

**ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARIYLA YAPILAN HİKÂYE
ANLATIMININ İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hulusi ŞENGÜR

Eskişehir 2023

**ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARIYLA YAPILAN HİKÂYE
ANLATIMININ İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ**

Hulusi ŞENGÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hulusi ŞENGÜR'ün "Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarıyla Yapılan Hikâye Anlatımının İngilizce Konuşma Kaygısına Etkisi" başlıklı tezi .../.../2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK
Üye :
Üye :
Üye :
Üye :

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Enstitü Müdürü

ÖZET

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARIYLA YAPILAN HİKÂYE ANLATIMININ İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

Hulusi ŞENGÜR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK

Bu çalışmada, artırılmış gerçeklik (AG) uygulamasıyla desteklenen hikâye anlatımının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta öğrenim gören toplam 47 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 23, kontrol grubunda 24 öğrenci yer almaktadır. Uygulama süresi toplamda 12 ders saati olacak şekilde haftada 3 saat olarak belirlenmiştir. Deney grubuna mobil AG destekli hikâye anlatımı yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel basılı hikâye kitapları kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için İngilizce konuşma kaygısı ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda grupların kendi içerisinde ön testleri ile son testleri arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ayrıca AG kullanılan deney grubu ile kontrol grubunun konuşma kaygı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Artırılmış gerçeklik, İngilizce konuşma kaygısı, Hikâye anlatımı

ABSTRACT

THE EFFECT OF STORYTELLING WITH AUGMENTED REALITY APPLICATIONS ON ENGLISH SPEAKING ANXIETY

Hulusi ŞENGÜR

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hakan ALTINPULLUK

In this study, the effect of storytelling assisted by augmented reality (AR) application on students' English-speaking anxiety was examined. The research was carried out using a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The study group of the research consists of 47 students studying in the 5th grade in the 2022-2023 academic year. There are 23 students in the experimental group and 24 students in the control group. The duration of the application was planned as 3 hours per week, with a total of 12 lesson hours. Mobile AR supported storytelling was applied to the experimental group. Traditional printed storybooks were used in the control group. English speaking anxiety scale and demographic information form were used to collect the data of the study. The obtained data were analyzed with the SPSS program. As a result of the research, it was seen that there were significant differences between the pre-tests and post-tests of the groups. In addition, a significant difference was found between the speech anxiety levels of the experimental group and the control group in favor of the experimental group.

Keywords: Augmented reality, English speaking anxiety, storytelling.

ÖNSÖZ

Bu tez, Yüksek Lisans eğitimim süresince gerçekleştirdiğim araştırmaların ürünüdür ve bana büyük bir mutluluk ve gurur kaynağı olmuştur. Bu süre zarfında desteklerini esirgemeyen ve yolculuğumda beni yalnız bırakmayan birçok kişiye teşekkür etmek istiyorum.

İlk olarak, eşim Büşra'ya ve çocuklarım Kerem Ali ve Yusuf Tuna'ya teşekkür etmek istiyorum. Onların sevgi dolu desteği ve anlayışları olmasaydı, bu tez sürecindeki zorlukları aşmak çok daha zor olurdu. Onlar, benim için her zaman güç ve motivasyon kaynağı olmuşlardır.

Danışman hocam Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK'a içtenlikle teşekkür etmek istiyorum. Tez çalışmam boyunca gösterdiği yönlendirme, destek ve değerli önerileriyle beni her adımda motive etti. Bilgeliği, anlayışı ve akademik rehberliği sayesinde tezimin kalitesini artırdım ve gelişimimde büyük ilerlemeler kaydettim.

Ayrıca, bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde katkıları olan tüm öğrencilerime ve araştırmaya katılmayı kabul eden değerli velilerime teşekkür etmek istiyorum. Sizlerin katılımı ve destekleri olmadan bu çalışmanın tamamlanması mümkün olmazdı. Sizlerle gerçekleştirdiğimiz çalışmalar, bu tezin temelini oluşturdu ve sonuçlarımın güvenilirliğine katkıda bulundu. Tüm bu destekleyici kişilere teşekkür etmekle kalmayıp, aynı zamanda beni bu noktaya getiren tüm öğretmenlerime, aileme, arkadaşlarıma ve sevdiklerime de teşekkür etmek istiyorum. Sizlerin sevgi ve inancında kendimi geliştirmek ve başarmak için güçlü bir motivasyon buldum.

Bu tez, sadece benim çalışmamı değil, aynı zamanda bu süreçte yanımda olan herkesin katkılarını da yansıtmaktadır. Umarım bu çalışma, üzerinde çalıştığım konuya ilgi duyan herkes için faydalı olur.

Saygılarımla,

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programı ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Hulusi ŞENGÜR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı	2
1.2.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
1.3.Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
2. ALANYAZIN TARAMSI.....	7
2.1.Artırılmış Gerçeklik Nedir?.....	7
2.2.Artırılmış Gerçekliğin Çeşitli Alanlardaki Uygulamaları	8
2.3.Artırılmış Gerçekliğin Eğitimde Kullanımı	11
2.4.Artırılmış Gerçekliğin İngilizce Öğretiminde Kullanımı.....	14
2.5.Mobil Destekli Dil Öğrenimi.....	15
2.6.Hikâye Anlatımının (Storytelling) Tarihi ve Eğitimdeki Rolü.....	16

2.7. Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı	18
2.8. Dijital Hikâye Anlatımı (Öyküleme) ve Faydaları.....	20
2.9. İngilizce Konuşma Kaygısı.....	22
3. YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Katılımcılar.....	26
3.3. Etik Bildirim.....	28
3.4. Kullanılan AG Uygulaması ve Basılı Materyaller	27
3.5. Veri Toplama Araçları	29
3.5.1. Öğrenci Bilgi Formu.....	29
3.5.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (İKKÖ).....	29
3.6. Araştırma Süreci.....	30
3.7. Verilerin Analizi	32
3.7.1. Normallik Analizi	33
4. BULGULAR.....	35
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	37
4.2. Öğrenci Bilgi Formunun Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular	39
4.3. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular	41
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	46
6. ÖNERİLER.....	49
KAYNAKÇA.....	51
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Çalışmada kullanılan araştırma modeli	25
Tablo 3.2. Örneklemin demografik bilgileri	26
Tablo 3.3. Araştırma süreci	30
Tablo 3.4. Cronbach Alfa katsayısı	32
Tablo 3.5. Deney ve kontrol grupları ön test puanları Mann Whitney U Testi.....	34
Tablo 4.1. Grupların betimsel istatistikleri	36
Tablo 4.2. Katılımcılara ait demografik bilgiler	36
Tablo 4.3. Deney grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	38
Tablo 4.4. Kontrol grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	38
Tablo 4.5. Deney ve kontrol grupları son test puanları Mann Whitney U Testi	38
Tablo 4.6. Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi	39
Tablo 4.7. Telefon kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi	39
Tablo 4.8. Evinde internet bağlantısı durumuna göre Mann Whitney U Testi.....	40
Tablo 4.9. İnternet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Test	40
Tablo 4.10. Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi.....	41
Tablo 4.11. Deney ve kontrol grupları sınıf içi ve sınıf dışı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	41
Tablo 4.12. İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ve sınıf dışı alt boyutları için deney ve kontrol grupları son test puanları Mann Whitney U Testi	42
Tablo 4.13. Cinsiyet, telefon kullanım düzeyi, evde internet bağlantısı durumu ve internet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi (sınıf içi)	43
Tablo 4.14. Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi (sınıf içi)	44

Tablo 4.15. Cinsiyet, telefon kullanım düzeyi, evde internet bağlantısı durumu ve internet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi (sınıf dışı)	44
Tablo 4.16. Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi (sınıf dışı)	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Dijital öykülemenin sağladığı avantajlar.....	22
Şekil 3.1. Katılımcıların sahip oldukları teknolojik araç gereçler	27

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Kontrol grubunda kullanılan basılı hikâye kitapları	27
Görsel 3.2. Araştırmada kullanılan mobil AG uygulaması	28
Görsel 3.3. Deney grubunda AG destekli hikâye anlatımı uygulaması	31
Görsel 3.4. Deney grubunda AG destekli hikâye anlatımı uygulaması 2	31
Görsel 3.5. Kontrol grubunda geleneksel basılı kitaplarla yapılan hikâye anlatımı uygulaması	32

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AG	: Artırılmış Gerçeklik
AR	: Augmented Reality
İKKÖ	: İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği
MAG	: Mobil Artırılmış Gerçeklik
MALL	: Mobil Assisted Language Learning (Mobil Destekli Dil Öğrenimi)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

1. GİRİŞ

Teknolojinin hızlı yükselişi ve sürekli gelişimi, öğretme ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımının farklı öğrenme bağlamları ve ortamları arasında incelenmesine yol açmıştır. Bilgi teknolojisinin ve mobil cihazların hızlı gelişimi, teknoloji destekli öğrenmeyi giderek daha popüler hale getirmiştir ve bilgi ve iletişim teknolojileri, günümüzde sosyal ve öğrenme deneyimlerimizin rutin bir unsuruna dönüşmüş durumdadır (Teng, Chen ve Chen, 2018; Zou, Huang ve Xie, 2019). Son yıllarda ortaya çıkan yenilikçi bir teknoloji olan artırılmış gerçeklik, öğrenme süreçlerini geliştirmek için etkili bir araç haline gelmiştir (Ibanez ve Delgado-Kloos, 2018). Artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisi, bilgisayar grafiklerini kullanarak gerçek dünyayı sanal öğelerle birleştiren ve kullanıcılara gerçek ve sanal gerçek zamanlı olarak görselleştiren yenilikçi bir yaklaşımdır (Carroll vd., 2021). AG uygulamaları, kullanıcılara etkileşimli ve görsel olarak zengin bir öğrenme ortamı sunarak dil öğrenme deneyimini daha çekici ve etkileşimli hale getirebilir.

Günümüzde dil öğrenimi, uluslararası iletişim ve küreselleşme bağlamında giderek daha büyük bir önem kazanmaktadır. Dil becerilerini geliştirmek, özellikle İngilizce gibi küresel bir dilde yeterlilik sağlamak, öğrencilerin akademik ve profesyonel başarıları için kritik bir faktördür (Martli ve Dincer, 2021). Ancak, birçok öğrenci için İngilizce konuşma becerilerini kullanmak ve gerçek hayatta uygulamak konusunda kaygı verici bir deneyim olabilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme sürecinde yaşadıkları kaygı, dil öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve özgüven eksikliği yaratabilir (Sutarsyah, 2017). Bu nedenle, AG teknolojisinin İngilizce konuşma kaygısını azaltmada etkili bir araç olarak kullanılması önemli bir araştırma alanıdır. AG uygulamaları, öğrencilere güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilir, sosyal etkileşimi teşvik edebilir ve gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri dil kullanımı durumlarını simüle edebilir (Kırıkkaya ve Başgöl, 2019).

Dil öğretiminde kullanılan dijital hikâye anlatımı, teknolojiyi iletişim, dil sanatları ve okuryazarlık becerileri ile bütünleştiren bir müfredat yeniliği olarak tanımlanabilir (Maureen vd., 2018). AG destekli hikâye anlatımı, hem kolay erişilebilir olması hem de dil öğrenenlere gerçek yaşam bağlamlarını sunmanın bir yolu olarak popülerlik kazanması nedeniyle hikâye anlatma geleneğini dijital teknoloji ile birleştiren bir yöntemdir (Aitkuzhinova-Arslan, Gun ve Üstünel, 2016). Bağlama dayalı İngilizce

öğrenimi, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alanında büyük önem taşır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olarak içselleştirmelerini sağlar (Chen ve Li, 2010). Artırılmış gerçekliğin sanal ve gerçek ortamları birleştirme ve öğrenenlere etkileşim imkânı sunma avantajı, İngilizce öğretiminde etkili öğrenmeyi desteklemek için kullanılabilceği anlamına gelmektedir (Hsu, 2017).

Bu araştırmada, öncelikle artırılmış gerçekliğin tanımı, yaygın olarak kullanıldığı alanlar, eğitim ve dil eğitimiyle ilişkisi anlatılmaktadır. Daha sonra, hikâye anlatımının ne olduğuna, öykülemenin faydalarına, eğitimde ve dil öğretiminde nasıl kullanıldığı üzerinde durulmaktadır. Sonraki aşamada, İngilizce öğreniminde karşılaşılan ve dilin kullanılmasını önemli ölçüde bastıran öğrenen kaygısı anlatılmaktadır. Son olarak, araştırmanın yöntemi ele alınmakta olup takip eden adımda ise uygulama çalışmasıyla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları, İngilizce konuşma kaygısı üzerinde AG uygulamalarıyla yapılan hikâye anlatımının potansiyel etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir ve dil eğitimi alanında AG destekli dijital hikâyelerin kullanımına yönelik pratik öneriler sunabilir. Bu çalışmanın sonuçları, eğitimciler, dil eğitimi uzmanları ve dil becerilerini geliştirmek isteyen öğrenciler için önemli bir katkı sağlayabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğretiminin, çok ögesi olan ve değişimlere açık bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sürecin yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal alanda meydana gelen her değişimden etkilenmektedir. Yabancı dilin nasıl öğretilceği konusu tarih boyunca üzerinde tartışmalar yapılan ve araştırmalar yürütülen bir konu olmuştur. Son yıllarda, yabancı dil öğretiminin ana ilkeleri, iletişim araçlarına büyük bir ilgi göstererek bir bütün olarak dil ve kültür öğretimine odaklanmaktadır. Dil artık birtakım kurallar dizisi veya geniş ve karmaşık bir sözcük sistemi değil, çok sayıda sosyal ve kültürel göstergenin olduğu bir araç haline dönüşmüştür. Bu aracı kullanmanın en ölçülebilir yollarından birisi de o dili konuşabilme becerisidir (Ati ve Parmawati, 2022).

İngilizce öğrenenlerde, konuşma kaygısının yüksek olduğu ve bu nedenle performansı olumsuz etkilediği çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Sevim ve Gedik, 2014; Yaman ve Sofu, 2013). Yabancı dil konuşma kaygısı, birçok öğrencinin bir yabancı dil öğrenirken yaşadığı çok yönlü psikolojik bir olgudur. Bu olgunun dil öğrenimini etkilediği ve dil başarısının olumsuz bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir (Teimouri, Goetze ve Plonsky, 2019).

Kaygının dil performansına zararlı olduğu yönündeki yaygın görüş göz önüne alındığında, İngilizce sınıfındaki kaygıyla insan iletişiminin en eski biçimlerinden biri olan hikâye anlatımının etkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmayı gerçekleştirirken de eğitimde bir çok fırsat sunan AG uygulamalarıyla yapılan hikâye anlatımı tekniği kullanılacaktır. Böylece AG destekli hikâye anlatımının İngilizce konuşma kaygısında herhangi bir etkisi olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri:

1. Anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf içi ve sınıf dışında değişim göstermekte midir?
3. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. İnternete erişimine göre farklılık göstermekte midir?
5. Kitap okuma alışkanlığına göre farklılık göstermekte midir?
6. Teknolojik araçları kullanım becerisine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İngilizcenin dünya genelinde ortak iletişim dili (Lingua Franca) haline dönüşmesiyle farklı yaş gruplarından insanlar, İngilizce öğrenme çabasına girmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998). İngilizcenin, uluslararası iletişimin dilinde sahip olduğu bu önemden dolayı Türkiye’de İngilizce eğitimi ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim sisteminde örgün ve yaygın yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Bu süre, İngilizce dil becerilerini geliştirmek için hatırı sayılır miktarda zaman ve enerji anlamına gelmektedir (Takkaç Tulgar, 2018). Bu nedenle, öğrencilerin akademik amaçlarla ve daha sonraki profesyonel meslek ortamlarında dili verimli bir şekilde kullanabilmeleri için İngilizcede

yetkin olmaları oldukça önemlidir. Ancak ülkemizde uzun soluklu İngilizce eğitimlerinin verilmesine rağmen, yabancı dilde eğitim veren bazı okul ve üniversitelerin haricinde, çok başarılı bir eğitim süreci olmadığı görülmektedir (Oktay, 2019).

Türkiye, yabancı dillerin öğretimiyle ilgili başarı sıralamalarında genellikle aşağılarda yer almaktadır (EF EPI, 2014). Eğitim süresi boyunca yaklaşık 1000 saat İngilizce dersi alan öğrenciler arasından bile temel iletişim yeteneklerini kazanabilen az sayıda öğrenci olduğu gözlemlenmektedir. İkinci dil olarak İngilizce öğretiminin dört temel dil becerisi arasında (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) en önemli olanı konuşma becerisidir. Ancak ironik bir şekilde, en çok ihmal edilen beceri de yine konuşma becerisidir (Bahadorfar ve Omidvar, 2014; Dewi vd., 2016; Rao, 2019).

