



## The Effect of Voki Application on Speaking Motivations and Speaking Self-Efficacy Perceptions among Students of Turkish as a Foreign Language

Elif AKTAŞ<sup>1</sup> & Selvi KARAKUŞ<sup>2</sup>

### Abstract

Web 2.0 tools are effective applications in teaching Turkish as a foreign language and teaching basic language skills. The aim of this research is to examine the effect of Voki, one of the web 2.0 tools, on the speaking motivations and speaking self-efficacy perceptions of those who learn Turkish as a foreign language. Explanatory sequential design, one of the mixed design types in which quantitative and qualitative approaches are used together, was preferred in the research. The participants of the study consist of 48 students (25 experimental, 23 control group) at B2 level who learn Turkish as a foreign language in the Turkish Teaching Center of a state university located in the south of Turkey. In the study, Speech Motivation Scale, Speaking Self-Efficacy Perception Scale and semi-structured interview form were used as data collection tools. Voki application was used in the speaking lessons of the experimental group during the 6-week applications. In the control group, no technology-based web 2.0 tools were used. Z test (for independent groups), Wilcoxon test (for dependent groups), Kruskal Wallis test were used in the analysis of the quantitative data collected in the study. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the qualitative data collected through the semi-structured interview form. As a result of the research, it was determined that the Voki application had a positive effect on the speaking motivation and self-efficacy perceptions of the students in the experimental group. Accordingly, students stated that they found the Voki application fun, useful, effective and necessary. Additionally, students stated that Voki is an effective application in the development of other language skills, especially speaking skills. In addition, it was determined that the students in the experimental group had positive opinions that Voki improved their speaking skills. In this respect, it is recommended to use web 2.0-based technology applications such as Voki to improve students' speaking skills, especially in teaching Turkish as a foreign language.

### Keywords

Teaching Turkish as a foreign language  
Speaking skill  
Speaking motivation  
Speaking self-efficacy  
Voki

### Article Info

*Received* 05.08.2023  
*Reviewed* 20.09.2023  
*Published* 30.09.2023  
*Doi Number* 10.29228/ijlet.71480

### Reference

Aktaş, E., & Karakuş, S. (2023). The effect of voki application on speaking motivations and speaking self-efficacy perceptions among students of Turkish as a foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(3), 1-28.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5573-2274

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Ankara Medipol Üniversitesi, selvi.karakus@ankaramedipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0896-5494





## **Voki Uygulamasının Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Motivasyonlarına ve Konuşma Öz Yeterlik Algılarına Etkisi**

### **Özet**

Web 2.0 araçları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkili uygulamalardandır. Bu araştırmanın amacı, web 2.0 araçlarından biri olan Voki'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma desen türlerinden açmılayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 48 öğrenci (25 deney, 23 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Konuşma Motivasyonu Ölçeği, Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. 6 hafta süren uygulamalar boyunca deney grubundaki konuşma derslerinde Voki uygulaması kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise teknoloji tabanlı herhangi bir web 2.0 aracı kullanılmamış, ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde Z testi (bağımsız gruplar için), Wilcoxon testi (bağımlı gruplar için), Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Voki uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin konuşma motivasyonları ve öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu etki yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin Voki'nin konuşma becerilerini geliştirdiğine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler Voki uygulamasını eğlenceli, faydalı, etkili ve gerekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, Voki'nin başta konuşma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinin gelişiminde etkili bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için Voki gibi web 2.0 tabanlı teknoloji uygulamalarının kullanılmasını önerilmektedir.

### **Anahtar Kelimeler**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi  
Konuşma becerisi  
Konuşma motivasyonu  
Konuşma öz yeterlik algısı  
Voki

### **Article Info**

<b>Gönderim Tarihi</b>	05.08.2023
<b>Kabul Tarihi</b>	20.09.2023
<b>Yayın Tarihi</b>	30.09.2023
<b>Doi Numarası</b>	10.29228/ijlet.71480

### **Kaynakça**

Aktaş, E., & Karakuş, S. (2023). Voki uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(3), 1-28.

## Giriş

Dil öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir süreçtir. Anlatma becerileri kapsamında yer alan konuşma, günlük hayatta en sık kullanılan dil becerilerinden biridir ve insanların birbiriyle iletişim kurmasında diğer becerilere göre daha büyük bir role ve öneme sahiptir (Tanrıkulu & Şihanlıoğlu, 2019). Yabancı dil öğretimine uzun süredir yön veren iletişimsel yaklaşıma göre dili iletişim kurmak için öğretmek ve öğrenmek esastır yani dil öğrenmenin temel amacı konuşmak, iletişim kurmaktır (Keser, 2018). Ayrıca dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri, öğrenenlerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2014). Nitekim konuşma, yabancı bir dil biliyor olmanın da temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Tanrıkulu & Şihanlıoğlu, 2019). Çünkü eğer bir kişi öğrenmeye çalıştığı yabancı dilde konuşmıyorsa o dili tam anlamıyla biliyor sayılmaz (Çelik, 2019). Bunun yanı sıra konuşma becerisi, yabancı dil öğrenenlerin 'sosyal aktör' rolünü en çok üstlendikleri beceri alanı olarak da ön plana çıkmaktadır (İnce, 2019). Bu açılarından konuşma, özellikle yabancı dil öğretiminde önemli bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Güzel & Barın, 2013).

Dil öğrenmenin temelinde yatan ana neden, dilin asıl işlevi olan yazılı ve özellikle de sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Sözlü iletişimin asıl işlevlerinden olan konuşma becerisinin öğretilmesinde de iletişimsel yaklaşım dikkate alınmaktadır. İletişimsel yaklaşım, dille iletişim kurulmasında dil bilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu vurgular. Buna göre dil öğretiminde öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Bundan sonraki süreç ise öğrencilerin anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarıdır (Demirel, 1999). Rivers & Temperley'e göre de (1978) yabancı dilde konuşma becerisinin öğretimi, beceriyi kazanma ve kullanma etkinlikleri şeklinde ele alınmaktadır. Beceri kazanma aşamasında öğrenci dil bilgisi, söz varlığı ve telaffuz ile ilgili konuları öğrenerek uygular. Ardından öğrenci, sınıf dışındaki gerçek bağlam temelli etkinliklerde dili kullanır. Beceriyi edinme etkinlikleri, dili gerçek hayatta kullanmaya hazırlar. Bu aşamada öğrenciye ilk olarak tekrar alıştırmaları gibi mekanik konuşma etkinlikleri verilir. Ardından gerçek hayattaki diyalogların yer aldığı iletişim odaklı alıştırmalara geçilir.

Üretici dil becerilerinden biri olan ve anlatmaya dayanan konuşma becerisi aynı anda sesletim, dil bilgisi, söz varlığı, akıcılık, söylem ve anlaşılabilirlik gibi birden çok bileşenin kullanımını gerektirmesiyle oldukça karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2014; Newton & Nation, 2020). Konuşmada doğru bir sesletimin yanı sıra kelimelerin anlamlarını ve bağlam içerisindeki kullanımlarını bilmek, dil bilimsel ve söz dizimsel biçimleri doğru kullanmak, akışı takip ederek karşılıklı bir konuşmaya dâhil olmak, gereksiz durak ve tekrarlar yapmamak gibi birçok bilişsel beceriye ihtiyaç duyulmaktadır (Kocayanak, 2021). Konuşma; beynin ve ses organlarının eşgüdümlü bir şekilde hareket etmesiyle gerçekleşir. Dolayısıyla bu unsurlardan birindeki eksiklik; konuşmanın akıcılığında ve içeriğinde bozukluklara yol açabilmektedir.

Konuşma eğitiminde başarıya ulaşmak için bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de dikkate alınması gereklidir. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine yönelik tutumları, öz yeterlikleri, kaygı düzeyleri onların başarılarını etkileyen en temel faktörlerdendir. Bunlardan biri olan öz yeterlik, kişinin kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancıdır. Öz yeterlik inancı, kişilerin ne kadar çaba harcaacaklarını, zorluklar karşısında ne kadar süre dayanabileceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı

olmaktadır. Bu, motivasyonu da etkiler. Dolayısıyla öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha isteyerek katılıp çaba harcamakta ve zorluklar karşısında pes etmeyerek daha yüksek performans göstermektedir (Sallabaş, 2013). Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde konuşma motivasyonunu artıracak uygulamalara yer vermelidir. Aynı zamanda öğretmen; öğrencilerin ilgisini çekecek, cesaretlerini arttıracak, kaygılarını azaltacak ve onları konuşmaya özendirerek uygulamalar ve araç-gereçlerle öğrencilerin Türkçe konuşmaya karşı motivasyonlarını artırmalıdır (Saydam & Çangal, 2018).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin zor ve geç kazanılmasındaki en büyük problemlerden biri öğrencilerin hata yapma korkusudur. Bu açıdan bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmede çekingenlik yaşadığı bilinmektedir. Bazı web 2.0 araçları, eğlenceli ve etkileşimli bir ortam yaratarak öğrencilerin yabancı dilde konuşma pratiklerini geliştirmeleri ve kaygılarını azaltmaları için fırsat sağlar. Çünkü web 2.0 araçları, eğitim faaliyetlerini öğretmen merkezli olmaktan çıkararak öğretmen-öğrenci arasında iş birliğinin olduğu, etkileşimli ortamlar hâline getirmiştir (Manty vd., 2008). Web 2.0 araçları ile öğrenciler; doğal bir öğrenme ortamında iş birliği yaparak ve etkileşimde bulunarak temel dil becerilerini geliştirebilirler (Agravat & Raval, 2015; Arıkan & Özel, 2015; Baş & Yıldırım, 2018). Bu yönüyle de web 2.0 araçları özellikle ikinci ve yabancı dil öğretiminde başta konuşma becerisi olmak üzere dil becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir (Yeşilbağ & Korkmaz, 2020).

