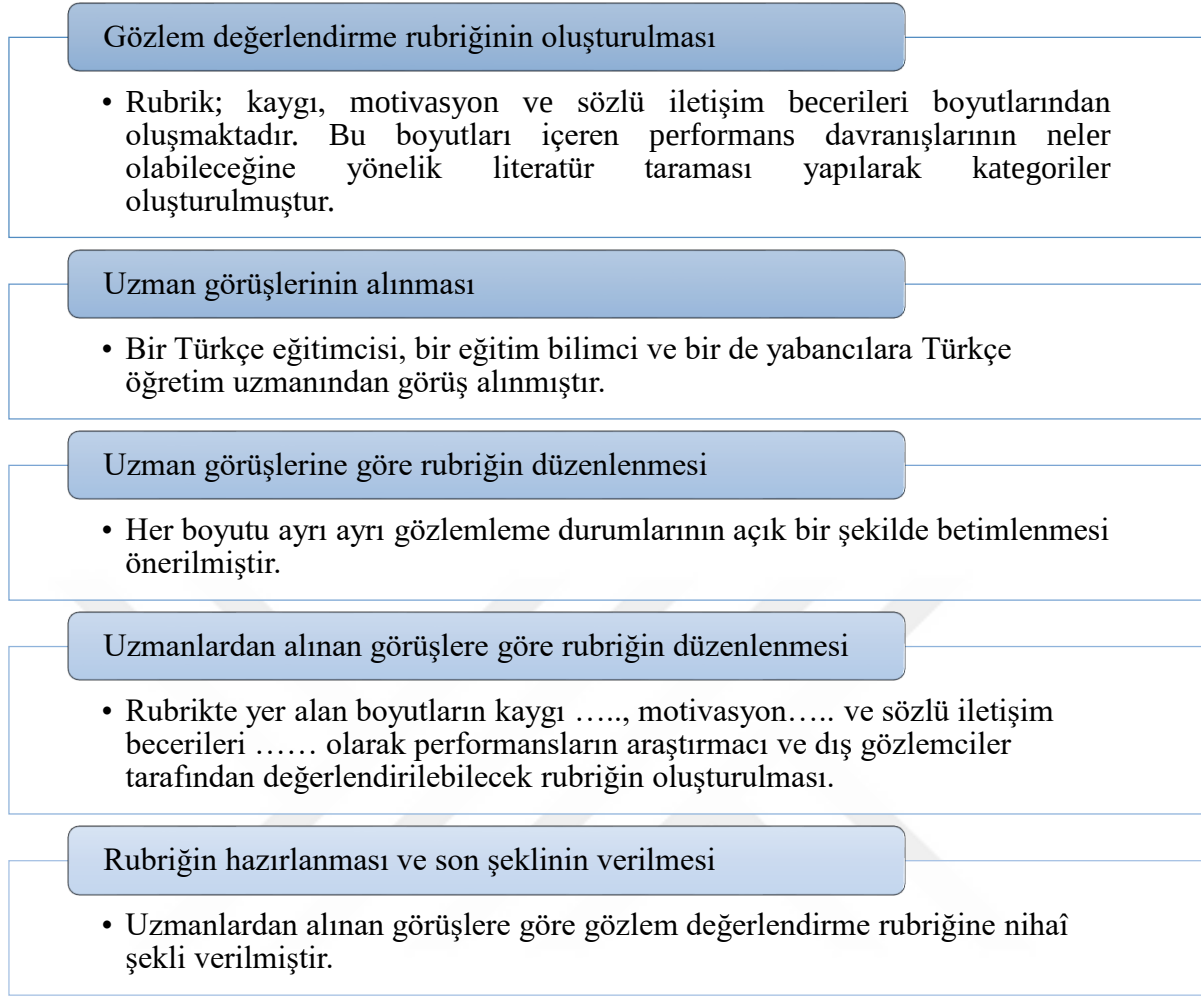
**Tablo 13.** *Deney ve Kontrol Gruplarının Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği Normallik Testi*

| Shapiro Wilk  |          |           |      |           |          |
|---------------|----------|-----------|------|-----------|----------|
| Grup          | Test     | Statistic | p    | Çarpıklık | Basıklık |
| Deney Grubu   | Ön test  | .966      | .741 | .122      | -.606    |
|               | Son test | .954      | .514 | -.103     | -.899    |
| Kontrol Grubu | Ön test  | .919      | .141 | .229      | -1.253   |
|               | Son test | .889      | .134 | .026      | -1.462   |

Shapiro-Wilk testi sonucunda sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ölçeğine ilişkin ön test ve son test, grupların normal dağıldığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Ayrıca grupların ön test ve son test çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile 1,5 arasında olduğundan grupların normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Bu verilere yönelik analiz sürecinde parametrik test yöntemlerinden farklı gruba yönelik ön test ve son test verilerinin karşılaştırmalı analizi için kullanılan “Bağımsız örneklem t testi” uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde 8 hafta boyunca toplanan video ve ses kayıtlarından oluşan gözlem verileri uzman görüşü alınarak hazırlanan “Gözlem Değerlendirme Rubriği” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan bu rubrik kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim kategorisinde üç boyutlu olarak hazırlanmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmesi doğrultusunda kaygı kategorisindeki kodların daha belirgin olarak davranışları gözlemleyecek şekilde düzenlenmesi ve diğer kategorilerdeki kodların da birbirleriyle ilişkili olanların birleştirilmesi tavsiyeleri ile gözlem değerlendirme rubriğine nihai şekli verilmiştir. Şekil 23’te “Gözlem Değerlendirme Rubriği” geliştirme süreci yer almaktadır.

### Şekil 23. Gözlem Değerlendirme Rubriği Geliştirme Süreci



**Tablo 14. Gözlem Değerlendirme Rubriği İçin Görüş Bildiren Uzman Bilgileri**

| Unvanı            | Çalışma Alanı               | Kurum Bilgileri                       |
|-------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| Profesör          | Türkçe Eğitimi              | Atatürk Üniversitesi                  |
| Doçent            | Yabancı Dil Öğretimi        | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |
| Öğretim Görevlisi | Yabancılara Türkçe Öğretimi | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |

Gözlem değerlendirme rubriği uygulama sürecinde toplanan ses ve video kayıtları araştırmacı ve iki alan uzmanı öğretim üyesi tarafından izlenerek doldurulmuş ve puanlanmıştır. Alan uzmanları, gözlem öncesi araştırmacı tarafından uygulama ve çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çünkü gözlemcinin gözlem yapılacak konu ile ilgili bilgisinin olması büyük önem arz etmektedir (Çuhadaroğlu & Yılmaz, 2007). Gözlem değerlendirme rubriğinden elde edilen bulguların güvenilirliği için araştırmacı dışında iki alan uzmanı eğitimci tarafından ses kayıtları ve araştırmacı günlüklerine dayalı olarak değerlendirme yapılmıştır. Gözlemciler hem derslere dâhil olarak hem de uygulama süresince kayıt altına alınan proje gruplarının toplantı ve sunumlarının video kayıtlarını her bir öğrenciyi ayrı ayrı izleyerek

“Gözlem Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirmişlerdir. Rubrikte yer alan gözlem performansları her bir katılımcı için “1=zayıf, 2=geliştirilebilir, 3=yeterli, 4=yetkin” şeklinde hafta hafta puanlanmış ve her bir haftanın ortalama puan değerleri belirlenmiştir. Her bir öğrenci için belirlenen haftalık ve toplam ortalama puanlar kaygı motivasyon ve sözlü iletişim becerileri kategorilerinde ayrı ayrı betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır.

### **Nitel Verilerin Analizi**

Nitel veri analizi, çalışılan araştırmanın verileriyle ilgili bir anlam oluşturmak ve veri setinde hangi durumun temsil edildiğine ilişkin açıklamalar geliştirmek için yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama süreci şeklinde ifade edilir. Felsefi temelinin yorumlayıcı bir anlayışa dayandırıldığı nitel verilerin analizinde genellikle üzerinde çalışılan veri seti kabataslak bir analiz (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ve detaylı analiz (ayrıntılı kategorize etme, verileri tanımlama) ile birleştirmedir (Çelik vd., 2020).

Patton (2014) nitel araştırmalarda analiz sürecinin aslında ham verilerin hacmini azaltarak büyük çaptaki verilerde öze inme, önemli örüntüleri tanımlama ve bu ham verilerden yola çıkılarak üzerinde durulan olguya dair mantıklı bir kanıt silsilesi oluşturma olduğunu ifade etmektedir. Bu durumdan hareketle nitel veri analizi esas itibarıyla; veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma/doğrulama şeklinde üç aşamada gerçekleştirilir (Miles & Huberman, 1994).

Nitel verilerin analizi sürecinde ise araştırmacı, verileri düzenler, birimlere ayırır, sentezler, biçimleri ortaya çıkarır ve önemli değişkenleri keşfedip bu işlemler neticesinde raporlanacak bilgilere karar verir (Bogdan & Biklen, 2007). Nitel verilerin analiz edilme sürecinde içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımlarının öne çıktığı söylenebilir. İçerik analizi yaklaşımına göre araştırmadan elde edilen veriler, derinlemesine incelenerek bilgilere detaylarıyla birlikte ulaşılması ve ulaşılan kavramlar arasında nasıl bir ilişkinin olduğu incelenirken; betimsel analiz yaklaşımın da ise ulaşılan kavramlar arasında neden-sonuç ilişkisinin daha yüzeysel incelendiği ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda verilerin analizinde bu iki yaklaşımdan biri tercih edilse de analiz sürecinde farklı yöntem ve süreçlerin kullanıldığı söylenebilir. Dey’e (1993) göre nitel veriler betimlenir, sınıflandırılır ve ilişkilendirilir, Miles ve Huberman (1994) ise nitel verilerin azaltılıp görselleştirilerek teyit edilip sonuca ulaşıldığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra nitel veriler betimlenir, analiz edilir ve yorumlanır (Wolcott, 1996). Yıldırım ve Şimşek (2013) ise nitel verileri kodlama, temalara ayırma ve bunları düzenleme; bulguları tanımlama ve yorumlama olarak ifade eder. Araştırmacıların nitel verileri analiz sürecindeki tüm bu yöntemler farklı

yöntem ve süreçleri kullandıklarını göstermekle birlikte genellikle tümevarımsal bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir (Özdemir, 2010).

Ayrıca uygulama sürecinde öğrenciler tarafından tutulan günlüklerden ve uygulama sonrası öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler “*içerik analizi*” yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi, araştırmadan elde edilen benzer verilerin belirli kavram ve temalar etrafında toplanarak bunların açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi sürecidir. İçerik analizi yaklaşımı betimsel analiz yaklaşımına göre daha derinlemesine çözümleme gerektirmektedir (Berg & Lune, 2015). Bunun yanı sıra içerik analizi Scott ve Marlene’ye (2005) göre incelenen metnin gerçekte neyi işaret ettiğini, neyi nitelediğini de yorumlama fırsatı sunar. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre de içerik analizi vasıtasıyla çalışmalardan elde edilen veriler tanımlanmaya ve verilerin içerisinde gizli olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Başka bir deyişle içerik analizi, kişilerin söyledikleri ve yazdıklarının açık yönergelerle göre kodlanması ve buna göre nicelleştirilip sayısallaştırılması sürecidir (Balcı, 2009).

Gözlem sürecinde elde edilen veriler gözlem değerlendirme rubriğinde yer elen kategorilere göre ayrı ayrı analizi yapılmış ve bu analizi desteklemek amacıyla betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama yöntemleriyle elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş kategori ve alt temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bir nitel veri analiz çeşididir. Betimsel analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Wolcott (1996) araştırmalarda verilerin analizi sürecinde bazı önerilerde bulunmaktadır. İlk olarak, toplanan verilerin özgünlüğüne olabildiğince sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci olarak ilk süreci de kapsayan birtakım sebep-sonuç ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak için sistematik analiz yapmaktır. Son olarak araştırmacı, birinci ve ikinci yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak, veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dâhil eder. Bu doğrultuda araştırmacı, uygulama süresince elde edilen video ve ses kayıtlarını her bir öğrenci için ayrı ayrı hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökmüştür. Daha sonra elde edilen kayıtlar ayrı ayrı okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında alan uzmanlarında yardım alınarak tüm ham veriler hiçbir değişiklik yapılmadan incelenmiştir. Her bir öğrenci için elde edilen veriler kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerileri kategorilerinde ayrı ayrı incelenmiş ve sunulmuştur. Ayrıca gözlem değerlendirme sürecinde elde edilen verilerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Araştırmada proje uygulama sürecinde katılımcı öğrenciler tarafından uygulamaya yönelik tutulan günlükler de içerik analizi kullanılarak raporlaştırılmıştır. Günlüklerin içerik analizi ile çözümlenmesi sürecinde tümevarım analiz yaklaşımı dikkate alınmıştır. Patton’a (1990) göre tümevarım analizi, elde edilen verileri tanımlama, kodlama ve sınıflandırma sürecidir. Bu bakımdan tümevarım analizindeki temel amaç toplanan verileri açıklayıp anlaşılır hâle getirecek ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri uygulama sürecinde çevrim içi PTÖ uygulamalarının yabancıların Türkçe öğrenmede kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim becerilerine nasıl etkilediğine yönelik günlükler tutmuşlardır. Hoffner’e (2010) göre günlükler, sadece günlük olayları kaydetmez aynı zamanda öğrencilerin davranışlarının sonuçlarıyla ilgili de derin bir şekilde düşüncelerine yardım eder. Katılımcıların her biri, uygulama süreci kapsamında 8 hafta boyunca tuttıkları günlükleri elektronik posta ile araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı tarafından bilgisayarda belirli bir klasörde toplanan bu günlükler, biri araştırmacı diğeri eğitim alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Günlüklerde yer alan öğrenci düşüncelerinden çevrim içi proje süresince öğrencilerin kaygıları, motivasyonları ve sözlü iletişim becerilerinin kullanma durumları ile ilgili anlamlı ifadeler seçilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar belirli kategoriler altında toplanmış ve tablo biçiminde sunulmuştur.

Araştırmada çevrim içi PTÖ’nün yabancıların Türkçe öğrenme kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri uygulama sonrasında alınmıştır. Öğrenci görüşleri hem yazılı olarak Zoom üzerinden her bir katılımcıdan toplanmış hem de araştırmacı her bir öğrenci ile çevrim içi görüşmeler yaparak öğrenci görüşlerini teyit etmiştir. Bilgisayar ortamında bir klasörde toplanan yazılı dosyalar ve video kayıt dosyaları ayrı ayrı kategorize edilerek muhafaza altına alınmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel çalışmalarda geçerlik, araştırmacı tarafından toplanan verilerin analizlerini, çıkarımlarını, doğruluğunu, kullanılabilirliğini ve anlamlılığını ifade etmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği için araştırmanın başlangıcından itibaren araştırmacı dışında dil öğretim uzmanı bir doçent, eğitim uzmanı bir doçent ve yabancılar Türkçe öğretim uzmanı bir öğretim görevlisinden oluşan uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca iki profesör ve bir doçentten oluşan “Tez İzleme Komitesi (TİK)” toplantıları yapılarak araştırmacının yaptığı çalışmalar komiteye sunulmuş ve TİK üyelerinin öneri ve görüşleri doğrultusunda araştırma tamamlanmıştır. Araştırmada farklı yöntemler bir arada kullanılarak çalışmayı güçlendiren çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Bu bağlamda nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada kullanılarak araştırma bulgularının doğruluğu ve güvenirliliği artırılmaya

çalışılmıştır. Patton'a (1999) göre çeşitleme araştırma bulgularının doğruluğunu ve güvenilirliğini artıran önemli yaklaşımdır.

### **Nicel Geçerlik ve Güvenirlik**

Ön test maddelerinin iç tutarlık güvenirliliği Cronbach Alfa ile değerlendirilmiştir. Alan yazınında kabul edilen optimal Cronbach Alfa aralığı, 0,7-0,9 olarak belirtilmiştir. Hair vd. (2009) "CR katsayısı 0 ile 1 arasında değer alan bir katsayıdır ve 0.7'den büyük değerler alması beklenir. CR katsayısı 0.6-0.7 arasında değer alırsa bu kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyini gösterir". Buna göre "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kaygı Ölçeği" ön test iç tutarlılık güvenirliliği için Cronbach Alfa katsayısı 0,714, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği" ön test iç tutarlılık güvenirliliği için Cronbach Alfa katsayısı 0,711 ve "Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği" ön test iç tutarlılık güvenirliliği için Cronbach Alfa katsayısı 0,804 olarak bulunmuştur.

### **Nitel Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalar, doğası gereği istatistiksel veya ampirik hesaplamalara dayanmamaktadır (Brink, 1993). Bu sebeple nitel çalışmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine nitel araştırmalarda büyük önem taşıyan "inanılrlık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik" ifadelerinden söz edilmektedir (Krefting, 1991; Yıldırım & Şimşek, 2016). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlilikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğini belirtmektedir. Guba ve Lincoln (1982) inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik olmak üzere dört ana başlığı inandırıcılığın kriterleri olarak ifade etmektedir. Nitel bir araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için çeşitleme ve uzman incelemesinin bir strateji olarak kullanılması gerekliliği belirtilir (Erlandson vd., 1993). Bunun yanında nitel araştırmalarda inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadeler de kullanılmaktadır (Krefting, 1991). Nitel araştırmalarda inanılrlığı artırmak için "uzun süreli etkileşim (prolonged involvement), katılımcı teyidi (member checking) ve uzman incelemesi (peer debriefing)" pek çok yöntem bulunmaktadır (Holloway & Wheeler, 1996).

Başkale (2016) nitel araştırmalarda inandırıcılık için kullanılan yöntemleri şu şekilde tablolastırmıştır:

**Tablo 15. Nitel Araştırmaların İnandırıcılığı İçin Kullanılan Yöntemler**

| Faktör       | Nitel versiyon                                                                                         | Yöntemler                                                                                                         |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| İç geçerlik  | İnanılrlık: Sonuçlar inandırıcı mı?                                                                    | Uzun süreli etkileşim<br>Araştırmacı önyargılarını azaltma<br>Katılımcı teyidi<br>Üçgenleme<br>Amaçlı örneklem    |
| Dış geçerlik | Aktarılabirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi?                                       | Dahil etme<br>Ortamın detaylı tanıtımı<br>Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı<br>Denetleme yolu<br>Literatür        |
| Güvenirlik   | Güvenilebilirlik: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi? | Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı<br>Üçgenleme<br>Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi |
| Objektiflik  | Onaylanabilirlik: Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?                                     | Araştırmacı önyargılarını azaltma<br>Üçgenleme                                                                    |

Bu araştırmanın inanırılığı (iç geçerliği) araştırmacının çalışma grubuyla uzun süreli etkileşim kurarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı çalışma grubu ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı boyunca haftada 30 saat olarak yabancılara Türkçe öğretimi derslerini yürütmektedir. Bu bakımdan araştırmacı ve çalışma grubu, uzun süreli etkileşimde kaldıklarından birbirlerini yakından tanımaktadır. Çünkü araştırmacının ve katılımcıların aynı ortam sürekli bulunması karşılıklı güvene dayalı olarak dostça bir ilişkinin kurulmasını ve aynı zamanda doğru ve noksansız yanıtlar alınmasını sağlamaktadır (Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). Bunun yanında araştırmacı daha önceki yıllarda COVID 19 pandemi sürecinde yabancılara Türkçe öğretimi derslerini çevrim içi olarak verdiğiinden ve katılımcı öğrencilerin de 6 Şubat depremleri nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersini B1-B2 kurunda çevrim içi olarak almaları araştırmacı ve çalışma grubunun çevrim içi öğretimde tecrübe kazandığını göstermektedir. Ayrıca uygulamanın 10 hafta gibi uzun bir süreye yayılması da veri setlerinin sağlıklı toplanmasına olanak sağlamıştır. Araştırmacı ile veri kaynağını oluşturan katılımcılar arasında oluşturulan etkileşimin mümkün olan geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını artıran diğer unsurlardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmadan elde edilen verileri daha inanılır kılmak amacıyla elde edilen veriler, defalarca okunmuş yanıtlar birbirleri ile karşılaştırılmış ve her bir katılımcı ile çevrim içi olarak görüşmeler yapılarak katılımcı yanıtları teyit edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre veri kaynaklarından oluşan bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etme noktasında hangi derecede yeterli olduğunun anlaşılmasına yardımcı olabilir. Araştırmada nitel verilerden elde edilen bulgular tablosunun akabinde katılımcı ifadeleri olan doğrudan yapılan alıntılar yoluyla da araştırmanın geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır. Yine katılımcıların



gerçek isimlerini gizli tutmak için öğrencilere ait verilerde ve yapılan doğrudan ifadeleri aktarırken, katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... Ö17 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerliği) olarak araştırma, çalışma grubu, ortam ve süreç özellikleri başka çalışmalarla mukayese yapabilecek biçimde detaylı olarak tanımlanmıştır. Çünkü araştırmacının okuyucuyu yaptığı çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirerek ikna etmesi, araştırma sonuçlarının benzer durum, olay ve ortamlara genellenebilmesine bağlıdır (Bogdan & Biklen, 2007; Connelly, 2016; Creswell, 2002; Golafshani, 2003; Hay, 2000; Makatouni, 2002; Morgan & Smircich, 1980; Silverman, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışmada güvenirlik ve onaylanabilirlik (dış güvenirlik) kapsamında araştırma desenine uygun şekilde sürecin devam etmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tecrübeli oluşu ve alana hâkimiyeti çalışmanın güvenirliğini artıran bir diğer faktördür. Çünkü araştırmacının geçmiş deneyimleri ve ilgi duyduğu araştırma alanları okuyucu ve hakemlerin analizlere ve yorumlara inanmasına yardımcı olabilir (Shipman, 2015).