Birçok insan için bir dil öğrenmenin temel amacı, o dilde iletişim kurmak olmasına rağmen bazı öğrencilerin öğrendikleri ikinci dilde yeterli düzeyde iletişim kuramadığı ve İngilizce iletişim kurarken çok fazla endişe yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu kaygının, öğrencilerin sınıfta veya toplumda bağımsız olarak konuşma ve katılma becerilerini etkilediği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Ford ve Casey, 2017; Uştuk ve Aydın, 2016). Bu kaygı düzeyinin en az seviyeye indirilmesi esastır. Çünkü, yüksek düzeyde kaygı, öğrencilerin hedef dili düzgün ve doğru bir şekilde konuşmasını engelleyebilir (Leong ve Ahmadi, 2017). Price (1991), diğer dört dil becerisi arasında, konuşmanın kaygıyı en çok tetikleyen faktör olduğunu ileri sürmüştür. Uştuk ve Aydın (2016), kaygıyı; belirli bir zamanda belirli bir kişi veya kişilerle, ikinci dil kullanarak bir diyaloga girmeye engel olan bir duygu durumu olarak tanımlamıştır ve kişinin kaygı seviyesinin o kişinin ikinci dilde kurduğu iletişimin sıklığını ve miktarını etkilediğini göstermiştir.

İngilizce konuşma kaygısını azaltmak için interaktif teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Örneğin, Duolingo, Babbel, Rosetta Stone gibi uygulamalar, farklı seviyelerdeki etkileşimli dersler, dil alıştırmaları ve sesli pratikler sunarak konuşma becerilerinin güçlendirilmesi için kullanılmaktadır. Artırılmış gerçekliğin de dil öğretimini kolaylaştırmak ve öğrenme kalitesini artırmak için kullanma eğiliminin son yıllarda arttığı görülmektedir. AG, gerçek dünya ile tamamen sanal gerçeklik arasındaki olası adımlardan biri olarak tanımlanabilir (Klopfer ve Squire, 2008). Başka bir tanımda, “bir bilgisayar tarafından oluşturulan içerikle gerçek dünyanın zenginleştirilmesi sonucu

ortaya çıkan bir deneyim biçimi” olarak ifade edilmektedir (Yuen, Yaoyuneyong ve Johnson, 2011).

Özer’in (2016) belirttiği gibi, dijital hikâye anlatımı ve bunun ikinci dil öğretimindeki rolünü araştıran araştırmalar oldukça yenidir. Bu konu tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de henüz az sayıda araştırmanın olduğu yeni bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalardan biri, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine odaklanmaktadır (Sever, 2014). Bahsedilen çalışmada, dijital hikâye anlatımının dil öğretim sürecindeki rolünü keşfetmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Hikâye anlatımının ise ikinci dilden ziyade daha çok ana dil ediniminde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Mobil artırılmış gerçeklik (MAG) uygulamaları ve hikâye anlatımının bir arada kullanılarak ikinci dilde konuşma kaygısına etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda;

(1) İngilizce'nin Türkiye'deki ortaokul müfredatındaki zorunlu derslerden biri olarak konumu, (2) içinde bulunduğumuz küresel çağda İngilizce konuşma becerilerine yönelik artan talebe karşın kazanılan konuşma becerilerinin yetersiz olması, (3) hikâye anlatımının bir müfredat yeniliği olarak kabul görülmesi, (4) teknoloji destekli İngilizce öğrenimi üzerine yapılan araştırmaların az olması ve (5) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin teknoloji ile doğdukları andan itibaren içiçe olmaları sebebiyle her birinin birer *dijital yerli* olarak tanımlanıyor olması göz önüne alındığında, MAG destekli hikâye anlatımının öğrencilerin konuşma kaygısına etkisi araştırılması gereken bir konu olduğu belirtilebilir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada aşağıda sıralanan temel varsayımlar benimsenmiştir:

1. Katılımcılar, konuşma etkinliklerinde kendilerini rahat hissederek içlerinden geldikleri gibi davranmışlardır ve sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Uygulama sırasında öğrenciler konuşmalarını özgürce ve dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan gerçekleştirmişlerdir.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencileri, kontrol edilemeyen değişkenlerin aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.
4. Çalışma ve veri toplama araçları için alınan geçerlilik güvenilirlik önlemleri yeterlidir.
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında araştırmanın yönüne etki edecek düzeyde bir etkileşimin olmadığı kabul edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada karşılaşılan ve gözlemlenen sınırlılıklar aşağıda verilmiştir:

1. Bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde faaliyet gösteren bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 47 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın öğrenme materyali, özel bir yayınevi tarafından hazırlanan basılı formattaki hikâye kitapları ve yine bu kitapların AG destekli formatı ile sınırlıdır.
3. AG destekli hikâye anlatımı sunan çok fazla mobil uygulama olmaması, olanların ise geliştiriciler tarafından ücret karşılığında kullanıcılara sunuluyor olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.
4. Uygulama süresi 4 hafta ile sınırlıdır.
5. Katılımcıların İngilizce düzeyleri başlangıç seviyesinde (A1) olduğu için, farklı algılara veya tercihlere sahip olabilirler. Bu doğrultuda, bu çalışmanın bulguları orta ve/veya ileri yeterlilik seviyesindeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için geçerli olmayabilir.
6. Teknolojiye ve teknolojik araç gereçlere erişim eksikliğinin ve dil eğitiminde artırılmış gerçekliği uygulamanın yüksek maliyetli olması çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde artırılmış gerçekliğin tanımı ve kullanım alanları, İngilizce öğretiminde AG kullanımını, mobil dil öğretimi, hikâye anlatımının tarihçesi, faydaları ve dil öğretimindeki yeri ve İngilizce konuşma kaygısına ilişkin çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Artırılmış Gerçeklik Nedir?

Artırılmış gerçekliğin tanımı, bilgisayar bilimleri ve eğitim teknolojisi arasında değişiklik göstermekle beraber eğitim teknolojileri alanlarında kavramsaldan uygulamaya kadar çeşitlilik göstermektedir. Ludwig ve Reimann (2005), Artırılmış gerçekliği “*sanal nesnelere gerçek duyulara ekleyen insan-bilgisayar etkileşimi*” olarak tanımlamaktadır. Daha basit bir tanımla, metinler, resimler, videolar, sesler veya üç boyutlu bileşenler gibi dijital girdileri gerçek dünya ortamlarına uyarlayan çok çeşitli teknolojilerin deneyimi olarak tanımlanabilir (Kabanda vd., 2022).

AG, gerçek dünyanın belirli konulara ve/veya faaliyetlere bağlı bilgisayar aracılığıyla oluşturulan içerikle zenginleştirildiği ortaya çıkan bir deneyim biçimidir (Yuen, Yaoyuneyong ve Johnson, 2011). Bu artırılmış deneyim, kullanıcılara çeşitli teknolojik cihazlar aracılığıyla sürükleyici algılar sağlar. Gerçek dünyayı dijital ile zenginleştirerek yeni bir deneyim sunan teknolojidir (Billinghurst ve Kato, 2002). Milgram ve Kishino (1994) artırılmış gerçekliği gerçek dünya nesnelere üzerinde doğrudan manipülasyon yapabilme kabiliyeti sayesinde gerçek dünya nesnelere sanal nesnelere birleştirilerek yeni bir gerçekliğin yaratılması olarak tanımlamıştır.

Bilgisayar aracılığıyla oluşturulan içerikler, kullanıcıların bilgisayarlarındaki veya mobil cihazlarındaki uygulamalar aracılığıyla etkileşimde bulunabilecekleri görüntüler, üç boyutlu nesnelere, videolar veya etkileşimli etkinliklerden oluşabilir. AG teknolojisi, etkileşimli, bilgisayar aracılığıyla oluşturulan görselleri ve diğer multimedya öğelerini gerçek yaşam ortamına bindirerek kullanıcıların algısal deneyimlerini geliştirmek için sanal ve gerçek nesnelere arasında eşzamanlı görüntülemeye ve etkileşime izin verir (Dunleavy, Dede ve Mitchell, 2009). Sanal verileri gerçek dünyadaki bağlama duyarlı ve simüle edilmiş verilerle üst üste bindirme ve birleştirme süreci, kullanıcıların bağlamla ilgili daha zengin ve daha anlamlı öğrenme içeriğine erişimini en üst düzeye çıkarır. Gerçek dünyayı dijital bilgi ile zenginleştirerek, kullanıcının ortamıyla iç içe

sunulan, daha etkileşimli ve ilgi çekici bir deneyim sağlayan bir teknolojidir (Klopfer ve Squire, 2008). Geleneksel AG tanımlarına ek olarak, AG teknolojisinin, gerçek dünyadaki fiziksel nesnelere ve olayları dijital olarak yeniden oluşturmak için kullanıldığı da öne sürülmüştür (Xiong vd., 2021).

Benzer özelliklerinden dolayı artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik sık sık birbirine karıştırılan terimlerdir. Lee'ye (2012) göre, artırılmış gerçeklik sanal gerçekliğin bir türüdür. Sanal gerçeklik teknolojisi kullanıcıya tamamen sanal bir ortam sunarken, artırılmış gerçeklik gerçek dünyada sanal nesnelere etkileşim imkânı sağlar. Bu açıdan AG, sanal ve gerçek dünya arasında bir köprü görevi görmektedir (Chang vd., 2010). Kye ve Kim'e (2008) göre, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik arasındaki en temel fark, nesnelere sanal gerçeklikte tamamen sanal ortamda, artırılmış gerçeklikte ise gerçek zamanlı ve gerçek ortamda görüntülenmesidir.

Ganesh ve Jain (2022), AG'yi tanımlayan temel elementleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. AG gerçek dünya ortamında ortaya çıkar.
2. AG etkileşimlidir ve gerçek zamanlıdır.
3. AG üç boyutlu bir biçimdedir.
4. AG özellikli cihazlar olmalıdır.
5. İşaretçi (Marker) içerir.

2.2. Artırılmış Gerçekliğin Çeşitli Alanlardaki Uygulamaları

Artan sayıda araştırmacı, AG'yi takip etmiş ve benimsemiştir, çünkü AG, yalnızca kullanıcıların dünyayı görselleştirmesini ve algılarını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda farklı günlük yaşamlarındaki üretkenliklerini de artırmaktadır (Billinghurst ve Henrysson, 2009). Son verilere göre, 2015 yılındaki 200 milyon mobil AG kullanıcı sayısı 2024 yılında 1,7 milyara çıkacaktır. 2020'de mobil AG pazarı 6,87 milyar ABD doları değerindeyken, 2021'de 9,53 milyar ABD doları, 2025 yılına kadar ise 26 milyar ABD dolarının üzerine çıkması beklenmektedir (Statista, 2021).

Altınculuk'un (2015) vurguladığı gibi, dikkatleri giderek üzerine çekmekte olan AG teknolojisinin yakın gelecekte günlük hayatın normal bir parçası olacağı

araştırmalarda belirtilmektedir. AG'nin kullanıldığı alanlarda en çok dikkat çekenlerin reklamcılık ve pazarlama, mimari, tıp bilimi, üretim, sağlık ve eğitim olduğu görölmektedir (Gerup vd., 2020). AG teknolojisi ve uygulamaları, bilgi teknolojisi ve hızlı bilgi alışverişinin vazgeçilmez olduğu tüm alanlar için potansiyele sahiptir. AG sanılanın aksine bilinmeyen ve karmaşık bir teknoloji değildir. Ayrıca çoğu kişi farkında olmadan kullanmıştır. Örneğin, “Snapchat veya Instagram gibi sosyal medya araçlarında yüzünüze sanal gözlükler veya maymun maskeleri eklemek” bir AG örneğidir (Karacan ve Akoglu, 2021). Açıklığa kavuşturmak gerekirse, AG belirli bir alanla sınırlı değildir. Kullanım alanı günbegün artmaktadır (Taylor vd., 2017). Yoğun bir şekilde kullanıldığı sektörler şu şekilde sıralanabilir:

Eğlence: AG, eğlence endüstrisinde kullanılmakta ve video oyunlarından canlı müzik performanslarına kadar farklı etkinliklerde kullanılmaktadır. Örneğin, canlı müzik performanslarını daha ilgi çekici hale getirmek için kullanılabilmekte ve müzik videolarının canlandırılmış versiyonları oluşturulabilmektedir (Hung vd., 2021).

E-ticaret: AG, müşterilerin ürünleri daha yakından görüntüleyebilmelerini sağlar ve bu sayede online alışveriş deneyimlerini daha gerçekçi hale getirir. Bu teknoloji, müşterilerin ürünleri deneyimlemeden önce nasıl görüneceğini görmelerine olanak tanır (Kowalczuk vd., 2021).

İşletme ve Perakende: AG, işletmelerde ve perakende satış sektöründe müşterilerle etkileşimi artırmak ve online alışveriş deneyimini daha ilgi çekici hale getirmek için kullanılmaktadır. Örneğin, AG uygulamaları, müşterilerin ürünleri sanal olarak deneyimlemelerine ve ürünler hakkında daha fazla bilgi edinmelerine olanak tanır (Choudhary ve Sharma, 2022).

Mimarlık ve inşaat: AG, mimarlar ve inşaat mühendisleri tarafından kullanılacak bir araçtır. Bu teknoloji, mimarların projelerini daha iyi görselleştirmelerine ve farklı tasarım seçeneklerini daha hızlı bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur. AG, inşaat işçilerinin işlerini daha iyi anlamalarına ve daha verimli bir şekilde çalışmalarına olanak tanır. Örneğin, bir inşaat işçisi, bir binanın sanal bir modelini görüntüleyerek, hangi adımları takip etmesi gerektiği konusunda daha iyi bir anlayışa sahip olabilir (Milanovic vd., 2017).

Sağlık: AG, cerrahi müdahalelerin ve tıbbi uygulamaların planlanması ve uygulanmasında kullanılabilir. Bu teknoloji, cerrahların işlerini daha kolay ve daha doğru

hale getirir. Cerrahların cerrahi müdahaleler sırasında daha iyi bir görüntüleme ve navigasyon sağlamasına olanak tanır. Örneğin, bir cerrah, canlandırılmış bir görüntüyü kullanarak, bir hastanın iç organlarının görüntüsünü daha net bir şekilde görebilir. Ayrıca, AG teknolojisi, tıp öğrencilerinin anatomi öğrenmelerini kolaylaştırmak için de kullanılmaktadır. (Vavra vd., 2017).

Savunma Sanayi: AG, askeri eğitimde kullanılarak, askeri personelin sahada karşılaşılabilecekleri senaryoların simülasyonlarını sunabilir. Örneğin, savaş araçları simülasyonlarında, AG uygulamaları aracılığıyla savaş aracının kontrol paneli sanal olarak oluşturulabilir ve askeri personel, bu kontrol panelini kullanmayı öğrenebilir. Bu sayede, askeri personel sahada karşılaşılabilecekleri durumları sanal ortamda deneyimleyerek, olası bir askeri harekate daha iyi hazırlanabilirler (Amaguaña vd., 2018).

Sanat: AG, sanat dünyasında yaratıcılık alanlarını genişletir ve sanatçılara dijital ortamda yeni bir ifade aracı sunar. Bu teknoloji, sanat eserlerini dijital ortama aktararak seyircilerin gerçek zamanlı olarak etkileşime girmelerine olanak tanır. Sanatçılar, AG teknolojisini kullanarak, resimlerini, heykellerini veya diğer sanat eserlerini dijital olarak canlandırabilirler ve izleyicileri sanal bir dünyaya taşıyabilirler (Geroimenko, 2014).

Spor: AG, spor alanında antrenman ve performans artırma için kullanılmaktadır. Mesela, futbol takımları AG uygulamaları kullanarak taktiklerini analiz edebilirler ve antrenman sırasında oyuncuların performansını izleyebilirler (Sawan vd., 2020).

Turizm: AG, turistlerin bir yer hakkında daha fazla bilgi edinmelerine ve daha zengin bir deneyim yaşamalarına olanak tanır. Örneğin, bir turist, bir tarihi yerin geçmişine dair bilgileri ve canlandırılmış bir görüntüyü görüntüleyebilir. Ayrıca bir müze sergisini artırılmış gerçeklikle ziyaret edebilirler (Özkul ve Kumlu, 2019).

Eğitim: AG, öğrenme deneyimlerini iyileştirmek ve daha etkili hale getirmek için kullanılabilir. Öğrencilere gerçek dünya uygulamaları sunarak öğrenmelerini teşvik eder ve bilgiyi daha iyi anlamalarına yardımcı olur. AG, eğitimde kullanılan en yeni teknolojilerden biridir. Öğrenciler, AG uygulamaları kullanarak, tarihi olayları, biyolojik süreçleri veya coğrafi yerleri keşfedebilirler. AG ayrıca, mesleki eğitimde kullanılarak öğrencilerin teorik bilgileri pratik bir şekilde uygulamalarına olanak tanır (Wu vd., 2020).

2.3. Artırılmış Gerçekliğin Eğitimde Kullanımı

Eğitimde AG'yi daha iyi anlamak için, AG'yi belirli bir teknolojik araç veya cihaz tipinden ziyade kavramsal olarak görmenin, hem eğitimciler hem de araştırmacılar için daha kapsamlı bir bakış açısı sunduğu benimsenmiştir. Bunun nedeni, AG'nin bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler ve giyilebilir teknolojiler gibi çok çeşitli cihazlara uygulanabilmesidir (Liu, 2009).