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik web 2.0 uygulamalarından biri de Voki'dir (Yeşilbağ & Korkmaz, 2021). Bir podcast uygulaması olan Voki yabancı dilde konuşma korkusunu yenmek veya azaltmak için kullanılacak öğretici bir web aracıdır. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarda kullanılabilen Voki ile çevrim içi bir ortamda avatar adı verilen çizgi karakterler oluşturulup bu karakterler ile yazılı metinlerin seslendirilmesi mümkün olmaktadır (Agravat & Raval, 2015). Bu doğrultuda özellikle çevrim içi bir çizgi karakter oluşturarak düşüncelerini bu karakter aracılığıyla rahatça paylaşma imkânı sağlayan Voki, öğrencilerin çekingenliklerini gidermelerinde, yabancı dilde konuşma kaygılarını yenmelerine yardımcı olmaktadır (Yalçın, 2020). Ses kaydı yaparken öğrencilerin kendi yüzlerini göstermeden konuşmalarına imkân veren Voki, akıcı konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişmesinde ve hedef dilin aksanının öğrenilmesinde de etkilidir (Aikina & Zubkova, 2015). Sınıf ortamında özellikle konuşmaktan korkan öğrenciler için faydalı bir uygulama olan Voki ile öğrenciler, seslerini kaydedebilir ve sesli mesajlar paylaşabilirler. Otuzdan fazla dilde seslendirmenin mümkün olduğu uygulama üzerinden oluşturulan avatarı istenilen biçimde şekillendirmek ve konuşurmak eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Lornsen, 2010).

Voki, özellikle yabancı dil öğrenenlerin telaffuz becerilerini geliştirmek (Dona vd., 2014) ve dinleme, okuma, yazma pratiği yaptırmak için kullanılan eğlenceli ve etkili bir uygulamadır (Mirtschin, 2010; Aikina & Zubkova, 2015). Ayrıca yabancı dil öğrenmede telaffuz sorunu yaşayan öğrencilerin ders dışı etkinliklerde kendilerini akıcı konuşma konusunda geliştirmeleri, seslendirecekleri metni yazarak yazma becerilerini geliştirmeleri de mümkündür (Aikina & Zubkova, 2015; Baş & Yıldırım, 2018). Bu açıdan Voki, sadece konuşma becerisini değil dinleme, yazma ve okuma becerilerini de geliştiren bir uygulamadır. Öğrenci bu uygulama ile oluşturduğu çizgi karakterin seslendireceği metni kendisi yazmaktadır. Buna göre öğrenci seslendirilmesi gereken kısmı yanlış yazdığında çizgi karakter bunu doğru seslendirememektedir. Bu sayede öğrenci, yazma ve konuşma pratikleri yaparken dinleme becerisini de etkin bir şekilde kullanma fırsat bulmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde Voki'nin yabancı dil öğretiminde kullanımından ve sahip olduğu üstünlüklerden bahseden çalışmalara rastlanmaktadır. Sözelimi Ramdani (2018) İngilizcenin yabancı

dil olarak öğretiminde Voki sayesinde öğrencilerin sınıf dışında İngilizce konuşmaya maruz kaldıklarını, kendi aralarında ve öğretmenle iş birliği yapabildiklerini, dil öğrenirken kendilerini rahat hissettiklerini, konuşma motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Yeşilbağ & Korkmaz (2020), yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Voki ile öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini ancak bu uygulamanın derse karşı tutum üzerinde bir değişiklik yaratmadığını tespit etmiştir. Zargaryan da (2012), Voki'nin özellikle yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirmede yararlı olduğu sonucuna varmıştır. Manty vd. (2017), yabancı dil öğretiminde kullanılan Voki'nin akıcılık ve telaffuz açısından öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Picardo (2009), yabancı dil derslerinde Voki'nin öğrencilerin dil bilgisi öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını ve daha geniş bir kelime hazinesine sahip olmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Voki'nin evde ses kaydı yapabilme özelliği sayesinde öğrencilerin İspanyolca konuşmada kendilerine daha çok güvendiğini ve derslere katılımlarının arttığını vurgulamıştır. Setyawati & Azizaturrohman (2016), Voki'nin öğretmenler için öğretim sürecini zenginleştiren; öğrenciler için zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde konuşma pratiği yapmayı sağlayan ve motivasyonlarını artıran etkili bir öğrenme aracı olduğunu dile getirmiştir. Voki gibi uygulamaların eğlenceli ve ilgi çekici yönleri temel dil becerilerinin kazandırılmasında da faydalı olabilir (Yazar, 2019). Özdemir (2017) ile Baş & Yıldırım (2018) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Voki'nin dinleme, konuşma ve yazma becerisi ile telaffuz, motivasyon ve yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Nguyen Thi Kieu & Nguyen (2021) ise, Voki'nin lise öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin bu uygulamadan memnun kaldıklarını, özgüvenlerinin arttığını, çekingenlik ve tedirginliklerinin azaldığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 tabanlı Voki uygulamasının konuşma motivasyonu ve konuşma öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun yanı sıra deney grubundaki öğrencilerin Voki uygulaması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 tabanlı Voki uygulamasının konuşma motivasyonuna ve konuşma öz yeterlik algısına etkisi nedir?” şeklindedir. Alt problemler ise şunlardır:

1. Voki uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma motivasyonu ölçeğine yönelik test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Voki uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma öz yeterlik algı ölçeğine yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Voki uygulamasının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desenlerden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Karma desenlerde iki veya daha fazla araştırma yönteminin güçlü ve zayıf yönleri bir araya getirilerek hata olasılığı düşürülmektedir (Johnson & Christensen, 2004). Bu nedenle araştırmada karma desen tercih edilmiştir. Bu desende öncelikle nicel veriler toplanıp analiz

edilir. Ardından nicel verileri detaylı bir şekilde açıklamak ve desteklemek için nitel veriler kullanır (Creswell, 2014). Bu araştırmada açılımlayıcı karma sıralı desende olduğu gibi öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, ardından deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nicel veriler, nitel verilerle desteklenmiştir.

Çalışmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Bu modelde, yansız atama ile belirlenmiş bir deney ve bir kontrol olmak üzere iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2012). Çalışmanın deney grubunda konuşma dersleri boyunca web 2.0 tabanlı Voki uygulaması kullanılmışken kontrol grubunda mevcut etkinlikler uygulanmış, herhangi bir web 2.0 aracı kullanılmamıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Buna göre veriler, deney grubundaki öğrencilerin Voki uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2022-2023 akademik yılı bahar yarıyılında Türkiye'nin güneyinde yer alan bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 48 öğrenci (25 öğrenci deney, 23 öğrenci kontrol grubu) oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Katılımcıların özellikleri

Özellikler	Deney grubu		Kontrol grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	11	%44	13	%56,5
	Erkek	14	%56	10	%43,4
Yaş	18-22	14	%56	11	%47,8
	23-27	8	%32	8	%34,7
	28+	3	%12	4	%17,3
Ülke	Rusya	7	%28	5	%21,7
	Ukrayna	5	%20	6	%26
	İran	5	%20	5	%21,7
	Kazakistan	3	%12	3	%13
	Ürdün	2	%8	-	-
	Özbekistan	1	%4	-	-
	Cezayir	1	%4	-	-
	Çeçenistan	-	-	2	%8,69
	Suriye	1	%4	1	%4,34
	Türkmenistan	-	-	1	%4,34
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	

Tablo 1'e göre deney grubundaki öğrencilerin %44'ü kadın, %56'sı erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin %56,5'i kadın, %43,4'ü erkektir. Yaş dağılımına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin %56'sı 18-22 yaş arasında, %32'si 23-27 yaş arasında, %12'si 28 yaş ve üzerinde; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %47,8'i 18-22 yaş arasında, %34,7'si 23-27 yaş arasında, %17,3'ü 28 yaş üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ülkeleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin en fazla Rusya (n=7), Ukrayna (n=5), İran (n=5), Kazakistan (n=3) ve Ürdün'den (n=2); kontrol

grubundaki öğrencilerin ise en fazla Ukrayna (n=6), Rusya (n=5), İran (n=5), Kazakistan (n=3), Çeçenistan'dan (f=2) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun örnekleme ise deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin alınması temeline dayandığı için deney grubunda yer alan 25 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, nicel verilerin elde edilmesinde 'Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği' ve 'Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır.