Araştırma karma araştırma yöntemi ile yürütüldüğünden hem nicel hem de nitel yöntemlerle veriler elde edilmiştir. Başkale'ye (2016) göre aynı çalışmada hem nitel hem de nicel yöntemleri kullanmak tamamlayıcı bulgulara ulaşmayı ve araştırma sonuçlarını güçlendirmeyi sağlar. Araştırmada nicel veriler SPSS 25 programıyla araştırmacı tarafından analiz edilmiş sonrasında eğitim alanında başka bir uzman (eğitim bilimleri doçenti) da nicel verileri aynı programla analiz etmiş ve sonuçlar karşılaştırılarak olası bir hatanın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel verilerini oluşturan gözlem, günlük ve görüşmeler de araştırmacı dışında iki uzman (Türkçe eğitimcisi profesör, dil eğitimcisi doçent) tarafından içerik analizi yaklaşımıyla ayrı ayrı analiz edilerek verilerden elde edilen kodların güvenirliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Çalışmada veri analizlerinin güvenirliği şu formül ile sağlanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

Araştırmada güvenirlik hesaplaması neticesinde araştırmanın gözlem veri analizi güvenirliği %87 olarak tespit edilmiştir. Geriye kalan %13'lük fark için uzmanlar bir araya gelerek ortak kodlar üzerinde fikir birliğine varmışlardır. Günlük veri analiz güvenirliği %91 olarak tespit edilmiş ve geriye kalan fark kodlar üzerinde uzmanlar fikir birliğine varmışlardır. Son olarak katılımcılardan elde edilen görüş veri analiz güvenirliği uzmanlar tarafından (40 görüş birliğine varılan kod ve 4 görüş ayrılığı olan kod) %89 olarak tespit edilmiş ve %11'lik

fark için uzmanlar fikir birliğine varmışlardır. Bu durumda güvenilirlik değerinin %70'in üzerinde olması bir araştırmanın güvenilirlik kriteri için ön şart olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara ait tablolarda veriler, frekans ve yüzde dağılımlarına göre en yüksekten daha düşük frekansa doğru sıralanmıştır. Ayrıca elde edilen veri tablolarının yorumlanmasında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama esnasında kullanılan gözlem, günlük ve görüş verileriyle de üçgenleme tekniğine başvurulmuştur. Üçgenleme verilerin toplanması sırasında farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılmasına olanak sağlar. Üçgenleme tekniği ile araştırmacı gözlem yapıp diğer taraftan katılımcılarla görüşmeler yapabilir bu şekilde elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak birinin zayıf yönü diğer yöntemin güçlü yönleri ile telafi edilerek güvenilirlik artırılır (Holloway & Wheeler, 1996; Mays & Pope, 2000; Streubert & Carpenter, 2011).

### **Araştırmacı Rolü**

Araştırmacı çalışmanın yürütüldüğü KSÜ TÖMER'de uzun yıllardır öğretim elemanı olarak görev yaptığından yabancılara Türkçe öğretiminde tecrübe sahibidir. Bu çalışmada araştırmacı deney grubuna A1 kurundan bu yana Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derslerini vermektedir. Çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için proje grupları ile gerektiğinde rehberlik görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çalışmanın verilerini çevrim içi ortamda toplayıp bilgisayarda kayıt altına alıp gerektiğinde incelenmesi için muhafaza altında tutmuştur. Çalışmada araştırmacının rolü nicel ve nitel yöntem uygulamaları bakımından farklılık gösterir. Nicel yöntemlerde bilgi toplama, dönüştürme, analiz yapma ve raporlaştırma gibi nesnel bir yaklaşım belirlenirken; nitel yöntemlerde görüşmeler yapma, deneyim kazanma ve bunları verilerin analizi sırasında kullanma gibi katılımcı bir sergileyebilmektedir (Hoepfl, 1997). Araştırma karma yöntem araştırması olduğundan hem nicel hem de nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı, verileri çeşitli yöntemlerle toplayıp dönüştürerek analizlerini yapıp raporlaştırmıştır. Araştırmacı bu çalışma sürecinde hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolünü üstlenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel problemi doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular kapsamlı olarak sunulup açıklanmıştır.

#### Birinci Alt Probleme Ait Bulgular:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Türkçe öğrenme kaygı ölçeği ön test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Kaygı Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

|         | Grup    | n  | $\bar{X}$ | S     | sd | t      | p    | Önem düzeyi |
|---------|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|-------------|
| Ön Test | Deney   | 17 | 61.94     | 7.301 | 36 | -1.579 | .123 | P>0.05      |
|         | Kontrol | 21 | 65.52     | 6.660 |    |        |      |             |

Tablo incelendiğinde deney ( $\bar{X} = 61.94$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 65.52$ ) gruplarına ait ön test ortalama kaygı puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu bulgu ile uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik süreç öncesinde uygulanan Türkçe öğrenme kaygı ölçeği son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Kaygı Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Grup    | n  | $\bar{X}$ | S     | sd | t      | p    | Önem düzeyi |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|-------------|
| Deney   | 17 | 55.59     | 8.581 | 36 | -3.156 | .003 | P<0.05      |
| Kontrol | 21 | 64.33     | 8.422 |    |        |      |             |

Tablo incelendiğinde deney ( $\bar{X} = 55.59$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 64.33$ ) gruplarına ait son test ortalama kaygı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Bu bulgu ile uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<0.05$ ); deney

grubunun ortalama kaygı puanının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### İkinci Alt Probleme Ait Bulgular:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Türkçe öğrenme motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Türkçe öğrenme motivasyonları ölçeği ön test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t- testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Motivasyonları Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Grup    | n  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    | Önem düzeyi |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|------|-------------|
| Deney   | 17 | 82.24     | 9.576 | 36 | -.186 | .853 | P>0.05      |
| Kontrol | 21 | 82.81     | 9.347 |    |       |      |             |

Tablo 18 incelendiğinde deney ( $\bar{X} = 82.24$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 82.81$ ) gruplarına ait ön test ortalama motivasyon puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu bulgu ile uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Türkçe öğrenme motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik süreç öncesinde uygulanan Türkçe öğrenme motivasyonları ölçeği son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Öğrenme Motivasyonları Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Grup    | n  | $\bar{X}$ | S      | sd | t     | p    | Önem düzeyi |
|---------|----|-----------|--------|----|-------|------|-------------|
| Deney   | 17 | 86.24     | 7.454  | 36 | 2.037 | .004 | P<0.05      |
| Kontrol | 21 | 79.24     | 12.454 |    |       |      |             |

Tablo incelendiğinde deney ( $\bar{X} = 86.24$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 79.24$ ) gruplarına ait son test ortalama motivasyon puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Bu bulgu ile uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme motivasyon düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<0.05$ ); deney grubunun ortalama motivasyon puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sözlü iletişim stratejilerini kullanma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ölçeği ön test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Deney ve Kontrol Grubunun Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Grup    | n  | $\bar{X}$ | S      | sd | t     | p    | Önem düzeyi |
|---------|----|-----------|--------|----|-------|------|-------------|
| Deney   | 17 | 99.47     | 9.288  | 36 | -.235 | .815 | P>0.05      |
| Kontrol | 21 | 100.38    | 13.570 |    |       |      |             |

Tablo 20 incelendiğinde deney ( $\bar{X}$  = 99.47) ve kontrol ( $\bar{X}$  =100.38) gruplarına ait ön test ortalama beceri puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu bulgu ile uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sözlü iletişim stratejilerini kullanma beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik süreç öncesinde uygulanan sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ölçeği son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz neticesinde elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Deney ve Kontrol Grubunun Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Grup    | n  | $\bar{X}$ | S      | sd | t     | p    | Önem düzeyi |
|---------|----|-----------|--------|----|-------|------|-------------|
| Deney   | 17 | 118.06    | 9.647  | 36 | 3.557 | .001 | P<0.05      |
| Kontrol | 21 | 102.90    | 15.248 |    |       |      |             |

Tablo 21 incelendiğinde deney ( $\bar{X}$  =118.06) ve kontrol ( $\bar{X}$  =102.90) gruplarına ait son test ortalama beceri puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Bu bulgu ile uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerinin deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<0.05$ ); deney grubunun sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri toplam ortalama puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Araştırmada deney grubu öğrencilerinin çevrim içi PTÖ etkinlikleriyle Türkçe öğrenme sürecinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim beceri performanslarıyla ilgili araştırmacı gözlemleri nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler betimsel istatistik ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin 8 haftalık çevrim içi proje tabanlı tüm faaliyetleri video ve ses kaydı olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler gözlem değerlendirme rubriği kullanılarak kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerileri temalarında her bir öğrenci için haftalık olarak incelenmiş ve puanlanmıştır. Gözlem değerlendirme rubriği ile çözümlenen gözlem verileri tablo olarak aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerine Yönelik Performans Gözlem Değerlendirmesi**

| Tema           | Gözlenen Performanslar                              | Hafta       |             |             |             |             |             |             |             |
|----------------|-----------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                |                                                     | 1           | 2           | 3           | 4           | 5           | 6           | 7           | 8           |
| Kaygı          | Konuşurken sesini kontrol edebilme                  | 29          | 35          | 39          | 45          | 48          | 49          | 50          | 51          |
|                | Kendini/fikirlerini rahat ifade edebilme            | 35          | 38          | 42          | 46          | 51          | 51          | 52          | 54          |
|                | Konuşurken kullanacağı kelimeleri hatırlama         | 33          | 38          | 39          | 45          | 49          | 50          | 53          | 55          |
|                | Grup içerisinde söz alma/konuşmaktan çekinmeme      | 34          | 40          | 43          | 49          | 52          | 53          | 54          | 58          |
|                | Süreçte etkin görev üstlenme                        | 33          | 35          | 36          | 41          | 48          | 49          | 50          | 51          |
|                | <b>Toplam Ortalama Puanı</b>                        | <b>32.8</b> | <b>37.4</b> | <b>39.8</b> | <b>45.6</b> | <b>49.8</b> | <b>50.4</b> | <b>51.8</b> | <b>53.8</b> |
| Motivasyon     | Etkinliklerde/iletişim kurmada isteklilik           | 36          | 38          | 39          | 44          | 45          | 47          | 50          | 51          |
|                | Etkinliklerden haz duyma                            | 36          | 36          | 41          | 43          | 44          | 44          | 46          | 48          |
|                | Etkinliklere odaklanma                              | 35          | 37          | 40          | 45          | 47          | 49          | 49          | 50          |
|                | Görev alma                                          | 35          | 39          | 42          | 45          | 48          | 48          | 49          | 52          |
|                | İsteği/sorumluluğu                                  | 33          | 35          | 42          | 48          | 50          | 51          | 51          | 52          |
|                | Etkinliklerde verilen görevi yerine getirme         | 36          | 40          | 45          | 52          | 53          | 55          | 55          | 57          |
|                | Hedefe ulaşmak için çaba gösterme                   | 36          | 40          | 45          | 52          | 53          | 55          | 55          | 57          |
|                | <b>Toplam Ortalama Puanı</b>                        | <b>35.1</b> | <b>37.3</b> | <b>41.6</b> | <b>46.6</b> | <b>47.8</b> | <b>49</b>   | <b>50</b>   | <b>51.6</b> |
| Sözlü İletişim | Düşünerek iletişim kurabilme                        | 35          | 36          | 43          | 45          | 45          | 48          | 51          | 52          |
|                | Konuşurken derste öğrendiği sözcükleri kullanabilme | 30          | 37          | 45          | 45          | 47          | 49          | 49          | 51          |
|                | Konuşurken dilin kurallarına dikkat etme            | 31          | 32          | 39          | 42          | 44          | 44          | 47          | 54          |
|                | Bulunduğu ortam ve koşullara göre konuşabilme       | 36          | 38          | 44          | 47          | 48          | 48          | 51          | 53          |
|                | Türkçe telaffuza dikkat etme                        | 26          | 31          | 36          | 39          | 40          | 41          | 44          | 46          |
|                | Ses tonunu kullanabilme                             | 31          | 35          | 42          | 42          | 45          | 46          | 48          | 50          |
|                | İletişim esnasında konuşma akışına dikkat etme      | 33          | 33          | 39          | 40          | 40          | 41          | 43          | 46          |
|                | Yanlış sözcük kullanımında kendini düzeltebilme     | 27          | 30          | 41          | 42          | 43          | 44          | 45          | 49          |
|                |                                                     |             |             |             |             |             |             |             |             |

**Tablo 22 (Devamı)**

|                                              |             |             |             |             |             |             |             |             |
|----------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Söylediklerini<br>örneklendirebilme          | 29          | 34          | 39          | 44          | 47          | 51          | 53          | 56          |
| Konuşurken jest ve mimikleri<br>kullanabilme | 32          | 38          | 43          | 43          | 46          | 49          | 50          | 52          |
| <b>Toplam Ortalama Puanı</b>                 | <b>30.9</b> | <b>34.9</b> | <b>40.3</b> | <b>42.9</b> | <b>44.5</b> | <b>46.1</b> | <b>48.1</b> | <b>50.9</b> |

Tablo 22’de deney grubunun uygulama sürecindeki performanslarının kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim temaları ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Kaygı temasında gözlenen performans puanlarına bakıldığında birinci hafta toplam ortalama puanının 32.8, ikinci haftanın 37.4, üçüncü haftanın 39.8, dördüncü haftanın 45.6, beşinci haftanın 49.8, altıncı haftanın 50.4, yedinci haftanın 51.8 ve sekizinci haftanın 53.8 olduğu görülmektedir. Kaygı temasında “Grup içerisinde söz alma/konuşmaktan çekinmeme” performans gözlem puanının ilk hafta 34 iken son haftada bu puanın 24 puanlık bir artış ile 58 olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin “Konuşurken sesini kontrol edebilme” ve “Konuşurken kullanacağı kelimeleri hatırlama” ilk ve son hafta performans gözlem puan farkı 22 olarak belirlenmiştir. En az artışın ise ilk ve son haftada 18 puanlık değişimle “Süreçte etkin görev üstlenme” performansı olduğu görülmektedir. Gözlem formunun kaygı temasından elde edilen puanların uygulama sürecinde artması, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarının azaldığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin çevrim içi PTÖ sürecinde kaygı temasında gözlemlenen performanslarına ait bazı örnekler şöyledir:

Ö1: Her hafta toplantı yaptıkça kendimi daha rahat hissediyorum aslında. Bence haftada daha sık görüşmeliyiz.

Ö8: Bende biraz heyecan var, çünkü herkes beni izliyor gibi oluyorum.

Ö4: Biz kendi aramızda konuşurken unutmuyoruz. Ama hocalar varken biraz heyecan oluyor söyleyeceklerimi hatırlamıyorum.

Ö15: Sunum için hazır mısınız arkadaşlar? Ben biraz korkuyorum çünkü başka hocalar da bizi izleyecekmiş.

Ö2: Her hafta toplantı yaptık, çok konuştuk. Şimdi bence daha rahat Türkçe konuşuyoruz.

Ö11: Başka hocalarla da artık daha rahat konuşabiliriz bence.

Ö9: Ben sunumdan korkmuyorum çünkü öğrenciler izleyecek.

Ö14: Daha rahat konuştuk.

Ö5: Biz Maraş’ta çok büyük bir depremi birlikte yaşadık, bu bence kolay değil ama hocamız bizimle çok ilgilendi toplantılar yaptı (öğrencinin burada duygusallaşıp ağladığı gözlenmiştir) derslerimize devam ettik. Şimdi daha rahat ve daha çok Türkçe konuşuyoruz.

Tablo 22 incelendiğinde motivasyon temasında gözlenen performanslarda toplam ortalama puanların birinci hafta 35.1, ikinci hafta 37.3, üçüncü hafta 41.6, dördüncü hafta 46.6, beşinci hafta 47.8, altıncı hafta 49, yedinci hafta 50 ve sekizinci haftada 51.6 olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon temasında gözlenen performans puanlarında en fazla değişimin ilk hafta 36 ve son hafta 57 puan ve 21 puanlık artış ile “Hedefe ulaşmak için çaba gösterme” olduğu görülmektedir. Bunun yanında “Etkinliklerde verilen görevi yerine getirme” performansında ilk hafta 33 ve son hafta 52 puan ile 19 puanlık bir artış görülmektedir. Ayrıca motivasyon temasında en az puan değişiminin ilk hafta 36 ve son hafta 48 ve 12 puanlık artış ile “Etkinliklerden haz duyma” performansında olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon temasında ait performanslar incelendiğinde ilk haftadan itibaren yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında artışın olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin çevrim içi PTÖ sürecinde motivasyon temasında gözlemlenen performanslarına ait bazı örnekler şöyledir:

Ö1: Arkadaşlar bir haftada iki toplantı yapsak çok iyi olur çünkü Türkçemizin gelişmesi için bundan böyle çok konuşmamız lazım.

Ö9: Biz projeden sonra grupta iletişime devam edeceğiz yoksa Türkçeyi unutacağız.

Ö7: Proje toplantılarını çok seviyorum.

Ö2: Fas evlilik gelenekleri için sunum hazırlayacağım. Bana Fas evlilik geleneklerinde annem yardımcı olacak.

Ö4: Ben çok yoruldum, projeyi bitirmek istiyorum.

Ö10: Bu projeden çok memnun olduk.

Ö9: Hocamız her zaman bize çok toplantı yapın dedi ve şimdi faydasını gördük, bundan sonra daha çok toplantı yapalım.

Ö14: Her zaman gruplarda Zoom ve Whatsapp'ta konuştuk. Ne yapmamız gerektiğini konuştuk. Herkese biz nasıl çalıştık gösterdik.

Ö8: Biz toplantılarla daha çok Türkçe konuşuyoruz.

Ö5: Herkese çok teşekkür ederim, bu proje çok iyi gidiyor.

Ö5: Ben ve arkadaşlarım Kızılay'da Türklerle röportaj yapacağız ama orası çok kalabalık çok tehlike gibi bu yüzden yurttaki arkadaşlarla röportaj yapacağım. Problem yok çünkü amacımız Türkçe konuşmak.

Ö6: Derste çevrim içi proje ile ilgili toplantılar yapıyoruz bu çok keyifli.

Ö17: Mesela ben çevrim içi olarak toplantılara katılıyorum ve orada fikirlerimizi paylaşıyoruz benim için çok faydalı oluyor her zaman keyif alıyorum. Keşke daha çok toplantı olsa.