Her dijital teknoloji veya teknolojik yenilik, özellikle eğitim için tasarlanmasalar da zamanla sınıflardaki yerlerini almıştır. Bunlardan bazıları blog/vlog, anlık mesajlaşma, podcasting ve hatta sanal ortamlardır. Bunların arasında eğitimde ivme kazanarak gelişmeye devam eden AG teknolojisi de bulunmaktadır (Atwood-Blaine ve Huffman, 2017). AG teknolojilerinin eğitim için potansiyeli eğitimciler tarafından fark edilmiş ve coğrafya, bilim, tarih ve dil alanlarında deneysel araştırmalar yoluyla keşfedilmiştir (Dunleavy ve Dede, 2014).

Son zamanlarda AG, eğitim için gelecek vaat eden bir teknoloji olarak kabul edilmektedir ve neredeyse yirmi yıldır farklı eğitim alanlarında farklı değişkenlerle araştırılmaktadır (Akçayır ve Akçayır, 2017). Yapılan sistematik incelemeler, AG teknolojisinin birtakım eğitimsel avantajlar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu avantajlar: akademik başarı, performans, motivasyon, algı, tatmin, etkileşim, akılda tutma (hatırlama), olumlu tutum, dikkat, katılım, iletişim, keyif alma, görselleştirme, kullanıcı deneyimini iyileştirme, tedavi, düşük maliyet, (Altınpulluk, 2019; Bacca ve diğerleri, 2014). Eğitimde AG teknolojisinin kullanımı, öğretim materyallerini daha ilgi çekici hale getirirken, kinestetik ve uzamsal öğrenmeyi destekleyerek öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Aynı zamanda öğrencilere, konum veya zaman fark etmeksizin kendi hızlarında ve tercih ettikleri yerde öğrenme esnekliği sağlar (Gün ve Atasoy, 2017). AG, öğrenme deneyimini geliştiren ve onu daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getiren sürükleyici bir öğrenme ortamı yaratmak için kullanılmaktadır (Gudoniene ve Rutkauskiene, 2019). Özarslan (2011)'in ifadesine göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları öğretim aktiviteleri boyunca öğrenenlere gerçek dünyadan soyutlanmadan sunma imkânı sağlar ve sunduğu anlık etkileşimlerle öğrenme sürecini daha keyifli ve anlamlı hale getirebilir.

AG'den, kimya derslerinde atomlar ve moleküller gibi karmaşık kavramları ve yapıları görselleştirmek için yararlanılmaktadır (Pavlova, Bashta, ve Kovtoniuk, 2023). AG'den, sanal laboratuvarlarda probleme dayalı öğrenme ortamı oluşturmak için

faydalanılmaktadır (Lai ve Cheong, 2022). Ayrıca AG, öğrenciler için İngilizce öğrenme ortamları tasarlamak için de kullanılmaktadır (Soroko, 2021).

AG, içeriği uygularken öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlar (Chiang vd., 2014). AG içindeki etkileşimli öğeler, kullanıcıların öğrendikleri içerik ile gerçek ve sanal dünyaları arasındaki bağlantıları keşfetme olanağı sunar ve böylece bilgi ve eğitim içeriğini çok boyutlu hale getirebilir (Johnson, Smith, Levine ve Haywood, 2010). AG teknolojisi için henüz eğitim amaçlı özel bir gündem oluşturulmamasına rağmen, akademisyenler ve araştırmacılar, bu tür teknolojiyi eğitim ve mesleki eğitimde kullanmanın uygulanabilir yollarını aramaya devam etmişlerdir. AG'nin fen eğitiminde olduğu gibi soyut kavramların öğretimini kolaylaştıran işlevselliği göz önüne alındığında, araştırmacılar AG'nin birçok öğretme ve öğrenme ortamının güçlendirilmesi için potansiyel etkileri olduğu konusunda oldukça olumlu kanıya varmışlardır (Billinghurst ve Kato, 2002).

Sınıflarda kolayca aktarılamayan soyut veya zor kavramlar, AG arayüz teknolojisi kullanılarak öğrenciler için daha ilgi çekici ve etkileşimli multimedya içeriğe dönüştürülebilir. Challenor ve Ma (2019), tarih eğitimi ve kültürel mirasın görselleştirilmesi için AG uygulamalarının bir incelemesini yapmıştır. Elde ettikleri sonuçlarda AG'nin eğitimdeki çok yönlülüğünün ve okullarda öğrenme deneyimlerini geliştirme potansiyelinin altını çizmişlerdir. Tayland'daki Bilim ve Teknoloji Öğretimi Teşvik Enstitüsü, öğrencilere dünyanın katmanları ve temel jeoloji hakkında bilgi vermeye yardımcı olan bir AG jeoloji ders kitabı geliştirmiştir. Kitap, dünyanın katmanlarının yanı sıra plaka hareketleri, volkanlar, depremler, kayaçların oluşumu ve diğer jeolojik olaylar hakkında ayrıntılı bilgiler içerir. Ayrıca, kitapta yer alan görseller ve interaktif materyaller, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır (Gupta ve Liew, 2007).

Benzer şekilde, DAQRI tarafından geliştirilen Element4D, eğitimde AG kullanımının başka bir örneğidir. Element4D, öğrencilerin kimya dersini öğrenmeleri için yeni ve eğlenceli bir yol sunan eğitici bir AG uygulamasıdır. Öğretmenler, birkaç kağıt küp oluşturmak için kimyasal elementlerin kağıt bloklarını indirebilmekte ve yazdırabilmektedir. Oluşturulan küp üzerindeki her bir yüzey, Periyodik Tablonun kimyasal elementlerini temsil eden farklı bir kimyasal sembolü gösterir. Öğrenciler daha sonra, küpün farklı yüzlerinde görünecek kimyasal reaksiyonların sanal temsillerini

görmek için küpleri Element4D mobil uygulaması ile tararlar. Ayrıca uygulama sayesinde farklı kimyasal elementlerin birleştirilmesiyle elde edilen bileşiklerin formüllerini ve görünümünü de tahmin edebilirler. Böylece, öğrencilerin sınırlı kaynaklara sahip gerçek sınıflarda zor veya elverişsiz olabilecek sanal bir laboratuvar deneyi yapmak için uygulamalı öğrenme fırsatına sahip olmaları sağlanmış olur (DAQRI). Martli ve Dincer (2021), Türkiye'deki genç öğrencilere İngilizce kelime öğretiminde AG kullanımının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin sanal nesnelere etkileşime girmelerine ve daha ilgi çekici ve etkileşimli bir şekilde kelime pratiği yapmalarına olanak tanıyan bir AG uygulaması geliştirmiştir. Sonuçlar, AG kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme çıktılarını önemli ölçüde iyileştirdiğini ve öğrenme sürecine katılımlarını artırdığını göstermiştir.

Mitchell ve DeBay (2012) tarafından Boston Massachusetts'teki ortaokul öğrencilerine on yedi farklı AG simülasyon projesi uygulanmıştır. Bu araştırma projesi kapsamında Mitchell ve Debay (2012), AG teknolojisinin gerçek öğrenmeyi gerçekten teşvik ettiğini, anlamlı bağlamlar sağladığını ve "klişeleşmiş olarak" sınıftan kopan öğrencileri motive ettiğini ortaya koymuştur. Kırıkkaya ve Başgül (2019), AG destekli öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, akademik başarı ve fen öğrenmeye yönelik öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkiler bulmuştur. Benzer şekilde, Aurasma uygulamasından yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan AG çalışmasında, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri daha fazla hatırladıkları ve ders içeriğinin daha ilgi çekici hale geldiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin derse katılım ve öğrenme düzeylerinde artış olduğu sonucuna da varılmıştır (Connolly ve Hoskins, 2014).

Yapılan bu uygulamalar ve araştırmalar, AG'nin öğrenme deneyimini geliştiren sürükleyici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratarak eğitimi dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. AG, karmaşık kavramları görselleştirmek, sanal laboratuvarlar oluşturmak, etkileşimli ortamlar hazırlamak ve probleme dayalı öğrenme için kullanılabilir. AG ayrıca akademik performansı artırabilir ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını zenginleştirebilir ve yabancı dil öğretiminde kilit bir rol oynayabilir.

2.4. Artırılmış Gerçekliğin İngilizce Öğretiminde Kullanımı

Ana dilin nasıl edinildiğine dair birçok düşünce vardır. Pek çok eğitimci, bu olgunun bir ev ortamında doğal olarak meydana geldiği konusunda hemfikirdir (Lightbown ve Spada, 2006). İkinci dil edinimi, bir öğrencinin öğrenmek istediği hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşadığında meydana gelir (Ma, 2022). Örneğin, ana dili Türkçe olan bir öğrencinin İngiltere'ye yerleşmesi ve orada İngilizce öğrenmesi ikinci dil edinimidir. İkinci dili edinenler, hedef dili sınıf içinde ve dışında deneyimleme avantajına sahiptir. Bu durum, öğrencinin hedef dilin genel olarak konuşulmadığı bir yerde yaşadığı yabancı dil öğreniminin aksinedir (Oxford ve Shearin, 1994). Örneğin, ana dili Türkçe olan bir öğrencinin İngilizce öğrenmek için Türkiye'de bir İngilizce kursuna gitmesi veya eğitim gördüğü okuldaki İngilizce derslerine katılması yabancı dil öğrenimine örnektir. Yabancı dil öğrenenler genellikle hedef dili yalnızca sınıf ortamında deneyimlemekle yetinirler.

Yabancı dil öğrenimini yabancı dil edinimine yaklaştırmak amacıyla Terrell (1982), dil öğrenimine “Natural Approach” (Doğal Yaklaşım) kavramını kazandırmıştır. Bu yaklaşım, gerçek iletişime daha fazla, dilbilgisi yapılarına ve işitsel dil becerilerine ise daha az önem vermektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenimini yabancı dil edinimine yakınlaştırma için Stephen Krashen (1982), dil öğrenimi için en uygun girdinin anlaşılabilir olması ve düşük kaygı durumlarında ayarlanması gerektiğini belirtir. Girdi, alıcı (öğrenci) için ilginç olmalıdır.

AG, özgün ve gerçek yaşam öğrenme durumlarını sınıf ortamlarına getirme avantajına sahiptir ve bu da hedef dilde anlamlı iletişim kurma fırsatı sağlamaktadır (Parmaxi ve Demetriou, 2020). Taşkiran (2019) da benzer şekilde Mobil AG tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimini olumlu yönde etkilediği öne sürmüştür.

İngilizce öğretiminde kullanılan AG uygulamalarına bir örnek, AG destekli kitaplardır. Bu kitapların, AG kullanarak dijital ve fiziksel dünya arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olan erken bir basamak olduğu söylenebilir (Yuen, Yaoyuneyong ve Johnson, 2011). Örneğin, 2012 yılında bir Japon yayın şirketi olan Tokyo Shoseki, AG ile geliştirilmiş içeriğe sahip ders kitaplarını piyasaya sürmüştür. Kullanıcılar, indirdikleri mobil uygulama sayesinde ders kitaplarındaki AG içeriği tarayarak etkileşimli ve karikatürize sunumlarla İngilizce konuşma yeterliliklerini artırmaya yardımcı olan içeriğe erişim sağlayabilmişlerdir (ZDNet, 2012). AG, dil öğreniminde giderek daha fazla

kullanılmakta ve dil öğrenim alanında etkililiğini inceleyen birtakım araştırmalar da mevcuttur. Dil öğrenimi üzerine yapılan bir sistematik tarama çalışması, öğrencileri sanal dünyalara daldırmanın dil öğrenme için ana yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur ve AG'nin çeşitli dillerde ve farklı bağlamlarda kullanıldığını belirtmiştir (Economides ve Demetriou, 2020). Aynı çalışma, AG'nin dil öğrenme kazanımları ve öğrencilerin motivasyonu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

AG, İngilizce öğretiminde sınıf içi öğrenmeleri desteklemek ve etkileşimli öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek için kullanılarak öğrenenlerin öğrenme performanslarını artırmaktadır (Chang vd., 2020). AG teknolojisi, öğrenme teorileri, öğrenme pedagojileri, öğretmenler, öğrenciler, kültür, altyapı ve sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmiş ve yabancı dil öğrenimi için eğitim aracı olarak büyük bir potansiyele sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca AG'nin bilgiyi sunma konusunda öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu bir etkisinin olduğu ve sınıfların daha anlamlı ve etkileşimli hale gelmesine yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır (Karacan ve Akoğlu, 2021). AG uygulamaları, İngilizce öğretiminde dilbilgisi ve dinleme gibi farklı becerileri geliştirmenin yanı sıra öğrenenlerin kelime bilgilerini artırmak için de uygun bir araçtır (Solak ve Çakır, 2015).

Bununla birlikte, önceki örneklerden farklı olarak, Pery (2015), dil öğretimi ve öğrenimi alanında AG araştırmaları henüz yaygın olarak bilinmediğini ve kullanılmadığını savunmaktadır. Buna paralel olarak, AG ile geliştirilmiş yabancı dil öğretimi üzerine daha fazla deneysel araştırma yapılmalıdır (Hockly, 2019). Günümüzde ise AG sıkça araştırılan bir konu haline gelmiştir.

2.5. Mobil Destekli Dil Öğrenimi

Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL), dil öğrenimini desteklemek için mobil cihazların kullanıldığını bir öğrenme türüdür. Ayrıca yabancı dillerin öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu, problem çözme becerilerini ve kelime dağarcıklarını artırmak için kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli dil becerilerini öğretmek için kullanılmaktadır (Yang, 2013).

Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalarda, dil öğrenimi için mobil cihazların kullanımını incelenmiştir ve mobil destekli dil öğreniminin popülerlik kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Lu (2008)'nin araştırması, mobil cihazları kullanan öğrencilerin

kelime öğrenmek için geleneksel kağıt tabanlı yöntemleri kullanan kontrol grubuna göre daha fazla kelime kazanımı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mobil cihaz grubundaki katılımcılar, cep telefonuyla öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Çavuş ve İbrahim (2007)'in çalışmasındaki tüm katılımcılar, kelime öğrenmek için mobil cihazları kullanmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Petersen, Chabert ve Divitini (2006) ise, dil öğrenimi için mobil topluluk blogları üzerine yaptıkları çalışmada, bir topluluk blogunun öğrenmeyi sınıfın dışına genişlettiğini ve öğrenciler arasında işbirliğini kolaylaştırdığını bulmuşlardır.

Mobil destekli dil öğrenimi (MALL), dil öğreniminde mobil teknolojinin kullanımını araştıran ve gelişen bir araştırma alanıdır ve öğrenme sürecini kişiselleştirebilir, gelişigüzel, resmi olmayan ve keyifli bir hale getirebilir. Öğrencilerin buldukları yerde ve zamanda ikinci bir dil öğrenmelerini sağlayarak, onlara daha fazla zaman ve yer özgürlüğü sağlar (Miangah ve Nezarat, 2012). Dil öğrenimi için mobil cihazların kullanımı, öğrencilerin dijital okuryazarlığını ve teknoloji yeterliliklerini artırabilir ve sürdürülebilir, öz-düzenleyici öğrenme deneyimlerini teşvik etmek için kullanılabilir. Dil öğreniminde mobil cihazların kullanımı artan bir eğilimdir ve İngilizce öğretimini ve öğrenimini artırma potansiyeline sahip olduğuna inanılmaktadır (Hashim vd., 2017)

2.6. Hikâye Anlatımının (Storytelling) Tarihi ve Eğitimdeki Rolü

Hikâye anlatımının tarihine kısa bir bakış, dijital hikâye anlatımının eğitime nasıl entegre edildiğinin yolunu gösterecektir. İnsanlar iletişim kurma yeteneğine sahip olduklarından beri hikâyeler ve hikâye anlatımı insanlığın bir parçası olmuştur. Atalarımız hikâyeler anlatarak çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmaya çalışmışlardır (Cherry, 2017).

İlk hikâyeler, değerleri, olayları, deneyimleri ve bilgiyi paylaşmak için ağızdan ağıza ve duvarlardaki resimlerin çizimleriyle kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Hikâye anlatıcılığının, deneyimleri paylaşma, eğlenceli bir ortam oluşturma, tarihi olayları kaydetme ve sosyal normları sağlama gibi temel bir insan ihtiyacından ortaya çıktığı söylenmektedir (Anderson, 2010). Önemli tarihi olayları ve kültürel normları aktarmanın tek yolu mağara çizimleri, şiirler geleneksel danslar, ilahiler ve şarkılar gibi hikâye anlatımının ilk sözlü gelenekleri ve görselleridir (Anderson, 2010).

Hikâye anlatımının bilginin paylaşılmasında ve bilgi alışverişinde sık sık kullanılması, mesajların dinleyicilere daha iyi iletilmesine imkân vermesiyle ilişkilidir (Li ve Hew, 2017). Gere, Kozlovich ve Kellin (2002) hikâye anlatımını, dinleyicinin zihninde hem konuşulan dili hem de vücut dilini “*renkli yollarla sahneler oluşturmak*” olarak tanımlanmaktadır. Daha basit bir ifadeyle, hikâye anlatımı, bir olayı veya olaylar dizisini izleyiciyle aktarmak için sözcükleri ve jestleri kullanarak ifade etme sürecidir (Roney, 1996).