### **Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma motivasyonlarını ölçmek amacıyla Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, deneysel süreç öncesinde öğrencilerin konuşma motivasyonlarının belirlenmesinde ön test olarak kullanılmıştır. Ölçek, üç faktörlü bir yapıya sahiptir: içsel motivasyon (1-6. maddeler), motivasyonsuzluk (7-12. maddeler) ve dışsal motivasyon (12-16. maddeler). Ölçeğin 3 faktörlü yapısı, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %62,061'ini açıklamaktadır. Ölçekte 6 maddenin (7-12. maddeler) ters kodlanması gerekmektedir. 5'li likert tipi dereceleme ölçeğine göre "Hiç katılmıyorum (1)" ile "Tamamen katılıyorum (7)" arasında değişen 5 seçenek bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,798 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği**

Bu araştırmada yabancı öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarını belirlemek için Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, iki faktörlü bir yapıya sahiptir: genel konuşma yeterlikleri/biçim ve anlatım (1-3. maddeler) ile içerik özellikleri (4-19. maddeler). Ölçekteki bu iki faktör, toplam varyansın %68,22'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin ,664 ile ,894 arasında değiştiği tespit edilmiştir. 19 maddeden oluşan 7'li likert tipi dereceleme ölçeğine göre "Bana hiç uygun değil (1)" ile "Bana tamamen uygun (7)" arasında değişen 7 seçenek bulunmaktadır. Ölçeğin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı  $\alpha = .974$  olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

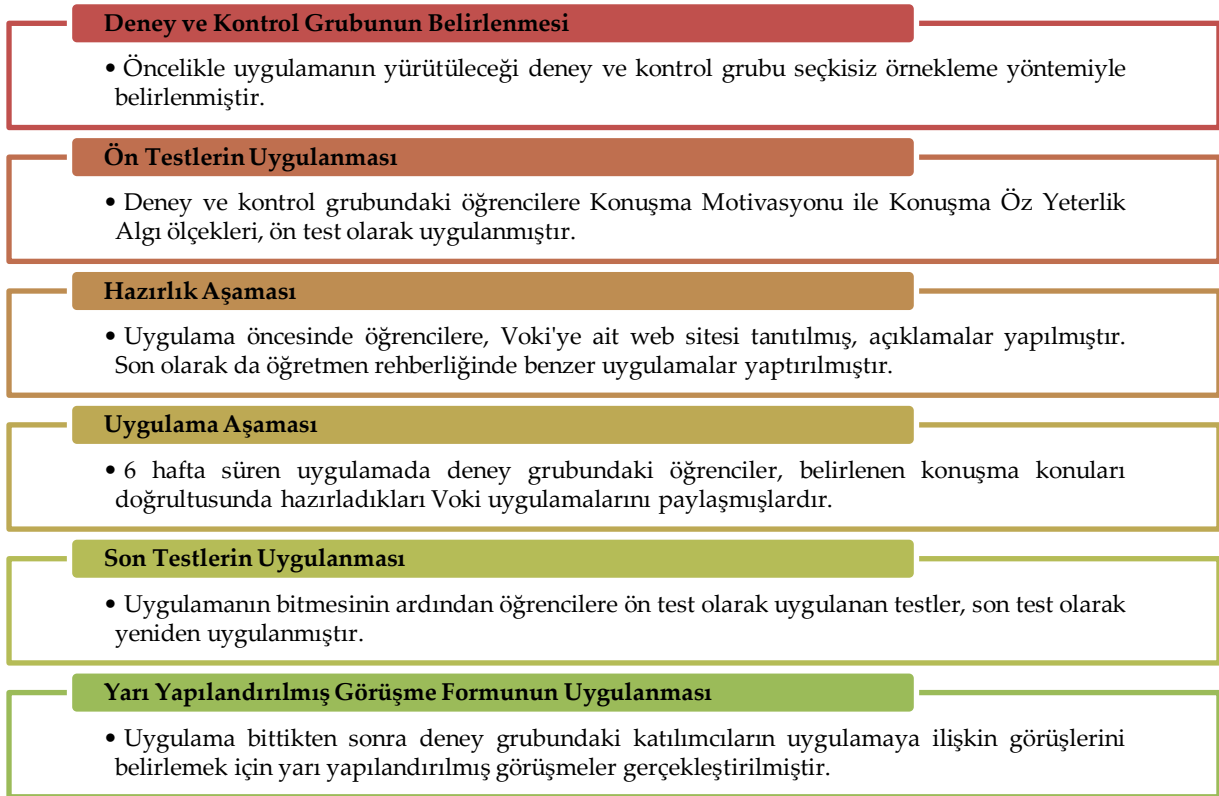
Bu çalışmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bir amaç doğrultusunda soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen ve bireylerin çeşitli konulardaki düşüncelerinin alındığı karşılıklı, etkileşimli ve keşif odaklı bir süreçtir (Patton, 2002; Glesne, 2013). Görüşme tekniği, katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklamasına ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Cohen vd., 2011).

Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin Voki uygulaması ile ilgili görüşlerini almak amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından iki açık uçlu sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak

amacıyla ölçme-değerlendirme alanından bir, Türkçe eğitimi alanından ise iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Formda öğrencilerden Voki uygulamasından memnun kalıp kalmadıklarını (ve hangi aşamalarından memnun kaldıklarını) ve bu uygulamanın kendilerine sağladığı faydaları gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir.

### DeneySEL Süreç

Uygulama, 2022-2023 akademik yılı bahar yarıyılında, 6 hafta süresince yürütülen yabancılar için Türkçe dersinde araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek amacıyla, araştırmada kullanılacak ölçekler (Konuşma Motivasyonu Ölçeği ve Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği) ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama başlamadan bir hafta önce, deney grubuna Voki uygulamasını tanıtan sunumlar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere uygulamayı tanıtan web adresi ve dokümanlar verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin Voki hakkında yeterli bir ön bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrenciler, her hafta kendi hazırlamış oldukları Voki örneklerini sunmuşlardır. Mevcut ders programının yürütüldüğü kontrol grubunda ise ders, öğretim elemanının rehberliğinde web 2.0 araçları kullanılmadan yürütülmüştür. 6 hafta süren uygulama bittikten sonra ön testler, son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son olarak deney grubundaki öğrencilerle (f=25) Voki uygulaması hakkında gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deney sürecinin işlem basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir:



### Şekil 1. DeneySEL sürecin basamakları

6 haftalık ders planı doğrultusunda müfredatta yer alan konuşma konuları (Yeni İstanbul TÖMER B2 ders kitabı), deney grubundaki öğrenciler tarafından Voki uygulaması kullanılarak hazırlanmıştır. DeneySEL süreç boyunca öğrenciler haftada dört saatlik konuşma derslerinde toplamda



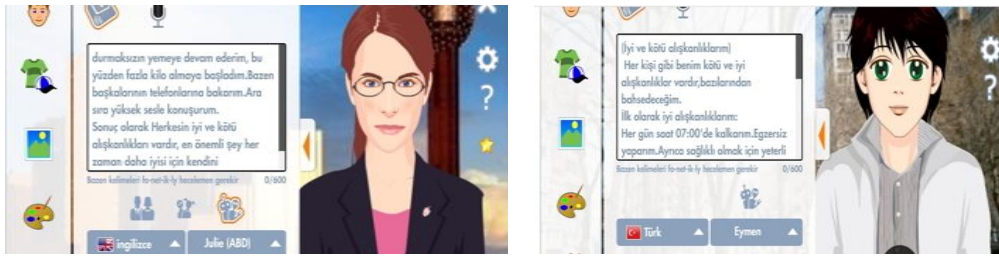
6 Voki oluşturmuş, bunları sınıfta sunmuş ve aldıkları dönütler neticesinde düzenledikleri Voki'leri öğretmen ve arkadaşları ile e-posta aracılığıyla paylaşmışlardır. Avatar/karakter, kıyafet, mekân, eşya vb. görsel seçimleri derste öğrenciler tarafından öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama boyunca kontrol grubunda ise mevcut müfredat doğrultusunda aynı üniteler işlenmiştir. Öğrenciler mevcut konuşma konularını diyalog, tartışma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma şeklinde sunmuşlardır. Araç-gereç olarak ise akıllı tahta, ders kitabı, videolar ve PowerPoint sunumları kullanılmış, Voki dâhil herhangi bir web 2.0 aracı tercih edilmemiştir.

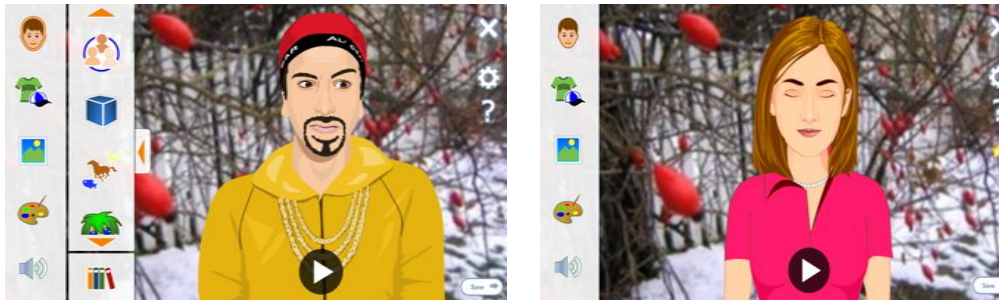
Öğrencilerin oluşturdukları Voki örneklerinden aşamalar; Şekil 2, 3, 4 ve 5'te gösterilmiştir.



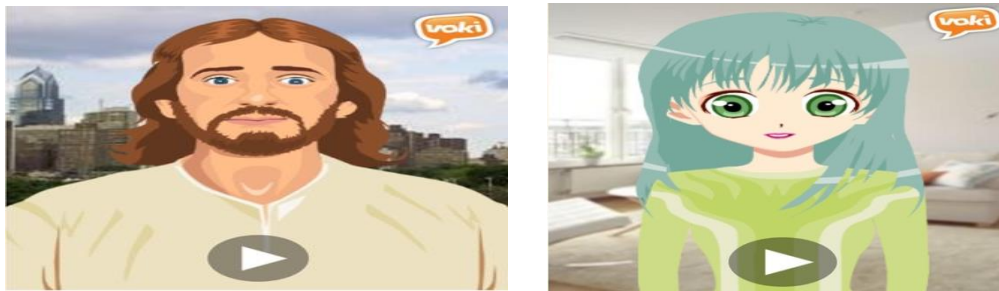
Şekil 2. Voki'nin seslendirme aşaması



Şekil 3. Voki'nin yazma aşaması



Şekil 4. Voki'nin avatar/karakter seçme aşaması



Şekil 5. Voki'nin dinleme aşaması

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde z testi (bağımsız gruplar için), Wilcoxon testi (bağımlı gruplar için), Kruskal Wallis testi olmak üzere 3 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla ise Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla yapılan analizler sonucu Skewness ve Kurtosis değerlerinin tümü -1.96 ile + 1.96 aralığında bulunmuştur (Tablo 2). Ayrıca incelenen histogram, Q-Q ve Detrendet grafiklerinin de normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu bulgular, verilerin normal dağılıma uyduğunu göstermesine rağmen gruptaki kişi sayısı 30'dan düşük olduğu için non-parametrik analizler uygulanmıştır.