Tablo 22 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sözlü iletişim temasında gözlenen ortalama puanlarının birinci hafta 30.9, ikinci hafta 34.9, üçüncü hafta 40.3, dördüncü hafta 42.9, beşinci hafta 44.5, altıncı hafta 46.1, yedinci hafta 48.1 ve sekizinci haftada 50.9 olduğu



bulgusuna ulaşılmıştır. Sözlü iletişim temasında gözlenen performanslardan en fazla değişimin ilk hafta 29, son hafta 56 ve 27 puanlık artış ile “Söylediklerini örneklendirebilme” performansında olduğu tespit edilmiştir. Yine ilk hafta 31, son hafta 54 ve 23 puanlık değişim ile “Konuşurken dilin kurallarına dikkat etme” performansının olduğu da görülmektedir. Ayrıca deney grubunun “Yanlış sözcük kullanımında kendini düzeltebilme” performansında ilk hafta 27 ve son hafta 49 ile 22 puanlık bir artış olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilk ve son hafta arasında 21 puanlık bir artışla “Konuşurken derste öğrendiği sözcükleri kullanabilme” performansının olduğu görülmektedir. Uygulama sürecinde en az değişimin ise “İletişim esnasında konuşma akışına dikkat etme” performansında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sözlü iletişim temasına ait performans puanlarının artması Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde sözlü iletişim becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Çevrim içi PTÖ sürecinde deney grubu öğrencilerinin sözlü iletişim temasında gözlemlenen performanslarına ait bazı örnekler şöyledir:

Ö2: Eğer sen video yapmak istiyorsan video, sunum yapmak istiyorsan Powerpoint yapabilirsin. Kendin ne istiyorsan yapabilirsin.

Ö11: Proje toplantılarında arkadaşlarımla sürekli iletişim halinde bilgi alışverişi yaptık. Bence bu Türkçe iletişim için çok iyi.

Ö1: Kırgızistan’da bir göl var, biliyor musunuz?

Ö2: Göl mü, göl ne demek?

Ö1: Evet, göl bu deniz gibi ama çok büyük değil.

Ö15: Hocamız bize bir proje verdi, biz bir konu seçtik ve o konu hakkında sürekli konuştuk, çalıştık, kendimize çok şeyler alabildik. Bence şimdi öncekinden daha iyi konuşabiliyoruz. Ne istersek onları anlatabiliyoruz.

Ö1: Çevrim içi olarak proje toplantıları yaptık, ben konumuz ile ilgili bilgileri anneannemden aldım.

Uygulama sürecinde araştırmacı dışında uzman öğretim üyeleri de gözlemci olarak bazı derslere dahil olmuşlardır. Öğretim üyelerinin gözlem ifadelerinden bazıları şöyledir:

G1: Her grubun farklı ülkelerden öğrencilerden oluşması grupları oldukça heterojen yapmış.

G2: Öğrencilerin konuşmaları ve birbirleriyle iletişimleri genelde çalışma yaptıkları konular üzerinde ve hepsi de ortak dil olarak Türkçe ile iletişim kurmuş.

G1: Öğrenciler büyük bir deprem yaşadılar ve buna rağmen derslerine iyi odaklanmışlar. Bence bunda bu projenin etkisi var.

G2: Öğrenciler Türk birileriyle de iletişim kursa/röportaj yapsa daha iyi olur, bu şekilde Türk biriyle iletişim kurarken kaygı düzeyleri daha net ortaya çıkabilir.

G1: Öğrenciler bir ifadeyi yanlış söylediğinde diğer öğrencilerin uyarısıyla öğrenci yanlışını hemen düzeltiyor.

### Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular:

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Araştırmanın nitel sonuçları, nicel sonuçlarını nasıl açıklamaktadır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

### Günlüklerden Elde Edilen Bulgular:

Araştırmada deney grubu öğrencileri, çevrim içi PTÖ etkinliklerinin Türkçe öğrenmede kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerine etkilerini 8 hafta boyunca tuttukları günlüklerle ifade etmişlerdir. Günlüklerden elde edilen veriler kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejileri kategorilerinde kodlanarak Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23.** Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları İle İlgili Haftalık Öğrenci Günlükleri

| Kategori       | Kod                    | Hafta |   |   |   |   |   |   |   | Toplam |
|----------------|------------------------|-------|---|---|---|---|---|---|---|--------|
|                |                        | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |        |
|                |                        | f     | f | f | f | f | f | f | f |        |
| Kaygı          | Stres                  | 6     | 4 | 3 | 3 | - | - | 2 | 4 | 22     |
|                | Heyecan                | 3     | 2 | - | 2 | 2 | 2 | - | 1 | 12     |
|                | Korku                  | 4     | 4 | - | 3 | - | - | 1 | 1 | 13     |
|                | Cesaret                | -     | 1 | - | 1 | 2 | - | - | 3 | 7      |
|                | Kaygım azaldı          | -     | 2 | 2 | 3 | - | 3 | 4 | 5 | 19     |
| Motivasyon     | İş birliği             | 1     | - | - | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 14     |
|                | Girişim                | -     | - | 1 | - | 1 | 1 | 2 | - | 5      |
|                | Öğrenmek               | 1     | 1 | - | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 17     |
|                | Keyif almak            | -     | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 20     |
|                | Etkileyici             | 1     | - | - | - | 3 | 3 | 2 | 4 | 13     |
|                | Memnuniyet             | -     | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 10     |
|                | Mutluluk               | 1     | - | - | 2 | 2 | 3 | - | 4 | 12     |
|                | Gelişim                | -     | - | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 15     |
|                | İyi hissetmek          | 1     | - | 1 | 2 | 3 | - | 3 | 3 | 13     |
|                | Motivasyonun artması   | -     | 2 | 1 | - | 2 | 3 | 4 | 6 | 18     |
| Sözlü İletişim | Fikir paylaşımı        | 2     | 3 | - | 2 | - | 4 | 5 | 5 | 21     |
|                | İletişim kurma         | -     | 1 | 2 | - | 4 | 4 | 5 | 6 | 22     |
|                | Kelime alışverişi      | 1     | 1 | - | 2 | - | 3 | 3 | - | 10     |
|                | Türkçe ifade gelişimi  | -     | 1 | 2 | 2 | - | 4 | 3 | 4 | 16     |
|                | Tartışma               | 2     | - | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 27     |
|                | İş bölümü              | 1     | 2 | 2 | - | - | 1 | 2 | - | 8      |
|                | Sunum yapma            | -     | - | 2 | 3 | - | 3 | 5 | 8 | 21     |
|                | Araştırma              | 5     | 6 | 7 | 4 | 5 | - | 5 | 6 | 38     |
|                | Toplantı               | 4     | 6 | 4 | 3 | 5 | 6 | 5 | 7 | 40     |
|                | Birlikte karar verme   | 2     | - | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 23     |
|                | Telaffuz gelişimi      | -     | 2 | 3 | - | 2 | 3 | 4 | 6 | 20     |
|                | Yeni kelime kullanma   | -     | - | 1 | - | - | 2 | 2 | 3 | 8      |
|                | Kendimi ifade edebilme | 1     | - | 2 | 2 | 1 | - | 3 | 3 | 12     |
|                | Bilgi sahibi olma      | 1     | 2 | 2 | 2 | - | 3 | - | 4 | 14     |
|                | Aktif olmak            | 1     | 2 | 1 | - | - | 3 | 5 | 4 | 16     |

Tablo 23'te deney grubu öğrencilerinin derslerinin çevrim içi proje tabanlı uygulamalarla yürütülmesinin kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerine etkisine ilişkin tuttukları günlüklerden elde edilen kodların frekans dağılımı gösterilmiştir. Buna göre kaygı kategorisinde ulaşılan kodların sıklık değerlerine göre azalan bir şekilde stres (f=22), kaygım azaldı (f=19), korku (f=13), heyecan (f=12) ve cesaret (f=7) şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların günlüklerindeki kaygı kategorisiyle ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö2: Çalıştığımız konu hakkında arkadaşlarımla konuşmam, başka biriyle kelime alışverişinde bulunmak istediğimde korkmamama yardım ediyor.

Ö5: Konuşurken daha rahat konuşuyorum ama biraz heyecan ve stres var. Çünkü ben konuşurken herkes beni izliyor gibi hissediyorum.

Ö1: İlk başlarda biraz endişeliydim çünkü çevrim içi olarak nasıl proje yapacaktık bilmiyordum. Daha sonra proje yapmak bizi çok rahatlatmış, endişem gitti.

Ö8: Proje ile arkadaşlarım ve hocam ile çok iletişim kurduk hatta bazı Türk hocalar da derse katıldı onlarla da konuşabildim, bu durum beni çok rahatlatmış, Türkçe konuşma kaygım azaldı.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde tuttukları günlüklerdeki ifadelerine bakıldığında ilk haftalarda kaygı içeren ifadelerin fazla olduğu sonraki haftalarda ise kaygıların azaldığı söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde motivasyon kategorisinde ulaşılan kodların sıklık değerlerine göre azalan bir şekilde; keyif almak (f=20), motivasyonun artması (f=18), öğrenmek (f=17), gelişim (f=15), iş birliği (f=14), etkileyici (f=13), iyi hissetmek (f=13), mutluluk (f=12), memnuniyet (f=10), girişim (f=5) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Motivasyon kategorisiyle ilgili deney grubu öğrencilerinin günlüklerdeki ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: İlk proje toplantımızı hocamızla birlikte yaptık. Bize neleri yapacağımızı anlattı ve proje hakkında bilgiler verdi, ben çok mutlu olup sevindim.

Ö16: Bu toplantılar sayesinde Türkçe derslerinde kendimi çok iyi geliştirdim ve çok mutlu oldum.

Ö17: Beşinci haftada bir PowerPoint yaptım ve yabancı bir dilde PowerPoint hazırlamayı öğrenmekten gerçekten keyif aldım.

Ö13: Türkçe proje hakkında konuştuk, arkadaşlarımla sohbet etmekten keyif alabiliyorum.

Ö1: Önceki toplantılara göre bu hafta daha çok konuştuk ve ben kendimi çok iyi hissettim.

Ö5: Biz toplantılarımızda konuşmalarımızda çok şey konuşup öğreniyoruz.

Ö8: Proje ile arkadaşlarımla sürekli iletişim halinde ve sürekli konuşuyoruz. Proje sayesinde Türkçe konusunda kendimi iyi hissediyorum.

Ö12: Zoom üzerinden toplantı yaptık ve çok faydalı oldu. Konuşurken artık daha mutlu oluyorum çünkü Türkçe konuşmak çok güzel. Bu sebeple daha çok Türkçe konuşmak istiyorum.

Ö9: Proje sayesinde herkes toplantılara katılıyor ve bize fayda sağlıyor. Ben çok mutlu oluyorum çünkü arkadaşlarımla bizim konumuzu Türkçe konuşarak araştırıyoruz ve hazırlık yapıyoruz.

Ö6: Daha çok konuşmak istiyorum. Türkçe konuşmak için şimdi daha iyi motivasyona sahibim.

Katılımcıların ifadelerinden elde edilen bulgulara göre çevrim içi PTÖ uygulama sürecinin ilk haftalarına göre son haftalarda Türkçe öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde sözlü iletişim kategorisinde ulaşılan kodların sıklık değerlerine göre azalan bir şekilde fikir paylaşımı (f=40), iletişim kurma (f=38), kelime alışverişi (f=27), Türkçe ifade gelişimi (f=23), tartışma (f=22), iş bölümü (f=21), sunum yapma (f=21), araştırma (f=20), toplantı (f=16), birlikte karar verme (f=16), telaffuz gelişimi (f=14), yeni kelime kullanma (f=12), kendimi ifade edebilme (f=10), bilgi sahibi olma (f=8), aktif olmak (f=8) sıralandığı görülmektedir.

Katılımcıların günlüklerindeki sözlü iletişim kategorisiyle ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: Biz kendi aramızda konuşup telaffuzumuzu düzeltmeye çalışıyoruz, bu bize çok iyi geliyor.

Ö16: Arkadaşlarım ve ben projemiz için fikirlerimizi paylaşıyoruz, böylece birbirimizle iletişim kurmamıza yardımcı oluyor.

Ö15: 2. Hafta proje toplantımızda benim konumu anlattım bu yüzden bu hafta toplantıda daha çok konuştum, araştırma yapıp birbirimize anlattık ve tartıştık.

Ö13: Bu toplantı benim için çok faydalı oldu çünkü Türkçe iletişimimi pratik edebiliyorum ve yeni kelimeler öğreniyorum.

Ö1: Haftada iki toplantı yapsak Türkçemizin daha da iyileşeceğini düşündük.

Ö5: Zoom programında arkadaşlarımla görüşüp konumuzla ilgili konuştuk bu bize çok fayda veriyor.

Ö7: İkinci toplantıda en çok kullanılan sosyal medya hakkında uzun uzun konuştuk ve her birimiz kendi bakış açımızı ortaya koyduk.

Ö6: Projenin ilk haftasında gruptaki her katılımcının beğendiği konuyu seçebileceğini konuşup konuları dağıttık.

Çevrim içi PTÖ etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine olan olumlu etkisi öğrencilerin süreç içerisinde tuttukları günlüklerdeki ifadelerden anlaşılmaktadır.

## Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi neticesinde araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınarak nihaî şekli verilen görüşme formu ile deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tamamı (17) görüşmeye katılmış ve katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...Ö17 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme neticesinde elde edilen verilerin ayrıntılı analizi ile önceden planlanmamış kategori, kod veya temalar ortaya çıkabilir (Corbin & Straus, 2015). Ayrıca nitel görüşme verilerinin analizi sürecinde temalar belirlenerek temalar arsında ilişki kurulabilir, katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilebilir ve araştırmacı kendi yorumlarını da ilave edebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bakımdan deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler neticesindeki verilerin analiziyle elde edilen bulgular; kategori, kod, frekans, yüzde ve katılımcı şeklinde tablolaştırılmıştır.

Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin çevrim içi PTÖ süreci ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen bulgular kategori, kod, frekans ve yüzde verileri tablo hâlinde aşağıda sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da verilerek bulgular zenginleştirilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumlu yönleri nelerdir? (Ör: kullanım kolaylığı, etkin katılım sağlama, benimseme, farkındalık...)” ve “Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorularına verdikleri cevaplar kategori, kod, frekans ve yüzde verileri Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24.** *Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri*

| Kategori | Kod                               | f | %   | Katılımcılar      |
|----------|-----------------------------------|---|-----|-------------------|
| Olumlu   | Kolaylık/esneklik                 | 4 | 9.7 | Ö4, Ö11, Ö12, Ö15 |
|          | Türkçe konuşma yeteneği gelişimi  | 4 | 9.7 | Ö6, Ö13, Ö14, Ö15 |
|          | Etkin katılım                     | 3 | 7.3 | Ö1, Ö8, Ö9        |
|          | İletişim                          | 3 | 7.3 | Ö6, Ö7, Ö16       |
|          | Bilgi paylaşımı/Görüş bildirme    | 3 | 7.3 | Ö5, Ö7, Ö15       |
|          | Sunum/Topluluk karşısında konuşma | 3 | 7.3 | Ö2, Ö5, Ö17       |
|          | Toplantı yapmak                   | 2 | 4.8 | Ö1, Ö13           |
|          | Daha fazla bilgi edinme           | 2 | 4.8 | Ö4, Ö15           |
|          | Kritik düşünme                    | 2 | 4.8 | Ö5, Ö7            |
|          | Türkçe öğrenmeye teşvik           | 2 | 4.8 | Ö13, Ö14          |
|          | Araştırma                         | 2 | 4.8 | Ö1, Ö15           |
|          | Tartışma                          | 2 | 4.8 | Ö5, Ö15           |
|          | Öğrenmeye yardımcı                | 1 | 2.4 | Ö2                |
|          | Genel kültürü zenginleştirme      | 1 | 2.4 | Ö1                |

**Tablo 24 (Devamı)**

|         |                          |           |            |                 |
|---------|--------------------------|-----------|------------|-----------------|
|         | Eğlenceli                | 1         | 2.4        | Ö1              |
|         | Bilmediklerimizi öğrenme | 1         | 2.4        | Ö1              |
|         | Soru sorma cesareti      | 1         | 2.4        | Ö5              |
|         | Birlikte çalışmak        | 1         | 2.4        | Ö17             |
|         | Proje yapmak             | 1         | 2.4        | Ö17             |
|         | Faydalı                  | 1         | 2.4        | Ö16             |
|         | Yenilikçi bir yaklaşım   | 1         | 2.4        | Ö5              |
|         | <b>Toplam</b>            | <b>41</b> | <b>100</b> |                 |
| Olumsuz | Bağlantı sorunu          | 4         | 36.3       | Ö5, Ö8, Ö9, Ö16 |
|         | Kendini ifade edememek   | 2         | 18.1       | Ö4, Ö8          |
|         | Elektrik kesintisi       | 1         | 9          | Ö8              |
|         | Katılım azlığı           | 1         | 9          | Ö7, Ö11         |
|         | İletişim kuramamak       | 1         | 9          | Ö15             |
|         | Sıkıcı ve yorucu         | 1         | 9          | Ö8              |
|         | Odaklanamamak            | 1         | 9          | Ö17             |
|         | <b>Toplam</b>            | <b>11</b> | <b>100</b> |                 |

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin derslerinin çevrim içi proje tabanlı uygulamalarla yürütülmesine ilişkin olumlu görüşlerinden elde edilen kodların; kolaylık/esneklik (f=4), Türkçe konuşma yeteneği gelişimi (f=4), etkin katılım (f=3), iletişim (f=3), bilgi paylaşımı/görüş bildirme (f=3), sunum/topluluk karşısında konuşma (f=3), toplantı yapmak (f=2), daha fazla bilgi edinme (f=2), kritik düşünme (f=2), Türkçe öğrenmeye teşvik (f=2), araştırma (f=2), tartışma (f=2), öğrenmeye yardımcı (f=1), genel kültürü zenginleştirme (f=1), eğlenceli (f=1), bilmediklerimizi öğrenme (f=1), soru sorma cesareti (f=1), birlikte çalışmak (f=1), proje yapmak (f=1), faydalı (f=1) ve yenilikçi bir yaklaşım (f=1) şeklinde sıralandığı görülmektedir

Araştırmada “*Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumlu yönleri nelerdir?*” sorusundan elde edilen bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö4: Çevrim içi proje tabanlı derslerin olumlu yönleri daha fazla bilgi edinme kolaylığıdır.

Ö12: İnternet olduğu sürece her yerde ders alabiliriz, programlar esnektir, herhangi bir zamanda ders alabiliriz. Bu kolaylık sağlar.

Ö1: Dersimizin çevrim içi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumlu yönleri etkin katılım sağlama ve benimseme diye düşünüyorum.

Ö5: Birçok insanın önünde konuşmayı öğreniyoruz, soru sormaya cesaret ediyoruz.

Ö15: Türkçe konuşma yeteneğimiz gelişti ve grup olarak nasıl çalışacağımızı öğrendik.

Ö6: Projenin olumlu yönlerinden biri de Türkçe konuşma akıcılığımı büyük ölçüde geliştirdi ve daha birlik olmamız oldu.

Ö7: Derslerimizin proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumlu yönleri daha iyi iletişim var, herkes kendi bakış açısını ve fikrini veriyor.

Ö13: Bence çevrim içi bir proje tabanlı uygulama ile yeni kelimeler ezberledim, çünkü her hafta bir toplantı vardı. Biz çok Türkçe konuştuk.

Ö11: Çevrim içi uygulamalı derslerin bana göre olumlu yönleri, uzaktan erişimin daha kolay olması; interneti ve iletişim araçlarını sadece çevrim içi toplantılar yapmak için kullanıyoruz.

Tablo 24 incelendiğinde uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin derslerinin çevrim içi proje tabanlı uygulamalarla yürütülmesine ilişkin olumsuz görüşlerinden elde edilen kodların ise bağlantı sorunu (f=4), kendini ifade edememek (f=2), elektrik kesintisi (f=1), katılım azlığı (f=1), iletişim kuramamak (f=1), sıkıcı ve yorucu (f=1) ve odaklanamamak (f=1) şeklinde sıralandığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada “*Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?*” sorusundan elde edilen bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö9: Derslerimizin çevrim içi proje tabanlı olarak yapılmasının genel olarak bir sınırlılık yok ancak Zoom uygulaması ile ilgili bazı zorluklar var.

Ö16: İnternet sorunu, iyi bir ağız yoksa dersleri kaybedebilirsiniz.

Ö15: Grup arkadaşların her biri farklı yerde ve proje çevrim içi olduğu için iletişim kurmak zor.