Hikâye anlatımı, yukarıda da bahsedildiği gibi, ortaya çıktığı zamanlardan bu yana sadece bir iletişim kaynağı ve bir olayın sözlü olarak anlatılması değil, aynı zamanda dinleyicilerin hayal gücünü de besleyen bir yöntem olmuştur. Bunun yanında, öğrenmeyle yakından ilişkili yeni anlam ve bilgi üretme imkanı sunarken, kişilerin durumları ve deneyimleri yorumlamalarına olanak sağlayan bir tekniktir (Kasami, 2021). Bir kişinin karmaşık kavramları veya bilgileri anlamasını sağladığı ve geliştirdiği için, hikâye anlatımı güçlü bir eğitim aracı olarak görülmektedir ve “öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmenin etkili, anlamlı, eğlenceli ve yaratıcı bir yolu” olarak kabul edilmektedir. (Wang ve Zhan, 2010).

Hamilton ve Weiss, (2005) hikâyeleri, bilgileri düzenlememizi, hatırlamamızı ve içerikler arasında bağlantı kurmamızı desteklediği için, zihinde bilgiyi depolama şeklimize yardımcı olan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Hikâye anlatımı, dilbilimsel ve eğitici bir faaliyettir ve gelişip değişen dünyadaki çoğu kültürde önde gelen bir zaman geçirme şeklidir. Anderson (2010)’a göre eğitim her zaman hikâye anlatımının amacı olmuştur ve hikâye anlatımı her zaman eğitimin bir parçası olmuştur. Bu düşünce, hikâye anlatıcılığının önemli bir öğretme ve öğrenme yöntemi olduğu fikrini desteklemektedir. Eğitimde hikâye anlatımının kullanımı, kuşaklardır devam eden bir eylem olup, hikâye anlatımının eğitimdeki etkisi ve önemi yapılan bu araştırmada da belirtilmiştir.

Fox (2006) da öğretmen adaylarının on dokuzuncu yüzyılda hikâye anlatmak için özel eğitim aldıklarını ima ederek eğitim alanında hikâye anlatıcılığına verilen önemi vurgulamaktadır. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere hikâye ve masal anlatıcılığı alanlarında çeşitli hizmet içi eğitimler verilmektedir (MEB, 2022)

2.7. Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı

Hikâye anlatma, tarih boyunca olduğu gibi eğitimde de en çok kabul gören öğretme ve öğrenme tekniklerinden biridir (Ayten ve Polater, 2021). Hikâye anlatımı “aynı anda hem etkileşime hem de bilginin inşasına” izin verdiği için (Combariza, Chapeton ve Rincon, 2013), dil öğretimi alanında sadece evrensel olarak kullanılan değil, aynı zamanda en çok tercih edilen yaklaşım haline gelmiştir (Mart, 2012). Hikâye anlatımı, olumlu ve işbirlikçi bir sınıf ortamına izin verdiği için dil öğretimi açısından hem öğretmenlere hem de öğrencilere faydalı olduğu düşünülmektedir (Sever, 2014). Ayrıca, öğrencilerin yaşları veya kültürleri ne olursa olsun (Lucarevschi, 2016) “*hikâyelere yerleştirilmiş sayısız fayda*” nedeniyle hem ana dillerinin gelişimine hem de hedef dilde dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir araç olarak kabul edilmiştir (Khodabandeh, 2018).

Wright, (2009) “*Dilin kaynaklarının en eksiksiz ve ustaca kullanıldığı yer hikâye anlatıcılığıdır*” diyerek hikâye anlatımının önemini vurgulamaktadır. Sözlü olarak anlatılan veya kitap şeklinde ya da dijital biçimde anlatılan hikâyeler, büyük ölçüde kelimelere dayanır ve bu nedenle çocuklar için muazzam bir dil deneyimi kaynağı sağlamaktadır (Wright, 2009). Sözlü veya kitaplar aracılığıyla anlatılan hikâyeler, “çocukları dil öğeleri ve cümle yapılarıyla tanıştırır...” ve çocuklar “bu şekilde bir dil deposu oluşturabilirler”. Bunun bir örneği, çocukların hikâyeleri dinlerken veya okurken kolayca ve doğal olarak edindiği basit geçmiş zamanın kullanılmasıdır. Ders sonrası etkinlik olarak, hikâyelerin çocuklar tarafından yeniden canlandırılması muazzam bir dilsel değere sahip olabilir (Wright, 2009, s. 5).

Araştırmacılar genel olarak dil öğreniminde hikâye anlatımının aşağıdaki nedenlerle etkili olduğunu savunmaktadırlar:

1. Öğrencilerin ilgisini çeker, iletişim kurma heveslerini artırır çünkü hikâyeler motive edici ve eğlencelidir, bu da dil öğrenmeye karşı olumlu tutumların gelişmesine neden olur (Gomez, 2010),
2. Öğrencilerin ilgilerini kazanarak ve kaygılarını azaltarak stres düzeylerini en aza indirir (Yang vd., 2016),
3. Öğrenciler, kelime bilgilerine ek olarak dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirerek hayal güçlerini besler, dil yeterliliklerini geliştirirler (Sever, 2014),

4. Ve son olarak, hikâye anlatımı son derece akılda kalıcıdır çünkü öğrenciler öğrendiklerini kişiselleştirir ve duydukları ve anlattıkları hikâyelerden kendi anlam ve bilgilerini yapılandırır (Behmer, 2005).

Octaviana, (2017) genç öğrencilere İngilizce öğretirken hikâyelerin neden kullanılması gerektiğine ilişkin birkaç nedeni aşağıda listelendiği gibi paylaşmaktadır;

1. Çocuklar onlara bayılır.
2. Hikâye, tek başına öğrenilen tek kelime ve deyimlere anlam ve bağlam vererek, dersin özü olabilir.
3. Aynı hikâyeleri tekrar tekrar dinlemekten zevk alırlar, bu da revizyonun gerçekleşmesine olanak tanır.
4. Öğretmenler, ders sırasında eğlenceli aktiviteler için hikâyeleri bir temel olarak kullanma şansı elde eder.
5. Öykülerin kullanılması, öğretmenlerin derslerde daha fazla çeşitliliğe yol açan farklı bir yöntem kullanmasını sağlar.
6. Hikâyelerin ve şarkıların kullanılması, çocukların İngilizce'yi daha iyi duymalarını ve anlamalarını sağlayarak çocukları İngilizce'ye diğer yöntemlerden daha fazla maruz bırakır.

Hikâye anlatımı, özellikle ikinci dil öğretimi bağlamında, dil öğrenimini geliştirmek ve kolaylaştırmak için etkili bir yöntemdir (Nguyen ve Philips, 2022). Grigsby ve diğerlerine göre (2015), hikâye anlatımı, eleştirel düşünceyi teşvik edebilir, yeni içeriği önceki bilgilerle bağlantılı hale getirebilir, belleği artırabilir ve öğrenme için güven ve motivasyonu geliştirebilir. Bu nedenle, hikâye anlatımının, çocukların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmelerini kolaylaştırmak için etkili bir pedagoji olacağını belirtmiştir.

Ulu, (2021) yaptığı çalışmada özellikle dijital hikâye anlatımının, akademik başarıyı, bilgi erişimini, medya ve teknolojinin kullanımını, yaratıcı düşünmeyi, problem çözme, eleştirel düşünme, çalışma becerileri, dil becerileri, işbirliği, öz düzenleme ve karar verme, iletişim, bilimsel süreç becerileri, yabancı dil becerileri ve hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir. AG teknolojisi, çocukların okuma deneyimini artırmak için hikâye anlatımında giderek daha fazla kullanılmaktadır. AG teknolojisi, hikâyede 3D

karakterler ve ortamlar gösterebilir ve işitsel, kinestetik ve görsel öğrenenlerin hikâyeye daldıkları eğlenceli bir deneyim sunabilir (Dasierto, 2020).

2.8. Dijital Hikâye Anlatımı (Öyküleme) ve Faydaları

21. yüzyılın başlangıcı ve teknolojinin sürekli evrilmesiyle geleneksel hikâye anlatımı, öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 'dijital hikâye anlatımı' adı verilen yeni bir forma dönüşmüştür (Kalyaniwala-Thapliyal, 2016). Digital Storytelling (Dijital Hikâye Anlatımı) terimi, Digital Storytelling Association tarafından “*eski hikâye anlatımı sanatının modern bir ifadesi*” olarak tanımlanmaktadır. Hikâyelerin tarih boyunca bilgi, bilgelik ve değerleri paylaşma amacını sürdürerek çeşitli biçimlere evrildiğini ve kamp ateşi çemberinden beyaz perdeye ve şimdi de bilgisayar/telefon ekranına uyarlandığını öne sürmektedir. Enokida (2016)'ya göre dijital öyküleme, genellikle üç ila beş dakika arasında değişen, geleneksel öyküler ile bilgisayarlı karma medyanın (hareketli grafikler, anlatım, konuşma, müzik, ses) birleşimi olarak açıklanabilen bir “*film klibi*”dir. kısa öykülerin belirli bir konusunu veya temasını daha ilgi çekici hale getirmek ve eğitsel, tarihsel, biçimsel, kişisel, ikna edici veya eğlendirici amaçlarla çeşitli kullanımlar sağlamak için oluşturulur (Kaya ve Tekiner Tolu, 2017). Bu amaçları gerçekleştirmek için Kaya ve Tekiner Tolu (2017)'ya göre, dijital öykülemenin 5 unsuru olan; medya, eylem, ilişki, bağlam ve iletişim açıklığa kavuşturulmalıdır:

1. **Medya:** Hikâyeyi oluşturmak için kullanılan malzemeler hakkında bilgi verir.
2. **Hareket:** İki tür hareket vardır: İçeriğin içindeki hareket ve kullanıcının içeriğe erişmek için ihtiyaç duyduğu hareket.
3. **İlişki:** Hikâye ile kullanıcı arasındaki potansiyel ilişkiyi ifade eder.
4. **Bağlam:** Bağlamsal faktörler olarak tanımlanır.
5. **İletişim:** Dijital ortamdaki iletişim ile ilgilenir.

Özer, (2016) dijital hikâye anlatımının multimedya materyalleri aracılığıyla bilgi paylaşmanın modern ve teknolojik bir yol olduğunu ifade etmektedir. Robin, (2008) dijital hikâye anlatımını “hem öğretmenleri hem de öğrencileri ilgilendiren güçlü bir

öğretme ve öğrenme aracı” olarak tanımlayarak eğitimdeki rolünü vurgulamaktadır. Yaşları, eğitim durumları veya etnik kökenleri ne olursa olsun 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için birçok alanda öğretmenler tarafından uygulanan araç olarak hizmet etmektedir (Garcia ve Rossiter, 2010). Dijital hikâye anlatımının öğretmenlerin kullandığı dört farklı öğrenci merkezli öğrenme stratejisini bir arada bulundurduğunu belirterek eğitimde dijital hikâye anlatımının önemine katkıda bulunmuştur. Söz konusu dört öğrenme stratejisi: (1) öğrenci katılımı, (2) daha derin öğrenme için yansıtma, (3) proje tabanlı öğrenme ve (4) teknolojinin öğretime etkin entegrasyonu olarak açıklamıştır. Öğretmenler, bir fikrin sunumu, bir içeriğin gösterimi, öğrenmenin pekiştirilmesi için dijital hikâyeleri kullanabilirler. Öğrenciler deneyimlerini paylaşmak, bulgularını rapor etmek, öğrenmelerini ifade etmek ve benzeri şeyler için bir hikâye oluşturabilirler (Wang ve Zhan, 2010).

Dijital öyküleme, kullanıcının görsel görüntüleri toplamasına, oluşturmasına, analiz etmesine ve yazılı metinle birleştirmesine olanak tanıyan güçlü bir teknoloji aracıdır (Özüdoğru ve Cakir, 2020). Görsel görüntülerin yazılı metinle bütünleştirilmesi, öğrenenlerin kavrayışını ve katılımını geliştirmek ve artırmak için bir şans sağlamıştır. Dijital hikâye anlatımının uygulanması, okul duvarlarının ötesindeki yüksek teknoloji dünyası ile geleneksel olarak düşük teknolojili okul ortamı arasında köprü kurulmasına yardımcı olmuştur (Miller, 2009) ve eğitimde birtakım avantajlar sağlamıştır (Özer, 2016). Bu avantajlar şu şekilde sıralanabilir:

- (a) geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında çeşitlilik sağlar;
- (b) öğrenme deneyiminin kişiselleştirilmesine izin verir;
- (c) belirli konuların açıklamalarının veya uygulamalarının daha çekici olmasını sağlar;
- (d) gerçek yaşam durumlarının yaratılmasında kolay ve ekonomik bir yöntem sağlar;
- (e) öğrencileri öğrenme süreci boyunca meşgul eder;
- (f) aktif öğrenmeyi teşvik eder (Özer, 2016).



Şekil 2.1. *Dijital öykülemenin sağladığı avantajlar (Özer, 2016)*

Dijital hikâye anlatımı kullanmanın faydalarını düşünüldüğünde, günümüzün dijital yerlilerinin ihtiyaçlarını tamamen karşılayan güçlü ve değerli bir araç olduğunu görülmektedir. Özer (2016), dil öğrenenlere diledikleri herhangi bir dili veya iletişimsel beceriyi ve edebi yetkinliği uygulama ve geliştirme şansının yanı sıra çocukların motivasyonu ve hayal gücünü sağladığı için sihirli bir kutu olarak tanımlayarak dijital hikâye anlatımının önemini vurgulamaktadır.

2.9. İngilizce Konuşma Kaygısı

Yabancı dil öğrenimi, insan psikolojisiyle yakından ilgili olan bir alandır. Dil öğrenimi, psikolojiden önemli ölçüde etkilenmiş ve dil öğrenimi ile duygusal değişkenler arasındaki ilişkiyi bulma amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Zhanibek, 2001). Bu çalışmaların ortak noktası, duygusal faktörlerin dil öğrenme sürecinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermeleridir. Yabancı dil öğrenimi ile duygusal değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik olan bu araştırmalar genellikle özsaygı, risk alma, dışadönüklük, motivasyon ve kaygı gibi faktörlere odaklanmaktadır. Kaygı, eğitim psikolojisinde, öğrenme sürecinde bilişsel süreci dolaylı olarak etkileyen önemli bir değişkendir (Omika,

2022). Chiu ve Churchill (2015) yaptıkları araştırmada kaygıyı, belirli veya özel durumlarda gerilim, endişe, sinirlilik ve korku hissine neden olan bir duygusal durum olarak tanımlamıştır.

Krashen'in "duygusal filtre" teorisi, yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu teoriye göre, ikinci dil öğrenme sürecinde motivasyon, özsaygı ve kaygı gibi üç duygusal değişken bulunmaktadır. İkinci dilde başarı elde etmek için öğrencilerin motive olmaları, yüksek özsaygıya sahip olmaları ve düşük düzeyde kaygı yaşamaları gerekmektedir. Benzer şekilde, düşük motivasyon, düşük özsaygı ve yüksek kaygı düzeyine sahip olmak, öğrencilerin ikinci dil becerisini olumsuz etkileyen bir zihinsel engel oluşturur (Krashen, 1981).

Literatürde dil öğrenimiyle kaygı arasındaki ilişki araştırılmış olsa da genellikle öğrencilerin en yüksek düzeyde kaygıyı konuşma etkinliklerinde yaşadığı gözlemlendiğinden, dil kaygısıyla öğrencilerin konuşma performansı arasındaki negatif ilişkiye odaklanılmaktadır (Balemir, 2009). Konuşma becerisi, İngilizce öğrenimindeki temel beceriler arasında kaygıya en çok neden olan beceri olarak kabul edilmektedir (Luo, 2014). Bu yüzden araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi üzerinde önemle durmuşlar ve yabancı dil öğrencilerinin öğrenmeye aktif katılımını etkileyen faktörlerden biri olan konuşma kaygısını araştırmışlardır (Horwitz, 2010; Lou, 2014; Yaman ve Sofu, 2013).

Kaygı, yabancı dil sınıflarında yaygın olarak görülen duygusal tepki olarak görülmektedir. Yapılan bir araştırmada, yabancı dil öğrencilerinin en az orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Horwitz, 2010). Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok araştırmada da dil kaygısı ikinci dil öğrenen bireylerin başarısını engelleyebilecek bir faktör olarak görülmüştür (Kondo, 2010). Bu araştırma sonuçlarından hareketle, yabancı dil konuşma kaygısının, bir çok araştırmacının üzerinde durduğu ve derste öğrenci katılımını etkileyen bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan konuşma kaygısı yaşayan bireylerin, İngilizce derslerine aktif katılımlarının olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.

