

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Dinleme Kaygısına ve Dinleme Öz Yeterlik Algısına Etkisi

Hilal Ağca*

Elif Aktaş***

MAKALE BİLGİSİ

Geliş:23.07.2024
Düzeltilme:16.08.2024
Kabul:08.09.2024
Doi: 10.31464/jlere.1520761

Anahtar Sözcükler:

yabancı dil olarak Türkçe
öğretimi
podcast/ sesli yayın
dinleme kaygısı
dinleme öz yeterlik algısı

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Çalışma grubu, İstanbul Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Okulunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 43 öğrenciden (23 deney, 20 kontrol) oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere altı hafta süreyle her hafta iki podcast olmak üzere ses dosyaları iletilmiş ve aynı süreç içinde üç farklı mobil uygulamaya aynı dosyalar yüklenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise mevcut dinleme metinleri ve etkinlikleriyle derslere devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği' ve 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sesli yayınların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygısına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca sesli yayınların dinleme öz yeterlik algısı ölçeği 'üst düzey-değerlendirme' alt boyutunun deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 15.02.2022, Sayı: E-70561447-050.01.04-102454.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim

Ağca, H., & Aktaş, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 374-399.*

* Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4831-8151>, İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkçe Hazırlık Birimi, hilal.agcaa@gmail.com

*** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-2274>, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, elif.aktas@alanya.edu.tr

Giriş

İnsan; anne karnından itibaren etrafını duymaya, dünyaya geldikten sonra ise çevresinde konuşulan dili edinmeye başlar. Bu nedenle dinleme, insanın ilk öğrenme şeklidir (Güneş, 2007). Birey, öğrenmek istediği dili ilk olarak işitir, algılar ve anlamaya çalışır; ardından düşüncelerini ifade eder. İnsanın kendini iyi ifade edebilmesi için anlaması gerekir. Bu nedenle yeni bir dil öğrenen kişi, dinleme becerisini özenle geliştirmek mecburiyetindedir. Nunan (1998), öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için ayırdıkları zamanın yarısını dinleme becerisi için kullandıklarını ifade ederek bu becerinin önemi üzerinde durmuştur. Dinleme becerisi gelişmiş olan bir öğrenci, söylenenleri kolaylıkla anlar ve telaffuzu gelişeceği için kendini doğru bir şekilde ifade edebilir. Ancak bu durum, Türkçeyi Türkiye’de ve yurt dışında öğrenenler arasında farklılık gösterebilir. Çünkü Türkiye’deki bir öğrencinin okulda, yolda, markette vb. Türkçeye maruz kalarak dinleme becerisi hızla gelişirken yurt dışında Türkçe öğrenenler için bu durum biraz daha zaman alabilir.

Dinleme becerisi dilin gerçek kullanımına uyum sağlama, doğal akıcılığı geliştirme, iletişim ve anlama becerilerini pekiştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Dinleme becerisinin dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen üzerinde yeterince durulmadığı da dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğretiminde konuşma ve yazma becerilerine daha fazla yer verilirken dinleme becerisine yeterli pratik imkânı sunulmamaktadır. Field’a (2008) göre dinleme becerisinin ihmal edilme sebebi, öğretilmesinin zor olduğunun düşünülmesidir. Dinleme becerisi, öğrencinin zihninde gerçekleşen bir süreç olarak algılandığından pasif bir beceri olarak kabul edilmiştir. Diğer yandan konuşma ve yazma becerileriyle karşılaştırıldığında bu beceride somut bir sonuç elde etmek daha zordur. Bu durum, öğretmenlerin başarılı sonuçlar elde ettiğini gösterebilmek adına konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisi ve kelime öğretimine daha fazla odaklanmalarına sebep olmuştur. Oysa doğru anlama, konuşma ve yazma becerileri dinleme sayesinde geliştirilir. Çünkü yanlış telaffuz sonucunda öğrenciler aynı harf hatalarını yazılı metinlere de yansıtmaktadırlar. Böylece doğru yazmak için sesleri doğru çıkarmak, sesleri doğru çıkarmak için de dinleme becerisini geliştirmek gerekmektedir.

