

Mobil Destekli Dil Öğrenmede Podcast Kullanımı: Öğretici Merkezli Yoğun Dinleme ve Mobil Kapsamlı Dinleme*

Use of Podcasts in Mobile Assisted Language Learning: Instructor-Led Intensive Listening and Mobile Extensive-Listening

Serkan ŞENDAĞ**, Nuray GEDİK***, Mustafa CANER****, Sacip TOKER*****

Öz: Mobil Destekli Dil Öğrenme (MODDÖ)'nin zamandan ve mekandan bağımsız esnek yapısının öğrenmeyi destekleyeceği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı (MODDÖ)'nün mobil ortamda kapsamlı-dinleme (extensive-listening) ile birlikte işe koşulduğunda öğretici-merkezli ve yoğun-dinlemenin (intensive-listening) uygulandığı gruba göre etkililiğini araştırmaktır. Çalışmada denkleştirilmemiş-grup yarı-deneysel araştırma deseninden yararlanılarak “öğretici-merkezli yoğun-dinleme (N=29)” ve “mobil kapsamlı-dinleme (N=30)” olmak üzere iki farklı yabancı dil olarak İngilizce dil becerisi geliştirme yöntemi karşılaştırmıştır. Yapılan deneyde, katılımcıların dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile dinleme stratejilerini geliştirmede hangi yöntemin daha etkili olduğu toplanan nicel veriler ile ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Ayrıca her iki gruptaki katılımcıların sürece yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak alınmış ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretici-merkezli yoğun-dinlemenin katılımcıların dinleme becerilerini geliştirmede mobil kapsamlı-dinlemeye göre daha olumlu ve istatistiksel açıdan önemli bir etkisinin olduğu diğer değişkenler açısından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Çalışma bağlamındaki sınırlılıklar göz önünde bulundurularak öğretici-merkezli yoğun-dinlemenin mobil kapsamlı-dinlemeye göre yabancı dil olarak İngilizce dinleme becerilerini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak İngilizce, mobil öğrenme, öğretme-öğrenme stratejileri, dinleme becerileri, konuşma becerileri, eleştirel düşünme

Abstract: Recently, MALL (Mobile Assisted Language Learning) has been claimed to support seamless and flexible learning for students. Reflecting these features, we aimed to investigate the effectiveness of MALL that puts extensive-listening into effect, when compared to instructor-led with intensive-listening. Therefore, two different English as Foreign Language methods, operationally defined as instructor-led intensive-listening (N=29) and mobile extensive-listening (N=30), were implemented. The nonequivalent-group quasi-experimental research design was used to attain the goal of the study. The quantitative data on listening, speaking, and critical thinking skills as well as listening strategies were collected to examine the effectiveness of the methods. Data showed that there was significant difference between two methods in favor of instructor-led intensive-listening in improving EFL listening, while no significant difference was found in terms of speaking, critical thinking, and listening strategies. Results highlight the use of instructor-led intensive-listening method in promoting EFL listening considering the limitations of the study.

Keywords: English as a foreign language, mobile learning, teaching-learning strategies, listening skills, speaking skills, critical thinking.

* TÜBİTAK tarafından 113K727 proje numarası ile desteklenen bir proje kapsamında üretilmiştir.

** Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, ORCID: 0000-0003-0115-1188, e-posta: serkansendag@mersin.edu.tr

***Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3251-1123, Antalya, e-posta: ngedik@akdeniz.edu.tr

****Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya, ORCID: 0000-0003-5741-5037, e-posta: mcaner@akdeniz.edu.tr

***** Dr. Öğr. Üyesi, Atılım Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Ankara, ORCID: 0000-0003-1437-6642, e-posta: sacip.toker@atilim.edu.tr

Giriş

Yabancı dil eğitiminde bilişim teknolojilerinden (BT) yararlanma güncelliğini korumaya devam etmektedir. BT'yi yabancı dil eğitiminde öğrenmeyi destekli bir araç olarak kullanılma girişimlerinin yanı sıra belirli bir pedagojik çerçevede kullanılma girişimlerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda başta akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar ve podcast gibi araçlardan yabancı dil eğitiminde destek alınmaktadır. Ancak yabancı dil eğitimi açısından esas ilgi çeken bu araçları merkeze alan pedagojik çerçevelerin geliştirilmesine yönelik girişimler gibi görünmektedir. Örneğin, kısaca MODDÖ olarak adlandırılan Mobil Destekli Dil Öğrenme (Mobile Assisted Language Learning [MALL]) yabancı dil öğretiminde özellikle de dinleme ve konuşma eğitiminde (Kukulska-Hulme ve Shield, 2007) önemli bir pedagojik çerçeve sunmaya aday gibi görünmektedir. Alanda yapılan birçok çalışma (Azli, Shah ve Mohamad, 2018; Chinnery, 2006; Çakmak ve Erçetin, 2018; Çelik ve Yavuz, 2018; Heil, Wu, Lee ve Schmidt, 2016; Kukulska-Hulme ve Shield, 2007) mobil teknolojilerin yükseköğretim başta olmak üzere yabancı dil eğitiminde kullanılmasının etkili olacağını önermenin yanı sıra sağlam bir pedagojik çerçevede kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu arayışın bir parçası olarak mobil araçların yabancı dil öğretiminde özellikle de dinleme becerisi ve bu beceriyle ilişkili bir takım diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak pedagojik bir yaklaşımın etkililiğini ölçmek amacıyla kapsamlı ve disiplinler arası bir proje çalışması desenlenmiştir. İki yıl süren bir projenin ürünü olarak ortaya çıkan bu çalışmada tablet bilgisayar ve podcastlerin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde işe koşulması sonucunda yapılan deneysel müdahalelerin dinleme-anlama, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile dinleme stratejileri üzerindeki doğurguları katılımcıların sürece yönelik görüşleri ile birlikte değerlendirilerek sunulmuştur.

Mobil destekli dil öğrenme (MODDÖ)

Mobil teknolojilerin etkisiyle günümüzde eğitim alanında ortaya çıkan paradigma değişimlerinden birisi de eğitimin okul duvarları arasında kalma ya da belirli zaman aralıkları içinde olma gibi kısıtlamalardan bağımsız hale gelmesidir. Bu paradigma değişiminin ilk adımları çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme ile atılmış olsa da uzaktan eğitimin altıncı nesliyle birlikte ortaya çıkan mobil öğrenme ile kendisini daha da belirgin hale getirmiştir. Mobil öğrenme (m-öğrenme) akıllı telefon ve tablet bilgisayar gibi taşınabilir teknolojilerin eğitimde kullanılmasıyla öğrencilere öz yönlendirmeli ve eş zamanlı öğrenme olanağı sağlanan bir model olarak tanımlanmaktadır (Kukulska-Hulme ve Traxler, 2005; Peters, 2007). Mobil öğrenme modelini bir adım öteye taşıyan her zaman her yerde (ubiquitous) öğrenme de genellikle mobil öğrenme (m-öğrenme) kavramı ile beraber düşünülmektedir (Jones ve Jo, 2004). Her zaman her yerde (u)öğrenme, mobil öğrenme ile e-öğrenmenin yararlı yanlarını harmanlayarak zaman ve mekan gibi sınırlılıklardan bağımsız bir şekilde öğrenmeye olanak sağlayan bir alternatif olarak (Cárdenas-Robledo ve Peña-Ayala, 2018; Tahir, Haron ve Kaur, 2018) yabancı dil öğretiminde yararlanılan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazındaki tanımlarından hareketle m-öğrenmenin en önemli vaadi zamana ve mekâna bağımlı olmayan formal ve informal öğrenmeyi de içine alacak şekilde öğrencinin etkin olduğu ve çeşitli teknolojileri kullanarak çevresiyle etkileşim kurmaya olanak tanıdığı (Sharples, Taylor ve Vavoula, 2005) ileri sürülmesidir. Örneğin, Mobil araçların öğretim ortamlarında işe koşulmasının yararlarını irdeleyen çalışmalarında Çuhadar ve Odabaşı (2004) zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi destekleme, kullanımın kolaylığı, öğrenende öğrenmeye karşı güdülenme ve sorumlu hissetme duygusunun gelişimi, bağımsız ve iş birliğine dayalı çalışma becerilerinin gelişimi gibi bir takım yararlılardan bahsetmektedir.

Bilgisayar destekli dil öğrenme (CALL) modellerinden sonra dil öğretim alanlarında mobil araçların etkin kullanımıyla birlikte MODDÖ yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır. MODDÖ'nün başlıca özellikleri, mobil öğrenmede de olduğu gibi, öğretimi bireyselleştirme, kendiliğinden gerçekleşme, informallik ve zaman-mekâna bağımlı kalmama olarak açıklanmaktadır (Miangah ve Nezarat, 2012). Aslında bu özellikler belirli yönleri ile birbirinden farklı gibi görünmekle birlikte genel olarak birbiri ile iç içe ve benzer yapılarıdır. Odak noktası zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme olan MODDÖ öğreneni süreçte daha etkin yaparak

öğrenmeyi öğrenenin kontrolüne bırakır. Bir başka deyişle MODDÖ de öğrenenin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk alması gerektiğinden öğrenen tercihlerinin öncelikli olduğu kişiye özel bir öğrenme ortamı sunulur. Bu nedenle de kullanılan pedagojilerin bu özellikleri destekleyici nitelikte olması beklenir. Bu bağlamda cevap aranan “mobil cihazların işe koşulmasıyla bu araçların sahip olduğu belirtilen bireyselleştirme, öğrenene inisiyatif sağlama ve zamandan-mekândan bağımsız olma gibi özelliklerin yabancı dil öğrenme becerilerini geliştirmede ne oranda bir katkısı olacağı” temel sorudur. Bu sorunun cevabı için yapılması gereken uygun pedagojilerin karşılaştırmalı olarak uygulandığı deneysel çalışmaların yapılmasıdır. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada yüzyüze öğrenme etkinliklerini desteklemek amacıyla uygun pedagojilerle birlikte kullanılan tablet bilgisayarların öğrenenlerin dinleme ve konuşma gibi yabancı dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ancak bu çalışmadan geçerli sonuçların elde edilebilmesi için “yenilik etkisi” faktörünün göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yenilik etkisi, yeni bir teknolojinin bir kullanıcı tarafından ilk defa kullanılmasının kullanıcı üzerinde olumlu bir etki meydana getirerek öğrenme istekliliğini artırması (novelty effect) (Clark, 1983) olarak bilinmektedir. Çünkü motivasyon olarak da bildiğimiz öğrenenin öğrenme istekliliğinin artması öğrenme ile olumlu ilişki doğuracağından doğal olarak öğrenme çıktılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle MODDÖ’de bahsi geçen özelliklerinin etkisinin ortaya çıkartılabilmesi için tasarlanan bu çalışmada yenilik etkisi olmadan öğrenmenin sağlanması için karşılaştırılan her iki grupta da mobil cihazların kullanılması kararlaştırılmıştır. Alınması gereken ikinci önlem ise bu teknolojinin kullanılacağı bağlamın ayrıntılı olarak incelenerek MODDÖ’ye uygun pedagojilerin belirlenmesidir. Bu öngörülen önlemler alındıktan sonra MODDÖ’nün etkililiğinin araştırıldığı bu çalışma ile İngilizce öğretmenliği lisans programında yürütülen “dinleme ve sesletim” dersinde tablet bilgisayar kullanımının öğrencilerin dinleme-anlama, konuşma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede her hangi bir etki meydana getirip getirmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülmekte olan proje kapsamında yeniden tasarlanan dinleme dersi ve ilişkili etkinliklerin katılımcıların dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi temel faktör açısından ele alınmıştır. Bunlar; (1) dinleme etkinlikleri bir laboratuvar ortamında öğretici kontrolü altında yapıldığında veya ders dışı dinleme etkinliği olarak öğrencinin sorumluluğuna bırakıldığında, (2) dinleme sonrası etkinlik türü değiştirildiğinde söz konusu dil becerilerinin gelişiminde her hangi bir değişime neden olup olmadığı olmuştur. Bu sorulara cevap bulabilmek için de gerek mobil ortamda yapılacak dinleme etkinlikleri için özgün dinleme materyali olarak gerekse dinleme sonrası etkinliği olarak podcast kullanımına karar verilmiş ve yabancı dil öğrenenler için ana dili konuşucuları tarafından hazırlanan ve yabancı dil dinleme-anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen özgün podcastlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, MODDÖ temel alınarak tasarlanan mobil kapsamlı-dinleme dinleme grubunda öğrenciler ekte verilen (Ek-1) ders izlencesinin yanı sıra mobil ortamda kendilerine sağlanan podcastleri istedikleri yerden istedikleri zaman dinlemişler, ardından dinleme sonrası etkinlik olarak kendi podcastlerini geliştirmişlerdir. Öğretici merkezli grupta ise yine aynı ders izlencesi takip edilmesine ek olarak laboratuvar ortamında yoğun podcast dinleme sürecine katılan öğrenciler dinleme sonrası etkinlik olarak kendi belirledikleri podcastlerden iki tanesi için değerlendirme yazısı yazmışlardır.