Ö8: Bağlantı sorunları ve elektrik kesintileri oluyor.

Ö17: Yüz yüze öğrenmeye göre daha fazla odaklanmamış olmamızdır.

Ö4: Çevrim içi derslerde kendimi iyi ifade edemiyorum.

Ö7: Katılım azlığı oluyor yani herkes bu derse gelmiyor.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında “*Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının kaygı durumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*”, “*Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*” ve “*Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının sözlü iletişim stratejilerini kullanmanızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*” sorularına verdikleri cevaplar tema, alt tema, frekans ve yüzde verileri Tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 25. Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Etkileri**

| <b>Tema</b>    | <b>Alt Temalar</b>            | <b>f</b>  | <b>%</b>   | <b>Katılımcılar</b>                      |
|----------------|-------------------------------|-----------|------------|------------------------------------------|
| Kaygı          | Azaldı                        | 7         | 50         | Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö15            |
|                | Etkilemedi                    | 4         | 28,5       | Ö9, Ö12, Ö16, Ö17                        |
|                | Arttı                         | 3         | 21,5       | Ö4, Ö7, Ö14                              |
|                | <b>Toplam</b>                 | <b>14</b> | <b>100</b> |                                          |
| Motivasyon     | Motivasyonum arttı            | 9         | 60         | Ö1, Ö2, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17 |
|                | Motivasyonum azaldı           | 3         | 20         | Ö4, Ö7, Ö8                               |
|                | Motivasyonumu etkilemedi      | 3         | 20         | Ö9, Ö11, Ö12                             |
|                | <b>Toplam</b>                 | <b>15</b> | <b>100</b> |                                          |
| Sözlü İletişim | İletişim geliştirdi           | 6         | 27,2       | Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15               |
|                | Türkçe konuşma pratiği        | 5         | 22,7       | Ö1, Ö6, Ö11, Ö13, Ö17                    |
|                | Yeni kelimeler kullanma       | 3         | 13,6       | Ö2, Ö13, Ö17                             |
|                | Etkilemedi                    | 2         | 9          | Ö4, Ö12                                  |
|                | Konuşurken kendine güvenme    | 1         | 4,5        | Ö13                                      |
|                | Türkçe düşünme gelişimi       | 1         | 4,5        | Ö14                                      |
|                | Kendini daha rahat ifade etme | 1         | 4,5        | Ö1                                       |
|                | Etkili konuşma                | 1         | 4,5        | Ö1                                       |
|                | Akıcı konuşma                 | 1         | 4,5        | Ö6                                       |
|                | Kelime alışverişi yapamama    | 1         | 4,5        | Ö16                                      |
|                | <b>Toplam</b>                 | <b>22</b> | <b>100</b> |                                          |

Tablo 25 incelendiğinde uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin çevrim içi proje tabanlı uygulamaların kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim becerilerine olan etkisine ilişkin görüşleri; kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim temaları olarak incelenmiştir.

Kaygı temasına bakıldığında uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin %50'si kaygılarının azaldığını ifade eden görüş belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin %28,5'i kaygılarında herhangi bir değişiklik olmadığını ifade ederken %21,5'i kaygılarında artış olduğu görüşlerini belirtmiştir.

Araştırmada “Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmasının kaygı durumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö6: Yüz yüze derslerdeki gibi etkiliyor. Biraz stres var sadece biraz.

Ö13: Bence evet, çünkü bu projeyi yapmadan önce Türkçe konuşma konusunda çok endişeliydim ama şimdi Türkçe konuşma konusunda hiçbir endişem yok.

Ö15: Bence kaygımızı azaltıyor çünkü Türkçe araştırarak okuyarak görüş bildirerek ve grup arkadaşlarıyla Türkçe tartışarak bağımsız olarak Türkçe öğrenme olasılığımız daha yüksek.

Ö1: Türkçe konuşmamızda kaygılarımız gitti diye düşünüyorum, bir şeyi yanlış söyledim diye kaygılanmayacağız, yanlış yapsak düzelterek.

Ö2: Biz arkadaşlarla birlikte çalıştığımız için az stres var.

Ö12: Kaygımızı etkilemediğini düşünüyorum, çünkü kişiye göre değişir.



Ö16: Kaygımı etkilemez.

Ö14: Çevrim içi proje tabanlı öğrenme uygulamaları beni biraz strese sokuyor çünkü daha fazla iş gerektiriyor ve öğretmen bizden sınıftaki derslerden daha fazlasını bekliyor.

Ö7: Yüz yüze dersleri daha kolay anladığım için kaygımı artırdığını düşünüyorum.

Motivasyon teması incelendiğinde ise uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%60) çevrim içi proje tabanlı uygulamalarının motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin %20'si motivasyonunda herhangi bir etkinin olmadığını, %20'si ise uygulamaların motivasyonlarında azalmaya neden olduğunu ifade eden görüş belirtmiştir.

Araştırmada “Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö17: Bana göre Türkiye’de hayatta kalmak ve daha sonra üniversitede dersleri anlamak için önemli.

Ö2: Bence çok iyi, sevdiğimiz bir konu üzerinde çalıştığımızdan motivasyonumuzu artırır.

Ö1: Motivasyonumuzu çok iyi etkiledi çünkü gruptaki herkes gerçekten de çalıştılar ve proje çalışması daha çok Türkçe öğrenmemize yardımcı oldu. Yeni şeyler araştırıp öğrenmemiz için motivasyon oldu.

Ö15: Bence yabancı öğrencilerin Türkçe okuma, konuşma ve sevdiğimiz temalarla tartışma konusunda daha hevesli olma motivasyonumu etkiliyor.

Ö6: Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin beni olumlu etkilediğine, bana ve sınıf arkadaşlarıma çok faydası olduğuna inanıyorum.

Ö13: Bu yöntemin motivasyonumu kelime öğrenme ve Türkçe konuşmada etkilediğini düşünüyorum.

Ö9: Çevrim içi dersler ile yüz yüze dersler arasında öğrencilerin dersleri daha iyi anlamaları için konsantre-motive olmaları arasında neredeyse pek bir fark yoktur.

Ö12: Motivasyonu etkilemediğini düşünüyorum çünkü Türkçe öğrenmek isteyen kişi ister online isterse sınıfta öğrenecektir.

Ö4: Çevrim içi proje tabanlı öğretim yöntemi, öğrenenlerde tembellik geliştirdiği, bazılarının yeterince uygulamadığı ve bazılarının derste düzenli olmadığı için motivasyonumuzu etkiliyor.

Ö7: Bu kullanım motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor çünkü anlayış yavaş, elektrik kesintisinden dolayı bağlantımızın olmadığı günler oluyor.

Tablo 25 incelendiğinde sözlü iletişim temasında deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen alt temalar; iletişim gelişti (f=6), Türkçe konuşma pratiği (f=5), yeni kelimeler kullanma (f=3), etkilemedi (f=2), konuşurken kendine güvenme (f=1), Türkçe düşünme gelişimi (f=1), kendini daha rahat ifade etme (f=1), etkili konuşma (f=1), akıcı

konusma (f=1) ve kelime alışverişi yapamama (f=1) şeklindedir. Tablo 25 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre %86.5'inin sözlü iletişim becerilerinin geliştiği, %9'unun etkilenmediği ve %4.5'inin ise gelişmediği bulgusu tespit edilmiştir.

Araştırmada “Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının sözlü iletişim stratejilerini kullanmanızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö5: Çevrim içi öğrenme projesiyle hâlâ iletişim kuruyoruz, çünkü çok fazla toplantımız var.

Ö11: Bu yöntemi kullanmak sözlü iletişimimizi etkiliyor, çünkü belirli bir temaya sahip bir projedeyken yabancılarla da tanışacağız, bu arada bir proje üzerinde çalışmak için birbirimizle Türkçe konuşmamız gerekiyor. Dolayısıyla bu Türkçe konuşma pratiği için çok etkilidir.

Ö15: Bana göre yabancılara Türkçe öğretiminde çevrim içi proje tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanılması, özellikle grup arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmada sözlü iletişimi büyük ölçüde etkiliyor. Türkçeyi birbirimizi anlamak için kullanıyoruz.

Ö12: Çevrim içi proje tabanlı öğretimin sözlü iletişim stratejilerini etkilemediğini düşünüyorum. Sadece sınıfta sınıf arkadaşları ve öğretmen arasında daha fazla iletişim var.

Ö17: Mümkün olduğu kadar yeni kelimeler ezberleyip tekrar ediyorum.

Ö6: Çevrim içi proje tabanlı öğretim yöntemi sözlü iletişim stratejimi olumlu yönde etkiliyor, çünkü yavaş yavaş Türkçeyi daha akıcı hâle getiriyorum.

Ö16: Sınıf arkadaşlarımla yüz yüze derslerde yaptığım gibi kelime alışverişi yapamıyorum.

Araştırmada çevrim içi PTÖ sürecine yönelik deney grubu öğrencileri ile kapsamlı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler ile görüşmeler çevrim içi PTÖ uygulama sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerine ve bu sürecin Türkçe öğretiminde etkilerine yönelik kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerileri olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulaya katılan öğrencilerin çevrim içi PTÖ sürecine yönelik genelde olumlu görüş (f=41) belirttikleri görülmektedir. Olumlu görüşlerin yanında kısmen de olumsuz görüş (f=11) belirten katılımcıların da olduğu tespit edilmiştir. Çevrim içi PTÖ sürecinin öğrencilerin Türkçe öğrenme etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinde %50'sinin kaygılarını azaltmada etkili olduğu; %60'ının motivasyonlarını artırdığı ve %86.5'inin sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesi Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26. Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi**

| Yöntem |               | Kaygı              |                                                                                         | Motivasyon                                                                             | BULGULAR                                                                                                                                                                                                                                                                | Sözlü İletişim              |
|--------|---------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| NİCEL  | KG            | Ön test - Son test | $\bar{X} = 65.52 - 64.33$                                                               | $\bar{X} = 82.81 - 79.24$                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                         | $\bar{X} = 100.38 - 102.90$ |
|        |               | Ön test - Son test | $\bar{X} = 61.94 - 55.59$                                                               | $\bar{X} = 82.24 - 86.24$                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                         | $\bar{X} = 99.47 - 118.06$  |
|        | Gözlem        | 1. Hafta           | 32.8                                                                                    | 35.1                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 30.9                        |
|        |               | 2. Hafta           | 37.4                                                                                    | 37.3                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 34.9                        |
|        |               | 3. Hafta           | 39.8                                                                                    | 41.6                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 40.3                        |
|        |               | 4. Hafta           | 45.6                                                                                    | 46.6                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 42.9                        |
|        |               | 5. Hafta           | 49.8                                                                                    | 47.8                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 44.5                        |
|        |               | 6. Hafta           | 50.4                                                                                    | 49                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 46.1                        |
|        |               | 7. Hafta           | 51.8                                                                                    | 50                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 48.1                        |
|        |               | 8. Hafta           | 53.8                                                                                    | 51.6                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 50.9                        |
| DG     | Gözlem        | İfadeler           | Ö1: Her hafta toplantı yaptıkça kendimi daha rahat hissediyorum aslında.                | Ö1: Bence haftada daha sık görüşmeliyiz                                                | Ö11: Proje toplantılarında arkadaşlarımla sürekli iletişim halinde bilgi alışverişi yaptık. Bence bu Türkçe iletişim için çok iyi.                                                                                                                                      |                             |
|        |               |                    | Ö8: Bende biraz heyecan var, çünkü herkes beni izliyor gibi oluyorum.                   | Ö10: Bu projeden çok memnun olduk.                                                     | Ö15: Bence şimdi öncekinden daha iyi konuşabiliyoruz. Ne istersek onları anlatabiliyoruz.                                                                                                                                                                               |                             |
|        |               |                    | Ö2: Her hafta toplantı yaptık, çok konuştuk. Şimdi bence daha rahat Türkçe konuşuyoruz. | Ö5: Herkese çok teşekkür ederim, bu proje çok iyi gidiyor.                             | Ö2: Eğer sen video yapmak istiyorsan video, sunum yapmak istiyorsan Powerpoint yapabilirsin. Kendin ne istiyorsan yapabilirsin.                                                                                                                                         |                             |
| NİTEL  | Günlük<br>(f) | 1. Hafta           | stres (6), heyecan (3), korku (4)                                                       | öğrenmek (1), iş birliği (1), etkileyici (1), mutluluk (1), iyi hissetmek(1)           | fikir paylaşımı (2), kelime alışverişi (1), tartışma (2), iş bölümü (1), araştırma (5), toplantı (4), birlikte karar verme (2), kendimi ifade edebilme (1), bilgi sahibi olma (1), aktif olmak (1)                                                                      |                             |
|        |               | 2. Hafta           | stres (4), heyecan (2), korku (4), cesaret (1), kaygım azaldı (2)                       | öğrenmek (1), motivasyonun artması (2)                                                 | fikir paylaşımı (3), iletişim kurma (1), kelime alışverişi (1), Türkçe ifade gelişimi (1), iş bölümü (2), araştırma (6), toplantı (6), telaffuz gelişimi (2), bilgi sahibi olma (2), aktif olmak (2)                                                                    |                             |
|        |               | 3. Hafta           | stres (3), kaygım azaldı (2)                                                            | girişim (1), keyif almak (2), gelişim (1), iyi hissetmek (1), motivasyonun artması (1) | iletişim kurma (2), Türkçe ifade gelişimi (2), tartışma (2), iş bölümü (2), sunum yapma (2), araştırma (7), toplantı (4), birlikte karar verme (3), telaffuz gelişimi (3), yeni kelime kullanma (1), kendimi ifade edebilme (2), bilgi sahibi olma (2), aktif olmak (1) |                             |

|         |             |                                                                   |                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|-------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         | 4. Hafta    | stres (3), heyecan (2), korku (3), cesaret (1), kaygım azaldı (3) | İş birliği (2), öğrenmek (3), keyif almak (2), mutluluk (2), gelişim (1), iyi hissetmek (2)                                                                        | fikir paylaşımı (2), kelime alışverişi (2), Türkçe ifade gelişimi (2), tartışma (4), sunum yapma (3), araştırma (4), toplantı (3), birlikte karar verme (4), kendimi ifade edebilme (2), bilgi sahibi olma (2)                                                                               |
|         | 5. Hafta    | heyecan (2), cesaret (2)                                          | İş birliği (3), girişim (1), öğrenmek (3), keyif almak (3), etkileyici (3), memnuniyet (2), mutluluk (2), gelişim (2), iyi hissetmek (3), motivasyonun artması (2) | iletişim kurma (4), tartışma (4), araştırma (5), toplantı (5), birlikte karar verme (3), telaffuz gelişimi (2), kendimi ifade edebilme (1)                                                                                                                                                   |
|         | 6. Hafta    | heyecan (2), kaygım azaldı (3)                                    | İş birliği (2), girişim (1), öğrenmek (2), keyif almak (3), etkileyici (3), memnuniyet (2), mutluluk (3), gelişim (2), motivasyonun artması (3)                    | fikir paylaşımı (4), iletişim kurma (4), kelime alışverişi (3), Türkçe ifade gelişimi (4), , tartışma (5), iş bölümü (1), sunum yapma (3), toplantı (6), birlikte karar verme (2), telaffuz gelişimi (3), yeni kelime kullanma (2), bilgi sahibi olma (3), aktif olmak (3)                   |
|         | 7. Hafta    | stres (2), korku (1), kaygım azaldı (4)                           | İş birliği (3), girişim (2), öğrenmek (3), keyif almak (5), etkileyici (2), memnuniyet (3), gelişim (4), iyi hissetmek (3), motivasyonun artması (4)               | fikir paylaşımı (5), iletişim kurma (5), kelime alışverişi (3), Türkçe ifade gelişimi (3), tartışma (5), iş bölümü (2), sunum yapma (5), araştırma (5), toplantı (5), birlikte karar verme (4), telaffuz gelişimi (4), yeni kelime kullanma (2), kendimi ifade edebilme (3), aktif olmak (5) |
|         | 8. Hafta    | stres (4), heyecan (1), korku (1), cesaret (3), kaygım azaldı (5) | İş birliği (3), öğrenmek (4), keyif almak (5), etkileyici (4), memnuniyet (3), mutluluk (4), gelişim (5), iyi hissetmek (3), motivasyonun artması (6)              | fikir paylaşımı (5), iletişim kurma (6), Türkçe ifade gelişimi (4), tartışma (5), sunum yapma (8), araştırma (6), toplantı (7), birlikte karar verme (5), telaffuz gelişimi (6), yeni kelime kullanma (3), kendimi ifade edebilme (3), bilgi sahibi olma (4), aktif olmak (4)                |
| Görüşme | Azaldı      | %50                                                               | %20                                                                                                                                                                | %4,5                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|         | Etkilem edi | %28,5                                                             | %20                                                                                                                                                                | %9                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|         | Arttı       | %21,5                                                             | %60                                                                                                                                                                | %86,5                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, çevrim içi PTÖ'nün yabancıların Türkçe öğrenme kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisi kapsamında elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılarak sunulmuş ve bu doğrultuda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada çevrim içi proje tabanlı öğrenmenin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel verilerinden oluşan alt problemlerinden elde edilen sonuçlar sırası ile verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırma sürecinde deney grubuna çevrim içi PTÖ uygulanarak kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut müfredat çerçevesinde dersler yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna ilişkin ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0.003$ ,  $p<0.05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak çevrim içi PTÖ etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin mevcut müfredatla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre Türkçe öğrenme kaygı puanlarının azaldığı söylenebilir. Yani çalışma kapsamında gerçekleştirilen çevrim içi PTÖ uygulamalarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Fried-Booth (2002) yabancı bir dilin öğretimde PTÖ yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin kendilerine güvenerek, kendilerini rahat ifade edebileceği ortam sağlaması bakımından önemli olduğunu ifade eder.

Alan yazını incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmıştır. İnce (2021) çalışmasında teknoloji destekli öğretimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce sıklıkla yaşadıkları birtakım konuşma kaygılarında kısmen azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde yine

teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını azaltmada, yazılı anlatım becerilerini, konuşma öz yeterliklerini, yazılı anlatım tutum ve kaygılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmaya (Kaya, 2023) rastlanmıştır.

Çalışma her ne kadar yabancılara Türkçe öğretim üzerine yapılmış olsa da ana dil olarak Türkçe öğretiminde de benzer sonuçların olduğu çalışmalara ulaşılmaktadır. Bunlardan biri olarak Taşkın (2018) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi örnek gösterilebilir. Bu tezde Türkçe dersinde uygulanan PTÖ yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ve yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe dışında öğretilen dillerle ilgili de benzer çalışmalar bulunmaktadır. Beyler (2024) “Fransızca Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretme Kaygısı: Marmara Bölgesi Örneği” başlıklı çalışmasında öğretmenler adaylarının yaptığı etkinlikler sonucunda başlangıçta var olan Fransızca öğretme kaygılarının önemli derecede azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2018) çalışmasında e-öğrenme ortamlarının yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkilerinin çoğunlukla olumlu olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler üzerinde yapılan çalışmalarda da (Horwitz, 2010; Kim, 2005) benzer şekilde e-öğrenme ortamlarında İngilizce öğrenenlerde yabancı dil öğrenme kaygısının yaşanmadığı ancak sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Solak (2019) yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğrenimi görülen kur düzeyleri değişkeni kapsamında ölçek incelendiğinde alt boyutlarda ve toplam ölçekte kur seviyesi arttıkça Türkçe konuşma kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani araştırmada C1 düzeyinde olan çalışma grubunun kaygılarının yüksek düzeyde olmaması bu çalışma sonucu ile örtüşmektedir.

Hung (2009) öğrencilere İngilizce konuşma pratiği yapma fırsatı sunan çalışmasında teknolojik imkânlardan yararlanarak elektronik blog uygulamasını kullanmış ve öğrencilerin konuşma kaygılarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başka bir açıdan Özerbaş vd. (2023) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı arttıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Zimmerman (2002) PTÖ’nün bir özelliği ve kazanımı olan özdüzenlemeyi; bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için gerçekleştirilen eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesi yoluyla, bireyde öğrenme özerkliği ve kontrolünü sağlamak olarak ifade etmektedir. PTÖ

sürecinde öğrencinin rolü özerk, kurgulayıcı, bilgiyi araştırıp bulan, özümseyerek kullanıp öğrenendir (Yurtluk-Başbay, 2010).