Son otuz yılda konuşma kaygısının ikinci dil araştırmalarında büyük bir endişe kaynağı haline geldiği görülmektedir. Son zamanlarda, ikinci ve yabancı dil öğreniminde konuşma kaygısı ve bu kaygıyı azaltma teknikleri üzerine bir çok çalışma yapılmıştır. Bir çalışma, ikinci dil öğretiminde konuşma kaygısının genellikle öğrencilerin konuşma

performansını olumsuz etkileyeceğini göstermektedir (Sutarsyah, 2017). Öğrenciler arasındaki konuşma kaygısını azaltmada anlatım tekniklerinin etkili olabileceğine dair kanıtlar da vardır. Yapılan bir çalışma, anlatım becerilerinin kazanımı ile altıncı sınıf öğrencileri arasında doğaçlama konuşma tutumları ve konuşma kaygısı arasında önemli bir ilişki bulmuştur (Doğan ve Çiftçi, 2021). Sonuç olarak, çalışmalar, öğrenciler arasındaki konuşma kaygısını azaltmada anlatım tekniklerinin etkili olabileceğini göstermektedir. Anlatım teknikleri, öğrencilerin özsaygılarını artırmak ve konuşma kaygılarını azaltmak için etkili bir strateji olabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve ortamı, veri toplama araçları, kullanılan AG uygulaması, çalışma süreci, araştırmacının rolü, verilerin toplanma ve analiz süreçleri hakkında genel bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

AG uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada temel olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, nicel araştırma modellerinden deneysel bir model ile gerçekleştirilmiştir. Bunun temel nedeni bağımsız değişkenin -AG ile desteklenen hikâye anlatımı- bağımlı değişken - öğrencilerin konuşma kaygısı- üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) deneysel araştırmaların “bir şey denemek ve sistematik olarak neler olduğunu gözlemlemek” fikri üzerine kurulu olduğunu ileri sürmektedir. Campbell ve Stanley (1963), farklı uygulamaların etkilerinin karşılaştırıldığı zaman yarı deneysel bir tasarımın kullanılmasını önermektedir.

Araştırma verilerini toplamak için ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Farklı gruplara uygulanacak farklı işlemlerin etkilerini test etmek istedikleri zaman bazen gruplar rastgele (seçkisiz) şekilde belirlenir. Bazen de gruplar tesadüfi bir şekilde belirlenmez. Doğal ortamında var olan (bir sokakta yaşayan insanlar) grupların veya daha önceden oluşturulmuş (aynı sınıfta okuyan öğrenciler) grupların kullanıldığı bu araştırma desenlerine yarı deneysel desenler denilmektedir (Aslan, 2018). Yarı deneysel desenlerde, gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği rastgele atama eksiktir. Karasar (2016) öğrencilerin hali hazırda atanmış oldukları bir sınıf olması durumunda ön

test-son test yarı deneysel desenin seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen, araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan ve deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için kullanılan güçlü bir deneysel desendir. Bu desen, rastgele atama yapılamayan tam deneysel desenin oluşturulamadığı durumlarda alternatif olarak kullanılmaktadır. Bu tasarım, araştırmalarda sıkça kullanılır ve elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi bağlamında güvenilir bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır (Büyüköztürk, 2011).

Karasar'a (2016) göre yarı deneysel desen, katılımcıları kontrol ve deneysel gruplara rastgele dağıtmayı göz ardı eden bir tasarımdır. Bu yöntemin aşamaları şunlardır:

1. Rastgele seçimle bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulur.
2. Her iki gruba da ön test uygulanır.
3. Deneysel grup deneysel çalışmalara maruz kalırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmaz.
4. Her iki gruba da bir son test uygulanır.
5. Test sonuçları analiz edilerek karşılaştırma yapılır.

Bu araştırmada, gruplar, birbirlerine benzer özellikler taşımaktadır ve yaklaşık aynı düzeye sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Her bir gruba birer sınıf şubesi olmak üzere toplamda iki şube belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna teorik içerik İngilizce öğretmeni tarafından verilmiştir. Kontrol grubunda özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış ve kullanım izinleri alınmış basılı haldeki hikâye kitapları kullanılırken deney grubunda MAG uygulaması kullanılarak hikâye anlatımı yapılmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1.

Çalışmada kullanılan araştırma modeli

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	Kaygı Ölçeği	AG	Kaygı Ölçeği
Kontrol	Kaygı Ölçeği	Basılı Materyal	Kaygı Ölçeği

Bu araştırmadaki bağımsız değişkenler AG uygulamalı hikâye anlatımı ve basılı kitaplarla yürütülen geleneksel hikâye anlatımıdır. Bağımlı değişken ise öğrencilerin

İngilizce konuşma kaygı seviyeleridir. Bu araştırmada, AG destekli hikâye anlatımının öğrencilerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi ölçülmektedir. Bu çalışma kapsamında, daha önceden oluşturulmuş aynı kademedeki iki sınıf ele alınmıştır. Bu sınıflar seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemler ile hikâye okuması yaparken; deney grubundaki öğrencilere cep telefonu veya tablet aracılığıyla aynı hikâyelerin AG destekli versiyonları ile hikâye anlatımı yapılmıştır.

3.2. Katılımcılar

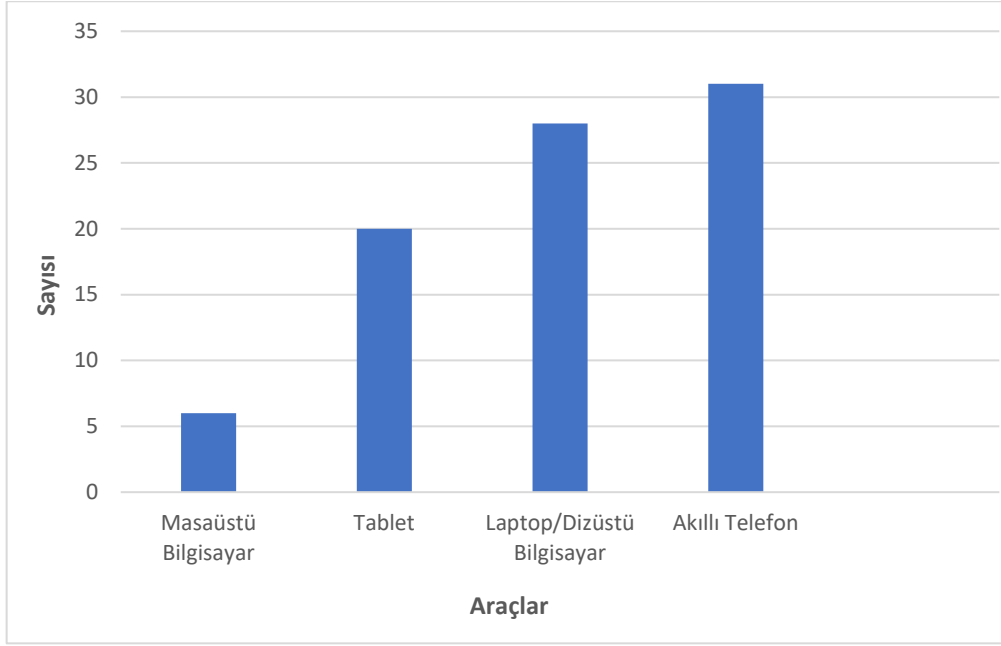
Bu araştırma, Sakarya ilindeki bir devlet okulunun 5. sınıfında 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenime devam eden 47 öğrenci üzerinde toplam 4 hafta boyunca haftada 3 ders saati olacak şekilde yürütülmüştür. Öğrenciler benzer sosyoekonomik arka plana sahiptirler ve Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesine (CEFR) göre, öğrencilerin İngilizce seviyesi A1'dir. Benzer şekilde öğretmenin A1 düzeyinde yapmış olduğu sınavlarda da deney ve kontrol grubunun sınıf ortalamaları birbiriyle çok benzerlik göstermiştir. Katılımcıların yaşları 10-13 aralığındadır ve toplamda 21 erkek 26 kız öğrenci araştırmaya katılmıştır. Tüm öğrenciler çalışma süresince aktif olarak katılım sağlamıştır ve araştırmacı eğitim-öğretim yılı boyunca katılımcıların İngilizce öğretmeni olmuştur. Örneklemin demografik bilgileri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Örneklemin demografik bilgileri

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney	14	9	23
Kontrol	12	12	24
Toplam	26	21	47

Katılımcılara sahip oldukları teknolojik araç gereçler sorulmuştur ve 6 kişinin evinde masaüstü bilgisayar, 20 kişinin tablet, 28 kişinin laptop/dizüstü bilgisayar ve 31 kişinin akıllı telefona sahip olduğu cevabı alınmıştır (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Katılımcıların sahip oldukları teknolojik araç gereçler

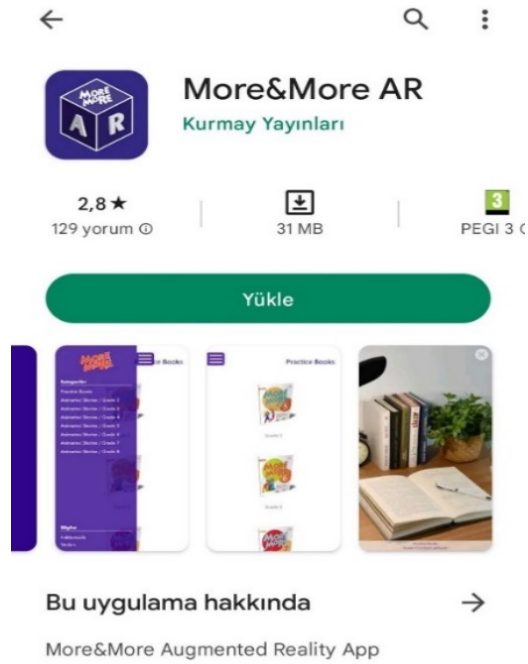
3.3. Kullanılan AG Uygulaması ve Basılı Materyaller

Araştırmada Kurmay Yayınevi'nin hazırlamış olduğu More & More Animated Stories isimli 5 kitaptan oluşan AG destekli hikâye seti kullanılmıştır (Görsel 3.1). Kitapların basılı hali kontrol grubunda kullanılmıştır.



Görsel 3.1. Kontrol grubunda kullanılan basılı hikâye kitapları

Aynı yayınevinin More & More AR isimli mobil uygulamasını kullanarak hikâye setlerinin AG ile zenginleştirilmiş halleri deney grubunda kullanılmıştır (Görsel 3.2). Uygulamayı kullanırken kamera açılarak söz konusu hikâye kitaplarına doğru yönlendirildiğinde telefon/tablet ekranında ilgili sayfadaki animasyonlar belirir ve yazılı hikâyeyi sesli bir şekilde okumaktadır. Kitabın her sayfasındaki sahneler ve karakterler canlanmakta ve okuyucular kitapla etkileşim kurabilmektedir. Böylece okuyucular hikâyeyi dijital ve dinamik bir şekilde deneyimleyebilmektedirler.



Görsel 3.2. Araştırmada kullanılan mobil AG uygulaması

3.4. Etik Bildirim

Araştırma sürecine başlamadan önce 30.11.2021 tarihinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay belgesi (EK-4) alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulun bağlı olduğu Sakarya Valiliği'nden de 23.11.2022 tarihinde araştırma izni (EK-5) alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcılar hakkında bilgi toplamak için Öğrenci Bilgi Formu (EK-1) kullanılmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek için ise deneysel işlemlerin öncesinde ve sonrasında, İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (EK-2) kullanılmıştır.

3.5.1. Öğrenci Bilgi Formu

Çalışma grubu hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Öğrenci Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form, öğrencilerin yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgilerinin yanında internet kullanım düzeyleri, tablet/telefon kullanım düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olup olmadığı, sahip oldukları teknolojik cihazlar ve kitap okuma alışkanlıkları gibi verileri toplamak için kullanılmıştır. Öğrenci bilgi formları, araştırmaya başlamadan bir hafta önce, öğrenciler henüz AG ile tanışmadan hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

3.5.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (İKKÖ)

İkinci veri toplama aracı “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği”, öğrencilerin kaygı düzeyleriyle ilgili veri toplamak için kullanılmıştır. Bu ölçeği Woodrow (2006) geliştirmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, Alkan, Bümen ve Öner (2019) tarafından yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ölçek için gerekli izinler ve onaylar alınmıştır. Ölçeği geliştiren ve Türkçeye uyarlayan araştırmacılar, gerekli olan geçerlilik ve güvenilirlik testini yapmışlardır. İKKÖ'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe yanıt verecek katılımcılardan belirtilen 12 durumda kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini (5) Aşırı kaygılı, (4) Çok kaygılı, (3) Kaygılı, (2) Biraz kaygılı ve (1) Hiç kaygılı değil seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçerek ifade etmeleri beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçlarından elde edilen uyum indekslerinin orta derecede uyum sınırları içerisinde olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin faktör yük değeri 0.43 ile 0.96 arasında sıralanmaktadır. Bu ölçüm, ölçeğin madde faktör yük değerlerinin istenen düzeyde olduğunu göstermektedir. Kaygı ölçeği, iki faktörlü bir ölçektir. Yani hem sınıf içindeki konuşma kaygısını hem de sınıf dışındaki konuşma kaygısını ölçmektedir.

Ölçeğin güvenirlik sayısı, sınıf içi konuşma kaygısı boyutunda 0.83, sınıf dışı konuşma kaygısı boyutunda ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin 0.70 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin sahip olduğu bu veriler güvenirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir (Alkan vd., 2019).

3.6. Araştırma Süreci

Yürütülen araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna AG uygulamaları ile desteklenmiş hikâye anlatımı tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubu da aynı seviyedeki öğrencilerden oluşmaktadır ve geleneksel yöntemlerle hikâye okuma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan hikâye kitapları, her ders sonunda araştırmacı tarafından toplanarak bir sonraki uygulama dersine kadar muhafaza edilmiştir. Böylece hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler kitapları evlerine götürmemiş ve kitapları bireysel olarak okumamışlardır. Araştırma, 4 hafta boyunca haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati boyunca devam etmiştir. Tablo 3.3'te araştırma süreci tarihsel olarak verilmiştir.

Tablo 3.3.

Araştırma süreci

Ön Test	Uygulama Başlama	Uygulama Bitiş	Son Test
23 Şubat 2023	27 Şubat 2023	24 Mart 2023	30 Mart 2023

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubuna İngilizce konuşma kaygısı ön test uygulaması yapılmıştır. Deney grubunda AG uygulamaları ile öğretime geçilmeden önce AG açık ve anlaşılır bir şekilde farklı örnekler ile öğrencilere anlatılmıştır. Uygulama süresince kullanılacak hikâye kitapları ve mobil AG uygulaması öğrencilere tanıtılmıştır. İki saatlik bir ön uygulama yapılarak öğrencilerin mobil cihazlarına gerekli uygulama kurulmuştur ve öğrencilerin uygulama ile ilgili soruları cevaplanmıştır. Deney grubunda bulunan 24 öğrenci uygulama boyunca kendilerine ait cep telefonu veya tablet bilgisayarlarını derslere getirmişlerdir. Uygulama esnasında hikâyelerden çıkan seslerin birbirine karışarak çalışmaya ket vurmaması için her

öğrencinin kulaklık kullanması sağlanmıştır. 5 farklı kitaptan oluşan hikâyeler deney grubundaki tüm öğrenciler tarafından uygulama boyunca kullanılmıştır (Görsel 3.3 ve Görsel 3.4).



Görsel 3.3. Deney grubunda AG destekli hikâye anlatımı uygulaması



Görsel 3.4. Deney grubunda AG destekli hikâye anlatımı uygulaması 2

Kontrol grubunda ise basılı kitaplardan oluşan hikâye kitapları kullanılmıştır. Öğrenciler, araştırma süreci boyunca basılı haldeki hikâye kitaplarını ders öğretmenin kontrolünde sınıf içerisinde bireysel olarak okumuşlardır (Görsel 3.5).



Görsel 3.5. Kontrol grubunda geleneksel basılı kitaplarla yapılan hikâye anlatımı uygulaması

3.7. Verilerin Analizi

Verileri analiz etmeden önce ölçek puanlarının güvenilirliği ile ilgili kanıt elde etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 3.4).

Tablo 3.4.

Cronbach Alfa katsayısı

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
.849	12

Yapılan hesaplama sonucunda Cronbach Alfa katsayısı 0.849 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısının 0.70 ve üzeri değerinde güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Deniz, 2020). Elde edilen bu değer, ölçek puanlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.7.1. Normallik Analizi

Veri analizinde, hangi istatistiksel analiz yönteminin kullanılacağına karar vermek için verilerin varsayımları karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek gerekmektedir. Bu amaçla, çalışmadaki verilerin analizi için parametrik veya parametrik olmayan istatistiksel analizler arasından hangisinin seçileceği belirlenmiştir. Veri analizi için uygun istatistik yönteminin seçilmesi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler arasında desenin türü, bağımlı değişkenin sayısı, türü ve dağılımı, bağımlı değişken üzerinde etkisi gözlenen değişken sayısı, alt örneklem sayıları ve büyüklükleri gibi etmenler önemlidir (Büyüköztürk, 2010). Parametrik istatistiklerle ilgili temel varsayımlar, verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır (Büyüköztürk, 2010).