Yabancı dil öğretiminde podcast kullanımı ve dinleme

Yabancı dil öğrenmede diğer dil becerilerine kıyaslandığında dinlemenin göz ardı edildiği ve yeterince üzerinde durulmadığı öne sürülmektedir (Mendelsohn, 1994; Nation ve Newton, 2009; Nunan, 1997; Osada, 2004; Richards, 2008; Vandergrift, 1997, 2004, 2011). Yabancı dil öğretiminde dinlemenin ihmal edilmesinin en büyük nedenlerinden birisi olarak uzun yıllar günlük yaşamda kullanılan hedef dile uygun özgün dinleme materyallerine erişimin kolay olmaması gösterilebilir. Günümüzde, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretme-öğrenme ortamlarında gerek öğrenciler gerekse öğrenenler için hali hazırda kullanılan dinleme materyallerine ek olarak her zaman her yerden ulaşılabilen özgün dinleme materyali olarak kullanılabilecek olan ve bu bağlamda önemi her geçen gün daha da belirginleşen podcastler

etkili bir alternatif olarak düşünülebilir. Birçok İnternet kaynağından ücretsiz olarak erişilebilen ve gerek günlük yaşamdaki gerçek durumları yansıtan konuşma dilinin kullanıldığı gerekse daha formal dil kullanım örneklerinin olduğu monolog ya da diyaloglardan oluşan podcastler özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere otantik dinleme deneyimleri yaşayabilmeleri için kullanılabilecek etkili dinleme materyalleri arasındadır. Podcastler RSS teknolojileri kullanılarak bilgisayar ve mobil cihazlara uygun teknolojiler yardımıyla indirilebilen görsel ve işitsel materyallerdir (Faramarzi ve Bagheri, 2015). Taşınabilirlik, kullanım ve erişim kolaylığı gibi avantajlarının yanı sıra öğrenenlerin kendi dinleme-anlama hızına göre dinleme yapmalarına olanak tanıma, öğrenmeye isteklendirme ve dinleme etkinliklerini bireyselleştirme gibi işlevleri de bu teknolojinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde özgün mobil materyal olarak kullanımının yaygınlaşmasına neden olmuştur (Gromik, 2008; Rahimi ve Katal, 2012; Rosell-Aguilar, 2013; Thorne ve Payne, 2005). Ayrıca, yabancı dil öğrenenler podcastler ile dinleme etkinlikleri yaparken durdurma, ileri-geri alma ve tekrar dinleme olanağı olması (Rosell-Aguilar, 2013) nedeniyle öğrenene daha etkili “anlaşılabilir girdi (comprehensible input)” (Krashen, 1982) sağlaması öğrenenin hedef dilin kendine özgü yapılarını algılaması açısından da büyük önem taşımaktadır (Rosell-Aguilar, 2015). Yabancı dil öğreniminde önemli bir rolü olduğu bilinen “anlaşılabilir girdi” sağlama açısından önemli bir fırsat oluşturduğu düşünülen podcastlerin doğru ve uygun pedagojilerle kullanımına yönelik araştırmaların yapılması alanda görülen boşluğa önemli katkı sağlayacaktır.

Ulaşılabilen alan yazın taramasından ve yaygın uygulamalardan da görüleceği üzere yabancı dil olarak İngilizce öğretim ortamlarında podcastlerin otantik dinleme materyali ve öğrenciler tarafından geliştirilen üretimsel bir dil çıktısı olmak üzere iki farklı amaç doğrultusunda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar İnternet ortamlarında hazır olarak bulunan podcastlerde kullanılan dil ve doğal konuşma hızının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için görece olarak “hızlı” algılandığını (Siegel 2012; Renandya ve Farrell, 2011) vurgulamışlardır. Ancak, yine İnternet yoluyla erişilebilen bir takım podcast sitelerinde özellikle de “Doulingo”, “Voice of America Learning English” ve “BBC Learning English” gibi yabancı dil öğretme odaklı sitelerde her seviyedeki dil öğrenenler için farklı konuşma hızında özgün podcastler de bulunmaktadır. Ne var ki, çoğu zaman sadece konuşma hızının yavaş olması da dinlenen podcastin içeriğinin anlaşılması ve anlaşılabilir girdi sağlanması için yeterli olmayabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretim amacıyla hazırlanan podcastleri hazırlayan konuşmacının ya da podcasti bir dinleme etkinliği olarak öğrenenlere sunan öğreticilerin belirli bölümlerde podcast akışını durdurarak, konuşmada geçen günlük ifadeleri, kültürel bağlamları ve deyimleri daha basit ve dinleyenin seviyesine uygun ve bilinen kelimeler kullanarak farklı dil kullanım örnekleri sundukları görülmektedir. Ayrıca, yabancı dil olarak İngilizce öğretim ortamlarında podcastlerin “yoğun-dinleme (intensive-listening)” ve “kapsamlı-dinleme (extensive-listening)” olmak üzere iki temel dinleme türü doğrultusunda kullanıldıkları da görülmektedir. Bu çalışmada da aşağıda sıralanan gerekçeler doğrultusunda öğretici-merkezli grupta yoğun-dinleme, mobil öğrenme grubunda ise kapsamlı-dinleme kullanılmıştır.

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme, doğası gereği farklı dil becerilerinin de bir arada ve eş zamanlı kullanılmasıyla anlamlı olan bir beceridir. Ancak dinleme, dinleyenin sesleri tanıması, kelimeleri ve kullanılan dilbilgisi yapılarını anlaması, dinlenen konuşmada geçen tonlama ve vurguları ayırt etmesi ve tüm bunları o dinlenen metnin geçtiği sosyo-kültürel bağlam çerçevesinde değerlendirilip hızlı bir şekilde yorumlaması ve tepki vermesini gerektiren bir süreç olması yönüyle diğer dil becerilerinden ayrılmaktadır. Bu özelliği ile dinleme Wipf’in (1984) de vurguladığı gibi bireyin çeşitli zihinsel süreçleri bir arada kullanmasını gerektiren oldukça karmaşık da bir süreçtir. Benzer şekilde, Sarıçoban (1999) da dinlemeyi, karşıdakinin ne söylediğini anlama ve tanımlama ya da aktarılan mesajı çözümlene yeteneği olarak tanımlar.

Okuma becerisi gibi alımlayıcı bir beceri olan dinleme becerisi beynin işitme yoluyla aldığı mesajı çözüme ve anlamlandırma sürecidir. Alanyazında dinleme becerisini, anlama veya edinme olarak kabul eden iki farklı anlayıştan bahsedilmektedir (Tabak ve Göçer, 2014). Anlamayı esas alan yaklaşıma göre, dinleme sözel söylem ve dinleme-anlama süreçlerinden

meydana gelir ve dinlenen metni genel hatlarıyla çözebilme olarak değerlendirilen bu yaklaşıma göre dinleme yeteneği geliştirilebilir bir beceridir (Feyten, 1991; Richards, 2008). Sözel söylemin anlaşılması ve dinlenen metindeki anlamı çözebilme için ise parçadan-bütüne (bottom-up) ve bütünden-parçaya (top-down) olmak üzere sezgisel ve algısal iki işlem izlenir (Tabak ve Göçer, 2014). Bütünden-parçaya yaklaşımında, söylemi anlamak için dinleyen konu ile ilgili önceki bilgi ve deneyimlerini işe koşarken, parçadan-bütüne yaklaşımında dinleyen bir takım mikro becerilere de yer vererek sesleri kelimelere, öbeklere ve cümlelere dönüştürerek yapısal bir analiz etme sürecini işe koşar (Richards, 1990). Öte yandan Vandergrift (2002) ise dinleme-anlamanın ne bütünden-parçaya ne de parçadan-bütüne bir işleme süreci olduğunu; dinleyenin dinlediğini anlamak için hem önceki bilgi ve deneyimlerinden hem de dilbilgisel art alan bilgisinden yararlandığı etkileşim ve yorumlama odaklı bir süreç olduğunu öne sürmektedir.

Dinleme etkinliklerinde dinleyenin ne kadar süreyle dinleme yaptığı da dinlediğini anlamlandırmada önemli bir rol oynar. Örneğin Feyten (1991) dinleme zamanındaki artışın bireyin dinleme-anlama yetisinin ilerlemesinde katkısının olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar bir zamanların ihmal edilmiş becerisi olsa da yabancı dil öğretimi alanındaki yakın zamana ait alan yazın incelendiğinde, dinlemenin nasıl yapılması gerektiği, dinlemede hangi strateji ve yöntemlerin kullanılacağı ve bunların dinleme-anlama üzerinde nasıl bir etkisinin olacağı konusunda kuramsal bir çerçeve arayışı olduğu da görülmektedir. Tüm bu çalışmaların ortak çıkarımı, yabancı dil öğretiminde dinleme-anlamanın geliştirilmesi için Vandergrift'in (2002) de önerdiği gibi temelleri hem parçadan-bütüne hem de bütünden-parçaya dinleme yaklaşımlarına dayanan yoğun-dinleme (intensive-listening) ve kapsamlı-dinleme (extensive-listening) etkinliklerinden bir arada yararlanılmasıdır. Benzer şekilde Gilakjani ve Ahmadi'de (2011, s. 984) dinleme etkinliklerinde hem kapsamlı hem de yoğun dinlemenin bir arada kullanımının öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirdiği ve öğrenciler dinlediklerini anlamaya çalışırken bir takım eylemsel düşünme alışkanlıkları da geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Wipf'in (1984) "kompleks bir problem çözme süreci" olarak değerlendirdiği dinleme-anlama süreci söylemin algılanmasının ötesinde söylem üzerinde derinlemesine düşünmeyi de devreye sokarak anlamanın gerçekleşmesine işaret etmektedir. Dinlemede derinlemesine düşünmenin gerekliliğini öne çıkaran bu görüş bir bakıma yoğun-dinleme stratejisinin de ana fikrini vurgulamaktadır. Yoğun-dinlemede, dinlenen materyale odaklanılarak metnin genel anlamının kavranmasının ötesinde metnin özellikle belli parçalarının tam olarak anlaşılması hedeflenmektedir. Günlük yaşamda sıklıkla başvurulmuş bir dinleme stratejisi olmasada, yoğun dinleme, üst düzey bilişsel işlemleri de kullanılarak sesleri, kelimeleri, cümle öbeklerini, dilbilgisel ve hatta edimsel/kullanımsal yapıları ayırt etmeye odaklanılarak dinlediğini anlamlandırma sürecidir (Rost, 2011, s. 184). Bu nedenle bu süreçte özellikle odaklanma ve güdülenmenin önemli rolünün bir kat daha arttığı iddia edilebilir. Çünkü dinleyenin dinleme materyaline odaklanabilmesi için işleyen dikkatin ve üst bilişin (metacognition) aktif olarak işe koşulması gerekir (Fernandez-Duque Baird, ve Posner, 2000). Üst bilişin aktif olarak kullanıldığı bir başka beceri olan eleştirel düşünme de, problem çözme gibi üst düzey bilişsel beceri ve stratejilerin gelişmesine ciddi katkılar sağlar (Kuhn, 1999; Rahimi ve Katal, 2012) ve dinleme sırasında dinleyen tarafından etkin olarak kullanıldığına inanılan bir beceridir. Bu gerekçeden hareketle dinleme stratejilerinin yanında yoğun-dinleme sürecinin de üst biliş aracılığıyla eleştirel düşünmede bir gelişmeye neden olabileceği söylenebilir. Çünkü yoğun-dinleme sürecinde etkili ve tam anlamayı (kelime ve deyimlerin anlamlarını tahmin etme, farklı dilsel yapıların farkına varma, metindeki farklı parçaları ayırt edebilme vb.) sağlayan belli bilişsel etkinlikler eleştirel düşünme becerisinin alt bileşenleri olan analiz, tümevarım, tündengelem, çıkarımda bulunma ve değerlendirme ile benzerlikler göstermektedir.

Yoğun-dinlemede üst düzey bilişsel etkinlikleri kullanarak anlamayı sağlamada kullanılan önemli dinleme etkinliklerinden ikisi: tekrarlı dinleme ve yardımcı dinlemedir. Farklı araştırmacılar tekrarlı dinlemenin anlamayı olumlu bir şekilde etkilediğini (Ellis ve Le, 2016; Liu, 2006; Richards, 2005; Vandergrift ve Goh, 2012) ancak tekrarlı dinlemenin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu belirtmişlerdir (Richards, 2005). Yine araştırmalarda podcast

dinlemede hedef dilde alt yazı sağlama ve dinlemenin tam metnini verme gibi yardımcı dinleme etkinliklerinin dinleme-anlamayı olumlu bir şekilde etkilediği belirtilmiştir (Chang, 2009; Mohsen, 2016; Montero Perez, Van Den Noortgate ve Desmet, 2013). Bu bağlamda bu çalışmada öğretici-merkezli yoğun-dinleme grubunda dinlemenin tam metni, öğrenciler tarafından bilinmediği varsayılan yeni kelimelerin farklı anlamları, bağlamsal durum ve kültüre bağlı ek açıklama ve örnek cümleleri içeren yardımcı dinleme etkinlik materyalleri hazırlanmıştır. Katılımcılar tablet ortamında dinleme yaparken bir android uygulama yardımıyla önceden hazırlanan bu yardımcı dinleme materyallerinden yararlanması sağlanmıştır. Hazırlanan bu yardımcı dinleme materyalleri bu çalışma kapsamında Dinleme Yardımı (DY) olarak adlandırılmıştır.

Dil ediniminde doğuştanlık (innatist) yaklaşımına göre ana dil edinimi ya da yabancı dil öğrenme için anlaşılabilir girdi en az dile maruz kalma kadar önemli bir unsurdur. Krashen'in (1982) "anlaşılabilir girdi" hipotezine göre yabancı dil öğrenenler hedef dili ve dil becerilerini maruz kaldıkları ekstra anlaşılabilir girdi yoluyla geliştirirler. Bu bağlamda anlaşılabilir girdinin ve dolayısıyla dile maruz kalmanın önemli kaynaklarından birisi de dinleme yoluyla gerçekleşir. Dahası, Krashen'e (1996) göre yabancı dil öğrenenler belli bir konu etrafında odaklanan konularda "daraltılmış dinleme" (narrow listening) yaparlarsa bu onların dil öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlar. Bu görüş özellikle kapsamlı-dinleme yöntemine de temel oluşturmaktadır. Liu (2006) kapsamlı dinleme ile daraltılmış dinlemenin bir birlerinden farklı gibi görümler aslında de her ikisinin de bir tür tekrarlı dinleme olduğunu ve bunun da anlaşılır girdi sağlayarak dil edinmeye katkı sağladığını ifade eder. Dinleme-anlamayı karmaşık problem çözüme ya da mikro düzeydeki becerilere odaklanma olarak gören parçadan-bütüne işleme sürecinin aksine, kapsamlı-dinlemede dinleyen bütünden-parçaya işlemeyle işe koşarak daha çok dinlenen söylemin genel ve bir bütün olarak anlanmasına odaklanır.