Bu çalışmada çevrim içi PTÖ uygulamalarının yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısının azalmasını sağladığı sonucuna ulaşılmışken alan yazınında çalışmanın bu sonucunun aksine bir sonuca ulaşılan çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Genç-Köylü (2020) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ön-test kaygı seviyelerinin daha düşük, son-test kaygı seviyelerin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Zhao vd. (2013) yabancı dil olarak Çince öğrenen öğrencilerin okuma kaygısını üzerine yaptıkları çalışmada B1 düzeyi öğrencilerinin A1 düzeyi öğrencilerinden daha yüksek okuma kaygılarının olduğunu tespit etmişlerdir.

### **İkinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının Türkçe öğrenme motivasyon düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0.004$ ,  $p<0.05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Bu verilerden elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe öğrenme motivasyon düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak çevrim içi PTÖ etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin mevcut müfredatla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyon puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Hayatın ve eğitimin neredeyse her alanında olan çevrim içi eğitim-öğretim, kullanıcılara ulaşılabilirlik, zaman ve mekân engeli olmaksızın iletişim kurma gibi kolaylıklar sağlamaktadır. Bunun yanında çevrim içi eğitim öğretimde kullanılan öğrenme modellerinin öğrenciye klasik eğitim modellerine göre daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Eygü & Karaman, 2013). Çevrim içi ve PTÖ ile birleştirilmiş bir uygulama öğrencilere yüklenen bu sorumluluklardan özellikle öğrenen özerkliği konusunda ilerleme kaydetmelerine katkıda bulunabilir. Öğrencilerin özerk öğrenme ile sorumluluklarının artması, süreci daha çok sahiplenmeleriyle sonuçlanır (Can, 2012). Bu durum da çevrim içi eğitim hakkında olumlu düşünceler geliştirip motivasyonlarının ve öğrenme performanslarının artmasını sağlayabilir. Brown (2004), PTÖ ile öğrencilerin kendi başlarına öğrenme ortamları oluşturmalarının, öz

değerlendirme ve akran dönütlerinin öğrenen özerkliğini teşvik ettiğini ve doğal olarak motivasyonu artırdığını belirtmiştir. PTÖ öğrenenlerin derse karşı ilgi motivasyonlarını arttıran bir öğrenme yaklaşımıdır (Holmes & Hwang, 2016).

İlgili alan yazınında araştırmanın bu sonucuna benzer sonuçların ortaya koyulduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Hamaratlı'nın (2015) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Mısır Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin kullanılan bu yöntem sayesinde kendilerini yazma sürecinde daha rahat hissettikleri ve motivasyonlarının arttığı ve yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Özbek (2022) tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Halkası Tekniğinin Dil Öğrenme Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışması ile uzaktan eğitimle gerçekleştirilen konuşma halkası uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonunu kısmen olumlu etkilediği sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Çetin (2013), tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımını Motivasyona Etkisi” adlı çalışmada video kullanımının temel seviyedeki öğrencilere basitleştirerek uygulanmasının Türkçe öğrenme motivasyonlarına olumlu katkıları sunduğu ifade edilmiştir.

Kaya (2023) tarafından hazırlanan “Teknoloji Destekli Eğitimin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerilerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında öğrencilerin teknoloji uygulamaları sayesinde derslere istekli ve etkin katılımlarının görüldüğü, bunun da bu uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonlarının artmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Toci (2000) de yaptığı çalışmada içsel ve dışsal motivasyonun oluşmasında, teknoloji destekli PTÖ'nün etkisi konusunu işlemiştir. Araştırmaya ilköğretim 5. ve 6. sınıftan 45 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda, öğretim ortamlarının öğrencilerin içsel motivasyonunun gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur.

Ayrıca Mistler-Jackson ve Songer (2000) çalışmalarında çevrim içi derslerin ve eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir. Yine Gou ve Yang (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcı öğrenciler, PTÖ'nün %84 özgüven, %83,8 oranı ile motivasyonlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir.



Bradford (2005) tarafından yapılan çalışmada, PTÖ modelinde öğrenci motivasyonunun artırılması konusu ele alınmıştır. PTÖ çalışmalarında öğrenci motivasyonunun artırılması için birtakım bilgilerin verildiği çalışmada PTÖ'nün kuramsal temelleri, eğitim sistemine teknolojinin yansması, teknoloji destekli öğrenci merkezli proje öğretimi konuları ile ilgili gelişmeler hakkında bilgiler verilmiştir. Alan yazını taraması formatındaki bu araştırma sonunda, PTÖ yaklaşımının başka alanlarda etkili olduğunun ortaya konulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazınında PTÖ'nün dil öğrenimini kolaylaştırmasının yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu, öz yeterliliğini, bağımsız öğrenmesini, eleştirel düşünmesini, iletişim becerilerini ve sosyal sorumluluklarını geliştirdiğini belirten araştırmalara (Beckett, 2006; Essien, 2018; Shin, 2018) rastlanmaktadır.

Sutrisna ve Artini (2020) çalışmalarında İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde PTÖ etkinliklerine katılan öğrencilerin etkinliklere katılmaktan keyif aldıkları, iyi bir deneyim yaşadıkları, İngilizce öğrenmek için İngilizce hakkında daha fazla şey öğrenmeye istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ek olarak PTÖ'nün bilgiyi işleme kuramında öğrenmenin duyuşsal kayıt ile başladığı ve bunu başlatanın motivasyon, öğrenme isteğı ve olumlu tutum olduğu düşünöldüğünde bunun öğrenme adına çok değerli bir kazanımdır (Uysal, 2021).

Araştırmanın ve alan yazınındaki araştırmaların sonuçları incelendiğinde çevrim içi ya da uzaktan eğitim modelinin öğrencilerin motivasyonlarının kısmen gelişimine katkıda bulunduğı anlaşılmaktadır. Ancak alan yazını sonuçlarında dikkat çeken bir husus çevrim içi eğitimin PTÖ ya da teknoloji destekli uygulamalarla kullanıldığında öğrencilerin motivasyonlarına katkıda bulunduğudur.

### **Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan *“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusuna ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p=0.001$ ,  $p<0.05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerinin deney grubu lehine anlamlı bir

fark olduğu sonucu gör÷lmektedir. Bu bağlamda araştırmada çevrim içi PTÖ etkinlikleriyle Türkçe öğrenen öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre uygulama sürecinde sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Bir dilin ya da yabancı bir dilin öğrenilmesi dört temel dil becerilerinin (konuşma, okuma-anlama, dinleme ve yazma) birlikte ve etkili alınmasıyla mümkün görünmektedir. Bu bakımdan PTÖ dilin bu dört temel becerilerinin bir bütün olarak öğrenilmesi fırsatını sunar (Stoller, 2006). PTÖ doğası gereği öğrencilerin grup çalışmalarıyla birlikte öğrenmesine, iş birliğini geliştirmeye ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkılar sağlayan bir öğrenme tekniğidir (Dağ & Durdu, 2012). Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde PTÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarının yanında iş birlikçi, iletişim ve yaratıcı becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Temizyürek & Toker, 2022).

Alan yazınında sözlü iletişim becerilerinden konuşma ya da dinleme becerileriyle ilgili bu araştırmadakine benzer sonuçların olduğu çalışmalara rastlanmıştır.

Taşköprü (2017) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyinde öğrencilere yönelik çeşitli materyallerle etkinlikler yapmıştır. Çalışma sonunda konuşma becerisi için özel hazırlanan materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerinin gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Haines (1989) bir araştırmasında projelerin dil bilgisi, kelime bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesini sağladığını ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin doğru ve özgün bir şekilde hedef dilin konuşulduğu ortamlarda iletişim kurabileceklerini ifade etmektedir. Bu çalışmalar uygulama ve sonucu bakımından araştırmayla benzer sonuçlara sahiptir.

Çalışmayla benzer şekilde Gün'ün (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin sınıf içinde konuşma kaygıları nedeniyle gösteremedikleri performansı bu uygulamayla gösterebildikleri ve daha kolay öğrenme sürecine girdikleri sonucu tespit edilmiştir.

Yaratıcı drama teknikleriyle hazırlanan etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada ise Sivrioğlu (2014) yaratıcı drama tekniğinin, B1 düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği ancak karşılıklı konuşma becerisine etki etmediği tespit edilmiştir.

Temizöz (2008) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerle yabancı dil öğretiminde kullanılan dilbilgisi çeviri yöntemi ile iletişimci yaklaşımın, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkileri arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonunda, iletişimci yaklaşımın kullanıldığı deney grubu ile dilbilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarı düzeylerinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonucu ile benzerlik gösteren ve Satak (2023) tarafından “Teknoloji Destekli Sorun Merkezli Program Tasarımının Yükseköğretimde Okuyan Yabancı Dil Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışma yapılmıştır. Bir üniversitede İngilizce hazırlık bölümünde toplam 60 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yarı deneysel ve karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada teknoloji destekli uygulamalar hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak fikir geliştirme, akıcılık ve tutarlılık, dil kullanımı becerileri ve bu dört bileşenin oluşturduğu genel sözlü iletişim performansında anlamlı ortalama fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası alan yazınında bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Fahmi vd. (2021) yürüttükleri çalışmada, PTÖ yöntemi kullanılarak yabancı dil olarak İngilizce öğretilen öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı bir fark olduğu ve PTÖ'nün öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini başarıyla geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğrenciler, 51,64'lük ortalama bir ön test puanıyla başlamış ve 63,64'lük ortalama bir son test puanıyla bitirmişlerdir; bu da PTÖ'nün öğrencilerin konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. PTÖ'nün öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için uygun bir öğretim yöntemi olabileceği sonucuna varmışlardır (Fahmi vd., 2021). Ek olarak Sutrisna ve Artini (2020) PTÖ'nün öğrencilerin konuşma yeterliliği ve İngilizce dil öğrenme tutumları üzerindeki etkisini araştırmak için çalışma yapmışlar ve bu araştırma sonucuna benzer şekilde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinden konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

PTÖ'nün yabancı dil öğrenenler üzerinde yapıldığı ve çalışma ile benzer sonuçlara ulaşıldığının tespit edildiği uluslararası birçok çalışma (Ansarian vd., 2016; Keong & Mohammed, 2015; Khotima, 2014) bulunmaktadır. Yine ek olarak, Surif vd. (2013) tarafından çalışmada PTÖ'nün öğrencilerin grup tartışması veya sunum oturumu sırasında fikirlerini paylaşıırken ve bunları diğer grup üyeleri ile paylaşma sırasında aktif olarak iletişim kurarken konuşma becerilerinin gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Araştırmada deney grubu öğrencilerinin çevrim içi proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle Türkçe öğrenme sürecinde kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim beceri performanslarıyla ilgili araştırmacı gözlemleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin elde edilen veriler nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak sunulmuştur. Bu sonuçlar şöyledir:

- Elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre gözlem bulguları (Tablo 22) kaygı teması incelendiğinde gözlemlenen tüm performans toplam ortalama puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre çevrim içi PTÖ etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kaygılarını azalttığını ve ilk haftalara göre kendilerini daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular bölümünde etraflıca sunulan gözlem verileri ve öğrenci performansları bu sonucu destekler niteliktedir.

- Elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre gözlem bulguları (Tablo 22) motivasyon temasına göre ilk haftadan itibaren yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözlem motivasyon kategorisi sonuçlarına göre çevrim içi PTÖ etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde motivasyonlarını arttırdığını ve öğrencilerin ilk haftalara göre kendilerini daha keyifli ve mutlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma gözlem betimsel analiz bulgularının (Tablo 22) da bu sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

- Elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre gözlem bulguları (Tablo 22) sözlü iletişim becerileri teması incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca göre sözlü iletişim temasına yönelik performans puanlarının artması uygulamanın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde sözlü iletişim becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Araştırmanın yedinci problemine ait bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde derslere etkin katılım sağladığı PTÖ etkinliklerini gerçekleştirdikleri ve sonuçta Türkçe öğrenme kaygılarının azaldığı, motivasyonlarının arttığı ve sözlü iletişim becerilerinin geliştiği söylenebilir. Araştırmada

betimsel istatistiksel olarak elde edilen gözlem sonuçlarını bulgulara detaylı olarak verilen gözlem (Tablo 22) betimsel analizler de destekler niteliktedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğrudan çevrim içi PTÖ Türkçe öğrenme kaygı motivasyon ve sözlü iletişim kapsamında yapılan çalışmalara rastlanmazken çevrim içi ya da sadece PTÖ yöntemiyle yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarına rastlanmıştır. Bu araştırmanın gözlem sonuçları ile benzer şekilde İskender (2021) tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Derslerine İlişkin Deneyimler” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgulara göre çevrim içi ders ortamlarında öğrencilerin aktif bir şekilde iletişim kurduğu ve öğrenciler açısından kaygılı bir ortam olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İskender (2021) gözlem notlarıyla ilgili elde edilen verilerden yola çıkarak öğrenci-öğretici iletişiminin pozitif ve etkileşimli bir ortam potansiyeli taşıdığını, özellikle konuşma dersinde bu ortamın sağlanmasının, dersin yapısı göz önünde bulundurulduğunda, oldukça önemli bir konu olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde başka bir çalışmada Mistler-Jackson ve Songer (2000) çevrim içi derslerin ve eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu artırdığını gözlemlemiştir.

#### **Beşinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları hem nicel hem de nitel verilerden elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen nicel ve nitel veriler araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak verilmiştir. Ancak karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desenin doğası gereği araştırma sonucunda nicel verileri desteklemek ve daha detaylı sonuçlara ulaşmak için nitel verilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler elde edilerek veriler birbirleriyle ilişkilendirilip tartışma bölümlerinde bütünleştirilerek yorumlanmaktadır (Creswell & Clark, 2015).

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “*Araştırmanın nitel sonuçları, nicel sonuçlarını nasıl açıklamaktadır?*” sorusuna ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Araştırmanın nitel sonuçlarını uygulama süresince araştırmacı gözlemi, deney grubu tarafından yazılan günlükler ve uygulama sonunda deney grubunun çevrim içi PTÖ uygulama süreciyle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular oluşturmaktadır.
- Araştırmanın nitel sonuçları olan araştırmacı gözlemi, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşleri genel olarak olumludur. Bu sonuçlara göre öğrenciler, çevrim içi PTÖ

etkinliklerini yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kaygının azalması, motivasyonun artması ve sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi bakımından yararlı bulmaktadırlar. Bu sonucu araştırmanın bulguları (Tablo 22) destekler niteliktedir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre de çevrim içi PTÖ etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygılarını azalttığı, motivasyonlarını artırdığı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın 1., 2. ve 3. alt problem sorularında etraflıca tartışılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarına bakıldığında her ikisinin de çevrim içi PTÖ etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi bakımından birbirini destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmanın nicel sonuçları, çevrim içi PTÖ'nün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerilerinin geliştiğini istatistiksel olarak verirken nitel sonuçlarda bu artışın nedenleri araştırmacı gözleminde betimsel olarak öğrenci günlükleri ve görüşlerinde ise katılımcılar tarafından açıklanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin Türkçe öğrenmede kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerilerindeki olumlu artış araştırmacı gözlemi, öğrenci günlükleri ve görüşleriyle tutarlıdır.

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kaygılarının azalmasının, motivasyon ve sözlü iletişim becerilerindeki olumlu artışın çevrim içi PTÖ etkinlikleriyle gerçekleştiği yönünde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde alan yazınındaki çalışmalarda öğrenci günlüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Işık (2015) “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma” başlıklı çalışmasında B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmesi ile öğrenci ve araştırmacı öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler ise e-geri bildirimlerin, uluslararası öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede olumlu katkılar verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bülbül (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım durumlarını tespit edebilmek için strateji değerlendirme yapıklarından, video kayıtlarından, öğrenci çalışmalarından ve öğrenci günlüklerinden yararlanmıştır. Katılımcıların uygulama boyunca her dersle ilgili toplanan öğrenci günlükleri ve uygulama sonunda gerçekleştirilen öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kavram haritalama tekniği ile işlenen

dersleri çok etkileyici ve eğlenceli buldukları, uygulama boyunca kullanılan strateji ve teknikleri beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Halitoğlu (2018) da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç duydukları dinleme becerilerini belirleyip buna yönelik bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada eylem araştırması modelinde bazı etkinlikler geliştirerek on iki haftalık süreç boyunca öğrencilerden etkinlik kağıtları ve günlükler toplamıştır. Verilerin çözümlenmesi ve öğrenci günlüklerinden hareketle etkinliklerin öğrenciler için başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazını incelendiğinde bu araştırma sonunda öğrenci görüşleri ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırmada katılımcılar çevrim içi PTÖ ile ilgili görüşlerinde genellikle olumlu görüşler belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kaya'nın (2023) yaptığı çalışmada çevrim içi derslere yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çevrim içi derslerin Türkçe öğrenmeye karşı kendilerine güven kazandırdığını ve derslerin kendileri için faydalı, ilginç, eğlenceli ve anlaşılır olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Onur (2021) bir araştırmasında öğretmenlerin çevrim içi olarak ve Zoom programıyla yabancı dil derslerinin konuşma becerisinin gelişmesinde çok verimli olduğunu, dinleme becerisinde ekran paylaşımı ve internet hızı sorunu yaşanmadığı zaman bu beceriyi de geliştirdiğini ifade eden öğretici görüşlerini tespit etmiştir. Alan yazınındaki bu görüşler çalışmadaki katılımcı görüşleriyle örtüşmektedir.

Araştırmada katılımcılar çevrim içi PTÖ uygulamalarıyla yürütülmesinin sınırlılıklarından bahsetmişler ve bunun teknik nedenler, yüz yüze derslerdeki gibi akranları ile iletişim kuramamak ve uzun toplantılarda sıkıcı ve yorucu olduğunu belirten görüşler sunmuşlardır. Benzer şekilde çevrim içi derslerin ya da etkinliklerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınırlılıklara alan yazınındaki çalışmalarda (Güngör vd., 2020; İskender, 2021; Karatay vd., 2021; Ustabulut, 2021) rastlanmaktadır. Bu çalışmalar genellikle çevrim içi derslerdeki sorunların internet ve teknolojik materyaller kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalardır. Yine Aykaç (2023) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin deprem nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada karşılaşılan problemlerin genel olarak yeterli internetin olmaması, öğrencilerin yeteri kadar derse katılmaması, çevrim içi ders uygulamalarının ders içi etkileşim için uygun olmaması ve buna bağlı olarak dil becerileri ve bu becerilerle ilgili bazı kazanımların yeterli düzeyde ele alınmaması gibi problemler tespit edilmiştir.

Araştırmada katılımcıların yarısı çevrim içi PTÖ ile kaygılarının azaldığı görüşünü belirtmişlerdir. Dil öğretiminde kaygının giderilmesi ya da azaltılmasına yönelik olan ilk

çalışmada (Horwitz vd., 1986) bulunan sonuçlara göre, iki yöntem önerilir. Bu yöntemlerden ilki, kaygıya sebep olan durumlarla baş etmeyi öğrencilere öğretmek, ikincisi de öğrenme ortamını daha az stresli bir hâle getirmektir. Araştırmada buna benzer şekilde yüz yüze ve normal öğretim yerine çevrim içi ve PTÖ ile uygulama ortamları oluşturulmuştur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltmak için bazı etkinlikler yapılmalıdır görüşüne göre Crookall ve Oxford (1991), bu etkinlikleri; yapısal alıştırmalar, grup ve ikili çalışmalar, oyunlar ve benzetimler olarak ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Yaman (2014) çalışmasında PTÖ yönteminin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği konuşma sınıflarında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesi bağlamında etkili bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılan ve Yanık (2023) tarafından “Teknoloji Destekli PTÖ’nün Lise Öğrencilerinin Konuşma Akıcılığı ve İngilizce İletişim Kurma İstekliliğine Etkisi” başlıklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada PTÖ yönteminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma beceri seviyesini geliştirdiği, dil öğrenme istekliliğinin arttığı ve konuşma akıcılığına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin projelerde aktif olarak görev almaları ve grupları kendilerinin oluşturmaları motivasyonlarına pozitif yönde katkı sağladığını belirtmiştir.