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının incelenmesinde kullanılan bir yöntem, çarpıklık ve basıklık katsayısıdır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edildiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 aralığında olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2020). Normallik testleri de normallik durumunun incelenmesinde başvurulan yöntemler arasındadır. Grup büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro-Wilk testi, büyük ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Verilerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için kullanılan bir yöntem de mod, medyan ve aritmetik ortalama değerleridir (Taşpınar, 2017). Mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, verilerin normal dağılıma sahip olduğu şeklinde kabul edilmektedir (Taşpınar, 2017). Eymen (2007) ise örneklem büyüklüğü 30'dan az ise, parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada, verilerin normal dağılım durumunun incelenmesinde çarpıklık basıklık katsayısına, mod, medyan, ortalama değerlerine ve Shapiro-Wilk test sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan tüm ölçümlerde, istatistiksel analiz için anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yansız seçilip seçilmediğini belirlemek amacıyla grupların ön test puanları karşılaştırılması yapılmıştır. Deney grubu ön test puanlarının analizi sonucunda ortalama (48.04), mod (46) ve medyan (49) olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı -1.771 ve basıklık katsayısı 5.869 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre deney grubunun ön test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normal dağılımın sağlanmadığı görülmektedir. Ek olarak, puanların normal dağılım

sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılarak normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür ($p=0.004$).

Kontrol grubu ön test puanlarının analizi sonucunda ortalama (45.09), mod (41) ve medyan (44) olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı 0.158 ve basıklık katsayısı -1.106 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun ön test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, basıklık değerinin tolerans değerleri dışında olduğu ve normal dağılımın sağlanmadığı görülmektedir. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlandığı görülmüştür ($p=0.347$). Yapılan normallik testleri sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında normalliğin sağlanmadığı görülmüş ve buna bağlı olarak grupların ön test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Deney ve kontrol grupları ön test puanları Mann Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney	23	27.96	643.00	-1.940	.052
Kontrol	24	20.21	485.00		
Toplam	47				

Tablo incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı puanları arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z= -1.940$, $p>.05$). Deney ve kontrol gruplarının yansız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu son test puanlarının analizi sonucunda ortalama (39.87), mod (42) ve medyan (40) olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı-1.486 ve basıklık katsayısı 3.596 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun son test puanlarının çarpıklık ve

basıklık değerleri incelendiğinde normal dağılımın sağlanmadığı grlmektedir. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı grlmştr ($p= 0.019$).

Kontrol grubu son test puanlarının analizi sonucunda ortalama (44.50), mod (45) ve medyan (44.50) olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı 0.319 ve basıklık katsayısı -0.593 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test puanlarının arpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, elde edilen değerlerin tolerans değerleri içerisinde olduğu ve normal dağılımın sağlandığı grlmektedir. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlandığı grlmştr ($p= 0.557$). Yapılan normallik testleri sonucunda deney grubunun son test puanlarının normalliğinin sağlanmadığı görülmüş ve kontrol grubu son test puanlarının normalliğinin sağlandığı grlmştr.

Sonuç olarak, grupların İngilizce konuşma kaygısı ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği grlmştr. Bu nedenle, araştırmada non-parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişkiye bakmak için gruplar içinde yapılacak karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalar için ise Mann-Whitney U-testi yapılmasına karar verilmiştir. Üç bağımsız örneklem grubunun arasındaki farkın varlığını belirlemek için de Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin SPSS yazılımıyla değerlendirilmesi sonucunda elde edilen analizlerin sunumu yapılmıştır. Analizler için Mann Whitney – U testi, Wilcoxon İşaret Testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonuçları, tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Analizlere başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının betimsel istatistiklerine (Tablo 4.1) yer verilmiştir.

Tablo 4.1.*Grupların betimsel istatistikleri*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Deney ön	23	25.00	58.00	48.0435	6.65021
Deney son	23	28.00	45.00	39.8696	3.70877
Kontrol ön	24	34.00	56.00	45.0000	6.37931
Kontrol son	24	34.00	56.00	44.5000	6.21359
Ön toplam	47	25.00	58.00	46.4894	6.62299
Son toplam	47	28.00	56.00	42.2340	5.59974

Tablo 4.1’de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları için betimsel istatistikler incelenmiştir. Ön test puanları için betimsel istatistikler incelendiğinde ortalama (46.48), standart sapma (6.62), minimum (25), maksimum (58) olarak bulunmuştur. Son test puanları için betimsel istatistikler incelendiğinde ortalama (42.23), standart sapma (5.59), minimum (28), maksimum (56) olarak bulunmuştur. Tablo 4.2’de ise katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2.*Katılımcılara ait demografik bilgiler*

		Frekans(n)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	26	55.3
	Erkek	21	44.7
Yaş Grubu	10	5	10.6
	11	40	85.1
	12	1	2.1
	13	1	2.1
Telefon Kullanım Düzeyi	Zayıf	0	2.1
	Orta	36	74.5
	İyi	11	23.4

Tablo 4.2. (Devam)*Katılımcılara ait demografik bilgiler*

İnternet Bağlantısı	Var	39	83.0
	Yok	8	17.0
İnternet Kullanım Düzeyi	Zayıf	0	2.1
	Orta	36	74.5
	İyi	11	23.4
Kitap Okuma Sıklığı	Zayıf	5	10.6
	Orta	28	59.6
	İyi	14	29.8

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların %55.3'ünü kadınların (26) ve %44.7'sini erkeklerin (21) oluşturduğu görülmektedir. Deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları incelendiğinde 10 yaş grubun %10.6'sını (5), 11 yaş grubun %85.1'ini (40), 12 yaş ve 13 yaş ise grubun %2.1'lik (1) kısmını oluşturmaktadır. Katılımcıların telefon kullanım düzeyine göre dağılımına bakılacak olursa zayıf grubu (0) genel kitlenin %0'ını; orta grubu (36) %76.6'sını; iyi grubu (11) %23.4'ünü oluşturmaktadır. Deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin internet bağlantısı durumu incelendiğinde, evinde internet bağlantısı olanlar genel kitlenin %83.0'ını (39) ve evinde internet bağlantısı olmayanlar ise %17.0'nı (8) oluşturmaktadır. İnternet kullanım düzeyi açısından katılımcıların durumu incelendiğinde, zayıf grubu %0'ını (0), orta grubu %76.6'sını (36) ve iyi grubu %23.4'ünü (11) oluşturmaktadır. Kitap okuma sıklığı değişkeni incelendiğinde hiçbir zaman kitap okumayan grup (5) kitlenin %10.6'sını, ara sıra kitap okuyan grup (28) genel kitlenin %59.6'sını ve her zaman kitap okuyan grup (14), genel kitlenin %29.8'ini oluşturmaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma kaygı düzeyleri incelenmiştir. Grup içi ve gruplar arası yapılan ön test ve son test puanlarının analizi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.3.*Deney grubu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi*

Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra	z	p
Ön test			Toplamı		
Negatif Sıra	22	12.50	275.00	-4.180	.0001
Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
Eşit	0	0	0		
Toplam	23				

Tablo 4.3 incelendiğinde katılımcıların ön testten aldıkları puanlar ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4.180$, $p<.05$). Sonuçlar incelendiğinde farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Son testlerin puan ortalaması (12.50) ön testlerin puan ortalamasından (1.00) fazladır.

Tablo 4.4.*Kontrol grubu Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi*

Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra	z	p
Ön test			Toplamı		
Negatif Sıra	12	11.04	132.50	-1.035	.301
Pozitif Sıra	8	9.69	77.50		
Eşit	4				
Toplam	24				

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların ön testten aldıkları puanlar ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-1.035$, $p>.05$).

Tablo 4.5.*Deney ve kontrol grupları son test puanları Mann Whitney U Testi*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra	z	p
			Toplamı		
Deney	23	18.67	429.50	-2.614	.009
Kontrol	24	29.10	698.50		
Toplam	47				

Tablo 4.5 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($z=-2.614$ $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubu İngilizce konuşma kaygısı puanlarının (29.10) deney grubu İngilizce konuşma kaygısı puanlarından (18.67) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrenci Bilgi Formunun Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmada cinsiyet, telefon kullanım düzeyi, internete erişim düzeyi, internet kullanım düzeyi ve kitap okuma alışkanlığının İngilizce konuşma kaygı düzeyine etkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.6.

Cinsiyet göre Mann Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Erkek	21	23.95	503.00	-.021	.983
Kadın	26	24.04	625.00		
Toplam	47				

Tablo 4.6 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı ön test puanlarının erkek ve kadın gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z= -.21$ $p>.05$).

Tablo 4.7.

Telefon kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Orta	36	24.03	865.00	-.025	.980
İyi	11	23.91	263.00		
Toplam	47				

Tablo 4.7 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı ön test puanlarının telefon

kullanım düzeyi olan orta ve iyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z = -.025$ $p > .05$). Telefon kullanımında zayıf düzey seçeneğini hiçbir katılımcı seçmediği için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4.8.

Evinde internet bağlantısı durumuna göre Mann Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Var	39	23.18	904.00	-.907	.364
Yok	8	28.00	224.00		
Toplam	47				

Tablo 4.8 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı ön test puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($z = -.907$ $p > .05$).

Tablo 4.9.

İnternet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Orta	36	25.47	917.00	-1.334	.182
İyi	11	19.18	211.00		
Toplam	47				

Tablo 4.9 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı ön test puanlarının internet kullanım düzeyi olan orta ve iyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z = -1.334$ $p > .05$). İnternet kullanımında zayıf düzey seçeneğini hiçbir katılımcı seçmediği için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4.10.

Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi

Kitap Okuma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Hiç	5	27.60	2	.639	.726
Ara sıra	28	22.82			
Her zaman	14	25.07			
Toplam	47				

Tablo 4.10 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı ön test puanlarının kitap okuma sıklığı olan hiçbir zaman, ara sıra ve her zaman gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2(2)= .639 p>.05$).

4.3. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin *sınıf içi* ve *sınıf dışı* olmak üzere iki alt boyutunun olduğu ifade edilmiştir. Bu bölümde, ölçek alt boyutlarının analizi sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney ve kontrol grupları sınıf içi ve sınıf dışı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son test		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test	Sınıf İçi					
	Negatif Sıra	22	11.50	253.00	-4.122	.0001
	Deney					
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	23				
Sınıf Dışı	Negatif Sıra	22	12.23	269.00	4.005	.0001
	Deney					
	Pozitif Sıra	1	7.00	7.00		
	Eşit	0				
	Toplam	23				

Tablo 4.11. (Devam)*Deney ve kontrol grupları sınıf içi ve sınıf dışı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

Sınıf İçi	Negatif Sıra	9	8.22	74.00	-.121	.903
Kontrol	Pozitif Sıra	8	9.88	79.00		
	Eşit	7				
	Toplam	24				
Sınıf Dışı	Negatif Sıra	13	9.73	126.50	-1.834	.067
Kontrol	Pozitif Sıra	5	8.90	44.50		
	Eşit	6				
	Toplam	24				

Tablo 4.11 incelendiğinde deney grubunun İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin sınıf içi alt boyutunda ön testten aldıkları puanlar ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4.122, p<.05$). Tablo incelendiğinde deney grubunun İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin sınıf dışı alt boyutunda ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=4.005, p<.05$). Tablo incelendiğinde kontrol grubunun İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin sınıf içi alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-.121, p>.05$). Tablo incelendiğinde kontrol grubunun İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin sınıf dışı alt boyutunda ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-1.834, p>.05$).

Tablo 4.12.*İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ve sınıf dışı alt boyutları için deney ve kontrol grupları son test puanları Mann Whitney U Testi*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sınıf İçi	Deney	23	18.72	430.50	-2.609	.009
	Kontrol	24	29.06	697.50		
	Toplam	47				
Sınıf Dışı	Deney	23	19.67	452.50	-2.147	.032
	Kontrol	24	28.15	675.50		
	Toplam	47				

Tablo 4.12 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi alt boyutu son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($z=-2.609$ $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubu sınıf içi İngilizce konuşma kaygısı puanlarının (29.06) deney grubu sınıf içi İngilizce konuşma kaygısı puanlarından (18.72) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı sınıf dışı alt boyutu son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($z=-2.147$ $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubu sınıf dışı İngilizce konuşma kaygısı puanlarının (28.15) deney grubu sınıf dışı İngilizce konuşma kaygısı puanlarından (19.67) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13.

Cinsiyet, telefon kullanım düzeyi, evde internet bağlantısı durumu ve internet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi (sınıf içi)

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Cinsiyet	Erkek	21	23.10	485.00	-.408	.683
	Kadın	26	24.73	643.00		
	Toplam	47				
Telefon Kullanım Düzeyi	Orta	36	24.88	895.50	-.794	.427
	İyi	11	21.14	232.50		
	Toplam	47				
Evde İnternetBağlantısı	Var	39	23.17	903.50	-.923	.356
	Yok	8	28.06	224.50		
	Toplam	47				
İnternet Kullanım Düzeyi	Orta	36	26.11	940.00	-1.916	.055
	İyi	11	17.09	188.00		
	Toplam	47				

Tablo 4.13 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ön test puanlarında erkek ve kadın gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z= -.408$ $p>.05$). İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ön test puanlarında telefon kullanım

düzeyi olan orta ve iyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z = -.794$ $p > .05$). İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ön test puanlarında evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z = -.923$ $p > .05$). İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ön test puanlarında internet kullanım düzeyi olan orta ve iyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z = -1.916$ $p > .05$).

Tablo 4.14.

Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi (sınıf içi)

Kitap Okuma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Hiç	5	30.80	2	3.393	.183
Ara Sıra	28	25.30			
Her Zaman	14	18.96			
Toplam	47				

Tablo 4.14 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı sınıf içi ön test puanlarının kitap okuma sıklığı olan hiçbir zaman, ara sıra ve her zaman gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2(2) = 3.393$ $p > .05$).

Tablo 4.15.

Cinsiyet, telefon kullanım düzeyi, evde internet bağlantısı durumu ve internet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi (sınıf dışı)

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Cinsiyet	Erkek	21	22.33	469.00	-.754	.451
	Kadın	26	25.35	659.00		
	Toplam	47				
Telefon Kullanım Düzeyi	Orta	36	25.63	922.50	-1.480	.139
	İyi	11	18.68	205.50		
	Toplam	47				

Tablo 4.15. (Devam)

Cinsiyet, telefon kullanım düzeyi, evde internet bağlantısı durumu ve internet kullanım düzeyine göre Mann Whitney U Testi (sınıf dışı)

Evde İnternet Bağlantısı	Var	39	23.05	899.00	-1.055	.292
	Yok	8	28.63	229.00		
	Toplam	47				
İnternet Kullanım Düzeyi	Orta	36	25.58	921.00	-1.442	.149
	İyi	11	18.82	207.00		
	Toplam	47				

Tablo 4.15 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı sınıf dışı ön test puanlarının erkek ve kadın gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-.754$ $p>.05$). İngilizce konuşma kaygısı sınıf dışı ön test puanlarının telefon kullanım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-1.480$ $p>.05$). İngilizce konuşma kaygısı sınıf dışı ön test puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-1.055$ $p>.05$). İngilizce konuşma kaygısı sınıf dışı ön test puanlarının internet kullanım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-1.442$ $p>.05$).

Tablo 4.16.

Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi (sınıf dışı)

Kitap Okuma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Hiç	5	25.50	2	.776	.679
Ara Sıra	28	25.07			
Her Zaman	14	21.32			
Toplam	47				

Tablo 4.16 incelendiğinde İngilizce konuşma kaygısı sınıf dışı ön test puanlarının kitap okuma sıklığı olan hiçbir zaman, ara sıra ve her zaman gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2(2)=.776$ $p>.05$).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde analizler sonucu elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve literatürdeki ilgili araştırmalara değinerek tartışılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir. Bulguların anlamı ve önemi üzerine yorumlar yapılmıştır. Bu araştırma, 5. sınıf öğrencileri üzerinde AG destekli hikâye anlatımının İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlar ve tartışmalar yapılabilir:

Öncelikle, araştırma öncesinde yapılan ön test sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu arasında İngilizce konuşma kaygısı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da deney ve kontrol gruplarının başlangıçta birbirine denk olduğunu göstermektedir. Her iki grup da aynı seviyede İngilizce konuşma kaygısına sahip olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, deney grubunda AG destekli hikâye anlatımı uygulaması sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %95.6'sında kaygı düzeyinde azalma gözlenmiştir. Bu sonuçlar, AG destekli hikâye anlatımının İngilizce konuşma kaygısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer taraftan, kontrol grubunda ise geleneksel hikâye kitapları ile yapılan öğretim sonucunda İngilizce konuşma kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %50'sinde kaygı düzeyi düşerken, %33.3'ünde ise yükselme gözlenmiştir. Kontrol grubunda bazı öğrencilerin kaygı düzeyinin azaldığı gözlemlense de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farkın varlığını belirlemek için genellikle p-değerine bakılır. Bu değer, eldeki verilerin, tesadüfi bir olayın sonucu olma olasılığını temsil eder. Genel bir kabul gören sınırlama, p-değerinin 0.05 veya daha küçük olduğunda, sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söylemektir. Bu durumda, iki grup arasında veya değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu kabul edilir (Creswell, 2012). Bu durum, geleneksel yöntemlerin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde etkisinin sınırlı olduğunu göstermekle beraber AG uygulamalarının öğrencilere daha etkili bir konuşma becerisi geliştirmelerine yardımcı olabileceğini düşündürmektedir.