Dinleyende farklı bilişsel işlemelemleri devreye sokan tekrarlı dinlemenin dinlediğini anlamadaki rolü birçok alan uzmanının ilgisini çeken bir dinleme stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, Liu'ya (2006) göre tekrarlı dinleme dinleyenleri algılama ve sözdizimsel analiz aşamasından bir öte taşıyarak daha fazla sözdizimsel analiz yapma ve bundan yararlanmalarını sağlar. Tekrarlı dinleme ile Anderson'ın (1990) bilişsel teorisi olan "otomatiklik" arasında bir bağ kurulabilir çünkü tekrarlı dinleyen biri aynı metni birden çok dinleyerek bazı yapı ve kelimelerle tanışık hale gelecek ve sessel girdi otomatikleşecektir. Tekrarlı dinleme yoğun ve kapsamlı dinlemede farklı roller üstlenebilir. Berne'in (1998) de belirttiği gibi yoğun-dinlemede tekrar, çeşitli meta-bilişsel süreçleri işe koşarak dinlediğini anlamayı sağlamada kritik bir rol üstlenirken kapsamlı-dinlemede tekrar öğrenenin/dinleyenin kontrolüne ve isteğine bırakılmıştır. Bu gerçekten hareketle bu çalışma kapsamında net bir ayırım yapabilmek için yukarıda verilen kavramsal çerçeve ışığında dinleyende daha ayrıntılı bir anlama becerisi kazandırmak için yoğun-dinlemede tekrarın mutlaka olması gerektiği ve daha çok genel bir anlama becerisine odaklanan kapsamlı-dinlemede ise tekrarın öğrenenin kendi kontrolünde olması gerektiği görüşü benimsenmiştir. Bu doğrultuda, dinlemede tekrarın, dinleme miktarının, dinleme süresince sunulacak desteğin önemli bir rol oynaması ve bu değişkenlerin öğrencinin düzeyine göre öğretici tarafından manüple edilmesinin gerekmesi gibi nedenlerle çalışmada öğretici-merkezli grupta yoğun-dinlemenin kullanılmasına karar verilmiştir. Kapsamlı-dinlemede ise öğrenenin sorumluluk alması daha çok ön plana çıktığından MODDÖ grubunda kapsamlı-dinlemenin uygulanması öngörülmüştür.

Dinleme sonrası etkinlikler

Nunan (2006) dil eğitiminde etkinliğin hem sınıf içi hem de gerçek yaşam olmak üzere iki boyutunun olduğundan bahsetmektedir. Willis (1996) de etkinliği hedef dilde iletişimsel (communicative) bir çıktı elde etmek amacıyla dilin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Nunan (2006) yabancı dil eğitiminde etkinliklerin sınıf içi öğrenmeyi desteklemede önemli bir bileşen olan öğrenen deneyimini artırma, öğrenenin dilin sınıf dışındaki gerçek yaşam bağlamı ile ilişki kurmasını sağlama gibi bazı pedagojik prensipleri güçlendirdiğinden bahsetmektedir. Willis (1996) ise beceri öğretiminde yapılan etkinliklerin (a)

zengin anlaşılabilir gerçek-yaşam dil girdisi, (b) dilin gerçek kullanımı için fırsat vermesi, (c) çeşitli dil etkinliklerine katılmak için isteklendirme sağlaması ve (d) dil gelişimine yönelik farkındalık sağlaması açılarından yaptığı katkılarla öğrenenlerin hedef dilde nitelikli çıktı üretmelerine katkı sağladığını iddia eder. Diğer yabancı dil becerilerinin öğretiminde olduğu gibi dinleme becerisi öğretiminde de etkinliklerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamalı bir sıra ile sunulması önerilir (Miller, 2003). Dinleme öncesi etkinlikler dinlenen metnin konusu hakkında dinleyenlerin ön bilgilerini etkinleştirecek ısındırma etkinlikleri olabilirken dinleme sırası etkinlikler daha çok dinlediğini anlamayı pekiştirecek etkinlikler olarak düzenlenebilir. Bu çalışmanın da değişkenlerinden olan dinleme sonrası etkinlikler iki temel düzeyde gerçekleştirilebilir. Bunlar; (1) dinlenen metnin özetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi dinleme konusu ile ilişkili etkinlikler (Houston, 2016; Miller, 2003); ve (2) öğrenenin dinlediği konu ile ilgili iletişimsel amaçlı üretim yapma, konuşma, yazma gibi diğer dil becerilerini devreye sokan etkinliklerdir (Nunan, 2006; Richards, 2008). Bu çalışma kapsamında yoğun dinleme grubunda, birinci yaklaşım, kapsamlı dinleme grubunda ise ikinci yaklaşım kullanılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada yukarıda verilen kavramsal çerçeve doğrultusunda MODDÖ'nün bahsi geçen etkilerini ortaya çıkarmak için iki yöntem bir biriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu yöntemlerden, öğretici-merkezli yaklaşımda öğrenciler laboratuvar ortamında tablet bilgisayarlarına yüklenen podcastleri önceden belirlenen program ve saatlerde ve öğretici tarafından belirlenen tekrarlarla dinlemişler ve süreç sonunda dinleme sonrası etkinlik olarak kendi seçtikleri her hangi iki adet podcaste ilişkin iki inceleme-değerlendirme yazısı yazmışlardır. Bu nedenle bu grup çalışma kapsamında “öğretici-merkezli yoğun-dinleme grubu” olarak adlandırılmıştır. Diğer grup ise kendilerine sağlanan tablet bilgisayarlardaki podcast havuzundan yararlanarak kendi dinleme etkinlikleri ile ilgili süreçten kendileri sorumlu tutulmuş ve istedikleri zaman, istedikleri yerde, istedikleri tekrar sayısında dinleme olanağı verilmiştir. Katılımcılardan süreç sonunda dinleme sonrası etkinliği bağlamında üretimsel bir etkinlik olarak kendi podcastlerini geliştirmeleri istenmiştir. Bu belirtilen özelliklerinden dolayı bu grup çalışma kapsamında “mobil kapsamlı-dinleme grubu” olarak adlandırılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme-anlama sürecinde öğrenen dikkat ve motivasyonu göz önünde bulundurulması gereken iki önemli faktör olduğundan her iki yöntem açısından öğrenci dikkat ve motivasyonunu etkileyen faktörler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacı

Alan yazın incelemesine bağlı olarak bu araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenliği lisans programı birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile dinleme stratejilerinin gelişiminde öğretici-merkezli yoğun-dinleme ile mobil kapsamlı-dinleme yöntemlerinin etkililiğini nicel ve nitel bulgulara dayalı olarak araştırmaktır.

Yöntem

İki farklı yöntemin etkililiğinin karşılaştırıldığı bu çalışmada denkleştirilmemiş-grup yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende yansız atama yapılmaz katılımcılar gruplarda doğal olarak vardır. Bu yönüyle tam deneysel desenlerden ayrılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışmada Birinci Grup'ta mobil cihazlara sadece laboratuvar ortamında erişerek öğreticinin hazırladığı dinleme programına uygun olarak yoğun-dinleme, İkinci Grup'ta ise kendilerine tablet bilgisayar verilen öğrenciler mobil cihazı yanlarında götürmüş ve istedikleri yerde istedikleri zaman kapsamlı-dinleme etkinliklerine katılmışlardır. Bu bağlamda bağımsız değişken olan yöntemin bir düzeyi öğretici-merkezli yoğun-dinleme iken; diğer düzeyi Mobil kapsamlı-dinleme yöntemidir. Bağımlı değişkenler ise dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile dinleme stratejileridir. Ayrıca nicel bulguları desteklemek amacıyla deneysel işlemler sonucunda görüşme tekniği ile nitel veri toplanmıştır.

Katılımcılar ve bağlam

Araştırmada katılımcılar Türkiye'nin Güneybatısında bir devlet üniversitesinde yabancı diller eğitimi bölümü İngilizce öğretmenliği lisans programında birinci sınıfına kayıtlı öğrencilerden her bir gruba 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşturulmuştur. Katılımcılardan birisi kendi isteği ile çalışmadan ayrıldığı için öğretici-merkezli yoğun-dinleme grubunda 29 katılımcı ile devam edilmiş ve çalışma toplamda 59 katılımcı ile tamamlanmıştır.

Öğretici-merkezli yoğun-dinleme grubunda dinleme etkinliklerinin tamamı öğretici gözetiminde, önceden planlanan programa uygun olarak (belirli podcastleri belirli tekrarda ve DY kullanarak) ve laboratuvar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu gruptaki etkinlikler, katılımcıların hafta içi ders saatleri dışında kalan boş zamanlarında 10 hafta boyunca haftada 3-4 ve toplamda 13-15 oturumda ve her bir oturum ortalama 1-1,5 saat olacak şekilde yapılmıştır. Her bir oturumun programa uygun olarak gerçekleştirildiğini kontrol altına almak amacıyla katılımcıların rızası alınarak oturumların kamera kaydı alınmıştır. Katılımcılar bu süreç sonunda dinleme sonrası etkinliği olarak da kendi belirledikleri iki adet podcast hakkında bir inceleme-değerlendirme yazısı yazmışlardır.

Mobil kapsamlı-dinleme grubunda katılımcılar, öğretim elemanlarınca belirlenerek tabletlerine yüklenen ve farklı konulardaki yaklaşık iki bin podcastten oluşan bir havuzdan yedi hafta boyunca istedikleri zaman istedikleri yerde istedikleri podcastleri istedikleri tekrarlarla dinlemişlerdir. Yedi haftanın ardından iki hafta boyunca da her katılımcı dinleme sonrası üretimsel bir etkinlik olarak hedef dilde bir adet podcast geliştirmiş ve geliştirdikleri bu podcasti daha sonra sosyal ağlar yardımıyla oluşturulan kapalı bir grupta arkadaşlarıyla paylaşarak akran dönütü almışlardır. Katılımcılar akranlarından aldıkları dönütleri de dikkate alarak son hafta ikinci bir podcast daha geliştirerek toplamda 10 haftada süreci tamamlamışlardır.

Her iki gruptaki podcastler aynı dersin öğretim elemanlarınca internetten farklı kaynaklar taranarak eğitimden sağlığa, bilim, teknoloji, film endüstrisinden ünlülere ve kitaplara kadar geniş bir yelpazede B2 düzeyinden bir miktar üst seviyede olacak şekilde belirlenmiştir. Podcastlerin düzeyine ilişkin olarak 5 alan uzmanından görüş alınarak onay alınmıştır. Her iki grupta dinleme etkinlikleri çalışma kapsamında tablet bilgisayar için geliştirilen android uygulamalar kullanılarak yapılmıştır. Her iki grupta ilgili etkinlikler yaygın bir mobil teknoloji olan Android işletim sistemli Tablet PC'ler kullanılarak aktarılmıştır. Tablet olarak Samsung Galaxy Tab 10.1 modeli seçilmiştir. Öğretici merkezli grupta tabletlerin mobil özelliğinden yararlanılmadığı halde tablet kullanılmasının nedeni diğer grupta tablet kullanılmasıyla ortaya çıkma olasılığı olan yenilik etkisini minimize etmektir. Ayrıca her iki gruptaki katılımcılara podcastleri dinleyebilmeleri için tercihlerine göre kablolu ve kablosuz kulaklıklar dağıtılmıştır. Kullanılan mobil uygulamaya yönelik ekran görüntüsü Ek-2'de verilmiştir.

Her iki deneysel işlemin sonunda yapılan yüzyüze görüşmeler için katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) kullanılarak belirlenmiş ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Ölçüt olarak deneysel işlemdeki son-test dinleme testi sonuçlarına göre doğal olarak ortaya çıkan "Yüksek kazanım elde eden" ve "Düşük kazanım elde eden" gruplardan birinde olmak belirlenmiştir. Buna göre, öğretici-merkezli yoğun-dinleme grubundan yabancı dil dinleme becerilerinde yüksek kazanım elde eden beş öğrenci ve düşük kazanım elde eden dört öğrenciyle; mobil kapsamlı-dinleme grubundan da yüksek kazanım elde eden beş öğrenci ve düşük kazanım elde eden beş öğrenciyle görüşülmüştür.

Ölçme araçları

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli verilerin toplanması sürecinde kullanılan araçlara yer verilmiştir.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi: Katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi için kullanılan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testinin (CCTST) Türkçe sürümünün sınırlı sayıda kullanım hakkı yetkili firmadan satın alınmıştır. Kısa senaryolar eşliğinde 34 çoktan seçmeli soru içeren testin uygulanması yaklaşık 50 dakika

tamamlanmaktadır. “Analiz, değerlendirme, çıkarsama, tümevarımsal sorgulama, tündengelsel sorgulama” alt boyutların yer aldığı CCTST katılımcıların analiz etme, doğru sonuçlar çıkartma, sonuçları değerlendirme, bir görüş veya önermenin neden güçlü veya yanlış olduğuna dair çıkarımlarda bulunma ve verilen bir çıkarıma ilişkin değerlendirmenin neden zayıf veya güçlü olduğunu açıklayabilme gibi becerilerin ölçülmesine olanak tanımaktadır. Testler deney öncesi ve sonrasında sınıf ortamında gözetmen denetiminde uygulanmıştır. Delphi tekniği kullanılarak testin geliştirilmiş olması kapsam geçerliliğine ilişkin önemli bir kanıt sağlarken alt bileşenlerine ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayılarının 0,78 ile 0,84 arasında değişmesi testin güvenilir ölçümler ürettiğini göstermektedir (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000).