**Tablo 2.** *Skewness ve Kurtosis değerleri*

Ön ve Son Testler	Skewness	Kurtosis
Konuşma Motivasyonu Ölçeği Ön test	-,384	,371
Konuşma Motivasyonu Ölçeği Son test	-,034	-1,931
Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği Ön test	-,081	,497
Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği Son test	-,067	-1,968

## Bulgular ve Yorum

### Nicel Verilerle ilgili Bulgular

#### Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi Konuşma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** *Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi konuşma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması*

Ön Test		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
İçsel Motivasyon boyutu	Deney	25	15,04	1,72	,940	,347
	Kontrol	23	15,43	1,53		
Motivasyonsuzluk boyutu	Deney	25	12,80	1,73	1,384	,166
	Kontrol	23	13,61	2,02		
Dışsal Motivasyon boyutu	Deney	25	7,24	1,33	1,512	,130
	Kontrol	23	7,87	1,49		

Konuşma Motivasyonu Ölçeği	Deney	25	35,08	2,60	2,616	,009
	Kontrol	23	36,91	3,16		

Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Motivasyonu Ölçeği'nin 'İçsel Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 15.04, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 15.43 olup ön test puanları arasındaki farklar  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin 'Motivasyonsuzluk' boyutu aritmetik ortalaması 12.80, kontrol grubundakilerin 'Motivasyonsuzluk' boyutu aritmetik ortalaması 13.61 olup ön test puanları arasındaki farklar  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Yine deney grubundakilerin 'Dışsal Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 7.24, kontrol grubundakilerin 'Dışsal Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 7.87 olup ön test puanları arasındaki farklar  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Deney grubundakilerin Konuşma Motivasyonu Ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 35.08, kontrol grubundakilerin ise 36.91 olup aralarındaki farklara ilişkin t değeri  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi sadece Konuşma Motivasyonu Ölçeği ön test toplam puanları açısından kontrol grubu lehine fark olduğu için bu durum araştırmayı olumsuz yönde etkilemeyecektir. Deney ve kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi 'İçsel Motivasyon' ve 'Motivasyonsuzluk' boyutu ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamadan önce Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir:

**Tablo 2.** Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamadan önce konuşma öz yeterlik algı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

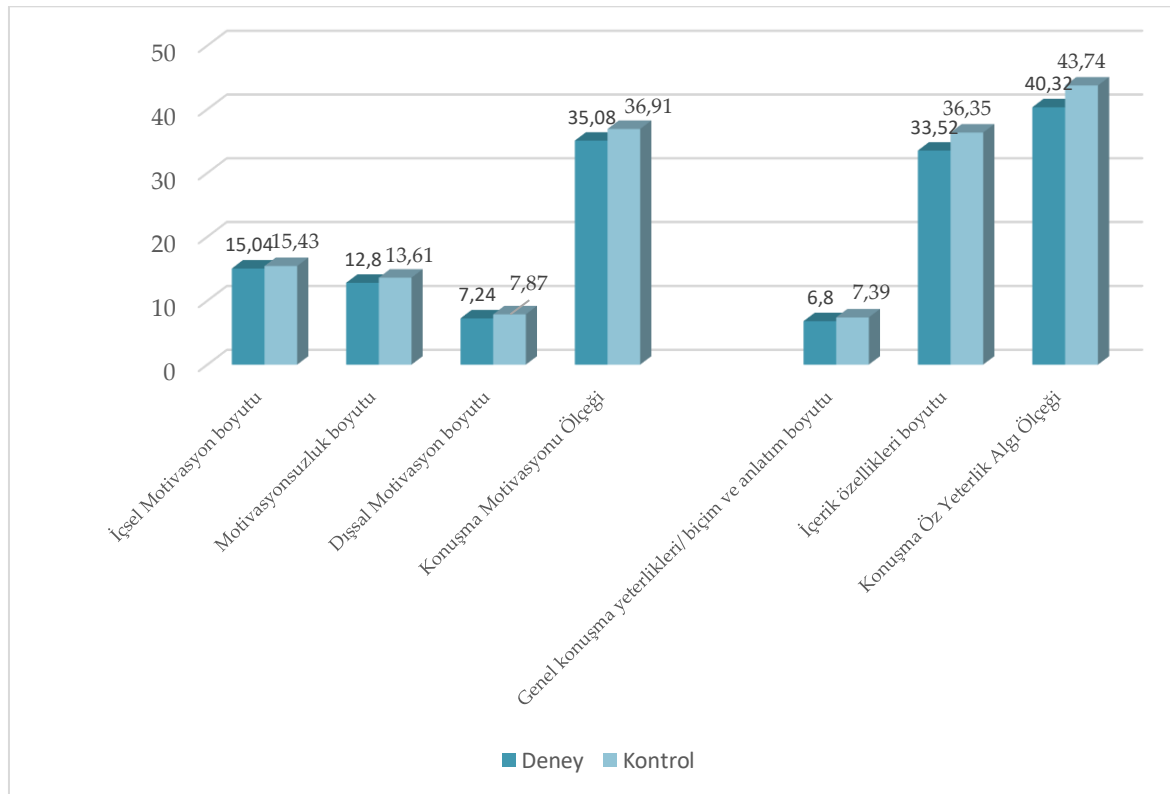
Ön Test		N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım boyutu	Deney	25	6,80	1,38	1,741	,082
	Kontrol	23	7,39	1,34		
İçerik özellikleri boyutu	Deney	25	33,52	3,18	2,662	,008
	Kontrol	23	36,35	3,46		
Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Deney	25	40,32	3,47	2,954	,003
	Kontrol	23	43,74	3,77		

Deney grubundaki öğrencilerin 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım' boyutu aritmetik ortalaması 6.80, kontrol grubundakilerin ise 7.39 olup ön test puanları arasındaki farklar  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Ayrıca deney grubundakilerin ölçeğin 'İçerik özellikleri' boyutu aritmetik ortalaması 33.52, kontrol grubundakilerin ise 36.35 olup ön test puanları arasındaki farklar  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubundakilerin Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 40.32, kontrol grubundakilerin Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 43.74 ve aralarındaki farklara ilişkin t değeri  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi İçerik özellikleri boyutu ve Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ön test toplam puanları açısından kontrol grubu lehine fark olduğu için bu durum araştırmayı olumsuz yönde etkilemeyecektir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım' boyutu ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Tüm bu bulgular deney ve kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ve Konuşma Motivasyonu Ölçeği ön test puanları açısından aralarındaki farkların araştırmayı etkilemeyeceğinden araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir (Grafik 1).

**Grafik 1.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma motivasyonu ölçeği ve konuşma öz yeterlik algı ölçeği ön test puan ortalamaları



### Deney ve Kontrol Grubunun Son Testlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan sonra Konuşma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 3'de verilmiştir:

**Tablo 3.** Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamadan sonra konuşma motivasyonu ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

Son Test		N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
İçsel Motivasyon boyutu	Deney	25	23,80	2,18	5,949	,000
	Kontrol	23	14,09	2,23		
Motivasyonsuzluk boyutu	Deney	25	23,76	1,36	5,970	,000

	Kontrol	23	13,91	1,54		
Dışsal Motivasyon boyutu	Deney	25	20,84	1,49	5,975	,000
	Kontrol	23	11,43	1,44		
Konuşma Motivasyonu Ölçeği	Deney	25	64,48	3,27	5,956	,000
	Kontrol	23	37,30	2,03		

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'İçsel Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 23.80, kontrol grubundakilerin ise 14.09 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası 'İçsel Motivasyon' boyutu son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'Motivasyonsuzluk' boyutu aritmetik ortalaması 23.76, kontrol grubundakilerin ise 13.91 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası 'Motivasyonsuzluk' boyutu son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'Dışsal Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 20.84, kontrol grubundakilerin ise 11.43 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası 'Dışsal Motivasyon' boyutu son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'Konuşma Motivasyonu Ölçeği' aritmetik ortalaması 64.48, kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Konuşma Motivasyonu Ölçeği aritmetik ortalaması 37.30 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası 'Konuşma Motivasyonu Ölçeği' son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulaması sonrası Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamadan sonra konuşma öz yeterlik algı ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

Son Test		N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım boyutu	Deney	25	14,28	1,40	5,971	,000
	Kontrol	23	7,65	1,23		
İçerik özellikleri boyutu	Deney	25	83,84	3,29	5,948	,000

	Kontrol	23	49,13	3,01		
Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Deney	25	98,12	3,91	5,946	,000
	Kontrol	23	56,78	3,13		

