

# Eğitim Teknolojisi

*kuram ve uygulama*

Yaz 2017

Cilt 7

Sayı 2

Summer 2017

Volume 7

Issue 2

# Educational Technology

*theory and practice*

ISSN: 2147-1908

Cilt 7, Sayı 2, Yaz 2017  
Volume 7, Issue 2, Summer 2017

Genel Yayın Editörü / Editor-in-Chief: **Dr. Halil İbrahim YALIN**  
Editör / Editor: **Dr. Tolga GÜYER**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Sami ŞAHİN**  
Redaksiyon / Redaction: **Dr. Tolga GÜYER**  
Dizgi / Typographic: **Dr. Tolga GÜYER**  
Sayfa Tasarımı / Page Design: **Dr. Tolga GÜYER**  
Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Bilal ATASOY**  
İletişim / Contact Person: **Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veritabanı, Türk Eğitim İndeksi**

### Editör Kurulu / Editorial Board\*

Dr. Abdullah Kuzu  
Dr. Ana Paula Correia  
Dr. Aytekin İşman  
Dr. Buket Akkoyunlu  
Dr. Cem Çuhadar  
Dr. Deniz Deryakulu

Dr. Deepak Subramony  
Dr. Feza Orhan  
Dr. H. Ferhan Odabaşı  
Dr. Hafize Keser  
Dr. Halil İbrahim Yalın  
Dr. Hyo-Jeong So

Dr. Kyong Jee(Kj) Kim  
Dr. M. Yaşar Özden  
Dr. Mehmet Gürol  
Dr. Özcan Erkan Akgün  
Dr. S. Sadi Seferoğlu  
Dr. Sandie Waters

Dr. Servet Bayram  
Dr. Şirin Karadeniz  
Dr. Tolga Güyer  
Dr. Trena Paulus  
Dr. Yavuz Akpınar  
Dr. Yun-Jo An

\* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order

### Hakem Kurulu / Reviewers\*

Dr. Abdullah Kuzu  
Dr. Adile Aşkim Kurt  
Dr. Agah Tuğrul Korucu  
Dr. Arif Altun  
Dr. Aslıhan Kocaman Karoğlu  
Dr. Ayça Çebi  
Dr. Ayfer Alper  
Dr. Aynur Kolburan Geçer  
Dr. Ayşegül Bakar Çörez  
Dr. Bahar Baran  
Dr. Berrin Doğusoy  
Dr. Bilal Atasoy  
Dr. Çelebi Uluyol  
Dr. Deniz Atal Köysüren  
Dr. Deniz Mertkan Gezgin  
Dr. Ebru Kılıç Çakmak  
Dr. Ebru Solmaz  
Dr. Ekmel Çetin  
Dr. Emin İbili  
Dr. Emine Cabı  
Dr. Emine Şendurur  
Dr. Erinç Karataş  
Dr. Erhan Güneş  
Dr. Erkan Çalışkan  
Dr. Erkan Tekinarslan  
Dr. Erman Yükseltürk  
Dr. Ertuğrul Usta

Dr. Esmâ Aybike Bayır  
Dr. Fatma Bayrak  
Dr. Fatma Keskinkılıç  
Dr. Fezile Özdamalı  
Dr. Filiz Kalelioğlu  
Dr. Funda Erdoğan  
Dr. Gizem Karaoğlan Yılmaz  
Dr. Gökçe Becit İşçitürk  
Dr. Gökhan Akçapınar  
Dr. Gökhan Dağhan  
Dr. Gülfidan Can  
Dr. Hafize Keser  
Dr. Halil Ersoy  
Dr. Halil İbrahim Akyüz  
Dr. Halil İbrahim Yalın  
Dr. Halil Yurdugül  
Dr. Hasan Çakır  
Dr. Hasan Karal  
Dr. Hatice Durak  
Dr. Hatice Sancar Tokmak  
Dr. Hüseyin Bicen  
Dr. Hüseyin Özçınar  
Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul  
Dr. İbrahim Arpacı  
Dr. İlknur Resioğlu  
Dr. Kerem Kılıçer  
Dr. Kevser Hava

Dr. M. Emre Sezgin  
Dr. M. Fikret Gelibolu  
Dr. Mehmet Akif Ocağ  
Dr. Mehmet Barış Horzum  
Dr. Mehmet Kokoç  
Dr. Melih Engin  
Dr. Meltem Kurtoğlu  
Dr. Mukaddes Erdem  
Dr. Mustafa Serkan Günbatar  
Dr. Mutlu Tahsin Üstündağ  
Dr. Nadire Çavuş  
Dr. Necmi Eşgi  
Dr. Nezihe Önal  
Dr. Nuray Gedik  
Dr. Nurettin Şimşek  
Dr. Onur Dönmez  
Dr. Ömer Faruk İslim  
Dr. Ömer Faruk Ursavaş  
Dr. Ömür Akdemir  
Dr. Özcan Erkan Akgün  
Dr. Özden Şahin İzmirlil  
Dr. Özlem Çakır  
Dr. Ramazan Yılmaz  
Dr. Recep Çakır  
Dr. Sami Acar  
Dr. Sami Şahin  
Dr. Selay Arkün Kocadere

Dr. Selçuk Karaman  
Dr. Selçuk Özdemir  
Dr. Serap Yetik  
Dr. Serdar Çiftçi  
Dr. Serçin Karataş  
Dr. Serpil Yalçınalp  
Dr. Sibel Somyürek  
Dr. Şafak Bayır  
Dr. Şahin Gökçearsan  
Dr. Şehnaz Baltacı Gökatalay  
Dr. Şeyhmus Aydoğdu  
Dr. Şirin Karadeniz  
Dr. Tayfun Tanyeri  
Dr. Turgay Alakurt  
Dr. Tolga Güyer  
Dr. Türkan Karakuş  
Dr. Uğur Başarmak  
Dr. Ümmühan Avcı Yücel  
Dr. Ünal Çakıroğlu  
Dr. Veysel Demirer  
Dr. Vildan Çevik  
Dr. Yalın Kılıç Türel  
Dr. Yasemin Demirarslan Çevik  
Dr. Yasemin Koçak Usluel  
Dr. Yavuz Akbulut  
Dr. Yusuf Ziya Olpak  
Dr. Yüksel Göktaş

\* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

### İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet Adresi / Web: <http://dergipark.gov.tr/etku>

E-Posta / E-Mail: [tguyer@gmail.com](mailto:tguyer@gmail.com)

Telefon / Phone: +90 (312) 202 17 38

Belgegeçer / Fax: +90 (312) 202 83 87

Adres / Adress: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü  
06500 Teknikokullar - Ankara / Türkiye

**Makale Geçmişi / Article History**

Alındı/Received: 22.12.2016

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 10.04.2017

Kabul edildi/Accepted: 10.04.2017

## MOBİL-YOĞUN-PODCAST DİNLEMENİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİNLEME, KONUŞMA VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Serkan Şendağ<sup>1</sup>, Nuray Gedik<sup>2</sup>, Mustafa Caner<sup>3</sup>, Sacip Toker<sup>4</sup>

### Öz

Yabancı dil eğitiminin nispeten göz ardı edilen beceri alanı olarak değerlendirilen dinlemenin, genel olarak dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rolü bulunmaktadır. Bu çalışmada, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde mobil teknolojilerin kullanımını içeren ve tablet bilgisayarlarda podcastler aracılığıyla yürütülen iki yıllık bir projenin (TÜBİTAK no 113K727) bir parçası olan mobil-yoğun dinleme süreçlerinin etkilerine odaklanılmaktadır. Bu amaçla, karma olarak yürütülen bu çalışmada gömülü desen kullanılmış ve veriler nitel ve nicel olarak toplanmıştır. Öncelikle, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı ve yansız olarak atanan 58 (deney=29; kontrol=29) katılımcının yer aldığı yaklaşık 10 hafta süren deneysel işlem (mobil-yoğun-podcast-dinleme süreci) gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte deney grubu katılımcıları sunuş yoluyla verilen dinleme ve sesletim dersine ek olarak 26 saat süren bir yoğun dinleme etkinliğine katılırken kontrol grubu katılımcıları ders kapsamının dışında herhangi bir dinleme etkinliğine katılmamışlardır. Dikkat, tekrar ve dinleme yardımı sağlaması ve öğretici kontrollü olması ve mobil bir uygulama ile tablet bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesi mobil-yoğun-podcast-dinleme sürecinin öne çıkan özellikleridir. Deneysel işlemin ardından, nicel bulguları desteklemek ve daha iyi anlamak üzere nitel veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre, süreçte gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri kapsamında deney grubunda bulunmanın dinleme-anlama, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada anlamlı bir fark meydana getirmediği ortaya çıkmaktadır. Nitel analiz sonuçları ise dikkat ve motivasyona yönelik faktörlerin mobil-yoğun-dinleme etkinliklerindeki önemini ön plana çıkartmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** ikinci dil edinimi; yabancı dil eğitimi; mobil destekli dil öğretimi; mobil öğrenme; yoğun dinleme

<sup>1</sup> Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, serkansendag@gmail.com

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, nuray.temur@gmail.com

<sup>3</sup> Yrd.Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, mcaner@akdeniz.edu.tr

<sup>4</sup> Dr., saciptoker@gmail.com

## **EFFECTS OF MOBILE-INTENSIVE-PODCAST LISTENING ON LISTENING, SPEAKING, AND CRITICAL THINKING SKILLS OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS**

### **Abstract**

As a relatively neglected side of foreign language education, listening-comprehension skill has vital role to promote other language skills. Part of a two-year project (funded by the Scientific and Technological Research Council of Turkey under 113K727), this study aimed to examine the effects of mobile-extensive-podcast listening activities via tablet computers on listening, speaking, critical thinking skills and critical thinking dispositions as well as listening strategy development of pre-service English teachers. For this aim, mixed method research approach was used via embedded design by collecting both qualitative and quantitative data. Initially, true experimental research model was adopted with a control group using pre/posttests with a group of randomly selected participants (experimental group=29, control group=29). The experiment lasted 10 weeks and the experimental group engaged in 26-hour intensive listening activities via tablet computers in addition to a course entitled Listening and Pronunciation. Control group had no extra listening activities than the course activities. The intervention was Mobile-intensive-podcast-listening and the salient features of this intervention were that it was attentive, repetitive, supportive, instructor-led, and was delivered via an android application on tablet PCs. Later, qualitative data was collected via interviews with an aim to better understand quantitative data. Findings indicated that mobile-intensive-podcast-listening had no significant effect on improving listening, speaking, critical thinking skills, and listening strategies. Based on the qualitative data, results highlighted the importance of attentional and motivational factors for improving listening skills.

**Keywords:** second language acquisition; foreign language learning; mobile assisted language learning; mobile learning; intensive listening

### **Summary**

Listening, which is considered as a complex problem solving process, is almost only comprehensible input source for foreign language learning environments where learners have limited contact with native speaker. It is obvious that exposure to listening materials have splendid impact upon listening comprehension and listening skill which is one of the crucial elements of foreign language teaching and learning process. In this sense, it can be claimed that achievement in listening comprehension and listening in general might be achieved through repetitive and extensive listening activities in the foreign language teaching and learning environments.

One of the ways to overcome this issue in foreign language teaching and learning is take the advantage of educational technologies, especially, mobile learning platforms which gain momentum in the last decade. Mobile learning (m-learning) is a recent teaching notion that meet the requirements of learners to interact with various educational technologies along with the learning environment where they are extremely effective without the limitations of time and place boundaries. Prevailing m-learning practice in language teaching is known as Mobile Assisted Language Learning (MALL) which is a learning process that enables individualized, spontaneous and informal learning that takes place at any time and any place grounded on the preferences of the learners. The ease in use as well as economic and ergonomic features make the tablet computers (tablets) as one of the commonly used teaching instruments in MALL. Similarly, podcasts are the most frequently used course materials in MALL since they provide virtual learning environments where learners may listen to authentic language materials without any time and place restrictions in or out of the class by uploading the podcasts to the mobile instruments even without constant internet access.