B2 Düzeyi Standart İngilizce Dinleme Testi: Pearson Test of English General (Level 3)’ün dinleme ile ilgili bölümü hem ön-test hem de son-test olarak katılımcıların İngilizce dinleme becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. Pearson Test of English General (eski adıyla London Tests of English) güvenilir, uluslararası geçerliği olan ve ana dili İngilizce olmayan adayların İngilizce iletişim becerilerini ölçen bir sınavdır (Pearson, 2010, 2011). Jones’a (2013) göre Pearson tarafından geliştirilen “The Pearson Test of English General” (PTE General) genel İngilizceyi ölçmek için kullanılan ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ile uyumlu bir sınavdır. Jones (2013) PTE General’ın 2006 yılından beri teknik bir danışma kurulu tarafından gerek geçerlik gerekse güvenilirlik açısından sistematik bir şekilde denetlenerek geliştirildiğini, birçok dil becerisini birlikte ölçtüğünü ve en yaygın dil fonksiyonlarını içermesi nedeniyle de toplum-dilbilim açısından uygun bir dil sınavı olduğunu iddia eder. PTE General’ın tüm düzeyleri İngiltere’nin mesleki ve akademik yeterlilikler açısından denklik veren yetkili kurumu olan Edexcel Ltd. ve Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation) tarafından akredite edilmiştir (Pearson, 2010, 2011). Ofqual (a) geçerlik (validity), (b) güvenilirlik (reliability), (c) karşılaştırılabilirlik (comparability), (d) yönetilebilirlik (manageability) ve (e) minimum yanlılık (minimising bias) gibi bir dizi şartları karşılayan sınavlar için akreditasyon vermektedir (Ofqual, 2014).

Proje araştırmacılarının ve dil eğitimi alanında dört uzmanın görüşü ve değerlendirmeleri doğrultusunda seçilen dinleme testi katılımcıların dil seviyelerine uygun ve test içeriği kapsamı bakımından da yeterli bulunmuştur. 21 soru ve 3 bölümden oluşan dinleme testi katılımcılara sınıf ortamında uygulanmış ve 25 dakika sürmüştür. Uygulama ortamının dinleme açısından uygunluğunu sağlamak için asıl teste başlamadan önce katılımcılara benzer nitelikte iki dakikalık kısa örnek bir dinleme parçası ile deneme amaçlı bir dinleme testi etkinliği yaptırılmıştır. Bu şekilde dinleme sınavı esnasında sınıftan ya da dinleme yapılan mobil cihazdan kaynaklanabilecek herhangi bir olumsuz etkinin oluşmaması sağlanmıştır. Katılımcılara dinleme testine başlamadan önce içinde biri örnek olmak üzere 11 çoktan seçmeli sorunun yazılı olduğu soru kitapçığı dağıtılmış ve kitapçığı incelemeleri için 2 dakika süre verilmiştir. Birinci bölümde biri örnek ve 11 asıl dinleme parçası sırayla öğrencilere bir kez dinletilmiş ve soru kitapçığı üzerinde işaretleme yaparak soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Her bir soru (dinleme) arasında da 10 saniye boşluk bırakılarak katılımcıların dinlediklerinden ne anladıklarını şıklar arasından seçerek işaretlemelerine olanak sağlanmıştır. Dinleme testinin ilk bölümünde dinleme metinleri öğrencilere sadece bir kez dinletilmiştir. Dinleme testinin ikinci bölümünde İngiltere’deki moda endüstrisi hakkında 8 kısa cümleden oluşan bir parça katılımcılara önce bütün olarak dinletilmiş, ikinci dinlemede ise her bir cümleden sonra cümle uzunluğuna bağlı olarak boşluklar verilerek katılımcıların duyduklarını yazmaları istenilmiştir. Dinleme testinin iki alt bölümden oluşan 3. bölümünde ise katılımcıların dinledikleri parça doğrultusunda verilen 10 cümleyi duydukları haliyle tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların dinledikleri cümleleri nasıl tamamlayacakları konusunda da her bir alt bölümde cümlelerin tamamlanmış halinin yazılı olduğu birer örnek dinleme yaptırılmış sonrasında da her iki alt bölümdeki sorular art arda ikişer kez dinletilerek dinleme testi tamamlanmıştır.

Konuşma Becerileri Testi: Konuşma becerisi sınavı proje ekibindeki araştırmacılar tarafından PTE General (Level 3)'ün konuşma bölümünden de yararlanılarak geliştirilmiştir. Test, kişisel bilgi (2 dk) ve tartışma (3 dk) başlıklı iki bölümden oluşmaktadır. Her bir katılımcının toplam 5 dakikalık sürede yabancı dil seviyelerine (B2) uygun içerikte konuşmaları sağlanmıştır. Katılımcıların konuşma becerileri iki ayrı değerlendirici tarafından Bloom'un taksonomisi doğrultusunda sorular sorularak ya da yönlendiriciler kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında önceden hazırlanmış bir dereceli puanlama tablosu [görev başarısı (20), kelime kullanımı (20), dil ve yapı bilgisi (20), ifade becerisi (15), akıcılık (15) ve anlama (10)] kullanılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için bağımsız olarak her bir katılımcıya verilen toplam puan karşılaştırılmış aradaki fark 10/100 altında olduğu durumlarda her iki puanlayıcının değerlendirme puanlarının ortalaması kullanılmıştır. Aradaki farkın 10/100 üzerinde olduğu durumlarda ise puanlama tablosundaki her bir boyut tekrar gözden geçirilmiş ve karşılıklı mutabakat sağlanmaya çalışılarak katılımcının konuşma becerisi puanı belirlenmiştir. Konuşma sınavı sırasında kullanılan soruların seçiminde Pearson Test of English General (Level 3)'ün konuşma bölümünden de faydalanılarak, katılımcıların ilgi duyabilecekleri güncel konulardan oluşan 100 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş ve katılımcılara yansız/seçkisiz olarak bu sorular sorulmuştur. Aynı soruların tekrar ya da benzer soruların sorulmaması ve sınav sırasını bekleyen diğer adayların sınavdan önce olası sorulara cevaplar düşünerek hazırlıklı olmalarını engellemek için de gerektiğinde sınav sırasında sorularda güncellemeler yapılmıştır. Konuşma sınavı, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ofiste daha önceden kendilerine planlanan saatte yüz yüze uygulanmıştır. Sınav başlamadan önce katılımcıların sınav ortamı ve hedef dil kullanım kaygılarını en aza indirmek amacıyla yaşadıkları şehir ve okudukları bölüm gibi konularda hedef dil kullanılarak kısa sohbetler yapılmış ve bu süre asıl sınav sürecine dâhil edilmemiştir. Sınava başlamadan önce öğrenciler yoklama listesinden adları kontrol edilmiş, katılımcıların görmeyeceği bir şekilde standart bir zaman ölçeği kullanılarak sınav yürütülmüştür. Sınav sırasında dönüşümlü olarak puanlayıcılardan birisi yönlendirici olarak soruları sormuş, her iki puanlayıcı da her bir öğrenci için önceden hazırlanan rubrik üzerinde eş zamanlı olarak puanlama yapmış, ilgili katılımcı için notlar almış ve oturum sonrasında konuşma becerileri puanlanmıştır.

Dinleme Stratejileri Ölçeği: Katılımcıların kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek üzere Vandergrift ve Tafaghodtari (2010) ile Taguchi'nin (2002) alan yazında sıkça kullanılan dinleme strateji ölçeklerinin Abdalhamid (2012) tarafından ölçek maddelerinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Arap öğrenciler için uyarlanmış hali kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılmasının nedeni bu çalışmanın örneklem grubu ile Abdalhamid'in (2012) çalışmasının katılımcıların İngilizceyi ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenenler olması yönünden benzerlikler göstermesidir. Orijinal ölçekte yer alan ve katılımcıların demografik bilgilerini soran birinci bölüm bu çalışmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri herhangi bir analizde kullanılmadığı için ölçeğe dâhil edilmemiştir. Ancak dinleme strateji kullanımı ile ilgili olan 20 maddelik ikinci bölüm olduğu şekliyle kullanılmıştır. Orijinali 4'lü likert tipi olan ölçeğe (4:hiç katılmıyorum, 3:katılmıyorum, 2:katılıyorum ve 1 tamamen katılıyorum) beşinci bir boyut (kararsızım) eklenerek alan yazında yaygın olarak kullanılan 5'li likert tipine dönüştürülmüş ve böylece duyarlılık anlamında daha güvenilir bir ölçüm yapılması hedeflenmiştir. Güvenirlik açısından Abdalhamid'in (2012) ölçeğin gerek pilot çalışmada kullanarak elde ettiği güvenilirlik bulgusu, gerekse asıl çalışmada kullanması nedeniyle güvenilir kabul edilmekle birlikte 4 uzmanın görüşüne de başvurularak ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliği denetlenmiş ve bu çalışmada kullanılmıştır. Bilindiği gibi, ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerini belirlemek için deneme uygulamasının olanaklı olmadığı durumlarda ölçmeye konu olan özellik uzman görüşlerine başvurularak (Yurdugül, 2005) gerekli geçerlik ölçütleri sağlanmaya çalışılabilir. Katılımcıların İngilizce düzeylerinin yeterli olması ve katılımcıların anadiline çevrilmiş halinde ölçekte geçen ifadelerin anlaşılmasında sorun yaşanabileceği düşünülerek çalışmada ölçeğin İngilizcesinin kullanılması yönünde karar alınmıştır. Katılımcıların algıladıkları dinleme stratejileri kullanım ölçeğinde yer alan maddeler

üç temel faktör etrafında toplanmıştır. Bunlar (dilbilimsel çıkarım yapma ve problem çözme gibi) bilişsel stratejiler, (planlama ve dinlediğini anlamayı izleme gibi) biliş-ötesi stratejiler ve (motivasyon, kaygı ve heyecan gibi) Duyuşsal stratejilerdir.

Görüşme Formu: Katılımcıları süreçte yaşadıkları deneyimin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin yüzyüze görüşme tekniği ile alınmasına yardımcı olacak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve süreç sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada iki deneysel grubun ön-test ve son-testleri karşılaştırıldığı için öncelikle her grubun ön-testlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi çalıştırılmıştır. Ön-testler arasında anlamlı fark çıktığı durumlarda tekrarlı ölçümlü ANOVA tekniğinden yararlanılmıştır. Ön-testler arasında anlamlı fark çıkması durumunda ise ön-test değerleri kovaryans olarak kullanılarak ANCOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA testinin normallik şartlarının sağlamadığı durumlar için parametrik-olmayan testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca analiz sonrası farkları incelemek için grup ortalamaları ve standart sapmalarının verildiği betimsel istatistik tablolarından yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı görüşme formu aracılığıyla toplanan nitel veriler ise içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan kullanılan yöntem, yöntem uygulanırken dikkat ve istekliliklerini etkileyen noktalara, genel olarak nelerden memnun olup olmadıklarına, tablet deneyimlerine ve podcastlerin kullanımı ile ilgili başlıklarda sorulan yarı yapılandırılmış sorulara yanıt vermeleri beklenmiş ve katılımcıların rızası alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde Miles ve Huberman (2014) tarafından önerilen veri toplama, özetleme, sunma ve sonuç çıkartma aşamalı içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle görüşme kayıtları bilgisayar ortamında görüşme tam metinlerine dönüştürülmüştür. Tam metinler okunarak ve betimsel kodlamalar yapılarak genel kodlar ortaya çıkartılmış; daha sonra bu kodlamalar elektronik tablo programına aktarılarak içerikte ifade edilen kodlarla eşleştirilmiş ve verilerden yararlanılarak temalar elde edilmiştir. Ardından elde edilen temalar yorumlanarak sonuçlar sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Nicel bulgular

Bu bölümde bağımlı değişken olarak yer alan dinleme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, konuşma becerileri ve dinleme stratejileri ölçümleri karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular tablolar ile özetlenerek sunulmuştur. Öncelikli olarak her grubun bu dört değişkene ilişkin toplanmış olan ön-test sonuçları incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre dinleme becerileri ön-test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmuştur, [$t_{(51,099)} = 6,079$, $p < .01$]. Eleştirel düşünme becerileri [$t_{(57)} = -1,169$, $p = .247$], konuşma becerileri [$t_{(57)} = -1,907$, $p = .062$] ve dinleme stratejileri [$t_{(57)} = -1,937$, $p = .059$] ön-testlerinde ise herhangi bir anlamlı sonuç elde edilmemiştir. Bu durumda dinleme becerileri için ön-testlerin kovaryans olarak kullanıldığı ANCOVA, diğer değişkenler için ise tekrarlı ölçümlü ANOVA kullanılmıştır.

Ayrıca bağımlı değişkenlerin olası başka bir değişkenden kovaryans özelliği gösterme ihtimali düşünülerek, a) bağımlı değişken ile kovaryans değişkeni arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olması ve b) bağımlı ve kovaryans değişkenleri arasında eğer bir doğrusal ilişki bulunmuş ise bu ilişkinin gruplar arasında da benzer olması ölçütleri kovaryans belirleme için kullanılmıştır (Field, 2009). İlk ölçüt için bütün bağımlı değişkenlerin ön-test ve son-testleri korelasyon analizine sokulmuş ve Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ile doğrusal ilişki kontrol edilmiştir. İlgili istatistiksel işlemlere ait analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Testler Arası Korelasyonlar.