Dil öğrenme; dört temel dil becerisinin eşit oranda geliştirilmesiyle mümkündür. Ancak yabancı bir dil, ana dili gibi öncelikle işiterek tanıştığımız bir dildir ve hedef dili öğrenmek, başlangıçta dinleme becerisinin gelişimiyle mümkündür. Bu nedenle, yeni bir dilin öğretiminde veya öğreniminde, dinleme becerisini güçlendirmeye daha fazla zaman ayırmalı ayrıca dinleme becerisi üzerinde özenle durulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde özellikle dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojinin sağladığı imkânlardan bolca faydalanmak gereklidir. Teknoloji destekli materyaller, sadece sınıf içinde değil farklı zaman dilimlerinde de kullanılarak yeni bir dil öğrenmeyi kolaylaştırıp hızlandırabilir. Örneğin öğrenciler; cep telefonları, kişisel bilgisayarlar ve tabletler sayesinde günlük hayatta spor yaparken, yemek pişirirken, yolculuk yaparken ya da yürüyüş esnasında dil öğrenme pratikleri yapabilirler (Berk, 2019).

Teknoloji destekli materyallerin dinleme becerisinin gelişiminde olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmek mümkündür. Alan yazınında yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımına (Çangal, 2020; Halitoğlu & Moralı, 2018), çizgi film ve televizyon

kullanımına (Boylu & Başar, 2015), dijital platform ve blog kullanımına yönelik (Dündar & Kara, 2019; Türker & Genç, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının dil öğrenimini olumlu yönde desteklediğini ifade etmek mümkündür. Örneğin Halitoğlu ve Moralı (2018), Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal ağ kullanımının temel dil becerilerini geliştirdiğini ve Türkçeye yönelik olumlu tutum oluşturduğunu belirlemişlerdir. Benzer olarak Çangal (2020) da yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine olumlu katkı sunduğunu belirtmiştir. Boylu ve Başar (2015) ise İran örneği üzerinden Türk kanallarında dizi/film izleyen öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Buna benzer olarak başka bir çalışmada da yeni bir öğrenme biçimi olan blogların yabancılara Türkçe öğretiminde derse karşı ilgiyi artırdığı tespit edilmiştir (Türker & Genç, 2018). Tüm bu çalışmaların ortak sonucu, dil öğretiminde teknoloji destekli materyallerin dinleme becerisi ve diğer becerileri geliştirdiğini ortaya koymasındır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek teknoloji destekli güncel materyallerden biri de podcast uygulamasıdır. Podcast ya da sesli yayın; çoğunlukla dijital medya ürünlerinin (radyo programları, videolar vs.) internet üzerinden bilgisayar ve taşınabilir cihazlara indirilebilir şekilde yayımlanmasıdır (Cayhan & Karakaş, 2019). Sağlık, teknoloji, kişisel gelişim, sanat, ekonomi, dil, spor, eğitim gibi farklı konu çeşitliliğine sahip olan sesli yayınlar; telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlarla birçok günlük rutini gerçekleştirirken kullanılabilir. Bu nedenle dinleyiciler istedikleri alanlarda sesli yayın takibi yapabilirler. Podcastlere; Anchor, Spotify, YouTube, Castbox, Talkshoe, Breaker, Himalaya, RadioPublic, Overcast, Google Podcast gibi uygulamalarla ücretli ya da ücretsiz olarak erişilebilir (Kurt & Göçer, 2021). Öğrenci, bu materyal desteğiyle dinleme ve anlama becerisini geliştirerek kendini doğru bir şekilde ifade etme fırsatı bulmaktadır. Günümüzde genel ağ ortamında farklı yabancı dillerde üretilmiş sesli yayın örneklerine rastlamak mümkündür. Alan yazını incelendiğinde, ülkemizdeki e-dinletilere yönelik yapılan araştırmaların çoğunun yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Bakla, 2018; Güler, 2014; İnce, 2015; Şengül, 2014). Ancak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecine teknolojinin dâhil edilmesiyle ön plana çıkan eğitim-öğretim materyalleri arasında yer alan sesli yayınların dinleme becerisinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlayan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri olan Berk'in (2019) çalışmasında podcast (sesli yayın) kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki Afgan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bunun dışında Yılmaz ve Babacan (2015) ise çalışmalarında A1-A2 seviyesine yönelik podcast örnekleri geliştirmişlerdir. Yorgancı (2021) ise doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerindeki öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemiştir.