When the related and available literature is reviewed it is observed that there are very limited studies which focus on developing listening comprehension of foreign language learners in the mobile learning environments. Thus, the present study attempted to examine the effects of m-learning based extensive listening activities on listening proficiency, speaking proficiency and critical thinking skills of foreign language learners. In other words, the main purpose of the present study is to examine the effects of mobile-extensive-podcast listening activities on listening, speaking, critical thinking skills and critical thinking dispositions as well as listening strategy development of pre-service English teachers based on qualitative and quantitative data.

The present study adopted a mixed method approach with embedded design. Initially, a control grouped and pre/posttest designed true experimental research model was conducted. While independent variable of the study is mobile-extensive-podcast listening activities, listening-comprehension skills, speaking skills, listening strategies, critical thinking skills and critical thinking disposition of the participants are the dependent variables of the present study. Later, qualitative data were collected via interviews in an effort to understand the quantitative results.

The participants of the quantitative part of the study were 60 randomly selected B2 level-freshman pre-service teachers who enrolled in English language teacher education program at Education Faculty of Akdeniz University. The data of the present study were gathered through the Turkish version California critical thinking skills test, California critical thinking disposition inventory, listening section of Pearson Test of English General, a speaking test developed by the researchers based on the speaking section of Pearson Test of English General and Bloom's taxonomy, and a listening strategy usage questionnaire. Additionally, qualitative data were gathered through post-experimental interviews with nine participants in order to support the quantitative data.

The findings revealed that being either in control or experimental group do not have an effect on the listening comprehension developments and critical thinking dispositions of the participants. Similarly, while being either in control or experimental group does not have an effect on the critical thinking skills, pre and posttest results of the participants showed significant difference, which indicates an improvement on the critical thinking skills in general.

In terms of listening strategy use, the findings revealed that there is no significant difference among the participants without considering their groups. However, when the groups were compared, while there is an insignificant decline in the listening strategy use in control group, the participants in experimental group showed a slight improvement.

In terms of speaking skills, the findings revealed that there is a significant difference between pre and posttest results of the participants. However, it is found that being either in control or experimental group do not have an effect on the development of the speaking skills of the participants.

The quantitative analysis of post-experimental interviews revealed that the subject of the listening materials, the speaker's tone, extensive listening, repetitive listening and media and mobile instruments were the most outstanding factors which affected their motivations negatively. All of the participants complained that the duration of repetitive listening, which was a part of extensive listening activities, effected their attention and motivation negatively. Further, the participants who has positive feelings towards the experiment have suggested alternative repetition number for the listening activities as maximum eight and optimum four or five repetition numbers. On the other hand, those who have limited attainment in the experiment found the repetitive listening activities as unnecessary and redundant and their alternative repetition number suggestions were varying between two to seven times utmost.

As a conclusion, when the findings of control and experiment groups were compared, it is found that regardless of being either in control or experimental group, mobile-extensive-podcast listening activities did not have an effect on the listening comprehension, speaking skills, critical thinking skills, critical thinking dispositions and listening strategy use of the participants. Additionally, the comparison of pre and post test results of both groups showed that both groups have significant accomplishments in terms of listening and speaking skills, however, although experiment group seemed accomplished slightly further, there was not any statistically significant difference due to the treatment which was based on normally delivered lectures accompanied by mobile-extensive-podcast listening activities.

## Giriş

Doğal süreci içerisinde dil gelişiminde öncelik dinleme becerisinde olsa da, yabancı dil öğrenmede diğer dil becerileriyle kıyaslandığında dinleme becerisi oldukça göz ardı edilen ve yeterince üzerinde durulmayan bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır (Mendelsohn, 1994; Nation ve Newton, 2009; Nunan, 1997; Osada, 2004, Richards, 2008; Vandergrift 1997, 2004, 2011). Yıllarca konuşabilme ve yazabilmenin yabancı dil bilme olarak kabul görmesinden (Nunan,1997) dolayı dil öğretiminde dinlemenin önemi ancak 70'li yıllarda fark edilmeye başlanmıştır. Vandertgrift'e (2011) göre dil öğretiminde dinlemenin önemi fark edildikten sonra bile dinleme ile ilgili yeterince çalışma yapılmamış ve pedagojik bir olgu olarak pek ele alınmamıştır.

"Karmaşık bir problem çözme süreci" (Wipf, 1984) olan dinleme, söylemin algılanmasının ötesinde derinlemesine düşünme ve anlamanın gerçekleştiği bir süreçtir. Dinleme materyaline odaklanarak genel anlam çıkarmadan öte metnin tüm boyutlarının bütüncül olarak anlaşılması hedeflenen yoğun dinleme (intensive-listening) stratejisinin

temelini bu görüş oluşturmaktadır. Kelimenin anlamını tahmin etme ve belirli dilsel yapıları algılama gibi (Corell, t.y.) üst düzey bilişsel etkinlikler gerektiren bir süreç olduğu öne sürülen yoğun-dinlemede benzer sesler ve dil bilgisel yapılar arasındaki farkları algılamak gibi boyutların önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu süreçte özellikle dikkat ve motivasyon kritik bir rol oynar. İşleyen dikkat (executive attention) üst bilişin (metacognition) etkin kullanımını gerektirdiğinden (Fernandez-Duque, Baird ve Giancarlo, 2000), dinleyenin materyale odaklanması üst bilişin etkin kullanılmasını gerektirir. Üst biliş, eleştirel düşünme başta olmak üzere problem çözme gibi diğer üst düzey bilişsel beceri ve stratejilerin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Khun, 1999; Rahimi ve Katal, 2012). Bu bağlamda yoğun-dinleme sürecinin dinleme stratejilerinin yanı sıra özellikle analiz, tümevarım, tümdengelim, çıkarımda bulunma ve değerlendirme, kelime ve deyimlerin anlamını kestirme, farklı dilsel yapıları algılama, metindeki farklı unsurları fark etme, etkili ve tam anlama gibi alt boyutları olan eleştirel düşünmeyi de geliştirebileceği öngörülebilir.

Her ne kadar araştırmacılar dinlemeyi önemli ve karmaşık bir zihinsel süreç olarak tanımlasalar da (Wipf, 1984) alanyazında yabancı dil öğretiminde dinleme sürecinde hangi zihinsel boyutların işe koşulduğuna ilişkin deneysel bulgulara rastlanmamaktadır. Ayrıca, dikkat ve motivasyonun yoğun-dinleme sürecinde önemli değişkenler olduğu bilinmekle birlikte bu konunun mobil bir ortamda dinleme-anlamanın geliştirilmesi bağlamında çalışılmadığı görülmektedir.

Son zamanlarda, eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de mobil öğrenmeye olanak sağlayan teknolojilerin kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Buna bağlı olarak da podcast ve tablet bilgisayar gibi mobil teknolojiler özelde dinleme, genelde ise tüm yabancı dil becerilerini artıracak yönünde çok sayıda öngörü ileri sürülmüştür (Abraham ve Williams, 2009; Chinnery, 2006; Godwin-Jones, 2005). Ancak yapılan alan yazın taraması sonucunda bu teknolojilerin yabancı dil eğitiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik araştırmalara özellikle de deneysel çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, söz konusu gereksinim doğrultusunda dinleme becerilerinin geliştirilmesinde mobil teknolojilerin kullanımını içeren ve tablet bilgisayarlarda podcastler aracılığıyla yürütülen iki yıllık bir projenin bir parçası olan mobil-yoğun dinleme süreçlerinin etkilerine odaklanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ikinci dil öğrenenler için hazırlanmış podcast dinlemede anlamaya olumlu katkı yapan başta ön-düzenleyici olmak üzere, görsel destek, çoklu dil ve altyazı desteği gibi pek çok destek türünden bahsedilmiştir (Chang, 2009). Ancak tablet ile laboratuvar ortamında sunulan bir öğrenme ortamında dinleme yardımı ve tekrarlı dinleme etkileşimini dikkat ve motivasyon açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın alanda önemli bir açığı gidereceği öngörülmektedir.

## **Kavramsal Çerçeve**

### **Mobil Destekli Dil Öğrenme**

Mobil teknolojilerin eğitimde kullanılması mobil öğrenme (m-öğrenme) olarak tanımlanmaktadır (Kukulka-Hulme ve Traxler, 2005; Peters, 2007). M-öğrenme her zaman her yerde (Ubiquitous) öğrenme (Jones ve Jo, 2004) kavramı ile özdeşleştirilmektedir. Bu yönüyle m-öğrenme, zamandan ve mekândan bağımsız olarak formal ve informal öğrenmeyi de kapsayacak şekilde öğrencinin etkin olduğu çevresiyle ve çeşitli teknolojilerle etkileştiği bir öğrenme anlayışına işaret etmektedir (Sharples ve Vavoula, 2005). Mobil teknolojilerin

eğitimde kullanılmasının getirdiği yararlardan bazıları, kullanılmasının kolay olması, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme sağlaması, öğrenmeye karşı motivasyon ve sorumluluk duygusunun gelişimi, bağımsız ve işbirliğine dayalı çalışma becerilerinin gelişimi (Çuhadar ve Odabaşı, 2004) olarak sıralanmaktadır.

M-öğrenmenin dil eğitiminde kullanılmasıyla birlikte Mobil Destekli Dil Öğrenme (MODDÖ) kavramı kullanılmaya başlamıştır. MODDÖ'nün ön plana çıkan özellikleri, mobil öğrenmeye benzer şekilde, kişiselleştirme, spontanlık, informallik ve zaman-mekândan bağımsızlık olarak belirtilmektedir (Miangah ve Nezarat, 2012). MODDÖ'de öğrenenin tercihlerinin ön planda olduğu öğrenme sürecinde daha çok inisiyatif aldığı kişiselleştirilmiş bir süreç önerilmektedir. Ayrıca öğrenenin mobil bir cihaz üzerinden zamandan ve mekândan bağımsız olarak dışarıdan, tam anlamıyla planlanmamış, büyük ölçüde spontane olarak öğrenebilmesini gerektiren bir yapı söz konusudur.

İlk m-öğrenme uygulamaları daha çok PDA (Personal Digital Assistant) bilgisayarlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Chen vd., 2002; Odabaşı vd., 2009). Tablet bilgisayarlar da son yıllarda daha ekonomik ve ergonomik hale gelmesi nedeni ile oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışma kapsamında da yukarıda belirtilen avantajlı özellikleriyle, özellikle ekran boyutu ve kalem kullanarak ekrandan işlem yapma kolaylığı ve bu özelliklerin bu çalışma kapsamında gerçekleştirilecek etkinlikler açısından uygun olması nedeniyle mobil öğrenme tablet ortamında gerçekleştirilmektedir. Dinleme materyalleri için de podcast kullanılmaktadır. Podcastlerin yabancı dil ortamlarında kullanılmasına ilişkin birçok yararlarının yanı sıra dil öğrenenlere sanal ortamda dil öğrenme olanağı vermesi mobil öğrenmede kullanılmasının en etkili nedeni olduğu iddia edilebilir.

Podcast, kısaca internet ortamında abone olunabilir ses kaydı olarak nitelendirilebilir. Podcastler gerektiğinde kişisel bilgisayarlara ya da mobil cihazlara yüklenerek internet bağlantısına gerek kalmadan her an tekrar tekrar kullanılabilir. Podcastlerin eğitimde kullanımı ile ilgili avantajları, herhangi bir aktivite yaparken kolaylıkla dinleyebilme, duraklatarak not alma, sınıf dışı ortamlarda öğrenebilme olanağı sağlama, yer ve zamana bağlı kalmayı ortadan kaldırma ve derse katılmama durumunda faydalı olma olarak belirtilmiştir (Maag, 2006; O'Bryan ve Hegelheimer, 2007, Nataatmadja ve Dyson, 2008). Benzer bir şekilde Stanley (2006) de podcastlerin, dinleme etkinlikleri için özgün bir kaynak olması, öğrencilerin hedef dildeki deyim ya da dil bilgisel yapılarla doğrudan erişerek bu konularda kendi kendine bilgi edinebileceği iyi bir dil kaynağı olması ve öğrencilere kendi ürettikleri podcastler yoluyla diğer ülkelerdeki öğrencilerle iletişim kurabilecekleri bir yol açması açısından dinleme eğitiminde asıl ders materyallerini destekleyici önemli bir kaynak olarak görmektedir. Ayrıca, podcastler hedef dildeki ritim, tonlama, vurgu gibi sözel dile ait birçok özelliği de dinleyene aktarması açısından yabancı dil öğretiminde pedagojik bir öneme de sahiptir. Bunun yanı sıra, görsel yönden zayıflık, kayıt sesinin kalitesiz olması, yüklemelerin geç olması, mevcut teknolojik alt yapının eksikliği, akademik ve eğitsel içerik açısından eksiklik ve öğrenenler ve eğitimcilerin henüz tam anlamıyla podcastlerin eğitimde kullanımı ile ilgili farkındalıklarının olmaması da podcastlerin eğitsel açıdan dezavantajları olarak görülebilir (Bruno vd., 2007; Gülseçen vd., 2010; Tynen ve Colbran, 2006).

Son yıllarda yabancı dil eğitiminde özellikle de dinleme etkinliklerinde podcastlerin kullanıldığı görülmektedir (Hasan ve Hoon 2013; Rahimi ve Katal, 2012). Üst bilişsel dinleme stratejileri ile podcast kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmekte, bu konudaki araştırma boşluğuna işaret edilmektedir (Rahimi ve Katal, 2012). Podcast geliştirerek yabancı dil becerilerini geliştirme ile ilgili bazı bulgularda sürecin öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmeye



anamlı bir katkısı olmadığı, ancak öğrencilerin böyle bir etkinliğe katılmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri belirtilmektedir (Ducate ve Lomicka, 2009).

### Mobil-yoğun-podcast-dinleme

Dinleme, diğer dil becerilerinden farklı olarak, dinleyenin sesleri tanımasını, kelimeleri ve kullanılan dilbilgisi yapılarını anlamasını, dinlediği konuşmada geçen tonlama ve vurguları ayırt edebilmesini ve tüm bunları o söylemin geçtiği sosyo-kültürel ortam içerisinde değerlendirip hızlı bir şekilde yorumlamasını ve tepki vermesini gerektiren bir süreçtir. Dinleme becerisi ve dinlediğini anlama yabancı dil öğrenmede kritik unsurlardan birisidir ve dinlemede başarı ancak sık tekrar yoluyla elde edilebilir. Benzer bir şekilde, dinlemeye maruz kalma süresindeki artışın dinleme-anlama becerisinin gelişmesinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Feyten, 1991). Bununla birlikte alanda, dinlemenin nasıl yapılacağı, hangi yöntem ve stratejilerin işe koşulacağı ve bunların dinleme-anlamayı nasıl etkileyebileceği konusunda teorik bir çerçeve oluşturma çabası olduğu da görülmektedir. Dinleme-anlamanın geliştirilmesinde temeli parçadan-bütüne ve bütünden-parçaya süreçlerine dayanan yoğun-dinleme (intensive-listening) ve ekstra-dinleme (extensive-listening) olarak adlandırılan iki farklı stratejinin kullanılması önerilmektedir.

Yoğun-dinleme ve ekstra dinleme yapmanın öğrencilerin yabancı dil edinimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Nunan, 2001; Richards, 2005). Bu çalışmadan elde edilen bulgular bu bağlamın kendine özgü yapılarından ortaya çıkabilecek motivasyon ve dikkate ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca yoğun-dinlemenin yapısı gereği, parçadan-bütüne süreciyle ve alan yazından elde edilen bazı bulgulara dayalı olarak (Rahimi ve Katal, 2012) üst düzey bilişsel aktivite ve stratejilerle ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Bu anlamda mevcut çalışmada mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliğinin üst-düzy düşünme becerileri içinden üst-biliş ve problem çözme dâhil diğer pek çok bilişsel beceri ile ilişkisi olduğu bilinen eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisinin ne olduğuna ilişkin bulgular ele alınacaktır.

Bilgiyi işleme kuramına göre, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında tekrar etmenin bir zihinsel strateji olarak (Senemoğlu, 2015) önemi bilinmektedir. Yoğun dinlemede de tekrarın anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Berne, 1998) ancak bir dinleme materyalinin kaç kere dinlenmesi gerektiği konusundaki önerilerin ise genellikle tam olarak anlayana kadar şeklinde olduğu görülmektedir (Dupuy, 1999). Bunun yanı sıra, dinlenen parçanın önceden bilinir ya da tanıdık olmasının dinleme metnine yönelik destek ve ipuçları sağlanmasının önemi de vurgulanmaktadır (Berne, 1998). Bu yaklaşımın kuramsal temeli Ausubel (1968;1978) tarafından ortaya atılan “ön-düzenleyici (advanced organizer)” kavramına dayanmaktadır. Ön-düzenleyiciler öğrenenin yeni bilgiyi anlama ve yorumlamasını desteklemek ve kolaylaştırmak amacıyla öğrenen tarafından kullanılan destek materyalleridir ve esas bilginin anlamlandırılarak uzun süreli belleğe atılması için temel bir çatı oluşturmaktadır (aktaran Senemoğlu, 2015). Bu çalışma kapsamında kısaca Dinleme Yardımı (DY) olarak adlandırılan materyal bu amaçla kullanılmaktadır. Dahası bu çalışma kapsamında kullanılan DY, dinleme tam-metnini yazılı olarak sunmanın yanı sıra yeni kelimelerin ve deyimlerin anlamlarını ve ek anlamlarını örnek cümlelerle açıklamaktadır. Bu yönüyle anlamayı ayrıntılandırarak (elaboration) genişletmeyi amaçlamaktadır. Ayrıntılama yeni bilgiyi oluşturan öğeleri öncekilerle farklı şekillerde ilişkilendiremeye ve bütünleştirmeye yardımcı

eden bilişsel bir süreç ve strateji olarak kabul edilmektedir (Lewalter, 2003; Reigeluth, 1979; Willoughby vd., 1997).

İkinci dilde dinleme sürecinde anlamanın etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bilinçlilik (consciousness) önemi üzerinde durulmuştur (Schmidt, 1990). Bilinçlilik fark etme (noticing) ile aktif olan ve dikkat ve motivasyon gerektiren bilişsel bir süreçtir (Feyten, 1991; Field, 1998; Low ve Sonntag, 2013; Richards, 2005). Bu bakımdan ikinci dilde dinleme anlama etkinliklerinde dikkat dinleme materyalini fark etmeye yönelme; motivasyon ise dinlemeyi sürdürmeye istekli olma durumudur. Dikkat daha çok bilişsel süreçlerle; motivasyon ise duyuşsal süreçlerle ilişkilendirilebilir. Dikkati ve motivasyonu sağlayarak ikinci dilde dinleme etkinliklerinde anlama miktarını artırmak için yeniden yapılandırılmış podcastlerin tekrarlı bir şekilde dinlenmesi önerilmektedir (Richards,2005; Rodrigo, 2003). Van Patten (1993) yeniden yapılandırmayı dinleme yoluyla gerçekleşen alma sürecini kolaylaştırma olarak tanımlamaktadır. Otantik podcastler için en tipik yeniden yapılandırma, örneğin, otantik metnin ana dilli konuşmacı tarafından normal hızından yavaş seslendirilmesi, vurgu ve intonasyonun belirginleştirilmesi, ek açıklamalar ilave edilmesi vb. olarak sıralanabilir.

### Araştırmanın Amacı

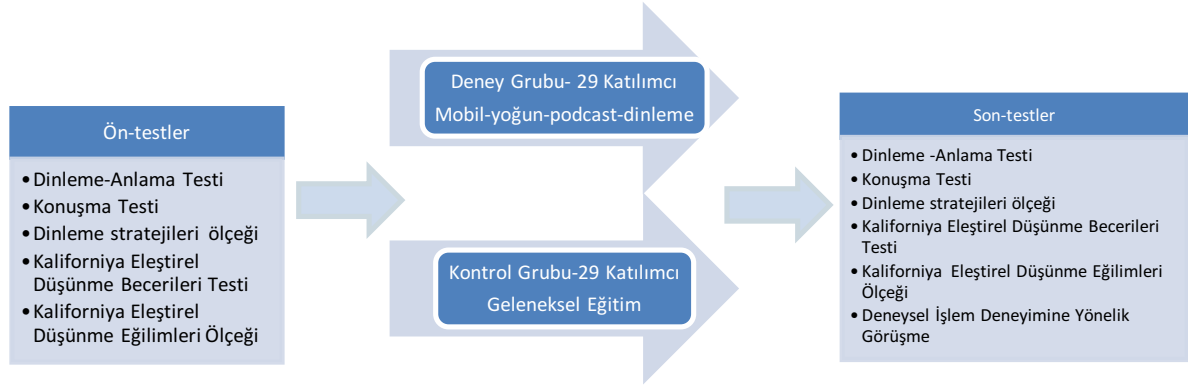
Yukarıda belirtilen kavramsal çerçeve ve alanyazın incelemesine bağlı olarak; bu araştırmanın temel amacı İngilizce Öğretmenliği Programı birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve dinleme stratejilerinin gelişiminde mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliklerinin etkilerini nicel ve nitel bulgulara dayalı olarak araştırmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına odaklanılacaktır:

1. Mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliklerinin katılımcıların dinleme, konuşma, eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve dinleme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Mobil-yoğun dinleme sürecinde öğrencilerin dinlemesini etkileyen algılanan dikkat ve motivasyona ilişkin faktörler nelerdir?

### Yöntem

Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen (embedded design) kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde bir grup veri diğer veri grubuna destekleyici olur (Kocaman Karoğlu, 2016) ve alanyazında belirtildiği üzere gömülü desen araştırmalarında sıklıkla nicel desen içerisinde nitel veriler destekleyici olarak kullanılır (Cresswell, 2012). Araştırma sürecinde veriler öncelikli olarak deneysel olarak yürütülerek nicel verilerden toplanmış; ardından nicel bulguları desteklemek ve daha iyi anlayabilmek için nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın deneysel yürütülen nicel bölümünde, öntest-sontest kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmaktadır. Campbell v.d.'ne (1963) göre bu model bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla uygulanmaktadır. Gerçek deneme modelinde denekler gruplara yansız olarak atanmaktadır (Campbell v.d., 1963; Fraenkel v.d., 2012). Deneysel işlemlerde bağımsız değişken Mobil-yoğun-podcast-dinleme

yöntemidir. Bağımlı değişkenler ise dinleme-anlama becerisi, konuşma becerisi, dinleme stratejileri, eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileridir. Ayrıca nicel bulguları desteklemek amacıyla deneysel işlemler sonucunda görüşme tekniği ile nitel veri toplanmıştır. Mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliklerinin kontrol gruplu olarak uygulanışını gösteren şema Şekil 1'de verilmektedir.



**Şekil 1.** Deneysel işlem süreci

### Katılımcılar ve Bağlam

Araştırmada hem deney hem de kontrol grubu katılımcıları 2014 yılı Ekim ayı içerisinde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve hazırlık sınıfını geçip birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasından yansız olarak seçilmiştir. Araştırmada 30 deney 30 da kontrol grubu öğrencisi, dinleme-anlama, konuşma, dinleme stratejileri ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından denkleştirilerek ilgili gruba yansız olarak atanmıştır. Ancak bir öğrenci çalışma başında kendi isteği ile araştırmadan ayrılmak istediği için ilgili öğrencinin çifti de değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle araştırma 29 deney ve 29 kontrol grubu katılımcısı ile sonuçlandırılmıştır. Deneysel işlemler 2014 Kasım-Ocak ayları arasında ilgili kurumda araştırma için yapılandırılan bir laboratuvar ortamında yürütülmüştür.

Mobil-yoğun-podcast-dinleme-sürecinin aktarılmasında mobil bir teknoloji olarak kabul edilen Android işletim sistemi kullanan Tablet PC'ler kullanılmıştır. Tablet'ler 10.1 inç ekran, s-pen kalem ile ekrandan giriş yapma ve metne çevrime, wi-fi, 2560x1600 ekran çözünürlüğü, 1.9 Ghz hız, dört çekirdekli işlemci, 3GB RAM ve 8 megapiksel kamera gibi özelliklere sahiptir. Katılımcılara podcastleri sorunsuz dinleyebilmeleri için ayrıca kablolu ve kablosuz kulaklıklar sağlanmıştır.

Deneysel işlem sürecinde kullanılan podcastler projede yabancı diller alanında çalışan projede görevli araştırmacılar tarafından düzey ve içerik uygunluğu açısından ayrı ayrı değerlendirilerek 96 (her bir podcast için dört alternatif,  $24 \times 4 = 96$ ) podcastlik bir havuzdan yansız (random) olarak seçilmiştir. Podcastlerin seçiminde B2 düzeyine uygunluğunun yanı sıra olabildiğince farklı ilgi alanlarına hitap edebilmek için günlük yaşam, kitaplar, yazarlar, filmler, müzikal, müzik, politika, seyahat, restoran ve yiyecekler, tarihi ve önemli kişiler ve yerler,

ünlüler, alışveriş ile ilgili farklı konu başlıkları tercih edilmiştir. İçeriklerde etnik, dini, cinsiyet vb. konularında ayrımcılık ve olumsuz içerik (müstehcenlik, hakaret, şiddet, küfür vb.) bulunmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmadaki katılımcılar her ne kadar yabancı dil öğrenen yükseköğretim öğrencileri de olsalar, birinci sınıf öğrencisi olduklarından B2 düzeyine uygun, anadili İngilizce olan konuşmacılar tarafından seslendirilen ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler için ortalama bir konuşma hızında hazırlanmış podcastler kullanılmıştır. Bu podcastler, içerisinde çeşitli özgün diyalog, röportaj ve/veya anlatımların yer aldığı internet üzerinden ücretsiz olarak edinilen yayınlardır.

Deneyde yoğun dinleme programı kapsamında 5, 10 ve 15 dakikalık olmak ve 1, 3, 7 ve 15 tekrar DY ve DY olmadan dinlenilmek üzere toplam 24 adet podcast 1, 3, 7 ve 15 tekrar olarak dinlenmesi planlanmıştır. Her bir DY, podcastin tam metnini, metinde geçen yeni kelimelerin farklı anlamlarını ve bu kelimelerle ilgili örnek cümleleri içermektedir. Katılımcılar Mobil bir uygulama yardımıyla toplam 26 saat dinlemeyi 13-15 oturumda haftada ortalama 3-4 oturuma katılarak toplam 10 haftada gerçekleştirmiştir.

Mobil-yoğun-podcast-dinleme sürecinde katılımcıların gerekli dinlemeleri yapmaları için bir laboratuvar ortamı oluşturulmuş; öğrencilere teknik destek sunan, dinleme sürecinin işleyişini gözlemleyen, süreci kamera ile kaydeden ve öğrencilerin dinleme programlarını takip eden iki adet görevlinin laboratuvarında bulunması sağlanmıştır. Laboratuvarında dinlemeye uygun bir ortamda öğrencilerin tam olarak dinleme materyaline odaklanmalarını sağlayan bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yöntemde temel amaç öğrencinin bütün dikkatini vererek ve tekrarlı bir şekilde dinlemesini sağlamaktır. Sürecin dışsal olarak öğretici tarafından yapılandırılmasının yoğun-dinleme stratejisi ve parçadan bütününe süreci gereğince öğrencinin dikkatini dinleme materyalinin içeriğine çekmesine ve dilsel yapıları fark etmesine ve anlamlandırmasına olanak tanıyan bir ortamın hazırlanmak istenmesidir. Bu bağlamda dikkati daha çok dinleme materyaline toplamak amacıyla her bir dinlemeden sonra katılımcılara konu ile ilgili bir test alacakları ve bu test sonuçlarının bir toplam puana dönüştürüleceği deneysel işlem başlamadan katılımcılara bildirilmiş; katılımcılarının önüne motive edici bir hedef konmuştur. Yine süreç başlamadan önce yoğun dinlemenin dinleme-anlama becerilerine olumlu katkı yapacağı yönünde telkinlerde bulunularak öğrencilerin kendi içsel motivasyonlarını sağlamaları da desteklenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra mobil uygulama ile öğrencilerin dinlemeleri kolaylıkla yapmalarını ve testleri almalarını sağlayan sade bir tasarımla yine amaca odaklı sanal bir ortam oluşturulmaya çalışılmış, öğrencilere her bir oturuma başlamadan önce kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuş ve oturum sonunda oturumu genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Görüşme yapılan katılımcılar 9 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel çalışma sonuçlarını derinlemesine izleme amacıyla kullanılabilen (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Patton, 2001) bu yöntemde önceden belirlenmiş ölçütler kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada kullanılan ölçüt ise deneysel işlemde kullanılan sontest dinleme testi sonuçlarına göre doğal olarak ortaya çıkan "Yüksek kazanım elde eden" ve "Düşük kazanım elde eden" gruplardan birinde olmaktır. Her iki gruptan denk olan öğrenciler gönüllülük esasına göre görüşmeye alınmış; veriler tekrarlamaya ve benzerlik göstermeye başladığında görüşmeler tamamlanmıştır. Böylelikle deneysel çalışmada yabancı dil dinleme becerilerinde yüksek kazanım elde eden beş öğrenci ve düşük kazanım elde eden dört öğrenciyle görüşülmüştür. Görüşmeler yarı yapılandırılmış ve sorumlu araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu

kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni ile görüşmeler sesli olarak kayıt edilmiştir. Tablo 1’de isimleri yerine takma adı verilen katılımcılar ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Görüşme katılımcıları

Takma adı	Yaşı	Cinsiyeti	Grubu
A	19	K	Yüksek kazanım
B	19	E	Yüksek kazanım
C	20	E	Yüksek kazanım
D	20	K	Yüksek kazanım
E	18	K	Yüksek kazanım
F	20	K	Düşük kazanım
G	19	E	Düşük kazanım
H	19	K	Düşük kazanım
I	20	K	Düşük kazanım

## Veri Toplama Araçları

### *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi*

Araştırmada Eleştirel Düşünme Becerileri(EDB)’ni ölçmek amacıyla Insight Assessment tarafından geliştirilen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testinin Türkçe versiyonu izin alınarak kullanılmıştır. Testler deney öncesi ve sonrasında sınıf ortamında gözetmen denetiminde uygulanmıştır. 34 soru ve Analiz, Değerlendirme, Çıkarıma, Tümevarımsal Sorgulama, Tümdengelsel sorgulama alt boyutların yer aldığı test katılımcıların yorumlama, doğru sonuçla çıkartma, sonuçları değerlendirme, bir görüş veya önermenin neden güçlü veya yanlış olduğuna ilişkin çıkarımlarda bulunma ve verilen bir çıkarıma ilişkin değerlendirmenin neden zayıf veya güçlü olduğunu açıklayabilme gibi becerilerin ölçülmesine olanak tanımakta ve uygulanması toplam 50 dakika sürmektedir. Testin Delphi tekniğine göre geliştirilmesi geçerliliğine ilişkin önemli bir gösterge sağlarken, alt boyutlarına ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.78 ile 0.84 arasında değişmesi (Facione, 1990; Facione vd., 2000) testin güvenilir ölçümler ürettiğini göstermektedir.

### *B2 Düzeyi Standart Dinleme Testi*

Katılımcıların İngilizce dinleme dil seviyelerini ölçmek için Pearson Test of English General (Level 3)’ün dinleme ile ilgili kısmı hem öntest hem de sontest olarak kullanılmıştır. Dinleme testi öğrencilerin dil seviyelerine ve test içeriğinin uygunluğu açısından proje araştırmacılarının yanı sıra dil eğitimi alanında dört uzmanın da görüşü alınarak değerlendirilmiş ve kapsam açısından yeterli bulunmuştur. Katılımcıların sınıf ortamında 25 dakika içinde yanıtlamasını gerektiren 21 soru ve 3 bölümden oluşan test uygulama ortamının dinleme açısından uygunluğunu sağlamak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla katılımcılara benzer nitelikte 2 dakikalık kısa örnek bir dinleme parçası ile ön dinleme etkinliği

yapılmıştır. Böylelikle gerek sınıfın gerekse dinlemede kullanılan araçların dinleme sınavında olumsuz bir etki oluşturmaması sağlanmıştır.

Birinci bölümde biri örnek olmak üzere 11 dinleme parçası sırayla öğrencilere bir kez dinletilmiş, parçalarla ilgili katılımcıların dinleme testine başlamadan yazılı halini ve şıklarını görebildikleri 10 çoktan seçmeli soruya soru kitapçığı üzerinde işaretleme yaparak cevap vermeleri istenmiştir. Her bir soru (dinleme) arasında da 10 saniye boşluklar verilerek katılımcıların dinlediklerinden anladıklarını şıklar arasında seçerek işaretlemelerine olanak sağlanmıştır. Pearson Test of English General (eski adıyla London Tests of English) güvenilir, uluslararası geçerliği olan ve ana dili başka olan adayların İngilizce iletişim becerilerini ölçen bir sınavdır (Pearson, 2010; 2011; 2013). Pearson Test of English General'ın tüm düzeyleri İngiltere'nin mesleki ve akademik yeterlilikler açısından en büyük denklik veren kurumu olan Edexcel Ltd. ve Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation) tarafından akredite edilmiş bir sınavdır (Pearson, 2010, 2011).

### *Konuşma Becerileri Testi*

Konuşma sınavı proje ekibindeki araştırmacılar tarafından Pearson Test of English General (Level 3)'ün konuşma bölümünden de yararlanılarak geliştirilmiştir. Test, kişisel bilgi (2 dk) ve tartışma (3 dk) başlıklı iki bölümden oluşan ve her bir katılımcı için toplam 5 dakikalık süre içinde yabancı dil seviyelerine (B2) uygun içerikte konuşmaları sağlanmış ve iki ayrı değerlendirmeci tarafından birbirinden bağımsız olarak Bloom'un taksonomisi doğrultusunda (Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) sorular sorularak ya da yönlendiriciler kullanılarak ve önceden hazırlanmış bir rubrik (Task Achievement (20), Vocabulary (20), Grammar & Structure (20), intelligibility (15), Fluency (15), Comprehension (10)) kullanılarak konuşma becerileri puanlanmıştır.

Konuşma sınavı sırasında kullanılan soruların seçiminde katılımcıların ilgi alanlarına girebilecek güncel konulardan oluşan 100 soruluk bir soru (tartışma konusu) havuzu oluşturulmuş katılımcılara yansız/seçkisiz (random) olarak bu sorular sorulmuştur. Aynı soruların tekrar ya da benzer soruların sorulmaması ve sınav sırasını bekleyen diğer adayların önceden olası sorulara cevaplar düşünerek hazırlıklı olmalarının önüne geçmek için de gerektiğinde sorularda değişiklikler yapılmıştır. Konuşma sınavı, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ofiste daha önceden kendilerine duyurulan saatte yüz yüze yapılmıştır. Sınav başlamadan önce katılımcıların sınav ortamı ve hedef dil kullanım kaygılarını azaltmak adına hedef dilde eğitim aldıkları şehir ve bölüm hakkında çok kısa sohbetler yapılmış ve bu süre asıl sınav sürecine dâhil edilmemiştir.

### *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği*

Orijinali toplam 75 maddeden oluşan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeği Facione (1990) tarafından 46 konu alanı uzmanın katıldığı bir çalışmayla "delphi" tekniği kullanılarak geliştirilmiş bir ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarılma çalışması Kökdemir (2003) tarafından 913 adet lisans düzeyinde katılımcı ile faktör analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Analitiklik, öz-güven, meraklılık, açık fikirlilik, sistematiklik ve gerçeği arama olmak üzere 6 alt boyut ve 51 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe versiyonunun alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.61 ile 0.78 arasında değişmektedir. Katılımcıların anadilinin Türkçe olması ve ölçeğin amacının da eleştirel düşünme becerilerine ilişkin eğilimi belirlemek olduğundan yabancı dildeki versiyonun kullanımının toplanan verilerin geçerliliğini tehdit edebileceği

düşüncesiyle daha önce pek çok çalışmada kullanılan ölçeğin Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen Türkçe versiyonunun yine gerekli izinlerin alınması sonrasında bu çalışmada da kullanılmasına karar verilmiştir.

### *Dinleme Stratejileri Ölçeği*

Çalışmada katılımcıların kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek üzere Abdalhamid (2012) tarafından Vandergrift ve Tafaghodtari (2010) ve Taguchi (2002) nin çalışmalarında kullandıkları dinleme stratejileri ölçeklerinde geçen maddelerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrenciler için bir kaç kelime değiştirilerek uyarlanmış hali kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılmasının nedeni bu çalışmanın örneklem grubu ile ölçeğin uyarlanarak kullanıldığı Abdalhamid (2012)'in çalışmasının katılımcılarının İngilizceyi ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenenler olması yönünden benzer özellikler göstermesidir. Orijinal ölçekte yer alan ve katılımcıların demografik bilgilerini sorgulayan birinci bölüm bu çalışmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri diğer veri toplama araçlarıyla toplandığı ve çalışmanın araştırma soruları arasında demografik bilgiler ile herhangi bir korelasyona bakılmadığı için kullanılmamış, ancak dinleme strateji kullanımı ile ilgili olan 20 maddelik ikinci bölüm aynen 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 (2012)'in ölçeğin gerek pilot çalışmada kullanarak elde ettiği güvenilirlik bulgusu, gerekse asıl çalışmada kullanması nedeniyle güvenilir kabul edilmekle birlikte 4 uzman görüşü de alınarak ölçeğin son halinin güvenilir olduğu varsayılarak bu çalışmada kullanılmıştır. Katılımcıların algıladıkları dinleme stratejileri kullanım ölçeğinde yer alan maddeler ikinci/yabancı dilde dinlediğini anlamayı düzenleyen (regulating) ve izleme (monitoring) 3 temel faktör etrafında toplanmıştır. Bunlar (dilbilimsel çıkarım yapma ve problem çözme gibi) bilişsel stratejiler (cognitive strategies), (planlama ve dinlediğini anlamayı izleme gibi) bilişötesi stratejiler (metacognitive strategies) ve (motivasyon ve kaygı/heyecan gibi) duyuşsal stratejilerdir (affective strategies).

### **Son Testlerin Uygulanması ve Verilerin Analiz Edilmesi**

Öntest ve son test olarak kullanılan testlerin tamamı kâğıt kalem kullanılarak gerçekleştirilmiş, deney sırasında her dinleme sonunda yapılan dinleme-anlamatesti ise tablet bilgisayarlar ortamında yapılarak sonuçları anında kayıt edilmiştir. Deney sonucunda uygulanan anket elektronik ortamda uygulanmış, görüşmeler ise yüz yüze gerçekleştirilerek ses kaydı alınmış ve bu ses kayıtları elektronik ortamda metne dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde IBM SPSS 20 programından yararlanılmıştır. Deney sonunda elde edilen ve dinleme süresi, dinleme tekrar sayısı, YD ve YD olmadan dinlemenin etkisini ortaya çıkartmak amacıyla yapılan podcast dinleme-anlama testi sonuçlarının analiz edilmesinde 3 yönlü tekrarlı ölçümlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları ile deney gruplarının karşılaştırılmasında karmaşık ölçümler için tekrarlı varyans analizi kovaryans etkisi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla, Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği veri toplama, veri indirgeme, veri görüntüleme, sonuç çıkarma ve doğrulama basamakları izlenmiştir. Görüşmelere ait metinler tekrar tekrar okunarak kodlamalar yapılmış, motivasyon ve dikkatle ilgili faktörleri içeren tüm temalar belirlenmiş ve kategoriler altında gruplanmıştır. Bu süreçte

veriler önce iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonra birlikte yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcılara takma isimler verilerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bulgular

### Dinleme

Deney veya kontrol grubunda bulunmanın dinleme becerilerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğini belirlemek için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır.

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  $M = ,973$ ,  $F(3, 564480,00) = ,312$ ,  $p = ,817$ . Analiz sonuçları Tablo 2'de detaylı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Dinleme becerilerine göre deney kontrol gruplarının karşılaştırılması

Kaynak	Tip	III	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Kare	Eta
	Kareler Toplamı	Sd					
Dinleme	823,112	1	823,112	102,244	,000	,646	
Dinleme *	4,560	1	4,560	,566	,455	,010	
Deney-Kontrol Hata (Dinleme)	450,828	56	8,050				

Analiz sonuçlarına göre deney veya kontrol grubunda bulunmanın dinleme becerisi üzerinde anlamı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları tek bir grup olarak düşünüldüğünde ise öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu farkın etki değeri parçalı  $\eta^2$  değeri .646 ile varyansın %64,6'sini açıklamaktadır. Cohen'in d değerine göre ise etki değeri 2.70 ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Tablo 3'te öntest ve sontest sonuçlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 3.** Dinleme becerilerine göre deney kontrol betimsel sonuçlar

	Deney=1/Kontrol=2	Ortalama	S. Sapma	N
B2 Dinleme Öntest	1	8,10	4,0650	29
	2	8,00	3,8359	29
	Toplam	8,05	3,9177	58
B2 Dinleme Sontest	1	13,83	5,2513	29
	2	12,93	4,8619	29
	Toplam	13,38	5,0361	58

Tablo 3 incelediğinde deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sontest sonuçlarında ise iki grupta da yaklaşık beşer puanlık artış gözlemlenmiştir. Öntest ve sontestte ortaya çıkan standart sapma değerleri ise ciddi bir



değişiklik göstermemiştir. Her iki grupta dinleme becerisi açısından eşit düzeyde başladıkları çalışmayı, olumlu ve yakın oranda gelişim göstererek tamamlamışlardır. Kontrol grubuna kıyaslandığında, deney grubunda yapılan uygulamanın dinleme becerisini artırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

#### Eleştirel Düşünme Eğilimi

Deney veya kontrol grubunda bulunmanın eleştirel düşünme eğilimi üzerinde nasıl bir etki meydana getirdiğini belirlemek için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Analizi etkileyebilecek herhangi bir kovaryans değişkeni gerekli ölçütleri karşılamadığı için kullanılmamıştır.

Analiz çalıştırılmadan önce uç değerler analizi yapılmıştır ve toplam dört adet katılımcının  $\pm 3$  standart sapmanın altında ya da üstünde değerler gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu katılımcılar analizden çıkartılmıştır ve 28 deney, 27 kontrol grubunda olmak üzere toplam 55 katılımcı kalmıştır. Ayrıca kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı kontrol edilmiş ve herhangi bir ihlal olmadığı görülmüştür, Box'ın  $M = 2,546$ ,  $F(3, 847957,916) = ,814$ ,  $p = .486$ . Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda detaylı gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Eleştirel düşünme eğilimlerine göre deney kontrol gruplarının karşılaştırılması

Kaynak	Tip III Kareler		Kareler			Kısmi Eta Kare
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	P	
Eleştirel Düşünme Eğilimi	95,542	1	95,542	,677	,414	,013
Eleştirel Düşünme Eğilimi *	5,396	1	5,396	,038	,846	,001
Deney1Kontrol2 Hata (Eleştirel Düşünme Becerileri)	7479,277	53	141,118			

Bulgular, deney veya kontrol grubunda bulunmanın eleştirel düşünme eğilimini farklılaştırmada anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu analize ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Eleştirel düşünme eğilimlerine göre deney kontrol betimsel sonuçlar

	Deney=1/Kontrol=2	Ortalama	S. Sapma.	N
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1	217,654	18,2054	26
	2	212,000	20,6536	29
Öntest	Toplam	214,673	19,5638	55
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1	219,077	19,7179	26
	2	214,310	24,5649	29
Sontest	Toplam	216,564	22,3306	55

Eleştirel düşünme eğilimi sonuçları hem deney hem de kontrol grubunda ikişer puana yakın bir artış göstermiştir. Kontrol gurubuna kıyaslandığında, deney gurubunda yapılan uygulamanın eleştirel düşünme eğilimini artırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

### Eleştirel Düşünme Becerisi

Deney veya kontrol grubunda bulunmanın eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğini ortaya çıkarmak için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Analizi etkileyebilecek herhangi bir kovaryans değişkeni gerekli ölçütleri karşılamadığı için kullanılmamıştır.

Analiz çalıştırılmadan önce uç değerler analizi yapılmıştır ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box'ın M testi ile incelenmiş ve matrislerin eşit olduğu gözlemlenmiştir, Box'ın M = 2,084, F(3, 564480,00) = ,668, p = .572. Analiz sonuçları Tablo 6'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 6.** Eleştirel düşünme becerilerine göre deney kontrol gruplarının karşılaştırılması

Kaynak	Tip III Kareler		Kareler			Kısmi Eta Kare
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	P	
Eleştirel Düşünme Becerisi	24,216	1	24,216	6,068	,017	,098
Eleştirel Düşünme Becerisi *	1,457	1	1,457	,366	,548	,006
Deney1Kontrol2 Hata (Eleştirel Düşünme Becerisi)	222,828	56	3,979			

Sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu dikkate alınmadığında katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinde öntestten sonteste anlamlı bir değişim gözlemlenirken, deney veya kontrol gurubunda bulunmanın katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir değişim meydana getirmediği belirlenmiştir. Öntest ve sontest arasında değişimin etki değeri kısmi  $\eta^2 = ,098$  ile varyansın %9.8'sini açıklanmaktadır. Cohen'in d değeri 0.66 olarak hesaplanmış ve orta düzeyde bir etki bulunmuştur. Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Eleştirel düşünme becerilerine göre deney kontrol betimsel sonuçlar

	Deney=1/Kontrol=2	Ortalama	S. Sapma	N
Eleştirel	1	14,586	3,3436	29
Düşünme	2	15,379	3,9768	29
Becerileri Öntest Toplam		14,983	3,6634	58
Eleştirel	1	15,724	2,9264	29
Düşünme	2	16,069	3,5850	29
Becerileri Sontest Toplam		15,897	3,2482	58

Eleştirel düşünme becerileri hem deney hem de kontrol grubunda çok az bir gelişim göstermiştir. Kontrol gurubuna kıyaslandığında, deney gurubunda yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerisini artırmada anlamı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

### Dinleme Stratejileri

Deney veya kontrol grubunda yer almanın dinleme stratejisi üzerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğini ortaya çıkartmak için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Analizi etkileyebilecek herhangi bir kovaryans değişkeni gerekli ölçütleri karşılamadığı için kullanılmamıştır.

Analiz çalıştırılmadan önce uç değerler analizi yapılmıştır ve toplam bir adet katılımcının  $\pm 3$  standart sapmanın altında ya da üstünde değerler gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu katılımcılar analizden çıkartılmıştır ve 28 deney, 29 kontrol grubunda olmak üzere toplam 57 katılımcı kalmıştır. Ayrıca kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box'ın M testi ile incelenmiş ve matrislerin eşit olduğu gözlemlenmiştir, Box'ın  $M = 4,001$ ,  $F(3, 568048,653) = 1,281$ ,  $p = .279$ . Analiz sonuçlarına Tablo 8'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 8.** Dinleme stratejilerine göre deney kontrol gruplarının karşılaştırılması

Kaynak	Tip III Kareler		Kareler			Kısmi Kare	Eta
	Toplmı	Sd.	Ortalaması	F	P		
Dinleme Stratejileri	1,447	1	1,447	,084	,773	,002	
Dinleme Stratejileri * Deney1Kontrol2	37,938	1	37,938	2,207	,143	,039	
Hata (Dinleme Stratejileri)	945,342	55	17,188				

Sonuçlara göre, katılımcının bulunduğu grup dikkate alınsa da alınmasa da, dinleme stratejilerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

**Tablo 19.** Dinleme stratejilerine göre deney kontrol betimsel sonuçlar

	Deney=1/Kontrol=2	Ortalama	S. Sapma	N
Dinleme Stratejileri	1	70,893	6,2203	28
	2	70,586	6,8843	29
Öntest	Toplam	70,737	6,5097	57
Dinleme Stratejileri	1	71,821	5,2497	28
	2	69,207	6,3549	29
Sontest	Toplam	70,491	5,9345	57

Dinleme stratejileri deney grubunda çok az bir artış gösterirken, kontrol grubunda az miktarda düşüş göstermiştir. Kontrol gurubuna kıyaslandığında, deney gurubunda yapılan uygulamanın dinleme stratejilerini artırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

### Konuşma Becerileri

Deney veya kontrol grubunda yer almanın konuşma becerisi üzerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğini ortaya çıkartmak için tekrarlı ölçümlü ANOVA çalıştırılmıştır. Analizi etkileyebilecek herhangi bir kovaryans değişkeni gerekli ölçütleri karşılamadığı için kullanılmamıştır.

Analiz çalıştırılmadan önce uç değerler analizi yapılmıştır ve hiçbir uç değere gözlemlenmemiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box'ın M testi ile incelenmiş ve matrislerin eşit olduğu gözlemlenmiştir, Box'ın M = ,868,  $F(3, 564480,00) = ,278$ ,  $p = .841$ . Analiz sonuçları Tablo 10'da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Konuşma becerilerine göre deney kontrol gruplarının karşılaştırılması

Kaynak	Tip III Kareler		Kareler			Kısmi Kare	Eta
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	P		
Konuşma Becerileri	2439,862	1	2439,862	45,271	,000	,447	
Konuşma Becerileri * Deney1Kontrol2	27,034	1	27,034	,502	,482	,009	
Hata(Konuşma Becerileri)	3018,103	56	53,895				

Sonuçlara göre, deney veya kontrol grubunda bulunma dikkate alınmadan incelendiğinde katılımcıların konuşma becerilerinde ön-testten son-teste doğru anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir. Bununla birlikte deney veya kontrol grubunda yer almanın katılımcıların konuşma becerilerinde anlamlı bir değişim meydana getirmediği belirlenmiştir. Konuşma becerilerinde ön-test ve son-test arasındaki değişimin etki değeri kısmi  $\eta^2 = .447$  sonucu ile varyansın %44,7'ini açıklamaktadır. Cohen d değeri karşılığı 1.80 yüksek düzeyde etkiyi göstermektedir. Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Konuşma becerilerine göre deney kontrol betimsel sonuçlar

	Deney=1/Kontrol=2	Ortalama	S. Sapma	N
Konuşma Becerileri	1	69,276	7,9906	29
	2	70,241	8,8061	29
	Toplam	69,759	8,3484	58
Konuşma Becerileri	1	79,414	10,4284	29
	2	78,448	11,3911	29
	Toplam	78,931	10,8351	58

Gruplar göz önünde bulundurulmadığında konuşma becerileri öntestten sonteste 10 puana yakın olumlu bir gelişim göstermiştir. Deney ve kontrol grupları benzer düzeyde gelişim göstermişlerdir. Kontrol gurubuna kıyaslandığında, deney gurubunda yapılan uygulamanın konuşma becerilerini artırmada anlamı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

## Nitel Bulgular

### *Dinlediğini Anlamayı Kolaylaştıran ve Engelleyen Faktörler*

Öğrencilerin anketlerdeki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara göre, podcast dinleme deneyimleri onlar için *ilginç, farklı, bilgilendirici, yararlı ve iyi*ken aynı zamanda *sıkıcı, yorucu, sağlıksız ve dikkat dağıtıcı* da olmuştur. Uygulamanın bitiminde bu deneyimleri açıklamak üzere katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Buna göre, katılımcıların motivasyonunu beş temel husus etkilemiştir: (1) konu, (2) konuşmacı, (3) yoğun dinleme, (4) medya ve araçlar (5) tekrar etme. Bu hususlar dikkati ve motivasyonu etkileyen faktörler açısından ayrı ayrı incelenecektir.

### *Dikkati Etkileyen Faktörler*

Katılımcıların dinleme yaparken dikkatlerini etkileyen temel faktörlerin *kulaklık kullanımı, kameranın varlığı, podcast'lerde yer alan sorular ve tekrarlı dinleme* olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sıkılınca dikkati yeniden toplamak için müzik dinleme gibi *kişisel bir takım stratejiler* de dile getirilmiştir.

Katılımcılar kulaklık kullanarak podcast içeriklerini daha net duyduklarını ve daha iyi odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme sürecinin başında verilen ve o günkü duygu ve düşüncelerini soran sorular da yine dinleme materyaline ilgiyi artırıcı bir faktör olup sorularla ilgili önceden bilgi verilmesi de benzer şekilde bu süreci tetiklemiştir. Dinleme ortamlarında bulunan kameraların varlığı her ne kadar bir katılımcı tarafından dikkat dağıtıcı olarak nitelendirilse de, genel olarak katılımcılar tarafından içeriği daha dikkatli dinlemelerine dışsal bir etken olarak belirtilmiştir. Örneğin bir katılımcı kameraları fark ettiğinde izlendiğini hissederek daha iyi dinlemesi gerektiğine inandığını ifade etmiştir. Tekrarlı dinleme sürecini de başlı başına bir dikkat toplayıcı faktör olarak niteleyen katılımcılar da mevcuttur. İki katılımcı, dikkatleri dağılınca toplamak üzere müzik dinlediklerini belirtmişlerdir. Müzik dinlemenin kendilerine enerji verdiğini söyleyen bu katılımcılar, bu şekilde tekrar devam edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu faktörlere ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Benim dikkatimi toplayan şey dinleme materyalinin kulaklığının sesi net vermesiydi. Yani [sesi] net alabildiğim için daha iyi dinleyebiliyordum. (B)

Soruları çözerken [podcast ile] ilgileniyordum, çünkü anlamış oluyordum. Çok kez dinleyince çok basit geliyordu, çözüyordum. (A)

Konular güzeldi. Konular ilgimi çekti. Ayrıca kamera vardı orada ve ben kameralardan nefret ederim. Onun [kameranın] olması beni böyle daha çok daha dikkat etmemi sağladı. Etrafa bakmama engel oldu. (E)

Katılımcılar dikkatlerini dağıtan bir takım faktörden de söz etmişlerdir. İlginç bir şekilde, yüksek seviyede kazanıma sahip olmuş katılımcılar daha az seviyede kazanım elde etmiş

katılımcılara oranla daha fazla faktöre değinmişlerdir. Bu faktörler iki temel kategoride özetlenebilir: yoğun dinlemenin getirdiği zorluklar ve podcast'lerin neden olduğu zorluklar.

Yoğun dinleme etkinliği sürecinde öğrencilerin dikkatini dağıtan temel unsurlar sınıf ortamı, dinlemenin gerçekleştiği saatler, dinleme parçalarının uzunluğu ve dinleme sıklığı, öğrencilerin gelişimine yönelik dönüt eksikliği ve tablet kullanımı olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında katılımcılar arkadaşlarının ve gözlemcilerin varlığından etkilenmişler, gürültü ve yemek yeme gibi etkinlikleri yüzünden bu kişilerin dikkatlerini dağıttıklarını ifade etmişlerdir. Dinleme saatleri için birkaç öğrenci sabah saatlerini tercih ederken, akşam saatlerini tercih eden katılımcılar çoğunluktadır. Bir katılımcı tablet kullanımının kendisini bir dikkat dağıtıcı unsur olarak nitelmiştir. Neden olarak da farklı uygulamalar ve web sitelerine girebilmenin dikkatini dağıtmaya yettiğini ifade etmiştir.

Bazı günler sabah erken kalkıp geliyordum. O biraz yani dikkatimi dağıtan bir etkendi. Hani uykusuzluk olsun veya ne bileyim veya açlık, yorgunluk olsun o biraz dikkat dağıtıcı birşeydi. ... Sınıfa girip çıkanlar, her gelen, giren ister istemez dikkatimizi dağıtıyordu. (C)

Proje akşamı derslerden sonraydı biz de yorgun oluyorduk zaten halsiz oluyorduk. Sonra dinlemek de bize çok zor geliyordu. ... Bir de vizelerden önceydi bu proje. Vizelerden önce olması da çok kötüydü bizim için çünkü vizelere çalışmamızı engelledi çoğu zaman. (D)

Podcastleri seslendiren kişilerin konuşma şekilleri ve süreçleri katılımcıların dikkatini olumsuz etkileyen bir takım özellikler barındırmıştır. İki katılımcı podcastlerdeki konuşma hızının fazla yavaş olduğundan ve monoton ses tonunun tekrarlı dinlemeler sırasında sıkıcı olduğundan yakınmışlardır. Konular genellikle ilgi çekici bulunmakla birlikte; ilgi alanlarına uymayan konular olduğunu ve bunun dikkatlerini olumsuz etkilediğini belirten katılımcılar vardır. Örnek ifadeler aşağıdadır:

Ben o konuşmacıyı hiç sevmemiştim. Her zaman aynı sesi duymak hoş olmuyordu. ... Ses tonu da hani rahatsız ediyordu, yavaş çok yavaş konuşuyordu. (A)

Bir şarkı çaldığı zaman direkt zaten ilgi çekici oluyor mesela. Ama parça tek düze oluyor ve bizim her şeyi anlamamız gerekiyor soruları cevaplamak için. O da tabii biraz ilgi dağıtıcı olabilir. (C)

### *Motivasyonu Etkileyen Faktörler*

Katılımcıların motivasyonunu etkileyen temel faktörler podcast'in *konusu, potansiyel faydaları, sorulara yönelik bilgilendirme ve tablet kullanımı* olarak belirlenmiştir. Bu faktörlere ek olarak bir katılımcı (A) kendini bir projede yer aldığı için sorumlu hissetmesinin onun temel motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir.

Podcast'lerin konuları genellikle bilgilendirici ve ilginç bulunmuştur. Katılımcılar en baştan deneyimlerini kendi dinleme becerilerini geliştirecek bir fırsat olarak görmüşler ve bu motivasyonla katılım göstermişlerdir. Katılımcılara podcast içerikleri ile ilgili sorular sorulacağı bilgisi de onları motive eden diğer bir husus olmuştur. Bir katılımcı (C) tabletlerin kendisinin dinleme için bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Benim motivasyonum şuydu: kelimeleri daha iyi duyup aklımda kalsın ki ilerde kullanacağım zaman dinlediğim kişi gibi söyleyebileyim... Bir de konunun sonundaki soruyu doğru cevaplayabilmek için. (B)

Tabletin kendisi zaten dikkat çekiciydi... Daha önce böyle bir şey yapmamıştık. Zaten baştan beri ilgi çekiciydi çünkü ne bileyim bilgisayardan birkaç bir şey okuyoruz ama tableten daha ilk bir deneyimdi. (C)

Motivasyonu sağlayan bu faktörlerin yanında, katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen kimi faktörler de dile getirilmiştir. Bunlar, *tekrar sayısı*, *sorulara yönelik bilgilendirme* ve *dinleme saatleri* olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılar, dinlemelerdeki tekrar sayısını çok fazla bulduklarını ve bunun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Tekrarlı dinlemeler onları yorgun, sıkkın ve zaman zaman öfkeli hissettirmiştir. Bu durum dinlemelerin yapıldığı saatlerle de ilgilidir. Kimileri için çok yorgun oldukları bir saatte yapılan dinlemeler, daha başlamadan onların kötü hissetmelerine neden olmuştur. Örnek ifadeler şu şekildedir:

Bitecek zaten az kaldı. Dinle bitsin. Soruları cevapla, doğru düzgün yap ve çık falan diyordum kendi kendime. (A)

Dinlemeler on beş defa ve süresi de uzundu. Bu da bayağı bir uzun sürdü hani insan ister istemez sıkılıyor. Yararsızdı çünkü kendini vermiyorsun zaten, öğrenmiyorsun. Aynı şeyi defalarca dinliyorsun, kendini salak gibi hissedebiliyorsun. (F)

[Sorular] motivasyonu arttırdığı kadar bazen de düşürüyor. Mesela hani soru gelecek diye bazen çok küçük detaylara takılı kalıyorduk. Anlamaya çalışıyorduk ve metnin geri kalan kısımlarını kaçıryorduk. (G)

#### *Yoğun Dinleme Deneyimi Hakkındaki Görüşler*

Tüm katılımcılar yoğun dinlemenin bir parçası olan tekrar sürecinin kendileri için çok fazla olması ve dikkatlerini ve motivasyonlarını olumsuz etkilemesi hakkında görüş birliğine varmışlardır. Yüksek kazanıma sahip olan katılımcılar arasında yoğun dinlemenin aslında içeriği anlama ve hatırlama için *yararlı* olduğuna ve soruları yanıtlamak için *kolaylaştırıcı* olduğuna inananlar bulunmaktadır. Ancak yine de dikkatlerine yönelik olarak *tekrar sayısının gereğinden fazla* olduğunu vurgulamışlardır. Farklı sayılarda tekrar sayısının daha yararlı olacağı konusunda önerilerde bulunmuşlardır ve maksimum sekiz sayısını dile getirmişlerdir. Optimum sayı olarak da iki, üç ve beş sayıları belirtilmiştir. Düşük seviyede kazanıma sahip katılımcılar da *gereksiz yere uzun* tekrarlardan şikâyet etmişler ve benzer şekilde iki-yedi arasında maksimum sayının daha iyi olacağına yönelik öneride bulunmuşlardır.

Podcast dinlemeleri sırasında tablet bilgisayarların kullanımına ilişkin farklı görüşler dile getirilmiştir. Kimi katılımcılar tabletleri pratik, kolay, etkili ve kullanışlı bulurken, tablet kullanımını dinleme deneyimi için çok önemli/gerekli görmeyen katılımcılar da mevcuttur. İki katılımcı tabletleri ilk kez öğrenme amaçlı kullandıkları için önce tereddüt ettiklerini, ancak zamanla alıştıklarını belirtmiştir. Tablet kullanımına ilişkin olumlu görüşlerde, tabletlerin görsel işitsel destek sağlaması ve dinleme için pratik bir şekilde kullanılabilmesi özelliklerine değinilmiştir. Bir katılımcı (E) tabletleri eğlenceli ve öğrenmeyi destekleyici bulunduğunu belirtmiştir. İki katılımcı ise (A ve F) tabletin çok fark yaratmadığını ifade etmişlerdir. İki katılımcı mobil telefonların tabletlerden daha küçük ebatla olması ve her an her yerde

taşınabilir olması yönüyle daha cazip olduğunu belirtirken, diğerleri geniş ekran ve kolay kontrol avantajıyla tabletleri tercih etmektedir.

Katılımcılar DY'nin podcast'leri takip sürecinde kendileri için yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri şu şekilde sıralanmıştır:

- farklı yazım ve telaffuza sahip kelimeleri yakalayabilme
- içeriği daha iyi anlayabilme
- podcast içeriğinde kaçırdıkları yeri anlayabilme
- podcast hakkında baştan genel bir fikir edinme

Yüksek seviyede kazanıma sahip olan katılımcılar DY'yi içeriği daha iyi takip edebilmek üzere ve kelimelerin anlamını daha iyi takip ederek dinleme becerilerini geliştirmek üzere kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak farklı amaçla kullanan bir katılımcı da olmuştur. Düşük seviyede kazanıma sahip olan bu katılımcı (E), podcast'i dikkatli dinlemek yerine DY'yi okumayı tercih ettiğini belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Mobil-yoğun-dinleme-sürecinin kontrol grubu ile karşılaştırılması sonucunda deney grubunda bulunmanın dinleme-anlama, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada anlamlı bir fark meydana getirmediği ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri açısından hem kontrol hem de deney grubunda öntestten sonteste anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ancak sunuş yöntemi kullanılan Dinleme ve Sesletim dersine ek olarak gerçekleştirilen mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinlikleri ile yapılan müdahaleyle ortaya çıkan gelişme her ne kadar deney grubunda fazla olsa da sonucun istatistiksel açıdan bir anlam ifade etmediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, Dinleme ve Sesletim dersi ile gerçekleştirilen dersin etkisinin dinleme ve konuşma becerileri açısından yüksek olması veya öğrencilerin bu tür bir etkinliğe karşı olumsuz bir algıya sahip olmaları veya mobil öğrenme çevresinin kendine özgü özelliklerinin dikkat ve motivasyona yönelik etkisinden kaynaklanabileceği tartışılabilir. Ortaya çıkan bu bulgunun mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliklerini meydana getiren kuramsal çerçevede katılımcıların dikkat ve motivasyonlarını özellikle olumsuz etkileyebilecek etmenler açısından tartışılması oldukça önemlidir. Bu çalışma kapsamında uygulanan mobil-yoğun-podcast-dinleme üç temel bileşenden oluşmaktadır: (a) tablet bilgisayar ve uygulamanın gerçekleştiği lab ortamının oluşturduğu "öğrenme çevresi", (b) yoğun dinleme olarak bilinen "öğrenme stratejisi", (c) mobil uygulama yazılımı, dinleme soruları ve dinleme yardımından oluşan "öğrenme araçları (materyaller)".

Elde edilen nitel bulgulara göre öğrenme çevresine ilişkin dikkati toplamaya yardımcı unsurlar katılımcılar tarafından "dinleme sürecinin tamamı", "kulaklık kullanımı", "kameraların kayıt alması", "dinleme arasında müzik dinleme" olarak sıralanmıştır. "Tabletlerin kendisi" motive edici, "dinleme zamanları" ise motivasyonu düşürücü olarak algılanmıştır. Temel olarak tablet bilgisayarlar mobil kullanım amaçlı olarak kullanılan bir teknoloji olmakla birlikte bu çalışma kapsamında lab ortamında kullanıldığında meydana getirdiği doğurgular incelenmeye çalışılmıştır. Kameranın öğrencilerin dinleme yaptıklarından emin olmak için kayıt alınması her ne kadar dikkati toplayıcı bir unsur olsa da motivasyon açısından olumsuz pekiştirici işlevi görebilir ve öğrenme çevresine karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmuş olabilir.



Nitekim bir katılımcı bu durumu dile getirmiştir. Hull'ın sistematik öğrenme kuramında da belirttiği üzere yorgunluk olumsuz pekiştireç olarak algılanır ve katılımcı maruz kaldığı uyarıcıya tepki göstermeme davranışı geliştirir (Senemoğlu, 2015). Katılımcı maruz kaldığı olumsuz pekiştireçten kaçmak için başka uyarıcılara yönelir, bu nedenle yorulma durumunda öğrenciyi memnun eden müzik dinleme dikkatin yeniden toplanmasında olumlu bir etkisi olabilir. Dinleme yoluyla bir mesajın anlaşılması okumaya göre daha fazla bilişsel çaba gerektirmektedir (Sawhney ve Schmandt, 1998). Bu nedenle konuşmacının intonasyonu da dahil, sesiyle verdiği ipuçlarının anlaşılması dinleme-anlamayı olumlu etkilerken kulaklık kullanımının bu ipuçlarının daha iyi duyulmasında olumlu bir etkisi olabilir. Bunun da ötesinde fiziksel bir uyarıcı olarak dinleme eylemini hatırlatıcı olarak da algılanmış olabilir. Katılımcılar tarafından öğrenme çevresine ilişkin dikkati olumsuz olarak etkileyen unsurlar “lab ortamı”, “dinleme saatleri”, “tablet kullanımı” olarak belirtilmektedir. Lab ortamındaki gürültü vb. etmenler dinleme materyaline odaklanmayı olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Bunun yanı sıra tablet kullanımı ve yazılımın kullanımına ilişkin eğitimler yapılmasına rağmen bu konuda sorunlar yaşayan katılımcılar olmuştur. Katılımcıların tabletin diğer özelliklerini de kullanmaya istek duymaları onların dikkatlerini dağıtmış olabilir. Bununla birlikte katılımcılar tablet kullanmayı motive edici bulmuşlardır. İlk defa tablet kullanmaları ve katılımcıların da belirttiği gibi tabletin geniş ekranı ve kullanım kolaylığı motive edici bir etki meydana getirmiş olabilir. Çoğu zaman öğrenciler dinleme saatlerini kendilerine göre ayarlamalarına rağmen programları çok yoğun olduğundan genellikle okul derslerinden sonra etkinliklere katılmayı tercih etmişlerdir. İngilizce Öğretmenliği öğrencileri olduklarından okul saatlerinde de genellikle bu etkinliklerdeki benzer içeriklere maruz kaldıklarından bu durum sıkılmalarına ve yorulmalarına neden olmuş olabilir. Sonuç olarak Mobil-yoğun-podcast dinleme ile lab ortamından ve dinleme saatlerinden kaynaklanan olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için mobil öğrenmenin doğasına uygun olarak öğrencilerin istedikleri zaman ve mekanda dinlemelerine; bununla birlikte dinlemenin gerçekleşmesini garanti altına almayı hedefleyen çeşitli unsurların öğrenme çevresine entegre edilmesine olanak tanınmalıdır. Tabletten kendine özgü motive edici özellikleri podcast dinleme uygulama yazılımları ile birleştirilerek mobil-yoğun-podcast dinlemede verimliliğin artırılması sağlanabilir.

Öğrenme stratejileri açısından bakıldığında, çalışma kapsamında kullanılan ikinci dil öğrenenler için hazırlanmış olan podcastler öğrencilerin dili edinirken anlamalarını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan yeniden yapılandırılmış ses kayıtlarıdır (Richards, 2005; Van Patten, 1993). İkinci dil podcastlerinde yeniden yapılandırma, örneğin, konuşmacının daha düşük bir konuşma hızında konuşması, vurgulamaları ve intonasyonu daha belirgin yapması, otantik metnin sonunda, anlamayı kolaylaştıran açıklamalar yapılmasıdır. Yoğun dinleme stratejisinin temelini oluşturan “tekrarlı dinleme”nin bilişsel açıdan olumlu etkisinin belirtilmesinin (Vandergrift ve Goh, 2012) yanı sıra, öğrencilerin yaşları ilerledikçe geleneksel yöntemlerle yapılan sunum-dinleme tabanlı derslerin de yoğun olmasının etkisiyle dinleme becerilerinin köreldiği, dinlemeye karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri ve dinleme yoluyla öğrenmenin etkisini kaybettiği ifade edilmektedir (Feyten, 1991). Dahası, ikinci dilde yapılan tekrarlı dinlemenin öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu da belirtilmektedir (Richards, 2005). Ancak güncel araştırma sonuçları yabancı dilde tekrarlı dinlemenin olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır (Ellis ve Le, 2016). Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda tekrarlı dinleme katılımcılar açısından dikkati etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak gösterilmiştir. Dinleme sırasında dinleyici dinlenen metnin içeriği ile birlikte diğer pek çok dilsel ipucunu da değerlendirerek çok yönlü bir iletişim gerçekleştirmektedir (Feyten, 1991). Dahası, bütün bu çok yönlü iletişim sırasında konuşma anında mesajı çözmesi gerekmektedir. Bu ise

özellikle yabancı dilde başlangıç ve orta seviyelerde oldukça zordur. Bu nedenle ikinci dil öğrenmede tekrarlı dinleme mesajın içeriğini anlamaya tekrar fırsat verdiğinden dinleme-anlamanın gelişmesine katkıda bulunabilir. Bunun yanı sıra tekrar sayısı motivasyonu olumsuz etkileyen bir faktör olarak belirtilmektedir. Belirli bir tekrardan sonra içeriği tamamen anladığına inanan katılımcı için dinlemeyi sürdürmek olumsuz bir etki yapmış olabilir. Bu nedenle katılımcılar herkes için farklı tekrar sayılarının kullanılmasını önermişlerdir. Maksimum sekiz tekrar optimum olarak iki, üç ve beş tekrar yapılmasını önermişlerdir. Bunun yanı sıra ikinci dil öğrenenler için hazırlanmış podcastlerin genel bir özelliği olan konuşmacının doğal hızından yavaş konuşması ise bu çalışmadaki katılımcılar tarafından dikkati olumsuz etkileyen bir faktör olarak algılanmıştır. Oysa Siegel (2012), Renandya ve Farrell (2011) ana dilli konuşmacıların konuşma hızlarının öğrenciler tarafından hızlı olarak algılandığını belirtmişlerdir. Araştırmada bu bulgunun elde edilmesi genel dinleme becerileri açısından her ne kadar B2 düzeyinde de olsalar öğrencilerin yabancı dil eğitimi bölümü öğrencileri olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Konuşmacının sesinin monoton olması ve podcastlerin ele aldıkları konuları ilginç bulmamaları dikkati olumsuz etkileyen faktörler arasında gösterilirken konuları ilginç ve dinlemeye motive edici bulan katılımcılar da olmuştur. Bu durum dinleme materyalinin konusuna karşı duyulan ilginin önemli bir değişken olabileceğini göstermektedir. Alanyazında ikinci dil öğrenenler için hazırlanan podcastlerde konuşma hızının, tarzının ve konuşma konusunun dikkatle ve motivasyonla olan ilişkisine değinen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, ikinci dilde dinlemede çok büyük önemi olan tekrarlı dinlemeye alternatif olarak benzer bir bağlamda gerçekleşen benzer kelime ve dilsel yapıların geçtiği farklı seslerde ve konuşma hızlarında dinleme yaptırmak dikkati ve motivasyonu olumlu etkileyebileceğinden ikinci dilde dinleme anlamayı artırmada olumlu bir etkisi olabilir. Ancak bu alternatif yol bilişsel açıdan yine de tekrarlı dinlemenin meydana getirdiği etkiye benzer bir sonuç üretemeyebilir. Bu nedenle de tekrar sayısını kişinin kendisinin belirleyerek ve eğlenerek dinlemesine olanak tanıyan oyunlaştırmayı esas alan mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliklerinin düzenlenmesi de önerilmektedir. Bu şekilde tekrarlı dinlemenin motivasyon üzerindeki olumsuz etkisi azaltılabilir.

Mobil-yoğun-podcast dinleme sürecinde işe koşulan ve öğrenmeyi desteklemesi planlanan yardımcı materyaller, dinleme soruları ve dinleme yardımcılarıdır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar soruların dikkatlerini ve motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu anlamda katılımcılar dinleme sonunda içeriğe ilişkin sorulara yanıt verme durumunda olduklarını bildikleri için dikkatlerini daha çok toplamış ve dinlemeyi sürdürmüş olabilirler. Bu bulgu aynı zamanda Berne'nin (1998) ortaya koyduğu "dinleme soruları gibi destek materyalleri anlamayı artırmaktadır" sonucunun kaynağını da açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Alanyazında ön düzenleyiciler, görsel destek, çoklu dil ve altyazı desteği gibi farklı dinleme destekleme türlerinin ikinci dilde dinleme üzerindeki etkisinden bahsedilmiştir (Chang, 2009). Yoğun dinleme etkinliklerini desteklemek amacıyla kullanılan destek materyallerinden biriside altyazı veya dinleme metnin transkriptini sağlamadır. Özellikle "Dinlerken Okuma (dinlerken dinleme tam-metnini okuma)"nın genel ikinci dil becerilerini artırmada olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Brown, Waring ve Donkaewbua, 2008; Osada, 2001; Vandergrift, 2007). Ancak bu araştırma kapsamında dinlemeyi desteklemek amacıyla kullanılan dinleme yardımcıları, dinleme tam-metnini yazılı olarak sunmanın yanı sıra yeni kelimelerin ve deyimlerin anlamlarını ve ek anlamlarını örnek cümlelerle açıklamaktadır. Bu yönüyle anlamayı ayrıntılandırarak (elaboration) genişletmeyi amaçlamaktadır. Ayrıntılandırma yeni bilgiyi oluşturan öğeleri öncekilerle farklı şekillerde ilişkilendiremeye ve bütünleştirmeye

yardım eden bilişsel bir süreç ve strateji olarak kabul edilmektedir (Lewalter, 2003; Reigeluth, 1979; Willoughby vd., 1997). Bu bağlamda dinleme yardımı'nın podcast'leri takip sürecindeki katkıları katılımcılar tarafından (a) farklı yazım ve telaffuza sahip kelimeleri yakalayabilme, (b) içeriği daha iyi anlayabilme, (c) podcast içeriğinde kaçırdıkları yeri anlayabilme, (d) podcast hakkında baştan genel bir fikir edinme olarak sıralanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda dinleme yardımının dilsel ve dil ötesi unsurların edinimi ve anlamının artırılması konusunda katılımcılarda pozitif bir algı oluşturduğu görülmektedir. Bulguların beklenen teorik çıktılara benzer algılar meydana getirdiği; bununla birlikte yukarıda bahsedilen ve öğrenme çevresi ve stratejisinin uygulanmasında karşılaşılan olumsuzlukların dinleme yardımının algılanan olumlu etkisinin ortaya çıkmasını engellemiş olabileceği ön görülmektedir.

Sonuç olarak, ikinci dil öğrenmede mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinlikleri planlanırken bu çalışma kapsamında ortaya çıkan ve öğrenme çevresi, öğrenme stratejisi ve araçları ile ilgili dikkat ve motivasyonu etkilemesi muhtemel faktörlerin göz önünde bulundurulması, dikkat ve motivasyonu olumlu etkileyen etmenlerin işe koşulması; olumsuz etmenlerin ise elimine veya minimize edilmesi önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında mobil-yoğun-podcast dinleme etkinliklerinin beklenen farkı meydana getirmemesinin ardında dikkat ve motivasyonu olumsuz olarak etkileyebilecek ve yukarıda tartışılan etmenlerin baskın olmasının yattığı sonucuna varılmıştır. Tekrarlı dinlemenin motivasyona yönelik olarak meydana getirdiği olumsuz algının azaltılmasında, ilgi/konu odaklı dinleme, öğrenci kontrolü ve oyunlaştırma gibi faktörlerin işe koşulmasının etkili olabileceği öngörülmektedir. İleride ikinci dil öğrenenlerin daha çok inisiyatif alabileceği, öz-düzenleyici öğrenme çevrelerinin mobil-yoğun-podcast-dinleme etkinliklerinde uygulandığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

### **Teşekkür**

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 113K727 no'lu proje kapsamında üretilmiştir. Ayrıca, sağladığı destekten dolayı Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederiz.

### **Kaynakça**

- Abdalhamid, F. (2012). Listening comprehension strategies of Arabic-speaking ESL learners. Unpublished MA Thesis, Colorado: Colorado State University.
- Abraham, L.B. ve Williams, L. (2009). Electronic discourse in language learning and language teaching. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Abt, G. ve Barry, T. (2007). The quantitative effect of students using podcasts in a first year undergraduate exercise physiology module", *Bioscience Education e-Journal*, 10, 1-9.
- Berne, J. E. (1998). "Examining the relationship between L2 listening research, pedagogical theory, and practice", *Foreign Language Annals*, 31, 169-190.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a foreign language*, 20(2), 136.

- Bruno, C., Jham, Gabriela V., Howard, E., ve Strassler, L. G. (2007). Joining the podcast revolution. *J Dent Educ*, 72(3), 278-281.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. Stanley, J. C., ve Gage, N. L. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston:Houghton Mifflin, 171-246.
- Cebeci, Z. ve Tekdal, M. (2006). "Using podcasts as audio learning objects" *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 47-57.
- Chen, Y. S., Kao, T. C., Sheu, J. P., ve Chiang, C. Y. A. (2002). Mobile scaffolding-aid-based bird-watching learning system. *Wireless and Mobile Technologies in Education, 2002, Proceedings. IEEE International Workshop on IEEE*, 15-22.
- Chinnery, G. M. (2006). "Emerging technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- 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.
- Corell, (ty.) Intensive listening. University of Texas Austin, Foreign Language Teaching Methods-Listening. <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/02/intensive.php> adresinden 2 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çuhadar, C. ve Odabaşı, F. (2004). Mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı. *Uluslararası 2. Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi, Edirne*, 317-321.
- Ducate, L. ve Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation?, *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86.
- Dupuy, B. C. (1999). Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language, *System*, 27(3), 351-361.
- Ellis, R., & 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.
- 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, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT journal*, 52(2), 110-118.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N., Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning, *Language Learning & Technology*, 9(3), 9-12.
- Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S., ve Canım, S. (2010). Yeni nesil mobil öğrenme aracı: Podcast. *Akademik Bilişim'10 – XII, Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 787-792.
- Hasan, M. M. ve Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128.
- Jones, G. (2013). Developing a CEFR-Aligned test from scratch: A case study. Paper presented at Language Testing in Europe: Time for a New Framework?
- Jones, V. ve Jo, J. H. (2004). Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology. In *Beyond the Comfort Zone, Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, 468-474.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Karma yöntem: Gelişen paradigma. *Eğitimde üretim tabanlı araştırmalar için nitel araştırma yöntemleri* (M.Y. Özden ve L. Durdu editörlüğünde). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Krashen, S.D. (1982). Principles and practice in second language acquisition, Oxford: Pergamon.
- 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.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13(2), 177-189.
- Low, B.E. & Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789. Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.808379>
- Mayer, R. (2003). Learning and instruction, New Jersey: Pearson Education.
- Mendelsohn, D. J. (1994). Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner, San Diego, CA: Dominie Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). London: Sage.
- Nataatmadja, I. ve Dyson, L. E. (2008). The role of podcasts in students' learning. *IJIM*, 2(3), 17-21.
- 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.

- O'Bryan, A. ve Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162–180. doi:10.1017/S0958344007000523
- Odabaşı, H. F., Kuzu, A., Girgin, C., Cuhadar, C., Kiyıcı, M., ve Tanyeri, T. (2009). Reflections of Hearing Impaired Students on Daily and Instructional PDA use. *International Journal of Special Education*, 24, 1.
- Osada, N. (2001). What Strategy Do Less Proficient Learners Employ in Listening Comprehension?: A Reappraisal of Bottom-Up and Top-Down Processing. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5(1), 73-90.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years", *Dialogue*, 3, 53–66.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. London: UK.
- Pearson (2010). The revised Pearson Test of English general", Pearson [www.pearsonpte.com](http://www.pearsonpte.com) adresinden 30 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Pearson (2011). Guide to Pearson Test of English General, Pearson. [http://www.pearson.com.ar/files/pdf/PTEG\\_GuideL1.pdf](http://www.pearson.com.ar/files/pdf/PTEG_GuideL1.pdf) adresinden 30 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Peters, K. (2007). M-learning: Positioning educators for a mobile, connected future", *International Journal of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 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.
- Reigeluth, C. M. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. *Journal of Instructional Development*, 2(3), 8-15.
- Renandya, W.,&Farrell, T. (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., (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36(1), 85-92.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. NewYork: Cambridge University Press.
- Rodrigo, V. (2003). Narrow listening and audio-library: the transitional stage in the process of developing listening comprehension in a foreign language. *Mextesol Journal*, 27(1), 9-25.
- Sawhney, N.,& Schmandt, C. (1998, October). Speaking and listening on the run: Design for wearable audio computing. In *Wearable Computers, 1998. Digest of Papers. Second International Symposium on*(pp. 108-115). IEEE.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11(2), 129-59.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Siegel, J. 2012. "Second Language Learners' Perceptions of Listening Strategy Instruction." *Innovations in Language Learning and Teaching* 7 (1): 1–18. doi:10.1080/17501229.2011.653110.
- Taguchi, N. (2002). L2 learners' strategic mental processes during a listening test. *JALT Journal*, 23, 26- 31.
- Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Receptive strategies in interactive listening. *Modern Language Journal*, 81, 494-505.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching*, 40(03), 191-210.
- Vandergrift, L., and C. M. Goh. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.
- 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.
- Van Patten, W. (1993). Grammar-teaching for the acquisition rich classroom, *Foreign Language Annals* 26(4), 435-50
- Willoughby, T., Wood, E., Desmarais, S., Sims, S., & Kalra, M. (1997). Mechanisms that facilitate the effectiveness of elaboration strategies. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 682
- Wipf, J. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17, 345-48.