Değişken adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Dinleme Ön-Test	1							
2. Konuşma Ön-Test	,521**	1						
3. Dinleme Stratejileri Ön-Test	-,056	,008	1					
4. Eleştirel düşünme Ön-Test	,084	-,114	,053	1				
5. Dinleme Son-Test	,787**	,442**	-,076	-,042	1			
6. Konuşma Son-Test	,384**	,553**	-,077	,094	,208	1		
7. Dinleme Stratejileri Son-Test	,093	,006	,273*	,098	,048	-,071	1	
8. Eleştirel düşünme Son-Test	-,029	-,130	,205	,635**	-,017	-,032	,046	1

Ön-test ve son-test karşılaştırmalarında kovaryans belirlerken temel mantıksal prensip bir değişkenin ön-test sonuçlarının başka bir değişkenin son-test sonuçları ile doğrusal ve anlamlı ilişki göstermesidir. Tablo 1 incelendiğinde dinleme ve konuşma becerileri arasında ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenirken diğer değişkenlerin analizine kovaryans olarak herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Dinleme ve konuşma ön-test sonuçlarının birbirlerinin son-test sonuçları ile doğrusal ilişkilerinin belirlenmesinden sonra ikinci ölçüt değerlendirilmiştir. Dinleme ön-testi ve konuşma son-testi arasındaki doğrusal ilişkinin deney grupları arasında benzer olup olmadığını incelemek için özelleştirilmiş (customized) ANOVA çalıştırılmış; elde edilen istatistiksel sonuçlar doğrultusunda deney grupları ve dinleme ön-testi etkileşiminin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1, 55)} = 2,014$, $p = .868$]. Aynı şekilde, konuşma ön-testi ve dinleme son-testi arasındaki doğrusal ilişkinin deney grupları arasında benzer olup olmadığını incelemek için özelleştirilmiş ANOVA çalıştırılmış; deney grupları ve konuşma ön-testi etkileşiminin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1, 55)} = 1,780$, $p = .188$]. Katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerinin ön ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki çıkması iki değişken arasındaki doğrusal ilişkilerinin deney grupları arasında farklılaşmadığını göstermektedir (Field, 2009). Bu durumda dinleme ön-testi ve konuşma ön-testi sonuçları ilgili analizlerde kovaryans olarak kullanılmış, diğer değişkenler ise ilgili ölçütleri karşılamadığı için kullanılmayarak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Dinleme

Yapılan ANCOVA analizi sonucunda, iki deney gurubu arasında hata varyanslarının Levene testinde eşit olduğu bulunmuştur, $F(1, 57) = ,361$, $p = ,550$. Bu sonuç hata varyanslarının eşitliği varsayımının ihlal edilmediğini göstermiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Deney Gruplarının Dinleme Son-test Sonuçlarının Karşılaştırma Sonuçları

	Karelerin toplamı	ss	Ortalama kareler	F	p	Parçalı eta kare
Düzeltilmiş model	1289,975	3	429,992	33,776	,000	,648
Kesişim	10,630	1	10,630	,835	,365	,015
Dinleme Ön-test	875,473	1	875,473	68,768	,000	,556
Konuşma Ön-Test	2,865	1	2,865	,225	,637	,004
Deney Grupları	53,181	1	53,181	4,177	,046	,071
Hata	700,194	55	12,731			
Toplam	15476,000	59				
Düzeltilmiş toplam	1990,169	58				

Dinleme ön-test sonuçlarının dinleme son-test sonuçların üzerinde anlamlı etkisi gözlemlenmiştir [$F(1, 55) = 68,768$, $p < .01$, parçalı $\eta^2 = ,556$, Cohen $d = 2,24$] ve etki büyüklüğü yüksek çıkmıştır. Konuşma ön-testinin ise anlamlı bir etkisi olmamıştır [$F(1, 55) = ,225$, $p = ,637$]. İki deney gurubu arasında da anlamlı fark bulunmuştur [$F(1, 55) = 53,181$, $p = ,05$, $\eta^2 = ,071$, Cohen $d = 0,56$]. Dinleme ön-test sonuçları dikkate alındığında iki deney gruplarının düzeltilmiş dinleme son-test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3.

Dinleme Ön-test Puanları Dikkate Alınarak Düzeltilmiş Dinleme Son-test Ortalama Puanları

Deney grubu	Ortalama	Standart Hata	% 95 Güven Aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
Birinci	16,207 ^a	,702	14,800	17,611
İkinci	14,066 ^a	,689	12,688	15,447

a. Dinlenme ön-test puanları ortalama 10,78 ve konuşma ön-testi ortalama 71,46 değerleri üzerinden analizde yer almıştır.

Tablo 3 incelendiğinde Birinci Grup’un dinleme son-test puanları İkinci Grup’la kıyaslandığında daha yüksek çıktığı görülmektedir. Sonuçlar derinlemesine incelendiğinde, İkinci Grup’a kıyasla Birinci Grup’ta uygulanan yöntemin dinleme performansını artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerisi

Birinci veya İkinci Grup’ta bulunmanın eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Dinleme becerileri ile ilgili istatistiksel işlemlerde olduğu gibi eleştirel düşünme becerisi ile ilgili işlemlerde de gerekli ölçütleri karşılamadığı için analizi etkileyebilecek herhangi bir kovaryans değişkeni kullanılmamıştır. Analiz çalıştırılmadan önce uç değerler analizi yapılmış ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Ayrıca kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box’ın M testi ile incelenmiş ve matrislerin eşit olduğu gözlemlenmiştir, Box’ın $M = 1,819$, $F(3, 608297,718) = ,583$, $p = ,626$. Analiz sonuçları Tablo 4’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.

Eleştirel Düşünme Becerisine Göre Birinci Ve İkinci Grupların Karşılaştırılması

	Karelerin toplamı	ss	Ortalama kareler	F	p	Parçalı Eta
						Kare
Eleştirel Düşünme Becerileri	12,548	1	12,548	3,393	,071	,056
Eleştirel Düşünme Becerileri * Deney Grupları	6,955	1	6,955	1,881	,176	,032
Hata(Eleştirel Düşünme Becerileri)	210,807	57	3,698			

Yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçlara göre katılımcıların eleştirel düşünme becerileri açısından ön-testten son-teste anlamlı bir değişim olmadığı gibi Birinci veya İkinci grupta yer almanın da anlamlı bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Elde edilen veriler derinlemesine incelendiğinde eleştirel düşünme becerileri bağımlı değişkenini birinci grupta çok az bir gelişim gösterirken, İkinci grupta herhangi bir değişim göstermediği belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Birinci veya İkinci grupta kullanılan manipülasyonun katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini artırmada anlamlı bir etkisinin

olmadığı ve her iki deneysel işlemin de katılımcıların eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel açıdan benzer bir etki meydana getirdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 5.
Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre Betimsel Sonuçlar

	Grup	M	ss	N
Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test	Birinci	14,59	3,344	29
	İkinci	15,63	3,528	30
	Toplam	15,12	3,450	59
Eleştirel Düşünme Becerileri Son Test	Birinci	15,724	2,9264	29
	İkinci	15,800	2,7965	30
	Toplam	15,763	2,8366	59

Dinleme stratejileri

Birinci veya İkinci grupta bulunmanın dinleme stratejilerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğini belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Bu işlem öncesinde analizi etkileyebilecek kovaryans değişkenleri gerekli ölçütleri karşılamadığı için kullanılmamıştır. Ayrıca, analiz çalıştırılmadan önce uç değerler analizi yapılmış ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Bu işlemlere ek olarak kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box'ın M testi ile incelenmiş ve matrislerin eşit olmadığı gözlemlenmiştir, Box'ın $M = 11,874$, $F_{(3, 608297,718)} = 3,807$, $p = .010$. Tabaccnik ve Fidel' (2004) göre kovaryans matrislerinin analiz sonuçlarında ortaya çıkan fark $p = .000$ değeri değilse bu varsayımın ihlali konusunda çok önemli bir problem olmadığı belirtilmektedir. Analiz sonuçları Tablo 6'da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 6.
Dinleme Stratejilerine Göre Birinci Ve İkinci Grupların Karşılaştırılması

	Karelerin		Ortalama		Parçalı Eta	
	toplamı	ss	kareler	F	p	Kare
Dinleme Stratejileri	1,702	1	1,702	,063	,802	,001
Dinleme Stratejileri * Deney Grupları	20,143	1	20,143	,749	,390	,013
Hata(Dinleme Stratejileri)	1532,451	57	26,885			

Birinci ve İkinci grupların dinleme stratejileri kullanımı bağlamında karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre dinleme stratejilerini geliştirmede ön-testten son-teste anlamlı bir değişim olmadığı gibi Birinci veya İkinci grupta yer almanın da anlamlı bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, dinleme stratejileri ölçeğinin alt bileşenleri olan bilişsel [$F_{(1, 57)} = ,105$, $p = ,747$], üst bilişsel [$F_{(1, 57)} = ,1599$, $p = ,692$] ve sosyo-duyuşsal [$F_{(1, 57)} = 3,120$, $p = ,083$] değişkenleri üzerinde de aynı analizler çalıştırılmıştır bu işlemde de herhangi anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Dinleme Stratejileri Alt Bileşenlerine Ait Sonuçlar

	Grup	Ortalama	SS	N
Dinleme Stratejileri Ön test	Birinci	70.72	6.18	29
	İkinci	73.83	8.31	30
Dinleme Stratejileri Son test	Birinci	72.77	8.91	30
	İkinci	70.72	6.18	29
Bilişsel Dinleme Stratejileri Ön test	Birinci	29.55	2.78	29
	İkinci	30.00	3.62	30
Bilişsel Dinleme Stratejileri Son test	Birinci	29.31	2.63	29
	İkinci	30.03	3.58	30

Üst Bilişsel Dinleme Stratejileri Ön test	Birinci	27.24	3.02	29
	İkinci	27.83	4.96	30
Üst Bilişsel Dinleme Stratejileri Son test	Birinci	27.76	2.97	29
	İkinci	28.00	3.86	30
Sosyo-duyuşsal Bilişsel Dinleme Stratejileri Ön test	Birinci	13.93	3.29	29
	İkinci	16.00	2.86	30
Sosyo-duyuşsal Bilişsel Dinleme Stratejileri Son test	Birinci	14.24	2.43	29
	İkinci	14.73	3.43	30

Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonunda her iki deney grubunda toplam dinleme stratejisi puanında ya da alt bileşenlerde kayda değer bir puan artışı gözlemlenmemiştir.

Konuşma becerileri

Birinci veya İkinci grupta yer alanın konuşma becerilerinde herhangi bir değişim meydana getirip getirmediğini belirlemek için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Analizi etkileyebilecek herhangi bir kovaryans değişkeni gerekli ölçütleri karşılamadığı için kullanılmamıştır. ANOVA öncesinde işlemlenecek veriler için uç değerler analizi yapılmış ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Ayrıca kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box'ın M testi ile incelenmiş ve matrislerin eşit olmadığı gözlemlenmiştir, Box'ın M = 9,736, $F_{(3, 608297,718)} = 3,122$, $p = .025$. Tabacnik ve Fidel'e (2004) göre kovaryans matrislerinin analiz sonuçlarında ortaya çıkan fark $p = .000$ değeri değilse bu varsayımın ihlali konusunda çok önemli bir problem olmadığı belirtilmektedir. Analiz sonuçları Tablo 8'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 8.
Konuşma Becerilerine Göre Birinci Ve İkinci Grupların Karşılaştırılması

	Karelerin toplamı	ss	Ortalama kareler	F	p	Parçalı Eta Kare
Konuşma Becerileri	1089,557	1	1089,557	30,680	,000	,354
Dinleme * Deney Grupları	76,716	1	76,716	2,160	,147	,037
Konuşma Becerileri * Deney Grupları	54,809	1	54,809	1,543	,219	,027
Hata(Konuşma Becerileri)	1988,741	56	35,513			

Sonuçlara göre, gruplar dikkate alınmadığında, katılımcıların konuşma becerilerinde ön-test ve son-test arasında anlamlı bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Bu gelişimin etki değeri kısmi $\eta^2 = ,354$ sonucu ile varyansın %35,4'ünü açıklamaktadır. Cohen d değeri karşılığı 1,48 yüksek düzeyde etkiyi göstermektedir. Dinleme becerilerinin konuşma üzerinde anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir [$F_{(1, 56)} = 2,160$, $p = ,147$]. Konuşma becerileri ön ve son-testlerde Birinci ve İkinci Deney grupları dikkate alındığında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir [$F_{(1, 56)} = 1,543$, $p = ,219$]. Dinleme becerileri ön-test puanları ile düzeltilmiş betimleyici istatistik sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9.
Konuşma Becerisine Göre Betimsel Sonuçlar

	Grup	Ortalama	Standart Hata	Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Konuşma Becerileri Ön Test	Birinci	71,408	1,520	68,363	74,453
	İkinci	80,693	1,665	77,357	84,029
	Toplam	71,457	,999	69,455	73,459
Konuşma Becerileri Son Test	Birinci	71,505	1,492	68,517	74,493
	İkinci	83,863	1,634	80,590	87,137
	Toplam	82,278	1,095	80,085	84,471

Tablo 9 da da görüldüğü gibi konuşma becerileri ön ve son test sonuçları arasında Birinci grupta .103 puanlık bir artış gösterirken ve İkinci grupta üç puana yakın bir artış gösterdiği hesaplansa da bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Nitel bulgular

Elde edilen nicel bulguların ayrıntılarını görebilmek ve desteklemek amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin incelenmesi sürecinde her iki grup için ortak ve farklılık gösteren çeşitli bulgular elde edilmiştir. İçerik ve tematik analiz yoluyla elde edilen nitel bulgular Tablo 10'da ilgili tema ve kategorilere yönelik olarak özetlenmiş ve alt bölümlerde açıklanmıştır.

Tablo 10.