Ayrıca araştırmada bulgulardan elde edilen nicel sonuçlara bakıldığında deney grubunun kaygı, motivasyon ve sözlü iletişim becerileri ortalama puanlarının son testlerinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç çevrim içi PTÖ uygulamasının bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel bulgu sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Alan yazınında ilgili çalışmaların da benzer sonuçları olduğu görülmektedir. Ancak araştırmanın bir diğer grubu olan kontrol grubunun son testleri incelendiğinde kaygı ve sözlü iletişim becerilerinin arttığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamsız olduğu anlaşılmaktadır. Burada dikkat çeken sonuç ise kontrol grubunun motivasyonlarının son testte ( $\bar{X} = 82.81 - 79.24$ ) düşmüş olmasıdır. Bunu nedeni olarak da öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin mevcut müfredatla ve çevrim içi olarak verilmesi gösterilebilir. Deney grubundaki öğrencilerin çevrim içi PTÖ ile ilgili görüşlerinden bazıları çevrim içi derslerle ilgili bu durumu destekler niteliktedir.

Alan yazınında da çevrim içi ya da uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Karatay vd. (2021) çalışmalarında TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan eğitim yoluyla B1-B2 düzeyinde öğrenenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini tespit etmek amaçlamışlardır. Öğrenciler uzaktan eğitim hakkında olumlu görüşlerinin yanında olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Öğrencilerin derslere



odaklanamadıkları ve sıkıldıkları bu yüzden de derslerin sıkıcı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrenciler uzaktan eğitimde yapılan etkinlikler yüz yüze eğitimde yapılanlara göre sınırlı kaldığını “yüz yüze eğitimde daha çok etkinlik ve ödevleri daha zamanında yapıyoruz.” Görüşleriyle belirtmişlerdir. Çalışmada üretici dil becerileri konuşma ve yazmanın yeteri kadar gelişmemesine, uzaktan eğitimde isteksiz öğrencilerin derse etkin katılmamalarının neden olarak gösterilebileceği ifade edilmektedir.

Başka benzer sonuçların olduğu bir çalışma Aykaç (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin neredeyse tamamı yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha verimli olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde görüşleri destekler bir şekilde Doğan vd. (2022) çalışmalarında da uzaktan eğitimde iletişimin yeteri kadar sağlanamadığı ve bu nedenle etkileşimin kurulamadığı sonucuna varıldığı tespit edilmiştir.

Karma yöntem ile gerçekleştirilmiş çalışmalara bakıldığında hem nicel hem de nitel sonuçların birlikte verildiği görülmektedir. Kaya (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da nicel ve nitel sonuçların beraber kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 öncesi ve temel düzey (A1-A2) 47 Macar öğrencinin teknoloji destekli eğitimle dil becerilerinin geliştirilip istem yanlışlarının sağaltılmasının amaçlandığı çalışmada nicel veri toplama araçları olarak uygulama öncesi ve sonrası ölçekler kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara göre teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını sağaltmada, yazılı anlatım becerilerini, konuşma öz yeterliklerini, yazılı anlatım tutum ve kaygılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ise teknoloji destekli eğitimin öğrenmelerini olumlu yönde geliştirdiği görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmanın nicel ve nitel sonuçlarının birlikte verilmesi ve tutarlı olması araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Karadaş (2023) tarafından uyum sınıflarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eğitsel oyunların konuşma becerisine etkisinin amaçlandığı doktora tezinde hem nicel hem de nitel verileri kapsayan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini araştırmacı gözlemi ve yansıtıcı günlükler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini daha iyi açıklamak amacıyla nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak araştırmada eğitsel oyun uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine olumlu yönde katkı sağladığı ve bunun da nitel sonuçlarla örtüştüğü, yapılan çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma ile yine benzer bir şekilde Yaman (2014) tarafından PTÖ'nün öğrencilerin İngilizce konuşma dersine yönelik tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisinin amaçlandığı

ve karma araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma bir dönem boyunca deney grubunda PTÖ ile yürütülürken kontrol grubunda ise mevcut ders kitabı yürütülmüştür. Nicel veriler ön test son test tutum ölçeği ile elde edilirken nitel veriler araştırma sonunda katılımcılar ile yapılan röportajlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda nicel bulgulardan hareketle PTÖ yönteminin konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığı ve bunun da nitel sonuçlar olan röportajlarla desteklendiği görülmektedir.

Kalemkuş (2023) tarafından hazırlanan doktora tezinde çevrim içi PTÖ'nün öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma da araştırma ile benzer şekilde karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel sonuçlar ön test ve son test verilerinden elde edilirken nitel bulgular yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen katılımcı görüşlerinden toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularından hareketle çevrim içi PTÖ, öğrencilerin genel olarak 21.yüzyıl becerilerinin yanı sıra üstbilişsel farkındalıklarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini, sosyal sorumluluk ve uyum becerilerini, iş birliği becerilerini, medya okuryazarlığı becerilerini, BİT okuryazarlığı becerilerini, yaratıcılık ve yenilikçilik becerileri ile girişimcilik ve özyönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada liderlik becerisi dışında 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel farkındalık kapsamında nitel bulguların nicel bulguları desteklediği sonucuna varılmıştır. Çalışma nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesi ve birbirini desteklemesi yönüyle de araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Arslan (2021) “Türkçe Öğretim Programında İş birlikli Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya, Öğrenme Motivasyonuna, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Bu bakımdan çalışmada nicel verileri ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel verileri ise görüşme ve gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgulara göre Türkçe dersinde iş birlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme motivasyon, tutumlarını, öğrenme kalıcılıklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları nitel bulgularla aynı doğrultuda sonuçlar sunarak birbirini desteklediği görülmüştür.

Tonbuloglu vd. (2013) PTÖ yönteminin biliş üstü becerilere ve öz-yeterlik algısına etkisini ve öğrencilerin PTÖ yöntemiyle yeni bir ürün meydana getirme becerilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında karma araştırma yöntemini kullanmışlardır. Araştırmanın nicel verileri biliş üstü beceriler ölçeği, öz-yeterlik algısı ölçeği ile elde edilirken nitel verileri gözlem formu, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile toplanmıştır.

Bu verilerden elde edilen bulgulara göre PTÖ yönteminin, özyeterlilik algısı ve biliş üstü beceriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu nicel sonuçları, araştırmanın nitel analizlerinden elde edilen davranışların haftalara göre genel olarak olumlu yönde değiştiği sonucu desteklemektedir.

Aldobekhi ve Abahussain (2024) “Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning: A Mixed Method Research” başlıklı çalışmalarında karma araştırma yöntemini kullanmışlardır. Araştırmada deney grubunun PTÖ etkinlikleri sayesinde yazma ve konuşma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu ve bunun da nitel sonuçlarla desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Çevrim içi PTÖ’nün Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar çerçevesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlere ve ilgili araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler maddeler hâlinde şunlardır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çevrim içi ya da yüz yüze gerçekleştirilen öğretim ortamlarında öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltacak benzer etkinlikler konuşma becerisi dışındaki diğer dil becerilerinde de uygulanabilir.
2. Yabancı dil öğretiminde sınıfta yüz yüze etkileşim sırasında öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısının istendik düzeye getirilmesi için çevrim içi iletişim etkinliklerinin TÖMER’ler ve dil öğretmenleri tarafından kullanılması önerilmektedir.
3. Günümüzde bir gereklilik olarak çevrim içi eğitim öğretim ortamları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin bir biçimde kullanıldığı bu araştırma sürecinde ve literatürde tespit edilmiştir. Ancak çevrim içi ortamlar her zaman istendik sonuçlar sağlamamaktadır bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğrenenleri daha motive edecek şekilde çevrim içi ortamların oluşturulmasının sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile gerçekleştirilen bu çalışmadaki etkinliklerin farklı düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

5. TÖMER’lerde dersler genelde mevcut müfredat çerçevesinde yürütölmektedir. Yabancılar Türköe öğretimi, öğrencilerin aktif olarak katılabileceği ve sorumluluk alacağı uygulamalara ağırlık verilerek daha da etkin bir şekilde gerçekteştirilebilir.
6. Çevrim içi öğretim ortamlarının Türköenin yabancı dil olarak öğretiminde etkililiğinin tek başına yeterli olmadığından hareketle bunun sosyal, teknik ve eğitsel projelerle birlikte kullanılarak zenginleştirilmesi ve öğrenenlerin dikkatini çekmesi sağlanmalıdır.
7. Benzer projeler yapılarak yabancı öğrencilerin telaffuzlarına ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla ana dili Türköe olan bireylerin de projelere dâhil edilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akkuş, Ş. (2021). *Freshman elt students' oral communication strategies, foreign language speaking anxiety and perceived communication apprehension in oral communication skills course* (Tez No: 693614) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alan, Y. (2020, 28-29 Ağustos). *Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretimine yönelik öğretim elemanı görüşleri*. I. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu. Çevrim içi.
- Aldobekhi, S. A., & Abahussain, M. O. (2024). Enhancing English language students productive skills through project-based learning: A mixed method research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(1), 231-257.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital compass learning: Distance education enrollment report*. Babson survey research group.
- Ally, M. (2008). *Foundations of educational theory for online learning*. In T. T. Learning, Terry Anderson (pp. 15-44). AU Press, Athabasca University.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Anderson-Levitt, & Kathryn M. (2006). Ethnography. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 279-295). American Educational Research Association.
- Ansarian, L., Adlipour, A. A., Saber, M. A., & Shafiei, E. (2016). The impact of problem-based learning on Iranian EFL learners' speaking proficiency. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 84-94.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179- 191.
- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective efl teachers: How to reduce their anxiety levels* (Tez No: 370433) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri* (Tez No: 92084) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, S. (2018). Technology and foreign language anxiety: Implications for practice and future research. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(2), 193-211.
- Aykaç, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deprem sonrasındaki uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin analizi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-99.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3420177>
- Adıgüzel, S. (2009). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 27-35.

- Adıyaman, Z. (2002) Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(11), 1303-6521
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, A. (2021). *Türkçe öğretim programında iş birlikli öğretim yönteminin akademik başarıya, öğrenme motivasyonuna, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Tez No: 664234) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (7. Baskı). Tübitak Bitav-Ceren Yayınları.
- Barın, E. (2003). The importance of basic vocabulary in teaching Turkish to foreigners. *Turkish Studies*, 13, 311-317.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan Ecnebilere Mahsus elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII/Bahar, 121-136.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2). 49- 68.
- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss. 67- 91). Pegem Akademi Yayıncılık
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batumlu, Z. D. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi* (Tez No: 188546) [Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beckett, G. H. (2006). Project-based second and foreign language education. In G. H. Beckett and P. C. Miller (Eds.). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (1-15). Information Age Publishing.
- Bell, S. (2010) Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. Clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 83, 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Berg, B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (H. Aydın, Çev.Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Beyler, E. (2024). *Fransızca öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı: Marmara bölgesi örneği* (Tez No: 864183) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.16916/aded.04251>
- Bilgetekin, F. A. (2023). *İngilizce dil becerilerinin çevrim içi edinimi: Hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretim görevlileriyle bir çalışma* (Tez No: 792671) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Bixler, B. (2006). *Motivation and its relationship to the design of educational games*. Paper presented at the New Media Consortium (NMC) Online Conference on Educational Gaming, Internet.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and method*. Allyn & Bacon.
- Boylu, E., & 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, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bradford, M., (2005). Motivating students through project based service learning. *THE Journal*, 32(6), 29-30.
- Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Brown, R. A. (2004). Motivation for learning English among Japanese university students. *Information & Communication Studies*, 31, 1-12.
- Bryman, A. (2007). The research question in social research: what is its role?, *International Journal of Social Research Methodology*, 10(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/13645570600655282>
- Bülbül, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Bülbül, M., & Bülbül S. (2021). Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 332-356. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.886566>
- Büyükkız, K., & Hasırcı, S. (2013a). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme/An evaluation of vocabulary teaching on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013b). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72-85.
- Canan-Güngören, Ö., Demir-Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2014). Çevrimiçi öğrenme öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I* içinde (s. 100-144). Pegem A Yayınevi
- Chang, H. C. (2017). Examining the relationships between foreign language anxiety and attention during conversation tasks. In: Popescu E. et al. (eds) *Innovations in smart learning*. Lecture Notes in Educational Technology.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.



- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings. *Trends in cognitive sciences*, 14(9), 418-424.
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (4. Ed.). Sage.
- Corder, S. P. (1978). Simple codes and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in Second Acquisition*. 1, 1-10.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*, (Chapter 1). Available at: [http://www.sagepub.com/upm-data/10981\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf)
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 141-150.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çoruk, H. (2022). *Çevrim içi proje tabanlı infografik tasarlama etkinliklerinin öz düzenleme ve paylaşımlı üstbiliş becerilerine etkisi* (Tez No: 772683) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadaroglu, E. O., & Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: Kavramsal bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-97.
- Dağ, F., & Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. *Education Sciences*, 7(1), 200-211.
- Demir, T. (2013). Türkçe Öğretimi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 53-76. <https://doi.org/10.16916/aded.16020>
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. PegemA
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48-61



- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021). *Öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-d-aobm-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme-tamamlayici-ciltin-turkce-cevirisi-yayimlandi/icerik/421>
- Doğan, M., Koç, N., & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 765-781.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. M. Durmuş, A. Okur, (Ed.) *Yabancılar Türkçe el kitabı* içinde. GrafikerYayınları.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1).
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage: Beverly Hills, CA.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-855304>
- Essien, A. M. (2018). *The effects of project-based learning on students' English language ability*. Paper presented at The 2018 International Academic Research Conference, Vienna.
- Eygü, H., & Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Fahmi, R., Muslem, A., & Usman, B. (2021). The use of problem based learning to improve students' speaking ability. *English Education Journal*, 12(2), 260-281.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw-Hill.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd ed.). Oxford University press.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Genç-Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi* (Tez No: 646877) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-606.
- Göçer, A., & Moğol, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

- Göçer, A., Tabak, G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2020). Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde radyo oyunlarının kullanımı üzerine kuramsal bir çalışma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-67
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255–274.
- Greene, J.C., & Caracelli, V.J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New Directions for Evaluation*, 74, 5–17. <https://doi.org/10.1002/ev.1068>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21, 166-185. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Gulamova, R. (2022). *Yabancı dil öğretiminde çağdaş eğilimler* (Tez No: 738398) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191. <https://doi.org/10.17152/gefad.756612>
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Haines, E. (1989). Essential ray tracing. *Glas89*, 33-77.
- Hair, J.F., Black, W.C., Anderson, R.E. & Babin, B.J. (2009). Multivariate data analysis. (7th Edition), Prentice Hall.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No: 419392) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(3), 21-45.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)* (Tez No: 407178) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).
- Hoffner, H. (2010). *Literacy lessons, K-8: connecting activities to standarts and students to communities*. Corwin.

- Holmes, V. L., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449–463.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision*, WCB Brown ve Benchmark Publishers.
- Horwitz, E. K., Horwitz E. M., & Coppe J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb0525>.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.
- Hung, S. T. (2009). Promoting self-assessment strategies: An electronic portfolio approach. *Asian EFL Journal*, 11(2), 129–146.
- Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Tez No: 429219) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlhan, H., & Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı dil öğrenme kaygısı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(106), 376-389. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.43540>
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 171-179.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (22), 96-117. <https://doi.org/10.29000/rumelide.885523>
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 135-152.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde diller için avrupa ortak başvuru metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Tez No: 218340) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jacobs, G. (1970). *The participant observer: Encounters with social reality*. New York: George Braziller. (QS)
- Johnson, B., & Turner, F. (2003). *Data collection strategies. Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage, 297-315.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kalemkuş, F. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını ve 21.yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik bir çevrimiçi proje tabanlı öğrenme uygulaması* (Tez No: 781685) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-7.
- Karaca-Turhan, F. (2024). *Uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelenmesi* (Tez No: 859104) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karadaş, R. (2023). *Uyum sınıflarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eğitsel oyunların konuşma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 850337) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Türk Dil Kurumu
- Karakuş-Tayşi, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033-1050. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/40949/475608>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (32. baskı). Nobel.
- Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232.
- Kavasoğlu, M. (2011). *Oral communication strategies used by Turkish students learning English as a foreign language: The development of "oral communication strategy inventory"* (Tez No: 289652) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H., & Bağrsakçı, N. B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 165-175.
- Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* (Tez No: 793813) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of instructional development*, 2(4), 26.
- Keller, J. M. (1987a). The systematic process of motivational design. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.



- Keong, Y. C., & Mohammed, A. H. (2015). Improving Iraqi secondary students' speaking performance through problem based learning approach. *International Journal of Education and Research*, 3(12), 87-96.
- Khotima , S. (2014). The use of problem based learning to improve students' speaking ability. *Journal of English Language Teaching*, 50-56. <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt>
- Kızıldaş, M. (2022). *Çevrim içi oyunların sözlü iletişime etkisi: Ortaöğretim örneği* (Tez No: 732821) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, J. H. (2005). The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 5, 213–35.
- Kluckhohn, F. R. (1940). The participant-observer technique in small communities. *American Journal of Sociology*, 46, 331–343.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Kökoğlu, H. (2024). Çevrim içi yabancı dil derslerinde pedagojik yaklaşımların kullanılabilirliği: Aktif, işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri ile çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(1), 99-119. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.17.5>
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. (1999). *Teaching children science: A projectbased approach*. McGraw-Hill.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese efl learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92: 71-86. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265- 287.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42, 94-111. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care, assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320, 50-52.
- McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1969). *Issues in participant observation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Pearson.