Yabancı dil öğretim sürecinin planlanmasında oldukça önemli bir basamağı oluşturan materyal tasarımına güncel teknolojik araçların dâhil edilmesinin gerekli olduğu bilinmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alanında uzman kişilerce hazırlanmış ve internet üzerinden yayımlanacak e-dinletiler; yabancı uyruklu öğrencilere etkili bir kaynak olarak sunulabilir. Eğitimcilerin işini kolaylaştırarak pratiklik sunan teknolojinin Türkçe

öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede büyük bir etkisi vardır (Yürektürk & Coşkun, 2020). Böylece oluşturulan e-dinletiler; dil bilgisi öğretiminde, kelime dağarcığının zenginleştirilmesinde, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. E-dinletiler, düşük maliyetli olmaları ve kolayca hazırlanıp yayımlanabilmeleri nedeniyle dil öğretiminde pratik bir teknolojik kaynak hâline gelmiştir. Şimdiye kadar genellikle ders kitapları ve sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalan dinleme eğitimi, e-dinletilerin kullanımıyla öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarına da entegre edilebilir.

Podcast (Sesli Yayın)

Dil öğretiminde sıklıkla kullanılan Web 2.0 destekli mobil öğrenme araçlarından biri de podcasttir. Podcast terimi, Apple'ın mp3 oynatıcısı olan "ipod" kelimesinin "pod" kısmı ile İngilizcedeki yayın anlamına gelen "broadcast" kelimesinin "cast" kısmının birleşmesiyle türetilmiştir (Brachet, 2007'den akt: Cayhan & Karakaş, 2019). Podcast terimi Türkçede "cep yayını" (Coşkun & Demirkan, 2016), "elektronik dinleti, e-dinleti" (Berk, 2019) veya "sesli yayını" olarak isimlendirilmektedir. Oluşturulma amacı ve şekline göre üç farklı podcast (sesli yayını) türünden bahsetmek mümkündür (Traxler, 2008, s. 47'den akt. İspir, 2013, s. 35):

- **Ses İçerikli Podcast (Sesli Yayın)**

Sadece ses sisteminin olduğu podcast şeklidir. Diğer podcast türlerine göre daha kolay oluşturulan bu tür, ilk ve en yaygın olarak kullanılan türdür. Bu podcastin oluşturulmasında mikrofon, kayıt cihazı ve kurgu yazılımı yeterlidir. Ses podcasti oluşturmak için gerekli olan ses bilgisi mikrofon aracılığıyla dijital ses ortamına aktarılmaktadır. Ayrıca akıllı telefon yapısına sahip bir cihazla kolaylıkla kayıt yapılabilen bu tür, en masrafsız podcast şeklidir (İspir, 2013, s. 35).

- **Video İçerikli Podcast/Vodcast**

Vodcast adıyla bilinen bu medya türü hem ses hem görüntü hizmeti vermektedir. Diğer podcast (sesli yayını) türlerine göre daha zahmetli ve maliyetlidir. "Bir vodcast oluşturmak için dijital video kamera ve kurgu programına ve hızlı bir internet erişimine ihtiyaç vardır." (Salmon, 2008'den akt. İspir, 2013, s. 37). Bu podcastin içerisinde görüntü olduğu için hazırlanması zahmetlidir ve estetik kaygıyı etkileyerek podcast üretiminin yavaş hazırlanmasına sebep olabilir.

- **Geliştirilmiş Podcast (Sesli Yayın)**

Podcast türünün en gelişmiş şeklidir. İçerisinde bulunan Web bağlantıları sayesinde etkileşim sağlanmaktadır. Dijital mobil oynatıcıların sahip oldukları dijital ekran vasıtasıyla uygulamaya ait görsellere internet bağlantısıyla erişilebilmektedir. Bu uygulama ile podcastler, işitsel ve görsel öğelerle etkileşimli bir yapıya bürünmüştür (İspir, 2013, s. 38). Diğer türlere göre daha gelişmiş olan bu podcast, internet erişimi gerektirdiğinden maliyetlidir. Bu durum, daha az tercih edilme ve dinleyici kitlesine ulaşma yüzdesinin düşük olabileceği anlamına gelir.

Sesli yayınların farklı ortamlarda kullanılabilmesi, ekonomik olması, mobil cihazlar içerisinde bulunması ve sosyal medyada popüler olması nedeniyle kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Podcast kullanımının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Zaman ve mekân açısından özgürlük sunarak bireylere istedikleri zaman ve herhangi bir yerde eğlenceli ve öğretici içerikleri tüketme şansı verir.