Kullanılan Yöntemlere Göre Ortak Veya Farklılaşan Temaların Özeti

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	Grup1 Frekans	Grup2 Frekans	
Kullanılan Yöntemin Genel Etkileri	Zamanlama ve ortam	Saat dezavantajı	7	-	
		Kendisinin belirlemesi avantajı	-	8	
		Dinleme ortamının rahatlığı	2	10	
	Stratejiler	DY ile daha iyi anlama ve takip etme	8	-	
		Not alma stratejisi kullanma	-	6	
		Akranlarla paylaşım ve dinleme yapma	-	2	
		Podcast geliştirme avantajı	-	7	
		Tekrarlı dinleme avantajı	8	-	
	Tablet kullanımı	Dinlemede etkili bir araç olması	5	10	
		Tablet yerine başka araç tercihi yapma	5	3	
Dikkati ve Motivasyonu Etkileyen Durumlar	İçsel motivasyon etkileyen durumlar	Dinleme becerilerini geliştirme potansiyeli	9	9	
		Podcast içerikleri	5	7	
		Podcast geliştirme	-	4	
		Dijital teknoloji kullanımı	-	-	
	Dışsal motivasyon etkileyen durumlar	Dinlemenin denetim altında olması (kamera, gözlemci)	5	-	
		Öğretmenlerin teşviki	-	2	
		Dikkati etkileyen olumlu durumlar	Kulaklık kullanımı	3	2
	Dikkati ve Motivasyonu Etkileyen Durumlar	Dikkati etkileyen olumsuz durumlar	Tekrarlı dinleme	2	-
			Ortam sessizliği	-	10
			Kısa süreli olan podcast kullanımı	-	3
Fazla tekrarlı dinleme			8	-	
Podcast özellikleri		3	4		
Kişisel faktörler		-	6		
Sınıf ortamı (kamera, gözlemci, akranlar, vb)		4	-		
Zaman yönetiminde zorluk	-	6			
Sessiz alan bulmakta zorluk	-	5			
Tablet kullanımı	4	-			

Kullanılan yöntemin genel etkileri

Nitel verilerinden elde edilen bulgular Birinci Grup katılımcılarının kendileri için belirlenen zamanlarda dinleme yapma konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, katılımcıların büyük çoğunluğu genellikle ders sonrası zamana denk gelen bu saatlerde kendilerini yorgun ve sıkılmış hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan birisi

görüşünü “*Derslerden sonra zaten yorgunduk, bir de onları [podcastleri] dinliyorduk*” (Grup1) sözleriyle ifade etmiştir. İkinci gruptaki katılımcılara yaşadıkları deneyim sorulduğunda ise farklı görüşler dile getirilmiştir. Çoğunluk (on katılımcının sekizi) dinleme yapacakları ortam ve saati kendilerinin yönetmesinden memnun olduklarını ifade etmiştir. Hatta bu sekiz katılımcıdan ikisi sürecin zorunlu olması durumunda podcastleri dinlemeyeceklerini vurgulamışlardır. Yine de düşük kazanımlı dört katılımcı dinleme etkinliğinin yoğun olması durumunda daha çok podcast dinleyeceklerini belirtmiş, bu nedenle bu etkinliğin bir programa bağlı olarak yürütülmesini önermiştir. Katılımcılardan biri bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Bir şey dayatılınca, şu saatte şu kadarını şu kadar yapacaksın şöyle dinleyeceksin denildiğinde hiç yapasım gelmiyor. ... Mesela bir gün zamanım olmadı gece uyumadan önce dinledim, ya da yavaştan birden [bir podcast'ten] başlayıp üçe çıkardım [kişisel dinleme tercihleri]. Bu benim için çok olumlu oldu.” (Grup2)

Birinci Grup'taki bazı katılımcılar sınıftaki diğer akranların sınıfa girip çıkmaları, bir şeyler yemeleri, dinleme esnasında farklı şeylerle ilgilenmeleri gibi durumlardan bahsetmiş; kimi zaman yorgun, aç ya da uykulu hisseden katılımcılar bu durumdan şikâyet etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı bu durumu şöyle betimlemiştir: “*Bazıları daha erken çıkıp bazıları daha geç çıkıyordu. Sınıf ortamında zaten çok kalabalık bir ortam olmasa bile birisi karşıdan geçtiğinde ister istemez kafam dağılıyor*”. İkinci Grup'taki katılımcılar ise dinleme ortamında mutlaka sessizlik aradıklarını belirtmişler ve bu nedenle kaldıkları ev veya yurt ortamında kimsenin olmadığı ve dışarıdan gürültünün olmadığı zamanlarda dinleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı yaşadığı yer dışına çıktığını ve okulda bulunduğu sessiz ortamlarda da dinleme yaptığını belirtmiştir.

Birinci gruptaki katılımcılara dinleme süreçlerinde verilen DY'ler katılımcılar tarafından dinleme metinlerinde anlamadıkları bölümleri daha iyi anlamaları ve kaçırdıkları ya da bilmedikleri sözcükleri yakalamaları ve podcast içeriği hakkında genel bir izlenim edinmeleri açısından faydalı bulunmuştur. İkinci grup katılımcıları ise kendileri için farklı dinleme stratejiler kullandıklarını ifade etmiş olup, genellikle dinlerken kendilerine notlar aldıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar bilmedikleri sözcüklerin anlamını öğrenmek üzere sözlüğe bakmak için podcasti durdurduklarını; bazıları da tekrar baştan dinlemeye başladıklarını belirtmişlerdir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre dinleme parçasını sonuna kadar dinleyip sonra tekrar baştan dinleyen katılımcılar da olduğu belirlenmiştir. Hepsinde ortak olan dinleme stratejisi dinlerken not almak olmuştur. İki katılımcı ilginç buldukları podcast içeriklerini arkadaşlarıyla paylaştığını belirtirken; katılımcının biri kendisinin tercih ettiği bir strateji olarak bir akranıyla yaptığı birlikte dinleme sürecinden çok keyif ve verim aldığını belirtmiştir. Bunun nedenini de birlikte konuyu tartışmak ve içerik hakkında konuşmak olduğunu ifade etmiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

“Rehberle [DY ile] daha kısa sürede anladım. Oradan çünkü takip ediyordum bir de ... yoğunlaşabiliyordum [konuya].” (Grup1)

“Bilmediğim kelimeleri [defterime] not aldım. Kelimeyi yazıyorum, kulaklık da kulağımda, tekrar araştırıyorum....Zaten defterimde de her gün göz aşinalığıyla görüyordum.” (Grup2)

Nitel verilerin çözümlemesinden dinleme sonrası etkinliği olarak podcast geliştiren ikinci gruptaki katılımcıların dinleme sonrası etkinlikleri için teknolojiyi kullanmanın kendileri için bir avantaj olduğu vurguladıkları belirlenmiştir. Bu vurgu en çok birer öğretmen adayı olmaları boyutuyla ele alınarak dile getirilmiştir. Katılımcılar gelecekte öğretmen olarak podcast geliştirebileceklerine dair inanç geliştirdiklerini ve öğrenme amaçlı olarak podcast kullanmanın keyifli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. İlk grup katılımcılar ise tekrarlı dinlemenin (sayısı fazla olmamak koşuluyla) dinlemelerini daha etkili hale getirdiğini belirtmiştir.

Gruplarda tabletlerin podcast dinleme aracı olarak kullanımına ilişkin farklı görüşler olduğu gözlemlenmiştir. Tüm İkinci Grup katılımcıları tablet kullanımını dinleme etkinlikleri için olumlu bulduklarını belirtirken, bu sayı Birinci Grup'ta beştir. Yapılan uygulama için kullanılabilir araçlar boyutunda katılımcıların tercihleri irdelendiğinde ise tableti cep telefonları ve kişisel bilgisayarla kıyaslayarak tercih edenlerin sayısı Birinci Grup'ta dört iken, bu sayı İkinci Grup'ta yedidir. Bu tercihin nedenleri olarak tabletlerin taşınabilir, mobil ve geniş ekranlı olması gösterilmiştir. Her iki grup katılımcılarının da dinleme ortamı için kişisel bilgisayarları tercih etmedikleri belirlenmiştir. Cep telefonu kullanımını tercih edenler ise cep boyutunda olması nedeniyle her yerde rahatlıkla taşınabilmesi ve her an el altında olmasını sebep olarak göstermiştir.

Dikkati ve motivasyonu etkileyen durumlar

Her iki gruptaki katılımcıların podcastlerin dinleme becerilerini geliştirecekleri yönünde inançlarının olduğu belirlenmiştir. Geçmişteki dil öğrenme deneyimlerinde dinleme etkinliklerine az ya da hiç yer verilmemesi nedeniyle dinleme ve konuşma becerilerinin sınırlı olduğunu düşünen katılımcılar, podcast dinleyerek dinleme becerilerini geliştirmeyi bir fırsat olarak görmüşler ve bu temel motivasyonla dinleme etkinliklerine içtenlikle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Podcastlerin içerikleri de katılımcılar tarafından cazip bulunmuş ve farklı konularda içerikler dinlemenin dikkatlerini toplamaya yardımcı olduğu ve sosyal, bilimsel veya günlük yaşamla ilgili bilgiler edinmenin motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Dinleme süreci sonunda katılımcılar dinlediklerini daha iyi anladıklarını, yeni kelimeler öğrendiklerini ve telaffuz becerilerinin geliştiğine inandıklarını belirtmiştir. Podcastlerin kurgusu da bir diğer dikkati çeken durumdur. Podcastlerdeki diyaloglar, sorulan sorular, içeriğin akışı gibi özellikler dinleme etkinliğini eğlenceli ve ilgi çekici kılmıştır. Dışsal motivasyonun birinci gruplar için temel kaynağı dinlemenin kamera ve gözlemciler tarafından denetim altında tutulması gösterilirken; dışsal motivasyon kaynağına ihtiyaç duyduğunu belirten ikinci grup katılımcılar için ise bu kaynak, dersin hocalarının podcastleri dinlemeleri konusunda teşvik etmeleri gösterilmiştir. Örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Kamera bizi kayıt alıyordu o yüzden bunu yapman lazım, seni çekiyorlar izleyecekler. ...Böyle bir fırsat geçmiş elime [bana faydası olacak] bir değerlendireyim dedim.” (Grup 1)

“Bir sürü konu vardı orada [podcastler içinde] merakımı uyandıran beni böyle cezbeden. Daha çok onları seçmek istedim dinlerken.” (Grup 2)

Birinci Grup'taki katılımcılar dikkatlerini toplamaya yardımcı temel faktörün, kulaklık kullanımı ve tekrarlı dinleme olduğunu belirtirken, İkinci Grup katılımcıları kendilerinin tercih ettiği sessiz ortamı (ev ya da yurt gibi barınma ortamı) birincil faktör olarak değerlendirmiştir. Her iki grupta bulunan katılımcılar da dikkatlerini toplamada kulaklık kullanımının yararlı olduğu görüşünde hemfikirdir. Tablet kullanmak özellikle ikinci grup için mobil ve taşınabilir olması nedeniyle verimli bir dinleme ortamı yakalamalarını sağlamıştır (örneğin uzanarak dinleme yapabilmişlerdir). Kulaklık kullanımı da bu ihtiyacı gidermek için etkili bir kullanım şekli olarak öne çıkmaktadır. Her iki gruptaki katılımcılar kısa süreli podcast dinleme yönünde tercih bildirmiştir.

“... Podcastleri genelde evimde dinliyordum hani sessiz ve sakin bir ortamda kulaklıkla dinlemeyi tercih ediyordum, çünkü daha çok dikkatimi orada toplayabildiğimi düşünüyorum.” (Grup 2)

Birinci ve İkinci Grup'taki katılımcılar için motivasyonlarını ve dikkatlerini olumsuz etkileyen faktörlerin ise farklı oldukları belirlenmiştir. Örneğin Birinci Grup'taki katılımcılar

genellikle yoğun-dinleme stratejisine yönelik engellerden bahsederken; İkinci Grup'taki katılımcılarının daha çok yoğun ders yükü, gürültü ya da kişisel engeller gibi bir takım dışsal faktörleri vurguladıkları görülmüştür. Benzer şekilde Birinci Grup'taki katılımcılar tekrarlı dinlemedeki tekrar sayısını çok fazla bulurken ve podcast içeriğinin bu nedenle kendileri için çok sıkıcı hale geldiğinden şikâyet ederken; tekrarlı dinleme durumlarını kendileri belirleyen İkinci Grup'taki katılımcılar bu yönde bir görüş belirtmemişlerdir. Tekrarlı dinlemeden sıkılan Birinci Grup'taki iki katılımcı için podcastlerdeki dinleme hızı oldukça düşükken, İkinci Grup'ta bu hızı çok fazla bulan iki katılımcı olduğu belirlenmiştir. Birinci gruptaki katılımcılar 15 dakikalık dinleme süresini çok uzun bulduklarını belirtmişler; bu durumun tekrarlı dinleme yaparken dikkatlerinin dağılmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci gruptaki katılımcılar da kısa süreli olan dinleme parçalarına daha rahat odaklanabildiklerini ve daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Örnek ifadeler şöyledir:

“Çok uzun şeyler [podcastler] oluyordu, iki saatlik, üç saatlik. On beş kere falan dinliyorduk... Hepsini dinlemek mümkün değil, çoğu yerde dinleyemiyordum, kafam başka yere gidiyordu ya da uyuyordum. ...On beş dakika baya uzun sürüyordu, üç saat falan oluyordu.” (Grup1)

Nitel verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular katılımcıların bazılarının tablet kullanımını dikkat dağıtıcı olarak gördükleri de belirlenmiştir. Birinci Grup'taki katılımcılardan bazıları dinleme esnasında sosyal medya uygulamaları, müzik uygulamaları ve web sitelerine tablet bilgisayar yoluyla erişebildiklerini bunun da onlar için dikkat dağıtıcı bir unsur olduğunu belirtirken; İkinci Grupta böyle dikkat dağıtıcı bir özellik belirtilmemiştir. İkinci gruptaki katılımcılar ise kendileri için temel dikkat dağıtıcı unsurun dinleme etkinlikleri sırasında kendilerine gelen cep telefonu bildirimleri olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Birinci grup katılımcılarından biri bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Mesela orada üniversitenin interneti vardı. Biz bazen o uygulamadan çıkıp internete giriyorduk tableten. Çünkü insan ister istemez canı sıkıldığında başka şeylere bakıyordu ... bu biraz dikkatimi dağıtıyordu”*.