Elde ettiğimiz bu bulgular, yenilikçi eğitim araçlarının veya yazılımlarının genellikle öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısını düşüreceğine dair önceki literatürdeki argümanla tutarlıdır. Örneğin, Chen (2022), teknoloji tabanlı dil öğrenme

araçlarının öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısını azaltma etkisini incelemiştir. Çalışma, çeşitli teknoloji tabanlı araçların kullanımının öğrencilerin özgüvenini artırdığını göstermiştir. Başka bir argüman olarak da Lindaman ve Nolan (2015)'in araştırması sunulabilir. Bu araştırma, mobil destekli dil öğrenim araçlarının yabancı dil konuşma kaygısını azaltmadaki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, mobil uygulamaların, öğrencilere rahat bir ortamda pratik yapma imkânı sunduğunu ve dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

AG'nin yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olduğu çeşitli araştırmalarla tespit edilmiştir. Genel olarak, AG teknolojisinin yabancı dil öğretiminde kullanılması, öğrencilerin, dil öğrenme performansını ve yabancı dil yeterliliğini iyileştirmede umut verici sonuçlar göstermiştir (Castañeda, 2013; Isaeva vd., 2021; Kallinikou ve Nicolaidou, 2019; Karacan ve Akoglu, 2021; Kasami, 2018). Bazı araştırmalar, geleneksel yöntemlerden farklı olarak dijital ortamda yapılan hikâye anlatımının, konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu bulmuştur (Altowairqi, 2020; Nair ve Yunus, 2021).

Syafryadin ve Salniwati (2019), etkileşimli hikâye anlatım projelerinin, öğrencilerin yabancı dilde konuşma pratiği yapmaları için tehdit edici olmayan, daha konforlu bir ortam sağladığını bildirmiştir. Ayrıca, Ramalingam ve Mathiyazhagan (2022), bu tür hikâyelerin kullanımının, okullarda ikinci dil öğretirken öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için etkili bir pedagojik yaklaşım olabileceğini ifade etmiştir. İncelenen literatürde, Taskiran (2019) ve Yastibaş vd. (2022), AG destekli hikâye anlatımının ikinci dil öğretiminde etkili bir araç olabileceğini göstermişlerdir.

AG teknolojisinin yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olduğu yukarıda belirtilen bir dizi araştırma tarafından doğrulanmıştır. Yapılan bu araştırma da AG uygulamasıyla yapılan hikâye anlatımının öğrencilerin dil konuşma performansını geliştirmede umut verici sonuçlar göstermiştir. Dijital ortamda yapılan etkileşimli hikâye anlatımı, geleneksel yöntemlere kıyasla dil konuşma kaygısını azaltmada ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, etkileşimli hikâye anlatım projelerinin, ikinci dil öğretiminde öğrencilere tehdit edici olmayan bir ortam sağlayarak konuşma becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları pratik deneyimi kazanmalarına yardımcı olacağını gösteren kanıtlar sunmaktadır.

Araştırmada kullanılan İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği, sınıf içi ve sınıf dışı İngilizce konuşma kaygısını ayrı ayrı ölçmekte ve deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları ile, AG destekli hikâye anlatımının her iki kaygı boyutunda da etkili olduğu görölmektedir. Deney grubunun sınıf içi İngilizce konuşma kaygısı puanlarının kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, sınıf dışı İngilizce konuşma kaygısı puanları açısından da deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede daha düşük olduğu görölmüştür. Bu bulgular, AG destekli hikâye anlatımının hem sınıf içi hem de sınıf dışı İngilizce konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, kontrol grubunun kaygı düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmaması dikkat çekicidir. Bu durum, geleneksel yöntemlerle hikâyelere maruz bırakmanın İngilizce konuşma kaygısını azaltmada etkisiz olduğunu düşündürebilir. Kontrol grubunun kaygı düzeylerinin aynı kalmasına karşılık deney grubunda kaygı düzeylerinin sınıf içinde ve sınıf dışında düşüş göstermesi, AG destekli hikâye anlatımının potansiyel etkisini daha da güçlendirmektedir ve elde edilen bulgular, AG teknolojilerinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurabileceğini gösteren bir kanıt sunmaktadır.

Öğrenci Bilgi Formu aracılığıyla öğrencilere yöneltilen:

- Yaş
- Cinsiyet
- Akıllı telefon/tablet kullanım düzeyiniz nedir?
- İnternet kullanım düzeyiniz nedir?
- Evinizde internet bağlantınız var mı?
- Kitap okuma sıklığınız nedir?

Sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda analizler yapılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Formdan elde edilen veriler, öğrencilerin yaş, cinsiyet, akıllı cihaz ve internet kullanım düzeyleri, evlerinde internet bağlantısının varlığı ve kitap okuma sıklığı gibi faktörlerin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemiştir. Bu durum, AG destekli hikâye anlatımının kaygı azaltıcı etkisinin bu faktörlerden bağımsız olduğunu düşündürebilir. Bununla paralel olarak, Öztürk ve Gürbüz (2013) de, cinsiyetin yabancı dil konuşma kaygısı ve öğrenci motivasyonu

üzerine etkisini incelemek için yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında İngilizce konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulamamışlardır. Mevcut literatürdeki birtakım bulgularda ise yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin İngilizce konuşma kaygısını etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Gaibani ve Elmenfi (2016), yaş faktörünün İngilizce öğrenenlerin topluluk önünde konuşma kaygısı üzerinde olumsuz ve önemli bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Bazı çalışmalar, cinsiyetin de İngilizce konuşma kaygısında önemli bir faktör olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmalara göre, kız öğrenciler arasında daha yüksek düzeyde kaygı olduğu savunulmaktadır (Karakaya ve Eminoğlu Küçüktepe, 2023; Zulkiflee ve Nimehchisalem, 2022). Bu nedenle, yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin artırılmış gerçeklikle desteklenen İngilizce konuşma kaygısını etkileyebileceği ancak diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilir.

Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda, daha önce hiçbir araştırmanın AG ile desteklenmiş hikâye anlatımının yabancı dildeki kaygı duygusuna etkisini tartışmadığı ve bu araştırmanın bu alanda yenilikçi bir girişim olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırmanın AG ile zenginleştirilmiş hikâyelerin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştıran ilk çalışma olduğu görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmanın bulguları, dil öğrenme sistemlerinin tasarımına ışık tutabilir ve AG teknolojisinin dil eğitiminde gelecekteki uygulamaları için referans olarak kullanılabilir.

6. ÖNERİLER

Araştırma sürecine ve sonuçlarına yönelik gelecekteki araştırmalar için birtakım öneriler sunmak önemli görülmüştür. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çalışma grubunun sadece 5. sınıf öğrencilerinden oluşması, sonuçların diğer yaş gruplarındaki öğrencilere genelleştirilmesinin önüne geçmektedir. Bu nedenle gelecekteki araştırmaların daha genelleştirilebilir bir grup ile yapılması önerilir.
2. Araştırma süresi sadece 4 hafta olarak belirlenmiştir ve gelecekte daha uzun süreli bir uygulama yapıldığında daha farklı sonuçlar elde edilebilir. Ek olarak, çalışma grubundaki katılımcı sayısının az olması, cevaplardaki uç değerlerin araştırmanın yönünü büyük oranda etkilemesine neden olmuştur. Bundan sonraki araştırmaların daha büyük bir grup ile yapılması istatistiksel olarak daha anlamlı

sonuçların elde edilmesini mümkün kılabilir.

3. Gelecekteki araştırmalarda, sonuçların daha iyi genellenebilmesi için araştırma grubundaki öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerinin daha geniş tutulması tavsiye edilir.
4. Dil ğretiminde artırılmış gerçekliğin kullanımıyla ilgili, teknolojiyi uygulama maliyeti, ğretmen eğitimi ve desteğine duyulan ihtiyaç gibi zorlukların olabileceğini belirtmek önemlidir. Bu nedenle, dil ğretmenlerinin ve eğitimcilerin, artırılmış gerçekliği ğretim uygulamalarına dahil edilmeleri ve aynı zamanda karşılaşacakları olası zorluklara ve sınırlamalara karşı farkındalıklarının artırılması önerilebilir. Bunun için mesleki kurslar verilebilir ve içerikler daha yaygın ve ulaşılabilir hale getirilebilir.
5. MAG uygulamalarının performansı, ışık seviyesi, görsel nitelikler ve kullanılan mobil cihazın özellikleri gibi fiziksel koşullardan etkilenebilmektedir. Bu durumu dengelemek için çalışma sürecinde gerekli tedbirlerin alınması tavsiye edilir.

KAYNAKÇA

- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gun, S., ve Ustunel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling (Cilt 12). Mugla: *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Akçayır, M., ve Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11. doi:10.1016/j.edurev.2016.11.002
- Alkan, H., Bümen, N. T., ve Öner Uslu (2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1157-1180.
- Altınpulluk, H. (2015). Artırılmış Gerçekliği anlamak: Kavramlar ve Uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 123-134.
- Altınpulluk, H. (2019). Determining the trends of using augmented reality in education between 2006-2016. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1089-1114.
- Altowairqi, G. A. A. (2020). The effectiveness of digital storytelling in developing some English language communication skills for second graders at middle schools in Jeddah
- Amaguaña, F., Collaguazo, B., Tituaña, J., ve Aguilar, W. G. (2018). Simulation system based on augmented reality for optimization of training tactics on military operations. In *Augmented Reality, Virtual Reality, and Computer Graphics: 5th International Conference, AVR 2018, Otranto, Italy, June 24–27, 2018, Proceedings, Part I 5* (pp. 394-403). Springer International Publishing.
- Anderson, K. E. (2010). *Storytelling*. doi:10.7282/T35T3HSK
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber. *Eğitim Yayınevi*.
- Ati, A., ve Parmawati, A. (2022). The use of oral presentation in teaching english to improve students speaking skill. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 5(2), 300-305.
- Atwood-Blaine, Dana, ve Douglas Huffman. (2017). Mobile Gaming and Student Interactions in Science Center: The Future of Gaming in Science Education.” *Science and Mathematics Education*, vol. 15, 2017, pp. 45-65.

- Ayten, B. K., Polater, C. (2021). Values education using the digital storytelling method in fourth grade primary school students. *IJELS*, 2(9), 66. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.66>
- Bacca Acosta, J. L., Baldiris Navarro, S. M., Fabregat Gesa, R., ve Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology and Society*, 2014, vol. 17, núm. 4, p. 133-149.
- Bahadorfar, M., ve Omidvar, R. (2014). Technology in teaching speaking skill. *Acme International Journal of Multidisciplinary Research*, 2, 9-13.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety* (Doctoral dissertation, Bilkent Universitesi (Turkey)).
- Behmer, S. (2005). Literature review digital storytelling: Examining the process with middle school students. In *Proceedings of the Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference*, 822-827.
- Billinghurst, M., ve Kato, H. (2002). Collaborative augmented reality. *Communications of the ACM*, 45(7), 64-70.
- Billinghurst, M., ve Henrysson, A. (2009). Mobile architectural augmented reality between reality and virtuality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(3), 6-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). “Deneyisel desenler” Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campbell, D. ve Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Carroll, J., Hopper, L., Farrelly, A. M., Lombard-Vance, R., Bamidis, P. D., ve Konstantinidis, E. I. (2021). A scoping review of augmented/virtual reality health and wellbeing interventions for older adults: redefining immersive virtual reality. *Frontiers in Virtual Reality*, 2, 655338.
- Castañeda, M. E. (2013). “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *Calico Journal*, 30(1), 44-62.
- Challenor, J., Ma, M. (2019). A review of augmented reality applications for history education and heritage visualisation. *MTI*, 2(3), 39. <https://doi.org/10.3390/mti3020039>

- Chang, Y.-S., Chen, C.-N., ve Liao, C.-L. (2020). Enhancing English-learning performance through a simulation classroom for efl students using augmented reality—A Junior High School Case Study. *Applied Sciences*, 10(21), 7854. <https://doi.org/10.3390/app10217854>
- Chang, G., Morreale, P., ve Medicherla, P. (2010). Applications of augmented reality systems in education. In D. Gibson ve B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 1380-1385). *AACE*.
- Chen, C. M., ve Li, Y. L. (2010). Personalized context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 18(4), 341–364. doi:10.1080/10494820802602329
- Chen, Y. C. (2022). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25.
- Cherry, R. W. (2017). The Importance of Story and Storytelling in the Classroom. *Our Place in the Universe*, 46(2), s. 50-55.
- Chiang, Tosti H.C., et al. (2014) “An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities.” *Educational Technology*
- Chiu, T. K., ve Churchill, D. (2016). Adoption of mobile devices in teaching: Changes in teacher beliefs, attitudes, and anxiety. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 317-327.
- Choudhary, C., ve Sharma, A. (2022). Augmented Reality in Online Shopping. In *ICT and Data Sciences* (pp. 13-21). *CRC Press*.
- Combariza, C. M., Chapeton, M. X., ve Rincon, V. A. (2013, October). Social Values Reflections Through the Use of EFL Storytelling: An Action Research with Primary Students. *HOW Journal*, 20(1), 73-89.
- Connolly, E. ve Hoskins, J. (2014). Using iPads to teach year 7 induction: with Aurasma. *School Librarian*, 62(1), 6.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.

- Cavus, N. ve Ibrahim, D. (2007). Assessing the success rate of students using a learning management system together with a collaborative tool in web-based teaching of programming languages. *Journal of educational computing research*, 36(3), 301-321.
- DAQRI. Elements 4D Erişim tarihi: 03 Kasım, 2021, *DAQRI.com: elements4d.daqri.com*
- Deniz, K. Z. (2020). Herkes için istatistikolay. Ankara: *Nobel Yayınevi*.
- Dewi, R. S., Kultsum, U., ve Armadi, A. (2016). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10, 63-71. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n1p63>
- Dogancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural development*, 19(1), 24-39.
- Doğan, F. ve Çıfci, S. (2021). The effect of storytelling skill acquisition on the impromptu speaking attitudes and anxiety levels of 6th grade students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 189-197. DOI: 10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.189
- Dunleavy, M., ve Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. *In Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 735-745). Springer New York.
- Dunleavy, M., Dede, C., ve Mitchell, R. (2009). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22. doi:10.1007/s10956-008-9119-1
- Economides, A. A., ve Demetriou, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- EF EPI (2014). EF English Proficiency Index – Ülke Sıralamaları. https://www.ef.com/sitecore/_/_/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/factsheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-tr-tr.pdf
- Eymen, U. E. (2007). SPSS 15.0 Veri analiz yöntemleri. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby606/SPSS_15.0_ile_Veri_Analizi. Sayfasında 02.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fox Eades, J. M. (2006). Classroom Tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum. *Jessica Kingsley Publishers*.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eighth Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Gaibani, A., ve Elmenfi, F. (2016). Age as an affective factor in influencing public speaking anxiety of English language learners at Omar Al-Mukhtar University. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 179-182.
- Ganesh, D., Jain, D. S. K. (2022). A comparative analysis of augmented reality and virtual reality. *TTITCCR*, 1(2). <https://doi.org/10.36647/ttitccr/02.01.art004>
- Garcia, P. A., ve Rossiter, M. (2010, March). Digital storytelling as narrative pedagogy. *In Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference*, 1091-1097.
- Gere, J., Kozlovich, B.-A., ve Kelin II, D. (2002). By Word of Mouth: A storytelling guide for the classroom. HI, Honolulu: *Pacific Resources for Education and Learning*.
- Geroimenko, V. (2014). Augmented reality art. Plymouth: *Springer*.
- Gerup, J., Soerensen, C. B., ve Dieckmann, P. (2020). Augmented reality and mixed reality for healthcare education beyond surgery: an integrative review. *International journal of medical education*, 11, 1.
- Gomez, A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 31-52.
- Grigsby, Y., Theard-Griggs, C. ve Lilly, C. (2015). Claiming Voices: Digital storytelling and second language learners. *Acta Educationis Generalis*, 5(1) 60-67. <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0034>
- Gudoniene, D., ve Rutkauskiene, D. (2019). Virtual and augmented reality in education. *BJMC*, 2(7). <https://doi.org/10.22364/bjmc.2019.7.2.07>
- Gupta, A., ve Liew, S. C. (2007). The Mekong from satellite imagery: A quick look at a large river. *Geomorphology*, 85(3-4), 339-361. doi: 10.1016/j.geomorph.2006.03.036
- [Gün, E. T. ve Atasoy, B. \(2017\). The effects of Augmented reality on elementary school students' spatial ability and academic achievement. DOI Number: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7140](http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7140)

- Hashim, H., Md. Yunus, M., Amin Embi, M., ve Mohamed Ozir, N. A. (2017). Mobile-assisted Language Learning (MALL) for ESL Learners: A Review of Affordances and Constraints. *Sains Humanika*, 9(1-5). <https://doi.org/10.11113/sh.v9n1-5.1175>
- Hockly, N. (2019) “Augmented Reality.” *ELT Journal*, vol. 73, no. 3, pp. 328-334.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Hsu, T. C. (2017). Learning English with augmented reality: Do learning styles matter? *Computers ve Education*, 106, 137–149. doi:10.1016/j.compedu.2016.12.007
- Hung, S. W., Chang, C. W., ve Ma, Y. C. (2021). A new reality: Exploring continuance intention to use mobile augmented reality for entertainment purposes. *Technology in Society*, 67, 101757.
- Ibanez, M. B., ve Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers ve Education*, 123, 109–123. doi:10.1016/j.compedu.2018.05.002
- Isaeva, A., Semenova, G., Nesterova, Y., ve Gudkova, O. (2021). Augmented reality technology in the foreign language classroom in a non-linguistic university. *In E3S Web of Conferences* (Vol. 273, p. 12119).
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A., ve Haywood, K. (2010). *The Horizon Report: 2010 Australia-New Zealand Edition*. New Media Consortium. 6101 West Courtyard Drive Building One Suite 100, Austin, TX 78730.
- Kabanda, G., Chipfumbu, C. T., Chingoriwo, T. (2022). A cybersecurity model for a roblox-based metaverse architecture framework. *BJMAS*, 2(3), 105-141. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0048>
- Kallinikou, E., ve Nicolaidou, I. (2019). Digital storytelling to enhance adults’ speaking skills in learning foreign languages: A case study. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 59.
- Karacan, C. G., ve Akoglu, K. (2021). Educational augmented reality technology for language learning and teaching: A comprehensive review. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 68-79.