- Melanlıoğlu, D., & 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.
- Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in second life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344016000185>
- Miles, M. B., & Hubberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook; qualitative data analysis*. (2. Ed.) SAGE Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. MEB Yayınları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-d-aobm-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme-tamamlayici-ciltin-turkce-cevirisi-yayimlandi/icerik/421>
- Mistler-Jackson, M., & Butler Songer, N. (2000). Student motivation and Internet technology: Are students empowered to learn science?. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(5), 459-479.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*, Wadsworth Cengage Learning.
- Nakatani, Y. (2006). Developing oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90, 151-168.
- Okur, U. (2021). *COVID-19 salgını sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER örneği* (Tez No: 685806) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Okur, U., & Gürlek, M. (2023). Kovid-19 salgını sonrası yabancı dil olarak türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER örneği. *Dilbilim*(39), 51-66. <https://doi.org/10.26650/jol.2022.1213471>
- Onur, Z. K. (2021). Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies*, 2(3), 15-27.
- Oxford, R., Lavien, R. Z., Holloway, M. E., Felkins, E., & Saleh, A. (1996). Telling their stories: Language students use diaries and recollections. In R. L. Oxford (ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. University of Hawaii Press Second Language Teaching and Curriculum Center, 19-34.
- Özbek, E. (2022). *Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi* (Tez No: 763659) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Tez No: 333578) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özdener, N., & Özçoban, T. (2004) “Bilgisayar eğitiminde çoklu zeka kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarıları üzerine etkisi. *EDAM*, 4/1

- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S., & İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Page Publication.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189- 1208.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* ( Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem A.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Plano-Clark, V., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research : A consumer's guide*. (2. Pabl.). Pearson Education Inc.
- Platt, J.. (1992). "Case study" in American methodological thought. *Current Sociology*, 40, 17–48.
- 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>
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz (çev.) Siyasal Kitabevi.
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from efl learner's perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Ed. Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). *Gerçek dünya araştırması* içinde (1. Basım). 97-134. Anı Yayıncılık.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Millî Eğitim*, 169, 106-117.
- Satak, G. (2023). *The effect of technology enhanced problem-centered curriculum on language learners' oral communication skills in higher education* (Tez No: 845960) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schlosser, A. L., & Simonson, R. M. (2009). *Distance education: Definitions and glossary of terms*, IAP.
- Scott, D., & Marlene, M. (2005). *Key ideas in educational research*. Continuum International Publishing.
- Seiler, S., Lent, B., Pinkowska, M., & Pinazza, M. (2012). An integrated model of factors influencing project managers' motivation—Findings from a Swiss Survey. *International Journal of Project Management*, 30(1), 60-72.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512-520. <https://10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>

- Sevim, O. (2019a). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274.
- Sevim, O. (2019b). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65), 567-586.
- Sevim, O., Uzun, A., & Sevim, S. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dile maruz kalma ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 347-363.
- Shin, M. H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and selfefficacy. *English Teaching*, 73(1).
- Shipman, W. M. (2015). *Handbook for science public information officers*. University of Chicago Press.
- Sillars, S. (1997). *İletişim* (Çev. Nüzhet Akın). MEB Yayınları.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi* (Tez No: 366564) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Solak, E. M. (2019). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme* (Tez No: 594009) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications Ltd.
- Stolk, J., & Harari, J. (2014). Student motivations as predictors of high-level cognitions in the project-based classrooms. *Active Learning in Higher Education* 15(3), 231-247.
- Stoller, M. (2006). A decade of ARL collection development: a look at the data. *Collection building*, 25(2), 45-51.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Lippincott Williams ve Wilkins.
- Surif, J., Ibrahim, N. H., & Mokhtar, M. (2013). Implementation of problem based learning in higher education institutions and its impact on students' learning. *PBL Across Cultures*, 66. <https://core.ac.uk/download/pdf/60533179.pdf#page=74>
- Sutrisna, G., & Artini, L. P. (2020). Does problem-based learning affect students' speaking skill and attitude toward ell?. *RETORIKA: Jurnal Ilmu Bahasa*, 6(2), 131-138.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, (6th Ed.), New International Edition. Pearson Education Limited.
- Tanış, A. (2022). *İct-assisted project-based learning to promote l2 English learners' 21st century skills and productive skills* (Tez No: 724519) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Tanrıkulu, L., & Türkcü-Kocataş, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon çalışmaları alan yazın taraması 1. *International Journal of Language Academy*, 1(9), 99–110, <https://10.29228/ijla.48828>.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınevi.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* (Tez No: 502150) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama* (Tez No: 486452) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taydaş-Osman, S. (2023). Yabancı dil Fransızca dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla ders planı örneği: Dilekçe yazımı. *Social Science Development Journal*, 8(37), 24-36. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.920>
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No: 226955) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., & Toker, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 54-63.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf).
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology-supported, project-based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation*. [PhD Thesis, The Pennsylvania University, Philadelphia].
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin biliş üstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türker, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi* (Tez No: 234274) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. 2. Baskı,
- Uçar, H., & Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAd*, 2(4), 37-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402106>
- UDEF, (2024). *International studentship in the world and in Turkey*. 3.5.2024 from <https://udef.org.tr/uluslararasi-ogrencilik/>
- UNESCO, (2020). *International student mobility* 3.4.2024 from <http://data.uis.unesco.org/>

- Ustabulut, M. Y. (2021). SWOT Analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-152.
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110.
- Varışoğlu, M. C. (2020). Sudanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede iletişim isteklilikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (68), 601- 614.
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 301-321.
- Wolcott, H. F. (1996). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Sage.
- Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2), 1-11.
- Yaman, İ. (2014). *EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipresent learning perspective* (Tez No: 356901) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yan, G., Jinfen, X., & Xudong, L. (2018). English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. *System*, 76, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.001>
- Yanık, A. T. (2023). *The effects of technology-enhanced project-based learning on high school students' utterance fluency and willingness to communicate* (Tez No: 814421) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, M. H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: Konuşma becerisi* (Tez No: 532496) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>
- YTB, (2024). *International student mobility*. 6.5.2024 from <https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketlilik>
- Yurdakul, Y., & Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (23), 167-186. <https://doi.org/10.29000/rumelide.953696>
- Yurtluk-Başbay, M. (2010). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* (67-79). Pegem Akademi.
- Zhao, A., Dynia, J., & Guo, Y. (2013). foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the united states. *The Modern Language Journal*, 13, 764-778.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.



## EKLER

### EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI  
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu  
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul  
Toplantının Tarihi :06.03.2023  
Toplantının Sayısı :03

**Karar-29:** Danışmanlığını Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM'in yürüttüğü doktora öğrencisi Ali UZUN'un "Çevrim İçi Proje Tabanlı Çalışmaların Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüldü.

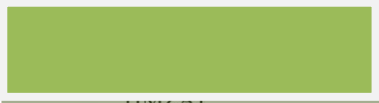
Yapılan görüşmelerden sonra adı geçeninin "Çevrim İçi Proje Tabanlı Çalışmaların Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

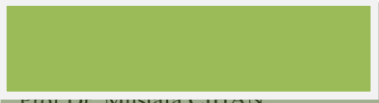
oy birliği ile karar verilmiştir.

  
(İMZA)  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK  
Etik Kurul Başkanı

  
(İMZA)  
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA  
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

  
(İMZA)  
Prof. Dr. Betül ASLAN  
Birim Etik Kurul Üyesi

  
(İMZA)  
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ  
Birim Etik Kurul Üyesi

  
(İMZA)  
Prof.Dr. Mustafa ÇİFTÇİ  
Raportör

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU  
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı  
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

**Projenin/Çalışmanın Adı:** Danışmanlığını Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM'in yürüttüğü doktora öğrencisi Ali UZUN'un "Çevrim İçi Proje Tabanlı Çalışmaların Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 06.03.2023

Teslim Tarihi:06.03.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

**Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK**  
Etik Kurul Başkanı

İmza :



**Bu Doktora Tez/ uygundur:** ☒

**Gerekçe/Açıklama:** Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Doktora Tez/ uygun değildir: ☐  
Gerekçe/Açıklama

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

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                    |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>KARAR BİLGİLERİ</b>   | <b>Toplantı Sayısı: 03</b><br><b>Karar No:29</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Toplantı Tarihi: 06.03.2023</b> |
|                          | Aşağıda bilgileri verilen doktora tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.<br><br>Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu doktora tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir. |                                    |
| <b>ÇALIŞMA BİLGİLERİ</b> | <b>Proje Yürütücüsü:</b> Ali UZUN<br><br><b>Çalışma Konusu:</b> Çevrim İçi Proje Tabanlı Çalışmaların Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi                                                                                                                                                                                                                         |                                    |

| <b>EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU</b> |                              | <b>İMZA</b> |
|-------------------------------------------|------------------------------|-------------|
| Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK                     | Etik Kurul Başkanı           |             |
| Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA              | Etik Kurul Başkan Yardımcısı |             |
| Prof. Dr. Betül ASLAN                     | Etik Kurul Üyesi             |             |
| Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ                  | Etik Kurul Üyesi             |             |
| Prof.Dr. Mustafa CİHAN                    | Etik Kurul Raportörü         |             |



## EK 2. Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.04.2023-208649



T.C.  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi  
Müdürlüğü (Tömer)

Sayı : E-15135758-100-208649  
Konu : Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)

26.04.2023

Sayın Öğr. Gör. Ali UZUN

İlgi : 26.04.2023 tarihli ve 15135758-100-30077 sayılı yazımız.

Atatürk Üniversitesinde yapmakta olduğunuz doktora tez çalışması kapsamında Merkezimizdeki öğrencilerle "ÇEVİRİM İÇİ PROJE TABANLI ÇALIŞMALARIN YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARINA MOTİVASYONLARINA VE SÖZLÜ İLETİŞİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİLERİNE ETKİSİ" adlı etkinlik uygulamaları yapma talebiniz Merkezimizce uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Yakup POYRAZ  
Müdür

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :BS96TYYYEV Pin Kodu :55913 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/sutcu-imam-universitesi-ebys>

Adres Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 -

Onikişubat/Kahramanmaraş

Telefon:+90 (344) 300 10 00 Faks:+90 (344) 300 10 37

e-Posta: [genelsekreterlik@ksu.edu.tr](mailto:genelsekreterlik@ksu.edu.tr) Elektronik Ağ: [www.ksu.edu.tr](http://www.ksu.edu.tr)

Bilgi için: Fatih TAŞAN

Unvanı: Şef



Tel No: 03443001195

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5637&eD=BSE6TYYYJL&eS=208649> adresinden yapılabilir.

## EK 3. BAP Proje Kabul Belgesi



TC  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)

**Konu:**Yürürlüğe Giren Proje Öneriniz

Tarih  
09.05.2023

**Sayın : Prof.Dr. Oğuzhan SEVİM**

Aşağıda bilgileri özetlenen proje önerinize yönelik değerlendirme süreci tamamlanmış ve BAP Komisyonu tarafından desteklenmesi uygun görülen projeniz, proje sözleşmesinin Rektörlük Makamı tarafından onaylanmasıyla yürürlüğe girmiş bulunmaktadır.

Tebrik eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Prof.Dr. Abdulkadir ÇİLTAŞ  
Koordinatör

Proje Başlığı: ÇEVİRİM İÇİ PROJE TABANLI ÇALIŞMALARIN YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARINA MOTİVASYONLARINA VE SÖZLÜ İLETİŞİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Proje No: SDK-2023-12325

Proje Türü: Doktora

Süresi: 12 ay

Başlama Tarihi: 09.05.2023

Onaylanan Bütçesi: 8540 TL

Proje Yürütücüsü: Prof.Dr. Oğuzhan SEVİM

Araştırmacı(lar): ÖĞRENCİ ALI UZUN



## EK 4. Ölçek Kullanım İzni

Sözlü İletişim Strateji Ölçeği izin talebi

Gelen Kutusu x

6 Mar Çar 10:55

☆ 😊 ↶ ⋮

**Ali UZUN** <uzunali46@gmail.com>  
Alıcı: mhuseyinyazici

M. Hüseyin Hocam merhaba,  
Atatürk Üniversitesinde doktora yapmaktayım ve "ÇEVİRİM İÇİ PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARINA MOTİVASYONLARINA VE SÖZLÜ İLETİŞİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİLERİNE ETKİSİ" adlı Doktora Tez çalışmamda;

Tarafınızca Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları yapılarak güncellenen "Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) (Sözlü İletişim Strateji Envanteri) ölçeğini Tez çalışmamda kullanmak için izninize ihtiyac duyuyordum.

İyi çalışmalar...

Öğr. Gör. Ali UZUN

18 Mar Pzt 05:18

☆ 😊 ↶ ⋮

**muhammet huseyin yazici** <muhammethuseyinyazici@hitit.edu.tr>  
Alıcı: ben

Merhaba Hocam,

Elbette kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar...

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

## EK 5. Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği

| Madde Numarası | Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları                           | Tamamen Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Kararsızım | Çok Az Katılıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------|------------|--------------------|------------------|
| 1              | Türkçe derslerinde adım söylendiğinde çok heyecanlanırım.       |                     |                          |            |                    |                  |
| 2              | Türkçe derslerinde dikkatimi toplamakta zorlanırım.             |                     |                          |            |                    |                  |
| 3              | Türkçe dersinin bir an önce bitmesini isterim.                  |                     |                          |            |                    |                  |
| 4              | Türkçe derslerinde genellikle huzursuz olurum.                  |                     |                          |            |                    |                  |
| 5              | Türkçe derslerine katılmaktan çekinirim.                        |                     |                          |            |                    |                  |
| 6              | Türkçe tartışma konusunda kendimi yetersiz görüyorum.           |                     |                          |            |                    |                  |
| 7              | Türkçe dersi etkinliklerine katılmak istemiyorum.               |                     |                          |            |                    |                  |
| 8              | Türkçe dersi sınavlarından kötü not almaktan korkuyorum.        |                     |                          |            |                    |                  |
| 9              | Türk arkadaşlarımla konuşmamla dalga geçtiğini düşünürüm.       |                     |                          |            |                    |                  |
| 10             | Ana dili Türkçe olanlar arasında kendimi tedirgin hissedirim.   |                     |                          |            |                    |                  |
| 11             | Düşüncelerimi Türkçe ifade etmekten çekinirim.                  |                     |                          |            |                    |                  |
| 12             | Türkçe iletişim kurmaktan kaçınırım.                            |                     |                          |            |                    |                  |
| 13             | Türkçe düşünürken kafam karışır.                                |                     |                          |            |                    |                  |
| 14             | Türkçe konuşulan ortamlarda durgunlaşırım.                      |                     |                          |            |                    |                  |
| 15             | Türkçe yapılan sohbetlerden çekinirim.                          |                     |                          |            |                    |                  |
| 16             | Aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyeceklerimi unuturum.      |                     |                          |            |                    |                  |
| 17             | Türkçe konuşurken hatalarımla düzeltilmesinden rahatsız olurum. |                     |                          |            |                    |                  |
| 18             | Türkçe söylenenleri anlamamaktan korkarım.                      |                     |                          |            |                    |                  |
| 19             | Anlayamadığım Türkçe sözcükler olduğunda huzursuz olurum.       |                     |                          |            |                    |                  |
| 20             | Karşımdaki konuşmamı anlamadığında gerginleşirim.               |                     |                          |            |                    |                  |
| 21             | Türkçe konuşurken kendime güvenmem.                             |                     |                          |            |                    |                  |
| 22             | Hazırlıksız olarak Türkçe konuşmaktan endişe duyarım.           |                     |                          |            |                    |                  |

## EK 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

| Madde Numarası | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon                  | Tamamen Katılıyorum | Büyük Ölüde Katılıyorum | Kararsızım | Çok Az Katılıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------|------------|--------------------|------------------|
| 1              | Kendimi geliştirmek için Türkçe öğrenmenin faydalı olacağını düşünürüm. |                     |                         |            |                    |                  |
| 2              | Türk coğrafyasını gezebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.              |                     |                         |            |                    |                  |
| 3              | Türkçe öğrenmek için fırsatları doğru kullanırım.                       |                     |                         |            |                    |                  |
| 4              | Türkçe öğrenmekten zevk duyarım.                                        |                     |                         |            |                    |                  |
| 5              | Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.                               |                     |                         |            |                    |                  |
| 6              | Türkçe öğrenme konusunda korkularım var.                                |                     |                         |            |                    |                  |
| 7              | Türkçe öğrenmede yetenekli olmadığımı düşünürüm.                        |                     |                         |            |                    |                  |
| 8              | Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünürüm.                               |                     |                         |            |                    |                  |
| 9              | Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm.              |                     |                         |            |                    |                  |
| 10             | Türkiye’de çalışabilmek için Türkçeyi öğrenmeliyim.                     |                     |                         |            |                    |                  |
| 11             | Eğitim hayatımı sürdürebilmek için Türkçe öğrenmeliyim.                 |                     |                         |            |                    |                  |
| 12             | Türkiye’de rahat yaşamak için Türkçe öğrenmek isterim.                  |                     |                         |            |                    |                  |
| 13             | Türkçeyi dünyadan bilgi sahibi olmak için öğrenmek isterim.             |                     |                         |            |                    |                  |
| 14             | Türkçeyi öğrendiğimde daha çok insanla iletişim kurabilirim.            |                     |                         |            |                    |                  |
| 15             | Meslekte yükselmek için Türkçe öğrenmeliyim.                            |                     |                         |            |                    |                  |
| 16             | İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.        |                     |                         |            |                    |                  |
| 17             | İşimde daha başarılı olmak için Türkçe öğrenmeliyim.                    |                     |                         |            |                    |                  |
| 18             | Türk kültürüne ilgi duyduğum için Türkçe öğrenmek isterim.              |                     |                         |            |                    |                  |
| 19             | Türk toplumu tarafından seilmek için Türkçe öğrenmek isterim.           |                     |                         |            |                    |                  |
| 20             | Türk dizileri ve müzikleri Türkçe öğrenme isteğimi artırır.             |                     |                         |            |                    |                  |
| 21             | Türk toplumunu samimi bulduğum için Türkçe öğrenmek isterim.            |                     |                         |            |                    |                  |
| 22             | Anadolu medeniyetine olan ilgimden dolayı Türkçe öğrenmek isterim.      |                     |                         |            |                    |                  |

## EK 7. Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerileri Ölçeği

| Madde Numarası | Bu sözlü iletişim strateji envanteri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu envantere Türkçe öğrenirken kullandığınız sözlü iletişim ile ilgili ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu derecelendirmeye bakarak (1,2,3,4,5) maddelerinden yalnızca birini seçerek işaretleyiniz. Maddelerde “doğru” ya da “yanlış” yoktur. Bu nedenle maddeler üzerinde fazla düşünmeyiniz. Maddeleri dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Anketi cevaplamak yaklaşık 15- 20 dakikadır. | 1. Hiçbir zaman doğru değil | 2. Nadiren doğru | 3. Bazen doğru | 4. Sık sık doğru | 5. Her zaman doğru |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|----------------|------------------|--------------------|
|                | <b>Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |                  |                |                  |                    |
| 1              | Konuşurken ifade etmek istediğim cümleyi önce ana dilimde düşünürüm, sonra Türkçesini kullanırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                             |                  |                |                  |                    |
| 2              | Konuşurken, önce Türkçesini bildiğim bir cümleyi hatırlarım (aklıma getiririm). Sonra onu duruma uygun şekilde değiştiririm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |                  |                |                  |                    |
| 3              | Konuşurken bildiğim kelimeleri kullanırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                             |                  |                |                  |                    |
| 4              | Anlatmak istediğimi tam olarak ifade edemediğim zaman, anlatmak istediğimden uzaklaşıyorum ve başka bir ifadeye başvururum.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                             |                  |                |                  |                    |
| 5              | Söylemek istediğim şeyi ifade edemediğimde birkaç kelimeyle geçiştiririm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                             |                  |                |                  |                    |
| 6              | Konuşurken dil bilgisine ve söz dizimine (kelimelerin sırasına) dikkat ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                             |                  |                |                  |                    |
| 7              | Konuşurken cümlelerin özne ve yüklemine vurgulamaya çalışırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                             |                  |                |                  |                    |
| 8              | Konuşurken bulunduğum ortam ve koşullara (yer ve şartlara) göre ifade şeklimi değiştiririm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                             |                  |                |                  |                    |
| 9              | Söylemek istediklerimi ifade etmek epey (çok) zamanımı alır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |                  |                |                  |                    |
| 10             | Konuşurken telaffuzuma dikkat ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |                  |                |                  |                    |
| 11             | Konuşurken ses tonumu insanların anlayacağı şekilde kullanmaya çalışırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                             |                  |                |                  |                    |
| 12             | Konuşurken vurgu ve tonlamama dikkat ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |                  |                |                  |                    |
| 13             | Karşılıklı konuşmada, konuşmanın akışına dikkat ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                             |                  |                |                  |                    |
| 14             | Konuşurken karşımdakiyle göz teması kurmaya özen gösteririm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |                  |                |                  |                    |
| 15             | Konuşurken yanlış yaptığımı fark edersem kendimi düzeltirim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |                  |                |                  |                    |
| 16             | Konuşurken, öğrenmiş olduğum kurallara uygun cümleler kullandığımı fark ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                             |                  |                |                  |                    |
| 17             | Konuşurken, dinleyicinin konuşmama nasıl tepki verdiği dikkat ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |                  |                |                  |                    |
| 18             | Söylediklerim anlaşılmadığı zaman örnekler kullanırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                             |                  |                |                  |                    |
| 19             | Dinleyici anlayıncaya kadar söylemek istediklerimi anlatmaya devam ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                             |                  |                |                  |                    |
| 20             | Konuşurken, söylediklerimi dinleyicilerin anlayıp anlamadığını kontrol ederim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                             |                  |                |                  |                    |
| 21             | Türkçe konuşurken söyleyeceğim şey aklıma gelmeyince, kendi ana dilimdeki gibi Türkçede de olan “ee”, “yani” gibi anlamsız ses ve kelimeler kullanırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                             |                  |                |                  |                    |
| 22             | Konuşurken Türkçeyle ilgili problem yaşarsam konuşmaya devam etmem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                             |                  |                |                  |                    |
| 23             | Dinleyicileri etkilemeye çalışırım.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                             |                  |                |                  |                    |

|    |                                                                               |  |  |  |  |  |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 24 | Bir kişiyle konuşurken konuşmadan zevk almaya çalışırım.                      |  |  |  |  |  |
| 25 | Konuşurken endişelendiğim (kaygılandığım) zamanlarda rahatlamaya çalışırım.   |  |  |  |  |  |
| 26 | Söylemek istediğimi ifade edebilmek için kendimi cesaretlendirmeye çalışırım. |  |  |  |  |  |
| 27 | Türkçe konuşurken, ana dili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.     |  |  |  |  |  |
| 28 | Konuşurken kendimi ifade edemediğim zaman konuşmaktan vazgeçerim.             |  |  |  |  |  |

## EK 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Taslak Formu Uzman Görüşü

### UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Değerlendiricinin;

Adı-Soyadı : Be... Va....