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre mobil kapsamlı-dinlemenin uygulandığı grupta katılımcılar öğrenme sürecinde sorumluluğun kendilerinde olmasından duydukları memnuniyeti belirtmelerine rağmen bu memnuniyetin öğretici-merkezli grup ile karşılaştırıldığında dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile dinleme stratejilerini geliştirmede istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Dahası öğretici-merkezli yoğun-dinleme grubunda dinleme becerileri açısından daha fazla ve istatistiksel açıdan anlamlı bir gelişme olduğu gözlenmiştir. Bunun birkaç temel nedeni şu şekilde tartışılabilir. Her ne kadar mobil kapsamlı-dinleme grubundaki katılımcılar tablet bilgisayarlar ile sağlanan mobilitenin kendilerine dinleme konusunda özgürlük sağladığını, bunun da memnun ve motive edici olduğunu vurgulamış olsalar da programlı bir şekilde yapılan yoğun-dinleme etkinlikleri öğrenenlerin daha fazla dinlemeye ve anlaşılır girdiye maruz kalmalarına yol açtığı için dil becerilerinin daha fazla gelişmesine (Asher, 1979; Feyten, 1991; Winitz ve Reeds, 1973) neden olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan ve aradaki farkı açıklamada etkin olabilecek bir diğer faktörün ise dikkat olduğu iddia edilebilir. Örneğin, mobil kapsamlı-dinleme grubundaki katılımcılar her ne kadar kulaklık kullanmış olsalar da dinleme için uygun ve sessiz bir ortam bulmakta zorlandıklarından yakınmışlar ve dinleme yapılan ortamın uygunluğunun dinlerken dikkati önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan öğretici-merkezli gruptaki katılımcılar ise dinlemenin denetim altında tutulmasını dikkat toplayıcı bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda laboratuvar ortamında dinleme etkinlikleri yapan öğretici-merkezli grup doğal olarak dikkati toplamaya yardımcı olan daha uygun bir ortama sahip olduğundan kazandıkları anlaşılır girdi miktarı da mobil kapsamlı-dinleme grubuna göre daha fazla olmuştur. Tespit edilen bu farkın açıklamasında dikkate alınması gereken bir başka faktör ise tekrarlı dinlemedir. Hem öğretici-merkezli gruptaki katılımcıların

hem de alan yazın taramasından elde edilen bulgular tekrarlı dinlemenin sıkıcı (Richards, 2005) olarak algılandığını ortaya koymasına rağmen dil becerileri gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu da göstermektedir (Ellis ve Le, 2016; Vandergrift ve Goh, 2012). Öğretici-merkezli gruptaki katılımcılar tekrarlı dinlemeyi dikkat toplayıcı bulurken, belirli bir sayıdan fazla yapılan tekrarın ise dikkati dağıtmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Mobil kapsamlı-dinleme grubundaki katılımcıların çok az tekrarlı dinleme yaptıkları bu gruptaki bazı katılımcıların ise tekrarlı dinlemeyi “gereksiz” buldukları tespit edilmiştir. Bir başka faktör ise Dinleme Yardımı (DY) olarak belirtilebilir. Öğretici-merkezli gruptaki, katılımcılar DY’lerin anlamadıkları bölümlerde sağladıkları destekten duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Bu çalışma kapsamında kullanılan DY’ler alan yazında dinleme becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olan bir dizi değişkeni (Chang, 2009; Mohsen, 2016; Montero Perez ve diğerleri, 2013) içinde barındıracak bir yapıda organize edilmiştir. Bu bağlamda uygulayıcıların bu çalışma kapsamında kullanılan DY’lere benzer yapıları kullanılmaları araştırmacıların ise DY’lerin kullanıma yönelik farklı deneysel araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Bu çalışma kapsamında araştırmacıların üzerinde durduğu bir başka konu ise dinleme sonrası etkinlik olarak özgün podcast geliştirme ile podcast/inceleme ve değerlendirmeye yönelik olarak üretim yapmalarının katılımcıların dil becerileri gelişimi açısından bir fark meydana getirip getiremeyeceği sorusuydu. Elde edilen nicel sonuçlar dinleme becerileri açısından öğretici-merkezli grup lehine anlamlı bulgular ortaya koyarken konuşma becerileri açısından anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Öte yandan, dinleme sonrası etkinliği olarak podcast geliştiren mobil kapsamlı-dinleme grubunun konuşma becerilerinin diğer gruba oranla 2 puan daha fazla gelişim gösterdiğinin altı çizilmelidir. Bu sonuç her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da yapılacak yeni çalışmalar için araştırılması gereken bir konu özelliği taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışma kapsamında elde edilen katılımcıların android uygulamanın sağladığı yarardan memnuniyet duymalarına rağmen dinlemeye odaklanmada zorlanmaları yönündeki nitel bulgular ilerideki çalışmalarda göz önünde bulundurularak konunun ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Dinlemenin bir problem çözme süreci olarak görülmesi (Wipf, 1984), yoğun-dinlemenin (parçadan bütüne anlayışı ile) daha fazla anlamaya ve bu yönüyle daha dikkatli dinlemeye, dilsel yapılar ve anlamlar arasında daha fazla analizler yaparak ilişkiler kurmaya (Richards, 1990) bu sebeple de üst-bilişsel dil gelişiminin artmasına (Rahimi ve Katal, 2012), dolayısıyla da katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine daha fazla etki edeceği çalışmanın deneysel süreç öncesindeki bir ön beklentisiydi. Ancak elde edilen bulgular bu çalışma kapsamında uygulanan deneysel süreçlerin ve pedagojilerin bu farkı ortaya çıkarmada herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte her iki grubun karşılaştırılmasından elde edilen ve yoğun-dinleme grubundaki katılımcıların dikkat ve motivasyonlarını dağıtan faktörlere yönelik bulgular gelecekte yapılacak çalışmalarda bu durumun en aza indirgenerek çalışılması gerektiği konusunda önemli ipuçları sağlamaktadır.

Uygulanan yönteme ilişkin elde edilen nitel bulgulara göre, insiyatif alma, dinleme ortamının rahatlığı, not alma stratejisini kullanma ve podcast geliştirme mobil kapsamlı-dinleme grubunda katılımcılar tarafından uygulanan yöntemin olumlu yönleri olarak algılanırken, öğretici merkezli yoğun dinleme grubunda dinleme yardımı ve tekarlı dinleme yönetimin olumlu yönleri olarak algılanmıştır. Bu bağlamda mobil gruptaki katılımcıların olumlu olarak belirttikleri yönlerin öğrenme çıktılarına daha etkili bir şekilde yansımaları için bir takım öğretimsel müdahalelerin yapılması gerekebilir. Öğretici denetimli grupta ise olumlu ancak aynı zamanda sıkıcı olarak nitelenen tekrarlı dinlemenin DY materyallerinin yanı sıra oyunlaştırma gibi yöntemlerle birlikte işe koşulması sağlanabilir.

Her iki gruptaki katılımcıların podcastlerin dinleme becerilerini geliştirme potansiyelini motive edici olarak bulmaları yabancı dil öğrenmede podcast kullanımının önemini altını çizen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Her iki grupta da podcast içerikleri öğrenme motivasyonunu olumlu etkileyen bir faktör olarak belirtilirken bazı içeriklerin dikkati olumsuz etkilediği yönündeki algılar öğrencilerin ilgilerine yönelik olarak podcast kullanılmana dikkat edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Mobil gruptaki öğrencilerin dinlemeye teşvik edilmenin;

öğretici-denetimli grupta ise dinlemenin takip edilmesinin motive edici bulunması bir takım kültürel değişkenlerle birlikte araştırılması gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Her iki grupta da kulaklık kullanımı dikkati toplayıcı olarak belirtilse de mobil gruptaki katılımcılar dikkat toplama konusunda sessiz bir ortamda bulunmanın önemini altını çizmişler, zaman yönetiminde zorluk yaşadıkları ve çeşitli diğer bazı kişisel faktörlerden dolayı dikkatlerini dinleme üzerine toplama konusunda olumsuzluklar yaşadıklarını belirtirken birkaç katılımcı kısa süreli podcastlerin dikkat toplamda daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretici-denetimli grupta dinleme sürecinin denetim altında tutulması ve çok sayıda tekrarlı dinleme dikkati en çok olumsuz olarak etkileyen faktör olarak belirtilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında tekrarlı dinlemenin sıkıcı olarak algılanması da etkili olmuş olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilirken çalışmada kullanılan örneklemin ve araştırma deseninin sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca yöntem-kültür etkileşimi de önemli bir faktör olarak dikkate alınarak, MODDÖ pedagojilerinin etkililiği tam deneysel deseninin kullanıldığı araştırmalarda farklı örneklemler bağlamında ele alınmalıdır.

Sonuç olarak yenilik etkisi (tablet kullanımına bağlı) ortadan kaldırıldığında, öğretici-merkezli yöntemle kıyasla, mobil kapsamlı-dinlemenin, öğrenen merkezli ve esnek yapısının sağladığı öğrenme motivasyonunun dil becerileri çıktısına daha fazla yansımaları için öğrenenlerin dinlemeye daha çok odaklanmasını ve motive olmasını sağlayan pedagojilerin işe koşulması gerekmektedir. Bu çalışmadaki bazı nitel bulgular bu konuda ipucu verir niteliktedir. Örneğin dinleme içeriğinin tercih ve ilgiye göre bireyselleştirilebilmesi, eğlence değişkeninin bireysel gereksinimleri karşılayacak şekilde düzenlenmesi ileride MODDÖ çalışmalarında araştırılması gereken temel başlıklar olarak önerilmektedir.

Katkısı Olanlar

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından 113K727 proje numarası ile desteklenen bir proje kapsamında üretilmiştir.

Kaynaklar

- Abdalhamid, F. (2012). *Listening comprehension strategies of Arabic-speaking ESL learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 1511087).
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3. bs.). New York: Freeman.
- Asher, J. (1979). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Azli, W. U. A. W., Shah, P. M. ve Mohamad, M. (2018). Perception on the usage of mobile assisted language learning (MALL) in English as a second language (ESL) learning among vocational college students. *Creative Education*, 9, 84-98. doi: 10.4236/ce.2018.91008
- Berne, J. E. (1998). Examining the relationship between L2 listening research, pedagogical theory, and practice. *Foreign Language Annals*, 31, 169-190.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cárdenas-Robledo, L. A. ve Peña-Ayala, A. (2018). Ubiquitous learning: A systematic review. *Telematics and Informatics*, 35, 1097-1132.
- Chang, A. C. S. (2009). Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories. *System*, 37(4), 652-663.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies. Going to the MALL: Mobile assisted language learning, *Language Learning ve Technology*, 10, 9-16.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53, 445-459.

- Çakmak, F. ve Erçetin, G. (2018). Effects of gloss type on text recall and incidental vocabulary learning in mobile-assisted L2 listening. *ReCALL*, 30, 24-47. doi: 10.1017/S0958344017000155
- Çelik, Ö. ve Yavuz, F. (2018). An extensive review of literature on teaching vocabulary through mobile applications. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 56-91.
- Çuhadar, C. ve Odabaşı, F. (2004). Mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı. *Uluslararası 2. Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi*, 317-321.
- Ellis, R. ve Le, C. (2016). The effects of inference-training and text repetition on Chinese learners' incidental vocabulary acquisition while listening. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(2), 137-152.
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Faramarzi, S. ve Bagheri, A. (2015). Podcasting: Past issues and future directions in instructional technology and language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 207-221.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A. ve Posner, M. I. (2000). Executive attention and metacognitive regulation, *Consciousness and Cognition*, 9(2), 288-307.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition, *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gilakjani, A.P. ve Ahmadi, M.R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.
- Gromik, N. (2008). EFL learner use of podcasting resources: A pilot study. *The JALT CALL Journal*, 4(2), 47-60.
- Heil, C. R., Wu, J.S., Lee, J.J. ve Schmidt, T. (2016). A review of mobile language learning applications: Trends, challenges, and opportunities. *The EuroCALL Review*, 24, 32-50.
- Houston, H. (2016). The three stages of a listening activity. *EFL Magazine*, Erişim adresi: www.eflmagazine.com/the-three-stages-of-a-listening-activity/
- Jones, G. (2013). Developing a CEFR-aligned test from scratch: a case study", Conference paper presented at *Language Testing in Europe: Time for a New Framework?* Erişim adresi: www.ua.ac.be/LT-CEFR2013
- Jones, V. ve Jo, J. H. (2004). Ubiquitous learning environment: an adaptive teaching system using ubiquitous technology in beyond the comfort zone. R. Atkinson ve diğerleri (Yay. haz.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* içinde (ss. 468-474). Perth, Australia: ASCILITE.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1996). The case for narrow listening. *System*, 24(1), 97-100.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kukulka-Hulme, A. ve Traxler, J. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. New York, NY: Routledge.
- Kukulka-Hulme, A. ve Shield, L. (2007). An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? Paper *EUROCALL-2007*, 1, 1-20. Erişim adresi: www.vportal2007.googlepages.com/Kukulka_Hulme_and_Shield_2007.pdf
- Liu, M. (2006). Extensive or repeated listening? A comparison of their effects on the use of listening strategies. *Journal of Zhongshan Girls High School*, 6, 63-92.

- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego, CA: Dominie Press.
- Miangah, T. M. ve Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning (MALL), *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3, 309-319.
- Miller, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL Magazine*, 6(2), 16-20
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mohsen, M. A. (2016). Effects of help options in a multimedia listening environment on L2 vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1220-1237. doi: 10.1080/09588221.2016.1210645
- Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W. ve Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739. doi: 10.1016/j.system.2013.07.013
- Nation, I. S. P. ve Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York, NY: Routledge.
- Nunan, D. (1997). Listening in language learning. *The Language Teacher*, 23(9), 47-51.
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ofqual (2014). *General conditions of recognition*. Erişim adresi: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/371266/2014-11-03-general-conditions-of-recognition-november.pdf
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Pearson. (2010). *The revised Pearson test of English General*, Pearson. Erişim adresi: www.pearsonpte.com
- Pearson, (2011). Guide to Pearson test of English General, Pearson. Erişim adresi: www.pearson.com.ar/files/pdf/PTEG_GuideL1.pdf
- Peters, K. (2007). M-learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Journal of Research in Open and Distance Learning*, 8, 1-17.
- Rahimi, M. ve Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153-1161.
- Renandya, W. A. ve Farrell, T. S. C. (2011). 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52-59. doi:10.1093/elt/ccq015
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening, *RELC Journal*, 36(1), 85-92.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Delivering unprecedented access to learning through podcasting as OER, but who's listening? A profile of the external iTunes U user. *Computers & Education*, 67, 121-129. doi:10.1016/j.compedu.2013.03.008
- Rosell-Aguilar, F. (2015). Podcasting as a mobile learning technology: a study of iTunes U learners. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 7(1), 41-60. doi: 0.4018/ijmbl.2015010104
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. (2nd Ed) Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Sarıçoban, A. (1999). The teaching of listening. *The Internet TESL Journal*, 5 (12). Erişim adresi: www.iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html
- Sharples, M., Taylor, J. ve Vavoula, G. (2005). Towards a theory of mobile learning. Proceedings of *mLearn,1*, 1-9. Erişim adresi: www.compassproject.net/sadhana/teaching/readings/sharplesmobile.pdf

- Siegel, J. P. (2012). Learner development through listening strategy training. K. Irie ve A. Stewart (Yay. haz.). *Realizing Autonomy* içinde (ss. 78-93). London: Palgrave Macmillan.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Bottom-up and top-down processing in developing listening skill. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
- Taguchi, N. (2002). L2 learners' strategic mental processes during a listening test. *JALT Journal*, 23, 26-31.
- Tahir Z. M., Haron, H. ve Kaur, J. (2018). Ubiquitous learning environment and technologies: A review. *International Journal of Engineering and Technology*, 7, 31-35.
- Thorne, S. L. ve Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 371-397.
- Vandergrift, L. (1997). The cinderella of communication strategies: Receptive strategies in interactive listening. *Modern Language Journal*, 81, 494-505.
- Vandergrift, L. (2002). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Erişim adresi: www.lang.ltsn.ac.uk/resouces/goodpractice.aspx?resouceid=67
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. ve Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language and Learning*, 60(2), 470-497.
- Vandergrift, L. (2011). Listening: theory and practice in modern foreign language competence, *Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. Erişim adresi: www.llas.ac.uk/resources/gpg/67
- Vandergrift, L. ve Goh, C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. New York: Routledge
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. Denizli: XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildiriler kitapçığı.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Pearson.
- Winitz, H. ve Reeds, J. A. (1973). Rapid acquisition of a foreign language by the avoidance of speaking, *IRAL*, 11, 295-317.
- Wipf, J. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17, 345-48.

Extended Abstract

Introduction

Recent advancements in foreign language teaching pedagogies along with the expansions in information communication technologies (ICT) broaden the scope of the debates on how to take advantage of ICTs in teaching English as foreign language (EFL). When it comes to use of ICTs in education, mobile technologies, mostly Tablet computers, are the outstandingly employed instruments in such environments. Although various studies claimed the use of mobile technologies in EFL setting, especially in higher education, promote the learner attainments (Chinnery, 2006), the quest for proper pedagogies is still expanding the field.

When the related literature is reviewed it is observed that various researchers (Mendelsohn, 1994; Nation & Newton, 2009; Nunan, 1997; Osada, 2004; Richards, 2008; Vandergrift 1997, 2004, 2011) argued that listening is a rather neglected or denied skill in foreign language teaching. One of the reasons of such ignorance may arise from the complications in accessing authentic and real-life-like listening materials in the target language. However, the widespread usage of podcasts as authentic listening materials in EFL offer esteemed promises both for instructors and learners.

It is commonly acknowledged that activating metacognition while listening triggers the attention on the listening material. Hence, listeners employ some higher-level metacognitive strategies such as repetitive listening or listening-supportive-aids use to ease the listening

comprehension. Although various researchers (Ellis & Le, 2016; Richards, 2005; Vandergrift & Goh, 2012) reported that repetitive listening has positive effects on listening comprehension, learners find it as boring and tedious (Richards, 2005). Considering the association between metacognition and podcast use in EFL, several studies (Chang, 2009; Mohsen, 2016; Montero-Perez, Van Den Noortgate & Desmet, 2013) confirmed that use of listening supportive aids such as subtitles or the transcription of the listening text to the learners contribute to the listening comprehension positively.

The aim of the present paper is to examine the efficiency of, a learner-oriented paradigm, mobile extensive-listening when compared to, an instructor-centered paradigm, instructor-led intensive-listening.

Method

We had to adopt to a nonequivalent quasi experimental research design since the random assignment to the groups could not have been made possible. We examined the effectiveness of the groups through statistical correlative-comparisons. The participants of the study are a total of 59 junior EFL pre-service teachers enrolling at an English language education program of a state university in Turkey. The participants in the first group (n=29) were provided tablet computers under laboratory conditions and exposed to intensive podcast listening activities that were preplanned by the instructor. The second group (n=30) on the other hand provided tablet PCs as mobile equipment and asked to listen to the podcasts whenever and wherever they want. The dependent variables of both groups were listening comprehension, speaking skills, use of listening strategies, and critical thinking skills.

The quantitative data of the present study were gathered through the Turkish version of The California Critical Thinking Skills Test, listening section of Pearson Test of English General (Level 3), the speaking rubric developed by the researcher in line with the speaking section of the Pearson Test of English General (Level 3), and listening strategy use questionnaire of Abdalhamid (2012) who adapted the it from the mostly cited works of Vandergrift and Tafaghodtari (2010) and Taguchi (2002). The gathered quantitative data were analyzed through repeated measures ANOVA and non-parametric tests were run when the data did not meet the assumptions of normal-distribution. As for the qualitative data, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The analysis of quantitative data based on the interviews was held through content analysis technique. Additionally, the descriptive statistics and tables were used for further examinations of the analysis.

Results and Discussion

The analysis of the findings revealed that both groups have promising contributions to the development of the listening skills of the participants. However, the further analysis of the findings exposed that the treatment in the first group has significantly higher effects on the listening comprehension of the participants.

Considering the critical thinking skills and listening strategy use of the participants, the findings showed that the treatments in both groups did not have any significant effects, that is, the treatments in both groups did not have any effect on the participants' critical thinking skills and listening strategy use.

Additionally, it is found that although the treatments in both groups have moderately positive effects on speaking skills of whole participants, mobile extensive-listening group recorded slightly higher marks than the other group. However, the results of the further analysis did not yield any statistically significant difference concerning the development of speaking skills.

When the qualitative findings of the present study taken into consideration, it is observed that all of the participants in both groups avowed their satisfaction about the developments in their listening skills, and they stated that podcast listening activities contributed to their listening skills positively. The content analysis of qualitative data indicated that most of the interviewed participants in the second group (8 out of 10) stated their appreciation about

arranging the podcast listening processes on their own. Even two of the participants declared that they would not listen to the podcasts if it were a compulsory process.

Almost all of the participants found the content of podcasts as interesting. For instance, they expressed that podcasts covering different topics including social and academic issues as well as issues related to daily life fostered their motivation towards listening activities.

Considering the tablet use in podcast listening activities, participants expressed divergent beliefs. For instance, while all of the interviewees in the second group (n=10) found using tablets in the podcast listening activities as favorable and effective, only five (out of 9) of the participants in the first group found it beneficial and effective.

When the participants' preference of media uses in podcast listening activities were explored, it is found that four participants in the first group and seven participants in the second group prefer the tablets rather than using mobile phones or personal computers. It is also found that none of the participants in both groups affirmed any preference about using personal computers, however, some of them stated that they could use mobile phones in such activities. Participants also confirmed that the ease in mobility and larger screen size were the effective features on their preference of tablet computers.

The analysis of qualitative data also unveiled that participants in both groups accredited the contribution of the processes not only on their listening comprehension but also on other skills as well. For instance, they stated that besides the improvements in their listening comprehension, their vocabulary repertoire and pronunciation skills were also improved at the end of the treatment processes. The participants in both groups declared that the varieties in the language proficiency levels of podcasts and providing listening supports such as aligning comprehension questions or definition of unknown vocabulary help them enhance their listening comprehension.

In terms of repetition in podcast listening activities, participants in both groups commonly agreed that repetition is a beneficial strategy for a better comprehension. However, while participants in the first group found the number of repetitions as overdose, the participants in the second group did not affirm any negative comment on this issue.

In terms of the duration of the podcasts, it is found that participants in both groups preferred the shorter podcasts. For instance, participants in the first group expressed that 15 minute-lasting podcasts were too long and distracting, especially while doing repetitive listening activities. Similarly, participants in the second group expressed that they could focus on the shorter listening materials and comprehend them better. Furthermore, participants in the first group expressed that although repetitive podcast listening activities enable them to focus on the gist of the listening, they become distractive when the number of repetition is expanded.

Another outstanding factor was the use of listening-aids while undertaking podcast listening activities. The participants in the first group declared their satisfaction about the use of listening-aids, especially for the support they provide when they could not comprehend the gist of the listening material at first. Thus, it is suggested for practitioners to use listening supplementary/supportive aids similar to the ones provided in the present study. Likewise, it is suggested for the researchers that the use and effects of listening-aids could be examined through different experiments in the future research.

Another concern of the present study is to uncover if podcast development processes, which were performed as post-listening activities, have any effect on language development of the participants, especially, in the podcast review and evaluation processes. The findings reached through analysis of the quantitative data exposed that although podcast development processes have a positive effect on the development of the listening skills of the participants in the first group, they did not cause any significant change on the speaking skills of the same participants. However, it is observed that the first group, which developed podcasts as the post listening activity, gets slightly higher marks (2 out of 20) on their speaking exams.

All in all, prior conducting the present study, it was assumed (hypothesized) that intensive listening activities would contribute to a better comprehension; lead to attentive listening and enable learners make meaningful connections through analyzing the form and

meaning relationships (Richards, 1990) which in turn increase the metacognitive language developments (Rahimi & Katal, 2012) that contribute to the critical thinking skills of the participants. However, it is observed that the treatments performed in the experiments of the present study did not fulfill the expectations.

Readers as well as the future researchers should take the credentials of the participants and the limitations of the study into consideration while interpreting its results. Thus, the effectiveness and feasibility of the suggested pedagogies for MALL activities should be reexamined with different samples using true-experimental design studies.

The least but not last, it is suggested that pedagogies that drive attention and motivation be facilitated to exploit the aforementioned advantages of a MALL setting for a better language development.

Ekler

Ek-1: Dinleme ve sesletim dersi içeriği ve izlencesi

1. Fonetik, fonoloji ve dinleme ile ilgili temel kavramlar
2. İngilizce’de sesli ve sessizlerin fonolojik özellikleri
3. İngilizce’de problemlı sesli ve sessizler, bunların öğrencilere doğru bir şekilde öğretilmesi için bilgi kaynaklarının kullanımı
4. Ses olayları ve ses benzerlikleri, İngilizce’de problemlı sesli ve sessizlerin yazılışlarına yönelik alıştırmalar
5. Üst düzey dinleme becerileri ve stratejileri
6. Kelime vurgusu ve vurgulama alıştırmaları
7. Tonlama, öğrenci gereksinimlerine yönelik öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve uygulanması
8. Farklı alanlarla ilgili otantik metinleri dinleme becerisini geliştirme uygulamaları
9. Otantik bir metin olarak İngilizce röportaj izleyerek not alma uygulamaları
10. Otantik bir metni dinleyerek İngilizce şarkıların sözlerini yazma alıştırmaları

Ek-2: Uygulamadan ekran görüntüsü

MOD C 2.Oturum Listening 13 Öğrenci: Cem B. Tekrar: 1/15

Açıklama: Hazır olduğunuzda soldaki çal(play) düğmesine tıklayınız. Lütfen ses kaydını başlattuktan sonra ileri ya da geriye alamayacağınızı unutmayınız. Ancak istediğiniz zaman durdurup yeniden başlatabilirsiniz. Ancak bu işlemi yaparken ses kaydı durmaz. Dinleme kaydet düğmesine tıklayarak ses kaydını kaydedebilirsiniz. Bu dinleme kaydı ile ilgili soruları yanıtlayabilmek/görebilmek için bu ses kaydını art arda 15 kez sonuna kadar dinlemeniz gerekmektedir. Dinleme-anlama ve konuşma becerilerinizin gelişimi açısından bütün tekrarları dikkatli bir şekilde ve sonuna kadar mutlaka dinleyiniz.

Dinleme Anlama Soruları

MOD, Oturum, Dinleme , İsim ve Tekrar bilgilerinizi yukarıdan görebilirsiniz.

Ses dosyası indirildikten sonra dinlemelere başlayabilirsiniz.