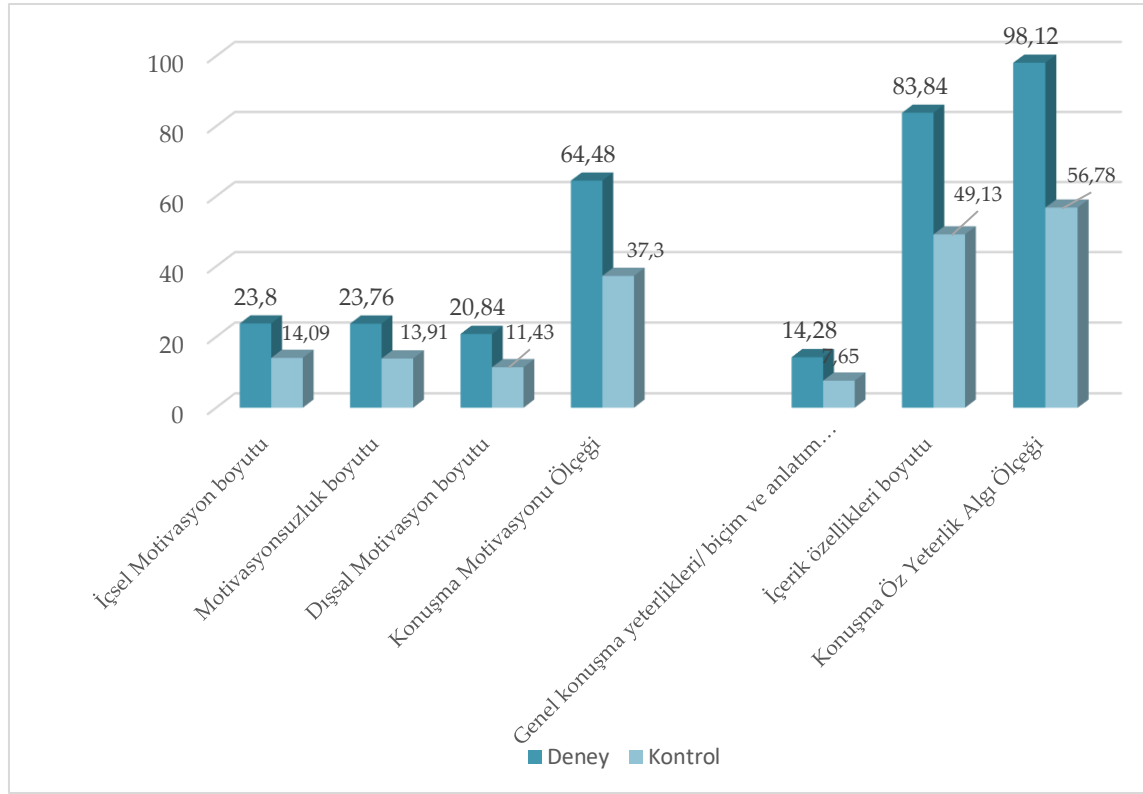
Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım' boyutu aritmetik ortalaması 14.28, kontrol grubundakilerin 7.65 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım boyutu' son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'İçerik özellikleri boyutu' aritmetik ortalaması 83.84, kontrol grubundakilerin 49.13 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası 'İçerik özellikleri boyutu' son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin 'Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği' aritmetik ortalaması 98.12, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 56.78 olup son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası 'Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği' son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Tüm bu bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ve Konuşma Motivasyonu Ölçeği son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir (Grafik 2).

**Grafik 2.** Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma motivasyonu ölçeği ve konuşma öz yeterlik algı ölçeği son test puan ortalamaları



#### Deney Grubunun Kendi İçinde Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Uygulama yapılmadan önce ve sonra deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Motivasyonu Ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney grubundaki öğrencilerin konuşma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Deney Grubu		N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
İçsel Motivasyon boyutu	Ön test	25	15,04	1,72	17,971	,000
	Son test	25	23,80	2,18		
Motivasyonsuzluk boyutu	Ön test	25	12,80	1,73	29,837	,000
	Son test	25	23,76	1,36		
Dışsal Motivasyon boyutu	Ön test	25	7,24	1,33	33,651	,000
	Son test	25	20,84	1,49		
Konuşma Motivasyonu Ölçeği	Ön test	25	35,08	2,60	38,484	,000
	Son test	25	64,48	3,27		

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'İçsel Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 15.04, uygulamadan sonra 23.80 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$

önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası 'İçsel Motivasyon' boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

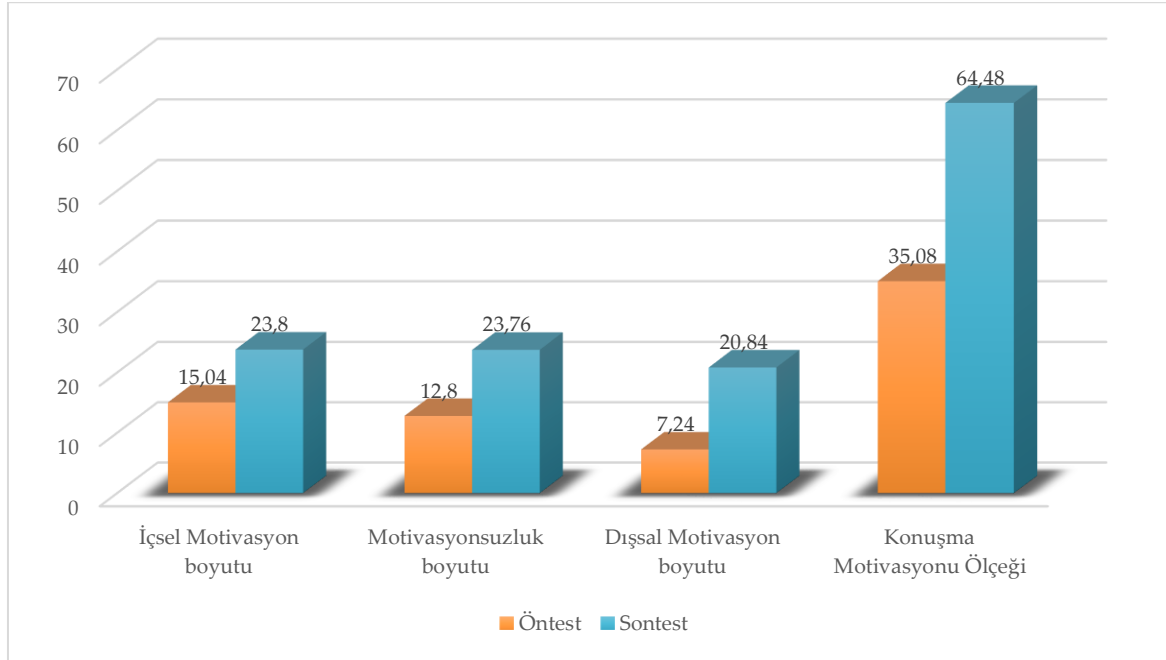
Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Motivasyonsuzluk' boyutu aritmetik ortalaması 12,80, uygulamadan sonra 23,76 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası 'Motivasyonsuzluk' boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Dışsal Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 7,24, uygulamadan sonra 23,84 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası 'Dışsal Motivasyon' boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Konuşma Motivasyonu Ölçeği aritmetik ortalaması 35,08, uygulamadan sonra 64,48 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Konuşma Motivasyonu Ölçeği ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama sonrası Konuşma Motivasyonu Ölçeği puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 3).

**Grafik 3.** Deney grubunun konuşma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları



Uygulama yapılmadan önce ve sonra deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

**Tablo 6.** Deney grubundaki öğrencilerin konuşma öz yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması



Deney Grubu		N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım boyutu	Ön test	25	6,80	1,38	19,505	,000
	Son test	25	14,28	1,40		
İçerik özellikleri boyutu	Ön test	25	33,52	3,18	49,685	,000
	Son test	25	83,84	3,29		
Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Ön test	25	40,32	3,47	50,436	,000
	Son test	25	98,12	3,91		

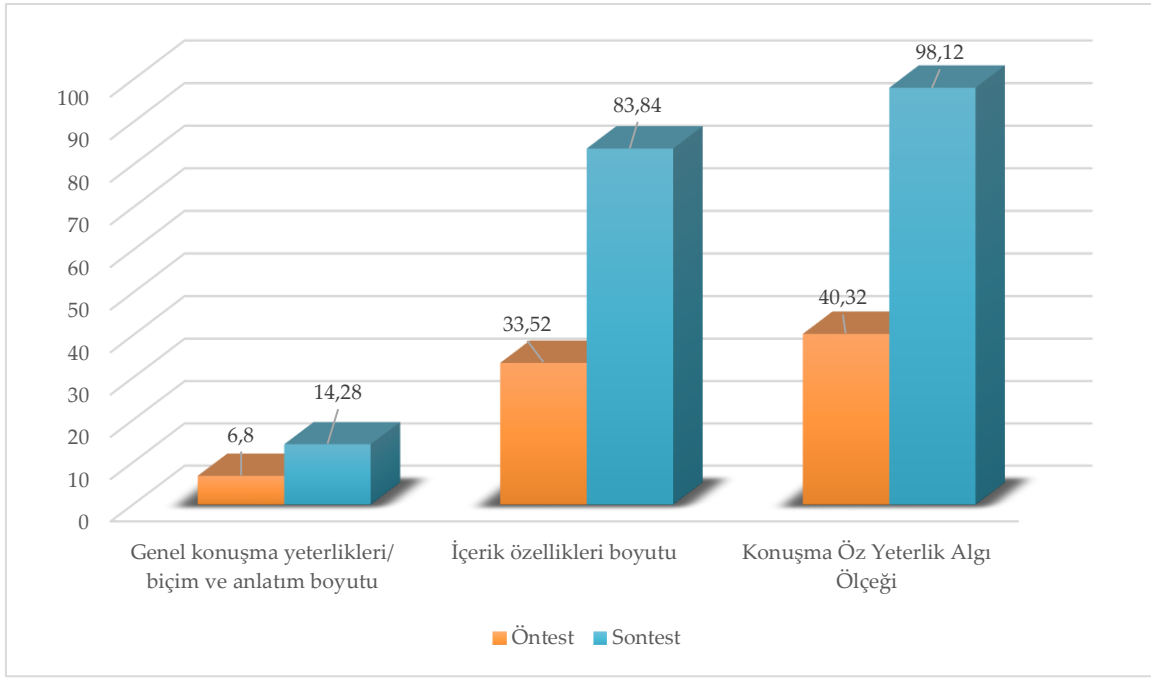
Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım' boyutu aritmetik ortalaması 6.80, uygulamadan sonra 14.28 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım' boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'İçerik özellikleri' boyutu aritmetik ortalaması 33.52, uygulamadan sonra 83.84 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası 'İçerik özellikleri' boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği aritmetik ortalaması 40.32, uygulamadan sonra 98.12 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 4).

**Grafik 4.** Deney grubunun konuşma öz yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları



### Kontrol Grubunun Kendi İçinde Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Uygulamadan önce ve sonra kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Motivasyonu Ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol Grubu		N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
İçsel Motivasyon boyutu	Ön test	23	15,43	1,53	2,021	,043
	Son test	23	14,09	2,23		
Motivasyonsuzluk boyutu	Ön test	23	13,61	2,02	,483	,629
	Son test	23	13,91	1,54		
Dışsal Motivasyon boyutu	Ön test	23	7,87	1,49	4,221	,000
	Son test	23	11,43	1,44		
Konuşma Motivasyonu Ölçeği	Ön test	23	36,91	3,16	,506	,613
	Son test	23	37,30	2,03		

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ‘İçsel Motivasyon’ boyutu aritmetik ortalaması 15.43, uygulamadan sonra 14.09 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ‘İçsel Motivasyon’ boyutu ön test ve son test puanları açısından son test aleyhine fark olduğunu göstermektedir.

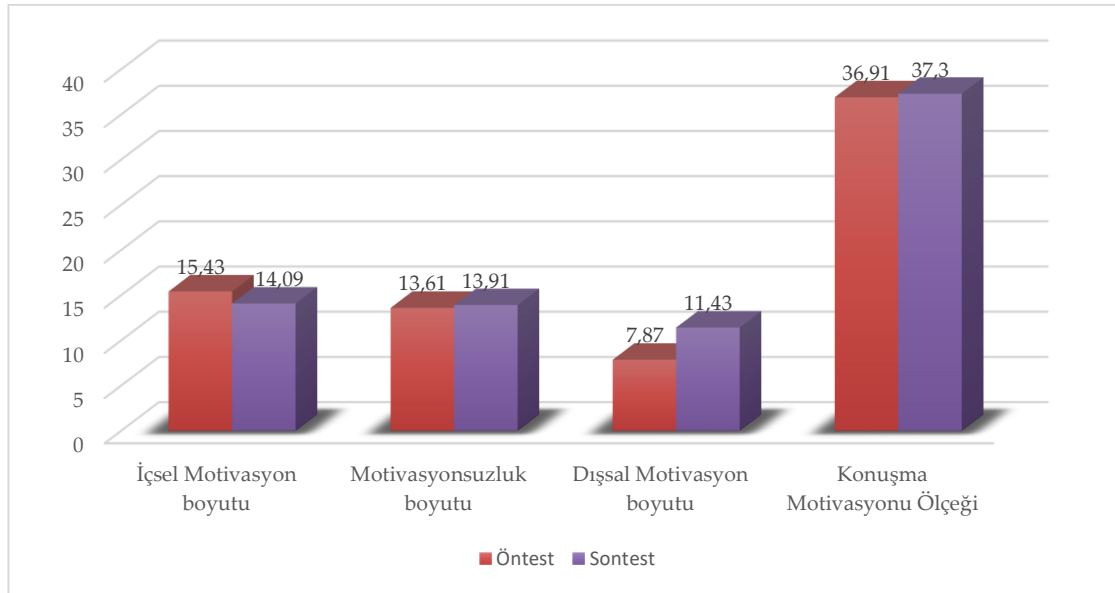
Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Motivasyonsuzluk' boyutu aritmetik ortalaması 13.61, uygulamadan sonra 13.91 olup ön test ve son test puanları arasındaki  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi ve sonrası 'Motivasyonsuzluk' boyutu ön test ve son test puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Dışsal Motivasyon' boyutu aritmetik ortalaması 7.87, uygulamadan sonra 11.43 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p<0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi ve sonrası 'Dışsal Motivasyon' boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Konuşma Motivasyonu Ölçeği aritmetik ortalaması 36.91, uygulamadan sonra 'Konuşma Motivasyonu Ölçeği' aritmetik ortalaması 37.30 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi ve sonrası Konuşma Motivasyonu Ölçeği ön test ve son test puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası İçsel Motivasyonda boyutu puanlarında gerileme olurken, Dışsal Motivasyon boyutu puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 5).

**Grafik 5.** Kontrol grubunun konuşma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları



Uygulama yapılmadan önce ve sonra kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8.** Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma öz yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S.s.	z	p
---------------	---	-----------	------	---	---

Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım boyutu	Ön test	23	7,39	1,34	,784	,433
	Son test	23	7,65	1,23		
İçerik özellikleri boyutu	Ön test	23	36,35	3,46	4,201	,000
	Son test	23	49,13	3,01		
Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Ön test	23	43,74	3,77	4,202	,000
	Son test	23	56,78	3,13		

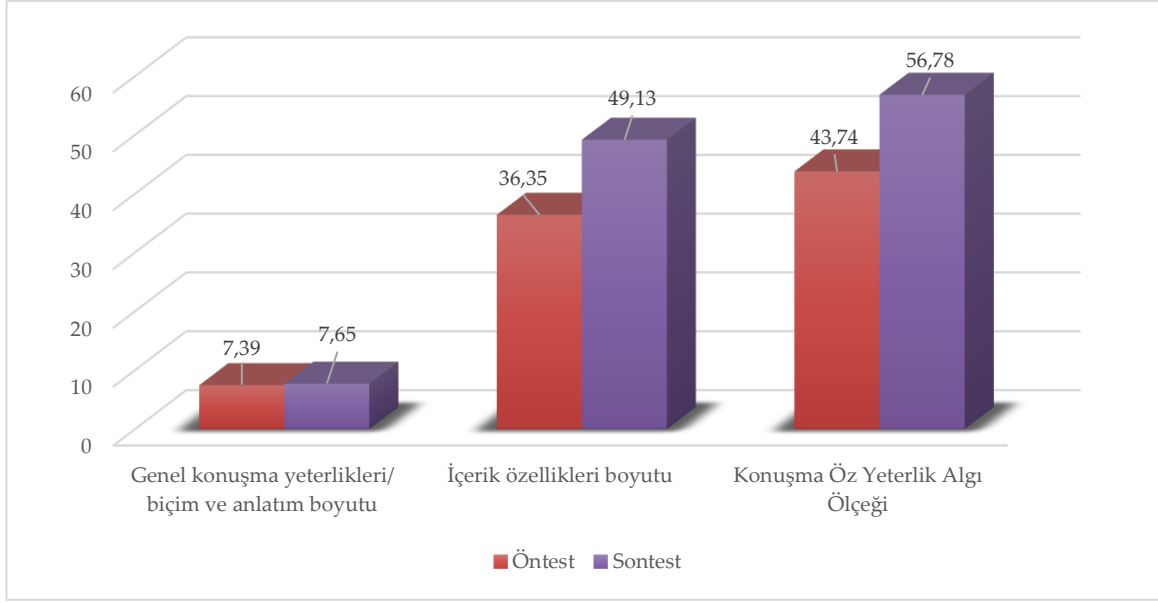
Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım' boyutu aritmetik ortalaması 7.39, uygulamadan sonra 7.65 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi ve sonrası Genel konuşma yeterlikleri/ biçim ve anlatım boyutu ön test ve son test puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi İçerik özellikleri boyutu aritmetik ortalaması 36.35, uygulama yapıldıktan sonra İçerik özellikleri boyutu aritmetik ortalaması 49.13 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p<0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi ve sonrası İçerik özellikleri boyutu ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği aritmetik ortalaması 43.74, uygulama yapıldıktan sonra Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği aritmetik ortalaması 56.78 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların  $p<0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama öncesi ve sonrası Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, kontrol grubundaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uygulama sonrası Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 6).

**Grafik 6.** Kontrol grubunun konuşma öz yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları



Sonuç olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası Konuşma Motivasyonu Ölçeği açısından değişim olmazken ve Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeği puanlarında değişim olduğu söylenebilir (Grafik 6).

Genel sonuç olarak uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin konuşma motivasyonlarının ve konuşma öz yeterlik algılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla arttığı söylenebilir.

#### Nitel Verilerle ilgili Bulgular

Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin (n=25) Voki ile ilgili düşüncelerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu sayede nicel verilerden elde edilen sonuçları daha iyi açıklamak ve desteklemek amaçlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilere Voki uygulamasından memnun kalıp kalmadıklarına ve bu uygulamanın kendilerine sağladığı faydalara ilişkin iki soru yöneltilmiştir. Görüşmelerden edilen veriler, önce betimsel analize ardından içerik analizine tabi tutularak temalar ve kodlar etrafında çözümlenmiştir.

**Tablo 1.** Voki uygulamasından duyulan memnuniyete yönelik görüşler

Tema	Görüş	f	%
Avatar/karakter seçme	Uygulamada güzel ve çeşitli avatarlar vardı. (Ö13)	15	%76
	Kısıtlı versiyona rağmen uygun avatarlar buldum. (Ö15)		
	Kendimi anlatmak için bana en uygun karakteri seçtim. (Ö12)		
Seslendirme	Kendi sesimi kullanmak benim için güzeldi. (Ö1)	13	%52
	Oluşturduğum Voki'yi dinlerken sesimi beğendim. (Ö19)		
	Sesimi defalarca kaydedip sildim ama güzel bir deneyimdi. (Ö3)		
	Ses tonumu seçtiğim avatare göre ayarlamaktan hoşlandım. (Ö14)		
Görselleştirme	Avatarımın yüzünü seçmek güzeldi. (Ö6)	11	%44
	Karakterin yüzünü, kıyafetini, ten rengini seçmek eğlenceliydi. (Ö9)		
	Mekân ve arka fon seçimini çok sevdim. (Ö16)		
	Görseller azdı ama bu da fena değildi. (Ö11)		
Memnuniyetsizlik	Sürenin kısıtlı olması, Voki'yi istediğim gibi kullanmamı engelledi. (Ö1)	3	%12
	Ücretli seçenek daha iyi olabilir. Bu versiyon çok sıkıcıydı. (Ö2)		
	İstediğim görselleri bulmakta zorlandım. Bu nedenle memnun kalmadım. (Ö15)		

Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilere Voki uygulamasından memnun kalıp kalmadıkları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Tablo 1'e göre öğrencilerin çoğunluğu (n=22) uygulamadan memnun kaldığını ifade ederken bazı öğrenciler de (n=3) uygulamadan memnun kalmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 1'e göre öğrencilerin Voki uygulamasına ilişkin memnuniyetleri üç tema altında toplanmıştır: avatar/karakter seçme, seslendirme ve görselleştirme. Buna göre öğrencilerin %76'ı Voki'nin avatar/karakter seçme aşamasından, %52'si seslendirme aşamasından, %44'ü ise görselleştirme aşamasından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1 incelendiğinde üç öğrencinin Voki uygulamasından memnun kalmadığına yönelik görüş belirttiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları zorluğun ise genellikle ücretsiz üyeliğin neden olduğu kısıtlamalarla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre görüş belirten öğrenciler, ücretsiz üyelikte avatar/karakter ve görsellerin az sayıda olmasını ve ses kayıt süresinin kısıtlı olmasını bir zorluk olarak değerlendirmişlerdir.

**Tablo 2.** Voki uygulamasının faydalarına ilişkin görüşler

Tema	Görüş	f	%
------	-------	---	---

<b>Konuşma Becerisini Geliştirme</b>	Voki ile konuşma hatalarım azaldı. (Ö1)	21	%84
	Bu uygulama, kelimeleri daha doğru telaffuz etmemi sağladı. (Ö4)		
	Tekrar tekrar seslendirmek konuşmamı iyileştirdi. (Ö11)		
	Türkçe sesleri daha iyi çıkarabiliyorum. (Ö12)		
<b>Motivasyonu Sağlama</b>	Bu uygulama, kendime güvenimin artmasını sağladı. (Ö13)	19	%76
	Kendimi ifade etmede artık daha özgürüm. (Ö14)		
	Yeni Voki'ler yapma konusunda daha istekliyim. (Ö16)		
	Teknoloji kullanma konusunda isteğim arttı. (Ö3)		
<b>Dil Becerilerini Geliştirme</b>	Avatarları dinlemek eğlenceliydi. (Ö9)	11	%44
	Seslendirilen metni yazmak, yazma becerimi geliştirdi. (Ö10)		
	Voki'de kelimeleri doğru yazmalıyız. Bu da yazma becerisi için iyi. (Ö20)		
	Voki hem konuşma hem de yazma için faydalı, ikisini de kullanıyoruz. (Ö7)		
<b>Kalıcı Öğrenme</b>	Araştırdığım konuları daha iyi öğrendim ve unutmadım. (Ö9)	7	%28
	İstedğim yer ve zamanda, tekrar yaparak daha iyi öğrendim. (Ö8)		
	Telaffuzunu yanlış yaptığım sözcükleri sonradan düzelttim. (Ö5)		
	Hazırlıklı konuşmalar yaptığım için öğrendiklerim kalıcı oldu. (Ö11)		
<b>Faydalı değil</b>	Voki'nin kısıtlı içeriği bana bir fayda sağlamadı. (Ö17)	5	%20
	Çocukça karakterler ve görseller bana ilgi çekici gelmiyor. (Ö2)		
	Sanal bir ortamda konuşmaktan hoşlanmadım. (Ö4)		
	Basit bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Bana faydalı gelmedi. (Ö17)		
	Ücretsiz versiyon çok basitti, bana faydalı olmadı. (Ö2)		

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin genel olarak Voki uygulaması ile ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %84'ü Voki uygulamasının konuşma becerisini geliştirdiğini, %76'sı motivasyonu artırdığını, %44'ü dil becerilerini geliştirdiğini, %28'i kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deneysel işlem sonrası, Voki uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun konuşma motivasyonları ve konuşma öz yeterlik algı puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deneysel uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının konuşma motivasyonu ölçeğinden elde edilen puanlar artarken deney grubundaki artış kontrol grubuna göre daha fazla olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Voki'nin konuşma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada ayrıca Voki uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının uygulandığı kontrol grubunun konuşma öz yeterlik algı ölçeğinden elde ettikleri puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deneysel uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının konuşma öz yeterlik algı ölçeğinden elde edilen puanlar artarken deney grubundaki artış

kontrol grubuna göre daha fazla olmuştur. Bu da Voki uygulamasının öğrencilerin konuşma öz yeterlik algıları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde Voki uygulamasının özellikle yabancı dil derslerinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Buna göre özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenciler, Voki sayesinde herhangi bir konu hakkında kendi yazdıkları metinleri uygulama üzerinden seçtikleri avatarlarla/karakterlerle seslendirerek öğrenme sürecine aktif katılma fırsatı elde etmişlerdir. Buna göre Voki uygulamasının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Literatürdeki pek çok çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir (Aktaş, 2023; Picardo, 2009; Zargaryan, 2012; Svendsen vd., 2014; Setyawati & Azizaturrohman, 2016; Özdemir, 2017; Manty et al., 2017; Ramdani, 2018; Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, 2018; Pereira & Silva, 2018; Namaziandost & Nasri, 2019; İstifanoğlu, 2020; Yeşilbağ & Korkmaz, 2021; Nguyen Thi Kieu & Nguyen, 2021).

Bunun yanı sıra ilgili literatür incelendiğinde Voki'nin yabancı dil öğretiminde konuşma kaygısını azalttığı (Aktaş, 2023; Yona & Marlina, 2014; Svendsen vd., 2014) ayrıca öğrenci tutumlarında (Zargaryan, 2012; Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, 2018) ve özgüven gelişiminde de (İstifanoğlu, 2020) olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen başka bir sonuç da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin derste kullandıkları Voki uygulaması ile ilgili olumlu görüş bildirmiş olmalarıdır. Buna göre öğrenciler, Voki uygulamasının özellikle konuşma becerilerini geliştirdiğini, motivasyonu artırdığını, öz güven gelişimine olumlu katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bir başka sonuç da Voki'nin eğlenceli ve güdüleyici bir web 2.0 aracı olarak öğrenme sürecine aktif katılımı sağladığı yönündedir. Tüm bu görüşler, öğrencilerin Voki'yi etkili ve eğlenceli bir öğrenme aracı olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu da nicel verilerden elde edilen sonuçların nitel verilerle desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuca benzer şekilde literatürdeki çoğu çalışma da Voki'nin öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, hedef dilde konuşma isteklerini ve motivasyonlarını artırdığını, zaman ve mekâna bağlı kalmadan tekrar yapma imkân sağladığı için kalıcı öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuştur (Aktaş, 2023; Setyawati & Azizaturrohman, 2016; Yona & Marlina, 2014; Svendsen vd., 2014; Baş & Yıldırım, 2018; Pereira & Silva, 2018; Nguyen Thi Kieu & Nguyen, 2021).

Bu çalışmanın nitel boyutunda öğrenciler, Voki uygulamasının başta konuşma olmak üzere dil becerilerini geliştirdiğine yönelik de görüş bildirmişlerdir. Voki ile öğrenciler, kelimelerin hem yazımını hem telaffuzunu öğrendiklerini, zaman ve mekândan bağımsız olarak istedikleri gibi konuşma ve dinleme fırsatı elde ettiklerini ve eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İlgili literatürde de çoğu çalışma Voki'nin öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerini (Aikina & Zubkova, 2015; Agravat & Raval, 2015; Zargaryan, 2012; Svendsen vd., 2014; Setyawati & Azizaturrohman, 2016; Özdemir, 2017; Manty et al., 2017; Ramdani, 2018; İstifanoğlu, 2020; Yeşilbağ & Korkmaz, 2021); dinleme becerilerini (Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, 2018; Silva & Pereira, 2018); yazma becerilerini geliştirdiğini (Pereira & Silva, 2018; Picardo, 2009; Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, 2018) ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda da öğrenciler, yabancı dil öğrenme sürecinde içsel motivasyonu sağlamada Voki'nin eğlenceli (Svendsen vd., 2014) ve zevkli bir uygulama (Silva & Pereira, 2018) olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir.



Bu çalışmada bazı öğrenciler, Voki'yi kullanarak konuşma esnasında çekingenliklerini yendiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim literatürdeki pek çok çalışmaya göre Voki'nin sağladığı en önemli katkılardan biri çekingen öğrencileri derse karşı isteklendirmesidir. Çünkü Voki, ses kaydı yaparken öğrencilerin yüzlerini göstermeden konuşmalarını sağlar (Yalçın, 2020). Bu da utangaç öğrencilerin topluluk önünde konuşurken yaşadıkları kaygıyı azaltması açısından önemlidir. İnce (2021), çalışmasında Türkçe öğrenen yabancılarda teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Yona & Marlina da (2014) Voki uygulamasının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde kaygıyı azalttığını tespit etmiştir. Bazı çalışmalar da Voki'nin öğrencilerin konuşmaya yönelik özgüvenlerinin artmasında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir (Manty, 2018; Nguyen Thi Kieu & Nguyen, 2021). Bu araştırmanın nicel ve nitel bulguları da öğrencilerin Voki uygulaması sayesinde konuşma motivasyonlarının ve öz yeterlik algılarının geliştiğini ortaya koymuştur. Ancak bu sonuçların aksine literatürdeki bazı çalışmalar, sınırlı versiyona sahip olan Voki'nin öğrenme tutumları üzerinde pek de olumlu bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur (Yeşilbağ & Korkmaz, 2021)

Bu çalışmada öğrenciler, Voki ile ilgili bazı olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu olumsuzlukların çoğunun ücretsiz üyeliğin neden olduğu kısıtlamalarla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Ücretsiz üyelikte ses kayıt süresinin altmış saniyeyle sınırlı olması ve görsellerin sınırlı sayıda olması bazı öğrencilerin bu uygulamadan memnun kalmamasına neden olmuştur. Literatürdeki bazı araştırmalar da Voki'nin ücretsiz versiyonunun öğrenci motivasyonunu ve yaratıcılığını olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin bu nedenle uygulamayı yeterince faydalı görmediklerini ortaya koymuştur (Baş & Yıldırım, 2018; Svendsen vd., 2014).

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bir başka sonuç da bazı öğrencilerin Voki'yi çocukça, komik ve sanal buldukları için bu uygulamadan yeterince zevk almadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuca benzer şekilde bazı çalışmalarda da öğrencilerin çizgi karakterleri basit, çocukça ve sanal buldukları için uygulamadan memnun kalmadıkları ortaya konmuştur (Aktaş, 2023; Svendsen vd., 2014; Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, 2018).

Sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Voki uygulamasının öğrencilerin dil becerilerini özellikle de konuşma becerilerini geliştirdiğini, motivasyonu ve öz yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

## Öneriler

Bu çalışmada, Voki'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma motivasyonları ve konuşma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle Voki uygulamasının özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma, sesletim, telaffuz ve aksan problemlerini gidermede etkili bir araç olarak kullanılması önerilebilir.

Voki uygulamasında öğrenciler, yüzleri gözükmeyen uygulama aracılığıyla seçtikleri avatarları/karakterleri konuşturarak kendilerini ifade etme imkânı bulabilmektedirler. Voki, bu anlamda özellikle yabancı dil öğretiminde konuşma kaygısını azaltmada etkili bir uygulama olarak kullanılabilir.

Bu çalışmada, örneklem olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrenciler seçilmiştir. Voki'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen diğer seviyelerdeki öğrenciler için de etkili olup olmadığını sınavan deneysel çalışmalar yapılabilir.

Voki'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygı, tutum, akademik başarı gibi değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Voki'nin sadece konuşma becerisi üzerindeki etkisi değil diğer dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca Voki'nin kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini tespit etmeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

Voki uygulamasının tek başına sürekli kullanılması sıkıcılığa neden olabilir. Bu açıdan bütün bir öğretim müfredatını bu yaklaşımla yürütmek yerine öğrencilerin konuşma pratiği yapmaları gereken durumlarda bu uygulama kullanılabilir. Ya da konuşma becerisini geliştiren başka web 2.0 uygulamalarıyla birlikte kullanılabilir.

Web 2.0 araçlarından biri olan Voki'nin ücretsiz versiyonu, ücretli versiyonuna göre oldukça kısıtlı bir içeriğe sahiptir. Uygulamadan daha fazla verim alabilmek için ücretli versiyonu da kullanılabilir.

Tablo 2 incelendiğinde bazı öğrencilerin (n=3) bu uygulamayı sanal, çocukça ve basit bulduğu, ilgi çekici görmediği ve kısıtlı bir içeriğe sahip olduğunu düşündüğü için faydalı bulmadığı tespit edilmiştir.

### Kaynakça

- Agravat, M. R. & Raval, T. C. (2015). Using web 2.0 tools 'voki' & voxpop' for enhancing the speaking skills. *Journal of Technology for ELT*. Retrieved from: <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/vol-4-no-2-1/3>.
- Aikina, T. Y. & Zubkova, O. M. (2015). Integrating online services into English language teaching and learning: the case of voki. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 10/3, 66–68. Doi: 10.3991/ijet.v10i3.4546.
- Aktaş, E. (2023). The effect of web 2.0 based technology applications on speaking skills and speaking anxiety in teaching Turkish as a foreign language: Voki example, *Frontiers in Psychology*, 14, 1–11.
- Arıkan, A. & Özel, A. G. (2015). The use of the internet and web 2.0 tools among EFL instructors. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5/1, 313–325.
- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6/3, 827-839.
- Bellés-Calvera, L. & Bellés-Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: The case of voki. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 30, 57–80.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research method in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (Çev. Ed. Demir SB.). Ankara: Eğiten.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 3/3, 32-41.

- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dona, E., Stover, S., & Broughton, N. (2014). Modern languages and distance education: Thirteen days in the cloud. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 155–170.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update, (10th Ed.) Boston: Pearson.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (2. baskı)*. Ankara: PegemA.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- İnce, B. (2019). Eylem odaklı yaklaşım ve konuşma becerisi. A. Akay Ahmet ve A. Fişekçioğlu (Ed.), *Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (ss. 189-201). Ankara: Nobel.
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 171-179.
- İstifanoğlu, E. G. (2020). *The influence of voki on learners' speaking skill in the EFL context: A case study with young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı-4, 123-139.
- Lornsen, T. (2010). Free web 2.0 tools in German language classes. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 43/2, 200–202.
- Manty, M., Yunus, M. M., Badusah, J., & Shah, P. M. (2017). Using voki to enhance speaking skills. *STEd 2017*, 668-672. Retrieved from: <https://sted18.files.wordpress.com/2016/12/4-11-michelle-manty-melor-md-yunus-jamaludin-hj-badusah-parilah-m-shah.pdf>
- Mirtschin, A. (2010). *Cool tools for the connected classroom Australia*. Carlton South. Victoria: Education Services.
- Namazıandost, E., & Nasri, M. (2019). The impact of social media on EFL learners' speaking skill: a survey study involving EFL teachers and students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 199-215.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. P. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). London: Routledge.

- Nguyen Thi Kieu, D., & Nguyen, V. L. (2021). Effects of Voki-supported self-practice on high school students' English speaking performance. *Can Tho University Journal of Science*, 13(3), 39-47. Doi: 10.22144/ctu.jen.2021.039.
- Özdemir, O. (2017). Usage of digital technologies in Turkish teaching and an example of web implementation. *Electronic Turkish Studies*, 12/4, 427-444.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). USA: SAGE Publication.
- Pereira, J. R. & Silva, M. A. (2018). Ensino de linguas por meio da ferramenta digital Voki. *Revista Linguagem Sao Carlos*, 29/1, 30-44.
- Picardo, J. (2009). Using Blogs and Voki to increase motivation and oral participation amongst boys in modern foreign languages. MA ICT and Education. Retrieved from: <https://cupdf.com/document/using-blogs-and-voki-to-increase-motivation-and-oral-participation-amongst-boys-in-modern-foreign-languages.html?page=5>
- Ramdani, A. S. (2018). The use of Voki as a media to support the enhancement of first grade students speaking skills at SMPN 4 Tambun Selatan. *Jurnal Inovasi Pendidikan MH Thamrin*, 2/1, 12-25.
- Rivers, W. & Temperley, R. S. (1978). *A practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press.
- Saydam, M. & Çangal, O. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11/2, 342-356.
- Setyawati, H. & Azizaturrohmah, N. (2016). Teaching English for 21st century students: Using "voki" in speaking class, current trends on research methodology in English language teaching. *National Seminar Proceedings Organized by English Department Stkip Pgri Banjarmasin*, 236-243.
- Svendsen, L. P., Mondahl, M. S. & Faizi, Z. (2014). Using photostory, moviemaker and voki to motivate Danish upper secondary students to learn German language and culture –an empirical qualitative study of students' perceived intrinsic motivation. *Læring & Medier*, 7/12, 1-20.
- Tanrikulu, L. & Şihanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7/4, 212-224.
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 33(33), 344-357. Doi: 10.29228/ijla.43170
- Yazar, İ. (2019). The importance of digital technology applications in teaching Turkish and basic language skills. *The Journal of International Social Research*, 12/64, 613-623. Doi: 10.17719/jisr.2019.3384.
- Yeşilbağ, S. & Korkmaz, Ö. (2021). The effect of Voki application on students' academic achievements and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies*, 26/1, 465-487.
- Yona, S. & Marlina, L. (2014). The use of Voki website in teaching speaking on oral descriptive text for junior high school students. *Journal Of English Language Teaching*, 3/1, 235-242.
- Zargaryan, T. (2012). *The impact of Voki on EFL learners' speaking performance*. Germany: Lambert Academic Publishing.