Görevi/Mesleği: Öğretim Üyesi (Doçent)

Kurum Bilgisi : To... Ga... Üniversitesi

Sayın Hocam,

Çevrim içi proje tabanlı öğrenmenin yabancıların Türkçe öğrenme kaygılarına, motivasyonlarına ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerilerine etkisini tespit etmenin amaçlandığı bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan veri toplama araçlarından biri olan katılımcı öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüş formu taslağı aşağıda sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüş formu taslağı, katılımcı öğrencilerin proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğrenme sürecinde kaygılarını, motivasyonlarını ve sözlü iletişim stratejilerini kullanma becerileri ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Görüş formunda yer alan soruların çalışmanın amacına uygun olup olmadığı sizlerin değerli görüşlerine sunulmuştur. Değerlendirmeleriniz neticesinde yarı yapılandırılmış görüş formuna son şekli verilecektir. Katılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ali UZUN

| YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI |                                                                                                                                                                         | UZMAN DEĞERLENDİRMESİ |             |              |                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       |                                                                                                                                                                         | Uygun                 | Uygun Değil | Düzeltilmeli | Açıklama                                                                                                                                                                                                  |
| Soru 1                                | Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumlu yönleri nelerdir? (Ör: kullanım kolaylığı, etkin katılım sağlama, benimseme, farkındalık...)   |                       |             | ✓            | Parantez içerisinde verilen ifadeler öğrencileri sınırlandırabilir. Bunun yerine ya tam olarak seçenekler sunulup işaretlemeleri istenebilir ya da soru içerik analizi ile seçeneklere dönüştürülmelidir. |
| Soru 2                                | Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumsuzlukları var mıdır? Varsa nelerdir?                                                             | ✓                     |             |              |                                                                                                                                                                                                           |
| Soru 3                                | Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?                                                             |                       |             | ✓            | 1.Sorudaki parantezle yönlendirme bu soru için daha uygun olabilir.                                                                                                                                       |
| Soru 4                                | Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmasının motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?                            | ✓                     |             |              |                                                                                                                                                                                                           |
| Soru 5                                | Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmasının kaygı durumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?                           | ✓                     |             |              |                                                                                                                                                                                                           |
| Soru 6                                | Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmasının sözlü iletişim stratejilerini kullanmanızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? | ✓                     |             |              | Ama sözlü iletişim stratejisinin ne olduğu ile ilgili terimsel düzeyde bilgi verilirse öğrenci daha iyi cevap verecektir.                                                                                 |
| Soru 7                                | Yeniden Türkçe öğrenecek olsanız tercihiniz çevrim içi yöntem mi, yüz yüze öğretim mi olurdu? Neden?                                                                    | ✓                     |             |              |                                                                                                                                                                                                           |

## EK 9. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Adı Soyadı:

### Çevrim İçi Proje Tabanlı Etkinliklerle İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu

1. Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin olumlu yönleri nelerdir? (Ör: kullanım kolaylığı, etkin katılım sağlama, benimseme, farkındalık...)
2. Dersinizin çevrimiçi proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesinin sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?
3. Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
4. Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının kaygı durumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Çevrim içi proje tabanlı öğretim yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının sözlü iletişim stratejilerini kullanmanızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

## EK 10. Gözlem Değerlendirme Rubriği

Öğrenci

Adı Soyadı:

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri Gözlem Değerlendirme Rubriği

| Kategori       | Gözlenen Davranışlar                                | 1. Hafta |   |   |   | 2. Hafta |   |   |   | 3. Hafta |   |   |   | 4. Hafta |   |   |   | 5. Hafta |   |   |   | 6. Hafta |   |   |   | 7. Hafta |   |   |   | 8. Hafta |   |   |   |
|----------------|-----------------------------------------------------|----------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|
|                |                                                     | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 | 1        | 2 | 3 | 4 |
| Kaygı          | Konuşurken sesini kontrol edebilme                  |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Kendini/fikirlerini rahat ifade edebilme            |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Konuşurken kullanacağı kelimeleri hatırlama         |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Grup içerisinde söz alma/konuşmaktan çekinmeme      |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Süreçte etkin görev üstlenme                        |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | <b>Toplam Ortalama Puanı</b>                        |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
| Motivasyon     | Etkinliklerde/iletişim kurmada isteklilik           |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Etkinliklerden haz duyma                            |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Etkinliklere odaklanma                              |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Görev alma isteği/sorumluluğu                       |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Etkinliklerde verilen görevi yerine getirme         |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Hedefe ulaşmak için çaba gösterme                   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | <b>Toplam Ortalama Puanı</b>                        |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
| Sözlü İletişim | Düşünerek iletişim kurabilme                        |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Konuşurken derste öğrendiği sözcükleri kullanabilme |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Konuşurken dilin kurallarına dikkat etme            |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Bulunduğu ortam ve koşullara göre konuşabilme       |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Türkçe telaffuza dikkat etme                        |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Ses tonunu kullanabilme                             |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | İletişim esnasında konuşma akışına dikkat etme      |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Yanlış sözcük kullanımında kendini düzeltebilme     |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Söylediklerini örneklendirebilme                    |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | Konuşurken jest ve mimikleri kullanabilme           |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |
|                | <b>Toplam Ortalama Puanı</b>                        |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |          |   |   |   |

(Değerlendirme puanı: 1=Zayıf, 2=Geliştirilebilir, 3=Yeterli, 4=Yetkin)

## EK 11. Günlük Tutma Rehberi

Sevgili Öğrenciler,

Çevrim içi proje çalışmanızla ilgili sizlerin çalışma düzeniniz ve birbirinizle iş birliğiniz oldukça önemlidir. Proje grupları olarak her hafta konuşma dersi kapsamında toplantılar yaparak çalışmalarınızı değerlendirip yeni haftayla ilgili çalışma planı oluşturmaktasınız.

**Her hafta grup görüşmelerinizden sonra GÜNLÜK yazacaksınız.**

**Günlük yazarken aşağıdaki sorulardan yararlanabilirsiniz.**

**Mesela bu haftaki etkinlik sizi nasıl etkiledi, neler öğrendiniz?**

**Bu etkinlikler** sizin Türkçe öğrenme sürecinde kaygılarınızı nasıl etkiliyor?

**Bu etkinlikler** Türkçe konuşmanızı geliştirip sizi rahatlatıyor mu? Nasıl?

**Bu etkinlikler** Türkçe konuşmak için size motivasyon kaynağı oluyor mu? Nasıl?

**Bu etkinlikler** sayesinde daha çok Türkçe konuşmak istiyor musunuz? Neden?

**Bu etkinliklerin** Türkçe konuşmanıza etkisi nasıl oluyor? Örneğin: Konuşurken daha az heyecanlanıyorum, stres yapmıyorum. Kelimeleri daha iyi telaffuz ediyorum.

Günlüklere İsim Soyisim yazınız.



## EK 12. Proje Uygulama Öğrenci Rehberi

### 4. Hafta

Sevgili Öğrenciler,

Bu hafta proje çalışmalarınızı bu plana göre yapmalısınız.

\* Grup üyeleri Zoom üzerinden toplantılar yaparak fikir alışverişinde bulunacak.

\* Çalışma konunuzla ilgili literatür, kaynak araştırması yapmaya devam edeceksiniz.

\* Proje grupları, projelerini nasıl hazırlayıp sunacakları **Sözlü İletişim Becerilerinden** birini seçerek hazırlıklarını yapacaklar.

\* **Kültür karşılaştırması, Araştırma sunumu, Röportaj, Kısa film-Drama, Sosyal medya yayını vb. etkinliklerinden biri seçilip proje sonunda sunum yapılacaktır.**

\* Proje sunumu ve konunuzla ilgili internet üzerinden bilgiler toplayabilirsiniz.

\*Projenizde hangi aşamaya geldiniz? Bununla ilgili bilgi vereceksiniz.

\* Zoom toplantılarının ne zaman olacağını WhatsApp üzerinden grup sözcüleri-başkanları belirleyecek

\* Herkes çalışma konusu ile ilgili araştırma yapmak zorundadır.

\* Zoom toplantılarınızı, konuşmalarınızı kayıt altına alacaksınız.



## EK 13. Uygulama Verileri Bilgisayar Ortamında Dosyalama İşlemi

Proje Sunumları

Bu bilgisayar > Yerel Disk (D:) > DR Tez Uygulama Verileri > Gözlem > Proje Sunumları >

Yeni | Sırala | Görünüm

| Ad                             | Değiştirme tarihi | Tür           | Boyut |
|--------------------------------|-------------------|---------------|-------|
| 1. grup sunum                  | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| 2. grup sunum                  | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| 2. grup sunum devamı           | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| 3. grup sunum devamı           | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| 4. grup sunum                  | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| 5. grup sunum                  | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| son ders son test              | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| sunum başlangıç 3. grup sunumu | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |
| KG son test                    | 23.11.2023 20:01  | Dosya klasörü |       |

DR Tez Uygulama Verileri

Bu bilgisayar > Yerel Disk (D:) > DR Tez Uygulama Verileri >

Yeni | Sırala | Görünüm

| Ad                                   | Değiştirme tarihi | Tür                  | Boyut |
|--------------------------------------|-------------------|----------------------|-------|
| Deney grubu ön test                  | 23.11.2023 20:06  | Dosya klasörü        |       |
| Görüşler                             | 23.04.2024 00:07  | Dosya klasörü        |       |
| Gözlem                               | 23.04.2024 00:11  | Dosya klasörü        |       |
| Gözlem öğretim üyeleri katılım       | 23.11.2023 20:06  | Dosya klasörü        |       |
| Gözlem Öğretim üyesi katılımı        | 23.11.2023 20:06  | Dosya klasörü        |       |
| Günlükler                            | 20.04.2024 13:21  | Dosya klasörü        |       |
| Haftalık planlar yönergeler          | 6.08.2023 14:14   | Dosya klasörü        |       |
| Kontrol grubu Ön test                | 23.11.2023 20:07  | Dosya klasörü        |       |
| ÖN TEST - Son TEST                   | 28.08.2024 11:32  | Dosya klasörü        |       |
| prje sınıf genel toplantı            | 23.11.2023 20:03  | Dosya klasörü        |       |
| Sunumlar                             | 20.04.2024 13:30  | Dosya klasörü        |       |
| Tez uygulama Videolar                | 22.04.2024 23:05  | Dosya klasörü        |       |
| Whatsapp görüşme + ekran görüntüleri | 28.08.2024 10:09  | Dosya klasörü        |       |
| ÇİPTÖ UZMAN GÖRÜŞ FORMU              | 8.03.2024 14:43   | Microsoft Word Be... | 17 KB |

Tez uygulama Videolar

Bu bilgisayar > Yerel Disk (D:) > DR Tez Uygulama Verileri > Tez uygulama Videolar

Yeni, Kopyala, Sil, Sırala, Görünüm

| Ad                                     | Değiştirme tarihi | Tür           | Boyut |
|----------------------------------------|-------------------|---------------|-------|
| Deney grubu ön test                    | 23.11.2023 19:56  | Dosya klasörü |       |
| Gözlem öğretim üyeleri katılım 1. Grup | 23.11.2023 19:56  | Dosya klasörü |       |
| Gözlem Öğretim üyesi katılımı 2. Grup  | 23.11.2023 19:56  | Dosya klasörü |       |
| Grup 1 Toplantı 1                      | 22.04.2024 23:05  | Dosya klasörü |       |
| Grup 2 Toplantı 1                      | 22.04.2024 23:05  | Dosya klasörü |       |
| Grup 3 Toplantı 1                      | 22.04.2024 23:05  | Dosya klasörü |       |
| Grup 4 Toplantı 1                      | 22.04.2024 23:05  | Dosya klasörü |       |
| Grup 5 Toplantı 1                      | 22.04.2024 23:05  | Dosya klasörü |       |
| Kontrol grubu Ön test                  | 23.11.2023 19:56  | Dosya klasörü |       |
| Proje grup oluşturma + Konu seçimi     | 23.11.2023 19:56  | Dosya klasörü |       |
| Proje toplantı 1                       | 23.11.2023 19:56  | Dosya klasörü |       |

Giriş, Galeriler, OneDrive - Personal, Masaüstü, İndirilenler, Belgeler, Resimler, Müzikler, Videolar, ÖN TEST - Son TEST, Tez bölümleri, Whatsapp görüşme + ekran, EKLER, Bu bilgisayar, Yerel Disk (C:), Yerel Disk (D:), Ağ

Günlükler

Bu bilgisayar > Yerel Disk (D:) > DR Tez Uygulama Verileri > Günlükler

Günlükler klasöründe ara

Yeni, Kopyala, Sil, Sırala, Görünüm, Ayrıntı

| Ammar               | Anell               | Aslı                | Fatmata             | Lindou              | Medra Sofia         | Muhammed El Alalou  | Naumi               | Nidaun              | Pablo               | Perizat             | Putri               |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Ramon               | IMG-20230524-WA0015 | IMG-20230525-WA0000 | IMG-20230525-WA0001 | IMG-20230525-WA0003 | IMG-20230525-WA0005 | IMG-20230525-WA0009 | IMG-20230526-WA0003 | IMG-20230526-WA0007 | IMG-20230526-WA0009 | IMG-20230526-WA0010 | IMG-20230528-WA0000 |
| IMG-20230531-WA0007 | IMG-20230605-WA0003 | IMG-20230605-WA0004 | IMG-20230607-WA0012 | IMG-20230613-WA0002 | IMG-20230613-WA0003 | IMG-20230618-WA0001 | IMG-20230618-WA0002 | IMG-20230620-WA0000 | IMG-20230620-WA0004 | IMG-20230621-WA0000 | IMG-20230621-WA0001 |
| IMG-20230621-WA0002 | IMG-20230621-WA0003 | IMG-20230621-WA0004 | IMG-20230621-WA0005 | IMG-20230621-WA0007 | IMG-20230622-WA0001 | IMG-20230622-WA0002 | IMG-20230622-WA0003 | IMG-20230622-WA0004 | IMG-20230623-WA0003 | IMG-20230623-WA0012 | IMG-20230623-WA0013 |

Giriş, Galeriler, OneDrive - Personal, Masaüstü, İndirilenler, Belgeler, Resimler, Müzikler, Videolar, ÖN TEST - Son TEST, Tez bölümleri, Whatsapp görüşme + ekran, EKLER, Bu bilgisayar, Yerel Disk (C:), Yerel Disk (D:), Ağ

## ÖZ GEÇMİŞ

İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Kahramanmaraş'ta aldı. 2005 yılında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2010 yılına kadar Türkçe öğretmenliği yaptı. 2010 yılında Hakkari Üniversitesinde Türk dili okutmanı olarak göreve başladı. 2012 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitiminde yüksek lisans eğitimine başladı ve 2015 yılında mezun oldu. 2012-2013 yıllarında Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi kapsamında Çin-Şangay Uluslararası Araştırmalar Üniversitesine Türkçe okutmanı olarak görevlendirildi. 2014 yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER'de Türk dili okutmanı olarak göreve başladı. 2021 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitiminde doktora eğitimine başladı. Evli ve dört çocuk babasıdır.



## **ESERLER:**

### **A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

1. Sevim, O., **Uzun, A.** ve Sevim, S. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dile maruz kalma ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 347-363., Doi: 10.29228/ijla.70898
2. **Uzun, A.** (2018). Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçeyi tercih etmelerine dair görüşleri. *TURAN-SAM International Scientific Peer-Reviewed Seasonal Journal*, 10(38), 217-221.
3. **Uzun, A.** (2024). Teaching Turkish as a second language to international students in Turkish higher education. *Humanising Language Teaching*. Special Issue.

### **B. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

1. **Uzun, A.** ve Sevim, O. (2022). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yaşadıkları Türkçe dil bilgisi sorunlarının çözülmesindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 137-149., Doi: 10.33437/ksusbd.409591

### **C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:**

1. Sevim, O., **Uzun A.**, ve Sevim, S. (2023). Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar 12, (Ed. Bulut, M. ve Karacagil, Z.) *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Oyun, Proje ve Kültür Tabanlı Uygulamalar*. Bilgin Kültür Sanat Yayınları, , Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 2293, ISBN:978-625-6925-23-6, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 8486681)
2. **Uzun, A.** (2023). Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler, (Ed. Bay, E.) *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğreniminde Kaygı*. Serüven Yayınevi, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 289, ISBN:978-625-6644-14-4.
3. **Uzun, A.** (2023). Kültür ve Edebiyat Çerçevesinde Araştırmalar, (Ed. Alptekin, M.) *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon ve Önemi* (2023)., UZUN ALİ, BİDGE Yayınları. Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 133, ISBN:978-625-6645-25-7.
4. Uzun, E. ve **Uzun, A.** (2022). Etkinliklerle Yaşam Becerileri Eğitimi, (Ed. Kırkkılıç H. A., Sevim, O. ve Ulaş A. H.) *İş Birlikli Çalışma Becerileri*. Anı Yayıncılık, , Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 240, ISBN:978-605-170-781-5.
5. **Uzun, A.** ve Sevim, O. (2017). Sosyo Ekonomik Stratejiler III Eğitim, (Ed. Köse, A., Gülenaz, S. ve Atalmış, E.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma*

6. **Uzun, A.** (2024). Duygusal Zekâ: Duygularla Zekice Bir Yaşam El Kitabı, (Ed. Sevim, O.) *İlişki Yönetimi*. (Basım aşamasında)

**D. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:**

1. **Uzun, A.** ve Sevim, O. (2022). An examination of graduate thesis on the use of technology-based tools in teaching Turkish to foreigners in terms of various variables. *EDUCCON 2022 DIGITAL COMPETENCE & amp; STE(A)M EDUCATION* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7686105)
2. Sevim, O. ve **Uzun, A.** (2022). Disposition in graduate studies on the use of technology-based tools in Turkish teaching: A content analysis. *EDUCCON 2022 DIGITAL COMPETENCE & amp; STE(A)M EDUCATION* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7686109)
3. **Uzun, A.** ve Sevim, O. (2024). Öğretmenlerin ideal öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *1. BİLSEL INTERNATIONAL KORYKOS SCIENTIFIC RESEARCHES AND INNOVATION CONGRESS* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:8910611)
4. Sevim, O. ve **Uzun, A.** (2024). Emojilerle deyim öğretimi: Deneysel bir çalışma. *1. BİLSEL INTERNATIONAL KORYKOS SCIENTIFIC RESEARCHES AND INNOVATION CONGRESS* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:8910599)
5. Sevim, O. ve **Uzun, A.** (2023). Farklı yöntem ve tekniklerin denendiği yabancılara Türkçe öğretimi konulu lisansüstü çalışmalardaki eğilimler. *ICSHSR 4th International Conference On Humanity and Social Sciences* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)
6. Sevim, O. ve **Uzun, A.** (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye maruziyet ile ilgili görüşleri. *ICSHSR 4th International Conference On Humanity and Social Sciences* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:8486783)
7. **Uzun, A.** (2018). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4264869)
8. **Uzun, A.** (2018). Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçeyi tercih etmelerine dair görüşleri. *Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4264865)

9. **Uzun, A.** (2018). Çinli öğrencilerin Türkoloji bölümünü tercih etmelerine dair görüşleri. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4260336)
10. **Uzun, A.** (2018). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4260349)
11. **Uzun, A.** (2017). Türkçenin Çin’de yabancı dil olarak öğretimi. *Uluslararası Türk Dünyası Stratejik araştırmalar Kongresi*, 67-67. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3920964)
12. **Uzun, A.** ve Sevim, O. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi ve yaratıcı yazmanın önemi. *Uluslararası Türk Dünyası Stratejik araştırmalar Kongresi*, 53-53. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3920604)
13. **Uzun, A.** (2017). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi. *3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 11-11. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:3919942).

**Çalıştay:**

1. YTB- Unhcr İleri Düzey Türkçe Eğitimi Programı Değerlendirme Çalıştayı, ANKARA, Çalıştay, 25.04.2019-26.04.2019 (Uluslararası)
2. Suriyeliler İçin İleri Düzey Türkçe Eğitimi Şehir Merkezleri Değerlendirme Ve Bilgilendirme Çalıştayı, Gaziantep, Çalıştay, 28.03.2018-28.03.2018 (Ulusal)