- Karakaya, C. ve Eminoğlu Kktepe, S. (2023). Yabancı dil olarak İngilizce ğrenen mesleki ve teknik lise ğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(1), 81-94.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: *Nobel Yayıncılık*
- Kasami, N. (2018). Advantages and disadvantages of digital storytelling assignments in EFL education in terms of learning motivation. *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters–short papers*.
- Kasami, N. (2021). Can digital storytelling enhance learning motivation for efl students with low proficiency and confidence in English? *Eurocall*, 1(29), 68. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12754>
- Kaya, O., ve Tekiner Tolu, A. (2017). Investigating Digital Storytelling Method in German as a Foreign Language Teaching. *Dil Dergisi*, 168(1), 5-19.
- Khodabandeh, F. (2018). The impact of storytelling techniques through virtual instruction on english students' speaking ability. *Teaching English with Technology*, 18(1), 24-36.
- Kirikkaya, E. B., Bařđđl, M. ř. (2019). The effect of the use of augmented reality applications on the academic success and motivation Of 7th Grade Students. *JBSE*, 3(18), 362-378. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.362>
- Klopfer, E., ve Squire, K. (2008). Environmental Detectives-the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228. doi:10.1007/s11423-007-9037-6
- Kondo, Y. (2010). A study on relationship between language anxiety and proficiency: In a case of Japanese learners of English. 15 Mart 2017 tarihinde erişildi. www.researchgate.net.
- Kowalczyk, P., Siepmann, C., ve Adler, J. (2021). Cognitive, affective, and behavioral consumer responses to augmented reality in e-commerce: A comparative study. *Journal of Business Research*, 124, 357-373.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Erişim tarihi: 18 Mart, 2023, www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kye, B., ve Kim, Y. (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality-based learning. *International*

- Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14.
<https://jaems.jp/contents/iconej/vol2/IJEMT2.4-14.pdf>
- Lai, J. W., ve Cheong, K. H. (2022). Educational opportunities and challenges in augmented reality: Featuring implementations in physics education. *IEEE Access*, 10, 43143-43158. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3166478>
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *Tech Trends*, 56(2), 13-21. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11528-012-0559-3.pdf>
- Leong, L. M., ve Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English-speaking skill.
- Li, E., ve Hew, S. (2017). Better Learning of Chinese Idioms through Storytelling: Current Trend of Multimedia Storytelling. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 455-466.
- Lightbown, P. M., ve Spada, N. (2006). How languages are learned. Oxford, UK: *Oxford University Press*.
- Lindaman, D. ve Nolan, D. (2015). Mobile-assisted language learning: Application development projects within reach for language teachers. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 45(1), 1-22.
- Liu, T. Y. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(6), 515-527.
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 515-525. doi:10.1111/j.1365-2729.2008.00289.x
- Lucarevschi, C. R. (2016). The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 26(1), 24-44.
- Ludwig, C., ve Reimann, C. (2005). Augmented Reality: Information in Cooperative Computing ve Communication Laboratory. Erişim tarihi: 21 Temmuz, 2021, http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/www.c-lab.de/ContentPages/885600851.pdf
- Luo, H. (2014). Foreign language speaking anxiety: A study of Chinese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117.
- Ma, X. (2022). Acquisition Learning of Second Language in High School. Proceedings of the 2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development (MHEHD, 2022). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.234>

- Mart, C. T. (2012, May 1). Encouraging young learners to learn english through stories. *English Language Teaching*, 5(5), 101-106.
- Martli, E. P., Dincer, N. U. (2021). Technology in nursing education: augmented reality. *Pamukkale J Eng Sci*, 5(27), 627-637. <https://doi.org/10.5505/pajes.2020.38228>
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., ve de Jong, T. (2018). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities. *International Journal of Early Childhood*, 50, 371-389.
- MEB, (2022) <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- Miangah, T. M., ve Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3(1), 233-242. doi: 10.5121/ijdps.2012.3126
- Milgram, P., ve Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), 1321-1329. Erişim tarihi: 24 Temmuz, 2021, <http://www.alice.id.tue.nl/references/milgram-kishino-1994.pdf>
- Miller, E. A. (2009). Digital Storytelling. 1-35. *University of Northern Iowa*.
- Mitchell, R., ve DeBay, D. (2012, September-October). Augmented reality for the classroom: kids love AR simulations. *Learning ve Leading with Technology*, 40(2), 16-21.
- Nair, V., ve Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829.
- Nguyen, T. T. P., ve Phillips, L. G. (2022). How storytelling can work as a pedagogy to facilitate children's English as a foreign language learning. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221135481>
- Octaviana, D. W. (2017, October). Teaching English to Young Learners. *Journal of English Teaching and Research*, 2(2), 124-133.
- Omika, H. A. (2022). The effect of math anxiety on boarding school students' mathematics learning outcomes during online learning. *JPP*, 3(55), 492-500. <https://doi.org/10.23887/jpp.v55i3.46266>
- Oxford, R., ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28. doi:10.2307/329249

- Özer, M. (2016). *Exploring the Role of Digital Storytelling in Vocabulary Learning and Retention: A Case Study at Harran University*. (Unpublished MA thesis), 1-95.
- Özarslan, Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium Proceedings Book. Elazığ: *ICITS*, ss. 726-729
- Özkul, E., ve Kumlu, S. T. (2019). Augmented reality applications in tourism. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 3(2), 107-122.
- Özüdoğru, G., Cakir, H. (2020). An investigation into the opinions of pre-service teachers toward uses of digital storytelling in literacy education. *Participatory Educational Research*, 1(7), 242-256. <https://doi.org/10.17275/per.20.14.7.1>
- Öztürk, G., ve Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-social and behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Parmaxi, Antigoni, ve Alan A. Demetriou. "Augmented reality in language learning: a state-of-the-art review of 2014-2019." *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 36, no. 6, 2020, pp. 861-875.
- Pavlova, O., Bashta, A., ve Kovtoniuk, M. (2023). Augmented reality based information technology for objects 3D models visualization. *CSIT*, 1, 68-74. <https://doi.org/10.31891/csit-2023-1-9>
- Petersen, S. A., Chabert, G., ve Divitini, M. (2006). Language learning: Design considerations for mobile community blogs. *In IADIS International Conference Mobile Learning 2006* (pp. 14–16). doi:10.1.1.159.6177
- Price, M. L. (1991). The Subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz ve D. J. Young (Eds.), *Language anxiety* (pp. 101–108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ramalingam, K., Jiar, Y. K., ve Mathiyazhagan, S. (2022). Speaking skills enhancement through digital storytelling among primary school students in Malaysia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(3), 22-35.
- Rao, S. P. (2019). The Importance of Speaking Skills in English Classrooms. *Alford Council of International English ve Literature Journal*, 2, 6-18.
- Roney, C. R. (1996). Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. *Sorytelling Worlds*, 9, 7-9.

- Sawan, N., Eltweri, A., De Lucia, C., Pio Leonardo Cavaliere, L., Faccia, A., ve Roxana Moşteanu, N. (2020, December). Mixed and augmented reality applications in the sport industry. In *2020 2nd International Conference on E-Business and E-commerce Engineering* (pp. 55-59).
- Sever, T. (2014). *An Investigation into the Impact of Digital Storytelling on the Motivation Level of Students*. (Unpublished MA Thesis), 1-142. Çanakkale, Turkey: Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Education Sciences.
- Solak, E., ve Cakir, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *Journal of Educators Online*, 12(2), 50-72.
- Soroko, N. V. (2021). The augmented reality functions to support the STEAM education at general education institutions. *FMO*, 3(29), 24-30. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-029-3-004>
- Statista (2021) <https://www.statista.com/topics/3286/augmented-reality-ar/#dossierKeyfigures>
- Sutarsyah, C. (2017). An Analysis of Student's Speaking Anxiety and its Effect on Speaking Performance.
- Syafriyadin, H., ve Salniwati, A. R. A. P. (2019). Digital storytelling implementation for enhancing students' speaking ability in various text genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(4), 3147-3151.
- Takkaç Tulgar, Ayşegül. (2018). Speaking anxiety of foreign learners of Turkish in target context. *International Online Journal of Education and Teaching*. 5.
- Taskiran, A. (2019). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 122-135.
- Taşpınar, M. (2017). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi. Ankara: *Pegem*.
- Taylor, Matthew S., vd. "Impact of virtual simulation on the interprofessional communication skills of physical therapy students: A Pilot Study." *Journal of Physical Therapy Education*, vol. 31, 2017, pp. 83-90.
- Teimouri, Y., Goetze, J., ve Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 489-425. doi:10.1017/S0272263119000445

- Teng, C. H., Chen, J. Y., ve Chen, Z. H. (2018). Impact of augmented reality on programming language learning: Efficiency and perception. *Journal of Educational Computing Research*, 56(2), 254–271. doi:10.1177/0735633117706109
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal*, 66(2), 121–132. doi:10.2307/326380
- Ulu, H. (2021). Türkiye’deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11 (2) , 256-280 . DOI: 10.17943/etku.850209
- Vávra, P., Roman, J., Zonča, P., Ihnát, P., Němec, M., Kumar, J. ve El-Gendi, A. (2017). Recent development of augmented reality in surgery: a review. *Journal of healthcare engineering*, 2017.
- Wang, S., ve Zhan, H. (2010, April-June). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Wright, A. (2009). Resource book for teachers: Storytelling with children, UK: *Oxford University Press*.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., ve Liang, J. C. (2020). Current status, opportunities, and challenges of augmented reality in education. *Computers ve Education*, 156, 103961.
- Xiong, J., Hsiang, EL., He, Z. vd. Augmented reality and virtual reality displays: emerging technologies and future perspectives. *Light Sci App*, 110, 216 (2021). <https://doi.org/10.1038/s41377-021-00658-8>
- Yaman, H., ve Sofu, M. S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50.
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25.
- Yang, P., Tong, F., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., Ramos, N., ve Nava-Walichowski, M. (2016). The effect of storytelling and retelling and higher order thinking on oral performance of elementary students in english as foreign language (EFL) program: A Pilot Study in Mainland China and Taiwan. *Asian Journal of Education and Training*, 2(1), 23-33.

- Yastibaş, A. E., Baturay, M. H., ve Çinar, C. A. (2022). Augmented reality-based digital storytelling in language teaching and learning: A suggested lesson plan. *Emerging Concepts in Technology-Enhanced Language Teaching and Learning*, 42-65.
- Yuen, S., Yaoyuneyong, G., ve Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119-140.
- ZDNet. (2012, April 4). Education with Augmented Reality: AR Textbooks released in Japan. Erişim tarihi: 19 Eylül, 2021, ZDnet.com: www.zdnet.com/article/education-with-augmented-reality-ar-textbooks-released-in-japan-video/
- Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes* (Doctoral dissertation, Bilkent Üniversitesi (Turkey)).
- Zou, D., Huang, Y., ve Xie, H. R. (2019). Digital game-based vocabulary learning: Where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. doi:10.1080/09588221.2019.1640745
- Zulkiflee, M. F. A., ve Nimehchisalem, V. (2022). Speaking anxiety among single-gender and co-educational schools students in an online learning context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12(4), 438-459.

EKLER

EK-1 Öğrenci Bilgi Formu

1. Sınıfınız: 5/C () 5/D ()
2. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
3. Yaşınız: 10 () 11 () 12 () 13 ()
4. Sahip olduğunuz teknolojik araçlar nelerdir?

Masaüstü Bilgisayar	()	iPad / Tablet	()
Laptop / Dizüstü Bilgisayar	()	Cep/ Akıllı Telefon	()

Diğer araçlar (belirtiniz) :.....

5. Akıllı telefon/Tablet kullanım düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Zayıf ()

Orta ()

İyi ()

6. Evinizde internet bağlantısı var mı? Evet () Hayır ()

7. İnternet kullanım düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Zayıf ()

Orta ()

İyi ()

8. Kitap okuma sıklığınız nedir?

Hiç okumam ()

Ara sıra okurum ()

Her zaman okurum ()

EK-2 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (İKKÖ)

Aşağıda belirtilen durumlarda *İngilizce konuştuğunuzda* kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi *Kaygı* sütununda yer alan **sayıları yuvarlak** içine alarak belirtiniz. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

1. Hiç kaygılı değil	2. Biraz kaygılı	3.Kaygılı	4. Çok kaygılı	5. Aşırı kaygılı
---------------------------------------	-------------------------	-----------	-----------------------	-------------------------

<i>Durum</i>	<i>Kaygı</i>				
1. Öğretmen derste bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
2. İngilizce öğretmenimle ders dışında gayri resmî bir biçimde konuştuğumda	1	2	3	4	5
3. Derste bir grup tartışmasına katıldığımda	1	2	3	4	5
4. Sınıfımın önünde bir canlandırmaya ya da karşılıklı konuşmaya katıldığımda	1	2	3	4	5
5. Sınıfın geri kalanına sözlü bir sunum yaptığımda	1	2	3	4	5
6. Sınıfta bir tartışmaya katkıda bulunmam istendiğinde	1	2	3	4	5
7. Okulumun yönetici kadrosuyla İngilizce konuştuğumda	1	2	3	4	5
8. Ders dışında anadili İngilizce olan birden çok kişiyle sohbet katıldığımda	1	2	3	4	5
9. Ders dışında anadili İngilizce olan bir arkadaş ya da meslektaşla sohbet başladığımda	1	2	3	4	5
10. Okuduğum okuldaki bir öğretmen İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
11. Okuduğum okuldaki bir öğretmenden İngilizce tavsiye istediğimde	1	2	3	4	5
12. Anadili İngilizce olan tanımadığım bir kişi bana sorular sorduğunda	1	2	3	4	5

EK-3 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi

Gmail

18 ileti dışından 10.

Ölçek izni Gelen Kutusu

Hulusi Sengur
Alıcı

Sayın hocam merhaba,

Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.
Tezimde Woodrow'un (2006) geliştirdiği İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Söz konusu ölçeği Türkçeye uyarlamış olduğunuz "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması"ndaki ölçek maddelerini tezimde veri toplama aracı olarak kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

İyi çalışmalar,
Hulusi ŞENGÜR

Hale Alkan
Alıcı ben

Merhabalar,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

9 Kas 2021 Sal 14:54 tarihinde Hulusi Sengur <...> şunu yazdı:

Gmail

18 ileti dışından 9.

Ölçek izni Gelen Kutusu

Hulusi Sengur
Alıcı Nilay Bumen

Sayın hocam merhaba,

Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.
Tezimde Woodrow'un (2006) geliştirdiği İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Söz konusu ölçeği Türkçeye uyarlamış olduğunuz "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması"ndaki ölçek maddelerini tezimde veri toplama aracı olarak kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

İyi çalışmalar,
Hulusi ŞENGÜR

Nilay Bumen
Alıcı ben

Merhaba Hulusi bey,
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz.
Bağantılar dilerim.

9 Kas 2021 Sal 14:54 tarihinde Hulusi Sengur <...> şunu yazdı:

DİKKAT: Bu e-posta kurum dışından gönderilmiştir. Zararlı dosya veya bağlantılar (link) içeriyor olabilir. Kaynağından emin olmadığımız dosyaları açmayınız, bağlantılara (link) tıklamayınız. Şüpheli durumlarda lütfen Bilgi İşlem Daire Başkanlığı adresine bilgi veriniz.

EK-4 Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 12.11.2021 Protokol No: 213946

Tarih: 30.11.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarıyla Yapılan Hikaye Anlatımının Öğrenenlerin İngilizce Konuşma Kaygısına Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Hakan ALTINPULLUK
TEZ YAZARI:	Hulusi ŞENGÜR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Haydan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

EK-5 Araştırma İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-64132419
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Hulusi ŞENGÜR)

23/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hulusi ŞENGÜR'ün "*Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarıyla Yapılan Hikaye Anlatımının Öğrenenlerin İngilizce Konuşma Kaygısına Etkisi*" konulu çalışma yapma talebi Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 10.11.2022 tarihli ve 63566138 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın Geyve Şehit Atanur Bulut Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mihürlü soruların kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğüince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görölmektedir.

Makamlarınızca da uygun görölmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŐCI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı