



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ELEKTRONİK
DİNLETİLERİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARISI VE DİNLEME
KAYGISINA ETKİSİ**

Rifat Ramazan Berk

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Rifat Ramazan

Soyadı : Berk

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 06.08.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Podcasts on Listening Comprehension and Listening Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Rifat Ramazan BERK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rifat Ramazan BERK tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma AÇIK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mustafa BALCI

Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Nezir TEMUR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yusuf UYAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mesut BULUT

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Bayburt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26.07.2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyerek tavsiye ve eleştirileriyle bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Fatma AÇIK'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezle ilgili görüş ve önerilerini eksik etmeyen sevgili eşim Arş. Gör. Gizem BERK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma boyunca desteklerini esirgemeyen Afganistan'daki bütün öğrencilerime teşekkür ederim.

Doktora süresince beni motive eden ve desteklerini esirgemeyen herkese; hayatım boyunca hep yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ELEKTRONİK DİNLETİLERİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARISI VE DİNLEME KAYGISINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Rifat Ramazan Berk
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2019

ÖZ

Elektronik dinletiler (e-dinleti/podcast) dil öğretiminde/öğreniminde taşınabilir ve esnek dil öğretim materyalleri sunması açısından yenilikçi bir teknoloji olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerinde özellikle dinleme becerisinde zorluklarla karşılaştığı bilinen bir gerçektir. Bu yüzden e-dinleti gibi yenilikçi teknolojik araçların dil eğitimi/öğretimi ortamlarına taşınması gerekmektedir. Bu çalışmada e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi incelenmekte ayrıca öğrencilerin e-dinletilere/e-dinletilerle desteklenen dil öğretimine yönelik görüşleri ele alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 61 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere altı hafta süreyle haftada bir kez e-dinleti gönderilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle derslerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümü”, “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği”, “Katılımcı Tanıma Formu”, “Görüş Formu” ve “E-Dinleti Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar t-Testi ve MANOVA kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistikler yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Dinlediğini anlama başarısı ön test son test puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-Testi bulgularına göre deney grubunda pozitif yönde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunda başarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. MANOVA testi bulguları incelendiğinde dinlediğini anlama başarısı açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme kaygısı

değişkeni açısından ise ön test son test kaygı puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-Testi bulguları hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Araştırma sürecinde iki grupta da dinleme kaygısında pozitif yönde değişim olduğu görülmesine rağmen MANOVA testi bulguları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı son test puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç e-dinletilerin dinleme kaygısı üzerinde pozitif yönde daha etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda öğrenciler e-dinletilerle ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler e-dinletilerin konularını, tasarım özelliklerini ve uygulama sürecini genel anlamda olumlu değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili mobil destekli teknolojik bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Yabancılar Türkçe Öğretimi, Podcast, Elektronik Dinleti, Dinleme Becerisi, Dinlediğini Anlama Başarısı, Dinleme Kaygısı

Sayfa Adedi : 167

Danışman : Prof. Dr. Fatma AÇIK

THE EFFECT OF PODCASTS ON LISTENING COMPREHENSION AND LISTENING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ph.D Thesis

Rifat Ramazan Berk

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

Podcasting has been considered as an innovative technology in language learning which offers more flexibility and portability of language materials. It is obvious that students who learn Turkish as a foreign language face difficulties in their language skills especially in listening. Therefore, innovative technical tools such as podcasts need to be moved into language teaching/learning environments. In this study, the effect of podcasts on listening comprehension and listening anxiety of students who learn Turkish as a foreign language are examined, students' opinions about podcasting technology are also discussed. The study group of the study consists of 61 students at the B2 level who learn Turkish as a foreign language in Afghanistan/Kabul, which was determined using criterion sampling technique which is one of the purposive sampling methods. In this study, mixed methods (explanatory sequential design) were used. Supplementary podcasts were sent to the experimental group once a week for six weeks. The students in the control group continued their lessons with traditional methods. "Turkish Proficiency Test" (part of listening) prepared by Yunus Emre Institute, "Foreign Language Listening Anxiety Scale", "Participant Identification Form", "Interview Form" and "Podcast Evaluation Form" were used as data collection tools. In the analysis of quantitative data descriptive and predictive statistics were performed using dependent groups t-Test and MANOVA. In the analysis of qualitative data, content analysis was performed. According to the t-Test findings of the dependent groups, in which the listening comprehension achievement pre-test post-test scores were compared, there was a statistically significant difference in the experimental group, while there was no significant difference in the control group in terms of achievement variable. When the MANOVA test findings were examined, it was concluded that the students in the experimental group were more successful than the students in the control group in terms of their listening comprehension. In terms of listening anxiety variable, dependent groups t-Test findings

comparing the pre-test post-test anxiety scores revealed that the post-test scores of the students in both experimental and control groups were lower. Although there was a positive change in listening anxiety levels in both groups during the research process, when the findings of the MANOVA test were examined, it was found that the listening anxiety post-test scores of the students in the experimental group were lower than the listening anxiety post-test scores of the control group. This result shows that podcasts are positively more effective on reducing listening anxiety. As a result of the content analysis, students reported positive opinions toward the use of podcast for listening comprehension. At the end of the implementation process most of students evaluated podcast topics as interesting, well customized and informative. Design of podcasts and implementation process were also positively evaluated by students. This study recommended that language teachers may utilize podcasts in teaching listening considering its effectiveness as a mobile assisted language learning tool.



Key words : Teaching Turkish as a Foreign Language, Podcast, Listening Skill,
Listening Comprehension Success, Listening Anxiety

Number of page : 167

Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Sayıtlılar	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar.....	14

BÖLÜM II	17
KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Dil Öğrenme Kuramları, Yaklaşımlar ve Hipotezler	17
2.1.1. Davranışçı Kuram	17
2.1.2. Chomsky ve Evrensel Dil Bilgisi Kuramı	18
2.1.3. Bilişsel Kuram.....	18
2.1.4. Krashen'in İkinci Dil Edinimi Kuramı	19
2.1.4.1. Edinim-Öğrenme Hipotezi	19
2.1.4.2. Monitör Hipotezi.....	19
2.1.4.3. Anlaşılabilir Girdi Hipotezi (i+1 Hipotezi).....	20
2.1.4.5. Doğal Sıra Hipotezi	20
2.1.4.6. Duyuşsal Filtre Hipotezi.....	21
2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım	21
2.2. Dinleme Eğitiminin Tarihsel Seyri	21
2.3. Dil Öğretim Yöntemlerinde Dinlemenin Rolü.....	24
2.3.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde Dinleme Becerisi.....	24
2.3.2. Doğrudan Yöntemde Dinleme Becerisi.....	25
2.3.3. Dil Bilgisi Yönteminde Dinleme Becerisi.....	25
2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntemde Dinleme Becerisi	26
2.3.5. İletişimsel Yaklaşımda Dinleme Becerisi.....	27
2.3.6. Göreve Dayalı Öğretim Yönteminde Dinleme Becerisi.....	27
2.3.7. Öğrenen-Strateji Yönteminde Dinleme Becerisi	28
2.4. Dil Sınıflarında Dinleme Eğitimi	28
2.4.1. Metin-Odaklı Eğitim	28
2.4.2. İletişim Odaklı Eğitim	30
2.4.3. Öğrenen Odaklı Eğitim	31

2.5. Dinlemenin Tanımı, Konuşma ve Yazı Dili Arasındaki Farklar	32
2.6. Dinleme Süreci.....	35
2.7. Dinlemede Karşılaşılan Sorunlar.....	37
2.8. Dinleme Becerisinin İhmal Edilme Nedenleri	39
2.9. Dinlemeye Etki Eden Faktörler	40
2.10. Yabancı Dil Kaygısı.....	42
2.10.1. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı.....	43
2.11. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi	44
2.12. Web 2.0, Mobil Öğrenme ve Rahat Sayfa Süzgeci	46
2.12.1. Web 2.0	46
2.12.2. Mobil Öğrenme	46
2.12.3. Rahat Sayfa Süzgeci (RSS)	47
2.13. E-Dinleti Nedir?.....	47
2.14. E-Dinletilerin Tarihçesi	48
2.15. E-Dinletilerin Avantajları.....	49
2.16. İlgili Çalışmalar	50
2.16.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalar	50
2.16.2. Dil Öğretimiyle İlgili E-Dinleti Çalışmaları	51
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Çalışma Grubu	60
3.2.1. Grupların Oluşturulması	60
3.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Bölümü).....	63

3.3.2. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği	67
3.3.3. Katılımcı Tanıma Formu	67
3.3.4. Görüş Formu	68
3.3.5. E-Dinleti Değerlendirme Formu	68
3.4. Çalışma Süreci	68
3.4.1. Analiz Aşaması	69
3.4.1.1. Hedef Kitle Seçimi	69
3.4.1.2. Konu Seçimi	70
3.4.1.3. Araç/Gereç ve Ortam Analizi	70
3.4.2. Tasarım Aşaması	71
3.4.2.1. E-Dinleti İçeriklerinin Tasarlanması	71
3.4.3. Geliştirme Aşaması	74
3.4.3.1. İçerikleri Tasarlanan E-Dinletilerin Uygun Yazılımlarla Geliştirilmesi	74
3.4.3.2. Sanal İletişim Gruplarının Oluşturulması	74
3.4.4. Uygulama Aşaması	75
3.4.4.1. Pilot Uygulamanın Yapılması	75
3.4.4.2. Gerçek Uygulamanın Yürütülmesi	75
3.4.5. Değerlendirme Aşaması	76
3.4.5.1. Verilerin Analizi	76
3.4.5.1.1. Nicel Verilerin Analizi	77
3.4.5.1.2. Nitel Verilerin Analizi	77
3.5. Çalışmaya Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik	78
3.5.1. Geçerlik Önlemleri	79
3.5.2. Güvenirlik Önlemleri	79
3.5.3. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik	79

3.5.3.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	80
3.5.3.1.1. Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Bölümü).....	80
3.5.3.1.2. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği.....	80
3.5.3.1.3. Katılımcı Tanıma Formu	80
3.5.3.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	81
3.5.3.2.1. Görüş Formu	81
3.5.3.2.2. E-Dinleti Değerlendirme Formu	81
BÖLÜM IV	83
BULGULAR	83
4.1. Deney Grubuna Ait Uygulama Öncesi ve Sonrası Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Farkı	83
4.2. Kontrol Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Farkı.....	84
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	85
4.3.1. MANOVA Testi Varsayımları.....	86
4.2.1.1. Örneklem Büyüklüğü	86
4.2.1.2. Normallik ve Aykırı Değerler	86
4.2.1.3. Doğrusallık.....	90
4.2.1.4. Eş Doğrusallık ve Teklilik	91
4.2.1.5. Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliği	91
4.2.1.6. Çok Değişkenli Normal Dağılım	91
4.3.2. MANOVA Testinden Elde Edilen Sonuçlar	92
4.4. Öğrencilerin E-Dinleti/E-Dinletilerle Desteklenen Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri	93
4.4.1. E-Dinletilerin Konularına İlişkin Görüşler.....	94
4.4.2. E-Dinletilerin Tasarım Özelliklerine İlişkin Görüşler	97

4.4.3. Öğrencilerin E-Dinletilerle Desteklenen Dil Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşler	99
4.4.4. Öğrencilerin E-Dinleti Dinlemeyi Tercih Etme Sebepleri	100
4.4.5. Öğrencilerin E-Dinleti Dinledikleri Ortamlar	101
4.4.6. Öğrencilerin E-Dinleti Dinledikleri Araçlar	102
BÖLÜM 5	105
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
5.1. Sonuç	105
5.1.1. Nicel Sonuçlar	105
5.1.2. Nitel Sonuçlar	106
5.2. Tartışma	107
5.2.1. E-Dinletilerin Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi	107
5.2.2. E-Dinletilerin Öğrencilerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısına Etkisi	108
5.3. Öneriler	110
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	110
5.3.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler	110
KAYNAKLAR	113
EKLER	129
EK 1. Birinci E-Dinleti Metni	130
EK 2. İkinci E-Dinleti Metni	135
EK 3. Üçüncü E-Dinleti Metni	142
EK 4. Dördüncü E-Dinleti Metni	146
Ek 5. Beşinci E-Dinleti Metni	148
EK 6. Altıncı E-Dinleti Metni	151
EK 7. Türkçe Yeterlik Sınavı İzin Belgesi	153
EK 8. Türkçe Yeterlilik Sınavı (Dinleme Bölümü)	154

EK 9. Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Sınavı) Cevap Formu	159
EK 10. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi	160
EK 11. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği	161
EK 12. Katılımcı Tanıma Formu	162
EK 13. Görüş Formu	164
EK 14. E-Dinleti Değerlendirme Formu.....	165
EK 15. Afganistan Şehit İmam Rabbani Üniversitesi İzin Belgesi	167



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>E-Dinletilerin Yaygın Olarak Kullanıldığı Diller ve Ağ Adresleri</i>	12
Tablo 2. <i>Metin Odaklı Dinleme Eğitiminin Temel Özellikleri</i>	29
Tablo 3. <i>İletişim Odaklı Dinleme Eğitiminin Temel Özellikleri</i>	30
Tablo 4. <i>Öğrenen Odaklı Dinleme Eğitiminin Temel Özellikleri</i>	32
Tablo 5. <i>Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Simgesel Görünümü</i>	60
Tablo 6. <i>Dinlediğini Anlama Başarısı Ön Test t-Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 7. <i>Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler</i>	62
Tablo 8. <i>Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümüne Ait Bilgiler</i>	64
Tablo 9. <i>DAOBM B2 Düzey Dinleme Kazanımları</i>	65
Tablo 10. <i>Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümü Sorularına Ait Madde İstatistikleri</i>	66
Tablo 11. <i>E-Dinleti Başlıkları ve Sürelerine Dair Veriler</i>	72
Tablo 12. <i>E-Dinleti Dosya Boyutlarına İlişkin Veriler</i>	73
Tablo 13. <i>Deney Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları</i>	84
Tablo 14. <i>Kontrol Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları</i>	84
Tablo 15. <i>Grupların Son Test Sonuçlarına Ait Betimsel Veriler</i>	85
Tablo 16. <i>Bağımlı Değişkenlere Ait İlişki Düzeyleri</i>	91
Tablo 17. <i>Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Düzeyine İlişkin İki Yönlü Manova Bulguları</i>	92
Tablo 18. <i>Grup ve Cinsiyete Göre Dinlediğini Anlama Başarısı ve Kaygı Düzeyindeki Farklılıklar</i>	93
Tablo 19. <i>E-Dinleti Konularına İlişkin Kod ve Frekanslar</i>	94
Tablo 20. <i>E-Dinleti Tasarım Özelliklerine İlişkin Kod ve Frekanslar</i>	97
Tablo 21. <i>Gelecekte E-Dinleti Dinlemeyi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Kod ve Frekanslar</i>	99
Tablo 22. <i>Öğrencilerin E-Dinleti Dinleme Süreçlerine İlişkin Kod ve Frekanslar</i>	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Imhof ve Janusik (2006) Tarafından Geliştirilen Model.....	41
Şekil 2. Açıklayıcı Ardışık Desen	58
Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Normal Dağılım Grafikleri.....	61
Şekil 4. Veri Toplama Araçları	63
Şekil 5. Çalışma Süreci Aşamaları	69
Şekil 6. Araştırma Sorusu Temelli Veri Analiz Yöntemleri	77
Şekil 7. Deney Kontrol Gruplarına Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanları Histogram Grafikleri	87
Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanları Q-Q Grafikleri	88
Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanları P - P Grafikleri	89
Şekil 10. Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına Ait Scatter Plots Grafikler	90
Şekil 11. E-Dinletilerin Beğenilme Düzeyleri	95
Şekil 12. E-Dinleti Dinleme Ortamları.....	102
Şekil 13. E-Dinleti Dinleme Donanımları	103

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BDDÖ	Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme
BÖP	Büyük Öğrenci Projesi
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
Çev.	Çeviren
DAOBM	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	Editör
E-Dinleti	Elektronik Dinleti (Podcast)
GFI	Goodness Fit Index (Uyum İndeksi)
IFI	Incremental Fit Index (Fazlalık Uyum İndeksi)
MDDÖ	Mobil Destekli Dil Öğrenme
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Kişi Sayısı
NNFI	Non-normed Fix Index (Normal Olmayan Uyum İndeksi)
p	Anlamlılık Düzeyi
PLATO	Programmed Logic for Automatic Teaching Operations
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
RSS	Real Simple Syndication (Rahat Sayfa Süzgeci)
s.	Sayfa
S.	Sayı
Sd.	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SS	Standart Sapma
SRMR	Standartlaştırılmış Artık Kare Ortalamasının Karekökü

TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
USB	Universal Serial Bus (Evrensel Seri Veriyolu)
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
YEE	Yunus Emre Enstitüsü
X	Aritmetik ortalama



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, insan yaşamının merkezidir. Gelecek planlanırken veya geçmiş düşünülürken, fikir alışverişi yapılırken ya da tecrübeler diğer insanlara aktarılırken, toplumsal ve bireysel kimlikler oluşturulurken yegâne malzeme dildir. Henüz bilindiği kadarıyla sadece insana özgü olan dil, bütün gizemlerine rağmen insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir (Chomsky, 2014, s. 161).

Dilin ya da dillerin doğuşu veya çeşitlenmesine dair meseleler hakkında elimizde kesin bilgiler olmasa bile insanların diğer dil ya da dilleri öğrenme gayretlerinin çok eski tarihlere dayandığı bilinmektedir. İnsanlar ana dilleri dışında başka dilleri öğrenme ihtiyacını her zaman hissetmişlerdir. Dolayısıyla insanlar tarih boyunca farklı nedenlerle başka dilleri ve kültürleri tanıma ve öğrenmenin peşinde olmuş ve hangi sebeple olursa olsun başka bir dili veya dilleri öğrenme ihtiyacı her zaman önemli görülmüştür.

İnsanların yeni bir dil öğrenme ihtiyacı günümüzde daha da artmıştır. Her yıl, yüz binlerce insan kendi isteğiyle yeni bir dil öğrenmeye çalışmaktadır. Long (2009, s. 3-5), kendi isteğiyle yani gönüllü olarak dil öğrenmek isteyen kişileri iki grupta ele almaktadır. İlk grupta; yeni bir dilde yeterlik kazanmaya çalışan akademisyenler, turistik amaçlarla dil öğrenenler ve başka bir ülkede yaşayan biriyle evlilik yapan yetişkinler yer almaktadır. İkinci grupta ise resmî okul müfredatı içerisinde bir ya da birden fazla dil öğrenme seçeneği olan öğrenciler bulunmaktadır. Dil öğrenimi/öğretimi denildiğinde akla ilk gelen bu iki grubun yanında bir de mecburi olarak dil öğrenmek durumunda olanlar vardır. Savaş, açlık, soykırım, kuraklık ya da sosyal çatışmalardan kaçarak başka ülkelere sığınmak, yerleşmek zorunda kalan milyonlarca insan gittikleri ülkelerin dilini veya dillerini öğrenmek zorundadır.

Long, ikinci veya yabancı dil öğrenen bir kişinin hangi grupta yer aldığına bakılmaksızın, bu insanlara dil öğretiminin hükümetler, istihbarat servisleri, uluslararası kurumlar, sivil toplum örgütleri, özel şirketler, göçmen ve mülteci servisleri, eğitim ve sağlık sistemleri tarafından ciddiye alındığını belirtir. Bu doğrultuda Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere, Fransa ve Almanya gibi ülkeler kendi dillerini yabancı dil olarak öğretme süreçlerini yıllar önce başlatmış ve devlet eliyle planlamasını yaptığı eğitim ve kültür merkezlerini kurmuştur. İngiltere'nin "İngiliz Kültür Heyeti", Almanya'nın "Gothe Enstitüsü", Çin Halk Cumhuriyeti'nin "Konfüçyüs Merkezi" bu eğitim ve kültür kurumlarından bazılarıdır.

Açık (2008), bir dilin doğal coğrafyası dışındaki alanlara siyasi, ekonomik ve eğitimsel faaliyetlerle yayılabileceğine işaret eder. Gerçekten de Türkçenin yabancılara öğretimi meselesi siyasi ve ekonomik anlamda Türklerin güçlü oldukları 11. yüzyılda, "Kaşgarlı Mahmut" tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan "Divan-ü Lügati't Türk" adlı eser ile başlamıştır (Açık, 2008; Barın, 2004; Biçer, 2012; Göçer ve Moğul, 2011). Yirminci yüzyıla kadar farklı zaman ve coğrafyalarda yerli ve yabancı kişiler tarafından yazılan çeşitli sözlük ve dil bilgisi kitaplarıyla devam etmiş; Türklerin coğrafi olarak çok geniş alanlara yayıldıkları dönemlerde bile üzerinde yeteri kadar durulan ve önemsenen bir alan olmamıştır. Özellikle 16. yüzyıldan itibaren yabancılar tarafından yazılmış olan Türkçe öğretimiyle ilgili kitapları düşünecek olursak – 17. ve 18. yüzyılda 11; 19. yüzyılda 34 ve 20. yüzyılda 172 kitap (Hengirmen, 1993, s. 7) – Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine verilmesi gereken önem daha iyi anlaşılabilir.

Türkçenin yabancılara öğretimi meselesi üzerinde ancak 1980-1990'lı yıllarda önemle durulmaya başlanmıştır. İlk olarak 1983 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili Bölümüne bağlı olarak kurulan TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) faaliyete geçmiştir. 1985 yılında, TÖMER'in doğrudan üniversite rektörlüğüne bağlı bir merkez hâline gelmesi ve 1987 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalının kurulması yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin bilimsel bir yaklaşımın oluşmasını sağlamıştır.

Yirminci yüzyılda ise bilinçli bir çabadan ziyade dünya genelinde yaşanan siyasi ve sosyal olaylar, Türkiye'nin devlet politikalarına etki ederek Türkçenin yabancılara öğretimi meselesini yeniden gündeme getirmiştir. Bu siyasi ve sosyal hadiselerin neler olduğunu bilmek, Türkçenin yabancılara öğretimine ne şekilde ve nasıl bir katkı sağladığını görebilmek açısından önemlidir.

1991 yılında, Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Birliğinin dağılmasıyla birlikte bölge sınırları içerisinde beş bağımsız Türk Cumhuriyeti kurulmuştur. Türkistan ve Kafkaslar bölgesine olan tarihî, coğrafi ve kültürel yakınlığımız bölgede etkin bir rol oynayabilmenin kapısını aralamıştır (Bal, 2002, s.217-281). Ortaya çıkan yeni devletlerde Türkçenin farklı lehçelerinin konuşuluyor olması bu ülkelerle Türkiye arasında yakın ilişkiler kurulmasını zorunlu kılmış, bu zorunluluk siyasi, ekonomik ve kültürel anlamda birçok iş birliğini doğurmuştur. Bu anlamda 1992-1993 yıllarında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde kurulan Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “Büyük Öğrenci Projesi” (BÖP) önemli bir adım olmuştur. “BÖP” kapsamında, 1992 yılından itibaren Türkiye’ye gelen öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde eğitim almasına ve Türkiye Türkçesi öğretimlerinin ise TÖMER tarafından gerçekleştirilmesine karar verilmiş; bu amaçla Türkiye’nin birçok ilinde TÖMER’ler açılması sağlanmıştır (Hengirmen, 1993, s. 88).

Çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa toplumu oluşturarak iletişim engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan Avrupa Konseyi’nin 2001 yılında uygulamaya koyduğu “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme” (DAOBM) başlıklı çerçeve metin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bu çerçevede ele almayı gerektirmiştir. Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyelik süreci kapsamında değerlendirilebilecek Türkiye Türkçesine yönelik olumlu gelişmelerden bir diğeri de “Erasmus Programı” olmuştur. Erasmus Programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır¹. “Erasmus Programı” kapsamında öğretim üyesi ve öğrenci değişim programları Türk eğitim çevrelerine “dil” anlamında farklı bir hareketlilik sağlamıştır.

Türkiye’nin jeopolitik konumu, tarihî ve coğrafi güzelliklere sahip olmasının yanında sanayi, ticaret vb. alanlardaki atılımları Türkçeyi öğrenilmek istenen diller arasında yeniden görmemizi sağlamıştır (Ungan, 2006). Bunların yanında Türkiye merkezli diziler, sinema filmleri de (Durmuş, 2013, s. 211) bölge ülkeleri başta olmak üzere yabancı ülkelerde Türkçenin öğrenilmek istenmesinin nedenleri arasında görülmektedir. Dolayısıyla

¹ <http://www.erasmus.mu.edu.tr/tr/erasmus-programi-1450> sayfasından Mart 2017 tarihinde alınmıştır.

Türkçenin yabancılara öğretimi son yıllarda bir “pazar” hâline gelmiş (Uzun, 2013, s.7) ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar daha önce görülmemiş bir şekilde artmıştır.

Bugün Türkçenin yabancılara öğretimi yurt içinde üniversitelere bağlı merkezler ve özel kurslarda, yurt dışında ise Şarksinaslık fakültelerinin Türkoloji bölümlerinde ve Yunus Emre Enstitüsüne (YEE) bağlı Türk kültür merkezlerinde yürütülmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Türkiye’yi, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye’nin diğer ülkelerle dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişi arttırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek amacıyla (YEE, 2017) kurulan YEE dünyanın birçok ülkesinde Türk kültür merkezleri aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sağlamaktadır. Bugün YEE’nin yurt dışında Afganistan (Kabil), Almanya (Berlin, Köln), ABD (Washington DC), Arnavutluk (İşkodra, Tiran), Avusturya (Viyana), Azerbaycan (Bakü), Belçika (Brüksel), Bosna Hersek (Foynitsa, Mostar, Saraybosna), Fas (Rabat), Fransa (Paris), Güney Afrika (Johannesburg), Güney Kore (Seul), Gürcistan (Tiflis), Hollanda (Amsterdam), Hırvatistan (Zagreb), İngiltere (Londra), İran (Tahran), İtalya (Roma), Japonya (Tokyo), Karadağ (Podgoritsa), Katar (Doha), Kazakistan (Nur-Sultan), KKTC (Lefkoşa), Kosova (İpek, Prizren, Priştine), Lübnan (Beyrut), Macaristan (Budapeşte), Makedonya (Üsküp), Malezya (Kuala Lumpur), Mısır (Kahire), Pakistan (Lahor), Polonya (Varşova), Romanya (Bükreş, Köstence), Rusya Federasyonu (Kazan, Moskova), Sırbistan (Belgrad), Sudan (Hartum), Tunus (Tunus), Ukrayna (Kiev), Ürdün (Amman) olmak üzere 46 Türk kültür merkezi bulunmaktadır²

Anlaşılabacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi elli yıl öncesine kıyasla hayli gelişme göstermiş; fakat birçok açıdan hâlâ önemli eksikleri olan bir alandır. Nitekim Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan birçok araştırma (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Derman, 2010; Durmuş, 2013; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Ünlü, 2011; Candaş-Karababa, 2009; Yücer, 2011) yapılmıştır. Bu sorunlar genel olarak öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar, öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin dil özellikleriyle ilgili sorunlar, öğretim programı yetersizliği ve kurumlar arasında belli bir programın olmayışından kaynaklanan sorunlar, yabancılara Türkçe öğreten kurumlarla ilgili sorunlar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinden hedef dile yapılan yanlış aktarımlardan kaynaklanan sorunlar,

² <https://www.yee.org.tr/> sayfasından Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.

kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar şeklinde tasnif edilebilir. Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan ve pek bahsi geçmeyen bir diğer önemli sorun ise hedef kitlenin temel dil becerilerinde özellikle dinleme becerisinde görülen sorunlardır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında dinleme becerisine yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Açık (2008) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sorunlarını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada, Gazi ve Ege Üniversitelerine bağlı TÖMER'lerden rastgele seçilen 100 öğrencinin %17'sinin anlamada (dinleme/anlama) problem yaşadıkları ifade edilmektedir. Maden ve İşcan (2011) tarafından, Hindistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemek için yapılan çalışmada, 116 öğrenciden 11'inin (% 9, 53) dinlemede sorun yaşadığı ifade edilmektedir. Aynı çalışmada öğrencilere yöneltilen "Türkçeyi dinleyip anlayabiliyor musunuz?" sorusuna ise %37,9'unun "Hayır", %35,34'ünün ise "Biraz" şeklinde cevap verdikleri belirtilmiştir. Kaldırım ve Degeç (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sekiz TÖMER öğrencisinin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler dinleme esnasında birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların konuşmacıdan ve konuşma dilinin özelliklerinden (konuşma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi, konuşmacının hızlı konuşmasından kaynaklanan anlama sorunları; aksanlı konuşma, deyim ve atasözlerinin sık kullanımı) kaynaklandığı gibi dinleyici özelliklerinden (dinleyicinin kelime hazinesinin gelişmemiş olması) kaynaklandığı belirtilmiştir. Büyükkız (2014b), C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dinlemeyi zor buldukları görülmüştür. Öğrenciler Türkçe dinlerken bazı sesleri anlayamadıklarını; bazı kelimelerin birden fazla anlamda kullanılmasının ve mecazlı anlatımların dinlemeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalardan anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin öğretimi/öğreniminde ciddi sorunlar yaşanmaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde dinleme becerisinin öğretimiyle ilgili yaşanan sorunlar oldukça karmaşık ve fazladır. Yapılan araştırmalar (Bingöl, Çelik, Yıldız ve Mart, 2014; Hamouda, 2013) dinleme becerisinin öğretiminde telaffuz, konuşma hızı, yetersiz söz dağarcığı, konuşmacıların aksanları, konsantrasyon eksikliği, dinletilen ses kayıtlarının uzunluğu ve kalitesi, kültürel farklılıklar ve kaygıyla ilgili sorunlar yaşandığını göstermektedir. Dilidüzgün (2013, s. 259), bu sorunların sesletim, konuşucunun konuşma hızını izleyememe, konuşulanların yinelenmesini sağlayamama, kısıtlı sözcük dağarcığı,

konuya odaklanamama, öğrenme alışkanlıkları, yanlış yorumlama (kültür ve arka plan bilgi eksikliği), konuşmadaki anlam belirleyicileri ayırt edememe, dildeki farklılık ve görsel desteğin (jest ve mimik) yokluğu gibi faktörlere bağlı olabileceğini belirtmektedir.

Yazılı dilden farklı özellikler taşıyan günlük bir konuşmada normal hızda olsa bile eksiltile cümlelerle, söylem belirleyicilerle dolu yanıtı anlamak güçtür (Dilidüzgün, 2013, s.259). Karşıdaki konuşmacıyı sadece anlamak değil aynı zamanda söylediklerine uygun cevaplar vermek zorunda olan dinleyici için kaygı ve stres durumlarının yükselmesi olasıdır (Vandergrift ve Goh, 2012, s.4). Karşılıklı konuşmalarda, okumada olduğu gibi tekrar şansının olmaması; metni yavaşlatma veya parçalara bölerek anlamaya çalışma gibi seçeneklerin bulunmaması dinleme becerisinin geliştirilebilmesini zorlaştırabilir.

Ana dili öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancılar öğretiminde de nihai amaç dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir. Ünalın (2001, s. 5) da belirttiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu ve dinlediğini doğru anlama; duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırma temel amaçtır. Bu sebeple, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hedef kitlede ilk geliştirilmesi gereken beceri dinlemedir. Çünkü dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazma becerilerine temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007, s. 73). Konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bellekte saklanmaya değer bulunanları seçip ayırmak dinleme becerisi sayesinde mümkün olabilmektedir (Taşer, 2000, s. 214). Hedef dilin anlaşılabilir sözlü girdilerini anlamada, dinleme becerisi kilit rol oynamaktadır. Krashen, Terrel, Ehrman ve Herzog (1984) yabancı/ikinci dil ediniminin hedef dilde yeterli anlaşılabilir girdiye maruz kalındığında mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Nunan (1998) ise herhangi bir yabancı dilin öğrenilmesi sürecinde, öğrenenlerin hedef dilde işlevsellik kazanabilmeleri için dil öğrenmeye ayırdıkları zamanın yarısını dinlemeye ayırdıklarını belirterek dinleme becerisinin önemine dikkat çekmektedir.

Dinleme becerisinin gerek ana dil edinimi gerekse ikinci/yabancı dil öğrenimindeki öneminin bilinmesine rağmen dil öğretimi alanında gerek araştırmacılar gerekse uygulayıcılar tarafından ihmal edildiği bir gerçektir (Dilidüzgün, 2013, s. 259; Nation ve Newton, 2008, s. 37; Tabak ve Göçer, 2014). Büyükikiz'in (2014a) yabancılar Türkçe

öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında 22 doktora, 125 yüksek lisans tezi incelenmiş; bu çalışmalar dil becerileri açısından değerlendirildiğinde büyük oranda yazma becerisine (50 çalışma, %34) odaklanıldığı görülmüştür. Yazma becerisini sırayla okuma (11 çalışma, %7,48) ve dinleme becerileri (3 çalışma, %2,04) izlemektedir. Doğan ve Özçakmak'ın (2014), dinleme becerisiyle ilgili 1998-2013 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini yıl, üniversite, enstitü, hedef kitle ve konuları açısından sınıflayarak değerlendirdikleri çalışmada dinleme eğitimi alanında 10'u doktora, 39'u yüksek lisans olmak üzere toplam 49 çalışmanın yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İnce ve Boztılki (2016, s. 159-160), dinleme becerisine ilişkin eğitim, edebiyat ya da dil bilim alanlarında hazırlanan doktora ve yüksek lisans tezlerinin sayısını, Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2015 kayıtlarına göre 96 olarak ifade etmektedir. Bu çalışmalardan yabancılara Türkçe öğretimi alanında dinleme becerisi ile ilgili olan tezlerin sayısı ise üç olarak belirlenmiştir. Bunlar: Yorulmaz (2009) tarafından hazırlanan “Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları”; Elemen (2014) tarafından hazırlanan “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri”; Eken (2011) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması” adlı tezlerdir. Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yazma becerisi üzerinde yoğunlaştığı; ancak diğer beceri alanlarının özellikle de dinleme becerisinin göz ardı edildiği söylenebilir.

Yabancı bir dili öğrenenler genelde bir konuyu nasıl yazabileceklerini ya da bir sunumu nasıl yapmaları gerektiğini öğrendikleri hâlde nasıl dinlemeleri gerektiğine dair bir eğitim almamaktadırlar (Vandergrift ve Goh, 2012, s.5). Dolayısıyla öğrenciler, dinleme becerilerini geliştirmeye çalıştıklarında öğretmenlerden neredeyse hiçbir destek görememektedir.

Chambers (1996) ve Field (2008) öğretmenlerin özellikle dinleme becerisinin öğretimini zor bulduklarını ifade etmektedir. Dinleme becerisinin karmaşık bir beceri olmasından dolayı geliştirilmesinin de zor olduğunu düşündürebilecek birkaç faktörden bahsedebiliriz. Birincisi dinleme becerisi, diğer becerilerle karşılaştırıldığında çok az araştırılmıştır (Field, 2013; Vandergrift, 2007). Dolayısıyla konuşma, okuma ve yazmayla kıyaslandığında dinleme becerisi hakkındaki bilgiler daha kısıtlıdır. İkincisi öğretmenlerin dinlemeyi öğretmek konusunda kendi bilgi ve tecrübelerinden emin olamamalarıdır (Vandergrift ve

Goh, 2012, s.4). Olası bir diğerk faktör ise sınıf içi dinleme etkinliklerinin ürüne odaklanmış olmasıdır. Sınıf içi dinleme etkinliklerinde öğrencilerden beklenen; dinletilen metnin tamamını ya da bir kısmını tekrar edebilmeleri, dinletilen metnin istenen kısımlarıyla ilgili not almaları ya da metinle ilgili açıklama yapabilmeleridir (Vandergrift ve Goh, 2012, s.4). Bu durumda, dinletilen metinle ilgili arka plan bilgisi yoksa veya metinde geçen herhangi bir kültürel unsurla ilgili bilgi eksikliği varsa ya da söz dağarcığı henüz gerekli açıklamayı yapabilecek kadar geniş değilse öğrencilerin kaygı durumları artacağından hedef dili öğrenmeye olan motivasyonları da olumsuz yönde etkilenecektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin farklı ülkelerden Türkiye'ye gelerek Türkçe öğrendiği düşünüldüğünde sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerine ek olarak günlük yaşantılarında konuşma diline maruz kalabilecekleri ve hedef dille ilgili girdilerini artıracabilecekleri söylenebilir. Candaş-Karababa (2009) da Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerle, Türkiye'de çok kültürlü sınıf ortamlarında öğrenenler olmak üzere hedef kitleyi ikiye ayırmakta ve Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerle Türkiye'de öğrenenlerin gereksinimlerinin farklı olduğunu ifade etmektedir. Türkçeyi Türkiye'de ikinci dil olarak öğrenenler dille birlikte kültürü de yaşayarak öğrenebilir, edinebilirler. Yurt dışında öğrenenlerse çevre ve kültür, günlük yaşam içinde bulunma gibi dil öğrenimini destekleyen durumlardan yoksundurlar. Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sınıf içi etkinlikler, dersin öğretmeni ve ders kitaplarındaki dinleme metnlerinin dışında dile (seviyelerine uygun) maruz kalabilme imkânları oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için geliştirilecek materyaller, Türkçeyi yurt dışında öğrenen yabancı uyruklu kişiler de düşünülerek tasarlanmalı, dinleme becerisine yönelik etkinlikler dil seviyelerine uygun bir şekilde zenginleştirilerek, hedef kitlenin dile maruz kalma oranı artırılmalıdır. Nitekim Graham ve Santos (2015, s.10), ikinci/yabancı dil öğretiminde dinleme eğitiminin önemli noktalarından bahsederken etkili bir dinleme eğitiminin yoğun bir dinleme gerektirdiğini ifade etmektedir.

Geleneksel olarak tebeşir ve kalemle ders anlatımının akıllı tahtalar ve başka teknolojik gelişmelere paralel olarak terk edilmeye başlandığı, ikinci/yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın geniş anlamda kabul gördüğü ve görsel/işitsel materyallerin ön plana çıkmaya başladığı bir gerçektir. Bu durumda, özellikle bilgisayar teknolojisi veya taşınabilir (mobil) teknolojiler kullanılarak hazırlanmış materyallere yabancılara Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu anlamda, "Mobil Destekli Dil Öğrenimi"nin (MDDÖ)

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi/öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

“Mobil öğrenme (mobil learning)” yaygın olarak genel ağ bağlantısı özelliği olan taşınabilir cihazların eğitim amaçlı kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Wang, Wiesemes ve Gibbons, 2012). MDDÖ dil öğrenmede özellikle de kullanılan araçların taşınabilirliğinin özel avantajlar sunduğu durumlarda mobil teknolojilerin kullanılmasıdır. MDDÖ’nün temel faydaları şu şekilde özetlenebilir: ilgili yardıma veya bilgiye anında erişim sunması; zamanın ve mekânın daha esnek kullanılması; kişisel alışkanlıklara ve tercihlere kolay adapte edilebilmesi; farklı ortamlarda öğrenmeye devam edilebilmesi; günlük olağan etkinlikleri sürdürürken (mesela yürüyüş yaparken, beklerken, egzersiz ya da yolculuk yaparken) aynı zamanda öğrenilen dilde pratik yapmaya olanak vermesi (Kukulka-Hulme, 2013). Mobil öğrenme sistemlerine erişimde en çok kullanılan araçlar ise Merchant (2012) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: cep telefonları, kişisel cep bilgisayarları, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, taşınabilir medya oynatıcıları, taşınabilir oyun konsolları.

Son yıllarda mobil cihazlar sayesinde uzaktan eğitim uygulamaları artış göstermiş ve bu cihazlar yaşam boyu öğrenmenin bir parçası hâline gelmiştir. Bahsedilen cihazlar için dil öğretiminde çeşitli amaçlara hizmet edebilecek uygulamalar geliştirilebilmektedir. Bu uygulamalar arasında genel ağdan bilgisayara ya da cep telefonlarına indirilebilen Mp3 formatındaki ses dosyaları olarak tanımlanan e-dinletiler (podcast) (McBride, 2009) Türkiye dışında Türkçe öğrenen kişilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bir araç olarak eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılabilir.

İkinci/yabancı dil öğretiminde ortaya atılan teoriler, dilin iletişimsel ortamlarda ve gerçek yaşam koşullarında kullanıldığı şekliyle yani olabildiğince otantik şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Royal ve Von Koss, 2008). Öğrencilerin hedef dile yönelik motivasyonlarının yükselebilmesi, hedef dili işlevsel bir şekilde kullanabilmeleri için anlamlı girdileri ve hedef dilin kültürüne ait bilgilerini artırmaları gerekmektedir. Royal ve Von Koss’a göre e-dinletiler dil öğretiminde bu amaçların gerçekleşmesini sağlamaktadır.

E-dinletilerin dil öğretiminde bir araç olarak kullanılması dil öğretimi/öğrenimi ortamlarında yeni fırsatlar sağlamıştır. Sesli içerikler normal yazılı metinlere göre bellekte kalma süresi açısından üç kat daha etkilidir (Al Qasim ve Al Fadda, 2013). E-dinletilerin işitsel boyutu mesajı doğrudan dinleyicinin beynine iletmektedir. Yazılı metinle mümkün olmayan

tonlamalar, hisler ve duyguların sesle ifadesi e-dinleti teknolojisi sayesinde mümkün olmaktadır (Panday, 2009).

Birçok araştırmacı (Rossell-Aguilar, 2007; Stanley, 2006; Godwin-Jones, 2005) e-dinletileri, eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan diğer ses dosyalarından ayıran özelliğin abonelik özelliği olduğunu ileri sürmektedir. Abonelik sistemi, herhangi bir servis sağlayıcı üzerinden veya ağ sayfası üzerinden yayınlanan içeriğin tek bir tıklamayla kişisel cihazlara indirilebilmesi, indirilen içeriğin istenildiği zaman ve yerde kullanılmasına imkân sağlamasıdır. Haber sağlayıcıları, ağ günceleri vd. “Rahat Sayfa Süzgeci” (RSS) özelliğine sahip bir sistem sayesinde abonelik kolaylıkla mümkün olabilmektedir. Abonelik sistemi sayesinde istenilen e-dinletiler takibe alındığında, sisteme yeni yüklenen bir içerik otomatik olarak bilgisayara ya da cep telefonuna indirilebileceği gibi yeni içerik sistem tarafından gönderilen bildirilerle de takipçilere duyurulmaktadır.

E-dinletiler, 2004 yılından itibaren (O’Byan ve Hegelheimer, 2007; Rossell-Aguilar, 2007) eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmakta olan güçlü ve sürekli gelişmekte olan teknolojik bir araçtır. Çevrimiçi mağazalar içerisinde üniversite ve kolej gibi kurumların topluma açık içeriklerini ders ve koleksiyon bazında sesli, yazılı ve görüntülü olarak sunmalarıyla birlikte e-dinletilere ulaşım daha kolay hâle gelmiştir. Dil öğrenimi/öğretimi, e-dinleti teknolojisindeki hızlı gelişmelerden yararlanan bir alan olarak kabul edilmektedir (Rossell-Aguilar, 2007). Yapılan araştırmalar e-dinletilerin, öğrencilerin dil becerilerini özellikle de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmektedir (O’Byan ve Hegelheimer, 2007). Ayrıca e-dinletilerin sözcük dağarcığı, dil bilgisi gibi alanlarda öğrencilerin dilsel gelişimini hızlandırdığı ileri sürülmektedir (Chan, Chi, Chin ve Lin, 2011).

Kablosuz ağla birlikte yaygın hâle gelen e-dinletiler, genel ağ erişimi olan mobil bir cihazdan ya da bilgisayardan, tabletten bir kez indirildiğinde indirilen e-dinleti yürürken, otobüsteyken ya da araba kullanırken dahi kullanılabilir (Stoks, 2005). Yılmaz ve Babacan (2015) e-dinletilerin bazı avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- E-dinletiler; dinleyicinin kayıtları isteğine bağlı olarak istediği yerde ve zamanda dinlemesine izin verir.
- 2- E-Dinletiler oldukça masrafsızdır, abonelikler genelde ücretsizdir.
- 3- E-Dinletilerin dijital olması çevrimiçi erişimde kolaylık sağlamaktadır.

McBride (2009), bugün birçok şirketin ve profesyonel grubun kurumlarıyla ilgili bilgileri güncellemek için düzenli aralıklarla e-dinletiler yayınladıklarını; kütüphane ve üniversiteler arasında e-dinletilerin yoğun olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Hegelheimer ve O'Bryan (2007) eğitim içerikli e-dinletilerin ABD'deki birçok üniversite tarafından öğrencilerin istifadesine sunulduğunu belirtmektedir.

İkinci dil öğretimi bağlamında şu an üzerinde en fazla materyale sahip olan İngilizcenin görsel, yazılı ve işitsel materyallerine bakıldığı zaman yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında katedilecek uzun bir yolun olduğu anlaşılmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağının bizlere sunmuş olduğu otantik materyallerle desteklenen işitsel ortamlar, öğrencinin yabancı dili yalnızca gramer kuralları dizini olarak değil aynı zamanda sosyokültürel bir kavram olarak görmesini sağlayacaktır. Öğrenci bu araçların desteğiyle dilin gerçek iletişimde kullanım sahalarını daha iyi keşfedecek, dinleme ve anlama becerisinin kazanılması noktasında gerekli olan doğru vurgulamayı, tonlamayı daha iyi gözlemlene imkân bulacaktır. Aynı zamanda öğrenciler sadece sınıf ortamında değil, taşınabilir cihazların esnek kullanımı sayesinde istedikleri yerde ve zamanda seviyelerine uygun, anlaşılabilir dil girdileriyle zenginleştirilmiş materyallere erişim sağlayacaklardır. Böylelikle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi sağlanacak, bunun yanı sıra öğrenciler günlük hayattaki etkileşim hızına, ana dili kullanıcılarının kullandığı yapılara ve ifadelere alışacak ve sözcük dağarcığını zenginleştirecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, alan yazın dikkate alınarak hazırlanmış olan e-dinletilerle desteklenen dil öğretiminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına ve yabancı dilde dinleme kaygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıların geliştirilen e-dinletilere ve e-dinletilerle desteklenen dil öğretimine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. E-Dinletilerle desteklenen dil öğretiminin uygulandığı deney grubunun dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Geleneksel yöntemle dil öğretiminin uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. E-Dinletilerle desteklenen dil öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemle dil öğretimine devam eden kontrol grubunda dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Katılımcıların e-dinletilere/e-dinletilerle desteklenen dil öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil kullanımı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerinin beraber işe koşulmasıyla mümkün olabilir. Yabancı dille de ana dilinde olduğu gibi önce duyarak tanışılır ve hedef dilin öğrenilmesi öncelikle dinleme becerisinin gelişimine bağlıdır. Dolayısıyla yeni bir dil öğretme/öğrenme sürecinde dinleme becerisini geliştirme çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalı, dinleme eyleminin ve dinlediğini anlama becerisinin üzerinde daha fazla durulmalıdır.

Belli başlı alıştırmalar yoluyla dil bilgisi kurallarının öğrenci zihnine kazınmaya çalışıldığı geleneksel yöntemler eskisi kadar rağbet görmemekte ve uzmanlar tarafından eleştirilmektedir. Teknolojinin son derece geliştiği, görsel ve işitsel araçların eğitim ortamlarına rahatlıkla aktarıldığı ve “İnternet Çağı” olarak tanımlanan yirmi birinci yüzyılda, eğitim-öğretimin sadece ders kitapları, sınıf ortamı ya da temel dil bilgisi kurallarının aktarımından ibaret olmadığı gerçeği anlaşılmalı ve teknolojinin sunduğu bütün imkânlardan en üst seviyede faydalanılmalıdır.

Dil öğretiminde e-dinletiler gibi MDDÖ araçlarından ya da bilgisayar tabanlı diğer uygulamalardan faydalanmamız gerektiği aşikârdır. Nitekim bugün gelişmiş ülkeler ve hatta gelişmekte olan ülkelerin eğitimde bilgisayar ve mobil teknolojilerdeki gelişmeleri yakından takip ettikleri ortadadır. Genel ağ üzerinden Arapça, İngilizce, İtalyanca, Çince, Japonca, Fransızca, Korece, İspanyolca, Portekizce, Almanca, Rusça vb. e-dinletilere kolaylıkla ulaşabilmemize rağmen alan uzmanları tarafından hazırlanmış, dil öğretimine/öğrenimine yönelik nitelikli Türkçe e-dinletiler henüz tasarlanmamıştır. Tablo 1’de dil öğretimi için tasarlanmış e-dinletilere ait ağ sayfaları ve diller listelenmektedir:

Tablo 1

E-Dinletilerin Yaygın Olarak Kullanıldığı Diller ve Ağ Adresleri

Arapça-İngilizce	Çince	Fransızca	İspanyolca	Almanca
http://buthaina.podomati.com/	http://www.chinesepod.com/	http://frenchpodclass.com/	http://www.laits.utexas.edu/tex/gr/#pod	http://buchfunk.de
İtalyanca	Japonca	Korece	Portekizce	Rusça
http://www.metafilter.com/mefi/53020	http://www.japanesepod101.com/	http://letslearnkorean.com/	http://blog.centopeia.com/?p=46	http://speakrussian.blogspot.com/

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, uzmanlar tarafından hazırlanarak, genel ağ üzerinden yayınlanacak e-dinletiler gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere (yurt içi – yurt dışı) gerek iki dilli Türk çocuklarına gerekse Türk soylu öğrencilere etkili bir materyal olarak sunulabilir. E-Dinletiler, dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde, dil bilgisi öğretiminde, kelime hazinesini geliştirmede etkili bir şekilde kullanılabilir. E-dinletiler kolay oluşturulabilir ve yayınlanabilir olması ve fazla maliyet gerektirmemesi yönüyle dil öğretiminde kullanılması oldukça kolay teknolojik bir materyaldir. Bugüne kadar sadece ders kitapları ve sınıf içi ortamlarla sınırlı kalmış dinleme eğitimi e-dinletiler sayesinde öğrencinin okul dışındaki hayatına da yansıtılabilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında özellikle dinleme becerisini geliştirecek materyallerin sayı bakımından yetersiz olduğu bilinen bir gerçektir. Mevcut materyallerin ihtiyaca yeterince cevap verememesi ve gelişen eğitim anlayışını tam olarak yansıtamaması yeni öğretim materyallerinin geliştirilmesini ve çağa uygun olarak bu materyallerin bilgisayar ve mobil teknolojiyle desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde e-dinletilerle ilgili yapılan çalışmaların çoğunun İngilizcenin eğitimi ve öğretimine yönelik olduğu tespit edilmiştir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-dinleti kullanımına ilişkin tek çalışma Yılmaz ve Babacan'ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı” adlı makalesidir. Bahsi geçen çalışmanın hedef grubu ise A1-A2 başlangıç seviyesidir. Bu araştırmanın amacı, e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına ve dinleme kaygılarına etkisinin incelenmesi, öğrencilerin sürece ve kullanılan materyale yönelik görüşlerinin ortaya konmasıdır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın planlanması, hazırlanması aşamalarında ve elde edilen bulguların değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- 1- Öğrencilerin Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Bölümü)'ndan aldıkları puanlar gerçek dil düzeylerini yansıtmaktadır.
- 2- Öğrencilerden ölçek ve formlar aracılığıyla elde edilen veriler onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 3- Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler çalışma süreci boyunca bilişsel ve duyuşsal açıdan aynı düzeyde gelişim göstermişlerdir.
- 4- Deney grubunda yer alan öğrenciler uygulama süreci boyunca kendilerine gönderilen e-dinletileri kontrol grubundaki öğrencilerle paylaşmamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma aşağıdaki sınırlılıkları içermektedir:

1. Şehit Üstat Rabbani Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 61 öğrenci ile sınırlıdır.
2. B2 seviyesinde Türkçe bilen öğrencilerle sınırlıdır.
3. 2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Altı haftalık süreyle ve deney grubuna gönderilen altı e-dinleti ile sınırlıdır.
5. E-Dinletilerin kullanılabilmesi için genel ağ bağlantısının gerekmesi belirli zamanlarda bazı öğrencilerin materyallere erişimini sınırlandırmıştır.

1.6. Tanımlar

Elektronik Dinleti (Podcast/e-dinleti): Genel ağdan bilgisayara veya cep telefonlarına indirilebilen “Mp3” formatındaki ses dosyalarının mobil veya kişisel cihazlardan “Rahat Sayfa Süzgeci” (RSS) vasıtasıyla takibini sağlayan teknolojidir.

Rahat Sayfa Süzgeci (RSS): Genellikle haber sağlayıcıları, ağ günceleri (bloglar) ve e-dinletiler tarafından kullanılan, yeni eklenen içeriğin kolaylıkla takip edilmesini sağlayan bir ağ sayfası bildirimcisidir. Kullandığı dosya biçimleri “.rss” ve “.xml”dir.

Dinlediğini Anlama: Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi.

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı: Yabancı bir dili öğrenmekte olan bireylerin dinleme süreci öncesinde ve süreç boyunca yaşadıkları, becerinin yerine getirilme biçiminin gerekli kıldığı eylemler ve farklı uyaranlardan kaynaklanan huzursuzluk, endişe, gerginlik, tedirginlik, korku duyguları.





BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yirminci yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde dil bilimi, sosyoloji ve antropolojinin yanı sıra insanların ana dillerini ve yabancı dilleri nasıl öğrendiklerine dair çalışmalarda bir artış söz konusu olmuş ve bu çalışmalar dinlemenin ikinci dili öğrenirken de yabancı dili öğrenirken de önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bölümde, geçmişten günümüze kadar ana dili ve ikinci/yabancı dil öğrenmede etkili olmuş kuram, yaklaşım ve hipotezlere kısaca yer verilmiştir. Ardından kuram, yaklaşım ve hipotezlerin dil öğretme/öğrenme ortamlarına yansımaları olan yöntemleri, dinleme becerisine verdikleri önem açısından ele alarak dinleme eğitiminin tarihi kısaca ele alınmıştır. Akabinde yöntem sonrası dönemden bahsedip bilgisayar destekli dil öğretimi ve onun alt dallarından biri olarak ortaya çıkıp sonradan özerkleşen bir alanı olan mobil öğrenme ele alınmıştır. Son olarak mobil öğrenmenin uygulama alanlarından biri olan e-dinletiler üzerinde durulmuştur. İlgili çalışmalar kısmında ise araştırmayla doğrudan ilgisi olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Dil Öğrenme Kuramları, Yaklaşımlar ve Hipotezler

2.1.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre öğrenme uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemidir. Verilen bir uyarıcıya öğrencinin istenilen tepkiyi ya da davranışı göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Bu yaklaşımın amacı öğrenenin davranışlarını değiştirmek ve istedik davranışları öğretmektir.

Davranışçılara göre dil, bir davranıştır. Diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında tekrar ve taklitlerle öğretilir. Dil öğretimi davranış olarak görüldüğü için zihinsel işlemlerle yani öğrencinin zihinsel becerilerine önem verilmez (Güneş, 2016, s.46-47). Davranışçı

kuram İşitsel-dilsel yöntemin esin kaynağıdır. Çocuklar dil öğrenirken girdileri alırlar ve aldıkları bu girdileri kopyalarlar. Davranışçı kuram 1940 - 1960'lı yıllarda yaygın bir kullanım alanı bulmuştur (Mitchell ve Myles, 2004, s.30-32; VanPatten ve Williams, 2007, s.18).

2.1.2. Chomsky ve Evrensel Dil Bilgisi Kuramı

Chomsky, insan beynini doğuştan boş bir levhaya benzeten ve bu boş levhaya bilgilerin uyarıcı-tepki ve pekiştirme yoluyla işlendiğini iddia eden davranışçılara karşı çıkmıştır. Chomsky'e göre dil edinimi insanlarda genetik bir donanımla yani doğuştan gelen bir yetenekle olmaktadır (Güneş, 2016, s.48-49). Dile yönelik bu içsel bilgiyle doğan insan daha önce hiç karşılaşmadığı bir girdinin ana dilde doğru olup olmadığını değerlendirebilmektedir. Davranışçı kuramın aksine çocuk ana dilini edinirken girdileri sadece alıp tekrarlamamakta, aynı zamanda daha önce hiç karşılaşmadığı ve çok daha karmaşık cümle yapılarını oluşturabilmektedir. Bu durumda davranışçı kurama göre çocuğun karmaşık bir cümle yapısını girdi olarak almadan oluşturabilmesi imkânsızdır (Mitchell ve Myles, 2004, s.52-94). Bu nedenle dil öğrenme davranışçıların savunduğu gibi alışkanlık ve şartlanmayla değil zihinsel ve üretime dayalı işlemlerle gerçekleşmektedir.

Chomsky'nin "Evrensel Dil Bilgisi" kuramını önemli ölçüde etkileyen içsel bilgi kavramına göre kişi dili edinir çünkü o dilin nasıl işlediğine dair bilgi zihninde zaten doğuştan mevcuttur. Çocukların aldıkları girdinin ana dilde doğru olup olmadığını anlayabilmeleri doğuştan zihinlerinde getirdikleri dile yönelik bilgi sayesinde gerçekleşmektedir. Bu hipotezine göre dil edinimi parametre ayarıdır. Chomsky, dili üretici bir sistem olarak ele alır ve dilin üretici yapısını kavrayan kişinin sonsuz sayıda cümle üretebileceğini vurgular. (Chomsky, 1957; 1981; 1986). Chomsky'nin teorileri ikinci dil edinimi ile doğrudan ilgili olmasa da birçok teorik dilbilimci tarafından ikinci dil edinimi çalışmalarında kullanılmıştır.

2.1.3. Bilişsel Kuram

İkinci dil edinimi çalışmalarında Chomsky ve "Evrensel Dil Bilgisi Kuramı" çok önemli katkılar sağlamış olsa da bazı araştırmacılar "Evrensel Dil Bilgisi Kuramı"nın ağırlıklı olarak sözdizimine odaklandığını fakat insanların dil öğrenimini nasıl gerçekleştirdiğine değinmediği yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. "Evrensel Dil Bilgisi Kuramı" temelli araştırmacıların aksine bilişsel kuramcılar ikinci dil öğrenimini de diğer öğrenmelerle aynı şekilde görmektedir. Fakat bireylerin ikinci dile yaklaşımlarında bireysel farklılıkların

olabileceğini ileri sürmektedirler (Mitchell ve Myles, 2004, s.95-130). Bu kuram 1980'lerden beri ikinci dil edinimi çalışmalarında baskın bir şekilde yer edinmiştir.

Bilişsel kuramda insanların yeni bilgiyi nasıl işlediği, yeni bilgiyi var olan bilgiye nasıl eklediği ve yeni becerilerin nasıl edinildiği gibi konulara odaklanılmıştır. Bilişsel kuramcılar kendi içinde iki ayrı grup oluşturmuştur. Birinci grup bireyin ikinci dil becerilerini nasıl işlediği ve geliştirdiği ile ilgilenirken diğer grup bireyin iletişim vasıtasıyla ikinci dil edinimini nasıl gerçekleştirdiğiyle ilgilenmektedir (Mitchell ve Myles, 2004, s.95-130).

2.1.4. Krashen'in İkinci Dil Edinimi Kuramı

Davranışçı kuram, Chomsky tarafından geliştirilen “Evrensel Dil Bilgisi” kuramı ve bilişsel kuram dil edinimini etkileyen unsurlar hakkında bilgi verseler de bu kuramlardan hiçbiri doğrudan ikinci dil edinimini açıklamak için ortaya atılmamıştır. Fakat Stephen Krashen, Chomsky'nin “Evrensel Dil Bilgisi” kuramını kendi ikinci dil edinimi kuramı içine çekerek beş hipotez geliştirmiştir (Mitchell ve Myles, 2004, s.159-190). Bu beş hipotez şunlardır:

- 1- Edinim-Öğrenme hipotezi
- 2- Monitör hipotezi
- 3- Anlaşılabilir girdi hipotezi (i+1 hipotezi)
- 4- Doğal sıra hipotezi
- 5- Duyuşsal filtre hipotezi (Krashen, 1981, 1982; VanPatten ve Benati, 2010, s.214).

2.1.4.1. Edinim-Öğrenme Hipotezi

Krashen (1982), ikinci dili edinmenin öğrenmekten farklı olduğunu ileri sürmektedir. Krashen'e göre, ikinci bir dilin edinimi bilinçaltında gerçekleşir ve ikinci bir dilde akıcılık sadece edinimle gerçekleşebilir. İkinci bir dili öğrenmek ise bilinçli bir çabadır. Bilinçli bir çaba ile ikinci dil öğrenen ise yeni öğrendiği dilin doğru bir şekilde nasıl işlediğiyle daha çok ilgilendiğinden dolayı akıcı bir seviyeye ulaşamaz. İkinci bir dil öğrenilirken, hedef dilin sistemi ve kelimeleri bilinçli bir şekilde öğrenilmeye çalışılır. Edinimde ise çocuğun ana dilini öğrendiği gibi bir süreç söz konusu olmaktadır.

2.1.4.2. Monitör Hipotezi

Edinimle öğrenmeyi birbirinden ayıran Krashen'in monitör hipotezi öğrenme kategorisi altında yer alır. Hedef dili öğrenmekte olan birey, öğrendiği dil bilgisi kurallarıyla dilsel

çıktısını düzeltmeye çalıştığında monitör oluşmaktadır. Monitör sistemi, bilinçli olarak düşünme için yeterli zamanın olması şartıyla “üretme” veya “konuşma” sırasında, dil bilgisi yapısına odaklanma, düşünme ve kuralların bilinmesi gibi üç koşulun yerine getirildiği durumlarda bir planlama, düzenleme işlevi görmektedir. Monitör oluştuğunda, bireyin dilsel çıktısını düzeltmesi için gereken zamana sahip olması lazımdır. Karşılıklı konuşma anında birey dilsel çıktısını düzeltecek zamanı bulamayacağı için monitör hipotezi dört temel dil becerisi içinde en çok yazma becerisi ile ilgilidir. Çünkü yazarken dilsel çıktılar üzerinde düşünme ve hataları düzeltecek yeterli zaman bulunmaktadır.

2.1.4.3. Anlaşılabilir Girdi Hipotezi (i+1 Hipotezi)

Krashen’in ikinci dil edinimi kuramında en çok vurgulanan terimlerden biri de anlaşılabilir girdidir. Bu hipoteze göre, öğrenci, dil seviyesinin bir adım ötesinde olan bir seviyede “anlaşılabilir girdi” aldığı anda dil edinimi gelişmekte ve ilerlemektedir. Bir öğrenci “i” aşamasındaysa, edinim öğrencinin “i+1” seviyesine ait anlaşılabilir girdilere maruz kaldığında gerçekleşmektedir. Krashen’e göre, ikinci dil ediniminde eski ve yeni bilgilerin bütünleşebilmesi için bireyin eski ve yeni bilgiyi birleştirip anlamlı bir parça hâline getirebilmesi gerekmektedir. Krashen’e göre dilsel girdinin makul zorluk derecesi bireyin dil düzeyinden biraz daha yüksek olmalıdır. Dilsel girdinin içeriği aşırı zorsa, birey bu girdiyi etkili bir şekilde kullanamayacaktır.

2.1.4.5. Doğal Sıra Hipotezi

Krashen’e göre dil bilgisi edinimi doğal bir sıra izlemektedir. Bazı dil bilgisi yapıları diğer dil bilgisi yapılarına kıyasla daha önce öğrenilmektedir. Önce öğrenilen dil bilgisi yapıları da bireyin ana dili ya da ikinci dil edinimi durumlarına göre farklı bir sıralanış göstermektedir.

2.1.4.6. Duyuşsal Filtre Hipotezi

Motivasyon, çevre ve kaygı durumları dil ediniminde önemli bir rol oynar. Krashen'e göre bu değişkenler sadece ikinci dil edinimi söz konusu olduğunda önem taşımaktadır. Bu değişkenler dil edinimi sürecinde hız ya da etkililik anlamında olumlu bir etki yaratmayacaktır.

2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme amaçlanır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bireyin etkin çabalarıyla oluşmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşım dil öğrenim sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşır. Gelişimsel yaklaşım dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele alır ve üst düzey öğrenmeye kadar inceler (Güneş, 2016, s. 52). Etkileşimsel yaklaşıma göre ise çocuk tek başına değil, başkalarıyla etkileşerek dil öğrenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil edinilmez, öğrenilir. Dil öğrenme bireyin çabaları sayesinde gerçekleşmektedir. Dil becerilerinin gelişimi için ise zihinsel gelişim ve sosyal ilişkiler önemlidir. Dil ve öğrenme birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir, dil de öğrenmeyi etkileyen temel faktördür.

2.2. Dinleme Eğitiminin Tarihsel Seyri

Dinleme becerisi üzerine yapılan ilk araştırma Rankin tarafından 1926 yılında yayınlanan "Konuşma Dilini Anlama Becerisinin Ölçülmesi" başlıklı doktora tezidir (Dinçel, 2018, s. 205; Doğan, 2012, s. 14). Rankin, çalışmasında dinleme etkinliklerinin günlük hayattaki yeri, dinleme becerisinin ölçülebilme ve öğretilebilme olasılığı ve dinlemenin doğası üzerinde durmaktadır. Dinlemenin bir çalışma alanı olarak ortaya çıkışı ise 1940'lı yıllarda, James Brown, Ralph Nichols ve Carl Weaver tarafından yapılan çalışmalara dayandırılmaktadır (Feyten, 1991).

Dinlemeyle ilgili 1920'lerde iki, 1930'larda beş, 1950'lerde 88, 1954'te 15 ve 1960'larda 22 adet doktora tezi yayınlanmıştır (Duker, 1963). 1950'li yılların ortalarından 1970'li yıllara kadar dinleme üzerine yapılan çalışmalar dinlemenin pedagojik boyutları ve ölçülmesiyle ilgilidir. Araştırmacılar bu dönemde temel olarak dinlemenin anlamsal ve eleştirel yönlerine odaklanmışlardır (Rhodes, 1987). Carroll (1971), 1950-1960 yılları arası ana dilde

dinlediğini ve okuduğunu anlama çalışmalarını sentezlemiştir. Araştırmacıya göre dinlemeyle ilgili araştırmalar analitik ve etkili değildir. Carroll’a göre, söz konusu yıllar arasında dinleme üzerine yapılan çalışmalar dinlemenin doğası ve parametreleri belirlenmeden sadece eğitim programları açısından geçerli bir hedef olup olmadığı üzerine yoğunlaşmaktadır.

Dinlediğini anlamaya yönelik ilk tartışmalar 1960’lı yılların ortalarından itibaren Rivers’in “Konuşmacı tarafından söylenenler başka bir kişi tarafından anlaşılmadıkça iletişim sağlanamaz.” ifadesiyle başlamıştır (Morley, 2001). İletişimin amacına ulaşabilmesi için bireylere konuşma dilini nasıl anlayabilecekleri öğretilmelidir (Rivers, 1966). Morley’e göre, bu paradigma değişiminin nedenlerinden biri Uluslararası Uygulamalı Dilbilimler Derneğinin 1969 yılında düzenlediği ikinci konferanstır. Bu konferansta dinlediğini anlama becerisi temel dil becerilerinden biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca dinleme ve okuma becerileri etkin ve karmaşık alıcı süreçler olarak tanımlanmıştır.

Sonraki dönemlerde dinlediğini anlama becerisine verilen önem istikrarlı bir şekilde artmaya devam etmiştir. 1970’li yıllarda dinleme becerisinin durumu tesadüfi ve çevresel olmaktan çıkmış dinleme becerisinin merkezi bir önem teşkil ettiği anlaşılmaya başlanmıştır. Dil öğretimi alanında cevap odaklı paradigma bir kenara bırakılarak girdi ve uyarıcı odaklı bir öğrenme paradigması benimsenmeye başlamıştır. Yabancı dil öğretiminin ilk evrelerinde konuşma üzerinde olan odak dinlemeye doğru kaymıştır (Feyten, 1991). Öğretim programları dinlemenin yanı sıra konuşma, okuma ve yazmayı da içerecek şekilde pragmatik becerilere odaklanmaya başlamıştır.

1979 yılında sadece dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla Uluslararası Dinleme Derneğinin kurulması iletişim, psikoloji, eğitim, siyaset, ticaret, hukuk ve sosyoloji alanlarında çalışma yapan bilim adamlarını bir araya getirmiştir. Derneğin kurulmasıyla birlikte dinleme alanında yapılan çalışmalar çeşitlenmeye başlamıştır. Dinleme becerisi beşeri bilimler ve dil bilimi, eğitim, ticaret, hukuk gibi uygulamalı bilimlerle; antropoloji, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerle; dinleme süreci ise biyoloji, kimya, nöroloji, tıp, bilgisayar ve sistem bilimleri ile yakından ilişkilidir (Rost, 2013, s. 12). Dinlemenin birçok çalışma alanıyla ilişkili olması dinlemenin farklı ilgi ve teorik bakış açıları tarafından değişik şekillerde yorumlanmasına yol açmıştır. Rost (2013, s.1), dinlemenin 1900’lü yıllardan itibaren değişen eğilimlere göre farklılaşan tanımlarını şu şekilde ifade etmektedir:

1900'lü yılların başlarında, ses kayıt teknolojisinin gelişmesiyle birlikte akustik fonetik, iletişim araştırmalarında bir dönüm noktası teşkil etmişti ve dinleme, akustik sinyallerin beyinde sonradan kullanılmak üzere eksiksiz bir şekilde kaydedilmesi şeklinde tanımlanmıştı. 1920'li ve 1930'lu yıllarda insan ruhu üzerindeki çalışmalarda görülen ilerlemeyle birlikte, dinleme, gizemli bilişsel mekanizmalar tarafından kontrol edilen geniş çapta bilinçsiz (şuursuz) bir işlem/süreç olarak tanımlandı. 1940'lara gelindiğinde, telekomünikasyondaki ilerlemeler ve bilgi işlem müthiş bir bilimsel sınır teşkil etti ve dinleme, mesajın yeniden yaratılması ve başarılı iletkenlik olarak tanımlandı. 1950'lerde, bilgisayarlı bilimlerdeki ilerlemeler bilişsel psikolojiyi etkilemeye başladı ve dinleme, depolanması ve etkili bir şekilde dağıtılabilmesi için girdileri ayırt etme ve etiketleme olarak tanımlandı. 1960'lı yıllara gelindiğinde, kişi-ötesi (ben ötesi) psikolojideki yükselişle, dinleme, konuşmacının ve dinleyenin karşılıklı iç dünyalarını anlamak için sezgiler şeklinde tanımlandı. 1970'lerde küreselleşme ve antropolojiye karşı yeniden başlayan ilgiyle birlikte kültürel şemaların çağrılması olarak kabul gördü. 1980'lerde, örgütsel davranışlara olan ilgi artınca, dinleme, insan becerileri ve etkin bir dinleyici olmak için bilinçli verilen kararlar olarak tanımlandı. 1990'larda, çok miktardaki veriyi kısa sürede işleyen bilgisayar teknolojisindeki gelişimle birlikte, dinleme, girdi işlemi olarak tanımlandı.

1980'li yıllarda araştırmacıların, bu karmaşık becerinin inceliklerini keşfetmeye daha fazla ilgi duymaya başlamasıyla birlikte dinleme alanındaki araştırmaların sayısı artmıştır. Dinlemeyle ilgili teoriler geliştirilmiştir. O zamana kadar geliştirilen öğretim müfredatları değiştirilmeye ve geliştirilmeye başlanmıştır (Osada, 2004). Dil edinimi, dinlediğini anlama üzerine temellendirilmeye başlamıştır. Yabancı/ikinci bir dilin edinilmesinde, iletişimsel amaçlar için mesajın anlamı üzerine odaklanılmaya başlanmıştır (Feyten, 1991). Dil öğretiminde iletişimsel ve yeterlilik odaklı yaklaşımlar dinlediğini anlamaya yöntemsel açıdan önem vermeye başlamıştır. Asher'in Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi, Gattegno'nun Sessiz Yol Yöntemi, Curran'ın Toplulukla Dil Öğrenimi Yöntemi, Lozanov'un Telkin Yöntemi, Terrels'in Doğal Yaklaşımı vd. yenilikçi dil öğretim yöntemleri iletişimsel yeterliliği geliştirmeyi amaçlamıştır. Tüm bu yöntemler konuşmadan ziyade dinlediğini anlama becerisine öncelik tanımaktadır. Bu yöntemler iletişimsel yetiyi geliştirebilmek amacıyla atı (dinlediğini anlama) arabanın (sözlü üretim - konuşma) önüne koymuştur (Dunkel, 1986).

İkinci veya yabancı dil ediniminde dinlediğini anlama, önemli bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Özellikle son otuz yılda yapılan araştırmalar, her şeyden önce, dinlemedeki temel süreçlerin karmaşıklığı üzerine odaklanmıştır. Dinleyiciler hedef dilde konuşma dilini anlayabilmek için çeşitli bilgi türlerini sürece entegre etmek zorundadırlar. Bu bilgi türleri: “sesbilgisel, sesbilimsel, prozodik, sözcüksel, sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik” şeklinde sıralanabilir. Mesajın ortaya çıkmasıyla tüm bu bilgi türlerini gerçek zamanlı entegre etme işi, dinlediğini anlamayı “karmaşık, dinamik ve kırılğan” bir yapı hâline getirmektedir (Celce-Murcia, 1985).

2.3. Dil Öğretim Yöntemlerinde Dinlemenin Rolü

Dil öğretim yöntemleri uzun bir süre dinleme eğitime gereken önemi göstermemişlerdir. Fakat son zamanlarda geliştirilen yöntemler birçok tekniği dil öğretiminin içine katarak öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Bu değişimin birkaç nedeni vardır. Birincisi zaman içinde dinleme eğitime karşı bakış açısının değişmesidir. Dil öğretiminin odak noktasını içerikteki ayrıntılar teşkil ederken sonraları bu odak dinleme becerisinden yana ağırlığını arttırmıştır. İkincisi ise sınıf içi dinleme etkinliklerinin gerçek yaşam durumlarını yansıtmadığının fark edilmesidir. Sınıf içi dinleme etkinlikleri dilin gerçek yaşam durumlarını yansıttığı oranda işlevsellik kazanmaya başlamıştır. Üçüncüsü ise öğretmenlerin dinleme eğitiminde ürüne odaklanmak yerine sürece odaklanmaları gerektiğini anlamasıdır. Dinleme eğitiminde ürün yerine sürece odaklanıldığında öğrenciler dinlemeye daha çok motive olmuşlardır.

Bazı dil öğretim yöntemleri ve dinleme becerisinin bu yöntemler içindeki yeri ve önemi Flowerdew ve Miller (2005) temel alınarak aşağıda yedi başlık altında sunulmuştur.

2.3.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde Dinleme Becerisi

Modern sınıf ortamlarında öğretilen ilk diller Latince ve Yunancadır. Bu dillerin öğrenilmesindeki temel amaç ise Latince ve Yunancanın dil bilgisi kurallarını öğrenmektir. Dil bilgisi-çeviri yönteminin bakış açısına göre dil, sınırlı kurallar bütünüdür ve bir kez öğrenildikten sonra onunla erişim sağlamak her zaman mümkündür. Dil bilgisi-çeviri yöntemi iki bileşenden oluşur: dil bilgisi ve sözcüksel maddeler (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 4). Hedef dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallar vasıtasıyla doğru çeviri yapabilmek dil bilgisi – çeviri yönteminin temel amacıdır.

Dil bilgisi – çeviri yöntemine göre bir dil sadece onun edebi eserlerini okumak için öğrenilir. Dolayısıyla dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanılır. Hedef dilin kelimeleri ise çeviri yoluyla öğrenilmektedir. Öğretim öğrencinin ana dilinde yapılır. İki dil birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeydeki bilgiler kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilir (Richard ve Rodgers, 2001, s.5-6).

Dil bilgisi – çeviri yönteminde öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde durulmamıştır. Öğrencilerin bu yöntemde dinleyebilecekleri tek şey kendi ana dillerinde hedef dile ait dil bilgisi kurallarıdır. Bunun iki sebebi vardır. Birincisi öğrencilerin gerçek hayatlarında duyamayacakları “ölü” dilleri öğreniyor olması, ikincisi ise Latince ve Yunanca

öğretmenlerinin dinlemeyi nasıl öğreteceklerine dair bir eğitim almamış olmalarıdır (Flowerdew ve Miller, 2005, s.3).

2.3.2. Doğrudan Yöntemde Dinleme Becerisi

Dil bilgisi – çeviri yöntemi bir dilin kurallarını adım adım öğretirken, doğrudan yöntem öğrencilerin kendileri için “doğal” olanı iyi şekilde öğrenebilecekleri fikrine dayanmaktadır (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 5). Bu yöntem aşağıdaki ilkeleri kapsamaktadır (Richard ve Rodgers, 2001, s. 9-10):

1. Derste kullanılan dil tamamen hedef dil, öğrenilmekte olan dildir.
2. Yalnızca günlük konuşma dilinde kullanılan kelimeler ve yapılar öğretilir.
3. Sözlü iletişim becerileri küçük sınıflarda, öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı soru-cevap alışverişi kapsamında, dikkatle derecelendirilmiş bir gelişme aşamasına göre öğretilir.
4. Dil bilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir.
5. Öğretilecek yeni konular sözlü olarak tanıtılır.
6. Somut kelimelerin öğretimi resimlerle, nesneleri göstererek veya sergileyerek öğretilir; soyut kelimeler ise fikirler arasında bağlantılar kurularak öğretilir.
7. Doğru telaffuz ve dil bilgisine önem verilir.

Doğrudan yöntem öncelikli olarak dinleme becerisine ağırlık verip diğer dil becerilerini ikinci plana atmış gibi görünse de dinleme becerisinin öğretimine yönelik sistemli bir çaba ya da öğrencilerde dinleme stratejilerini geliştirmeye yönelik bir girişim söz konusu değildir (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 6). Öğretmenler, öğrencilerde dinleme becerisinin gelişimini, hedef dili doğrudan duyan öğrencinin dinleme becerisinin gelişeceğini varsayarak bu becerinin gelişimini Mendelsohn’un (1994) ifadesiyle *osmoz*³’a bırakmışlardır.

2.3.3. Dil Bilgisi Yönteminde Dinleme Becerisi

Dil bilgisi temelli dinleme etkinliklerinin ana fikri dilin bileşenlerini çözümleyerek tamamlanmamış bir metni yeniden oluşturmaktır. Hedef dilde bir konuşma metnine anlam

³ Osmoz, suyun, yarı geçirgen bir zardan difüzyonudur. Su molekülleri, suyun çok olduğu yerden (**az yoğun ortam**) az olduğu yere (**çok yoğun ortam**) doğru seçici geçirgen bir zardan geçerler. Suyun akışkan özelliğinden dolayı su molekülleri birbiri üzerinden kayarak boşluğa doğru yer çekiminin de etkisiyle hareket eder. Bu iş için enerji gerekmez. Böylece canlılar temel ihtiyacı olan suya kolaylıkla ulaşır. <https://www.yenibiyoloji.com/difuzyon-ve-osmoz-nedir-arasindaki-farklar-nelerdir-4092/> sayfasından ulaşılmıştır.

verebilmemiz için hedef dilin dil bilgisi kurallarını ve çalışma prensiplerini anlamamız ya da kelimeleri çözümlememiz gerekmektedir. Dil bilgisi yönteminde öğrenciler genellikle dinledikleri metni aynı zamanda görsel olarak da takip etmektedirler. Bu sayede kelimelerin cümledeki durumlarından hareketle sözcükleri ve söz öbeklerini tanırlar; metin ipuçlarından hareketle mantıklı tahminlerde bulunabilirler. Bu yöntemde, dinleme etkinlikleri gerçek hayat ortamından oldukça uzak ve sadece sınıf odaklıdır. Dolayısıyla öğrencilerin tamamlamaları istenilen görevler de onların gündelik hayatlarında karşılaşılabilecekleri şartlardan uzaktır (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 6).

Dil bilgisi yönteminin dinleme ile ilgili öğrenme amacı dilsel yapıların eşleştirilmesi ve dinlemenin sınanmasıdır. Bu yüzden bu yöntemle gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri öğrencilere dinlemeye özel bir beceri öğretmekten ziyade dinleme becerisinin test edilmesini içermektedir (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 6). Dolayısıyla etkinliklerde kullanılan metindeki kelimelerin anlam açısından bağlantıları incelenmediği gibi öğrenciden tamamlanması istenilen görev haricinde bir ilişki kurması da beklenmemektedir. Bu yüzden dil bilgisi yöntemi sadece sınav odaklı ortaokul sınıflarındaki ders kitaplarında yerini korumaktadır.

2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntemde Dinleme Becerisi

İşitsel-dilsel yöntem, 2. Dünya Savaşı sonrası ABD ordusu için geliştirilmiş bir yöntemdir. Savaş sırasında ve sonrasında gelişen durumlara göre yeni ihtiyaçları karşılamak için oluşturulmuştur (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 8). İşitsel-dilsel yöntem, dil öğretiminin dil bilgisi ve psikolojiden türediğini savunan ilk dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde geliştirilmek istenilen temel dil becerileri dinleme ve konuşmadır. Doğrudan yöntemde olduğu gibi işitsel-dilsel yöntemde de ana dil kullanılmadan hedef dil becerileri geliştirilmeye çalışılır (Güzel ve Barın, 2013, s.189-192).

Bu yöntemde edimsel koşullanmanın etkileri açıkça görülmektedir. Her uyarıcıya karşı belli bir tepki gösterilmektedir. Etki-tepki ilişkisinin kurulabilmesi için öğrenciye pekiştireç verilmelidir. Pekiştireç tepkiyi güvence altına almakta ve onu alışkanlığa dönüştürmektedir. Bu yöntemde dil öğrenme, verilen her doğru cevabın pekiştirilmesiyle oluşan etki-tepki süreçlerinin güçlendirilmesinden ibarettir.

İşitsel-dilsel yöntemin dinleme ile ilgili öğrenme amacı dilsel yapıların eşleştirilmesi, dinlenilenin taklit edilmesi ve ezberlenmesidir. Her ne kadar dinleme becerisine yer verilse

de temel amaç dinleme becerisinin geliştirilmesi değil cümle yapılarının öğrencilere ezberletilmesidir (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 10).

2.3.5. İletişimsel Yaklaşımda Dinleme Becerisi

Dil becerilerinin her biri iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretilmektedir. Tepki geliştirme modeli, rastlantılı öğretim ve bekleme süreli eğitim etkinlikleriyle öğrencilerin iletişim becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntemde, dil bilgisi kurallarından ziyade öğrencilerin uygulamada faydalanabileceği bilgiler ve kurallar üzerinde durulur (Demir, 2014). Öğrencilerin gerçek yaşam koşullarında karşılaşılabileceği iletişimsel durumlar, bu yöntemle sınıf ortamlarına taşınmaktadır.

Öğretim öğrenci merkezlidir. Sınıf içi etkinlikler genelde küçük gruplarla çalışmayı gerektirir. Bu yönetime göre dil öğretiminin amacı iletişim yetisini geliştirmektir. Öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamaktır (Demirel, 2012, s.48-57).

İletişimsel yaklaşımın dinleme ile ilgili öğrenme amacı konuşmacıyla etkileşime girmek veya bir görevi tamamlamak olarak görülmektedir (Flowerdew ve Miller, 2005, s.13).

2.3.6. Göreve Dayalı Öğretim Yönteminde Dinleme Becerisi

Göreve dayalı öğretim yöntemi “İletişimsel Yaklaşım”ın gelişmiş hâli olarak bilinmektedir. Uygulama boyutunun fazla olması ve öğrenen özerkliğinin ön plana çıkarılmış olması yöntemin önemini artırmıştır. Göreve dayalı öğretim yöntemi, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanmaları gerektiğine odaklanmaktadır.

Görev, “çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem” şeklinde tanımlanmaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s. 178). Yabancı dilde yazılmış bir metnin çevirisini yapma ya da bir sınıf gazetesi çıkarma, sinema bileti alma, satranç oynama vb. eylemler görev olarak sayılır.

Görev odaklı yöntemde dinleme becerisini geliştirmenin amacı öğrencileri etkin dinleyiciler hâline getirmektedir. Bu yöntemde öğrencilere otantik ortamlarda geçen metinler dinletilir ve öğrencilerden öğrendikleri bilgilerle bir tablodaki boşluğu doldurmaları, metinde geçen bilgilere göre resim çizmeleri veya metne yönelik bazı yapıları eşleştirmeleri istenir (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 14).

Göreve dayalı yöntemin dinlemeyle ilgili öğrenme amacı öğrencinin dili işlevsel amaçlar için kullanması ve dinlediği metinlerden elde ettiği bilgiyi gerçek hayat durumlarında kullanabilmesini sağlamaktır.

2.3.7. Öğrenen-Strateji Yönteminde Dinleme Becerisi

Dinleme öğretiminde strateji odaklı yaklaşımın odak noktası öğrenen bağımsızlığıdır. Öğrenen bağımsızlığı ise özerk bir öğrenen olmanın basamağı olarak görülür. Özerk bir öğrenen her şeyden önce kendi öğrenme programını ve planlamasını ön planda tutar (Flowerdew ve Miller, 2005, s. 16). Öğrenen-strateji yaklaşımının odak noktası öğrencinin öğrenirken kendi kararlarını vermesidir. Dinleme eğitiminde öğrencilerin farklı ortamlarda farklı şeyler dinleyebilecekleri her zaman göz ardı edilmiştir (Mendelsohn, 1994, s. 116). Araştırmacıya göre “Öğrenen-Strateji Yaklaşımı”, öğrencilerin hangi durumda ne tür dinleme stratejilerini kullanmaları gerektiğini öğretmeye yoğunlaşarak dinleme eğitiminde göz ardı edilen bu boşluğu doldurmaktadır.

Bu yaklaşımın dinlemeyle ilgili öğrenme amacı ise öğrencilerin dinlemeyle ilgili becerilerinin farkına varmalarını sağlamak ve dinlemeye yönelik bir hedefi başarmak için birçok beceriyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

2.4. Dil Sınıflarında Dinleme Eğitimi

“Dinleme” son 50 yılda dil sınıflarında kendisine yer bulmuştur. O tarihlerden günümüze dinleme etkinliklerinin yürütülüşünde bazı değişiklikler gerçekleşmiştir. Vandergrift ve Goh (2012, s.6-12), son 50 yılda, metin-odaklı, iletişim-odaklı ve öğrenen-odaklı eğitim olmak üzere üç çeşit dinleme eğitiminin uygulanmış olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara göre bu eğitim türlerinin genel özellikleri şu şekildedir:

2.4.1. Metin-Odaklı Eğitim

1950’li ve 1960’lı yıllarda dinleme eğitimi okuma ve yazma eğitiminden etkilenmiştir. Öğrenciler dinleme metnini sesleri ayırt etmek, anlama-kavrama sorularına cevap vermek amacıyla dinlemek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla öğrenciler dinlediklerini ne kadar anlayabildiklerini göstermek zorundadır. Öğrenciler, nasıl dinlemeleri gerektiğini öğrenmeleri gerekirken, dinleme etkinlikleri öğrencilerin ne kadar anladıklarını kavradıklarını test etmeye yönelmiştir. Öğrenciler bu sorulara sadece kısa/sözlü karşılıklar

verebilmiş veya kendilerine sunulan seçeneklerden birini işaretlemişlerdir. Dinlemeyi öğretmek yerine sınama eğilimi bugün bile birçok sınıfta devam etmektedir. Tablo 2’de metin odaklı dinleme eğitiminin temel özellikleri ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede karşılaştıkları bazı zorluklar maddeler hâlinde verilmiştir.

Tablo 2
Metin Odaklı Dinleme Eğitiminin Temel Özellikleri

Öğrenme Hedefleri	Sesleri çözümle: sesbirimler, kelime ve cümle düzeyinde vurgular Dinle, taklit et, sesleri ve dil bilgisi kalıplarını ezberle Sözlü girdiden ilgili ayrıntıları tanımla Metnin anlaşıldığını göster
Dinleme Girdisi	Kelimeler, söz öbekleri ve sesli okunan cümleler. Sesli okunan yazılı metinler.
Sınıf Etkileşimi	Öğrenen-Öğreten Bireysel dinleme
Öğrenen Tepkisi	Kelime ve cümle düzeyinde sesleri ayırt eder. Yazılı pasajları dikte eder. Dinleme metni temelli anlama/kavrama sorularını cevaplar. Dinleme metnindeki ayrıntılarla metinleri tamamlar.
Öğrenen için Zorluklar	Dinleme bir dil becerisi olarak öğretilmez. Öğrenenin anlaması/kavraması resmiyete dökmeden değerlendirilir. Dinleme metinleri genelde yoğundur ve konuşma dilinin dilbilimsel özelliklerini yansıtmaz.

Vandergrift, L., ve Goh, C. C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge

Metin odaklı dinleme eğitiminin diğer bir özelliği de dinleme metinlerinde yazılı dilin baskın olmasıdır. Dinleme metinleri sözcüksel açıdan yoğun ve karmaşık dil bilgisi yapıları içermektedir ve konuşma dilinin dilbilimsel özellikleri metne yansıtılmamaktadır. Dinleme metinlerinde konuşma diline çok az rastlanmakta, bu metinler de yazı dilinin tipik özelliklerini göstermektedir.

2.4.2. İletişim Odaklı Eğitim

Günümüzde dinleme becerisi öğrencilerin kendiliğinden edindiği bir beceri olarak görülmekten uzaklaşmış; okuma ve yazma becerileri gibi öğrenilmesi gereken karmaşık-iletişimsel bir beceri olarak algılanmaya başlanmıştır. Farklı iletişimsel durumlar için dinleme becerileri ve alt becerilerine ait modeller ve tasnifler yayınlanmaya başlamış ve bunlar birçok ders kitabının dinleme bölümlerinde yerini almıştır.

1970’li yıllarda ortaya çıkan iletişimsel yaklaşımın başarısı dil öğretiminde, materyal seçiminde, görev tasarımlarında ve materyal geliştirmede olduğu gibi yöntemler hakkında da tartışmaların genişlemesine yol açmıştır. Öğretmenler, dinleme becerisinin öğretiminde uzun metinler yerine şarkılar, filmler ve kayda alınan karşılıklı konuşmalar gibi otantik materyalleri kullanmaya teşvik edilmiştir. Taşınabilir ses ve görüntü kayıt cihazları dil sınıflarında yerini almıştır. Öğrencilerin dinleyecekleri konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için dinleme öncesi etkinlikler öğretmenlere tanıtılmıştır. Tablo 3’te iletişim odaklı dinleme eğitiminin temel özellikleri verilmektedir.

Tablo 3

İletişim Odaklı Dinleme Eğitiminin Temel Özellikleri

Öğrenme Hedefleri	Dinleme için makro ve mikro becerileri geliştirme. Dinlemeye özel becerileri geliştirme.
Dinleme Girdisi	Öğrenen – Öğrenen arasındaki anlık konuşmalar. Kurgulanmış ya da yarı kurgulanmış otantik metinler. Otantik dinleme/sözlü etkileşim materyalleri.
Sınıf Etkileşimi	Öğrenen-Öğrenen Öğrenen- Öğreten Bireysel Dinleme
Öğrenen Tepkisi	Sosyal ve bağlamsal olarak uygun şekilde konuşmaya cevap verir. Söylemdeki ya da metindeki eksik bilgiyi tamamlar. Dinleme metnindeki bilgiyi başka iletişim amaçları için kullanır.
Öğrenen İçin Zorluklar	Dört temel dil becerisini içeren tematik dersler çoğunlukla dinlemeyi ihmal etmiştir. Sözlü iletişim etkinliklerinde dinleme becerisi ihmal edilirken konuşma becerisi üzerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeyleri doğrudan ölçülmemiştir.

Vandergrift, L., ve Goh, C. C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge

Dil becerilerinin bütünleşmiş öğretimini benimseyen sınıflarda, dinleme etkinlikleri temel olarak konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerinin öğretimi için gerekli arka plan bilgisini ya da önemli görülen kelimeleri öğretmek için kullanılmıştır. Böylelikle dinleme eğitimi dil sınıflarında bir kez daha asli unsur olarak değil başka bir amaca hizmet etmek için var olmuştur. Dilsel-İşitsel sınıflardaki görevinin aksine, iletişim odaklı sınıflarda dinleme eğitimi, temel beceriler olarak görülen yazma ve konuşma derslerine öğrencileri hazırlamak için kullanılmıştır.

Dinleme ve konuşmayı kapsayan sözlü iletişim etkinliklerinde, ilgi her zaman konuşma becerisinden yana olmuştur. Mesela, bilgi boşluklarını doldurma gibi etkinliklerde, öğretmenler öğrencilerin verdiği cevaplarda daha çok konuşma üzerinde durmuştur. Bu yüzden, sözlü iletişim etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda dinleme becerisi sözlü iletişimin uyuyan iş ortağı olarak görülmüştür. Dolayısıyla öğrenciler bir kez daha dinleme eğitimi açısından yeterli desteği görememiştir. Bu da öğrencilerin dinleme sürecini yönetme becerilerini geliştirememeleri sonucunu doğurmuştur.

2.4.3. Öğrenen Odaklı Eğitim

Son otuz yılda farklı öğrenci-odaklı gelişimler dil eğitimini etkilemeye başlamıştır. 1970’li yılların sonlarında ve 80’lerde uygulamalı dilbilimciler dil sınıflarındaki bazı öğrencilerin neden daha başarılı olduklarına odaklanmaya başlamıştır.

Öğretmenlere, dinleme metinlerini anlamada kendi mantıksal süreçlerini öğrencilere göstermeleri için “model öğretmenlik” gibi teknikler kullanmaları tavsiye edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlere, öğrencilerin dinleme süreçleri hakkındaki farkındalıklarını artırmak için konuşma öncesi hazırlık etkinlikleri yapmaları yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur (Buck, 1995). Tablo 4’te öğrenen odaklı dinleme eğitiminin temel özellikleri verilmektedir.

Tablo 4

Öğrenen Odaklı Dinleme Eğitiminin Temel Özellikleri

Öğrenme Hedefleri	Dinlediğini anlama becerisini geliştirmek ve dinlediğini anlamadaki sorunlarla baş edebilmek için dinleme stratejilerini kullanma. Yabancı dilde dinleme ile ilgili üst-bilişsel farkındalıkların geliştirilmesi.
Dinleme Girdisi	Öğrenen-öğrenen arasında gelişen anlık konuşmalar. Kurgulanmış ya da yarı kurgulanmış otantik metinler. Otantik ve sözlü etkileşim materyalleri.
Sınıf Etkileşimi	Öğrenen-Öğrenen Öğrenen- Öğreten Bireysel dinleme
Öğrenen Tepkisi	Sosyal ve bağlamsal olarak uygun şekilde konuşmaya cevap verir. Söylemdeki ya da metindeki eksik bilgiyi tamamlar. Stratejilerin kullanımı hakkında raporlar hazırlar.
Öğrenen İçin Zorluklar	Öğrenciler stratejilerin farkına varır fakat dersler öğrencilerin bu stratejileri somut olarak kullanabileceği imkânlar tanımaz. Dinlemeyi öğrenmek çoğu zaman bireyseldir. Bu yüzden öğrenciler diğer öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanamazlar. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olabilecek destek yoktur.

Vandergrift, L., ve Goh, C. C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge

2.5. Dinlemenin Tanımı, Konuşma ve Yazı Dili Arasındaki Farklar

Dinlemeyle ilgili alan yazının sürekli genişlemesine rağmen dinlemenin herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı yapılamamıştır (Dunkel, 1991; Mendelsohn, 1998). Bu yüzden uygulamalı dilbilim alanındaki araştırmacılar ve dil öğretimi uzmanları dinlemenin ne olduğuna dair kendi tanımlamalarını yapmışlardır.

Dinleme, “konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi” (Özbay, 2005); “iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu işlem sonucunda bir tepkide bulunma” (Melanlıoğlu, 2013); “ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç” (Güneş, 2016, s.79-80); “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel, 1999, s.33) şeklinde tanımlanmaktadır.

Sözle ya da yazıyla anlatılanları anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Beyne gelen mesajların anlamlandırılması karmaşık bir süreçtir. Anlamanın gerçekleşmesi için öncelikle kulağa gelen ses, sinir uçlarına ulaşır daha sonra bu sesler beyinde ayrıştırılır (Özbay, 2005, s.43). Ayrıştırılan ses, beynin “ses tanıma” bölümünde kodlanarak, anlamlandırma bölümünde değerlendirilir.

Dinlemenin tanımlarında dikkat çeken bir diğer unsur ise işitmeden farklı oluşudur. Fiziki bir rahatsızlığı olmayan kişiler çevrelerindeki sesleri işitirler ama her işittikleri sesi dinlemezler. İşitme eylemi sağlam bir kulakla gerçekleşirken dinleme becerisi iradeye bağlı olarak gerçekleşen bir durumdur. (Güzel ve Barın, 2013 s.269). Dolayısıyla işitme fiziksel bir durum; dinleme ise işitmeyi de içeren etkin ve zihinsel bir süreçtir.

Dinleme becerisinin kazandırılmasında temel amaç, öğrencinin hedef dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru olarak algılayabilmesi dinleme öğretiminin hedefleri arasındadır.

Dinlediğini anlama becerisine tarihsel süreç boyunca okuma becerisiyle aynı çerçeveden bakılmıştır. Sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını ayırma becerisinin hem dinleme hem de okuma becerisi için benzer olduğu düşünülmüştür. Fakat dinleme ve okuma her ne kadar anlama becerileri olsalar da benzer özelliklerinin yanında yazılı dil ve sözlü dil birçok açıdan birbirinden farklılık göstermektedir. Dil bağlamında okuyucu ile dinleyici arasındaki temel fark, dinleyicinin mesajı alır almaz yorumlayıp anlam üretmek zorunda olmasıdır. Okuyucu için ise metinde saklı olan yapıları çözmek adına herhangi bir sınırlılık bulunmamaktadır.

Konuşma dili yazı dilinden oldukça farklıdır. Konuşmanın üç karakteristik özelliği vardır ve bu özellikler dinlediğini anlamada oldukça önemlidir (Buck, 2001, s. 5). Bunlardan birincisi konuşma dilinin seslerle kodlanmasıdır. İkincisi konuşma dilinin doğrusal ve gerçek zamanlı oluşudur. Konuşma diline maruz kalan dinleyicinin söylenileni tekrar gözden geçirme imkânı çoğu zaman yoktur. Üçüncüsü ise konuşma dilinin dilbilimsel açıdan yazılı dilden farklı oluşudur.

Dinlediğini anlama sürecine dışarıdan dâhil olan girdi, akustik girdi olarak tanımlanır. Akustik girdi, dilin anlamlı en küçük parçası olan ses birimleridir. Ses birimleri bir araya gelerek kelimeleri ve kelime gruplarını oluştururlar. Konuşma dilinde bütün sesler açık bir şekilde kullanılmazlar. Konuşmacı, konuşma anında bazı sesleri bilinçli olarak kişiselleştirir, değiştirir ve konuşmacı tarafından gönderilen mesajdaki bütün sesler açık ve net biçimde deşifre edilemez. Buck’a göre, sesbilimsel değişke olarak adlandırılan bu eylem her dilde

farklı bazı kurallar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Nitekim Ergin (2013, s.50-52), bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Sesler kendilerinden büyük gramer birliklerini meydana getirmek üzere yan yana gelirken tek tek arka arkaya dizilmezler; kuvvetli ve zayıf, fakat daima zincirleme olarak birbirlerine bağlanırlar. Bu bağlanma sırasında gramer birliklerinde birtakım ses hadiseleri vuku bulur. Bu ses hadiseleri seslerin birbiriyle birleşmelerinin bazı şartlar altında meydana gelmesindendir. Bütün sesler dil birliklerinde keyfî bir şekilde yan yana gelmezler. Bazı sesler bazı seslerle birleşmez, bazı sesler gramer birliğinin bazı yerlerinde kendilerini muhafaza edemez; bazıları birbirleriyle yer değiştirmek ister; bazıları yanlarındaki sese tesir eder; bazıları birbirine karışır; bazıları değişir; hülâsa, bir gramer birliğinde bir araya gelen sesler muayyen bir nizam dâhilinde birbirlerine bağlanır ve birliklerini devam ettirirler. İşte bu yüzden gramer birliklerinde seslerin muayyen şartlarla birbirlerine bağlanmalarının icabı olarak birtakım ses hadiseleri meydana gelir. Kelimeler ve diğer gramer birlikleri bu ses hadiselerinin tesirinde kalarak yapılarını bünyelerindeki seslerin temayüllerine göre kurar ve yaşayışlarını bu temayüllere göre düzenleyerek hayatları boyunca bazı değişiklikler gösterirler.

Bu düzenli ve her dilde farklı kurallar çerçevesinde cereyan eden ses hadiseleri yazı dilinde kısmî süreklilik arz etse de konuşma dilinde oldukça farklılaşmaktadır. Nitekim Kansızoğlu (2012), dilin iki boyutu olan yazı dili ve konuşma dili arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, konuşma dilinde sıkça görülen ses olaylarına değinmektedir. Kansızoğlu'nun konuşma dilinde görülen ses değişikliklerine yönelik örneklerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Ğ” ünsüzünün yerine, bu sesin öncesindeki ünlünün söyleyişte iki ses değerinde kullanılması:

- “Öretim” (öğretim)
- “İne” (iğne)

Fiillere gelen gelecek zaman eki “-ecek” ekinin farklı şekillerde sesletilmesi:

- “vercek” (verecek)
- “çekicez” (chekeceğiz)
- “yapcam” (yapacağım)

“A” sesinden hemen sonra “i” sesinin gelmesi durumunda “i” sesinin düşerek “y” gibi söylenmesi:

- “ayit” (ait)
- “ayile” (aile)
- “İsmayil” (İsmail)

“Y” ünsüzünden önceki “a” sesinin daralarak “ı”ya dönüşmesi:

- “karşılıyan” (karşıllayan)

Konuşma dilinde “bir” kelimesindeki “r” ünsüzünün düşürülmesi

- “bi” (bir)

“-yor” ekindeki son ses olan “r” sesinin düşürülmesi

- “davranıyo” (davranıyor)
- “utanıyodum” (utanıyordum)
- “çalışıyom” (çalışıyorum)

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere konuşma dilinde oldukça sık karşılaşılan bu durumların yazı dilinde özellikle de dil uzmanları tarafından yabancı dil öğretim materyali olarak hazırlanmış ders kitaplarında görülebilmesi söz konusu değildir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, özellikle de Türkçeyi Türkiye dışında yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma dilinde görülen bu tür ses değişikliklerine yönelik bir dinleme eğitimi almadıkları açıktır. Dolayısıyla konuşma dilinde görülen ses değişiklikleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için zorluk teşkil etmektedir.

2.6. Dinleme Süreci

Dinlediğini anlamaya yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Richards (1983), dinlediğini anlama sürecini açıklayan altı maddelik bir model ortaya koymaktadır. Bu altı madde şu şekildedir:

- 1- Etkileşimsel olayın ya da konuşmanın türünün belirlenmesi (ders, konuşma, karşılıklı konuşma, tartışma vs.)
- 2- İlgili şemaların uzun süreli bellekten alınması
- 3- Konuşmanın geçtiği bağlamdan hareketle konuşmacının amaçlarının tahmin edilmesi, yorumlanması
- 4- Sözce için anlamın tam olarak belirlenmesi
- 5- Mesaja bir anlam yüklenmesi
- 6- Bilginin bir amaç için saklanması ve bazı amaçlar için kullanılması

Dinlediğini anlama sürecini açıklayan bir model de Anderson (1985) tarafından ortaya konulmuştur. Bu modele göre dinlediğini anlama süreci üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir: 1) algı 2) ayrıştırma (seslerin ayrıştırılması) 3) kullanım. Bu üç aşama birbiriyle ilişkili ve tekrarlıdır. Modelin ilk aşaması olan algı aşamasında dinleyici kendisine gelen sözceleri dinleyerek ekoik hafızaya (duyusal bellek) almaktadır. Ekoik hafıza, işitsel dış uyarıcılara ilişkin duyuşsal bellek olarak da bilinmektedir⁴. Bilgi, yaklaşık 250 milisaniye ile 2 saniye arasında, nesne ya da olayın tam kopyası olarak ve anlamlandırma öncesi

⁴ <http://www.psikolojisozlugu.com/echoic-memory-ekoik-bellek> adresinden Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

biçimde korunmaktadır. Dinleyiciler ekoik hafızanın kısıtlı imkânlarından dolayı seçici olmak durumunda kalmaktadır. Ardından dinleyici gelen bilgiyi kısa sürede ekoik hafızadan kısa süreli belleğe taşıma işlemini gerçekleştirmektedir. Kısa süreli bellekte gelen ses işlenerek anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bir sonraki aşamada yani ayırıştırma aşamasında dinleyici anlamlı birlikler oluşturabilmek için kelime ya da kelime grupları kurmaya yönelir. Son aşamada ise dinleyici gelen mesajla uzun süreli bellekteki bilgiler arasında bağlantıyı oluşturur.

Field (2013, s. 95-96) ise dinleme sürecini aynı anda yürütülebilen beş işlemle açıklamaktadır. Field, ilk üç işlemi düşük seviye işlemler olarak tanımlar. Düşük seviye işlemler, girdinin deşifre edilmesi, sözlüksel arama yapma ve ayırıştırma. Düşük seviye işlemler duyulan seslerin dinleyicinin kendi sözcükleriyle soyut bir ifade oluşturması ile sonlanır. Son iki işlem ise yüksek seviye işlemler olarak adlandırılır. Bu işlemlerde ilk önce dinleyici genel kültür ve sonuç çıkarma stratejilerini kullanarak konuşmacı tarafından söylenmeyenleri de işin içine dâhil ederek anlam oluşturur. Daha sonra dinleyicinin mesajın önceki bölümlerinde söylenenlerin uygunluğunu ve uygulanabilirliğini kontrol ettiği söylemin oluşturulması işlemi gerçekleşir. Field'e göre, yüksek seviye işlemlerde bu sıralama her zaman aynı şekilde olmayabilir. Dinleyici "sözcük, söz grubu ve cümle" düzeyinde sürekli tahminlerde bulunabilir ve her tahminin bir sonraki mesajın ışığında gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi gerekebilir.

Dinleyici ana dilinde bir konuşmayı dinlerken, bu işlemleri otomatik olarak ve aynı anda yürütebilir. Ana dilde bu işlemler o kadar otomatik hâle gelmiştir ki konuşmada herhangi bir aksaklık oluncaya kadar konuşulanlar üzerinde düşünülmemektedir. Dinlediğimiz konuşmada kulağımıza takılan bir kelime ya da büyük resmin içine yerleştiremediğimiz bir aksaklık söz konusu olduğunda bilincimiz devreye girmektedir. Field (2013), bu durumu otomatik işlem den kontrollü işleme geçiş olarak tanımlamaktadır. Dinleyici ikinci/yabancı dilde dinliyorsa bu işlemler oldukça yavaş gerçekleşmektedir. Girdinin deşifre edilmesi, sözlüksel arama ve ayırıştırma işlemleri oldukça yavaş ilerlemektedir.

Güneş (2016, s. 80) ise dinleme sürecinin aşamalarını işitme, dikkati yoğunlaştırma, anlama, zihinde yapılandırma şeklinde ele almaktadır. İşitme aşaması dinleme sürecinin ilk aşaması olup bu aşamada ses ve sözler işitilmektedir. İkinci aşamada ise seslere ve sözlerle dikkat yoğunlaştırılırken, dinleyici tarafından ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçim işlemine tabi tutulmaktadır. Dinleyici tarafından seçilen bu bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, inceleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden

geçirilmektedir. Daha sonra işlenen bilgiler kişinin ön bilgileriyle bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmaktadır.

2.7. Dinlemede Karşılaşılan Sorunlar

Günümüzde ikinci/yabancı dil ediniminde dinlemenin önemli becerilerden biri olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. İkinci/yabancı dilde dinlerken, öğrenciler birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Okulların dilin yapısına, konuşma, okuma ve yazma becerilerine odaklanmaları yüzünden ikinci/yabancı dil öğrenmekte olan öğrenciler ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Ders kitapları, müfredatlar dinlemeye önemli bir yer ayırmazken öğretmenler de ders planlarını hazırlarken dinlemeye pek yer vermemektedirler.

Eğer bir dinleme metni birçok bilgi içeriyorsa bütün bilgileri akılda tutabilmek oldukça zorlaşmaktadır (Carrol, 1977). Bu yüzden öğrencilerin ya hârici bir dinleme becerisine sahip olmaları ya da strateji kullanmaları gerekmektedir. Dinleme metnini zorlaştıran bir diğer unsur ise konuşmacının konuşma hızıdır. Eğer konuşmacı normalden daha hızlı konuşuyorsa dinleyici için kelimeleri yakalayabilmek oldukça zorlaşmaktadır. Dinleyiciler, konuşmacının konuşma hızını kontrol edemezler. Okumanın aksine dinlemede dinleyici konuşan kişinin konuşma hızına müdahalede bulunamaz (Lynch, 2010; Underwood, 1989, s.16). Okurken anlayamadığımız kısmı tekrar tekrar okuyabilmemize rağmen dinlemede özellikle de tek yönlü dinleme esnasında, anlayamadığımız kısmı tekrar dinleyebilme imkânımız her zaman mümkün olmamaktadır. Dinleyiciler anlamadıkları kelimenin tekrarına her zaman ulaşamayabilir. Sınıf ortamında, ses kaydının tekrar oynatılabilmesi ya da bir kısmının tekrar edilmesi öğrencilerin elinde değildir (Underwood, 1989). Ses kaydının ne zaman ve nasıl tekrar edileceğine sınıf ortamlarında öğretmenler karar vermektedir. Öğretmen için de öğrencilerin dinleme metninde hangi kısmı anlayamadıklarına karar vermesi oldukça güçtür.

Dinleyicilerin kısıtlı sözcük dağarcığı da sorunlardan bir diğeri olarak görülmektedir. Konuşmacı, konuşurken dinleyicinin bilmediği kelimeleri kullanabilir. Bu durum dinleyicinin anlamını bilmediği kelime üzerinde takılıp kalmasına ve dahası konuşmanın sonraki kısımlarını kaçırmasına neden olabilir (Underwood, 1989). Öğrenciler tarafından bilinen kelimelerden oluşan dinleme metnlerinin teması öğrencilere yabancı olsa da anlaşılması kolay olan metinlerdir. Kelimelerin anlamının öğrenciler tarafından bilinmesi öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmakta ve dinleme becerisini olumlu etkilemektedir.

Ayrıca bazı kelimelerin yaygın bilinen anlamlarının dışında (temel anlam – yan anlam) kullanılması da öğrencilerin kafasını karıştıran unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Dinleyiciler konuşmacının bir noktadan diğerine hareket ettiğini, bir örnek verdiğini veya bir noktayı tekrar ettiğini gösteren işaretleri tanımakta başarısız olabilirler. Resmî durumlarda veya derslerde kullanılan “ikincisi”, “öyleyse” vb. söylem belirleyiciler oldukça açıktır. Fakat resmî olmayan durumlarda ya da aniden gelişen karşılıklı konuşmalarda, duraklamalar, jest ve mimik hareketleri, gürültünün yükselmesi ve tonlamadaki farklılıklar yüzünden söylem belirleyiciler belirsizdir (Dilidüzgün, 2013, s.259; Underwood, 1989).

Dinlemede karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ise dinleyicinin bağlamsal bilgisinin zayıf olmasıdır. Karşılıklı bilgi ve ortak bağlam paylaşımı iletişimi kolaylaştırır. Bağlamsal bilgi dinleyicide zayıfsa dinleyici metni yüzeysel olarak anlayabilse de bağlamsal bilgiye sahip olmadan metnin tamamını anlayabilmesi çok zordur. Jest ve mimikler, ses tonu gibi sözsüz ipuçları dahi farklı kültürlere sahip dinleyiciler tarafından yanlış anlaşılabilir (Underwood, 1989). Kültürel bilginin farkında olamama metni anlamada önemli unsurlardan biridir. Brown (1995), dil ve kültür arasındaki birlikteliğin parçalanamaz bir özellik taşıdığını ileri sürmektedir. Metin, öğrencinin sahip olduğu kültürel bilginin çok ötesinde, çok farklı bir noktaya işaret edebilir. Bu durumda öğrenciler metni anlamada zorluk yaşayabilirler. Eğitimciler bu noktada dinleme öncesinde öğrenciyi bilgilendirmelidir. Mesela “Kurban Bayramı”ndan bahseden bir metin, İslamiyet hakkında hiçbir fikri olmayan öğrencinin anlayabilmesi için oldukça zordur. Dinleyiciler için dinlemeye yoğunlaşabilmek oldukça zordur. Dinlediğini anlamada, dikkatin kısa bir süre dağılması bile dinlediğini anlamayı ciddi şekilde etkileyebilir. Dinleyiciler eğer dinleme metnini ilgi çekici bulurlarsa metne yoğunlaşabilmeleri kolaylaşır. Bazen dinleme metni ilgi çekici bile olsa dinlemeyi yorucu bulabilirler. Çünkü dinleyiciler için anlamı takip edebilmek ciddi bir çaba gerektirmektedir. Öğrencilerin motivasyonu dinlediğini anlamayı etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Yabancı dil sınıfında öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik motivasyonlarını canlı tutabilmek oldukça zordur. Dinlediğini anlamada en küçük duraklama bile anlamının gerçekleşmesini engelleyebilmektedir (Bingöl, Çelik, Yıldız ve Mart, 2014).

Dinleyiciler, dinleme metninde geçen her kelimeyi anlamaya çalışma gibi belli alışkanlıklar edinmiş olabilirler. Öğretmenler genelde öğrencilerin duydukları her kelimeyi tekrar ederek veya telaffuz ederek anlayabilmelerini beklemektedirler (Underwood, 1989). Sonuç olarak, öğrenciler anlamadıkları bir kelime veya kelime grubu yüzünden kaygılı hissedebilirler.

Uzun metinleri dinlemek ve metnindeki bilgilerin tamamını akılda tutmak öğrencilerin dil seviyeleriyle doğrudan ilişkilidir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için üç dakikadan uzun metinleri dinlemek ve metne ait etkinlikleri tamamlayabilmek oldukça zordur. Bu durumun aksine kısa dinleme metinleri öğrencilerin dinlediğini anlamalarını sağlamada kolaylaştırıcı bir etki yaratırken metinden sıkılmayı önlemekte ve öğrencilerin metne yoğunlaşmasını sağlamaktadır (Hammersley ve Atkinson, 1995).

Bazı durumlarda sınıflardaki elverişsiz durumlar da dinlediğini anlamayı etkilemektedir. Geniş sınıflarda arka sıralarda oturan öğrenciler ön sıradaki öğrencilere kıyasla dinleme metinlerini daha az duyabilir veya sınıfta pencere kenarında oturan öğrenciler dışarıdan gelen sesler yüzünden dinlediğini anlayamayabilirler. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğretmenlerin bütün öğrencilerden geri bildirim alabilmeleri zorlaşmaktadır. Sınıfın sıcaklık/soğukluk durumları da dinlediğini anlamayı zorlaştırabilen etkenlerdendir. Yazın çok sıcak, kışın çok soğuk olan sınıflarda dinleme zorlaşmaktadır (Bingöl, Çelik, Yıldız ve Mart, 2014).

2.8. Dinleme Becerisinin İhmal Edilme Nedenleri

Nunan (2002), dinleme becerisini kardeşlerinin gölgesinde kalan ailesi tarafından sürekli görmezden gelinen Sindirella'ya benzetmektedir. Konuşma, okuma ve yazma becerileri tarihsel süreçte çoğu zaman bir dili bilmenin göstergesi olmuşken, dinleme becerisi 20. yüzyılın sonlarına kadar göz ardı edilen bir beceri olmuştur. Dinleme becerisinin ihmal edilmesinin ardında çeşitli nedenler yer almaktadır.

Doğan (2012, s.16-17), dinleme becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla göz ardı edilmesinde çeşitli faktörlerin etkili olabileceğinden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretilmesine yönelik tutumlarıyla ilgilidir. Doğan'a göre birçok öğretmen dinlemenin doğal olarak geliştiğine ve bu yüzden bu beceriyi öğretmek için özel bir çaba sarf etmek gerekmediğine inanmaktadır. Bazı öğretmenler ise dinlemenin öğretilmeyeceğine, öğretilse bile değerlendirilemeyeceğine inanmaktadırlar. Bazı öğretmenler ise müfredat yoğunluğundan dolayı dinlemeye ayrılacak zamanın bulunmadığını düşünmektedirler. Hatta bazı öğretmenler dinleme becerisi için ayrılacak zamanın okuma ve yazma becerisine ayrılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik tutumları sınıf içi eğitim-öğretim ortamlarında dinleme becerisinin ihmâl edilen bir beceri olmasına neden olsa da tek sebep elbette öğretmenler değildir.

Dinleme becerisinin ihmâl edilmesinin nedeni kısmen tarihseldir (Field, 2008, s. 1-2). Field'a göre 1960'lı yıllara kadar formal dil öğretiminin yapıldığı sınıflarda dinleme eğitimi sadece hedef dille ilgili yeni konuların sözlü olarak sunumundan ibaret olmuştur. Ardından hedef dilde öğrenilen dilsel yapıların örneklerini içeren kısa diyaloglar ses kayıtları şeklinde dinletilmiştir. Dolayısıyla öğrenciler sadece bu tür bir dinleme eğitimi almışlardır. 1960'lı yıllarda dinlemenin dört temel dil becerisi içinde tek başına hüviyet kazanması bile eski alışkanlıkları kısmen değiştirebilmiştir.

Field'a göre dinleme becerisinin ihmâl edilmesindeki bir diğer neden ise dinlemenin öğretilmesinin zor oluşudur. Dinleme becerisi öğrencinin zihninde olup biten bir olay gibi algılandığından edilgen bir beceri olarak görülmüştür. Konuşma ve yazma becerileriyle kıyaslandığında somut bir sonuç almak mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenler eğitim verdikleri sınıflarda öğrencilerin başarılı sonuçlar aldığını gösterebilmek adına konuşma, yazma becerilerine; dil bilgisi ve kelime öğretimine daha fazla odaklanmaktadırlar. Sonuç olarak bu tutum, dinleme becerisinin sadece hedef dile maruz kalınarak öğrenilebileceği anlayışına neden olmaktadır.

2.9. Dinlemeye Etki Eden Faktörler

Alan yazın incelendiğinde, bireylerin dinlediğini anlama becerisine etkisi olabilecek birçok faktör olduğu gözlenmektedir. Samuels (1984), dinlediğini anlamayı etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İçsel faktörler: 1) zekâ 2) dile veya dil öğrenmeye yatkınlık 3) arka plan bilgisi ve şema 4) konuşmanın hafızada tutulması ve bağlamsal etkilerin farkındalığı 5) üst-bilişsel stratejiler 6) kinetik 7) motivasyon olarak sıralanmaktadır. Dışsal faktörler ise: 1) tartışılan/üzerinde durulan konu 2) konuşmacının dinleyici ihtiyaçlarının farkında olması 3) konuşmacının etkililiği 4) bağlamdır.

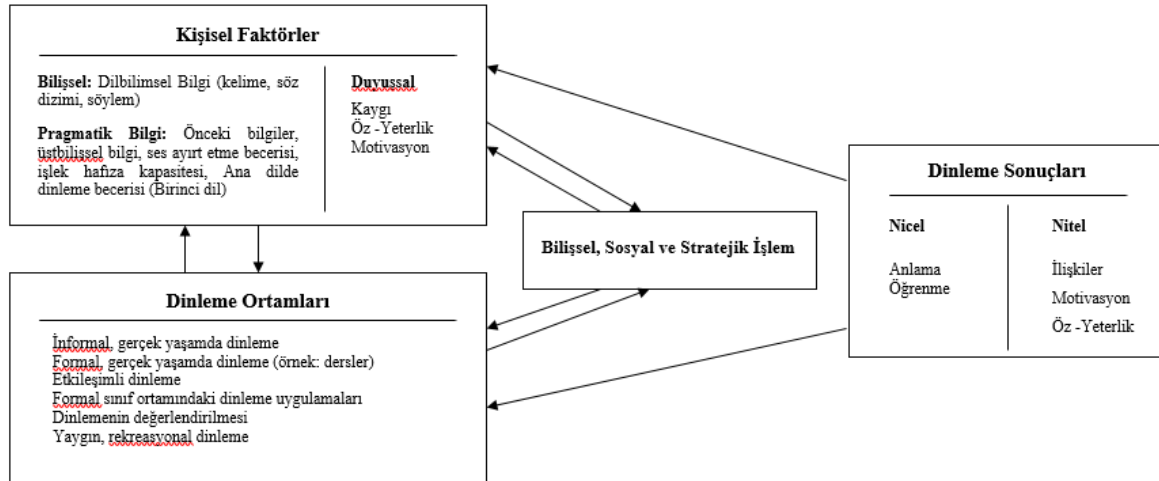
Carroll (1977) ise dinlediğini anlamayı etkileyen faktörleri bilişsel ve duyuşsal faktörler olmak üzere iki grupta ele almaktadır. Bilişsel faktörleri, söylemler arasındaki ilişkiyi algılama, söyleme odaklanma ve çevrenin neden olduğu engelleri görmezden gelebilme şeklinde ele almaktadır. Carroll'a göre dinlediğini anlamaya etki eden duyuşsal faktörler ise mesajın içeriğini öğrenmeye ve anlamaya yönelik motivasyonun derecesi ve konuya olan ilginin miktarı olarak ele alınmaktadır.

Dinlediğini anlamayla ilgili çalışmaları inceleyen Rubin (1994), dinlediğini anlamaya etki eden faktörleri beş madde altında toplamaktadır. Bu maddeler şu şekilde sıralanmaktadır: 1)

metin özellikleri 2) konuşmacının özellikleri 3) görev özellikleri 4) dinleyici özellikleri 5) işlem özellikleri. Metin özellikleriyle ilgili değişkenler konuşma hızı, duraklama ve tereddüt, algı düzeyi, tonlama ve ritim unsuru, ana dil/hedef dil arasındaki farklar, sözdizimsel düzenlemeler, yapıbilgisel karışıklık, kelime sıralaması, söylem belirleyiciler ve görsel unsurlar vd. şeklindedir. Rubin, konuşmacı ve görev özellikleriyle ilgili birer değişkene yer vermektedir. Bunlar sırasıyla cinsiyet ve görev türüdür. Dinleyici özellikleriyle ilişkili değişkenler ise hafıza, ilgi, duyuşsal özellikler, cinsiyet ve arka plan bilgisi olarak ifade edilmektedir. İşlem özellikleriyle ilgili olarak yukarıdan-aşağı, aşağıdan-yukarı ve paralel işlemler, dinleme stratejileri, not alma, strateji eğitimi, anlaşılabilir girdi üzerinde anlaşma sağlamadır.

Özbay (2005), dinlemeye etki eden faktörleri iki başlık altında ele almaktadır. Bunlar, dinleyiciye bağlı faktörler ve konuşmacıya bağlı faktörlerdir. Dinleyiciye bağlı faktörler şu şekilde sıralanmaktadır: a) zekâ b) işitme c) dinlemenin öneminin farkında olma ç) konuya duyulan ilgi d) dikkat e) dinleme amacı f) dilin özelliklerinin bilinmesi. Konuşmacıya bağlı faktörler ise: a) konuşmanın içeriği b) ortam c) dinleme – anlama hızı.

Vandergrift ve Goh (2012), dinlediğini anlamayı etkileyen faktörleri Imhof ve Janusik (2006) tarafından geliştirilen bir modeli temel alarak bilişsel, duyuşsal ve bağlamsal olmak üzere 3 kategori altında incelemektedir. Imhof ve Janusik (2006), tarafından geliştirilen model Şekil 1’de gösterilmektedir:



Şekil 1. Imhof ve Janusik (2006) Tarafından Geliştirilen Model

Bilişsel faktörler: kelime bilgisi, söz dizimsel bilgi, söylem bilgisi, faydalı bilgi, üst-biliş, önceki bilgiler, ana dilde dinleme becerisi ve sesleri ayırt edebilme becerisi şeklinde ele alınmaktadır. Duyuşsal faktörler ise kaygı, öz-yeterlik ve motivasyon şeklinde ifade

edilmektedir. Bağlamsal faktörler ise etkileşimli dinleme, resmî öğrenme ortamlarında dinleme ve resmî olmayan ortamlarda dinleme olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

2.10. Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı, 1980’den beri yabancı dil öğrenimini etkileyen duyuşsal değişkenlerden en önemlisi olarak görülmektedir. Psikoloji ve eğitim alanında kaygının birçok tanımı yapılmıştır.

Morris, Davis ve Hutchings (1981) kaygıyı “endişe” ve “hassaslık” ile ilişkilendirirken, Hilgard, Atkinson ve Atkinson (1971) kaygıyı “belli belirsiz bir korku” olarak ele almışlardır. Spielberger (1976) kaygıyı korkudan ayırarak “kişisel gerilim, tedirginlik ve birey tarafından deneyimlenen endişe” olarak tanımlamıştır.

Kaygının kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç çeşidinden söz etmek mümkündür. Kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır ve bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılmaktadır. Durum kaynaklı kaygı ise belirgin bir hâle karşı belli bir zaman diliminde karşılaşılan tepki olarak ifade edilmektedir. Olay kaynaklı kaygı ise belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008).

Kaygı aynı zamanda birey üzerindeki etkisi açısından kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Scovel, 1978). Kolaylaştırıcı kaygı bireyin performansını artırmakla ilişkilendirilirken zorlaştırıcı kaygı performansı düşürmektedir. Dil eğitimi alanında çalışılan kaygı ise genelde zorlaştırıcı kaygı olmuştur. Psikoloji alanında yapılan çalışmalar kaygının performans üzerindeki etkisini “U Eğrisi Modeli” ile (Yerkes-Dobson Yasası) açıklamaya çalışmışlardır. Seven (2008, s. 106), “Yerkes-Dobson Eğrisi”ne göre düşük kaygının düşük performansa, artan endişenin performans artışına ve yüksek kaygının ise performans bozukluğuna işaret ettiğini belirtmektedir.

Kaygının yabancı dil öğrenme üzerine olumsuz etkilerinin görülmesinden sonra yabancı dil kaygısının nedenlerini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, hedef dil hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları için dinleme ve konuşma becerilerinin (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986), yabancı dilde konuşma becerisinin ve öğretmen davranışlarının (Price, 1991), öğrenciler arasındaki etkileşimin ve öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının (Young, 1990), ayrıca yabancı dil sınavlarının (Young, 1991) kaygıya neden olduğu belirtilmiştir. Young (1991) ise alan yazın ışığında kaygının muhtemel nedenlerini altı maddeyle

özetlemiştir. Bunlar: 1) kişisel ve kişiler arası sorunlar 2) öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili inançları 3) öğretmenlerin dil öğretmeye yönelik inançları 4) öğretmen-öğrenci ilişkileri 5) sınıf içi uygulamalar 6) yabancı dil sınavları.

2.10.1. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı

Alan yazında dinleme kaygısının nedenleri ve etkileri üzerine az sayıda araştırma mevcuttur. Bu bölümde kaygının dinleme üzerindeki olası etkileri ve yabancı dilde dinleme kaygısının nedenleri ve etkileri üzerinde durulmuştur.

Yabancı dilde kaygının dinlediğini anlamaya etkisi üzerinde yeterince durulan bir konu olmamıştır. Bunun sebebi ise son zamanlara kadar yabancı bir dil bilmenin göstergesi olarak konuşma becerisi hep ön plana çıkmıştır. Dinleme becerisi ise önemsenmemiştir.

Dunkel (1991) ikinci/yabancı dilde anlamayı etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İçsel faktörlerden anlamayı olumsuz yönde etkileyen en önemli unsurun motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Oxford (1993) ise öz-güven, kaygı ve dinlemeye yönelik tutum gibi duyuşsal faktörlerin ikinci/yabancı dilde anlamayı etkileyen faktörler olduğunu ileri sürmüştür.

Polat ve Erişti (2018), yabancı dilde dinleme kaygısını “yabancı bir dili öğrenmekte olan ya da öğrendiklerini kullanan bireylerin dinleme süreci öncesinde ve süreç boyunca yaşadıkları, becerinin yerine getirilme biçiminin gerekli kıldığı eylemler ve farklı uyarlardan kaynaklanan huzursuzluk, endişe, gerginlik, tedirginlik, korku duyguları” şeklinde tanımlamaktadır. Altunkaya (2017) ise “bireyin iletişim sürecinde dinlediklerini anlamlandıramama tehdidi altında kendisini huzursuz, gergin, endişeli hissetmesi ve bu hislere bağlı olarak kalp atış hızında değişiklik, kızarma, terleme gibi fiziksel tepkiler hissetmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

Araştırmacıya göre, öğrencilerin aşına olmadıkları sesleri, kelimeleri, cümleleri işitip, kavramak ve yorumlamak zorunda olmaları dinleme kaygısının nedenleri olarak görülmektedir. Lund (1991) ve Young (1992) ise dinlemeyle ilgili görevlerin öğrencinin dinleme kaygısını yükselttiğini ifade etmektedir. Öğrenciler sınıf içi dinleme etkinliklerinde ses kayıtlarındaki konuşmacıların kim olduğu, konuşmadaki rollerinin ne olduğu hakkında bilgi sahibi değildir. Bu durum öğrencilerin kaygı durumlarını olumsuz etkilemektedir. Krashen (1982) ise dilsel girdinin anlaşılabilir olmadığı durumlarda dinleme kaygısının artarak duyuşsal filtre oluşturduğunu iddia etmektedir.

Scarcella ve Oxford (1992), sınıf içi dinleme görevlerinin zorluğundan ve öğrencilerin dinleme etkinliklerinde alışık olmadığı görevlerle karşılaşmalardan dolayı dinleme kaygılarının arttığını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada ise Oxford (1993) kaygının nedenini öğrenme hedefleri ve öğrenenlerin inançları olarak açıklamaktadır. Oxford’a göre hedef dildeki dinleme etkinlikleri öğrencilerde başarısızlık hissine yol açmaktadır. Öğrenciler ana dillerinde dinledikleri her metni kelimesi kelimesine anlamaya çalışmadıkları hâlde hedef dildeki dinleme metinlerinde geçen bütün kelimeleri anlamaya çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerde kaygı düzeyinin artmasına neden olurken ana dildeki dinleme becerilerini de yabancı dildeki dinleme etkinliklerine transfer etmelerine engel teşkil etmektedir.

MacIntyre (1995), yabancı dil öğrenen öğrencilerin dilbilimsel yapıları yanlış anlayarak sınıf içi dinleme etkinliklerinde kendilerini utandırıcı cevaplar vermekten korktukları için kaygı düzeylerinin arttığını ifade etmektedir. MacIntyre, Noels, ve Clément (1997), ikinci/yabancı dilde dinleme kaygısını, algılanan ikinci/yabancı dil dinleme yetisi ve ikinci/yabancı dilde dinleme yetisi arasındaki korelasyona baktığı çalışmada dinleme kaygısı ile dinlediğini anlama arasında negatif yönde bir korelasyon bulmuştur. Benzer şekilde Kim (2000), dinleme kaygısının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Koreli 238 öğrencinin dinleme yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, öğrencilerin dinleme kaygıları ve dinleme yeterlilikleri arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Kim’e göre, dinleme kaygısı ve dinleme yeterliliği arasındaki bu negatif ilişki öğrencilerin hedef dile olan öz-güvenlerinin azalmasına neden olmaktadır.

2.11. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Levy (2008, s. 1), bilgisayar destekli dil öğrenimini (BDDÖ) “dil öğretimi ve öğreniminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve çalışılması” şeklinde tanımlamaktadır. Beatty (2003, s. 7) ise “bireyin dilini geliştirmek için bilgisayar kullanması” olarak tanımlamakta ve bilgisayar destekli dil öğretiminin materyal tasarımı, teknoloji, eğitim kuramları ve öğretim yöntemlerini içerdiğini ifade etmektedir.

BDDÖ 1960’lı yıllarda ABD’de ortaya çıkmıştır (Warschauer, 1996). Günümüze kadar üç farklı aşama geçirmiştir: Davranışçı BDDÖ, İletişimsel BDDÖ ve Bütünleyici BDDÖ.

Davranışçı BDDÖ’nün temel iddiası dil öğrenenlere yeterli zaman verildiğinde ve kendi öğrenme hızlarına uygun bir öğrenme ortamı sağlandığında dil öğrenim durumlarını

geliştirebilecekleri üzerine kurulmuştur (Borras, 1998). Nitekim bilgisayarlar sınıf ortamlarında “bilgi üretici” öğrenciler ise “bilgi alıcı” olarak görülmüştür. Fakat bu durum zamanla hızlı öğrenen öğrencilerin aleyhine dönmüş ve öğretmenler onların ilgisini çekmekte zorluk yaşamışlardır (Collis ve Muir, 1984).

Yabancı dil öğretimi ve diğer öğrenme alanları için geliştirilen beş milyon dolarlık PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) projesi Illinois Üniversitesi tarafından geliştirilmiştir (Beatty, 2003; Levy, 2008). PLATO’nun geliştirilme amacı ise dil öğrenenler için esnek bir ortam yaratmak ve kendi kendine öğrenmeyi geliştirmek olarak tanımlanabilir (Levy, 2008). Fakat PLATO öğrenci ihtiyaçlarını göz ardı etmiş; öğrencilerin konuşma ve anlama becerilerini geliştirebilmelerinde fayda sağlayamamıştır. Davranışçı BDDÖ teknoloji kullanımından ziyade teknolojiye odaklanmıştır (Hegelheimer ve Chapelle, 2000). Levy (2008) ise Davranışçı BDDÖ’nün kuramdan ziyade uygulamaya önem verdiğini ifade etmektedir. Davranışçı BDDÖ, öğrenenlere sunduğu kısıtlı imkânlar, maliyetinin yüksek oluşu ve mikro-bilgisayarların (masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar) üretilmesiyle birlikte yerini İletişimsel BDDÖ’ye bırakmıştır.

1970’li yılların sonlarına doğru bilgisayar fiyatlarındaki düşüşle birlikte birçok insan bilgisayar kullanmaya başlamıştır (Collis ve Muir, 1984). Dönem itibariyle gündemde olan iletişimsel dil öğretimi bilgisayar destekli dil öğretimini şekillendirmede etkili olmuştur. Underwood (1989), İletişimsel BDDÖ’nün etkili bir şekilde yürütülebilmesi adına bir dizi öncül ortaya koyarken; Warschauer (1996, s. 13) iletişimsel BDDÖ’de kullanılabilecek üç model geliştirmiştir. Bu üç model şunlardır: 1) özel öğretmen olarak bilgisayar 2) uyarıcı olarak bilgisayar 3) araç olarak bilgisayar. Warschauer’e göre, Davranışçı BDDÖ ile İletişimsel BDDÖ arasındaki temel fark: İletişimsel BDDÖ’nün sadece bilgisayarda kullanılabilecek yazılıma değil aynı zamanda o yazılımın sınıfta öğreticiler tarafından nasıl kullanılacağına da yer vermesidir.

Bütünleyici BDDÖ, 1990’larda ortaya çıkmıştır. D. Hymes ve M. A. K. Halliday vb. sosyo-bilişsel dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altındadır. Bütünleyici BDDÖ, iki teknolojik yenilik üzerine odaklanmıştır: multimedya ve genel ağ (Levy, 2008). Multimedya; metin, video, resim, ses, animasyon ve grafik içeren, bilgisayar vasıtasıyla yapılan sunumları içerir (Cutrim Schmid, 2008). Warschauer (1996), CD-ROM’ların (Compact Disc Read-Only Memory) multimedya teknolojisinin en karakteristik aracı olduğunu ileri sürmektedir. Diğer taraftan sadece metin temelli olmayıp metin+ses+resim gibi farklı uzantılara sahip dosyaları

bir araya getirmeye olanak sağlayan hipermedya da bütünleyici BDDÖ kapsamında ele alınabilecek önemli bir unsur olarak görülmüştür.

Sonuç olarak genel ağ vasıtasıyla öğrenciler saniyeler içinde dünyanın herhangi bir yerindeki materyale anında ulaşabilme imkânı yakalamıştır. Son zamanlarda mobil teknolojinin ilerlemesi ile birlikte ikinci/yabancı dil ğretimi/öğrenimi alanında mobil teknoloji ile ilgili çalışmaların artış gösterdiği söylenebilir.

2.12. Web 2.0, Mobil ğrenme ve Rahat Sayfa Süzgeci

2.12.1. Web 2.0

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte insanlar arasındaki iletişim biçimleri, bilgiye ulaşma yolları ve çalışma ortamları da hızla değişmekte ve bu değişim günlük hayatın yanı sıra öğrenme ortamlarını ve süreçlerini de büyük ölçüde etkilemektedir. Bu değişime önemli etkisi olan teknolojilerden Web 2.0 uygulamaları, kolay kullanıma sahip arayüzleri sayesinde her kesimden insanın ilgisini çekmektedir.

Web 2.0 ilk olarak 2000’li yılların başlarında O’Reilly Media tarafından kullanılmıştır. Albion’a (2008) göre Web 2.0, daha önceki web teknolojilerinin aksine, web ortamının sadece bilgiye ulaşılan bir kütüphane değil tartışma ortamları sunan, kullanıcılar tarafından bilginin üretilip geliştirildiği ve daha sonra kolaylıkla paylaşıldığı, kullanıcının daha etkin olduğu ortamları barındıran bir teknolojidir. Web 2.0 ortamlarında kullanıcılar programlama bilgisine ihtiyaç duymadan kolaylıkla istedikleri ortamları oluşturarak istediklerini paylaşabilmektedirler. Web 2.0 ile web teknolojileri daha işlevsel hâle gelmiştir.

2.12.2. Mobil ğrenme

Wang, Wiesemes ve Gibbons (2012), mobil öğrenmeyi genel ağ bağlantısı özelliği olan taşınabilir cihazların eğitim amaçlı kullanımı olarak tanımlamaktadır. Kukulska-Hulme ve Shield (2008) ise mobil öğrenmeyi “...potansiyel olarak her an erişilebilir ve her yerde taşınabilir cihazlar kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme” şeklinde tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan hareketle mobil öğrenmenin en çok “her yerde ve her zaman erişime imkân sağlaması” özelliğinin vurgulandığı ifade edilebilir.

Türk Dil Kurumu (2005), “mobil” sözcüğünü “hareketli, taşınabilir” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle mobil cihazların taşınabilir cihazlar oldukları anlamını çıkarabiliriz.

Nitekim Trifanova, Knapp, Ronchetti ve Gamper (2004) mobil cihazları küçük, tek başına kullanılabilir, yanımızda sürekli taşımayı engelleyecek kadar rahatsız edici olmayan tüm dijital cihazlar olarak tanımlamaktadır. O’Connel ve Smith (2007) ise küçük ekranlı, standart bir klavyeye sahip olmayan ve cebe sığabilen araçlar olarak tanımlamaktadır. Bu durumda cep telefonları, kişisel veri yardımcıları, kişisel medya çalarlar, dizüstü ve tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar mobil cihazlar olarak tanımlanabilir.

2.12.3. Rahat Sayfa Süzgeci (RSS)

Genellikle haber sağlayıcıları, ağ günceleri ve e-dinletiler tarafından kullanılan, yüklenen yeni içeriklerin kolayca takip edilmesini sağlayan bir genel ağ uygulamasıdır. “Rahat Sayfa Süzgeci”, ağ sayfaları için erişilebilir içeriklere yönelik özet liste oluşturur. Bu özelliği ile RSS sürekli yenilenen bilgiyi yönetir. Kısaca ifade etmek gerekirse RSS, genel ağ içeriği değiştiğinde kullanıcılara otomatik haber veren bir sistemdir.

RSS aracılığıyla genel ağ kullanıcıları ilgilendikleri sitelerdeki değişiklikleri takip edebilir. Kullanıcılar, gereksiz e-postalar ve reklam içerikli mesajlarla zaman kaybetmeden sadece ilgilendikleri konular hakkında bilgi alabilirler (Fahser-Herro ve Steinkuehler, 2009; Lan ve Sie, 2010). Aslında RSS, kullanıcının veriye gitmesini değil de verinin kullanıcıya gelmesini sağlayarak kaynak takibini kolaylaştıran bir teknolojidir.

Genel ağ kullanıcıları RSS bilgilerine bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi farklı teknolojik aygıtlarla zaman ve mekândan bağımsız olarak erişim sağlayabilirler (Lan ve Sie, 2010). RSS’ler öğrenme sürecinde araştırma ve kaynak bulmanın daha kolay sağlanmasına, öğrenenlerin veya kullanıcıların çalışmalarının eğitmenler tarafından takip edilmesine, güncel ders kaynaklarının kolay ve daha hızlı paylaşımına açılmasına, yeni öğretim içeriklerinin ve duyuruların bildirilmesine olanak sağlayabilirler (Harrsch, 2003; Lee, Miller ve Newnham, 2009; Lonn ve Teasley, 2009). RSS, ağ sayfalarındaki haberlere ait duyurular, yayınlar için kullanılmasının yanı sıra diğer web 2.0 uygulamalarında da kullanılmaktadır.

2.13. E-Dinleti Nedir?

Podcast (E-Dinleti) terimine Türk Dil Kurumunun “Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu”nda herhangi bir karşılık bulunamamıştır. Alan yazında e-dinleti (podcast) üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise terimin Türkçe karşılığında farklılıklar görülmektedir: Yılmaz ve Babacan (2015), Çelik (2014), Güler (2014), İnce (2015), Hamzaoglu (2015) “podcast”; Başaran (2010), Şengül (2014) “podkest”; Aslım Yetiş (2011) cep yayın; Coşkun

ve Demirkan (2016) cep yayını şeklinde ifade etmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından kullanılan “cep yayın/cep yayını” gibi ifadeler yerine araştırmacı tarafından önerilen elektronik dinleti (e-dinleti) terimi kullanılmıştır. Terimin Türkçeye çevirisinde e-bilet, e-fatura, e-posta, e-kitap, e-mağaza vb. kullanımlar örnek alınmıştır.

E-Dinleti, ses dosyaları veya videolar gibi multimedya dosyalarının genel ağ üzerinden RSS eşzamanlık biçimini kullanarak mobil cihazlar veya kişisel bilgisayarlar üzerinden oynatılabilmesini sağlayan dağıtım şeklidir. Gilly Salmon, Palitha Edirisingha, Matthew Mobbs, Richard Mobbs ve Chris Dennett (2008), e-dinletileri,

- Bir ağ sayfası tarafından erişilebilir kılınan,
- Açılabilen (ses dosyasını bilgisayarın sabit diskinde yer kaplamasına izin vermeden, doğrudan ilgili program aracılığıyla oynatma) veya indirilebilen (kullanıma sunan ağ sayfasından alınıp kişisel bir ortama taşıma) ve bilgisayar üzerinden oynatılan veya
- Bir ağ sayfasından indirilip, ses ve/veya görüntü oynatmak için tasarlanmış herhangi bir taşınabilir medya oynatıcısında oynatılan dosya şeklinde tanımlamaktadır.

E-Dinletileri, diğer ses dosyalarından farklı kılan özellik yukarıda bahsedilen RSS sistemidir. RSS sayesinde e-dinletiler takipçilerine otomatik olarak iletilmektedir (Diem, 2005; Sloan, 2005). Böylece kullanıcı her seferinde kaynağa gitmek zorunda kalmamaktadır. Wigglesworth ve Clark (2008), genel ağ üzerinden dağıtımı yapılabilen her tür medya dosyasını e-dinleti olarak nitelendirirken, Rosell-Aguilar (2009) bu görüşe karşı çıkmaktadır. Aguilar’a göre, genel ağ üzerinden dağıtımı yapılabilen her medya dosyası e-dinleti olarak adlandırıldığında, e-dinletilerin normal ses kasetlerinden farklı ya da yenilikçi bir tarafı kalmamaktadır. Araştırmacıya göre e-dinletiler RSS takip sistemi sayesinde diğer ses dosyalarından; seri hâlde kaydedilmiş içeriğe sahip olduğu için de radyo yayınlarından farklılaşmaktadır.

2.14. E-Dinletilerin Tarihçesi

Etkileşimli medya geliştiricisi Adam Curry ve RSS’nin yaratıcısı, ünlü programcı ve uygulama oluşturucu Dave Winer, ses ve görüntü dosyalarının genel ağ aracılığıyla nasıl kazanca dönüştürülebileceği üzerine bir teori geliştirmiştir (Geoghegan ve Klass, 2007). Ortaya atılan bu teori bugün yaygın olarak “podcast” (e-dinleti) olarak bilinen teknolojinin başlangıcı olmuştur.

İlk ortaya çıktığında e-dinletiler çok az insan tarafından bilinmekteydi. Genel ağ üzerinden yayın yapan radyolar e-dinletileri geniş bir kitlenin tanınmasını sağladı. E-Dinletiler, 2000’li yılların başlarında sesli-bloglar (ses tabanlı web blogları) olarak bilinmekteydi. 2005 yılında “The New Oxford Dictionary” tarafından yılın kelimesi ilan edildi (Gilly Salmon vd., 2008; Skiba, 2006).

E-Dinletiler, ilk başta sadece bilgi paylaşımı ve eğlence amaçlı kullanılmaktaydı. Daha sonra e-dinleti geliştirmedeki kolaylığın fark edilmesi ve taşınabilir medya oynatıcılarının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim-öğretim ortamlarına taşındı. Eğitim alanında e-dinleti kullanan öncü kurumlardan biri ABD’deki Duke Üniversitesi olmuştur. Duke Üniversitesi, 2004 yılı itibarıyla akademik kadrosundan e-dinletilerin öğrenme/öğretme ortamlarında nasıl kullanılacağına dair araştırmalar yapmalarını istemiştir.

E-Dinleti teknolojisi çok kısa bir sürede gelişmiştir; çünkü web tabanlı yeni teknolojiler birçok ses dosyasını dağıtabildiği gibi bu dosyalara erişimi de oldukça basitleştirmiştir. Taşınabilir medya oynatıcılarının fiyatlarındaki düşüşle birlikte birçok insan bu cihazlara sahip olmaya başlamıştır (Gilly Salmon vd. 2008, s. 2).

Kısa bir süre sonra, e-dinletiler medya ve eğitsel kaynaklara erişim konusunda devrim yaratmıştır (Rosell-Aguilar, 2013). Kaynakların çoğalması ve taşınabilir medya oynatıcılarının kolay edinilebilir olmasıyla birlikte dijital ses ve görüntü kullanımı çok geniş bir alana yayılmış ve dünyada sıradan bir olay hâline gelmiştir. Eğitim alanında, sınıf içi-dışı öğrenme ve öğretme materyallerine erişimi benzeri görülmemiş şekilde kolaylaştırmıştır (Rosell-Aguilar, 2013).

2.15. E-Dinletilerin Avantajları

E-Dinletilerin öğrenmeye sağladığı faydalar 2005 yılından itibaren birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Clark ve Walsh, 2005; Kaplan ve Leiserson, 2005; Meng, 2005; Sloan, 2005; Stanley, 2006). E-Dinletiler taşınabilir, kullanımı ve erişimi kolay materyaller sunmaktadır (Blaisdell, 2006). Kullanıcılar istedikleri yerde ve zamanda e-dinletilere erişebildikleri gibi “durdur” özelliği sayesinde istedikleri hızda bilgiye erişebilmektedir (Sloan, 2005). Durdurma, ileri alma, geri alma, tekrar tekrar dinleme gibi seçenekleri kullanıcıların kontrolündedir (Sloan, 2005). Bu yapısı ile özel ihtiyacı olan öğrenciler açısından da oldukça avantajlıdır. Aynı zamanda e-dinletiler dil öğretim materyalleri üzerindeki fiziksel bağımlılığı azaltmaktadır (Menzies, 2005). Bunların yanında taşınabilir

medya oynatıcılarına sahip olmayan öğrencilerin de e-dinleti içeriklerine bilgisayarla, tabletle vb. erişilebilmesi materyalin diğer bir avantajı olarak görülebilir.

Kullanıcı takip etmek istediği e-dinletiyi, RSS vasıtasıyla takip etmeye başladığında, içerik oluşturucu tarafından geliştirilen her yeni e-dinleti otomatik olarak kullanıcıya gönderilmektedir. Takip seçeneği ile e-dinletilere erişen kullanıcı, ister mobil olarak ister sabit bir bilgisayar üzerinden istediği an materyale erişebilmektedir. Bu sayede kullanıcı her seferinde içerik sağlayıcının yeni bir bölüm yayınlayıp yayınlamadığını kontrol etmek zorunda kalmamaktadır (Brittain, Glowacki, Ittersum ve Johnson, 2006).

E-Dinletilerin sunduğu bir diğer avantaj da hem kullanıcı için hem üretici için düşük maliyetli olmasıdır. E-Dinletileri indirmek ücretsizdir. Üretici için ise diğer materyalleri üretmekten daha ucuzdur. Nitekim genel ağda yüksek kalitede ses kaydı yapılmasına olanak sağlayan birçok yazılım bulunmaktadır.

Ayrıca bazı araştırmacılar göre eğitim-öğretim ortamlarında e-dinleti kullanımının sınıf içi etkileşimi artırabilme özelliğine de sahiptir (Thorne ve Payne, 2006). Araştırmacılara göre, ders için gereken hazırlıkların e-dinletiler vasıtasıyla sağlanması durumunda sınıf içi zaman öğretmen-öğrenci arası iletişimin geliştirilmesinde kullanılabilecektir.

2.16. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenlerle doğrudan ilgisi olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.16.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yorulmaz (2009), “Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları” başlıklı yüksek lisans tezinde, göreve dayalı öğretim yönteminin dinlemeye etkisini araştırmıştır.

Yayla (2014), “Yabancılar Teknoloji Tabanlı Türkçe Öğretimi: Dinleme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Durum Analizi” başlıklı yüksek lisans tezinde, teknolojinin dil öğretim sürecine girdiği programlı öğretim uygulamasından günümüze alan yazını taramıştır. Çalışma sonucunda, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin yeterli boyutta kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Halat (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde ortaya çıkan kaygıyı ve bu kaygının nedenlerini araştırmıştır. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili; dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu; özgüven” olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve bilinen diğer yabancı diller gibi değişkenlerin kaygı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, dinleme becerisinin geliştirilmesinde video kullanımının etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, video kullanılarak yapılan dinleme eğitiminin sadece sestten oluşan dinleme eğitimine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tuzcu (2011), “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı “Yeni Hitit 1 (A1-A2)” ve yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı “New Headway Elementary (A1-A2)”de yer alan dinlediğini anlama etkinlikleri incelenmiştir.

Altunkaya (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Okuma Kaygıları” başlıklı çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin dinleme ve okuma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş ve Türkçe öğrenim süreleri açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tozlu (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Sınavı Geliştirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, DAOBM’yi referans alarak A1 seviyesinden B2 seviyesine kadar dinleme sınavları geliştirmiştir.

2.16.2. Dil Öğretimiyle İlgili E-Dinleti Çalışmaları

Yılmaz ve Babacan (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı” başlıklı çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik e-dinletiler geliştirmişlerdir. Çalışmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’nde yer alan konu sınıflandırmalarından hareketle örnek materyal geliştirme amaçlanmıştır. Seçilen temalar doğrultusunda A1 ve A2 seviyelerinde hedef ve kazanımları belirlenen altı e-dinleti tasarlanmıştır. Hazırlanan materyallerin temaları ise şu şekildedir:

“şahsi kimlik”, “evin çevresi ve evdeki çevre”, “günlük yaşam”, “boş zaman, eğlence”, “diğer kişilerle olan ilişkiler” ve “gezi”.

Başaran (2010), e-dinletilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen birinci sınıf Türk öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve dil öğrenme yargılarına etkisini incelediği doktora tezinde katılımcıların e-dinletiler ve e-dinletilerle ilgili etkinlikler/görevlerle ilgili görüş ve duygularına yer vermiştir. Çalışma sonucunda, e-dinletilerin öğrencilerin sadece temel düzeydeki öz-yeterlik algılarına yönelik olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Dil öğrenme yargılarında ise bazı yargıların birbiriyle ilişkili ve anlamlı desenler oluştururken bazı yargıların birbiriyle çeliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların e-dinletilere yönelik olumlu görüş ve duygulara sahip olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2014), “Öğretmen Adaylarının Eğitsel Podcastlere Yönelik Görüşleri, Öz-Yeterlilik Algıları ve Durum Kaygıları” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının e-dinletilere ve e-dinleti geliştirme sürecine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca uygulamadan sonra öğretmen adaylarının e-dinletilere yönelik öz-yeterliliklerinde artış gözlenmiştir.

Güler (2014), öğretmen adaylarının e-dinleti kullanımıyla ilgili algılarını incelediği yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının e-dinletilere yönelik görüşlerini; Web 2.0 araçlarını akademik ve kişisel yaşamlarında ne ölçüde kullandıklarını da incelemiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının e-dinleti kullanımına yönelik genel olarak olumlu görüşler belirttikleri ve öğretmenlik yaşantılarında e-dinleti kullanmaya eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül (2014), “Podcastlerin 9. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Tutumları ve Dinleme Becerilerine Etkileri” başlıklı yüksek lisans tezinde, e-dinletilerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına ve dinleme becerilerine yönelik tutumlarına olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler e-dinletileri sevdiklerini belirtmiş ve diğer derslerde de kullanılmasını talep etmişlerdir.

Hamzaoglu (2015), “Bilgisayar Aracılı İletişimin Konuşma Yeterliliği ve Kaygısı Üzerine Etkisi: Podcastler” başlıklı yüksek lisans tezinde, e-dinletilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü performanslarına ve konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, e-dinleti kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek sözlü performans sergiledikleri ve daha düşük konuşma kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların sözlü performansları ve kaygıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler e-dinletilerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını;

stres ve korku durumlarının azalmasını sağladığını; sözlü performanslarını ve telaffuzlarını geliştirdiğini; kelime hazinelerini zenginleştirdiğini; pratik ve tekrar sıklıklarını artırdığını belirtmişlerdir.

İnce (2015), “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Eğitici Podcastler Hakkındaki Algıları” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilere altı hafta boyunca e-dinleti dinletilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler e-dinletilere yönelik olumlu görüşler bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler e-dinletileri kullanımı kolay, dil öğrenimi üzerinde etkili ve eğlenceli olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise öğrencilerin e-dinletileri cep telefonlarından dinlemeyi tercih ettikleri; ancak hareket hâlinde ya da başka bir işle uğraşırken dinlemeyi tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bakla (2018), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviyede sekiz öğrencinin dinleme, konuşma ve sesletimlerini geliştirmek için e-dinleti deneyimlerine yönelik nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sekiz öğrenci bir akademik yıl boyunca ilgi duydukları e-dinletileri dinlemişlerdir. Öğrenciler her hafta dinledikleri e-dinletiyi sınıf ortamında arkadaşlarına sunmuş ya da öğretmenin de dâhil olduğu bir tartışma ortamı yaratılarak dinledikleri e-dinletiler üzerine tartışma yapmışlardır. Odak grup görüşmesi yapılarak toplanan veriler “Nvivo” yazılımı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin e-dinletilerden hoşlandıklarını fakat dinledikleri hakkında konuşmayı sevmediklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar aynı zamanda e-dinletilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etki bıraktığını ifade etmişlerdir.

Al Fadda ve Al Qasim (2013), e-dinletilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 46 Suudi öğrencinin dinlediğini anlama başarısına etkisini incelemiştir. Katılımcıların tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler rastgele deney (21) ve kontrol (25) gruplarına atanmıştır. Ardından deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Ön testten sonra deney grubu altı haftalık e-dinleti uygulaması alırken kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Shiri (2015), “Motivasyonel Strateji Olarak Podcastlerin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Uygulanması: Dinlediğini Anlamaya Genel Bakış” başlıklı makalesinde, öğrenme ve öğretme aracı olarak e-dinletilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin dinleme motivasyonlarına ve dinlediklerini anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin e-dinletilere yönelik algıları ele alınmıştır. Çalışmanın örneklem grubu 34 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler deney ve kontrol

gruplarına ayrıldıktan sonra iki gruba ön test uygulanmıştır. www.china232.com web sitesindeki “İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL)” öğrenenlere yönelik e-dinletilerin deney grubundaki öğrencilere dinletildiği çalışmanın sonucunda e-dinletilerin deney grubu lehine hem dinlediğini anlama becerileri hem de dinleme motivasyonları açısından anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur. Öğrencilerin e-dinletilere yönelik algılarının ise olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rahimi ve Soleymani (2015), “Mobil Öğrenmenin Dinleme Kaygısı ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi” başlıklı deneysel çalışmada e-dinletilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen orta seviyedeki İranlı öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney (25) ve kontrol (25) grubu şeklinde iki gruba ayrılan öğrencilere ön test olarak dinleme sınavı yapılmış ve kaygı durumlarını ölçmek için de kaygı ölçeği kullanılmıştır. Bir dönem boyunca deney grubundaki öğrenciler e-dinletileri cep telefonları ya da taşınabilir medya oynatıcıları vasıtasıyla dinlerken, kontrol grubundaki öğrencilere masaüstü bilgisayardan dinleme etkinlikleri uygulanmıştır. Dönem sonunda öğrencilere son test olarak dinlediğini anlama başarısını ölçen bir dinleme sınavı uygulanmıştır. Dinleme kaygısı ölçeği de son test olarak iki gruba uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin kaygı ve başarı düzeyleri deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

NamazianDost, Bohloulzadeh ve Rahmatollahi (2017), e-dinletilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin dinlediklerini anlama başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmada Poyesh Dil Enstitüsünde öğrenim gören 90 öğrenciye homojenlik testi olarak Oxford Hızlı Yerleştirme Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre 60 öğrenci örneklem olarak belirlenmiş, ardından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına öğretmen tarafından geliştirilen dinleme sınavı ön-test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubuna e-dinletilerle dinleme eğitimi verilirken kontrol grubu multimedya kaynakları kullanmadan dinleme eğitimine devam etmiştir. Deney grubu 20 bölümden oluşan e-dinletileri dinledikten sonra ön-test olarak uygulanan dinleme sınavı bu kez son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Verilerin analizinden sonra ulaşılan bulguların deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Abdulrahman, Basalama ve Widodo (2018), e-dinletilerin Endonezya’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısına etkisini incelemiştir. Son-test kontrol gruplu yarı-deneysel çalışmada, küme örnekleme tekniğiyle belirledikleri 60 öğrencinin 30’u deney grubuna, 30’u kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma

sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulanan anket sonucunda öğrencilerin e-dinletilere yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri bulgulanmıştır. İlgi çekici alıştırmlarla zenginleştirilen e-dinletilerin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığı ifade edilmiştir.





BÖLÜM III

YÖNTEM

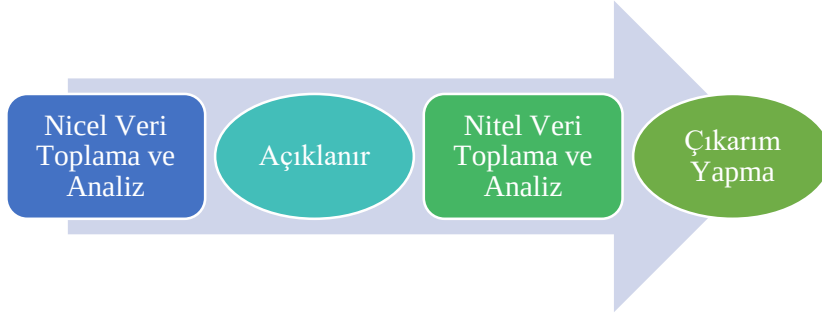
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, çalışma süreci, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler ayrıntılı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

E-Dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına ve yabancı dilde dinleme kaygılarına etkisinin ve öğrencilerin e-dinletilere/e-dinletilerle desteklenen dil öğretimine yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanan bu çalışma karma yöntem yaklaşımlarına uygun olarak yürütülmüştür. Karma yöntem yaklaşımları, araştırmacının nicel ve nitel verileri birbiriyle bütünleştirdiği ve çalışmada bu iki veri türünün güçlü yönlerini kullanabildiği bir yöntemdir (Creswell, 2014, s.3). Bu şekilde araştırma yöntemlerinden yalnızca birinin kullanılmasından kaynaklanan sınırlılıkları azaltmak, daha kapsamlı veri elde etmek ve bulguları güçlendirerek geçerliliği artırmak mümkün olabilmektedir (McMillan ve Schumacher, 2006; Creswel, 2014).

Nitel ve nicel yöntemlerin kullanım sırasına ve çalışmanın amacına göre farklı karma yöntem araştırma desenleri bulunmaktadır. Creswell'e göre temel karma yöntem desenleri, birleştirme (çeşitleme), açıklayıcı ardışık ve keşfedici ardışık desenlerdir. Bu çalışmada ise bu desenlerden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desen nicel aşama ile başlayıp nicel sonuçları daha iyi açıklamak ve yorumlamak için nitel aşama ile devam eder (Creswel, 2014). Açıklayıcı ardışık desen, araştırma sonuçlarının nicel verilerle gösterilmesinin yanı sıra nitel verilerle de niçin bu sonuçların elde edildiğinin açıklanmasına imkân sağlar (McMillan ve Schumacher, 2006). Nicel sonuçlar istatistiksel anlamlılık, güven

aralıkları ve etki büyüklüklerini belirterek çalışmanın genel sonuçlarını ortaya çıkarmasına rağmen elde edilen sonuçların nasıl oluştuğunu açıklamakta yetersiz kalır. Bu nedenle nicel sonuçları açıklamak için çalışmada nitel aşama devreye sokulur (Creswel, 2014).



Şekil 2. Açıklayıcı Ardışık Desen

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri test edilmeye çalışılır. Bu amaçla bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapma, bağımsız değişkeni manipüle etme, dışsal değişkenleri kontrol altına alma durumları gözetilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Yarı deneysel desende deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yerine bazı ön ölçümler ve ölçütlere göre belirlenir (McMillan ve Schumacher, 2014). Bu desende gruplar arası farklılık olabileceği için çalışmanın iç geçerliği tehdit altındadır. Bu nedenle belirli teknikler kullanılarak iç geçerliliği tehdit eden unsurların etkisi en aza indirilmeye çalışılır. Bu tekniklerden birisi eşleştirilmiş gruplarla çalışmak bir diğeri de ön test puanlarını istatistiksel olarak kontrol altına almaktır (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 274-275).

Eşleştirilmiş gruplarla çalışma tekniğinde gruplara yansız atama mümkün olmadığından öğrenciler çalışma sonuçlarını etkilemesi muhtemel bazı özelliklerine göre eşleştirilmeye çalışılır. Bağımlı değişken ile ilişkili olan ancak çalışmada etkisi test edilmeyecek ve dışsal değişkenler olarak bilinen değişkenlerin kontrol edilmesi iç ve dış geçerliğin artmasını olumlu etkiler (Büyüköztürk vd., 2010, s.197). Bu gibi durumlarla karşılaşıldığında araştırmacı öncelikle çalışmasının sonuçlarını etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğuna karar vermeli ve bu değişkenleri kontrol etmeye yönelik adımlar atmalıdır (Fraenkel, vd., 2012, s. 162). Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının seçiminde rastgele atama yapılmamış; ancak bağımlı değişkenle ilişkili olabilecek dışsal değişkenler açısından gruplar eşleştirilmiştir. Dışsal değişkenlere göre deneklerin eşleştirilmesi ve iki gruba ayrılması gruplar arasındaki farkların sadece deneysel işlemten kaynaklandığını gösterir

(Büyüköztürk vd., 2010, s.198). Ayrıca grupların oluşturulmasında araştırmanın bağımlı değişkeni olan dinlediğini anlama başarısı açısından grupların ön testlerinin eşit olup olmadığı da kontrol edilmiştir.

Deneysel çalışmalarda, deney grubu bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemi (yeni bir materyal, farklı bir öğretim yöntemi ya da bir eğitim programı) alırken kontrol grubu hiçbir işlem almaz ya da farklı bir uygulama alır. Örneğin genel ağ destekli öğretimin geleneksel yöntemle göre öğrenme üzerindeki etkisinin test edildiği bir çalışmada kontrol grubu eğitimde özel bir işlem almaz veya daha önce aldığı öğretim yöntemiyle öğrenmeye devam ederken deney grubu buna ek olarak genel ağ üzerinden öğretim uygulamaları alır (Büyüköztürk vd., 2010, s. 196). Bu çalışmada bağımlı değişkenlere (dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı) bağımsız değişkeninin (e-dinleti) etkisi incelenmek istendiği için deney grubundaki öğrencilerin dil öğretim süreçleri e-dinletilerle desteklenirken kontrol grubu geleneksel yöntemlerle öğrenim sürecine devam etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, birbirine bağlı sistemlerin bütüncül bir yaklaşımla incelendiği; bir olgunun ya da birkaç örneğin derinlemesine incelendiği araştırma yaklaşımıdır (McMillan ve Schumacher, 2010). Bu çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin e-dinletilere/e-dinletilerle desteklenen dil öğretimine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada öncelikle her iki gruptan katılımcı tanıma formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ardından dinlediğini anlama başarısı değişkeni için deneysel işlemde önce ve sonra dinlediğini anlama başarısı testi her iki gruba uygulanmıştır. Yabancı dilde dinleme kaygısı değişkeni için de yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği deneysel işlemde önce ve sonra her iki gruba uygulanmıştır. Deney grubuna gönderilen her bir e-dinleti sonrasında öğrencilere e-dinleti değerlendirme formu gönderilerek öğrencilerin deneysel işlem süreci boyunca e-dinletiler hakkındaki görüşlerine yönelik veri toplanmıştır. Deneysel işlemde sonra ise deney grubundan görüş formu vasıtasıyla e-dinletilere/e-dinletilerle desteklenen dil öğretimi hakkındaki görüşlerine yönelik veriler toplanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının simgesel görünümü Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	Müdahale	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi Kaygı Ölçeği Katılımcı Tanıma Formu	E-Dinleti Uygulamaları	Başarı Testi Kaygı Ölçeği Görüş Formu E-Dinleti Değerlendirme Formu
Kontrol Grubu	Başarı Testi Kaygı Ölçeği Katılımcı Tanıma Formu	Geleneksel Etkinlik Temelli Yöntemler	Başarı Testi Kaygı Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

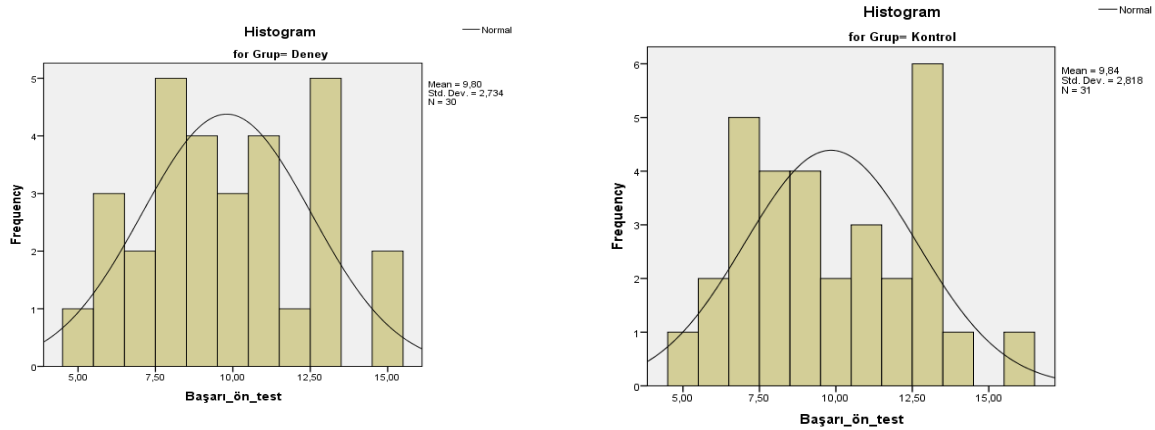
Çalışma grubunu Şehit Üstat Rabbani Üniversitesi (Afganistan – Kabil)’nden amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü B2 seviyesindeki 61 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde (Büyüköztürk, vd., 2010); zengin bilgi edinilebilecek ve detaylı araştırma yapılabilecek katılımcıların seçilmesi ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bir araştırmada gözlem birimleri belirli nitelikte kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada çalışma grubu B2 seviyesinde Türkçe bilen ve genel ağ erişimi olan öğrencilerden seçildiği için ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur.

3.2.1. Grupların Oluşturulması

Çalışma grubunun belirlenme süreci birkaç aşamadan oluşmuştur. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Katılımcı Tanıma Formu” (EK 12) aracılığıyla öğrencilerin sahip oldukları teknolojik donanım (akıllı telefon, genel ağ bağlantısı, mobil ağ bağlantısı) durumları tespit edilmiştir. Katılımcı tanıma formuyla 71 öğrenciden veri toplanmıştır. Ulaşılan veriler doğrultusunda 10 öğrencinin akıllı

telefon, genel ağ ya da mobil ağ bağlantısına sahip olmadığı, 61 öğrencinin akıllı telefon ve genel ağ bağlantılarının olduğu belirlenmiştir. Genel ağ bağlantısı olmadığı belirlenen 10 öğrenci çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Kalan 61 öğrenciye ise “Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümü” ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca grupların oluşturulmasında çalışmanın sonuçlarına etkisi olabileceği düşünülen bazı değişkenler (Türkiye’de bulunup bulunmama, daha önce e-dinleti dinleyip dinlememe, yakın çevresinde Türkçe konuşan biri/lerinin olup olmadığı) açısından grupların eşleştirilmesi sağlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma sonuçlarına etkisi olabileceği düşünülen değişkenler dikkate alınarak ve dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarına göre 30 kişi deney 31 kişi kontrol grubunda olacak biçimde birbirine denk iki grup oluşturulmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan grupların dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarına göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısı 50’nin üzerinde olduğundan ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ($p=0.2$) başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubu basıklık (-,793), çarpıklık (,203); kontrol grubu basıklık (-,907), çarpıklık (,243) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca Levene testi $p=0.69$ olduğundan grup varyanslarının da homojen olduğu belirlenmiştir. Normal dağılımı gösteren histogram grafiği Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Normal Dağılım Grafikleri

Grupların dinlediğini anlama başarısı açısından normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Dinlediğini Anlama Başarısı Ön Test t-Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	30	9,8000	2,73420	-,054	59	,957
Kontrol	31	9,8387	2,81776			

Tablo 6’da yer alan bulgulara göre deney ve kontrol grubu dinlediğini anlama başarısı ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(59)} = -.054$, $p > .05$). Bu durum grupların dinlediğini anlama başarısı açısından benzer oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Dinlediğini anlama başarısı ön test sonuçları doğrultusunda oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ait demografik veriler Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7

Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

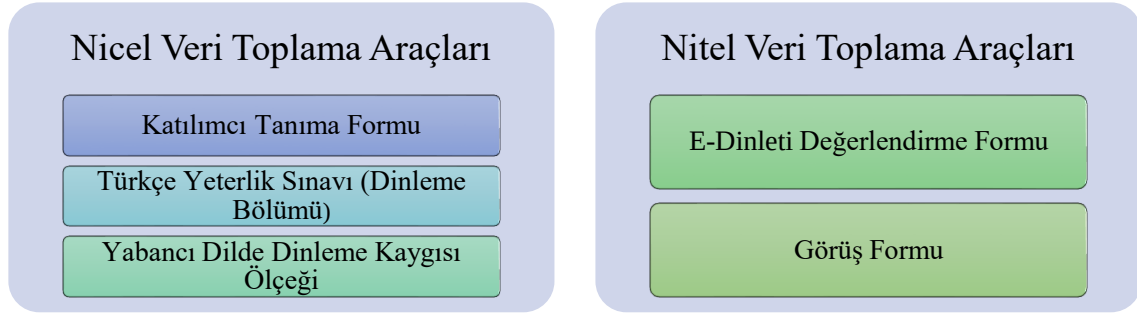
	Deney	Kontrol	Toplam
Cinsiyet			
Kız	16	21	37
Erkek	14	10	24
Yaş			
19-21	11	19	30
22-23	17	11	28
24-25	2	1	3

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun 16 kız 14 erkek, kontrol grubunun ise 21 kız 10 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunun yaş durumları incelendiğinde deney grubunda 22-23 yaş, kontrol grubunda ise 19-21 yaş öğrencilerin fazla olduğu görülmektedir.

3.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak YEE Sınav Merkezi tarafından geliştirilen ve model sınavı olarak yayınlanan “Türkçe Yeterlik Sınavı” (Dinleme Bölümü), Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Katılımcı Tanıma Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın

nitel bölümünde ise görüş formu ve e-dinleti değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Bölümü)

Araştırmada katılımcıların dinlediğini anlama başarı düzeylerini ölçmek amacıyla YEE Sınav Merkezi tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavının “Dinleme” bölümü ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Sınava ait bilgiler Tablo 8’deki gibidir:

Tablo 8

Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümüne Ait Bilgiler

Metin Numarası	Metin Başlığı	Sorular	Soru Tipi	Süre
1. Dinleme Metni	Dünya Gençlerinin Elleri Türkçe Yaz Okuluyla Birleşiyor	1. Soru 2. Soru 3. Soru	Doğru-Yanlış	03:29
2. Dinleme Metni	Otel Rehberi	4. Soru 5. Soru 6. Soru 7. Soru	Eşleştirme	06:45
3. Dinleme Metni	“E-Nabız”la Sağlığınız Hep Yanınızda	8.Soru 9.Soru 10.Soru 11.Soru 12.Soru	Çoktan Seçmeli	09:02
4. Dinleme Metni	Bu Kuşlar Bir Dâhi	13. Soru 14. Soru 15. Soru 16. Soru 17. Soru 18. Soru	Çoktan Seçmeli	10:44
5. Dinleme Metni	Tiyatroda Bir Ömür	19. Soru 20. Soru 21. Soru 22. Soru 23. Soru 24. Soru	Çoktan Seçmeli	09:40
6. Dinleme Metni	Balayı Hazırlığı	25. Soru 26. Soru 27. Soru 28. Soru 29. Soru 30. Soru	Çoktan Seçmeli	09:35

Tablo 8’de görüldüğü gibi Türkçe Yeterlik Sınavının “Dinleme” bölümü altı metinden ve otuz sorudan oluşmaktadır. Metinlere ait sorular doğru yanlış (üç), eşleştirme (dört) ve çoktan seçmeli (23) soru tiplerinden oluşmaktadır. Sınavdan alınabilecek en yüksek puan 25’tir. Soru başına düşen puan ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Çalışma boyunca sınavlardan alınan puanlar ve ortalama puanlar üzerinde yuvarlama yoluna gidilmiştir. Ayrıca sınavda yanlış cevaplar doğru cevaplar üzerinde etki yaratmamıştır.

YEE, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere geliştirdiği sınav modelinde DAOBM’de belirlenen yeterlik tanımlarından hareket etmektedir. DAOBM’deki B2 düzey dinleme yeterlik tanımları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

DAOBM B2 Düzey Dinleme Kazanımları

Dinleme Anlama Genel	
B2	Özel yaşam, toplum ve iş yaşamı veya eğitim alanında alışılmış ya da az alışılmış konularla karşılaşıldığında, gerek medyada gerekse karşılıklı konuşmada kullanılan ölçünlü dili anlayabilir. Sadece, uygun olmayan söylem yapıları veya zor deyimler kullanıldığında ya da aşırı gürültü anlamayı etkileyebilir.
	Ölçünlü dil konuşulduğunda, içerik ve dil açısından, somut ve soyut konular hakkındaki karmaşık konuşmaları ana hatlarıyla anlayabilir. Kendi uzmanlık alanında yapılan tartışmaları da anlayabilir. Konuya biraz olsun alışık ve konuşma ya da görüşme süreci belirgin göstergelerle nitelendirilmiş uzun konuşmaları ve karmaşık tartışmaları izleyebilir
Anadili Konuşurları Arasında Geçen Konuşmaları Anlama	
B2	Anadili konuşurlarıyla olan canlı bir konuşmaya ayak uydurabilir.
	Kendini biraz zorlayarak içinde bulunduğu ortamda geçen konuşmaların ve söylenenlerin birçoğunu anlayabilir; ama anadili konuşurları, konuşmalarını dinleyiciye göre hiçbir şekilde uyarlamıyorsa grup görüşmelerine tamamıyla katılmakta zorlanacaktır.
Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama	
B2	İçerik ve dil açısından karmaşık üniversite derslerini, konuşmaları, bülten ve başka akademik ya da meslekle ilgili sunumları ana hatlarıyla anlayabilir.
Duyuruları ve Talimatları Anlama	
B2	Normal konuşma hızıyla ölçünlü bir dil kullanıldığında soyut ve somut konularla ilgili duyuru ve bildirileri anlayabilir.
Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama	
B2	Genelde toplumsal yaşamda, meslek ya da eğitim hayatında rastlanan ölçünlü dille yapılmış ses kayıtlarını anlayabilir; sadece bilgilerin içeriğini değil, konuşucuların görüş açılarını ve yaklaşımlarını da kavrayabilir.
	Ölçünlü dilin kullanıldığı belgesel radyo yayınlarının çoğunu anlayabilir; konuşanların ses tonuna yansıyan ruh hallerini doğru olarak kavrayabilir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Türkçe Yeterlik Sınavındaki test maddelerinin güvenilirlik çalışmaları YEE Sınav Merkezi tarafından yapılmaktadır. Aynı ölçme aracı Afganistan'da diğer bir üniversitede öğrenim görmekte olan B2 seviyesinde 64 öğrenciye uygulanmıştır. Sınav sonrası elde edilen veriler üzerinde alfa (α) modeli kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Toplam 64 öğrencinin katıldığı dinleme başarı testinin sonuçları üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=.757$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70'ten yüksek oluşu testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümünde yer alan sorulara ait madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Türkçe Yeterlik Sınavı Dinleme Bölümü Sorularına Ait Madde İstatistikleri

	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Değerlendirmesi		Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Değerlendirmesi
Soru 1	0,81	0,53	Tipik iyi bir madde	Soru 16	0,14	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 2	0,78	0,26	Tipik iyi bir madde	Soru 17	0,19	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 3	0,17	0,37	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 18	0,33	0,37	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 4	0,55	0,74	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 19	0,52	0,21	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 5	0,47	0,42	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 20	0,56	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 6	0,5	0,58	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 21	0,61	0,26	Tipik iyi bir madde
Soru 7	0,61	0,58	Tipik iyi bir madde	Soru 22	0,23	0,37	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 8	0,23	0,42	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 23	0,53	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 9	0,48	0,47	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 24	0,36	0,37	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 10	0,11	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 25	0,3	0,21	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 11	0,33	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 26	0,3	0,26	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 12	0,73	0,47	Tipik iyi bir madde	Soru 27	0,61	0,32	Tipik iyi bir madde
Soru 13	0,23	0,21	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 28	0,25	0,32	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 14	0,58	0,32	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 29	0,38	0,21	Zor fakat ayırt edici bir madde
Soru 15	0,38	0,42	Zor fakat ayırt edici bir madde	Soru 30	0,69	0,32	Tipik iyi bir madde

Tablo 10’da görüldüğü gibi madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinin birlikte değerlendirilmesi sonucu “üzerinde çalışılması gereken” veya “zor ve ayırt edici olmayan” bir maddeye rastlanmadığı için sınav üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmeden asıl çalışmada kullanılmıştır.

3.3.2. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinde iki farklı örneklem grubundan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör (DFA) analizi uygulamışlardır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %53.20’sini açıklayan “bireysel ve çevresel etmenler, dinleme kaynağının kontrolü, dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde alan yazında sıkça kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm değerlerin iyi derecede bir uyumu yansıttığı; üç faktörlü yapının toplam varyansın %53, 87’sini açıkladığı ve ölçeğin yüksek düzeyde kabul edilebilecek iç tutarlılık katsayısına (.90) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek 5’li likert tipinde olup toplam 18 madde içermektedir. 12 madde (1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. maddeler) “bireysel ve çevresel etmenler”, 3 madde (13. 14. ve 15. maddeler) “dinleme kaynağının kontrolü” ve 3 madde (16. 17. ve 18. maddeler) “dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olmak üzere üç faktörlüdür, Bu maddeler “Bana hiç uygun değil, bana uygun değil, bana biraz uygun, bana oldukça uygun, bana tamamen uygun” olmak üzere beş kategoride ölçeklendirilmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra “Bana tamamen uygun” kategorisinden başlayarak sırayla 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır. Afganistan’daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olan 101 öğrenciden toplanan verilerle elde edilen güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,71 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Katılımcı Tanıma Formu

Katılımcı Tanıma Formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların ad, soyad, yaş ve cinsiyetlerine dair sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise bağımlı değişken üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenlere yönelik sorularla birlikte öğrencilerin sahip olduğu teknolojik araç-gereçlere yönelik sorular yer almaktadır. İlgili formun içerik ve dil kontrollerinin yapılması amacıyla iki alan uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.4. Görüş Formu

Çalışmada deney grubundaki öğrencilerden toplanan nicel verileri açıklamak amacıyla bir görüş formu hazırlanmıştır. Görüş formunun oluşturulması aşamasında alan yazın ayrıntılı olarak incelenmiş ve formu oluşturan sorular araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan formun alan uzmanları tarafından görüş ve önerileri alınmak üzere incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının dönütlerine göre forma son şekli verilmiştir. Son durumda görüş formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileriyle ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcılardan e-dinletilere yönelik görüşlerini almaya yönelik sorulardan oluşmuştur.

3.3.5. E-Dinleti Değerlendirme Formu

E-Dinleti değerlendirme formu deney grubundaki katılımcıların her bir e-dinletiyi dinledikten sonra söz konusu e-dinletiyeye yönelik duygu, düşünce ve eleştirilerini paylaşmaları amacıyla araştırmacı tarafından alan yazın çerçevesinde geliştirilmiştir. E-Dinleti değerlendirme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm ise her bir e-dinletiyi kaçar kez dinledikleri, hangi teknolojik araçla ve nerede dinledikleri ve dinlenen e-dinletiyeye yönelik görüşlerini almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. E-Dinleti değerlendirme formu, süreç boyunca deney grubundaki katılımcılar tarafından gönüllülük esasına göre doldurulmuştur.

3.4. Çalışma Süreci

Çalışma süreci analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında beş aşamadan oluşmaktadır. Analiz aşamasında hedef kitle, konu, araç/gereç ve ortam analizi yapılmıştır. Çalışılacak örneklem grubuna ve konulara karar verilmiştir. Tasarım aşamasında uygulamada kullanılacak olan e-dinletilerin içerikleri, alan yazın ışığında tasarlanmıştır. Geliştirme aşamasında tasarımı yapılan e-dinletiler oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında öncelikle pilot bir uygulama yapılmış, yaşanan aksaklıklar tespit edilmiştir. Tespit edilen aksaklıklar doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise çalışmada yer alan araştırma soruları kapsamında istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışma sürecindeki her aşama Şekil 5'te sunulmaktadır:



Şekil 5. Çalışma Süreci Aşamaları

3.4.1. Analiz Aşaması

3.4.1.1. Hedef Kitle Seçimi

Çalışmanın ilk aşamasında uygulamanın gerçekleştirileceği hedef kitlenin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Hedef kitle seçiminde birkaç faktör önemli rol oynamıştır. Bu faktörler şunlardır:

Türkçeyi Türkiye’de yabancı dil olarak öğrenenlerle yurt dışında öğrenenlerin gereksinimleri farklılaşmaktadır. Türkçeyi Türkiye’de yabancı/ikinci dil kapsamında öğrenenler günlük yaşamlarında Türkçeyi duyabilir, kullanabilir kısacası hedef dile maruz kalabilir. Dille birlikte kültürü de yaşayarak edinebilirler. Fakat Türkçeyi yurt dışında öğrenenler çevre ve kültür, günlük yaşam içinde bulunma gibi dil öğrenimini destekleyen durumlardan yoksundurlar. Dolayısıyla Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrenciler için informal ortamlar da tam bir ders niteliği taşımaktadır. Diğer taraftan yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler öğretmenleri ve yakın çevreleri haricinde günlük yaşantılarında dile maruz kalmazlar. Bu durumda, dinlediğini anlama başarısına etkisi test edilecek bir materyal için öğrencilerin günlük hayatlarında Türkçeye maruz kalamayacakları bir ortamın seçilmesi, geliştirilecek materyalin dinlediğini anlama başarısına etkisini daha açık bir şekilde göstereceğinden çalışmanın yurt dışında yürütülmesi uygun görülmüştür.

Çalışmada “B2” seviyesindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Hedef dili öğrenmede en uygun girdi anlaşılabilir olandır (Krashen, 1987, s. 63). Araştırmacıya göre eğer bir girdi

anlaşılabilir değilse gürültüdür. Krashen'e göre, hedef dili sadece radyo dinleyerek edinemiyorsak bunun sebebi radyodaki konuşmacıya yakın seviyede hedef dil hakkında bilginin olmayışıdır. Dolayısıyla anlaşılabilir girdinin hedef kitlenin dil edinimine yardımcı olabilmesi için hedef kitlenin temel düzeyde hedef dile ait bilgilere sahip olması şarttır. Benzer şekilde McQuillan (2006) da e-dinletilerin orta seviyedeki öğrencileri ileri seviyeye taşımada etkili bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden çalışmada B2 seviyesinde Türkçe bilen öğrencilerle çalışılması uygun görülmüştür.

Hedef kitle seçimindeki bir diğer faktör ise araştırmacının geçmiş tecrübeleridir. Araştırmacı, 2017 eğitim-öğretim yılında Türkoloji Projesi kapsamında Afganistan/Kabil Devlet Üniversitesi'nde görevli olarak bulunmuştur. Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci profilini yakından tanıyor oluşu da çalışmanın Afganistan'da yapılmasının nedenlerinden biridir.

3.4.1.2. Konu Seçimi

Dil öğretimine yönelik e-dinleti çalışmaları (Rosell-Aguilar, 2007; Chan, Chen ve Döpel, 2011; Chan, Chi, Chin, Lin, 2011) incelendiğinde e-dinleti konularının ilgi çekici, eğlenceli olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca e-dinletiler hedef dilin konuşulduğu ülke ya da bölgenin kültürüne, yaşam tarzına yönelik bilgiler içermeli ve dinleyicileri hedef dilin özelliklerine maruz bırakmalıdır.

Krashen (1987, s. 67) de dilsel girdinin ilgi çekici ve hedef kitleyle ilgili olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda daha önce Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten alan uzmanlarının da görüşlerine başvurularak konular şu şekilde belirlenmiştir: Cengiz Aytmatov, Türkiye Bursları, Türkçe Yeterlik Sınavı, Türk Dizileri, Özgeçmiş Hazırlama ve Bazı Deyimlerin Ortaya Çıkış Hikâyeleri.

3.4.1.3. Araç/Gereç ve Ortam Analizi

E-Dinletilerin oluşturulabilmesi için bu teknolojiyi destekleyen uygun yazılım ve donanımların incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla öncelikle hangi donanımlara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Ardından oluşturulan e-dinletilere öğrencilerin erişim sağlayabileceği platformlar belirlenmiştir.

Bu amaçla öncelikle ses kayıtlarının yapılabilmesi için ses kartına sahip bir dizüstü bilgisayar ve mikrofona ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ses kalitesinin en

iyi seviyede sağlanabilmesi amacıyla USB girişli mikrofon kullanılmasına karar verilmiştir. Diğer taraftan içeriğin geliştirilmesi için kullanılacak yazılım araştırılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda (Salmon ve Edirisingha, 2008; Salmon, Edirisingha, Mobbs, Mobbs ve Dennett, 2008) “Audacity” adlı yazılımın kullanılmasına karar verilmiştir. Audacity yazılımı programlama bilgisi gerektirmemektedir. Aynı zamanda ücretsiz ve Türkçe ara yüze sahiptir. Ayrıca Audacity yazılımı ses dosyaları üzerinde birçok işleme (kesme, kopyalama, ses tonu düzeltme, arka plan gürültü giderme, ses efekti ekleme) ve ses dosyalarını farklı uzantılarla kaydetmeye imkân tanımaktadır.

E-Dinletiler bir ağ güncesi üzerinden doğrudan RSS ile takip edilebilseler de gerek Afganistan’daki teknolojik alt yapı gerekse çalışmanın sürdürülebilirliği açısından farklı erişim kanalları da kullanılmıştır. Bunlardan biri araştırmacı tarafından geliştirilen ağ güncesi (www.turkishpodcast.com) diğeri ise “Katılımcı Tanıma Formu” aracılığıyla öğrencilerin sahip oldukları teknolojik donanımlar gözetilerek oluşturulan anlık iletişim grubudur. Öğrencilerin iki platform üzerinden dosyalara ulaşamayacağı durumlar gözetilerek bir dosya paylaşım sayfası üzerinden de paylaşım alanı oluşturulmuştur.

3.4.2. Tasarım Aşaması

3.4.2.1. E-Dinleti İçeriklerinin Tasarlanması

Analiz aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda e-dinleti konuları belirlenmiş olup e-dinletilerin örneklem seviyesine uygun bir şekilde tasarlanması hedeflenmiştir. Alanyazında dil öğretimine yönelik e-dinleti tasarımı konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Chan, Chen ve Döpel, 2011; Chan, Chi, Chin, Lin, 2011; Cebeci ve Tekdal, 2006; Edirisingha ve Salmon, 2007; Edirisingha, Salmon ve Fothergill, 2006; McQuillan, 2006). Bu çalışmalarda e-dinleti tasarımlarında dikkat edilmesi gereken unsurlara yer verilmiştir.

E-Dinletilerin süresiyle ilgili olarak yeterli uzunlukta olması gerektiği (Rosell-Aguilar, 2007), ancak 15 dakikadan fazla olmamasına diikat edilmesi gerektiği (McQuillan, 2006) ifade edilmektedir. Chan, Chi, Chin, Lin (2011) ise yaptıkları çalışmada ortalama 10-13 dakika olarak tasarladıkları e-dinletilerin öğrenciler tarafından uzun bulunduğunu tespit etmişlerdir. Cebeci ve Tekdal (2006) ise e-dinletilerin 15 dakikayı geçmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda hazırlanan e-dinletilerin uzunlukları en fazla 15 dakika olacak şekilde tasarlanmıştır. E-Dinletilerin konu başlıkları ve sürelerine dair veriler Tablo 11’de sunulmaktadır:

Tablo 11

E-Dinleti Başlıkları ve Sürelerine Dair Veriler

Dosya Adı	Dosya Türü	Süre
E-Dinleti 1 - Cengiz Aytmatov	Mp3	15:05
E-Dinleti 2 - Türkiye Bursları	Mp3	15:56
E-Dinleti 3 – Türkçe Yeterlik Sınavı	Mp3	11:30
E-Dinleti 4 – Bazı Deyimlerin Ortaya Çıkış Hikâyeleri	Mp3	05:12
E-Dinleti 5 – Öz Geçmiş Hazırlama	Mp3	07:46
E-Dinleti 6 – Türk Dizileri	Mp3	06:48

Tablo 11 incelendiğinde en uzun süreli e-dinletin “Türkiye Bursları”, en kısa süreli e-dinletin ise “Bazı Deyimlerin Ortaya Çıkış Hikâyeleri” başlıklı e-dinleti olduğu görülmektedir. Tabloda belirtilen süreler giriş-geçiş ve çıkış müzikleri dâhil edilerek hesaplanmıştır.

Araştırmacılara göre (Chan, Chi, Chin, Lin, 2011; Edirisingha, Salmon ve Fothergill, 2006; McQuillan, 2006; Rossell-Aguilar, 2007), e-dinletiler ders anlatımından ziyade radyo programı stiline olmalıdır. Başlangıçta “Dinleyicileri selamlamanın ardından konuşmacının e-dinletin konusuna giriş yapması” gerekmektedir. Konuya giriş oldukça kısa ve öz olmalıdır. Dinleyici “giriş” kısmında e-dinletin konusu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu doğrultuda hazırlanan bütün e-dinletilerin giriş kısmında ilgili e-dinletin konusu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan kısa bilgilendirmede öğrencilerin dinleyecekleri metnin içeriği hakkında bilgilendirilmesi ve metne güdülenmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Dinleme öncesinde öğrencilerin dinleyecekleri metnin içeriği hakkında bilgilendirilmeleri öğrencilerin zihinsel ve bilişsel anlamda metne hazır hâle gelmelerinde etkilidir⁵. Kısa bilgilendirme ve ana metnin normal okunması tercih edilmiştir. Ana metnin okunmasının ardından gelen metne ait açıklamalar kısmı ise radyo programı stiline düzenlenmiştir.

E-Dinletiler konuşma, müzik ve ses efektleri gibi farklı kısımlardan oluşmalıdır (Cebeci ve Tekdal, 2006). Bu şekilde oluşturulacak e-dinletilerin, sıradan ses dosyaları ya da farklı şekilde oluşturulmuş e-dinletilere kıyasla öğrenme süreçlerinde daha etkili olacağı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan podastlerde giriş-geçiş-çıkış müzikleri kullanılmıştır. Salmon vd. (2008), e-dinletilerde kullanılabilecek giriş-geçiş-çıkış müziklerine ücretsiz ve telifsiz bir şekilde erişim sağlayan web sitelerinden bahsetmektedir.

⁵ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities> sayfasından ulaşılmıştır.

Bu web sitelerinden bazıları 2018 Ocak ayı verilerine göre şunlardır: www.music.podshow.com, www.podsafeaudio.com, www.ukpodcasts.info. Bu doğrultuda www.music.podshow.com sitesinden ilgili müzikler seçilerek e-dinletilerde kullanılmıştır.

E-Dinleti tasarımı dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise dosya boyutu ve ekran ölçüsüdür. Rossell-Aguilar (2007), e-dinletilerin tasarım aşamasında dosya boyutuna dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dosyaların mobil cihazlara kolay indirilebilmesi için dosya boyutunda ilgili düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca e-dinletilere görsel eklenecekse mobil cihazların ekran boyutları da tasarım aşamasında dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir. Bu çalışmada kullanılan e-dinletilerde herhangi bir görsele yer verilmemiştir. Dosya boyutları ise pilot çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin zorluk çekmeden indirebileceği boyutlarda tutulmuştur. E-Dinletilerin dosya boyutlarına ilişkin veriler Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12

E-Dinletilerin Dosya Boyutlarına İlişkin Veriler

Dosya Adı	Dosya Türü	Boyut
E-Dinleti 1 - Cengiz Aytmatov	Mp3	13,3 MB
E-Dinleti 2 - Türkiye Bursları	Mp3	16,6 MB
E-Dinleti 3 – Türkçe Yeterlik Sınavı	Mp3	10 MB
E-Dinleti 4 – Deyimlerin Ortaya Çıkış Hikâyeleri	Mp3	5 MB
E-Dinleti 5 – Öz Geçmiş Hazırlama	Mp3	7,45 MB
E-Dinleti 6 – Türk Dizileri	Mp3	5,84 MB

Tablo 12 incelendiğinde, dosya boyutu en yüksek e-dinletin “Türkiye Bursları”, en düşük dosya boyutuna sahip e-dinletin ise “Deyimlerin Ortaya Çıkış Hikâyeleri” başlıklı e-dinleti olduğu görülmektedir.

Dil öğretimine yönelik e-dinleti çalışmaları (Rosell-Aguilar, 2007; Chan, Chen ve Döpel, 2011; Chan, Chi, Chin, Lin, 2011) incelendiğinde e-dinletilerin hedef dilin konuşulduğu ülke ya da bölgenin kültürüne, yaşam tarzına yönelik bilgiler içermesi ve dinleyicileri hedef dilin özelliklerine maruz bırakması gerektiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda e-dinleti metinlerine ait açıklamalar kısmında Türk kültürüne ve yaşam tarzına ait bilgilere yer vermeye çalışılmıştır.

3.4.3. Geliştirme Aşaması

E-Dinleti konuları, içerik özellikleri, ses efektleri, giriş-geçiş-çıkış müzikleri belirlendikten sonra geliştirme aşamasına geçilmiştir. E-Dinleti metinleri yazıldıktan sonra diksiyon eğitimi almış bir Türkçe öğretmen adayı yardımıyla ses kayıtları oluşturulmuştur.

E-Dinletiler oluşturulurken öncelikle ses kayıtları ses dosyası dönüştürme yazılımları kullanılarak “Audacity” yazılımının izin verdiği ses dosyası uzantı türlerinden olan mp3 uzantısına dönüştürülmüştür. Bu işlem sonrasında “Dosya” sekmesinden “Aç” özelliği seçilerek bilgisayardan ilgili e-dinleti için ses kayıtları ve müzikler çalışma sayfasına aktarılmıştır. Daha sonra her bir e-dinleti için etiket bilgileri girilerek kayıtlara son şekilleri verilmiştir.

3.4.3.1. İçerikleri Tasarlanan E-Dinletilerin Uygun Yazılımlarla Geliştirilmesi

Kullanılması planlanan e-dinletilerin öncelikle metinleri oluşturulmuştur. İlgili metinler uygun ses tonu ve diksiyona sahip bir öğrenci tarafından seslendirilmiştir. Seslendirmeler kaliteli araçlarla (mikrofon, kulaklık) kaydedilmiştir. Kaliteli ses kayıtları elde edildikten sonra e-dinletiyeye dönüştürmek için “Audacity” yazılımı kullanılmıştır. Audacity, farklı işletim sistemleriyle uyumlu çalışabilen, ücretsiz, dijital ses düzenleme ve ses kaydetme yazılımıdır.

3.4.3.2. Sanal İletişim Gruplarının Oluşturulması

Deney grubundaki öğrencilerin e-dinletilere erişimlerinin sağlanabilmesi için birkaç farklı ortam tasarlanmıştır. Bu ortamlardan biri akıllı telefon uygulaması üzerinden oluşturulan “Türkoloji E-Dinleti” adlı anlık iletişim grubudur. Anlık iletişim grubunun yanında araştırmacı tarafından iki farklı alan ismi üzerinden erişime açılmış ağ güncesi tasarlanmıştır (www.turkishpodcast.com/www.turkishpodcasts.com). Deney grubundaki öğrencilerin e-dinletilere ulaşamayacağı durumlarda dosya paylaşımına izin veren bir ağ sayfası vasıtasıyla katılımcıların e-dinletilere erişim yolları çeşitlendirilmiştir.

3.4.4. Uygulama Aşaması

Çalışmanın bu kısmında, geliştirilen e-dinletiler kullanılarak Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kabil Devlet Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri ile pilot çalışma yürütülmüştür.

3.4.4.1. Pilot Uygulamanın Yapılması

Asıl uygulama aşamasına geçilmeden önce geliştirilen e-dinletilerle bir pilot çalışma yürütülmüştür. Afganistan/Kabil Devlet Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden, B2 seviyesindeki 15 öğrenci (8 kız, 7 erkek) rastgele seçilmiştir. Geliştirilen e-dinletiler beşer gün arayla bir akıllı telefon uygulaması vasıtasıyla öğrencilere gönderilmiştir. Pilot uygulama sonunda yaşanan aksaklıklar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. İlk ses kayıtları parça parça kaydedilerek birleştirilmiştir. Bu durumun dinleme aşamasında problemler oluşturduğu ve katılımcıların bu durumdan olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.
2. Bazı e-dinletilerin dosya boyutunun fazla olması nedeniyle öğrencilerden bazılarının dosyaları indirmekte zorlandığı görülmüştür.
3. Ses kayıtlarında bazı kelimelerin telaffuzunda hatalar yapıldığı belirlenmiştir.

Yaşanan aksaklıkları gidermek için şu önlemler alınmıştır:

1. Geçiş farklılıkları dikkat çeken kayıtlardaki problemlerin giderilmesi için daha profesyonel araçlarla ses kayıtları yapılmıştır.
2. Dosya boyutu fazla olan e-dinletilerin metinleri yeniden ele alınmış ve kısaltılmıştır.
3. Telaffuzunda hata yapılan kelimeler tespit edilerek ilgili kayıtlar yeniden yapılmıştır.

3.4.4.2. Gerçek Uygulamanın Yürütülmesi

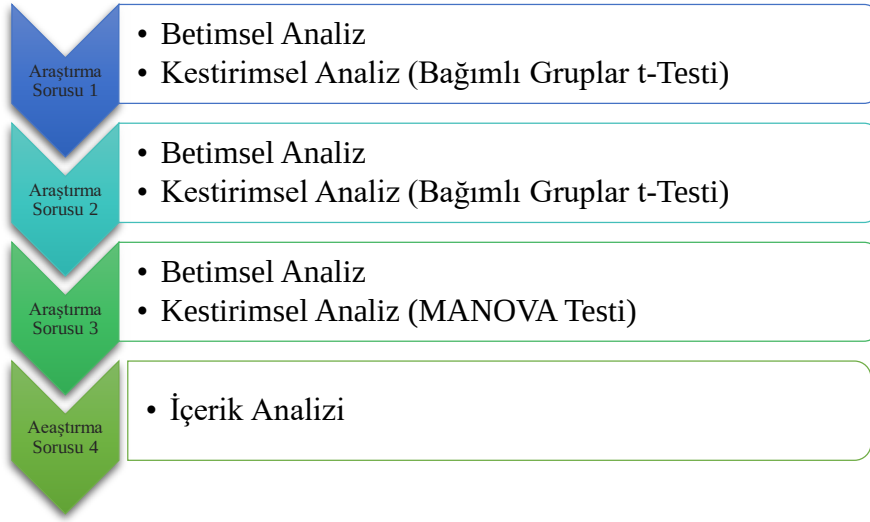
Çalışma boyunca e-dinletiler deney grubundaki öğrencilere haftada bir kez olmak kaydıyla altı hafta boyunca birkaç farklı platform üzerinden gönderilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS Statistics 24 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerinden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmaya ait işlem basamakları şu şekildedir:

1. Çalışma sürecinin ilk haftasında uygulamanın gerçekleştirileceği Şehit Üstat Rabbani Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine “Katılımcı Tanıma Formu”, “Türkçe Yeterlik Sınavı” (Dinleme Bölümü) ve “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” öğretim elemanları tarafından uygulanmıştır. “Türkçe Yeterlik Sınavı” ve “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı puanlarını ölçmeye yönelik ön test olarak kullanılmıştır. “Katılımcı Tanıma Formu” ise grupların oluşturulmasında ve uygulama sürecine etkisi olabileceği düşünülen değişkenlere yönelik veri toplama amacıyla kullanılmıştır.
2. Öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı puanlarına yönelik ön test verilerinin elde edilmesinin ardından ilgili istatistiksel analizler yapılmış ve bu veriler doğrultusunda birbirine denk deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
3. Deney grubuna farklı platformlar üzerinden destekleyici e-dinletiler gönderilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubu geleneksel yöntemle derslerine devam etmiştir.
4. Deney grubuna gönderilen her e-dinletinin ardından ilgili e-dinleti ve sürece yönelik öğrenci görüşlerinin elde edilmesi amacıyla genel ağ üzerinden “E-Dinleti Değerlendirme Formu” gönderilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler “E-Dinleti Değerlendirme Formu”nu gönüllülük esasına göre doldurmuşlardır.
5. Altı haftalık uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere uygulamanın ilk haftasında yapılan “Türkçe Yeterlik Sınavı” (Dinleme Bölümü) ve “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” son test olarak tekrar yapılmıştır. Sonra deney grubundan 20 öğrenciye genel ağ üzerinden “görüş formu” gönderilmiştir. Elde edilen veriler nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda birtakım çıkarımlara varılmış ve bu çıkarımlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

3.4.5. Değerlendirme Aşaması

3.4.5.1. Verilerin Analizi

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Kullanılan yöntemler araştırma soruları bazında Şekil 6’da sunulmaktadır.



Şekil 6. Veri Analiz Yöntemleri

3.4.5.1.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi ve MANOVA testleri uygulanmıştır. Bu testlerin uygulanabilmesi için bazı ön şartların sağlanması gerekmektedir. Testlere ilişkin varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda varyansların eşit olduğu ve normal dağılım sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırma sorularını cevaplamak amacıyla bağımlı gruplar t-testi ve MANOVA testi yapılması uygun görülmüştür.

3.4.5.1.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel boyutunda ilgili veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kurallarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk vd., 2010, s. 250). Görüşmeler, tartışmalar, konuşmalar, sohbetler içerik analizi tekniğiyle incelenebilmektedir.

Nitel verilerin analizi dört aşamada yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 228-238). Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1- Verilerin Kodlanması:

Verilerin kodlanması aşamasında araştırma sürecinde elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümler oluşturulur. Oluşturulan bölümlerin kavramsal açıdan ifade ettiği anlam ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu bölümler bir sözcükten, cümleden veya paragraftan oluşabilir.

Kodlama işlemi daha önceden belirlenmiş kavramlara göre, verilerden çıkarılan kavramlara göre veya genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamalara göre olmak üzere üç şekilde yapılabilmektedir.

2- Temaların Bulunması

Verilerin kodlanması aşamasında ortaya çıkan kodlar incelenmektedir. İncelenen kodlar arasında bulunan ortak yönlerden temalar oluşturulur. Oluşturulan temalar kodlardan daha genel bir olguyu ifade etmektedir. Ortaya çıkan temaların fazla olması durumunda temaların ortak yönlerinden hareketle daha genel bir temaya ulaşmaya çalışılır.

3- Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi:

İlk iki aşamadan sonra verilerin düzenlenebilmesi için bir sistem oluşturulmaktadır. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşamasında araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler. Bu şekilde belirli olgulara göre verilerin tanımlanması ve yorumlanması mümkün olabilmektedir. Bu aşamada araştırmacı kendi fikir ve düşüncelerine yer vermez.

4- Bulguların Yorumlanması:

Bu aşamada tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlanması yapılmakta ve sonuçlar çıkarılmaktadır. Araştırmacı bulguların yorumlanması aşamasında bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurmak, sonuç çıkarmak ve bu sonuçların önemine dair açıklamalar yapmak zorundadır.

3.5. Çalışmaya Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma için geliştirilen e-dinletilere, uygulama sürecine ve veri toplama araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik önlemleri alınmıştır. Geçerlik “iç geçerlik” ve “dış geçerlik” olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. “Bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi ‘iç geçerlik’, sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise ‘dış geçerlik’ olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010, s.174). Güvenirliği ise veri toplama araçlarına, uygulamaya ve çalışma grubuna ilişkin faktörler etkilemektedir.

3.5.1. Geçerlik Önlemleri

- Çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları açık bir şekilde ifade edilmiştir.
- Çalışmanın yapıldığı ülkenin seçimi için gerekçeler açık bir şekilde belirtilmiştir.
- Çalışma grubunun belirlenmesine etki eden gerekçeler açık bir şekilde ortaya konulmuştur.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerini açıklayabilecek demografik bilgiler açıklanarak çalışmada bağımlı değişken üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenler kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.
- Çalışmada grupların oluşturulmasında gönüllülük esas alınmıştır.
- E-Dinleti geliştirme basamakları açık bir şekilde gösterilmiştir.
- Çalışmanın uygulama süreci açık bir şekilde anlatılmıştır.
- Veri toplama araçlarıyla ilgili geçerlik ve güvenirlik önlemleri alınmıştır.

3.5.2. Güvenirlik Önlemleri

- Pilot uygulama yapılmıştır.
- Uygulama öncesi deney grubunu e-dinletilere ve uygulamaya ilişkin bilgilendirmek amacıyla bir iletişim platformu üzerinden grup oluşturulmuş, deney grubunda yer alan öğrencilerle iletişim sağlanmıştır.
- Çalışma sürecinin gerekli kısımlarında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.5.3. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma sürecinde ulaşılan bulguların geçerli ve güvenilir olabilmesi veri toplama araçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle veri toplama araçlarıyla ilgili geçerlik ve güvenirlik işlemleri oldukça önemlidir (McMillan ve Schumacher, 2010). Geçerlik veri toplama aracının kapsadığı maddelerin çalışma kapsamında incelenen değişkenlerle ve örneklemle uygunluğunu, maddelerin açık bir şekilde ifade edilmesini ve dil uygunluğunu kapsamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Güvenirlik ise farklı zamanlarda ulaşılan bulguların birbiriyle tutarlı olması, ulaşılan bulguların yeniden üretilip üretilmemesi, yapılan ölçümlerin aynı veya farklı kişiler üzerinde benzer koşullarda tekrarlanabilmesiyle ilişkilidir (Merriam, 2009; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010; Crocker ve Algina'dan aktaran Büyüköztürk vd. 2010, s. 108). Bu doğrultuda çalışmada kullanılan dinleme başarısı testi, yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği, katılımcı tanıma formu, e-dinleti

değerlendirme formu ve uygulama sürecine yönelik görüş formuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik önlemleri alınmıştır.

3.5.3.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak YEE Sınav Merkezi tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınava Dinleme Bölümü, Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Katılımcı Tanıma Formu kullanılmıştır. İlgili veri toplama araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik önlemleri aşağıda sunulmuştur.

3.5.3.1.1. Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Bölümü)

Çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları YEE Sınav Merkezi tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı (dinleme bölümü) nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Amaçlanan kazanımlara yönelik belirtke tablosu yapılmıştır. İlgili sınavın ölçülmek istenen kazanımları yansıtma düzeyi belirlenmiştir. Kazanımlar ve test sorularının örtüştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili ölçme aracı benzer başka bir örnekleme uygulanmış; test sorularına ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Veri toplama aracının güvenirliğini belirlemek amacıyla “Cronbach Alpha” katsayısı hesaplanmıştır.

3.5.3.1.2. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

Çalışmada Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışmanın amacına, kapsamına ve örnekleme uygunluğu üç alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla “Cronbach Alpha” katsayısı hesaplanmıştır.

3.5.3.1.3. Katılımcı Tanıma Formu

Bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek katılımcı özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu form alan yazın doğrultusunda hazırlanmıştır. İlgili formun içerik ve dil kontrollerinin yapılması amacıyla iki alan uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Form aracılığıyla ulaşılan bulguların araştırma sorularını cevaplayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

3.5.3.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak görüş formu ve e-dinleti değeriendirme formu kullanılmıştır. İlgili veri toplama araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlilik önlemleri aşağıda sunulmuştur.

3.5.3.2.1. Görüş Formu

Görüşlere yazılı olarak ulaşılmıştır. Görüşmeyi yönlendirme esnekliği olmadığından nicel verileri açıklayabilecek bulgulara ulaşmak için görüşme sorularının detaylı hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları alan yazın gözetilerek araştırma sorularını açıklayabilecek şekilde hazırlanmıştır. Görüş formuna son hâlinin verilmesi için alan uzmanları tarafından kapsam ve dil kontrolleri sağlanmıştır.

3.5.3.2.2. E-Dinleti Değeriendirme Formu

Çalışmanın temelini oluşturan e-dinletilerin içerik, teknik özellikleri ve erişim yollarının değeriendirilmesini amaçlayan e-dinleti değeriendirme formu alan yazın doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmanın amacına, kapsamına ve çalışma grubuna uygunluğu beş alan uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra veri toplama aracına son hâli verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı puanlarına ait ön test-son test karşılaştırmaları ile ulaşılan verilere ilişkin betimsel ve kestirimsel istatistikler sunulmuştur. Daha sonra farklı koşullardaki deneklerin birden fazla bağımlı değişkene göre karşılaştırıldıkları durumlarda kullanılması uygun görülen (Seçer, 2013) verilere MANOVA testi uygulanarak e-dinleti uygulamalarının öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı belirlenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Ayrıca MANOVA testinin uygulanabilmesi için sınanması gereken varsayımlara yer verilmiştir.

4.1. Deney Grubuna Ait Uygulama Öncesi ve Sonrası Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Farkı

Bu çalışmada deney grubunda e-dinleti temelli uygulamalar kullanılmıştır. Kontrol grubunda dinleme eğitimi etkinlikleri ise kurumlarda şu anda uygulanmakta olan ve etkinlik temelli olarak adlandırılan yöntemle yürütülmüştür. Deney grubuna ait ön test-son test dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan t-Testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama(X)	SS	df	t	p
Dinlediğini Anlama Başarısı Ön Test	30	9.8	2.73	29		
Dinlediğini Anlama Başarısı Son Test	30	13.47	2.67	29	-6.971	.000
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test	30	56.37	15.19	29		
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test	30	41.80	9.37	29	4.438	.000

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunda dinlediğini anlama başarısına ait son test puanları ($\bar{X} = 13.47$, $SS=2.67$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 9.8$, $SS=2.73$) yüksektir. Yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi son test puanları ($\bar{X} = 41.80$, $SS=9.37$) kaygı düzeyi ön test puanlarından ($\bar{X} = 56.37$, $SS=15.19$) daha düşüktür. Hem dinlediğini anlama başarısı ($t_{(29)} = -6.971$, $p < .05$) hem de yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi ($t_{(30)} = 4.438$, $p < .05$) ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Kontrol Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Farkı

Kontrol grubu için de ön test-son test dinlediğini anlama başarı ve yabancı dilde dinleme kaygı puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-Testi yapılmıştır. Ulaşılan t-Testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Kontrol Grubuna Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

	N	Ortalama (X)	SS	df	t	p
Dinlediğini Anlama Başarısı Ön Test	31	9.84	2.81	30		
Dinlediğini Anlama Başarısı Son Test	31	10.77	3.90	30	-1.430	.163
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ön Test	31	57.29	14.12	30		
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test	31	52.23	10.04	30	2.126	.042

Tablo 14'te görüldüğü gibi kontrol grubunda dinlediğini anlama başarısına ait son test puanları ($\bar{X} = 10.77$, $SS=3.90$) dinlediğini anlama başarısı ön test puanlarından ($\bar{X}=9.84$, $SS=2.81$) daha yüksektir. Yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi son test puanları ise ($\bar{X}=52.23$, $SS=10.04$), yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi ön test puanlarından ($\bar{X}=57.29$,

SS=14.12) daha düşüktür. Kontrol grubunda dinlediğini anlama başarısı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(30)} = -1.430, p > .05$). Kaygı düzeyi ön test-son test puanları arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(30)} = 2.126, p < .05$).

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Bu çalışmada e-dinleti temelli uygulamaların, katılımcıların dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı düzeylerine etkisini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak dinlediğini anlama başarısı testi ve yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Tablo 15'te görüldüğü gibi deney grubunun dinlediğini anlama başarısı son test puan ortalaması ($\bar{X} = 13.47, SS = 2.67$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 10.77, SS = 3.89$) daha yüksektir. Kaygı durumları incelendiğinde ise deney grubunun son test kaygı puanı ortalamasının ($\bar{X} = 41.80, SS = 9.37$) kontrol grubundan ($\bar{X} = 52.23, SS = 10.04$) daha düşük olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına ait son test sonuçlarına ait betimsel veriler Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15

Grupların Son Test Sonuçlarına Ait Betimsel Veriler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Dinlediğini Anlama Başarısı	13.47	2.67	10.77	3.89
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	41.80	9.37	52.23	10.04

Tablo 15'te görüldüğü üzere dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygı puan ortalamaları açısından grup ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için MANOVA testi kullanılmıştır. Birden fazla bağımlı değişkene bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda MANOVA testinin kullanılması uygun görülmektedir (A. Field, 2009). Bu testin yapılabilmesi için sağlanması gereken birtakım varsayımlar vardır. Çalışma verileri doğrultusunda sağlanan bu ön şartlar analiz öncesi sunulmuştur.

4.3.1. MANOVA Testi Varsayımları

Dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı değişkenlerine ilişkin ulaşılan verilerin MANOVA analizine uygunluğunun incelenmesi amacıyla birtakım varsayımlar incelenmiştir.

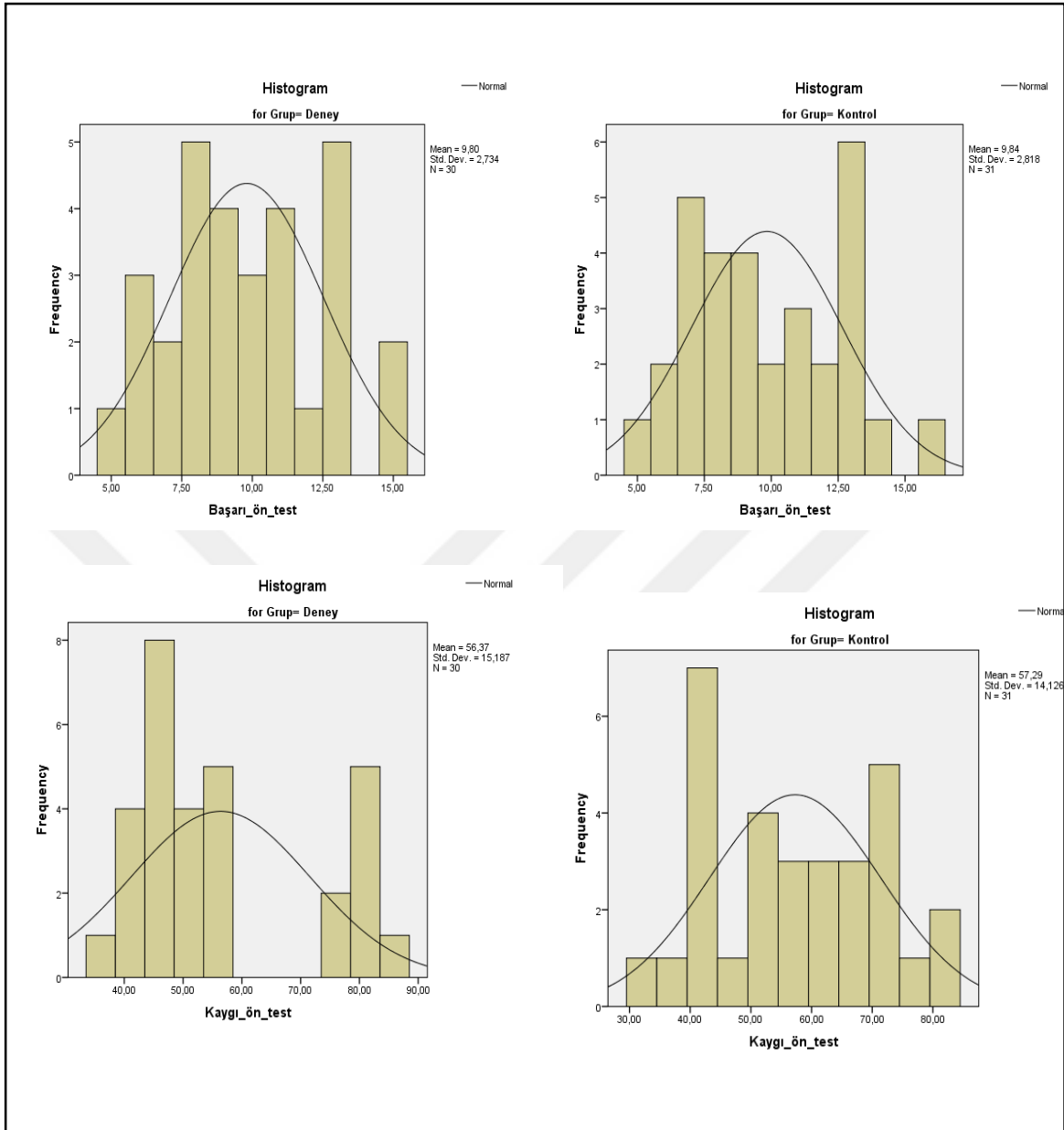
4.2.1.1. Örneklem Büyüklüğü

Örneklem büyüklüğü varsayımının sağlanabilmesi için her gruptaki değer sayısının bağımlı değişken sayısından büyük olması gerekmektedir (Pallant, 2005). Bu çalışmada iki bağımlı değişken ve deney-kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Gruptaki öğrenci sayıları sırasıyla 30 ve 31'dir. Gruplardaki değer sayısı bağımlı değişken sayısından fazladır. Böylelikle çalışmada örneklem büyüklüğü varsayımının sağlandığı görülmektedir.

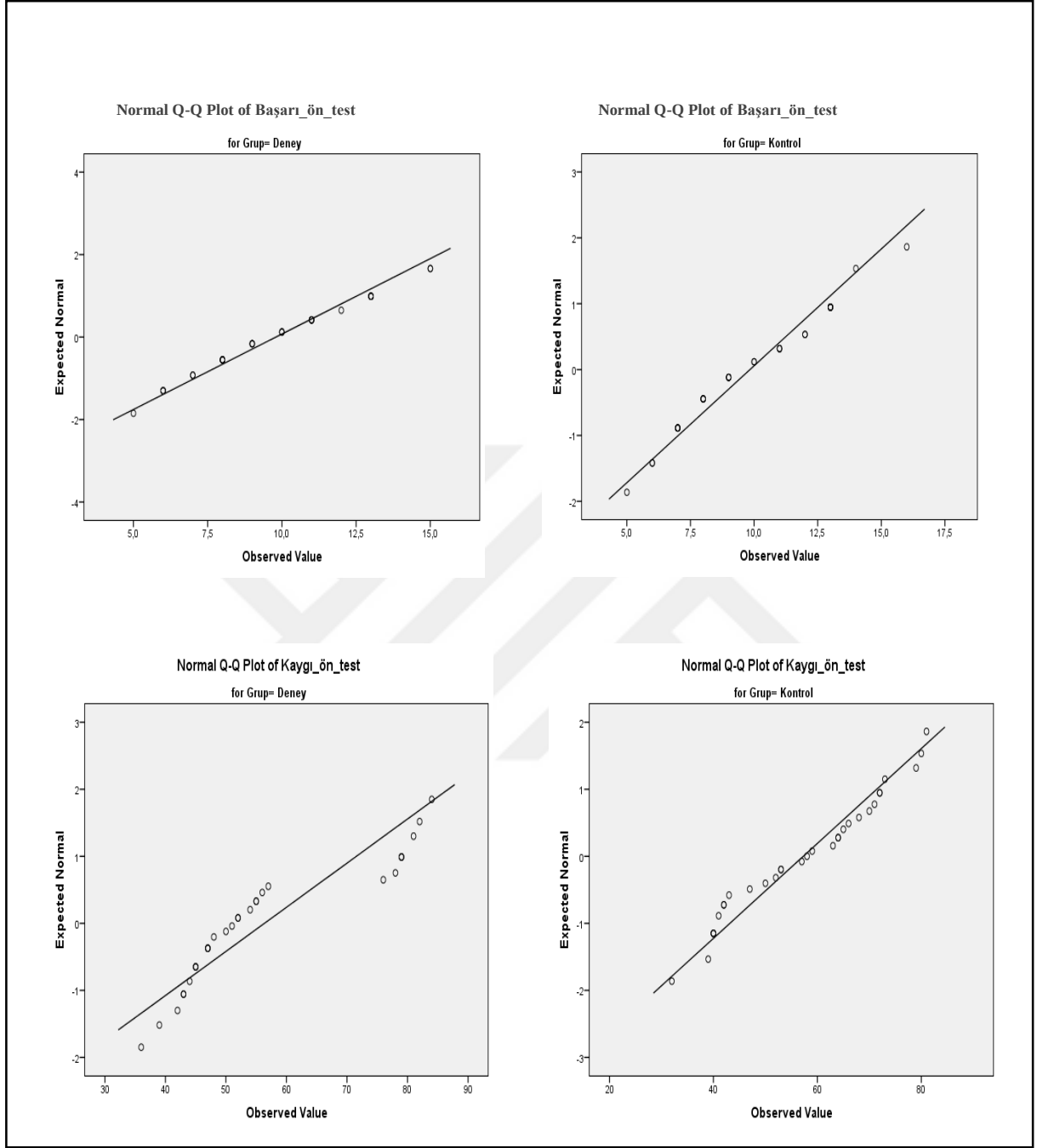
4.2.1.2. Normallik ve Aykırı Değerler

Bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için grafiksel ve sayısal yöntemlerden yararlanılmıştır. Histogram, P-P grafiği, Q-Q plot grafikleri verilerin normal ya da normale yakın dağılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

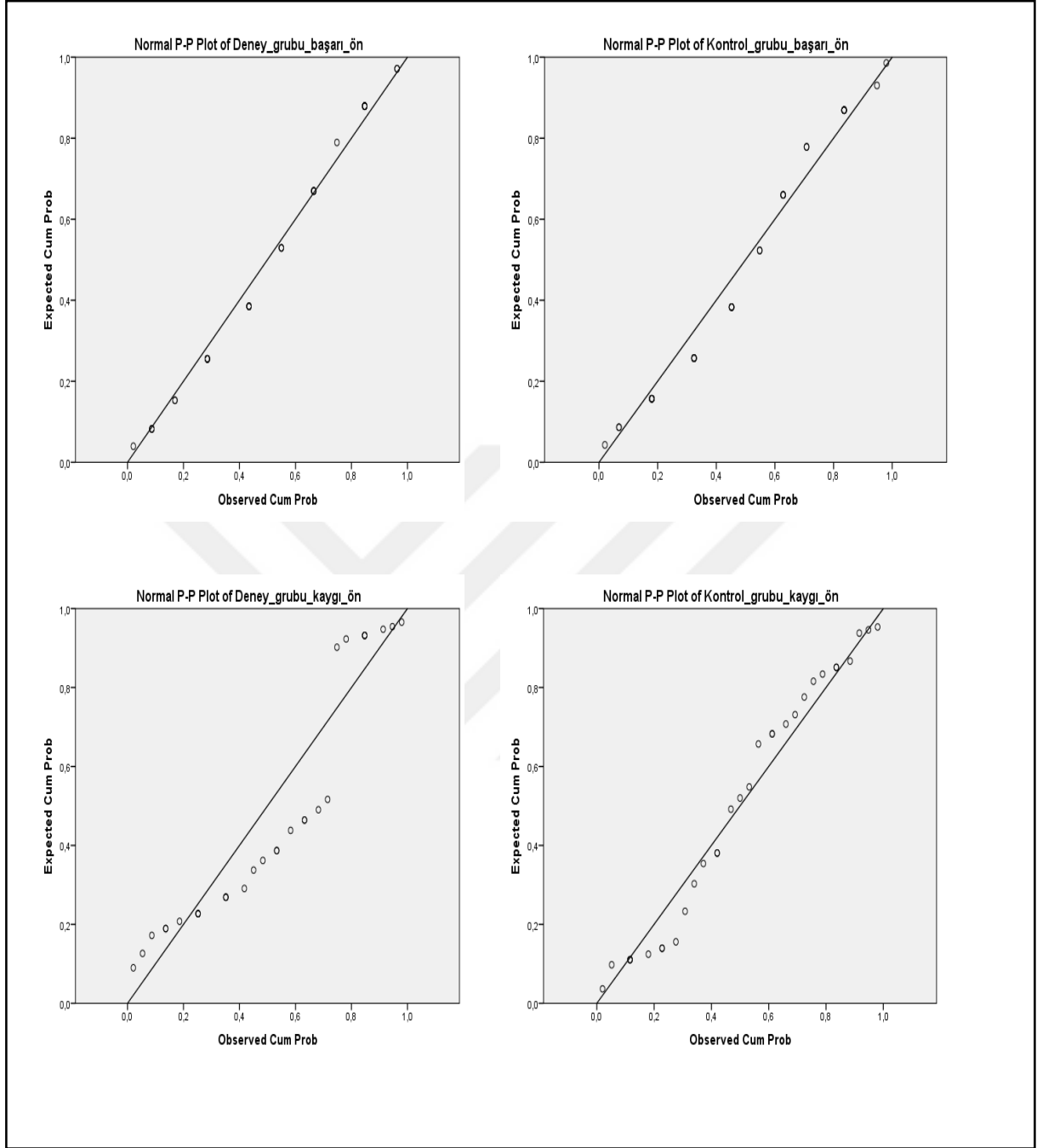
Basıklık, çarpıklık değerleri ile Kolmogrov Smirnov testinin sonuçları da verilerin normal ya da normale yakın dağılıma sahip olduklarını göstermektedir. Böylece araştırma verilerinin normallik ve aykırı değerler varsayımını sağladığı söylenebilir. İlgili veriler aşağıda yer alan şekillerle gösterilmiştir.



Şekil 7. Deney Kontrol Gruplarına Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanları Histogram Grafikleri



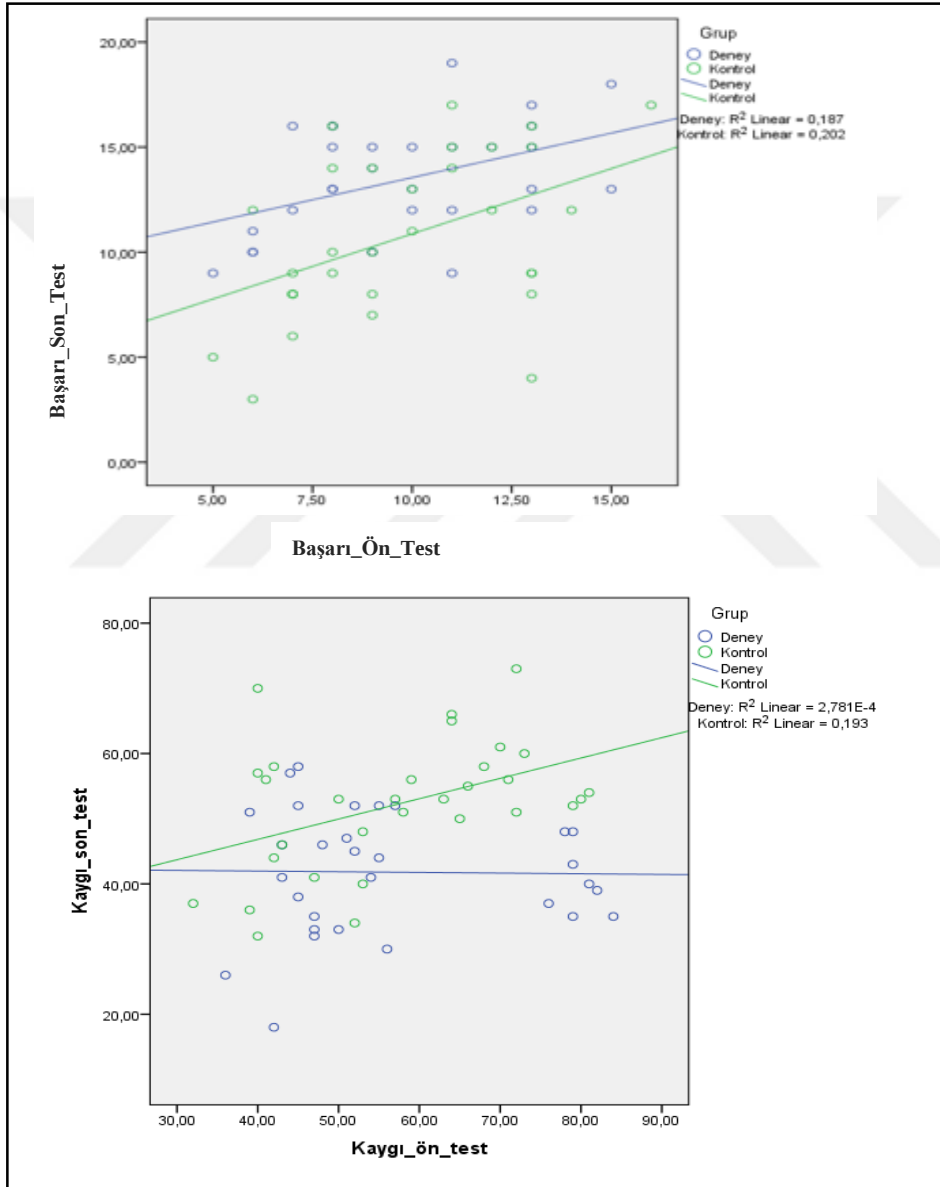
Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanları Q-Q Grafikleri



Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanları P - P Grafikleri

4.2.1.3. Doğrusallık

MANOVA'nın ön koşullarından bir diğeri ise doğrusallık varsayıdır. Bu varsayım değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığıyla ilişkilidir. Bu bağlamda “Scatter plots” grafikleriyle bağımlı değişkenlerin deney ve kontrol gruplarına ilişkin doğrusallık gösterip göstermediği incelenmiştir. Şekil 10'da yer alan grafikler incelendiğinde her iki bağımlı değişken için doğrusallık varsayımının sağlandığı görülebilir.



Şekil 10. Dinlediğini Anlama Başarısı ile Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına Ait Scatter Plots Grafikleri

4.2.1.4. Eş Doğrusallık ve Teklilik

Bağımlı değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla eş doğrusallık ve teklilik varsayımlarının sağlanması gerekmektedir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin 0.9'dan düşük olması MANOVA testi için uygun görülmektedir (Pallant, 2005; Field, 2009). Bu varsayıma yönelik bağımlı değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Bağımlı Değişkenlere Ait İlişki Düzeyleri

Bağımlı Değişkenler	Dinleme Analama Başarısı	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	N	p
Dinlediğini Anlama Başarısı	-	-.455	61	.000
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	-.455	-		

Tablo 16 incelendiğinde, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin 0.45 olduğu görülmektedir. Bu durum, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin 0.9'un altında olmasından dolayı MANOVA testi için uygun görülmektedir.

4.2.1.5. Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliği

MANOVA analizinin ön koşullardan biri de varyans-kovaryans matrislerinin eşit olmasıdır. Homojenliği belirlemek amacıyla dinlediğini anlama başarısı ve yabancı dilde dinleme kaygısı düzeyine ilişkin Box's M testi sonucu dikkate alınmalıdır. Varyans-kovaryans matrisleri homojenliğinin sağlanması için ilgili p değerinin anlamsız olması gerekmektedir. Yapılan analizde test sonucunun anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($p=.265$). Bu bağlamda varsayımın sağlandığı söylenebilir. Ayrıca Levene's testi sonuçları doğrultusunda "p" değerinin anlamsız oluşu (p dinlediğini anlama başarısı=.058, p yabancı dilde dinleme kaygısı=.455) varyansların eşit olduğunu ortaya koymaktadır ($p > .05$).

4.2.1.6. Çok Değişkenli Normal Dağılım

Büyüköztürk (2011), çok değişkenli normal dağılımı bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken düzeylerinde çok değişkenli normal dağılması olarak tanımlamaktadır. Çok değişkenli normal dağılım MANOVA, MANCOVA, ANCOVA gibi analizlerde yerine getirilmesi gereken varsayımlardan biridir (Seçer, 2017, s. 34-35). Çok değişkenli normal dağılım Mahalanobis Uzaklık katsayısı hesaplanarak incelenmektedir. Pearson ve Hartley'in

(1958) belirlediği uzaklık katsayılarına göre iki yordayan değişken için 13.82 katsayısı kritik değer olarak dikkate alınmaktadır. Bu çalışmada iki bağımlı değişken olduğundan dolayı bu katsayı göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra uç değerlerin belirlenmesi için ilgili analizler yapılmış ve ulaşılan değerlerin 13.82 üzerinde olmadığı belirlendiğinden veri setinde yer alan uç değerlerin analizi olumsuz etkilemediği ve bu varsayımın da sağlandığı belirlenmiştir.

4.3.2. MANOVA Testinden Elde Edilen Sonuçlar

Bağımlı değişkenler açısından grupların son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. Analize ait bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Dinlediğini Anlama Başarısı ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Puanlarına İlişkin Manova Bulguları

	Wilks Lambda (Λ)	F	p	η^2
Kesen	.017	1633.36	.000	.983
Grup	.738	10.271	.000	.262

Tablo 17 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Wilk’s Lambda (Λ)= .738, $F_{(1,59)}=10.271$, $p < .05$). Wilk’s Lambda değeri anlamlı çıktığından gruplar arasındaki farklılık ayrıntılı incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Gruplara Göre Dinlediğini Anlama Başarısı ve Kaygı Düzeyindeki Farklılıklar

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Ortalamanın Karesi	SD	F	p	Eta kare (η^2)
Düzeltilmiş Model	Dinlediğini Anlama Başarısı	110.524	110.524	3	9.837	.003	.143
	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	1657.190	1657.190	3	17.547	.000	.229
Kesen	Dinlediğini Anlama Başarısı	8958.786	8958,786	1	797.374	.000	.9231
	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	134786.76	134786.76	1	1427.16	.000	.960
Grup	Dinlediğini Anlama Başarısı	110.524	110.524	1	9.837	.003	.143
	Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı	1657.190	1657.190	1	17.547	.000	.229

Tablo 18’de, e-dinleti temelli uygulamanın dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinde grup değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F_{(1,59)}=9.837$, $p<.05$, $\eta^2 = .14$). Ayrıca etki değerine göre grup değişkeni, bağımlı değişken varyansının %14’ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin ($X=13.47$, $SS=2.67$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($X =10.77$, $SS=3.90$) dinlediğini anlama başarısı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer bağımlı değişken olan kaygı düzeyinde de anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kaygı düzeyinde grup değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F_{(1,59)}=17.55$, $p<.05$, $\eta^2 = .23$). Ayrıca etki değerine göre grup değişkeni, bağımlı değişken varyansının %23’ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin ($X=41.80$, $SS=9.37$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($X=52.23$, $SS=10.04$) kaygı puanlarındaki ortalama farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4. Öğrencilerin E-Dinleti/E-Dinletilerle Desteklenen Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri

Veriler e-dinleti temelli uygulamaya katılan 20 öğrenciden yazılı görüş formu ve haftalık olarak gönderilen e-dinleti değerlendirme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin, uygulama sürecine ve e-dinletilere yönelik genellikle olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan kod ve kategoriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Öğrenci görüşlerine ait alıntılar Ö1, Ö2... Ö20 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

4.4.1. E-Dinletilerin Konularına İlişkin Görüşler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda e-dinleti konularına ilişkin bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

E-Dinleti Konularına İlişkin Kod ve Frekanslar

Kod	f
İhtiyaca Yönelik/Faydalı	16
İlgi Çekici	14
Bilgilendirici	14
Eğlenceli	9
Güncel	9

Tablo 19 incelendiğinde e-dinleti konularına ilişkin görüşler kategorisinde öğrenciler e-dinleti konularını ilgi çekici (N=14), ihtiyaca yönelik/faydalı (N=16), eğlenceli (N=9), bilgilendirici (N=14) ve güncel (N=9) olarak değerlendirmişlerdir. Tablo 19’da sunulan kodlara ilişkin öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Dinlediğimiz podcastler harikaydı. Konular ilgi çekiciydi. Bilgiler de önemliydi.”
(Ö3)

“Bence podcastlerin konuları güncel, kültürel ve ilgi çekiciydi. Mesela Türkiye bursları, özgeçmiş ve Türkçe yeterlik sınavı hem güncel hem bilgi verici ve aynı zamanda ilgi çekici konulardı.” (Ö7)

“Konuları az önce de dediğimiz gibi çok dikkat çekiciydi. Bütün konular kendi alanımızla ilgiliydi. Mesala tys hakkında bizi bilgilendirdi, eğer Türkçemizi ölçmek istiyorsak bu sınava girebiliriz. Her zaman kullandığımız Türkçe deyimlerin nasıl ortaya çıktığını anladık. Bir yerde iş için başvuracaksak özgeçmişimizi standart şekilde nasıl hazırlayacağımızı anladık.” (Ö6)

“Çok güzeldi her şey... Kelimeler, konu seçimi, ses tonu, konuşma hızı vb. hepsini beğendik.” (Ö1)

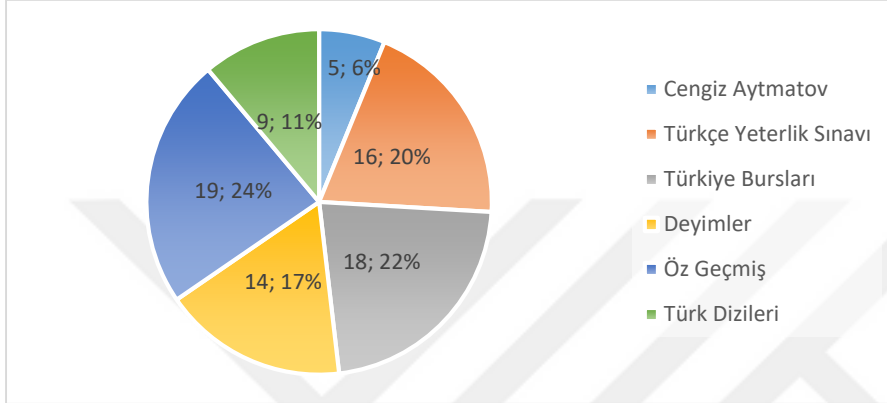
“Güncel ve işimize yarayan konuları seçmiştiniz.” (Ö14)

“Podcastlerin hepsi dikkat çekici ve günceldi. Her konuyu zevkle dinledik. Çok merak uyandırıcı konular seçilmişti.”(Ö16)

“Podcastleri beğendim çünkü bütün podcastler güncel ve alanımızla ilgili idi ve en fazla güncel olmasını beğendim.” (Ö9)

“Podcast yabancı dil öğrenmede ilgi çekici... Çünkü podcast dinleme sıkıcı değil.”(Ö12)

E-Dinleti değerlendirme formu aracılığıyla ulaşılan bazı bulgular doğrultusunda öğrenciler tarafından en çok beğenilen e-dinletilerin bilgilendirici ve ihtiyaca yönelik e-dinletiler olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Tablo 19’da sunulan bulguları destekler niteliktedir. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular Şekil 11’de sunulmaktadır.



Şekil 11. E-Dinletilerin Beğenilme Düzeyleri

Şekil 11 incelendiğinde öğrencilerin % 6’sı “Cengiz Aytmatov”, % 20’si “Türkçe Yeterlik Sınavı”, % 11’i “Türk Dizileri”, %17’si “Deyimler”, % 22’si “Türkiye Bursları”, % 24’ü ise “Öz Geçmiş” başlıklı e-dinletileri beğendiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda değerlendirilebilecek örnek öğrenci ifadeleri ise şu şekildedir:

“Dinlediğim podcastler harikaydı. Her podcasti üç veya dört kere dinledim. Çok önemli ve faydalı konular seçmiştiniz. Cengiz Aytmatov, Türkiye bursları, TYS sınavı, deyimlerin ortaya çıkış hikâyeleri, öz geçmiş, Türk dizileri bu konular benim için çok faydalıydı. Gerekli ve püf noktaları öğrendim. Bilgiye sahip oldum. Geçmişte podcastleri dinlemek istemiyordum ama bu podcastleri dinledikten sonra düşüncemi değiştirdim. Bundan sonra bol bol podcast dinlemeyi düşünüyorum. Başkalarına da podcast dinlemelerini tavsiye edeceğim.” (Ö4)

“Bu uygulama kapsamında dinlediğimiz podcastlar bize çok faydalı oldu. Çünkü yabancı bir dil öğrenmek istiyorsak dinleme en önemli becerilerden biridir. Podcastlerle Cengiz Aytmatov’un hayatı ve eserleri hakkında bilgiye sahip olduk. TYS sınavları, deyimlerin nasıl ortaya çıktığı ve anlamları, özgeçmişin nasıl hazırlanacağı ve Türkiye bursları hakkında bilmediğimiz şeyleri öğrendik ve gelecekte yüksek lisans yapacağımız için Türkiye bursları hakkında bilgi edinmemiz iyi oldu.” (Ö8)

“Podcastleri hergün dinleyip ne kadar faydalı olduğunu farkına vardım. Podcastleri dinlerken kendimi çok rahat hissedip kelimeler ve cümleler üzerinde odaklandım. Hem de yeni konular hakkında bilgi sahibi oldum. Yeni kelimeler yeni cümle yapıları öğrendik.” (Ö13)

“Podcastlerin konuları çok güzel ve ilgi çekiciydi. Önemli konular hakkında bilgi sahibi oldum. TYS sınavının önemini, TYS sınavının dil becerilerimizi ölçen ve belgelendiren bir sınav olduğunu, bursların öğrenciler için gerekli bir şey olduğunu, atasözlerinin ve deyimlerin daha iyi ve net bir şekilde nasıl kullanılması gerektiğini, özgeçmişin önemini ve nasıl hazırlanması gerektiğini öğrendim.” (Ö5)

“Ben bizzat bütün e-dinletileri beğendim çünkü bundan önce bu konular hakkında hiç bilgim yoktu. Hazırlanmış podcastler sayesinde bilgi sahibi olduk. Mesela bundan önce Cengiz Aytmatov hakkında hiç bilgim yoktu veya deyimlerin nasıl ortaya çıktığı hakkında bilgim yoktu.” (Ö3)

“Evet, beğendim ve yararlı olan her şeyi insan beğenir zaten. Ve ben Türkiye burslarına başvuracağım için, Türkiye bursları konulu podcasti çok beğendim.” (Ö17)

“Podcastleri çok beğendim. Çünkü ses tonu çok güzeldi. İlgi çekici ve anlamlıydı. Her dilde anlatmak istediğimiz sözü daha net bir şekilde örneklemek ve aktarmak için atasözleri ve deyimler sık kullanılır. İşte bu podcastleri dinledikten sonra atasözleri ve deyimleri çok iyi kullanabiliriz. Ayrıca TYS sınavının önemini ve değerini çok iyi anladım. Geçmişte diyordum ki tabii TYS sınavı çok önemli bir sınav ama hakkında bilgim yoktu. Bu podcastlerin dinledikten sonra TYS sınavının ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Başka podcastler de benim için çok yararlıydı.” (Ö9)

4.4.2. E-Dinletilerin Tasarım Özelliklerine İlişkin Görüşler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 20'deki gibidir.

Tablo 20

E-Dinleti Tasarım Özelliklerine İlişkin Kod ve Frekanslar

	Kod	f
Olumlu	E-Dinleti Metinlerinin Uzunluğu	15
	Ses Tonu	14
	Müzikler	14
	Anlaşılabilirlik	14
	Ses Kayıt Kalitesi	12
	Konuşma Hızı	10
	Telaffuz	10
	Metinlerin Seviyeye Uygunluğu	9
Olumsuz	Sıkıcı Müzikler	6
	E-Dinleti Metinlerinin Uzunluğu	5

Tablo 20 incelendiğinde e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin görüşler kategorisinde öğrenciler konuşma hızı (N=10), telaffuz (N=10), ses tonu (N=14), ses kayıt kalitesi (N=12), e-dinleti metinlerinin uzunluğu (N=15), müzik (N=14), anlaşılabilirlik (N=14), metinlerin seviyeye uygunluğu (N=9) bağlamında genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. E-Dinleti metinlerinin uzunluğu (N=5) ve kullanılan giriş, geçiş ve çıkış müziklerine ilişkin (N=6) olumsuz görüşlere de rastlanmıştır. Tablo 20'de ulaşılan kodlara ilişkin öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Çok güzeldi her şey. Kelimeler, konu seçimi, ses tonu, konuşma hızı vb. hepsini beğendim.” (Ö2)

“Normaldi. Bizim için uygun düzeydeydi.” (Ö4)

“Uygun. Ne uzun ne de kısa yani yorucu değildi.” (Ö9)

“Ben uzun podcastleri beğeniyorum. Bilgimi artırıyor. Dinlediğim podcastler hem kısaydı hem de uzun. Ama açıktı ve bütün konuyu netleştirdi.” (Ö16)

“Podcastler süre açısından da çok iyiydi. Çünkü konuyu güzelce açıklamak için bazı podcastleri uzun ve bazıları kısaydı, yani süreler de konuya göre değişik idi. Bu da en güzel özelliği idi.” (Ö8)

“Podcastlerden bazılarını süre açısından beğendim ...bazıları biraz uzun olduğu için sıkıcı oluyordu.” (Ö6)

“Bence podcastlerin süresi biraz uzundu. Bence uzun podcastler sıkıcı olur ve dinlediğini anlama da zor olacak.”(Ö3)

“Podcastlerde konuşan kişinin konuşma tonu, hızı ve diksiyonu güzel ve anlaşılırdı.” (Ö11)

“Podcastleri seslendiren kişinin konuşma hızı harikaydı. Çok hızlı değildi. Telaffuzu çok güzeldi. Kelimeler çok açık ve net bir şekildeydi.”(Ö15)

“Podcastlerin sesi güzeldi Harika. İlgimi çekiyordu. Konuşması açık ve düzgündü. Diksiyonu da iyiydi telaffuzunu dinlerken beğeniyordum çünkü hem sesi güzeldi hem yavaş yavaş konuşuyordu. Bir yabancı dil öğrencisi için böyle bir durum harika!”(Ö7)

“Podcastlerde müzikler harikaydı. Ben çok beğendim. Bence podcastlerde müzikler dikkati çeker yani daha iyi ve dikkatli bir şekilde podcasti dinleyebiliriz. Bu yüzden podcastlerde müziklerin etkili olduğunu düşünüyorum.”(Ö19)

“Podcastlerde kullanılan müzik bence biraz sıkıcıydı eğer sakinleştirici bir müzik kullanılsaydı iyi olacaktı.”(Ö14)

“Öğrencilere çevrimiçi gelen podcastler dil öğrenme için harika. Çünkü podcastler çok basit bir dilde yazılmış. Ve bizim için çok anlaşılırdı.”(Ö1)

“Podcastleri çok beğendim özellikle açıklamalar kısmını çok beğendim çünkü bu bölümde sözcüklerin anlamlarını ve eş anlamlılarını öğrendim.”(Ö13)

“Sınıftaki dinleme eğitimi A1 ve A2 seviyeleri için güzel... Ama B2 seviyede olanlar için bu podcastlerin daha uygun olduğunu düşünüyorum.”(Ö20)

4.4.3. Öğrencilerin E-Dinletilerle Desteklenen Dil Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşler

Elde edilen bulgular incelendiğinde e-dinletilerin boyutları ve genel ağ bağlantısının zaman zaman aksaklıklara neden olduğu tespit edilmiştir. E-Dinleti gönderiminin tercih edildiği ağ güncesi (RSS) ve anlık iletişim grubu, dosya paylaşım sayfası erişim platformu olarak kodlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Öğrencilerin E-Dinleti Dinleme Süreçlerine İlişkin Kod ve Frekanslar

	Kod	f
Olumlu	Erişim Platformu	18
	Gönderim Sıklığı	15
Olumsuz	E-Dinleti Dosya Boyutu	7
	Gönderim Sıklığı	5
	Genel Ağ Bağlantısı	6

Tablo 21 incelendiğinde e-dinletileri dinleme sürecinde bazı öğrenciler hiçbir sorun yaşamazken bazı öğrenciler sürece yönelik aksaklık yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler e-dinletilere erişim yollarını çoğunlukla olumlu değerlendirmiştir (N=18). E-Dinletilerin gönderim sıklığı genellikle uygun bulunmuş (N=15) ancak birkaç öğrenci tarafından (N=6) daha uzun veya kısa aralıklarla gönderim talepleri ifade edilmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan diğer aksaklıklar bazı öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânlarla ilgili olarak gönderilen e-dinleti dosyalarının boyutları (N=7) ve genel ağ bağlantılarından (N=6) kaynaklanmıştır. Tablo 21’de ulaşılan kodlara ilişkin öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Erişim konusunda bazı problemler vardı mesela internet çok yavaş çalışıyordu, bu nedenle bazen podcast indirmekte zorlandım.” (Ö4)

“Bazı dosyaların boyutunda fazlasıyla problem yaşadık. İnternet zayıf olduğu için indirilmiyordu dosyalar.” (Ö2)

“Haftada bir podcast gönderilmesi bence çok iyidir. Böylece bir podcasti bol bol dinleyebiliriz. Kelimeleri iyice ezberleyebiliriz. Bilmediğimiz kelimeleri not alabiliriz. Bence haftada iki podcast gönderilse o zaman bir podcasti bol bol dinleyemeyiz.” (Ö6)

“Haftada bir podcast gönderildi. Bizde rahat rahat dinleyip, anlamadığımız şeyleri sorup podcast ile ilgili görüşlerimizi paylaşıyorduk. Ondan sonra da yeni podcasti bekliyorduk.”(Ö16)

“3 podcast haftada gönderseniz bize faydalı olur çünkü biz podcastleri dinlerken bilgimiz artıyor. Farklı konularda bilgimiz çoğalıyor.” (Ö9)

“10 günde bir podcast gönderilmesi güzel olurdu. Uzun dinlerim.”(Ö11)

“Her şeyi hemen görüp indirebildim. Bence podcastlere ulaşmak çok kolay ve hızlıydı.” (Ö19)

“Web sitesinden de ulaştım ama whatsApp daha hızlıydı benim için.” (Ö18)

4.4.4. Öğrencilerin E-Dinleti Dinlemeyi Tercih Etme Sebepleri

E-Dinletilerin kullanımının kolay olması ve e-dinletilere her zaman her yerden kolaylıkla erişim sağlanabilmesi, e-dinletilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğine yönelik inançlar e-dinleti dinlemeyi gelecekte de tercih edecekleri yönünde bulgulara ulaştırmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 22’deki gibidir.

Tablo 22

E-Dinleti Dinlemeyi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Kod ve Frekanslar

Kod	f
Esneklik	16
Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerisini Geliştirme	16
Kolay Kullanım	14
Öğrenmeyi Kolaylaştırma (kelime)	11

Tablo 22 incelendiğinde e-dinletilerin kullanım açısından kolay (N=14) ve esnek (N=16) olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı (N=11), dinlediğini anlama ve konuşma becerisini geliştirdiği (N=16) şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlara yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Bence bu podcastler çok faydalı çünkü istediğimiz kadar dinleyebiliriz, sözcüklerin anlamlarını çıkarabiliriz, nasıl telaffuz edildiğine dikkat ederiz o yüzden böyle podcastler sınıf içi dinleme etkinliklerinden daha faydalı olabilir.” (Ö4)

“Bence podcastler dil öğreniminde faydalı ve en çok dinleme ve konuşma becerimiz üzerinde etkili olabilir. Yani podcastlerden yeni kelimeler, yeni cümleler öğrenilir,

kelimelerin doğru telaffuz edilişi öğrenilir, sonra bu kelimelerden ve cümlelerden konuşmamızda kullanabiliriz.” (Ö17)

“Bu podcastleri bundan sonra da kullanırım çünkü dinledikten sonra dinleme yeteneğimin gerçekten geliştiğini tam anlamıyla anlamış oldum.” (Ö8)

“Bence podcastler dinleme becerimiz üzerinde çok etkilidir. Podcastler dinleme becerimizi geliştirdi. Dinlediklerimizi daha kolay anlamamızı sağladı.” (Ö2)

“Dinlediğimi daha kolay anlamamı sağladı ve harikaydı. Dinlediğim şeyleri daha kolay anlamam için büyük bir etki sağladı.” (Ö20)

“Podcastler basit bir dille hazırlanmış o yüzden dinlerken her konuyu iyi bir şekilde anlıyoruz.” (Ö11)

“Podcastler dinleme becerim üzerine olumlu bir etki bırakmış şimdi bir şeyi dinlerken anlamını kolayca anlayabiliyorum.” (Ö15)

“Tabii gelecekte de podcast dinlemek istiyorum çünkü bu konular hakkında bilgim yoktu belki gelecekte de anlamadığım konular hakkında bilgiye sahip olacağım ve Türkçe öğrenirken bana çok faydalı olduğuna inanıyorum.” (Ö19)

“Podcastler en azında dilin iki becerisini geliştiriyor. Dinleme ve konuşma.” (Ö16)

“Gelecekte podcast dinlemeye devam etmeyi düşünüyorum çünkü hala dinlemede problemlerim var ve bu problemleri çözmek ve dinleme becerimi geliştirmek için podcast dinlemek yararlı olur.” (Ö10)

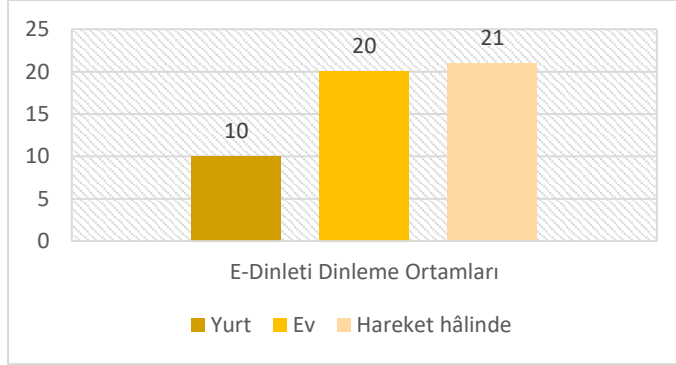
“Bu podcastler sınıf içi dinlemelere göre daha faydalı oldu çünkü sınıf içinde eğer cevap yanlış olursa sınıf arkadaşlarım alay edecek diye çekiniyordum ama böyle daha iyi ve işe yaradı.” (Ö12)

“Mesela sınıf içinde sadece bir ya da iki kere dinleriz ama podcastleri evde bol bol, istediğimiz kadar dinleyebiliriz. Bilmediğimiz kelimeleri not alabiliriz ama sınıf içinde bunların yapılması için o kadar zamanınız yok.” (Ö1)

4.4.5. Öğrencilerin E-Dinleti Dinledikleri Ortamlar

E-Dinleti değerlendirme formu aracılığıyla ulaşılan bulgular doğrultusunda e-dinletilerin evde, yurttan ve özellikle hareket hâlinde (seyahat hâlinde, yolda, vs.) dinlendiği tespit edilmiştir. Bu

durum Tablo 22’de sunulan bulguları destekler niteliktedir. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular Şekil 12’de sunulmaktadır.



Şekil 12. E-Dinleti Dinleme Ortamları

Şekil 12 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun e-dinletileri hareket hâlinde (N=21) dinlediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin evde (N=20) ve yurttan (N=10) e-dinleti dinlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ulaşılan bulgulara ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Her zaman podcastleri kullanabiliriz yani sınıfta evde yurttan her yerde elimizdedir.”
(Ö4)

“Bence podcastleri evde dinlersek çok yararlı olabilir. Çünkü evde bir podcasti istediğimiz kadar dinleyebiliriz. Podcasti dinlemek için ev daha sakin bir yerdir. Böylece dinleme becerimiz de hızlı gelişebilir.” (Ö9)

“Bence her yer podcastlerin öğrenme ortamı olabilir yani fark etmez biz her yerde okulda evde yurttan podcast dinleyebiliriz.” (Ö1)

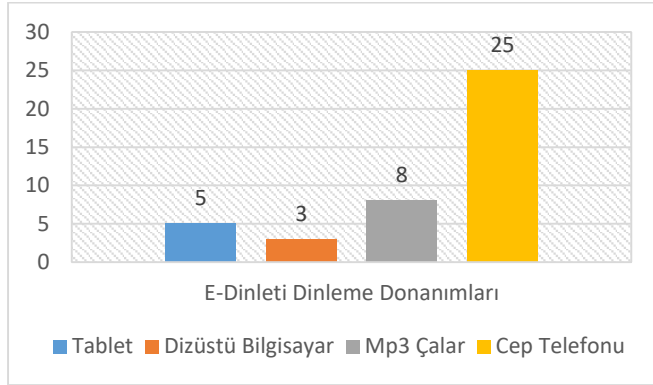
“Evde.(Rahat olduğumuz için) Okulda (Arkadaşlarla birlikte dinlemek) ve yurttan.”
(Ö5)

“Yolda, okula giderken ve eve gelirken podcast dinliyorum. Bazen köyüme giderken de yolda sıkılmamak için podcast dinliyorum.” (Ö8)

4.4.6. Öğrencilerin E-Dinleti Dinledikleri Araçlar

E-Dinleti değerlendirme formu aracılığıyla ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrencilerin e-dinletilerle daha esnek öğrenme imkânı bulduklarını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler özellikle Mp3 çalar ve cep telefonu aracılığıyla e-dinletileri dinlemeyi tercih

etmiştir. Bu tercihler e-dinletilerin zaman ve mekândan bağımsız esnek öğrenme ortamı sağladığı savını desteklemektedir. Bulgular Şekil 13’te sunulmuştur:



Şekil 13 E-Dinleti Dinleme Araçları

Şekil 13 incelendiğinde çoğunluğun e-dinletileri genellikle cep telefonu ile (N=25) dinlediği görülecektir. Ayrıca e-dinletileri dinlemek için dizüstü bilgisayar (N=3), tablet (N=5) ve mp3 çalar (N=8) kullandığını örnek öğrenci ifadelerinde görmekteyiz.

“Cep telefonu ile dinlemek çok verimli olur çünkü cep telefonumuz her zaman yanımızda olur ve biz istediğimiz zaman podcastleri dinleyebiliriz.” (Ö7)

“Ben bütün podcastleri cep telefonu ile dinledim, çünkü taşınması kolay ve her yerde istediğim gibi dinlerim.” (Ö11)

“Ben en çok mp3 çalar ile dinledim ve bu daha iyi bence çünkü taşınması kolay her yere kolay kolay götürüp dinleyebildim.” (Ö6)

“Evde dizüstü bilgisayarla dinledim. Ve bazen kardeşimin tabletinden dinledim.” (Ö3)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın her bir araştırma sorusuna atıfta bulunularak dördüncü bölümde sunulan temel araştırma bulgularının ayrıntılı bir analizi yapılmaktadır. Çalışmanın sonuçları alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Bu doğrultuda, ilk önce çalışmanın sonuçları ifade edilmiş sonra e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısına, ardından dinleme kaygısına olan etkisi ele alınmıştır. Çalışma karma yöntemde desenlendiği için nicel bulguları açıklamak için nitel bulgularla tartışma desteklenmiştir. Daha sonra ulaşılan sonuçlar çerçevesinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına ve dinleme kaygısına etkisi ve öğrencilerin e-dinletilere/e-dinleti destekli dinleme eğitimine yönelik görüşleri ortaya konmuştur.

5.1.1. Nicel Sonuçlar

Dinlediğini anlama başarısı açısından hem bağımlı gruplar t-Testi hem de MANOVA testi bulguları doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Etki değerine bakıldığında bağımlı değişkenlerdeki varyansın %14'ünün grup değişkeni tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar e-dinleti temelli uygulamaların dinleme eğitiminde kullanılabilecek ve dinlediğini anlama başarısını artıran etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Dinleme kaygısı değişkeni açısından deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dinleme kaygısı ön test - son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda hem deney hem

de kontrol grubunda daha düşük son test kaygı puanları olduğu görülse de MANOVA testi sonucunda gruplar arası son test puanlarında deney grubu lehine daha düşük kaygı puanlarının olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kaygının süreç içerisinde doğal olarak azalabildiğini göstermenin yanı sıra e-dinleti temelli uygulamaların dinleme kaygısını düşürmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Nitel Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan nitel bulgular doğrultusunda öğrencilerin e-dinleti temelli uygulamaya ve e-dinletilere yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler e-dinleti konularını ilgi çekici, bilgilendirici ve faydalı olarak ifade etmektedir. Bunun yanı sıra e-dinleti konularının öğrenciler tarafından güncel ve eğlenceli bulunmasının, e-dinletilerin olumlu değerlendirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler tarafından en çok beğenilen üç e-dinletinin sırasıyla “Öz Geçmiş, Türkiye Bursları ve Türkçe Yeterlik Sınavı” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum lisans öğrenimini bitirdikten sonra iş başvurusu yapacak olan veya diğer ülkelerde akademik kariyer yapmak isteyen öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını karşılar nitelikte olduğundan öğrencilerin daha çok ilgisini çektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin konuşma hızı, telaffuz, ses tonu, ses kayıt kalitesi, metinlerin uzunluğu, müzik, anlaşılabilirlik, metinlerin seviyeye uygunluğu açısından genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak e-dinleti metinlerinin uzunluğu ve e-dinletilerde kullanılan müzikler açısından hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olan öğrenciler de mevcuttur. Bu öğrenciler e-dinletilerin daha kısa/uzun ve kullanılan müziklerin farklı tarzlarda olmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Gerçekleştirilen e-dinleti uygulamaları ardından öğrencilerin gelecekte bu materyali yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerine dâhil edip etmeyeceklerine ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin e-dinleti kullanım tercihlerine e-dinletileri kullanım açısından kolay ve esnek bulmalarının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim e-dinletileri dinlemek için genellikle mobil aygıtları kullanmaları ve dinleme ortamlarının okul, yol ve yurt gibi farklı dinleme ortamlarına yayılmış olması bunu destekler niteliktedir. Ayrıca e-dinletileri öğrenmeyi kolaylaştıran ve dinlediğini anlama ile konuşma becerisini geliştiren destekleyici bir materyal olarak görmelerinin de bunda etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler, anlık iletişim uygulaması ve farklı platformlar aracılığıyla gönderilen e-dinletilerle yürütülen uygulama sürecini, ulaşılabilirlik açısından olumlu bulmuşlardır. E-Dinletilerin gönderim sıklığı genellikle uygun bulunmuş ancak birkaç öğrenci tarafından daha uzun veya kısa aralıklarla gönderim talepleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânlar, e-dinleti dosya boyutlarından ve genel ağ bağlantısının kalitesinden kaynaklanan aksaklıklar belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada, alan yazın dikkate alınarak geliştirilen e-dinletilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına ve dinleme kaygısına etkisinin belirlenmesi ve katılımcıların geliştirilen e-dinletilere ve e-dinletilerle desteklenen dil öğretimine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.2.1. E-Dinletilerin Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi

Çalışma sonucunda ön test - son test sonuçları doğrultusunda dinlediğini anlama başarısı bakımından sadece deney grubunda grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı MANOVA testinden elde edilen veriler de e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak e-dinleti uygulamalarının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre dinlediğini anlamada daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel bulguları incelendiğinde, öğrencilerin e-dinleti konularını ilgi çekici, ihtiyaca yönelik/faydalı, bilgilendirici ve güncel buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler e-dinletileri kullanımı kolay, dil öğrenimi üzerinde etkili ve eğlenceli olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum İnce'nin (2015) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Öğrenciler tarafından en çok beğenilen e-dinletilerin ise ihtiyaca yönelik ve bilgilendirici e-dinletiler olduğu görülmüştür. E-Dinleti konularının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, bilgilendirici, güncel ve eğlenceli olması e-dinletilerin sıkılmadan, tekrar tekrar dinlenmesini sağlamış olabilir. Nitekim e-dinleti konularının ilgi çekici, eğlenceli ve hedef kitleye uygun olması gerektiği (Rosell-Aguilar, 2007; Chan, Chen ve Döpel, 2011; Chan, Chi, Chin, Lin, 2011) alan yazın tarafından da desteklenmektedir. E-Dinletilerin genellikle mobil teknolojiler aracılığıyla kullanılmasının

zaman ve mekân esnekliği yarattığı ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine imkân sağladığı için (Abdulrahman, Basalama ve Widodo, 2018) dinlediğini anlama başarısını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu özelliklerin öğrenci konsantrasyonunu canlı tuttuğundan öğrencilerin dinlemeden sıkılmalarını engellediği söylenebilir (Hammersley ve Atkinson, 1995). Kısıtlı sözcük dağarcığı, sınıf içi etkinliklerde dinleme metni tekrarlarının öğretmen kontrolünde olması, dinleyicinin konuşmacının konuşma hızına müdahale edememesi ve metinde geçen kültürel bilginin farkında olamama dinlediğini anlama başarısını negatif etkileyen unsurlardır (Brown, 1995; Carroll, 1977; Dilidüzgün, 2013; Underwood, 1989). E-Dinletilere ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrenciler e-dinleti metnindeki açıklama kısımlarının anlamakta zorlandıkları kelime, sözcük grubu, kalıp ifade, mecaz ifadeler/atasözleri, kültürel öğeleri anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. Ayrıca öğrenciler e-dinletilerin konuşma becerilerine olumlu etki ettiğini; telaffuzlarını geliştirdiğini; kelime hazinelerini zenginleştirdiğini; e-dinletileri bol bol dinleyerek pratik ve tekrar sıklıklarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Hamzaoğlu'nun (2015) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu nedenle uygulamada kullanılan e-dinletilerin öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamada kullanılan e-dinletilerde “ileri al, geri al, durdur, tekrar dinle, konuşma hızını yavaşlatma, ses tonu düşürme-yükseltme” gibi ayarların kullanıcı kontrolünde olması geleneksel dinleme etkinliklerinde görülen konuşmacının konuşma hızına müdahale edememe, dinleme metni tekrarlarının öğretmen merkezli olması gibi sınırlılıkları giderdiğinden dinlediğini anlama başarısını olumlu etkilemiştir. Nitekim e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar (Abdulrahman, Basalama ve Widodo, 2018; NamazianDost, Bohloulzadeh ve Rahmatollahi, 2017; Rahimi ve Soleymani, 2015; Shiri, 2014; Qasim ve Al Fadda, 2013) bu çalışmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

5.2.2. E-Dinletilerin Öğrencilerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısına Etkisi

Dinleme kaygısı açısından ön test - son test sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı MANOVA testinden elde edilen veriler iki grupta da kaygıya yönelik anlamlı bir azalma olmasına rağmen deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla azalma olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubunda e-dinleti uygulamaları neticesinde dinlediğini anlama başarısının artmasının öğrencilerin kendilerine olan

güvenlerinin artmasını sağladığı ve böylece dinleme kaygı seviyelerini daha fazla düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bazı çalışmalar (Chan ve Lee, 2005; Evans, 2008; Rahimi ve Soleymani, 2015) bu sonuçla paralellik göstermektedir. Oxford (1993) da özgüven, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin dinlediğini anlamada etkili faktörler olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, e-dinletilerin geleneksel dinleme etkinliklerinde karşılaşıldığı gibi metne ait görevler ya da sorular içermemesinin de öğrencilerde kaygıyı azaltan taraflarından biri olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen çalışmalar alan yazında (Lund, 1991; Oxford, 1993; Scarcella ve Oxford, 1992; Young, 1992) yer almaktadır. Oxford (1993), metinlerde yer alan bütün kelimeleri anlama çabasının da öğrencilerde kaygıya neden olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan e-dinletilerin metinde geçen bazı kelimeleri açıklama kısmında ele alan bir tasarıma sahip olmasının da bu bağlamda kaygıyı düşürmede etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bazı sınıf içi dinleme etkinliklerinde öğretmen (Price, 1991; Young, 1990) ve akran uyarıları (Young, 1990) öğrenciler için endişe verici, huzursuzluk yaratıcı faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sınıf içi dinleme etkinliklerinde dinleme metnine yönelik sorulara yanlış cevap verdiğinde akranlarının kendisiyle alay edeceğini düşünen öğrenci ifadelerine rastlanmıştır. E-Dinletilerin esnek kullanım alanı yaratması; sınıftaki dinleme etkinliklerinin dışında gerçek yaşam durumlarında pratik yapmaya imkân tanınması; kişilerin kendi öğrenme hızlarına adapte edilebilmesi öğrencilerde stres ve korku durumlarının azalmasını sağlamış olabilir. Bu nedenle e-dinleti temelli uygulamalar öğrencilerde kaygı seviyelerinin düşmesini sağlamış olabilir.

Çalışma bulguları incelendiğinde hem deney hem kontrol grubunda dinleme kaygısı puanları açısından anlamlı farklılık gözlenmektedir. Ancak dinlediğini anlama başarısı açısından sadece deney grubunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum Türkçe öğrenme süresi arttıkça öğrencilerin dilin yapısı hakkındaki bilgilerinin ve kelime dağarcıklarının artmasıyla birlikte kaygının doğal olarak azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki grupta da kaygı puanlarının düşmesine rağmen deney grubunda kontrol grubuna göre dinlediğini anlama başarısı daha yüksektir. Bu durum, deney grubunda dinlediğini anlama başarısını e-dinletilerin etkilediği düşüncesini güçlendirmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çalışma sonucunda dil öğretimini e-dinletilerle desteklemenin öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını artırdığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları var olan e-dinletilerden öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşündüğü e-dinletileri dinletebileceği gibi kendi e-dinletilerini tasarlayarak etkili ve verimli bir dinleme eğitimi gerçekleştirebilir.
- Uygulama sürecinde farklı erişim platformları kullanılmıştır. Çalışma sonuçları etkileşimli platformların daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda alan yazında e-dinleti çalışmaları için RSS şart olarak görülse de gelecek çalışmalarda öğrencilerin e-dinletilere erişimlerinde etkileşimli platformların tercih edilmesi önemli görülmektedir.
- E-Dinletilerin genel olarak dil eğitiminde özel olarak dinleme eğitiminde etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının teknik araç ve donanım eksikliklerinin sürecin başında kontrol edilerek var olan eksiklerin giderilmesi önemlidir.
- Dinleme eğitiminde kullanılacak/tasarlanacak e-dinletilerin konu seçiminde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini karşılaması; söz konusu metinlerde geçen anahtar sözcüklerin metnin bağlamı çerçevesinde açıklamalarını içermesi; e-dinletilerin 15 dakika ile sınırlandırılması bu materyallerin etkin bir şekilde kullanımında önemli görülmektedir.

5.3.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu çalışmada e-dinletilerin dinlediğini anlama başarısına ve dinleme kaygısına etkisi incelenmiştir. E-Dinletilerin diğer dil becerilerine veya kelime öğrenmeye etkisi gelecekte yapılacak olan araştırmalarda incelenebilir.
- Bu çalışma yurt dışında Türkoloji bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen bulguların genellenebilirliğinin sağlanması amacıyla farklı ve daha büyük gruplarla çalışılabilir.
- Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. B1, C1 düzeyindeki öğrencilerle de çalışılabilir.
- Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı e-dinleti türleri kullanılabilir.

- Bu çalışmada e-dinletiler destekleyici materyal olarak kullanılmıştır. E-Dinletiler sınıf içi dinleme müfredatı ya da dinleme etkinlikleriyle bütünleştirilebilir.





KAYNAKLAR

- Abdulrahman, T. R., Basalama, N., & Widodo, M. R. (2018). The impact of podcasts on efl students' listening comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 122.
- Açık, F. (2008). *Türkiye 'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). From call to mall: the effectiveness of podcast on efl higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30–41.
- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3–4), 181–198.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107–121.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Anderson, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bakla, A. (2018). Can podcast provide meaningful input in a listening and pronunciation class?. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (4), 772-788. DOI: 10.30831/akukeg.382174
- Bal, İ. (2002). The Turkish model and turkic republics. Ruysdael, S. (Ed). *New Trends in Turkish Foreign Affairs: Bridges and Boundaries*. New England: Writers Club.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1 (1), 19-30.

- Başaran, S. (2010). *Podkastlerin üniversite birinci sınıfta okuyan Türk öğrencilerin dil öğrenme yargıları ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bingöl, A. M., Çelik, B., Yıldız, N., & Tuğrul, M. C. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- Blaisdell, M. (2006). Academic mp3s is it time yet? *Campus Technology*. <http://www.campus-technology.com/print.asp?ID¼18001> sayfasından erişilmiştir.
- Borras, I. (1998). Broadening the educational technology foundations. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415706.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Brittain, S., Glowacki, P., Van Ittersum, J., & Johnson, L. (2006). Podcasting lectures. *Educausequarterly*, 3(24),10.https://formamente.guideassociation.org/wpc-content/uploads/2006_3_4_13_SaraBrittain.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In D. Mendelsohn and J. Rubin (Eds.), *A Guide For The Teaching of Second Language Listening*. (p. 59-73). San Diego, CA: Dominie.
- Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. *A Guide For The Teaching of Second Language Listening*, 113-131.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme/An investigation on graduate dissertations written on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213. <http://dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/19562/208693> sayfasından erişildi.

- Büyükikiz, K. K. (2014b). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 793-805.
- Büyüköztürk (2011). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem.
- Candaş-Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2)265-277.
- Carroll, J. B. (1971). *Learning from verbal discourse in educational media: A review of literature*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Carroll, J. B. (1977). On learning from being told. In M. C. Wittrock (Ed.), *Learning and instruction* (2nd ed., pp. 496-512). Berkeley, CA: McCutchan.
- Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 47-57.
- Celce-Murcia, M. (1985). *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Chambers, G. N. (1996). Listening. Why? How?. *Language Learning Journal*, 14(1), 23-27.
- Chan, W. M., Chen, I. R., & Döpel, M. (2011). Podcasting in foreign language learning: Insights for podcast design from a developmental research project. *WorldCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*, 19-37.
- Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., & Lin, C. Y. (2011). Students' perceptions of and attitudes towards podcast-based learning: A comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 312-335.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2014). *Dil ve zihin* (Çev. A. Kocaman). Ankara: Ayraç.
- Clark, D., & Walsh, S. (2006). iPod-learning. Epic White paper. http://www.epic.co.uk/content/resources/white_papers/iPod.htm sayfasından erişilmiştir.

- Collis, B., & Muir, W. (1984). Computers in education: An overview. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED257440.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: Age.
- Coşkun, O., & Demirkan, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede web radyo ve podcast uygulamaları. *Turkophone* 3(1), 35-56.
- Cutrim Schmid, E. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 51(4), 1553–1568.
- Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, B. (2014). *Öğretmen adaylarının eğitsel podcastlere yönelik görüşleri, özyeterlilik algıları ve durum kaygıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 144-158.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247
- Diem, R. (2005). Podcasting: a new way to reach students. *The Language Teacher*, 29(8), 45 – 46.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. Durmuş ve Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 259-276). Ankara: Grafiker.
- Dinçel, B. K. (2018). Dinleme eğitimi üzerine araştırmalar. Akçay, A. (Ed.), *Dinleme/İzleme Eğitimi* içinde (s. 309-322). Ankara: Nobel.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.

- Duker, S. (1963). Doctoral dissertations on listening. *Journal of Communication*, 13(2), 106–117. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1963.tb02090.x>
- Dunkel, P. A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70(2), 99-106.
- Dunkel, P. A. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Edirisingha, P., Salmon, G., & Fothergill, J. (2006, October). Profcasting: a pilot study and a model for integrating podcasts into online learning. In Fourth EDEN Research Workshop, Castelldefels, Spain (pp. 25-28).
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Fahser-Herro, D., & Steinkuehler, C. (2009). Web 2.0 literacy and secondary teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 55-62.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.2307/328825>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. New York: Sage.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Field, J. (2013). Cognitive validity. In L. Taylor & A. Geranpayeh (Eds.), *Examining listening* (pp. 77–151). Cambridge: Cambridge University.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge Angleterre: Cambridge University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

- Geoghegan, M. W., & Klass, D. (2007). Podcast solutions: The complete guide to audio and video podcasting. Berkeley Press.
- Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language learning & technology*, 9(3), 9-12. <https://www.learntechlib.org/p/74480/> sayfasından erişildi.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-811.
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Springer.
- Güler, S. (2014). *Yabancı dil öğretmeni eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde podcast kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Nobel.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). Insider accounts: Listening and asking questions. *Ethnography: Principles in practice*, 2, 124-156.
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Hamzaoglu, H. (2015). *Artzamanlı CMC'nin konuşma yeterliliği ve kaygısı üzerine etkisi: Podcastler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Harsch, M. (2003). RSS: the next killer app for education. *Technology Source*, 7(4). <http://technologysource.org/article/rss> sayfasından erişilmiştir.
- Hegelheimer, V., & Chapelle, C. (2000). Methodological issues in research on learner-computer interactions in CALL. *Language Learning & Technology*, 4(1), 41.

- Hengirmen, M. (1993). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar ve eğitim araçları. *Dil Dergisi*, 11, 5-8.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C., & Atkinson, R. L. (1971). Introduction to psychology (5th ed.). New York: Harcourt.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Imhof, M., & Janusik, L. A. (2006). Development and validation of the imhof-janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(2), 79–98. <https://doi.org/10.1080/17475750600909246>
- İnce, B. ve Boztilki, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler beceriler-uygulamalar içinde* (s. 157-175). Ankara: Pegem.
- İnce, H. G. (2015). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitici podcastler hakkındaki algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 7(1), 19-36.
- Kansizoglu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi/The interaction of spoken language and written language. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217.
- Kaplan-Leiserson, E. (2005). Trend: Podcasting in academic and corporate learning. http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends sayfasından erişilmiştir.
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Doctoral Dissertation). The University of Texas, ABD.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York, NY: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, NY: Pergamon.

- Krashen, S.D., Terrell, T.D., Ehrman, M.E., ve Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261-275.
- Kukulska-Hulme, A (2013). Re-skilling language learners for a mobile world. The International Research Foundation for English Language Education (TIRF), Monterey, USA.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lan, Y. F., & Sie, Y. S. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. *Computers & Education*, 55(2), 723-732.
- Lee, M. J. W., Miller, C., & Newnham, L. (2009). Podcasting syndication services and university students: Why don't they subscribe? *Internet and Higher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.001>
- Levy, M. (2008). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University.
- Long, H. M. (2009). Language teaching. In Long, H. M. and Doughty, J. C. (Eds), *The Handbook of Language Teaching* (p. 3-4). Wiley-Blackwell.
- Lonn, S., & Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *Internet and Higher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.002>
- Lund, R. J. (1991). A Comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196–204. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x>
- Lynch, T. (2010). *Teaching second language listening: A guide to evaluating, adapting, and creating tasks for listening in the language classroom*. Oxford: Oxford University.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90. <https://doi.org/10.2307/329395>

- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265–287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Maden, S., &   scan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe   ğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan   rneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23.
- McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning: promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham and Williams (Eds.), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*, s. 153-168.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series. Pearson.
- McQuillan, J. (2006). Language on the go: Tuning in to podcasting. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 16-18.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Ba  kanlığı   eviri Komisyonu (2009). *Diller için Avrupa ortak ba  vuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Ba  kanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul   ğrencileri için dinleme kaygısı   l  eğinin geçerlik ve güvenirlik   alı  ması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 851-876. <https://doi:10.14520/Adyusbd.418>
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A Strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie.
- Mendelsohn, D. J. (1998). Teaching listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101. <https://doi:10.1017/S0267190500003494>
- Meng, P. (2005). Podcasting & Vodcasting: Definitions, discussions & implications. University of Missouri IAT services. http://edmarketing.apple.com/adcinstitute/wp-content/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf sayfasından eri  ilmi  tir.
- Menzies, D. (2005). Duke University iPod first-year experience final evaluation report. Duke Center for Instructional Technology. http://cit.duke.edu/pdf/iPod_initiative_04_05.pdf sayfasından eri  ilmi  tir.
- Merchant, G. (2012). Mobile practices in everyday life: Popular digital technologies and schooling revisited. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 770-782.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from 'Qualitative research and case study applications in education')*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass (Wiley).
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. (2nd ed.) London, UK: Arnold.
- Morley, J. (2001). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed., pp. 81-106). New York: Newbury House.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry–emotionality scale. *Journal of Educational psychology*, 73(4), 541.
- NamazianDost, I., Bohloulzadeh, G., & Rahmatollahi, R. (2017). The Effects of using podcast on listening comprehension among iranian pre-intermediate efl learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(6), 57. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.57>
- Nation, I. S., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Nunan, D. (1998). Approaches to teaching listening in language classroom. In *Proceedings of The 1997 Korea TESOL Conference*. Taejon, Korea: KOTESOL.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, pp. 238- 241. USA: CUP
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>
- O'Connel, M., & Smith, J. (2007). A guide to working with m-learning standards, department of education. *Science and Training, Australian Government, Sydney*.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205–211. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90042-F](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90042-F)

- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide*. Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Panday, P. (2009). Simplifying podcasting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 251-261.
- Pearson, E. S., & Hartley, H. O. (1958). Test for heterogeneity of variance among normally distributed observations. *Biometrika tables for statisticians*. 1, 57-61.
- Polat, M. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13 (11), 1113–1138.
- Price, M. L. (1991). The subjective experiences of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10). <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p152>
- Rhodes, S. C. (1987). A study of effective and ineffective listening dyads using the systems theory principle of entropy. *International Listening Association. Journal*, 1(1), 32–53. <https://doi.org/10.1080/10904018.1987.10499007>
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-240.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Rivers, W. M. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 50(4), 196–204. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1966.tb01817.x>
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods—In search of a podcasting “podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471-492.
- Rosell-Aguilar, F. (2009). *Podcasting for language learning: Re-examining the potential. The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 13-34.

- Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through iTunes U: The learner's view. *Language Learning & Technology*, 17(3), 74-93.
- Rost, M. (2013). Teaching and researching listening. In *Teaching and Researching Listening, Second Edition*. <https://doi.org/10.4324/9781315833705>
- Royal, K. & Von Koss, N. (2008). Using podcasting in the foreign language classroom. Into Faculty and Staff Publications. https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=into_facpub sayfasından erişildi.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199–221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x>
- Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for learning in universities*. McGraw-Hill Education (UK).
- Salmon, G., Edirisingha, P., Mobbs, M., Mobbs, R., Dennett, C. (2008). *How to create podcasts for education*. Maidenhead: Open University.
- Salmon, G., Mobbs, R., Edirisingha, P., Dennett, C. (2008). Podcasting technology. In G. Salmon and P. Edirisingha (eds). *Podcasting for learning in universities* (pp. 20-32). New York, NY: Open University.
- Samuels, S. J. (1984). Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory Into Practice*. <https://doi.org/10.1080/00405848409543112>
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom* (p. 63). Boston: Heinle & Heinle.
- Schumacher, S., & McMillan, J. H. (2006). *Research in education evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.

- Shiri, S. (2015). The Application of podcasting as a motivational strategy to Iranian EFL learners of English: A view toward listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(3), 155-165. <http://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1522> sayfasından erişilmiştir.
- Skiba, D. J. (2006). The 2005 word of the year: podcast. *Nursing Education Perspectives*, 27(1), 54-55.
- Sloan, S. (2005). Podcasting: An exciting new technology for higher education. Paper presented at CATS 2005: March 25, 2005. <http://www.edupodder.com/conferences/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Spielberger, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. In C. D. Spielberger & R. Diaz-Guerro (Eds). *Cross-cultural anxiety*, (s.3-12). Washington, DC: Hemisphere
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4). <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Stoks, G. (2005). Podcasts: New materials for teaching listening comprehension. *Babylonia: The Journal of Language Teaching and Learning*, 2005(N4), 46-47. http://Babylonia.Ch/Fileadmin/User_Upload/Documents/2005-4/Podcast.Pdf sayfasından erişildi.
- Şengül, M. (2014). *Hatay'da yabancı dil öğrenimine ve dinleme becerilerine yönelik 9. sınıf öğrencilerin tutumu üzerine podkestlerin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirus.
- Thorne, S. L., & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internetmediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 1, 371-397.
- Tozlu, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe dinleme sınavı geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Trifanova, A., Knapp, J., Ronchetti, M. and Gamper, J. (2004) *Mobile ELDIT: Challenges in the transitions from an e-learning to an m-learning system*. Trento, Italy: University of Toronto.
<http://eprints.biblio.unitn.it/archive/00000532/01/paper4911.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tuzcu, D. E. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2019). Mobil.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca8cab071dcd7.79098991 sayfasından erişilmiştir.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman.
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Uzun, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine söyleşi. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (s. 7-11). Ankara: Grafiker.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılar öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vanpatten, B. ve Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. New York, NY: Continuum.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). *Early theories in second language acquisition. Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge.

- Wang, R., Wiesenmes, R., & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), 570–578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.013>
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo, Japan: Logos International.
- Wrigglesworth, J., & Clark, R. (2008). 6 Ps in podcasting: Purpose, pedagogy, positioning, production, participation. *Subject Centre Workshop, University of Portsmouth, UK*.
- Yayla, N. D. (2014). *Yabancılarla teknoloji tabanlı Türkçe öğretimi: Dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin durum analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yetiş, V. A. (2011). La Compréhension et l'Expression Orales en Langue Etrangère: Travailler avec les Balados. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 61-75. <http://dergipark.org.tr/ogusbd/issue/11000/131635> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz ve Babacan (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (10)3, 1153-1170. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157–172. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x>
- Yücer, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.



EKLER



EK 1. Birinci E-Dinleti Metni

Profesör Doktor Fatma Açık danışmanlığında, Rifat Ramazan Berk tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında geliştirilen e-dinletiyi dinlemektesiniz.

Gazi Üniversitesi/Ankara

Bu bölümde, Türk Dünyasının ünlü yazarlarından Cengiz Aytmatov'un hayat hikâyesini kısaca anlatıp eserlerinden ikisini tanıtmak istiyoruz. Ardından metni daha iyi anlayabilmeniz için açıklamalar kısmına geçeceğiz.

Müzik

CENGİZ AYTMATOV

Cengiz Aytmatov, 12 Aralık 1928 yılında Kırgızistan'da doğdu. Gençlik yılları, Kırgızistan'daki yeni siyasi dönemin başlangıcına denk geldi. Bu yüzden yazarın gençlik yılları, ülkesi açısından problemlili yıllardı. İkinci Dünya Savaşı'nın SSCB üzerindeki baskısı gençleri de derinden etkiliyordu. Bu yüzden Aytmatov genç yaşta iş hayatına atıldı. Yetişkin nüfusun savaşta olmasından dolayı gençlerin çalışması gerekiyordu. Aytmatov henüz on dört yaşındayken köyündeki sekreterlikte tarım makinelerinin sayımı, vergi tahsildarlığı gibi işlerde çalıştı.

Sonraları, Şeker Köyü'nden Kazakistan'a giden Aytmatov, Cambul Veterinerlik Teknik Okulu'nda okudu. Buradan sonra Bişkek'e giderek Frunze Tarım Enstitüsü'nde eğitimine devam etti. Sonra Maksim Gorki Edebiyat Enstitüsü'ne geçen Aytmatov, yazmaya başladı.

Yazdığı eserlerle üne kavuştuktan sonra 1957 yılında Sovyet Yazarlar Birliği'ne üye olarak kabul edildi. 1963 yılında Lenin Ödülü'nü aldı. Yazdığı eserler, Türkçe dâhil 150 dile tercüme edildi.

Aytmatov, 1990-1994 yılları arasında Sovyetler Birliği ve Rusya Federasyonunda, 2008 yılına kadar da Kırgızistan Cumhuriyeti'nde büyükelçilik yapmıştır.

2008 yılında, Gün Olur Asra Bedel romanının film çekimleri için Rusya'da iken rahatsızlandı ve böbrek yetmezliği teşhisi kondu. Aytmatov, böbrek yetmezliği teşhisinin ardından tedavi için Almanya'ya gitti. Almanya'da tedavi gördüğü yıllarda, 10 Haziran 2008 yılında hayatını kaybetti.

Aytmatov, geriye okunması gereken çok güzel eserler bıraktı. Bu eserlerden bazıları şunlardır: Gün Olur Asra Bedel, Beyaz Gemi, Selvi Boylum Al Yazmalım, Cemile, Toprak Ana, Cengiz Han’a Küsen Bulut, Dişi Kurdun Rüyaları.

Cengiz Aytmatov’un en sevdiğim romanı Beyaz Gemi’dir. Romanın kahramanı küçük bir çocuktur; ama yazar eserde çocuğun adına hiç yer vermemiştir. Aytmatov, romanında kahramanına isim vermeyerek, belki de edebiyat tarihinde çok ender rastlanan bir kurguya imza atmıştır. Adı eserde hiç geçmeyen çocuğun saf ve temiz dünyasından, hayatın acı gerçeklerine uzanan bir roman kurgusu çıkarmıştır Aytmatov. Eser edebiyat âleminde geniş yankılar uyandırmış, yıllarca tartışılmıştır.

Bir diğer roman Elveda Gülsarı, Cengiz Aytmatov’un en güzel eserlerinden biridir. Gülsarı adlı bir atın ve atın sahibi Tanabay’ın çalkantılı hayat hikâyeleri romanın konusunu oluşturur. Bir atın yaşam döngüsüyle, insanın ve toplumun yaşam döngüsünü; “evcilleştirme” ve “modernleşme”nin trajik sonuçlarını mükemmel bir üslupla anlatan bir ağıttır, Elveda Gülsarı.

Müzik

Evet, metnimizin konusu Türk dünyasının ünlü yazarı Cengiz Aytmatov’dur. Öncelikle yazarın hayatını kısaca anlattık, sonra iki eserinden bahsettik. Şimdi metinde geçen bazı cümleleri, kelimeleri, kelime gruplarını sırayla ele alalım. Metnin hemen başlarında,

“Gençlik yılları, Kırgızistan’daki yeni siyasi dönemin başlangıcına denk geldi.” dedik. “Denk gelmek”, bir deyimdir. Bu cümlede, rastlamak, tesadüf etmek anlamında kullanılmıştır. Yani birbirinden bağımsız iki olayın, aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleşmiş olması söz konusudur. Yazarın gençlik yılları ile Kırgızistan’ın siyasi değişim yılları birbirine rastlamıştır, rast gelmiştir. İki farklı olay aynı anda yaşanmıştır.

Metnin devamında, “İkinci Dünya Savaşı’nın SSCB üzerindeki baskısı gençleri de derinden etkiliyordu.” dedik. Burada SSCB, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin kısaltmasıdır. Kısaltma; bir kelimenin, terimin veya özel adın, içerdiği harflerden biri veya birkaçı ile daha kısa bir şekilde ifade edilmesi veya simgeleştirilmesidir. ABD, Amerika Birleşik Devletleri’nin kısaltmasıdır. TDK, Türk Dil Kurumu’nun; THY ise Türk Hava Yolları’nın

kısaltmasıdır. Türkçe metinlerde kısaltmalara sıkça rastlayabiliriz. O yüzden sık kullanılan bazı kısaltmaları bilmekte fayda vardır.

“Yetişkin nüfusun savaşta olmasından dolayı gençlerin çalışması gerekiyordu.” Yetişkin, evlenme çağına gelmiş kimse ya da kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilen kişi demektir. Tabi burada yetişkinlik yaşından bahsetmek gerekir. Yetişkin olma yaşı, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Türkiye’de yetişkinlik yaşı 18 dir. Mesela 18 yaşından önce ehliyet alamazsınız. Ehliyet sahibi olabilmeniz için en az 18 yaşında olmanız gerekir. Amerika’da ise 16 yaşında ehliyet alıp, arabanızı kullanabilirsiniz. Son yıllarda, yetişkinlik yaşının genel olarak değiştiği düşünülüyor. HaberTürk sitesindeki bir habere göre, İngiltere’de 18 yaş üstü 2 bin kişinin katıldığı bir araştırmada, gençlerin kendilerini 29 yaşında yetişkin hissettikleri sonucu elde edilmiş mesela. Türkiye’de insanlar, bu konuda neler hissediyor bilmiyorum; ama genel olarak bizim ülkemizde de aynı durum söz konusu sanırım. Çünkü evlilik yaşı giderek yükseliyor. İnsanlar önceden daha erken yaşlarda evleniyor, daha erken yaşlarda çocuk sahibi oluyorlardı. Değişen sosyo-ekonomik yapı, sanırım bu tür şeyleri geciktirmeye başladı. Ya da insanlar aceleci davranmak istemiyorlar. Tabii ki bu konuda genelleme yapmak yanlış olur.

Evet, sonra dedik ki: “Aytmatov henüz on dört yaşındayken köyündeki sekreterlikte tarım makinelerinin sayımı, vergi tahsildarlığı gibi işlerde çalıştı.” Vergi, hükümetin yani bir ülkeyi yöneten kuruluşların ya da belediyeler gibi yerel yönetimlerin vatandaşlarına hizmet sunabilmek için, yasalar aracılığıyla, doğrudan ya da dolaylı olarak halktan topladığı para olarak tanımlanabilir. Vergilerle toplanan paralar, vatandaşlara yol, su, elektrik, sağlık gibi hizmetler şeklinde geri dönüyor. Çöp vergisi, gelir vergisi, emlak vergisi vb. birçok vergi çeşidi vardır. Çöp vergisi, aslında çevre temizlik vergisidir bu arada. Çevre temizliği genelde belediyelerce yapılır. Bu temizliğin devamlı ve güzel bir şekilde yürütülebilmesi için de elbette paraya ihtiyaç vardır. Yani vergi vermek, aslında güzel bir hayat, standartları yüksek bir hayat yaşamak için şarttır. Peki, tahsildar ne demek? Tahsil, dilimize Arapçadan gelen bir kelime. Parayı alma, parayı toplama anlamına geliyor. Bir kimse veya kurum adına vergi toplamakla görevli kişiye *tahsildar* denir. Dolayısıyla tahsildarın yaptığı işe de tahsildarlık denir.

“Yazdığı eserlerle üne kavuştuktan sonra”, burada “Üne kavuşmak”, bir deyimdir. Ün salmak, ün yapmak da diyebiliriz. Üne kavuşmak, herkes tarafından tanınan, bilinen bir kişi olmaktır. Genelde sanatçılar için kullanılır. Özellikle de şarkıcılar için. Tarkan, Hadise, Mustafa Ceceli vs. ünlü Türk şarkıcılarıdır. Sinema, dizi oyuncularını ve futbolcuları hatta

bazı politikacıları, bilim adamlarını da bu gruba dâhil edebiliriz. Mesela Prof. Dr. İlber Ortaylı, bir tarihçi olmasına rağmen, Türkiye’de hemen herkes tarafından bilinen bir kişidir. Boş zamanlarımda YouTube’dan İlber Hocanın videolarını zevkle izliyorum. Kendisi çok bilgili, kültürlü bir akademisyenimizdir. Hocamızdan çok şey öğreniyoruz. Neyse metne devam edelim.

“Yazdığı eserler, Türkçe dâhil 150 dile tercüme edildi.” “Tercüme” kelimesinin anlamı, çeviridir. Tercüme etmek, çeviri yapmaktır. Yani herhangi bir eserin orijinali yani aslı, örneğin Rusça yazılmışsa ve biz bunu Türkçeye çevirmişsek, eseri Türkçeye tercüme etmiş oluruz. Bugünlerde, bu işi çevrimiçi yani online olarak “Google Translate” yapıyor. Bildiğiniz gibi Google Translate’de birçok dil seçeneği hatta dil algılama seçeneği mevcut. Kutucuğun içine yazdığımız herhangi bir metnin, hangi dilde yazıldığını algılayabiliyor. Gerçekten müthiş bir teknolojik araç. Evet, devam edelim.

“Rusya’da iken rahatsızlandı ve böbrek yetmezliği teşhisi kondu.” Bu cümlede, teşhis, “tanı” anlamında kullanılıyor. Teşhis etmek veya teşhis koymak, tıp alanında, bulgulardan hareket ederek hastalığın ne olduğunu tespit etmek anlamında kullanılır. Doktorlar, hastanın rahatsızlık durumuna göre, bir miktar kan ya da idrar alarak laboratuvarlarda analiz yaptırırlar. Bu analizlerden elde ettikleri bulgulara göre, hastalığın ne olduğu ya da olabileceğini bulmaya çalışırlar. Böbrek, kandaki zararlı maddeleri süzüp idrar olarak atan, omurganın sağ ve sol yanında bulunan organımızdır. Böbrek yetmezliği ise böbreğin ya da böbreklerin, yani birinin veya ikisinin birden, artık işlevini tam anlamıyla yapamıyor oluşudur. Bu arada insanlar, tek böbrekle de yaşayabiliyor. Birçok insan, tek böbrekle hayatlarına devam etmek zorunda kalabiliyor; ya da doğuştan tek böbrekli olabiliyor. Dünyada böbreklerinden rahatsız olan belki milyonlarca insan vardır. Allah hepsine şifa versin. Yani hepsini iyi etsin, sağlığına kavuştursun anlamında bir dilek, duadır. Bu tür durumlarda da kullanabiliriz.

Evet, metne dönecek olursak. *“Almanya’da tedavi gördüğü yıllarda, 10 Haziran 2008 yılında hayatını kaybetti.”* dedik. Hayatını kaybetmek, hayatın sona ermesi durumudur. Burada, Türkçede “güzel adlandırma” dediğimiz, anlamından veya çağrışımından korkulan, seilmeyen öğeler taşıyan kelimeler yerine, bu çağrışımları engelleyecek başka kelimelerin kullanılması söz konusudur. “Ölüm, ölmek” gibi kelimeler de soğuk, seilmeyen kelimelerdir. Tarihin her döneminde ölümle burun buruna yaşayan Türk milletinin dilinde bu soğuk olayla ilgili zengin bir kelime hazinesi oluşmuştur. Göçmek, can vermek, hayatını kaybetmek, yaşamını yitirmek, hayatı sona ermek, hayata gözlerini yummak, son nefesini

vermek; ebediyete intikal etmek, öbür dünyaya göç etmek, ruhunu teslim etmek, vadesi dolmak, dünyasını değiştirmek, Hakk'ın rahmetine kavuşmak vb. Bunların hepsi “ölmek” yerine kullanılabilir.

“Eser edebiyat âleminde geniş yankılar uyandırmış”; Yankı uyandırmak burada, yapılan işin, yani yazılan eserin farklı çevrelerce değişik açılardan yorumlanması anlamında kullanılmıştır. Elbette her edebi eser, belli bir okur kitlesi için yazıldığı gibi, bu okuyucu kitlesinin eser hakkında düşüncelerini ifade etmesi de doğaldır. Özellikle edebiyat eleştirmenleri, yazılan çoğu eser hakkında, kendi düşüncelerini insanlarla paylaşırlar.

Ve son olarak, *“evcilleşme” ve modernleşmenin trajik sonuçlarını mükemmel bir üslupla anlatan bir ağıttır*” cümlesi üzerinde durmak istiyoruz. Evcil, eve veya insana alışmış hayvanlar için kullanılan bir sıfattır. Kedi, köpek, at gibi hayvanlar evcil hayvanlardır mesela. Ağıt ise hayatını kaybeden bir insanın gençliğini, güzelliğini, iyiliklerini, değerlerini, arkada bıraktıklarının acılarını veya büyük felaketlerin acı etkilerini dile getiren sözler veya yazılan yazılardır. Aynı zamanda sagu olarak da bilinir. Alp Er Tunga Sagusu, Türk edebiyatında bilinen ilk ağıt, sagudur.

Bu bölümümüzü burada bitirirken, herkese keyifli okumalar diliyoruz.

Hoşça kalın.

KAYNAKLAR

<https://www.timeturk.com/cengiz-aytmatov/biyografi-793687>

<http://www.dr.com.tr/Kitap/Elveda-Gulsari/Cengiz-Aytmatov/Edebiyat/Roman/Dunya-Roman/urunno=0000000024709>

<http://www.dr.com.tr/Kitap/Beyaz-Gemi/Cengiz-Aytmatov/Edebiyat/Roman/Dunya-Roman/urunno=0001692106001>

EK 2. İkinci E-Dinleti Metni

Profesör Doktor Fatma Açık danışmanlığında, Rifat Ramazan Berk tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında geliştirilen e-dinletiyi dinlemektesiniz.

Gazi Üniversitesi/Ankara

Bu bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birçok öğrencinin merak ettiğini düşündüğümüz bir konuya değiniyoruz. Özellikle öğrenim hayatına Türkiye’de devam etmek isteyen birçok öğrencinin ilgisini çekecek bir konu: Türkiye Bursları. Türkiye Bursları hakkında bilgi veriyoruz. Ardından metni daha iyi anlayabilmeniz için açıklamalar kısmına geçeceğiz.

Müzik

Türkiye Bursları

Türkiye Bursları, Türkiye Cumhuriyeti tarafından uluslararası öğrencilere verilen kamu kaynaklı yükseköğrenim burslarıdır. Uluslararası öğrenci ve araştırmacılara Türkiye’nin en itibarlı üniversitelerinde burslu eğitim ve araştırma imkânı sunan kapsamlı bir burs programıdır.

Türkiye Bursları; Lisans, Lisansüstü, Branş ve Kısa Dönemli Burslar olmak üzere 4 kategoride 16 farklı burs programını içermektedir.

Lisans Bursları; Türk Dili Konuşan Ülkeler Burs Programı; Balkanlar Burs Programı; Karadeniz Burs Programı; Harran Burs Programı; Türkiye-Afrika Burs Programı; Boğaziçi Burs Programı.

Yüksek lisans programları; Ali Kuşçu ve Teknoloji Burs Programı (yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilen bir burs olup, tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda fen bilimleri ve teknoloji alanındaki yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulur), İbni Haldun Sosyal Bilimler Burs Programı (yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilen bir burs olup, tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda sosyal bilimler alanındaki yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulur).

Kısa Dönemli Burslar ise Kamu Görevlisi ve Akademisyenlere Yönelik Türkçe İletişim Programı (KATİP), Araştırma Bursları ve Başarı Burs Programından oluşmaktadır.

Türkiye Burslarıyla lisans, yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlilik ve araştırma düzeylerinde burs alabiliyorsunuz. Üstelik bursu kazandıktan sonra herhangi bir

üniversiteden kabul almak zorunda da kalmıyorsunuz. Çünkü Türkiye Burslarına başvuru esnasında tercih ettiğiniz üniversite ve programa yerleştirilmiş oluyorsunuz. Dolayısıyla Türkiye Burslarına başvuracaksanız, gitmek istediğiniz üniversite hakkında önceden bilgi toplamanız gerekiyor. Türkiye’deki bütün üniversitelere İnternet (genel ağ) üzerinden erişim sağlayabilir, üniversiteyle ilgili birçok bilgiye sahip olabilirsiniz.

Türkiye Burslarının sağladığı imkânlar bunlarla bitmiyor. Türkiye’de yabancı dilde eğitim veren bölümlere de Türkiye Bursları üzerinden başvurabiliyorsunuz. Fakat burada iki şartı sağlamanız gerekiyor: Türkiye’de okumak istediğiniz yabancı dil bölümü İngilizce ise uluslararası geçerliliği bulunan yabancı dil belgesine sahip olmanız gerekiyor. TOEFL gibi. İkinci şart ise bir yıl süreyle Türkçe öğrenmek.

Türkiye Burslarına başvuracak adaylarda Türkçe bilme zorunluluğu bulunmuyor. Fakat bursu kazandığınız takdirde Türkiye’de yerleştirildiğiniz üniversitede ya da üniversitenin bulunduğu ildeki bir Türkçe eğitim merkezinde Türkçe öğreniyorsunuz. Bu hizmetse tamamen ücretsiz. Bursun diğer bir avantajı da Türkiye Burslarına hiç başvuru yapmamış, Türkiye’de kendi imkânları ile okuyan öğrencilerin de burslardan faydalanabilmesi. Bu öğrenciler, Başarı veya Destek burs programlarına başvurarak, burstan faydalanabiliyorlar. Fakat Başarı veya Destek Bursu kapsamına alınan öğrencilere, yalnızca ilgili akademik yıl kapsamında aylık burs ödemesi yapılıyor. Bursun diğer imkânlarından faydalanamıyorlar.

Türkiye Burslarının aylık burs haricinde sağladığı diğer imkânlar ise şunlar: üniversite öğrenim harcı, sağlık sigortası, öğrenci yurdu, Türkçe eğitimi ve gidiş-geliş (ilk kayıt ve mezuniyet) ulaşım desteği. Peki aylık burs ödemesi ne kadar? 2016 yılında düzeylere göre öğrencilere ödenen aylık miktar; lisans, 700 TL; yüksek lisans, 950 TL; doktora, 1400 TL; araştırma 3000 TL.

Başarı ve Destek Burs Programı için; Lisans, 400 TL; yüksek lisans, 550 TL; doktora, 800 TL.

Burs programlarına başvurular İnternet üzerinden yapılıyor. İnternet adresi ise: www.turkiyeburslari.gov.tr

Bu adresten, Türkiye Bursları ile ilgili daha fazla bilgiye ulaşabilirsiniz.

Bu bölümü burada bitirirken, Türkiye Burslarına başvuran herkese

“Bol şanslar!” diliyoruz. Bir sonraki bölümde görüşmek üzere, hoşça kalın!

Müzik

Evet, metnimizi dinledik. Şimdi dinlediğimiz metinle ilgili açıklamalar yapacağız. Metnimiz, Türkiye Burslarının tanımıyla başlıyordu. “Türkiye Bursları, Türkiye Cumhuriyeti tarafından uluslararası öğrencilere verilen kamu kaynaklı yükseköğrenim burslarıdır.” Öncelikle “Burs nedir?” buna bakalım. Burs, dilimize Fransızcadan geçmiş bir kelimedir. Anlamı ise bir öğrencinin öğrenimini sürdürebilmesi için devlet veya özel kuruluşlarca ya da kişilerce, genelde aylık olarak ödenen paradır. Tabi ki burs alabilmek için mutlaka öğrenci olunması gerekmiyor. Öğrenci olmayan kişiler de burs alabilir. Bu verilen bursun şartlarıyla ilgili bir durum aslında. Özel kuruluşlar dedik, bunlar dernek ya da vakıflar olabilir. Hâli vakti yerinde, yani maddi durumu iyi olan, zengin insanlar paralarını eğitime destek vermek amacıyla harcamak istedikleri zaman, başarılı öğrencilere burs dağıtabilirler. Türkiye’de burslar çok yaygındır. Gerçekten de burslar, maddi durumu iyi olmayan birçok öğrenci için çok güzel bir kaynak oluştururlar. Burs almak da vermek de ileri toplum olmanın bir göstergesidir. Peki, uluslararası öğrenci nedir? Uluslararası öğrenci, en kısa tabirle, kendi ülkesi dışında eğitim alan öğrencidir. Herhangi bir eğitim programı için başka bir ülkeye giden öğrenciye uluslararası öğrenci deriz. Türkiye de Amerika, İngiltere, Almanya gibi uluslararası öğrencilerin yoğun olduğu ülkelerden biridir. Gerçekten de Türkiye son dönemde; üniversite sayısı, araştırma merkezi sayısı, akademisyen sayısı bakımından yükseköğretim alanında büyük bir değişim yaşamıştır. Son 10 yılda, yükseköğretim kurumlarımızda okuyan uluslararası öğrenci sayısında %75 oranında bir artış kaydedilmiştir. Güncel rakamlara göre ülkemiz, 25 bini burslu olmak üzere 110 bin uluslararası öğrencisiyle, bu alanda dünyanın en fazla uluslararası öğrenci ağırlayan ülkelerinden biri hâline gelmiştir. Neyse, kaldığımız yerden devam edelim. Kamu kaynaklı yükseköğrenim bursudur, dedik. Kamu, burada devlet anlamında kullanılmıştır. Halka hizmet veren devlet organlarının tümü anlamında kullanılmıştır. Kamu kelimesinin, birden fazla anlamı vardır. Diğer bir anlamı ise halktır. Mesela birçok yerde “Kamuya açık” ifadesiyle karşılaşabilirsiniz. Kamuya açık, halka açık anlamındadır. “Kamuoyu” yine çok sık karşılaşılabileceğiniz bir birleşik kelimedir. Kamuoyu ise halkın herhangi bir konu hakkındaki genel düşüncesi anlamına gelmektedir. Yine sık karşılaşıacağınız bir deyim olarak da “kamuoyu oluşturmak” tır. Kamuoyu oluşturmak ise bir düşünceyi yaygınlaştırmak ve halkın dikkatini o düşünce etrafında toplamak ve yoğunlaştırmak anlamında kullanılır.

Evet, Türkiye Burslarının tanımına yönelik açıklamalarımızı bitirmiş olduk. Devam edelim. Metnimiz, “Uluslararası öğrenci ve araştırmacılara Türkiye’nin en itibarlı üniversitelerinde” şeklinde devam ediyordu. Türkiye’nin en itibarlı üniversiteleri... İtibar, Arapça kökenli bir kelimedir. Saygınlık anlamına gelir. İtibarlı ise değeri olan, saygın demektir. Saygı gören, sayılan anlamında. İtibar kelimesiyle dilimizde oluşturulmuş pek çok deyim mevcuttur. “İtibar görmek”, “itibar etmek” gibi. İtibar görmek; başkaları tarafından saygı görmek anlamına gelir. Mesela, “Katıldığımız törende itibar gördük.” cümlesine bakalım, burada “itibar gördük”, törene katılan diğer kişiler tarafından ya da töreni düzenleyen kişiler tarafından bize saygı gösterildi denilmek isteniyor.

Evet, devam edelim. Lisans, yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik kavramlarına değinelim biraz. Lisans, Fransızca kökenli bir kelimedir. Bu kelime de birden fazla anlama gelir. Fakat bu metinde lisans kelimesiyle, genellikle dört yıl süren üniversite veya yüksekokul öğrenimi kastedilmektedir. Türkiye’de eğitim sistemi, ilköğretim, ortaöğretim, lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora şeklinde sıralanır. İlköğretim 1., 2., 3., 4. sınıfları kapsar. Ortaöğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıfları kapsar. Lise ise 9’dan 12’ye kadar olan sınıfları kapsamaktadır. Öğrenciler liseyi bitirdikten sonra üniversite sınavına girerler. Bu sınavdan aldıkları puanla, lise mezuniyet notlarının belli bir yüzdesi alınarak, tercih ettikleri üniversitelere yerleştirilirler. Lisans eğitimi ön lisans ve lisans şeklinde ikiye ayrılır. Ön lisans programları genelde iki yıllık programlardır. Lisans programları ise dört yılda tamamlanır. Bundan sonra kişi isterse yüksek lisans ve doktora programlarına da sırasıyla kayıt yaptırabilir. Ama genel olarak sıralama bu şekildedir.

Türkiye Bursları; Lisans, Lisansüstü, Branş ve Kısa Dönemli Burslar olmak üzere 4 kategoride 16 farklı burs programını içermektedir, dedik. Lisans burslarını sayarken Türk Dili Konuşan Ülkeler Burs Programı, dedik. Peki, Türk dili konuşan ülkelere kastımız nedir? Bundan bahsedelim. UNESCO raporlarına göre Türkçe dünya dilleri arasında beşinci sırada yer almaktadır. İki yüz milyondan fazla nüfus 12 milyon kilometre kare alanda (Asya ve Avrupa’da) Türkçe konuşmaktadır. Türkiye dışında Azerbaycan (8 milyon), Özbekistan (24 milyon), Kazakistan (11 milyon), Türkmenistan (5 milyon), Kırgızistan (4 milyon), Tatarlar (10 milyon), Başkurtlar (2,5 milyon), Çuvaşlar (4,5 milyon), Uygurlar (19 milyon), İran Azerileri (28 milyon); Gagavuzlar, Kumuklar, Karaçaylar, Altaylar, Teleütler, Balkarlar, Nogaylar, Şorlar, Hakaslar, Yakutlar (4,5 milyon), Afganistan Türkleri (8 milyon) Türkçe konuşan halkları barındırmaktadır. Tabi saydığımız bu bölgelerde konuşulan Türkçe, Türkiye Türkçesinden az ya da çok farklılıklar göstermektedir.

Yüksek lisans burs programlarını sayarken de Ali Kuşçu ve İbni Haldun burs programlarından bahsettik. Ali Kuşçu, 15. yüzyılda yaşamış önemli bir astronomi ve matematik bilginidir. Semerkand'da doğmuştur. Astronomi yani gök bilimi alanında ve matematik alanında yazmış olduğu iki önemli eseri bulunmaktadır. Gök bilimi alanında yazdığı eserin adı, Fethiye'dir. Eser üç bölümden oluşur. Birinci bölümde gezegenlerin hareketlerinden bahsedilmektedir. İkinci bölümde yeryüzünün şekli ve iklimlerden bahsedilmektedir. Üçüncü bölümde ise gezegenlerin uzaklıklarını vermektedir.

İbni Haldun ise, 14. yüzyılda yaşamış, büyük tarihçilerden ve aynı zamanda tarih felsefecisidir. Tunus'da doğmuştur. Sosyolojinin kurucusu sayılmaktadır. 7 ciltten oluşan dünya tarihi Kitâbu'l-İber ve onun giriş kitabı olarak düşündüğü Mukaddime adlı eserleri vardır.

Bu iki önemli şahsiyetin isimleri, Türkiye Burs programlarına isim olarak verilmiştir. Bu tarz isimlendirmeler hemen hemen bütün ülkelerde görülür. Türkiye'de camilere, köprülere, barajlara hatta üniversitelere önemli şahsiyetlerin isimlerinin verilmesi yaygındır.

Şimdi de “sanatta yeterlilik” nedir, ne değildir ona bakalım. Sanatta yeterlik, lisans ve lisansüstü eğitim programlarını bitirdikten sonra; herhangi bir sanat dalında sınav, sanat eseri veya bilimsel bir eserle erişilen, doktora eş değer (eş değer yani doktora ile derece olarak eşit) bir derece veya basamaktır. Doktora tek farkı yapıldığı branşın, yani kolun bir bilim dalına bağlı değil, bir sanat dalına bağlı olmasıdır.

Evet, devam edelim. Metnin devamında, “Üstelik bursu kazandıktan sonra herhangi bir üniversiteden kabul almak zorunda da kalmıyorsunuz.” dedik. Kabul almak, bu cümlede kabul edilmek anlamında kullanılmıştır. Eğer üniversitenin istediği şartları sağlıyorsanız, kabul alırsınız, yani üniversiteye kabul edilirsiniz. Dikkat ederseniz, “kabul” derken, sondaki l'yi inceltiyoruz. KABUL değil Kabul.

Devam edelim. Metnimizde, “Fakat burada iki şartı sağlamanız gerekiyor” demiştik. Peki şartı ya da şartları sağlamak nedir? Öncelikle “şart” kelimesini ele alalım. Şart, olması başka durumların gerçekleşmesini gerektiren şeydir. Örnek verecek olursak, yemeğini yemek yerine televizyonda çizgi film seyretmek isteyen bir çocuğa, “Yemeğini yersen, çizgi film izleyebilirsin!” dediğimiz anda bir şart koşmuş oluruz. Yani çocuk açısından düşünecek olursak, çizgi film seyredebilmenin gerçekleşmesi için önce yemek yeme işinin

tamamlanması gerekmektedir. Dolayısıyla çocuk yemek yemeden, şartları sağlayamaz. Ancak yerse o zaman kendisine koşulmuş olan şartı sağlamış olacaktır. Evet, şart koşma; şartı yerine getirme ve şartları sağlamayı bu şekilde izah etmiş olduk. Artık çevrenizde gördüğünüz çocuklara, şart ya da şartlar koşarak hayatlarını zorlaştırabilirsiniz ☺

Son olarak, üniversite öğrenim harcı, sağlık sigortası ve öğrenci yurdu kelimelerinin anlamlarına bakalım.

Üniversite öğrenim harcı, üniversitede öğrenim görecektir olan öğrencinin, alacağı eğitim karşısında üniversiteye ödediği eğitim bedeli şeklinde tanımlanabilir. Türkiye’deki üniversitelerin birçoğunda öğrenciler birinci öğretim ve ikinci öğretim şeklinde iki bölüme ayrılır. Birinci öğretimdeki öğrenciler, gündüz saatlerinde; ikinci öğretimdeki öğrenciler ise genelde akşam saatlerinde ders görürler. İkinci öğretimde dersler genelde 17:00’den sonra başlar. Ben, ikinci öğretim öğrencisiydim. Derslerimiz genelde 17.00’da başlar, 20.00 ya da en geç 21.00’da biter. 2012 yılından itibaren birinci öğretim öğrencileri için harç yatırma kaldırıldı. Fakat ikinci öğretim öğrencileri hâlâ harç yatırıyorlar. Tabi uyku problemi olan öğrenciler için ikinci öğretim daha iyi. Parasını ödemek şartıyla ☺

Sağlık sigortası ise hastalık veya kazalar sonucu yaşanabilecek sağlık sorunlarında, ekonomik bir güvence sağlamak için isteğe bağlı, yani kişinin tercihiyle bağli olarak yaptırılan bir sigorta türüdür. Üniversiteye kayıt yaptırdığınızda, sağlık sigortasından faydalanabiliyorsunuz. Hastaneye gittiğinizde, bedava hizmet alabiliyorsunuz.

Evet, gelelim “öğrenci yurdu”na. Öğrenci yurdu, öğrencilerin barınmalarını, beslenmelerini ve çalışmalarını kolayca karşılayabilmeleri için özel olarak yapılmış yer veya binadır. Türkiye’de devlet yurtları, yarı özel devlet yurtları ve özel yurtlar olmak üzere üniversite öğrencilerinin kalabileceği pek çok yurt bulunmaktadır. Bunlar içinde ekonomik olarak en uygunu devlet yurtlarıdır. Bu yurtlarda 2, 3 ya da 4 kişilik öğrenci odaları var. Yatak, dolap, masa, internet, banyo, tuvalet gibi temel ihtiyaçlar odalarda standarttır. Yani her odada bulunur. Bunların dışında öğrencilerin yemek yiyebileceği yemekhaneler; çamaşırlarını yıkayıp kurutabilecekleri çamaşırhaneler ve ders çalışabilecekleri ortamlar mevcuttur. Son zamanlarda, devlet yurtlarının kalitesi ve sayısı artmıştır.

Türkiye Bursları hakkında bilgi verdiğimiz bu bölümü, burada sonlandırıyoruz.

Bir başka bölümde görüşmek üzere, esen kalın!

KAYNAKLAR

<https://www.turkiyeburslari.gov.tr/>



EK 3. Üçüncü E-Dinleti Metni

Profesör Doktor Fatma Açık danışmanlığında, Rifat Ramazan Berk tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında geliştirilen e-dinletiyi dinlemektesiniz.

Bu bölümde, ilginizi çekeceğini düşündüğümüz bir konudan bahsetmek istiyoruz. Türkçe Yeterlik Sınavı. Kısaca TYS.

TÜRKÇE YETERLİK SINAVI

Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS), Türkçeyi yabancı dil ya da ikinci, üçüncü dil kapsamında öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından geliştirilmiş bir sınavdır. Türkçe Yeterlik Sınavı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine göre geliştirilmiş, uluslararası geçerliğe sahip bir sınavdır.

Türkçe yeterlik sınavı, Türkçe dil becerilerinizi ölçen ve belgeleyen bir sınavdır. Bu Sınavda başarılı olduğunuz takdirde Türkiye’deki üniversitelerde hazırlık sınıfından muaf olabilir; Türkiye’de herhangi bir şirkette çalışmak istediğinizde, Türkçe bilginizi kanıtlayabilir; akademik kariyer hedefleriniz için (Türkiye’deki üniversitelere başvuruda) belge olarak kullanabilirsiniz.

Türkçe Yeterlik Sınavı, periyodik olarak yılda üç kez Sınav Merkezinin belirleyeceği gün ve saatlerde Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki Yunus Emre Enstitüleri ve Enstitünün işbirliği içinde olduğu kurum ve kuruluşlarda yapılmaktadır. Yurt dışındaki Yunus Emre Enstitülerinden gelecek talepler doğrultusunda bu ayların dışında da sınav uygulanabilmektedir.

Türkçe Yeterlik Sınavı, şimdilik şu ülkelerde yapılmaktadır: ABD, Afganistan, Almanya (2), Arnavutluk (2), Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Filistin, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Mısır, Moldova, Pakistan, Polonya, Romanya (2), Sırbistan, Senegal, Somali, Sudan, Tataristan-Rusya, Türkiye, Ukrayna, Ürdün’de yapılmaktadır.

Türkçe Yeterlik Sınavı’na, Türkiye’deyseniz Ankara’da Yunus Emre Enstitüsü’nden, yurt dışında (eğer mevcutsa) Yunus Emre Enstitülerine giderek bizzat başvurabilirsiniz.

Halen kâğıt tabanlı olarak uygulanan, ancak daha sonra çevrimiçi sınav uygulamasıyla da gerçekleştirilmesi düşünülen Türkçe Yeterlik Sınavı'nda adayların okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerindeki yeterlikleri ölçülmektedir.

Sınav iki oturumda gerçekleşmektedir. Okuma, dinleme ve yazma bölümleri 1. oturumda; bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşma şeklinde 2 bölümde gerçekleşen konuşma sınavı ise 2. oturumda yer almaktadır. 1. Oturum; okuma 60; dinleme 45; yazma 60 olmak üzere, toplam 165 dakika; 2. Oturum bağımsız konuşma 5, karşılıklı konuşma 10 olmak üzere, toplam 15 dakikadır. Sınavın tamamı, 180 dakika sürmektedir.

Sınavda her bir beceri alanından en az %50 (yani 12,5 puan) oranında başarı sağlamak koşulu ile toplamda 55-70 arası puan alan adaylara B2, 71-88 arası puan alan adaylara C1, 89-100 arası puan alan adaylara ise C2 Türkçe Yeterlik Belgesi verilmektedir.

Türkçe Yeterlik Sınavı'nda okuma becerisini ölçmeye yönelik 40, dinleme becerisini ölçmeye yönelik 30, yazma becerisini ölçmeye yönelik 2, bağımsız konuşma becerisini ölçmeye yönelik 1, karşılıklı konuşma becerisini ölçmeye yönelik 7 olmak üzere toplam 80 soru bulunmaktadır.

Türkçe Yeterlik Sınavı'na; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, Türkiye'deki üniversitelere başvuru ve kabul için Türkçe dil yeterliğini belgelendirmesi gereken öğrenciler, yurt dışında çeşitli kurumlarda Türkçe öğretmek isteyen öğretmen adayları, Türkçe dil yeterliğini belgelendirmek isteyen tercümanlar, kısacası Türkçe dil yeterliğini ölçmek isteyen herkes girebilir.

Sınav günü yanınıza almanız gerekenler

Sınav günü yanınızda kimlik, sınav giriş belgesi, kalem ve silgi bulundurmalısınız. Şeffaf pet şişe (plastik şişe) içinde olmak şartıyla yanınızda su bulundurabilirsiniz. Saat, cep telefonu, çağrı cihazı, hesap makinesi, çanta vs. ile sınav salonuna girilmesi kesinlikle yasaktır. Adayların sürelerini kontrol edebilmeleri için her sınav salonunda bir duvar saati bulunmaktadır.

Sınava başvuru yaptığı hâlde herhangi bir sebeple sınava giremeyen/girmeyen adayın başvurusu maalesef iptal olmaktadır. Sınava girmek için ödediği ücret geri verilmez.

Sınav başlangıcından en az yarım saat önce sınav merkezinde hazır olmanız gerekmektedir.

Sınava giren öğrenciler, not tutmak için soru kitapçığındaki boş alanların tamamını kullanabilmektedirler. Bunun haricinde not defteri, ajanda, boş sayfa vs. sınav salonuna alınmamaktadır.

Müzik

Evet, bu bölümde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavından bahsettik. Şimdi dinlediğiniz metni daha iyi anlayabilmeniz için bazı açıklamalar yapalım.

Öncelikle Yunus Emre Enstitüsü hakkında kısa bir bilgilendirmeye başlayalım. Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre Vakfına bağlı bir kuruluştur. Yunus Emre Vakfı ise 2007 yılında kanunla kurulmuş bir kamu vakfidir. Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bunlarla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında yani Türkiye dışında hizmet vermek, Türkiye’nin diğer ülkelerle kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla kurulmuştur.

2009 yılından beri faaliyetlerine devam eden Yunus Emre Enstitüsünün 2018 yılı verilerine göre yurt dışında 56 kültür merkezi bulunmaktadır.

Türkçe Yeterlik Sınavı da Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından hazırlanan, uluslararası geçerliğe sahip bir dil sınavıdır. Uluslararası geçerlik şu anlama gelir; mesela şu an Afganistan’da yaşıyorsunuz. Afganistan’da bulunan Yunus Emre Kültür Merkezinde, Türkçe Yeterlik Sınavına girdiniz. Sınavda başarılı oldunuz ve “C1 Sertifikası” almaya hak kazandınız. Aldığınız bu sertifikanın Türkiye’de ve diğer ülkelerde de resmî bir değeri vardır. Aldığınız sertifikayla Türkiye’de herhangi bir üniversitede eğitim almak istediğinizde, yeteri kadar Türkçe bildiğinizi bu sertifikayla kanıtlayabilirsiniz.

Türkçe yeterlik sınavı, Türkçe dil becerilerinizi ölçen ve belgeleyen bir sınavdır. Bu sınavda başarılı olduğunuz takdirde Türkiye’deki üniversitelerde hazırlık sınıfından muaf olabilirsiniz dedik. Muaf olmak: M-U-A-F (HARFLER TEK TEK VURGULU OKUNACAK), muaf. MUAF, affedilmiş, bağışlanmış, ayrı tutulmuş veya ayrıcalık tanınmış anlamlarına gelir. Hazırlık sınıfı ise öğrencilere, belli bir öğretim programını izlemek veya belli bir okulda okumak için gerekli temel anlayış, bilgi ve becerileri

kazandırmak amacıyla bir okula, bir üniversiteye bağlı olarak açılan öğretim öncesi sınıftır. Mesela yabancı öğrenciler Türkiye’de bir üniversiteye kayıt yaptırıldıklarında genelde bir yıl Türkçe hazırlık sınıfı okurlar. Eğer daha önce Türkçe Yeterlik Sınavına girmiş ve başarılı

olmuşsanız, hazırlık sınıfında okutulmazsınız/eğitim almazsınız. Yani hazırlık sınıfından muaf tutulursunuz. Size bu serbestlik verilir.

“Türkçe Yeterlik Sınavı, periyodik olarak yılda üç kez yapılır” dedik. Periyodik: P,E,R,İ,Y,O,D,İ,K. Süreli anlamına gelir. Kelime, Fransızcadır. Periyot; dönem, devir anlamındadır. Periyodik olarak derken bir olayın belli sürelerle devam ediyor oluşu anlatılmak istenir.

“Türkçe Yeterlik Sınavı’na, Türkiye’deyseniz Ankara’da Yunus Emre Enstitüsü’nden, yurt dışında (eğer mevcutsa) Yunus Emre Enstitülerine giderek bizzat başvurabilirsiniz” dedik. Bizzat başvurmak ise kişinin aracı kullanmadan, kendisinin başvurması gerektiği anlamına gelir. Yani arkadaşınız ya da aile bireyleriniz sizin yerinize başvuru yapamaz. Siz kendiniz, bizzat gidip başvurmak zorundasınız demektir.

Evet, son olarak sınavın hâlâ kâğıt tabanlı yapıldığından söz ettik. Sınavın kâğıt tabanlı olması demek, sınavın kâğıt-kalem kullanılarak yapıldığı anlamına gelir. Biliyorsunuz teknoloji sayesinde artık uzaktan çevrimiçi (online) sınavlar da yapılabilmekte. Adaylar sınav merkezine gitmeden, evinden, iş yerinden sınava katılabilmekteler. Fakat Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavı henüz online olarak yani çevrimiçi yapılamıyor. Belki yakın gelecekte bu sınav da çevrim içi, internet üzerinden yapılabilir. Bu arada fark ettiyseniz online yerine çevrim içi kullanıyoruz. Online kelimesi dilimize son yıllarda İngilizceden giren bir kelimedir. Daha temiz ve güzel bir Türkçe için “çevrim içi” karşılığını kullanmak gerekiyor diyerek bu bölümü noktalıyoruz.

Herkese iyi günler diliyoruz.

Bir sonraki bölümde görüşmek üzere, hoşça kalın!

KAYNAKLAR: <https://www.yee.org.tr/>, <https://tys.yee.org.tr/>

EK 4. Dördüncü E-Dinleti Metni

Profesör Doktor Fatma Açık danışmanlığında, Rifat Ramazan Berk tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında geliştirilen e-dinletiyi dinlemektesiniz.

Anlatımı güzelleştirmek, savunulan fikri veya düşünceyi daha etkili kılmak üzere her dilde kalıplaşmış bazı sözler bulunur. Bu tür kalıplaşmış sözler arasında, dilin bünyesinde en sık rastlanılanlar ise deyimlerdir. Bu bölümde sizlere birkaç deyimın ortaya çıkış hikâyesini aktarmak istiyoruz.

Bam Teline Basmak

İskender Pala, “İki Dirhem Bir Çekirdek” adlı kitabında deyimın çıkış hikâyesini şu şekilde anlatmaktadır: Bam, kelime olarak evin üstü, çatı demektir. Türkçede dam olarak kullanılır. Bir müzik terimi olarak kullanılan bam telinin orijinal telaffuzu “bem teli”dir. Bem, aslında kanun, tambur gibi sazlara takılan tel demektir. Telli sazların en üstünde bulunduğu ve kalın ses verdiği için bu tele müzikte “bam teli” denilmiştir.

Eskiler, en yüksek perdeden ses çıkaran bam telinin sesini; bağırın, öfke ile sesini yükselten kişilerin köpürmelerine benzetmişler ve bunun adını “(birinin) bam teline basmak” veya “bam teline dokunmak” diye koymuşlar. Eğer birisini aşırı derecede kızdıracak bir sözünü bilerek ve isteyerek söylüyorsanız, karşınızdaki insanın bam teline bastığınızdan hiç şüpheleniz olmasın. Çünkü karşınızdaki kişi de bam telinden ses verecek, yüksek perdeden çıkardığı sesle kulaklarınızı patlatacaktır.

Çizmeyi Aşmak

Genelde “Çizmeyi aşma” biçiminde emir kipiyle ve boyundan büyük bir işe girişildiğini ima eder mahiyette kullanılan bu deyimın hikâyesini İskender Pala şöyle anlatmaktadır:

Hız. İsa’dan 300 yıl önce Efes’te, Apelle (Apel diye okunacak) isimli bir ressam yaşamış. Büyük İskender’in resimlerini yapmakla şöhret bulan Apel’in en büyük özelliği, yaptığı resimleri halka göstermesi ve halk bu resimlere bakarken gizlendiği bir perdenin arkasından onların eleştirilerini dinleyip insanların hoşuna gidecek yeni resimler için fikir geliştirmesiymiş.

Günlerden birinde bir ayakkabı tamircisi, Apel’in resimlerinden birini tepeden tırnağa süzüp eleştirmeye başlamış. Önce resimdeki çizimler üzerinde görüşlerini bildirip, ayakkabıcılık sanatı bakımından eleştirilerini sıralamış. Apel, bu eleştirileri dinleyip gerekli notları almış.

Fakat bir süre sonra adam, resmin üst kısımlarını da eleştirmeye ve hatta resim hakkında ileri geri konuşmaya başlayınca Apel perdenin arkasından bağırır:

- Efendi! Haddini bil, çizmeden yukarı çıkma! Çizmeyi aşma!

Püf Noktası

Vaktiyle testi ve çanak çömlek imal edilen kasabalardan birinde, uzun yıllar bu meslekte çalışan bir çırak, kalfa olup artık kendi başına bir dükkân açmayı arzu eder olmuş. Ne yazık ki her defasında ustası ona:

- Sen daha bu işin püf noktasını bilmiyorsun, biraz daha emek vermen gerekiyor.

Dermiş.

Ustasının bu sonu gelmez nasihatlerinden sıkılan kalfa, artık dayanamaz ve gidip bir dükkân açar. Açar açmasına da yeni dükkânında güzel güzel yaptığı testiler, küpler, vazolar, sürahiler onca titizliğe ve emeğe rağmen orasından burasından yarılmaya, çatlamaya başlar. Kalfa, bir türlü bu çatlamaların önüne geçemez. Nihayet ustasına gider ve durumu anlatır. Usta:

- Sana demedim mi evlâdım; sen bu işin püf noktasını henüz öğrenmedin. Bu sanatın bir püf noktası vardır.

Usta bunun üzerine tezgâha bir miktar çamur koyar ve:

- Haydi, der, geç bakalım tezgâhın başına da bir testi çıkar. Ben de sana püf noktasını göstereyim.

Eski çırak ayağıyla merdaneyi döndürüp çamura şekil vermeye başladığında usta, önünde dönen çanağa arada sırada “püf!” diye üfleyerek zamanla testiye çatlatacak olan bazı küçük hava kabarcıklarını patlatıp yok eder. Böylece çırak da bu sanatın püf noktasını öğrenmiş olur. Her sanatın incelik gerektiren kısmına da o günden sonra püf noktası denilmeye başlanır. Bir sonraki bölümde görüşmek üzere, hoşça kalın!

KAYNAKLAR:

Pala, İ. (2000). *İki dirhem bir çekirdek* (Vol. 1). Babıali Kültür Yayıncılığı.

Ek 5. Beşinci E-Dinleti Metni

Profesör Doktor Fatma Açık danışmanlığında, Rifat Ramazan Berk tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında geliştirilen e-dinletiyi dinlemektesiniz.

İş bulmak için iyi hazırlanmış bir öz geçmiş oldukça önemlidir. Artık iş başvurularının tamamına yakını öz geçmişler vasıtasıyla yapılıyor. Dolayısıyla iyi hazırlanmış bir öz geçmişe sahip olmanız şart. Bu bölümde, “Öz geçmiş nedir, nasıl hazırlanmalıdır?” gibi soruların cevaplarını vermeye çalışıyoruz. Haydi başlayalım.

Öz Geçmiş

Bir kimsenin doğumundan yaşadığı güne kadar geçirdiği belli başlı dönemleri içeren yazı “öz geçmiş” olarak adlandırılır. Türkçede hayat hikâyesi, hayat öyküsü, yaşam öyküsü, hâl tercümesi, tercümeihâl gibi başka karşılıkları da bulunan öz geçmiş yerine son yıllarda Latince ‘öz geçmiş’ anlamına gelen curriculum vitae’nin kısaltması CV’nin (okunuşu:sivi) yaygınlık kazandığı görülmektedir. Türkçe hazırlanan öz geçmişlerin böyle bir yabancı sözle veya kısaltmayla adlandırılması doğru değildir.

Kullanılış amacına göre öz geçmişler değişik özellikler taşısa da genellikle aynı bilgileri içerir. Adı, soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, öğrenim durumu, iş deneyimi, kişisel yetenekler ve benzeri bilgiler bütün öz geçmiş türlerinde yer alır.

İş başvuruları için hazırlanan öz geçmişlerde kişinin gördüğü öğrenimin yanı sıra bitirdiği kurslar, katıldığı hizmet içi eğitim seminerleri, bildiği yabancı diller gibi bilgilere de yer verilmelidir.

Öz geçmiş, geleneksel olarak kompozisyon biçiminde yazılabildiği gibi form biçiminde de düzenlenebilir. Günümüzde işletmeler, kuruluşlar daha çok form biçiminde öz geçmişleri kabul etseler de geleneksel öz geçmişler kişinin cümle kurma ve anlatma yeteneğini, dile hâkimiyetini göstermesi bakımından daha fazla tercih edilmesi gereken özellikler taşımaktadır. Bu öz geçmişlerin el yazısı ile yazılması da kâğıdın yazı alanını tam olarak kullanma, yazı düzeni, el yazısının niteliği göz önünde bulundurularak kişilik çözümlemesi yapılmasına olanak vermektedir. Bu bakımdan son yıllarda özellikle Avrupa ülkelerinde öz geçmişlerin el yazısıyla yazılması istenmektedir.

Geleneksel öz geçmiş, kişinin doğduğu tarihten ve yerden başlayarak gördüğü öğrenimi, bitirdiği çeşitli seminer ve kursları, edindiği mesleki deneyimi, çalıştığı iş yerlerini, kişisel yeteneklerini, medeni durumunu anlatan metinden oluşur. Öz geçmiş için beyaz çizgisiz

kâğıt kullanılmalıdır. Yazı alanı üst, alt, sol ve sağ kenarlardan 2,5 cm (santim) boşluk bırakılarak oluşturulmalıdır.

Anlatım resmî olmalı, senli benli ifadelerden kaçınılmalıdır. Senli benli ifadelerden kasıt aşırı derecede samimi bir dil kullanımıdır. Öz geçmişte doğru bilgilere yer verilmeli, kişisel özellikler abartılmamalıdır. İş için başvurularda alanla ilgili olmayan ve mesleki öğrenim ve iş deneyimi dışındaki özelliklere, ilgi alanlarına yer verilmemelidir. Adres, telefonlar ve e-posta gibi iletişim bilgileri öz geçmişte bulunmalıdır. Bu bilgiler öz geçmişte sol alt köşeye yazılabilir.

Form biçimindeki öz geçmişler ise genellikle bilgisayarda hazırlanmakta ve A4 boyutundaki beyaz kâğıda yazdırılmaktadır. Bu öz geçmişler kimlikle ilgili adı, soyadı, adres, telefon numaraları, e-posta, uyruk, doğum tarihi ve yeri bilgileriyle başlar. E-posta, elektronik posta demektir. E-mail'in Türkçe karşılığı olarak kullanılır. Öz geçmiş sahibinin adı bu bölümde yazıldığından ayrıca sayfanın üst köşesine "adı ve soyadı" yazılmasına gerek yoktur. Ancak Amerikan tarzı olarak adlandırılan öz geçmişlerde kişi adı ve soyadı kâğıdın sol üst köşesine büyük harflerle yazılmakta, bunun altına adres, telefon ve e-posta bilgileri verilmektedir.

Öz geçmişin ilk bölümünü başvuru amacı, öğrenim durumu, iş deneyimi ile ilgili bilgiler izler. Öğrenim durumu ile ilgili bölümde okullara başlama, okulları bitirme tarihleri, bitirme dereceleri, alınan unvanlar gibi bilgilere yer verilir. İş deneyimi bölümünde daha önceden çalışılan işler varsa bu kuruluşların adları, adresleri; çalışma tarihleri ve iş yerinde hangi konumda çalıştığınız belirtilir. Mesela satış uzmanı olarak çalıştıysanız bunu ilgili kısımda belirtmelisiniz. Öz geçmiş, varsa mesleki yayınlar ve etkinliklerle ilgili bilgiler ve öz geçmiş sahibi hakkında bilgi edinilebilecek iki veya üç kişinin adları, soyadları, görevleri, adresleri ve iletişim numaralarının yer aldığı bölümle sona erer. Öz geçmiş gönderdiğiniz kişi, kurum, kuruluş gerekli görürse bu kişilerle iletişime geçerek sizin hakkınızda daha fazla bilgiye sahip olmak isteyebilir.

Şimdi biraz da yukarıda kısaca bahsetmiş olduğumuz e-posta konusunu detaylandıralım. E-posta kişiler ve kurumlar arası iletişimde büyük bir yaygınlık kazanmaya başladı. Bilgisayarlar veya bir ağ içindeki belli gönderim merkezleri arasında elektronik bilgi iletişimi aracılığıyla gönderilen iletiler e-posta olarak adlandırılmaktadır. Başlangıçta e-posta iletilerinde yalnızca yazı gönderilebilirken günümüzde resim, fotoğraf, şekil, görüntü, ses dosyaları da iletiye ilâştirilebilmektedir. Yani eklenebilmektedir. Kişisel yazışmalarda kurlsızlık, keyfilik buna bağılı olarak da yanlışlıklar görülebilmektedir. Elektronik imza

taşımayan iletiler resmî belge niteliği taşımasa da kişilerin bilgi isteme amaçlı e-postaları kurum ve kuruluşlar tarafından dikkate alınmaktadır. Bu nedenle resmî kurumlara, özel kuruluşlara gönderilecek e-postalarda belirli kurallara uymak gerekir. Öncelikle e-postanın gönderileceği kurum veya kuruluşun hangi adresten e-posta iletilerini kabul ettiğini belirlemek, adres bölümüne bu adresi yanlışsız ve eksiksiz bir şekilde yazmak gerekir. Konu bölümüne e-postanın gönderiliş nedeni yazılmalıdır. Metin bölümünün en üst bölümüne e-postanın gönderildiği kurum veya kuruluşun adını yazmak gerekir. Daha sonra metnimizi dikkatlice yazdıktan sonra, metnin altına, sağ tarafa e-postayı gönderen kişinin adı ve soyadı, sol tarafa ise iletişim bilgileri yazılır. İletinin ekleri olacaksa bunlar e-postaya eklenmelidir. En son bütün kontroller sağlandıktan sonra e-posta gönderilmelidir.

Bir sonraki bölümde görüşmek üzere, hoşça kalın.

KAYNAKLAR

Kurumu, T. D. (1983). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.

EK 6. Altıncı E-Dinleti Metni

Profesör Doktor Fatma Açık danışmanlığında, Rifat Ramazan Berk tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında geliştirilen e-dinletiyi dinlemektesiniz.

Son yıllarda büyük bir atılım gerçekleştiren Türk dizi sektörü Balkanlardan Ortadoğu'ya Avrupa'dan Latin Amerika'ya kadar geniş bir coğrafyaya hitap ediyor. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerimizin de Türk dizilerine olan ilgisi malum. Bu bölümde, yabancı ülkelerde yayınlanan Türk dizilerinden bahsediyoruz. Metnin ardından açıklamalar kısmına yer veriyoruz. Haydi başlayalım.

Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri

140'tan fazla ülkede gösterilen Türk dizileri, yıllık 350 milyon doların üzerinde ihracat rakamlarına ulaşarak büyük başarıya imza attı. Kültür ve Turizm Bakanlığı verilerine göre, özellikle son 10 yıllık dönemde önemli bir sıçrama yapan Türk dizi sektörü, bu konudaki ihracat oranlarında da ABD'nin ardından ikinci sıraya yerleşti. 2018 hedefi ise birincilik. Türk dizilerinin ihraç edildiği bölgelerin başında Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkeleri geliyor. Bu bölgeleri sırasıyla Doğu Avrupa, Batı Avrupa, Asya, ABD ve Latin Amerika ülkeleri takip ediyor.

Türk dizileri ihraç edilen ülkeler ise şu şekilde; Azerbaycan, Birleşik Arap Emirlikleri, Kuveyt, Katar, Ürdün, Bahreyn, Afganistan, Almanya, Pakistan, Arnavutluk, Avusturya, Bosna Hersek, Endonezya, Estonya, Lübnan, Bulgaristan, Cezayir, Tunus, Ukrayna, Çek Cumhuriyeti, Yemen, Yunanistan, Çin, Endonezya, Estonya, Fas, Gürcistan, Hırvatistan, Irak, İran, İsveç, İsviçre, Japonya, Karadağ, Kazakistan, Güney Kore, Kosova, Letonya, Libya, Litvanya, Macaristan, Makedonya, Malezya, Mısır, Özbekistan, Pakistan, Romanya, Rusya, Slovakya, Slovenya, Suriye, Tayland, Tayvan, Umman ve Vietnam.

Türk dizilerinin izlendiği ülkelere, ülkemize gelen turist sayısı %12 artmış durumda. Kültür ve Turizm Bakanlığı Telif Hakları Genel Müdürlüğü, dizi satılan ülkelere Türkiye'ye yoğun bir turist akışının sağlandığını söyleyerek dizi setlerinin ve dizi çekilen mekânların bu turistlerin yoğun ilgisi ile karşılaştığını aktarıyor.

Sinema Genel Müdürlüğü tarafından sektörden alınan verilere göre, bugüne kadar en fazla ihraç edilen diziler arasında "Adını Feriha Koydum", "Gümüş", "Fatmagül'ün Suçu Ne", "Ezel" ve "Kara Sevda" yer alıyor.

Müzik

Evet, bu bölümde yabancı ülkelerde yayınlanan Türk dizilerinden bahsettik. Metnin başında Türk dizilerinin yıllık 350 milyon doların üzerinde ihracat rakamlarına ulaştığını belirttik. İhracat, ekonomide sıkça kullanılan bir terimdir. Bir ülkenin ürettiği malları başka bir ülkeye veya ülkelere satması anlamına gelir. Mesela Almanya birçok araba üretir. Ürettiği bu arabaları diğer ülkelere satar. Yani ihraç eder.

Daha sonra “Kültür ve Turizm Bakanlığı verilerine göre” dedik. Kültür ve Turizm Bakanlığı, kültürel değerleri yaşatmak, geliştirmek, yaymak, tanıtmak, değerlendirmek ve benimsetmek, tarihi ve kültürel varlıkların tahribini ve yok edilmesini önlemek, yurdun turizme elverişli bütün imkânlarını ülke ekonomisine olumlu katkı sağlayacak şekilde değerlendirmek, turizmin geliştirilmesi, pazarlanması, teşvik ve desteklenmesi için gerekli önlemleri almak, kültür ve turizm konularıyla ilgili kamu kurum ve kuruluşlarını yönlendirmek ve bu kuruluşlarla işbirliğinde bulunmak, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör ile iletişimi geliştirmek ve işbirliği yapmak üzere kurulmuş bir bakanlıktır. Peki veri ne demek? Veri ise, bu cümlede bilgi, data anlamında kullanılmıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı, ilgili konuda bir araştırma yapmış ve bu araştırma sonuçlarını “bilgi” yani “veri” şeklinde bizlere sunmuş. Biz de bu bilgilere/verilere göre Türk dizi sektörünün son on yılda ne gibi bir değişikliğe uğradığı hakkında yorum yapabiliyoruz.

Gelelim sektör kelimesine. Sektör, dilimize Fransızcadan geçmiş bir kelimedir. Bölüm, kol, dal, kesim anlamlarına gelir. Türk dizi sektörü derken aslında bir iş alanından söz ediliyor. Bir iş kolundan bahsediliyor. Enerji sektörü, geri dönüşüm sektörü, otomotiv sektörü gibi birçok sektörden yani iş kolundan bahsedebiliriz.

Eveet. Dizi satılan ülkelere Türkiye’ye yoğun bir turist akışı yaşandığından bahsettik. Burada akış kelimesi mecazlıdır. Turist, akıcı bir maddeye, suya benzetilerek mecaz gerçekleştirilmiştir. Başka bir ülkeden Türkiye’ye su akar gibi turist akıyor anlamında kullanılmıştır. Bir sonraki bölümde görüşmek üzere, hoşça kalın.

KAYNAKLAR

<https://www.egitimajansi.com/haber/japonyadan-fransaya-tam-120-ulkede-turk-dizileri-izleniyor-haberi-61493h.html>

<https://www.sabah.com.tr/kultur-sanat/2018/03/31/dunya-turk-dizilerini-izliyor>

EK 7. Türkçe Yeterlik Sınavı İzin Belgesi



YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ
(Sınav Merkezi Birimi)

Sayı : 32834557-105-2018/E.22619

10.10.2018

Konu : Sınavların Paylaşımı Talebi

Sayın Rifat Ramazan BERK

İlgi : 27.09.2018 tarihli ve 2018/37537 sayılı gelen evrak

İlgi yazıda Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yürütülen doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere Enstitü tarafından geliştirilen B2 seviyesinde bir sınavın dinleme bölümünün talep edildiği görülmüştür.

Söz konusu talebe binaen tys.yee.org.tr internet sayfasında yayınlanan sınav örneğinin dinleme bölümünün doktora tez çalışmasında kullanılması hususunu bilgilerine rica ederim.



E-imza
Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Başkan V.

Ankara'dan: Mithatlıca /Ankara Bulvarı No : 11 06090 Çankaya / ANKARA
Tелефон: 0312 309 41 00, Faks: 0312 309 44 00, <http://www.yunus-emre.org.tr> iletisim@yunus-emre.org.tr

Açıkverilecek belge için onaylar
Açık: T.A. NURAY ERDEM
ayrasm@yunus-emre.org.tr

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir. Dosya boyutu <http://levizim.org.tr> adresinden 28B27C7-06D0-4B30-9CC9-76C7683694CC kodu ile doğrulanabilir.

EK 8. Türkçe Yeterlilik Sınavı (Dinleme Bölümü)

Türkçe Yeterlilik Sınavı		A		
DİNLEME - 1 (1-3. sorular)				
DÜNYA GENÇLERİNİN ELLERİ TÜRKÇE YAZ OKULUYLA BİRLEŞİYOR				
Metni dinleyiniz ve aşağıdaki ifadelerin doğru olup olmadığını işaretleyiniz.				
1. Türkçe Yaz Okulu 25 Temmuz'da 60 gencin katılımıyla İstanbul'da başlayacak.	☐ Doğru	☐ Yanlış		
2. Türkçe Yaz Okulu katılımcılar 23 Ağustos'ta İstanbul'da bir araya gelecek.	☐ Doğru	☐ Yanlış		
3. 1000 Yılın Besi Türkçe Bayramı katılımcıların bulunduğu yerde gerçekleşecek.	☐ Doğru	☐ Yanlış		
DİNLEME - 2 (4-7. sorular)				
OTEL REHBERİ				
Dinlediğiniz metinde dört otel tanıtımı yer almaktadır. Bu tanıtımlara göre aşağıdaki kişilerin hangi otelleri tercih ettiklerini işaretleyiniz.				
Ömer ve Elif Ömer ve Elif, 9 Ağustos'ta evleniyorlar. Ömer, spor yapmayı ve doğal lezzetleri tatmayı seviyor. Elif ise yüzmekten ve alışveriş tutkusundan vazgeçemiyor. Burası, onların balayında keyifli zaman geçirebilecekleri bir otel.	Yılmaz Bey Yılmaz Bey, çocuğuna kame hediyesi olarak 15 günlük bir tatil hazırlığı yapıyor. Ailece eğlenmeli ve güzel zaman geçirebilecekleri, aynı zamanda oğlu Cem'in kayak eğitimi alabileceği bu otel tam onlara göre.			
Ali Bey Ali Bey, bir şirkette insan kaynakları müdürü. Her yıl şirket çalışanları için hizmet içi eğitim programları düzenliyor. Ali Bey, bu yaz şehir merkezine yakın, toplantı için uygun salonları olan, aynı zamanda rahat edebilecekleri bu oteli tercih etti.	Eylül ve İrem Eylül ve İrem, yoğun çalışma döneminin ardından beraber kısa bir tatil planlıyorlar. Üzerlerindeki yorgunluğu ve stresi atabilecekleri, ruhsal ve bedensel olarak rahatlatıcı hizmetleri olan, tarihi yapı görünümündeki bu oteli beğendiler.			
	A) Otel Nilüfer	B) Otel Hafkarnas	C) Kervansaray Oteli	D) Dedeman Palandöken
4.	Ömer ve Elif			
5.	Ali Bey			
6.	Yılmaz Bey			
7.	Eylül ve İrem			

15

Diğer sayfaya geçiniz.

DİNLEME - 3 (8-12. sorular)

“E-NABİZ”LA SAĞLIĞINIZ HEY YANINIZDA

Metni dinleyiniz ve doğru seçeneği işaretleyiniz.

8. E-nabızda randevu ve muayene öncesi süreçle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kullanıcılar, hastane ve doktor seçimini kendileri yapıyor.
- B) Kullanıcılar, sistem üzerinden doktorlarıyla görüşme konusunu konuşabiliyor.
- C) E-nabız, kullanıcılara belli aralıklarla randevu zamanını hatırlatıyor.
- D) Muayeneden önce doktorla sistem üzerinden yazılı iletişime geçilebiliyor.

9. E-nabızın güvenlik özellikleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Sistemde kayıtlı bilgilerin kontrolü kullanıcının elindedir.
- B) Kullanıcılar, hesaplarını geçici ya da tamamen kapatabilir.
- C) Doktorların, kullanıcıların bilgilerine izinsiz erişme hakkı vardır.
- D) İzin vermesi durumunda bir kullanıcının hesabına yakınları girerler.

10. Metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Hangi web adresinden e-nabız programına erişilebileceğine
- B) E-nabızın, kullanıcıların sağlık bilgilerini nereden elde ettiğine
- C) Kullanıcıların hangi gün ve saat aralığında e-nabızı kullanabileceğine
- D) E-nabızdaki bilgilerin tanı ve tedavi sürecine ne gibi katkısının olduğuna

11. Aşağıdakilerden hangisi e-nabızda kullanıcıların “Hakkında” bölümüne kendilerinin eklediği bilgilerden biridir?

- A) Reçete bilgileri
- B) Tahlil sonuçları
- C) Kronik hastalıklar
- D) Radyoloji görüntüleri

12. Aşağıdakilerden hangisi kullanıcıların e-nabızda olması gereken zorunlu bilgilerinden biridir?

- A) Telefon numarası
- B) E-posta adresi
- C) Nüfus bilgileri
- D) Kan grubu

DİNLEME - 4 (13-18. sorular)

BU KUŞLAR BİR DÂHİ

Metni dinleyiniz ve doğru seçeneği işaretleyiniz.

13. Fındıkkıran kuşlarının fiziksel özellikleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmiştir?

- A) Gagalarının boyuna
- B) Vücut ağırlıklarına
- C) Tımak ölçülerine
- D) Tüylerinin rengine

14. Fındıkkıran kuşları çam ağacının kozalaklarından hangi ayda tohum toplamaktadır?

- A) Temmuz
- B) Haziran
- C) Ağustos
- D) Eylül

15. Fındıkkıran kuşlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Dillerinin altındaki keselere kaç tane tohum sığdığına
- B) Yaz ve bahar mevsimlerinde nelerle beslendiklerine
- C) Tohumları gömerken nasıl bir gruplama yaptıklarına
- D) Toprağın ne kadar altına tohumları gömdüklerine

16. Dinlediğiniz metne göre fındıkkıran kuşuyla ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kuş türleri arasında güçlü hafızasıyla öne çıkar.
- B) Tohumları kendine göre belli olgunluğa erişince toplar.
- C) Çevredeki sabit nesneleri belirledikten sonra tohumu gömer.
- D) Çam tohumlarını yiyen diğer kuş türleriyle rekabet hâlidir.

17. Fındıkkıran kuşuyla ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) İklimin soğuk olduğu yüksek yerlerde yaşar.
- B) Tohumları gömdükleri yerlerin birbirine uzaklığını ölçer.
- C) Ömrü boyunca toprağa yaklaşık 100 bin tohum gömer.
- D) Aralık ayında tohumları topraktan çıkarma işini tamamlar.

18. Aşağıdakilerden hangisi fındıkkıranların, sakladıkları tohumları bulmalarını engelleyen durumlardan biri değildir?

- A) Rüzgârın tohumları çevreye dağıtması
- B) Tohumların köklenip fidane dönmesi
- C) Kışbebek ve farelerin tohumları yemesi
- D) İşaretledikleri yerlerin karta kaplanması

DİNLEME - 5 (19-24. sorular)

TİYATRODA BİR ÖMÜR

Metni dinleyiniz ve doğru seçeneği işaretleyiniz.

19. Metne göre Nejat Uygur'la ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Doğum yeri ve tarihine
- B) Anne-babasının mesleğine
- C) Üniversitede okuduğu bölüme
- D) Çocukluğunun geçtiği şehirlere

20. Nejat Uygur'la ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Askerdayken tiyatroya ara vermiştir.
- B) 1950'de kendi tiyatrosunu kurmuştur.
- C) Çocukken tiyatrocuyu olmayı hayal etmiştir.
- D) İlkokuldayken turnelere çıkmaya başlamıştır.

21. Nejat Uygur'la ilgili metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Kaç çocuğu olduğuna
- B) Ne zaman tanınmaya başladığına
- C) Tiyatro kursuna kaç yaşında gittiğine
- D) Çocukken ailesiyle ne sıklıkta tiyatro izlediğine

22. Metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı vardır?

- A) Süheyl ve Behzat Uygur'un mesleği nedir?
- B) Nejat Uygur ne tür oyunlar sahnelemektedir?
- C) Nejat Uygur'un sahnelediği oyun sayısı kaçtır?
- D) Türkiye'de hangi özel tiyatrolar perde kapatmıştır?

23. Metne göre Nejat Uygur'la ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Mesleğinden dolayı pişmanlık duymaktadır.
- B) Torunlarının tiyatrocuyu olmasını istemektedir.
- C) Meslek hayatında iyi kazançlar elde etmiştir.
- D) Avrupa'nın farklı şehirlerinde oyunlar sahnelemiştir.

24. Aşağıdakilerden hangisi Nejat Uygur'un genç tiyatroculara tavsiyelerinden biri değildir?

- A) Özgün espriler yapmaları
- B) Seyircilere karşı saygılı olmaları
- C) Seyircileri oyuna dâhil etmeleri
- D) Çok okuyarak kendilerini geliştirmeleri

DİNLEME - 6 (25-30. sorular)

BALAYI HAZIRLIĞI

Metni dinleyiniz ve doğru seçeneği işaretleyiniz.

25. Dinlediğiniz metne göre Ece neden endişelenmektedir?

- A) Uçak bileti bulamayacağı için
- B) Gelinliği yetiştiremeyeceği için
- C) Otelde yer bulamayacağı için
- D) Turizm şirketine geç kalacağı için

26. Dinlediğiniz metinde aşağıdakilerden hangisi Kapadokya'da yapılabilecek etkinlikler arasında yer almamıştır?

- A) Ata binme
- B) Bisiklet turu
- C) Balonla gezme
- D) Çömlek yapımı

27. Dinlediğiniz metne göre Ece'nin Bodrum'a gitmek istemesinin asıl nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Denize girmek
- B) Dalış yapmak
- C) Festivale katılmak
- D) Tarihi yerleri görmek

28. Dinlediğiniz metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Ece'nin alışverişte neler alacağına
- B) Gelinlik provasının saat kaçta bileceğine
- C) Balayında ne kadar kalmayı planladıklarına
- D) Ünlülerin Türkübü'nü neden tercih ettiğine

29. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi Ece'nin balayına uçakla gitmek istemesinin sebeplerinden biri değildir?

- A) Havanın sıcak olması
- B) Mesafenin uzun olması
- C) Arabanın konforsuz olması
- D) Yakıtın masraflı olması

30. Dinlediğiniz metne göre Ece ve Mert'in düğün tarihi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 21 Temmuz
- B) 20 Temmuz
- C) 27 Temmuz
- D) 26 Temmuz

EK 9. Türkçe Yeterlik Sınavı (Dinleme Sınavı) Cevap Formu

DİNLEME SINAVI CEVAP FORMU

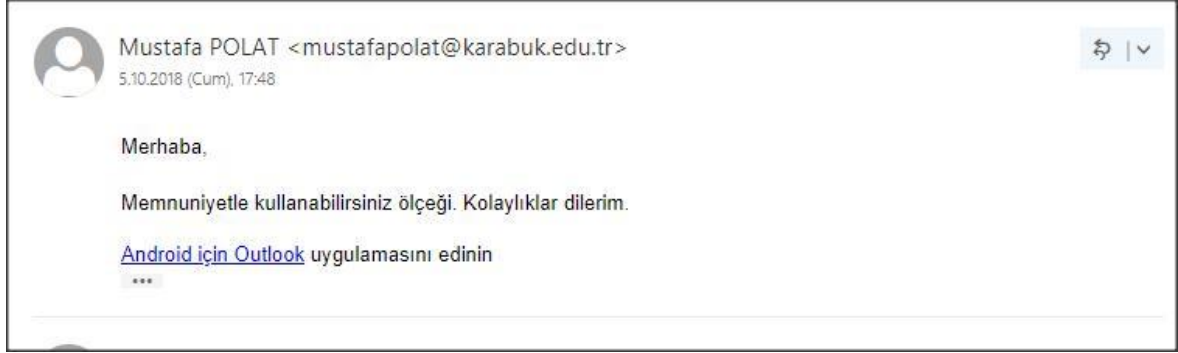
Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

1	☐ Doğru	☐ Yanlış	18	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
2	☐ Doğru	☐ Yanlış	19	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
3	☐ Doğru	☐ Yanlış	20	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
4	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	21	☐ A	☐ B
5	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	22	☐ A	☐ B
6	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	23	☐ A	☐ B
7	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	24	☐ A	☐ B
8	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	25	☐ A	☐ B
9	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	26	☐ A	☐ B
10	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	27	☐ A	☐ B
11	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	28	☐ A	☐ B
12	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	29	☐ A	☐ B
13	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	30	☐ A	☐ B
14	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D			
15	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D			
16	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D			
17	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D			

EK 10. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi



EK 11. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

YABANCI DİLDE DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ					
Değerli öğrenci;	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Aşağıdaki maddelerin her biri yabancı dil öğretimi sürecinde gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri ile ilgilidir. Lütfen; yabancı dilde dinleme etkinliklerinin yapıldığı derslerde içinde bulunduğunuz durumu göz önünde bulundurarak, her bir maddenin sizin duygu ve düşüncelerinizi hangi ölçüde yansıttığını, en uygun seçeneğe çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.					
1. Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.					
2. Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabamın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.					
3. Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.					
4. Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.					
5. Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
6. Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.					
7. Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.					
8. Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.					
9. Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.					
10. Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.					
11. Konuşma içeriğimin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.					
12. Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.					
13. Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.					
14. Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.					
15. Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.					
16. Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.					
17. Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.					
18. Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.					

EK 12. Katılımcı Tanıma Formu

Merhaba,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı'nda devam eden eğitimim için yürüttüğüm bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. E-Dinleti uygulaması öncesinde paylaşacağınız bilgiler araştırmam için önem taşımaktadır.

Paylaştığınız bilgiler tez çalışmasında kullanılacak olup tez dokümanlarında kişisel bilgileriniz saklı tutulacaktır.

KATILIMCI TANIMA FORMU

1. Adınız-Soyadınız:

2. Yaşınız:

3. Cinsiyetiniz:

4. Uyruk:

5. Ana Dil:

6. Kaç yabancı dil biliyorsunuz?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Bildiğiniz yabancı diller:

.....
.....
.....

7. Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8. Daha önce Türkiye'de bulundunuz mu? (Nerede/Ne kadar süreyle)

☐ Evet: Hayır ☐

9. Sahip olduğunuz teknolojik aletler nelerdir?

☐ Dizüstü Bilgisayar ☐ Masaüstü Bilgisayar ☐ Tablet ☐ Mp3 Çalar

Veya ☐ Hepsi

10. Cep telefonu kullanıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

11. Akıllı telefonunuz var mı?

☐ Var ☐ Yok

12. Cep telefonunuzda genel ağ bağlantısı (internet) var mı?

☐ Var ☐ Yok

13. Genel ağa bağlanırken en çok tercih ettiğiniz elektronik alet nedir?

☐ Dizüstü Bilgisayar ☐ Masaüstü Bilgisayar ☐ Tablet ☐ Akıllı telefon

Diğer

15. Cep telefonunuzun işletim sistemi nedir?

☐ İos ☐ Android ☐ Diğer

16. Gün içerisinde akıllı telefonunuzla genel ağda ne kadar vakit geçiyorsunuz?

☐ 1 saatten az ☐ 1-3 saat ☐ 3-5 saat ☐ 5 saatten fazla

17. Daha önce hiç e-dinleti dinlediniz mi? (İngilizce/Türkçe veya diğer dillerde)

☐ Evet ☐ Hayır

Hangi dilde e-dinleti dinlediniz?

Hangi sıklıkta e-dinleti dinlersiniz/dinlediniz?

.....
.....
.....
.....

18. Yakın çevrenizde Türkçe konuşan biri/birileri var mı? (Sınıf Arkadaşlarınızın Dışında)

☐ Evet ☐ Hayır

19. Bu kişilerin yakınlık derecesi nedir (Anne, baba, kardeş vs.)?

20. Kaldığınız evde/yurtta Türkçe konuşan birileri var mı?

21. Takip ettiğiniz herhangi bir Türkçe yayın (dergi, televizyon programı, blog, web sitesi vs.) var mı? Nedir?

22. Takip ettiğiniz Türkçe program (dizi, film vb.) var mı? Nedir

EK 13. Görüş Formu

Merhaba,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı'nda devam eden eğitimim için yürüttüğüm bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Paylaşacağınız bilgiler araştırmam için önem taşımaktadır.

Paylaştığınız bilgiler tez çalışmasında kullanılacak olup tez dokümanlarında kişisel bilgileriniz saklı tutulacaktır.

Adınız:
Soyadınız:
Cinsiyetiniz:

1. E-Dinletilerle desteklenen dil öğretimini nasıl buldunuz?
2. E-Dinletileri dinlerken ne tür zorluklarla karşılaştınız?
3. E-Dinletilerle desteklenen dil öğretimiyle normal dil öğretimini dinleme becerisine katkısı açısından karşılaştırınız.
4. Size göre e-dinletiler dil öğreniminde faydalı mıdır? Neden?
5. Bu uygulama kapsamında dinlediğiniz e-dinletileri değerlendiriniz.
 - 5.1. E-dinletileri konuları, süresi, sayıları ve gönderim sıklıkları açısından değerlendiriniz.
 - 5.2. E-dinletileri yapısal ve teknik özellikleri açısından değerlendiriniz.
6. E-dinletilerin dinleme beceriniz üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu düşünüyorsunuz?
7. Bir e-dinleti hazırlayacak olsaydınız nasıl bir e-dinleti tasarlardınız?
8. Uygulamadan sonra e-dinleti dinlemeye devam etmeyi düşünüyor musunuz? Neden?
9. En çok hangi e-dinletiyi beğendiniz? Neden?
10. E-dinletileri genellikle hangi ortamlarda dinlediniz?
11. E-Dinletiler hakkında belirtmek istediğiniz farklı düşünceleriniz varsa paylaşınız.

EK 14. E-Dinleti Değerlendirme Formu

Aşağıda dinlediğiniz e-dinletiyi ilgili bazı sorular yer almaktadır. Fikirlerinizin bizim için çok değerli olduğunu unutmadan samimi cevaplar veriniz.

Adınız:

Soyadınız:

Dinlediğim e-dinletiyi beğendim.

Kesinlikle katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum.

İlgili e-dinletiyi kaç kez dinlediniz?

1 kez

1 kez

2 kez

3 kez

4 kez

5'ten fazla

Dinlediğim e-dinletiyi beğendim çünkü

.....
.....

Dinlediğim e-dinletiyi beğenmedim çünkü

.....
.....

E-Dinletiyi

Masaüstü bilgisayarımdan dinliyorum

Cep telefonumdan dinliyorum

Dizüstü bilgisayarımdan dinliyorum

Mp3 çalardan dinliyorum

Tabletimden dinliyorum

Diğer.....



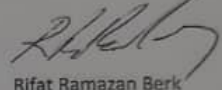
EK 15. Afganistan Şehit İmam Rabbani Üniversitesi İzin Belgesi

27.09.2018

ŞEHİT ÜSTAT RABBANİ EĞİTİM ÜNİVERSİTESİ, DİL ve EDEBİYAT FAKÜLTESİ, TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI
BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

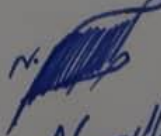
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı,
Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütmekte olduğum doktora tezim için 2018 akademik yılında
bölümünüzdeki öğrencilerle çalışmak istiyorum.

Gereğini arz ederim.


Rifat Ramazan Berk

Adres:
Babertî Kampüsü
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Tel: 05057006549
E-Posta: rifatberk@bayburt.edu.tr

Rifat Ramazan Berk'e
Şehit Prof. Rabbani Eğitim
Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün
çalışma yapması için izin
Verilmiştir.

 29.09.2018
Norullah Saifi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Başkanı.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..