- İnternet erişimi olanlar için pratik ve az maliyetlidir.
- Basit bir podcast (sesli yayın) yapmak için pahalı ekipmanlara gerek duyulmaz. Herkes, sadece bir mobil cihazla sesli yayın yapabilir.
- Kullanıcılar, podcastleri indirip kaydedebilir, diledikleri zaman tekrar dinleyebilir veya istedikleri bölümleri geriye veya ileriye sarabilir.
- Etkin bir eğitim aracı olarak doğru şekilde kullanıldığında, öğrenme sürecini destekleyebilir.
- Formal ve informal öğrenme sağlar.
- Farklı bir öğrenme deneyimi sunarak ve öğrenme sürecini okul dışına taşıyarak motivasyonu ve başarıyı artırır.
- Bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak tanır, kişi hangi konuda ve nasıl öğrendiğini bu uygulama aracılığıyla fark edebilir.
- Podcast dinleyen kişi; içeriği beğenme, yorum yapma, paylaşma gibi etkinliklerle sürekli olarak etkileşimde bulunabilir (Kurt & Göçer, 2021).

Teknoloji çağında doğan çocukların teknolojiye olan ilgi ve merakları eğitim sisteminde kullanılan materyalleri güncellemeyi de gerektirmektedir. Göçer ve Moğul'a (2011, s. 808) göre geleneksel anlayıştan uzak, çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Çağdaş yaklaşımlarla öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine daha uygun yöntemler kullanılarak öğrencilerin daha aktif olması ve derinlemesine öğrenmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda bilgisayar veya mobil cihazlara indirilerek çevrim içi ya da çevrim dışı şeklinde kullanılabilen sesli yayınlar, eğitim alanında farklı imkânlar sağlamaktadır. Sesli yayınlarda ses ve görüntünün olması etkili dinleme, dinlediğini anlama, telaffuz ve diksiyon tekrarları gibi fırsatlar sağlar, bu da dil öğretimine yardımcı olabilir. Aynı zamanda sağlık, tarih, eğitim gibi farklı konularda dinletiler, öğrencilerin kelime dağarcığını, metinler arası bağlantı kurma becerisini ve doğru gramer kullanımını geliştirebilir. Buna bağlı olarak sözlü ifade becerilerini geliştirir ve öğrenciler dili konuşurken kendilerine has bir tarz/üslup belirlerler. Sesli yayınlar, öğrenilen dili gerçek hayattan kesitlerle sunarak ders kitabında olmayan ancak öğrenenler için son derece etkili yardımcı bir materyal özelliği taşır. Öğrenciler, sosyokültürel unsurların da aktarıldığı uygulamalar sayesinde dilin farklı ortamlarda ve gerçek yaşam temelli kullanımına alışkın hâle gelirler. Ayrıca öğrenciler, başkalarının dinleme hızına uyum sağlamaya çalışmadan kendi seviyelerine göre dinleme hızlarına karar verip etkinlikleri yönetme fırsatı elde ederler. Bu imkânlar sayesinde hayat boyu öğrenme etkin hâle gelmektedir (Coşkun & Demirkan, 2016).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak sesli yayınların belirtilen faydaları yerine getirmesi için hazırlama aşamasında birtakım ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Kurt & Göçer, 2021):

- Sesli yayınlar, öğrenci yaş ve seviyelerine uygun olmalıdır.
- Öğrenci beklentilerini ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Doğru şekilde kategorize edilerek kullanıcıların rahatça erişebilmesi için düzenlenmelidir.

- Ses tabanlı podcastlerin net ses kalitesi, video tabanlı olanların ise görsel ve işitsel kalitesi anlaşılır olmalıdır.
- Sesli yayınların sunulduğu web sayfalarının tasarımı, öğrencilerin dikkatini çekmelidir.
- Süre iyi ayarlanmalı ve dikkat dağıtıcı unsurlar (örneğin hışırtı, patlama sesleri, yutkunma sesleri) önlenmelidir.
- İçerik, dinleyiciyi veya izleyiciyi meraklandırmalı ve motive etmelidir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırma, sesli yayın şeklindeki podcast uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Podcast kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

1. Podcast (sesli yayın) destekli ve geleneksel şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Podcast (sesli yayın) destekli ve geleneksel şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme öz yeterlik algıları arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Çalışmanın katılımcıları, İstanbul Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Okulunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 43 yabancı öğrenci ile (23 deney, 20 kontrol) sınırlıdır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları; dinleme kaygısı ölçeği ve dinleme öz yeterlik ölçeği ile sınırlıdır.

Çalışmanın uygulama süreci 6 hafta ve 18 saat ile sınırlıdır.

Araştırmanın uygulama boyutu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencileriyle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada podcast kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda deney-kontrol gruplarının belirlenmesinde ve gruplara atanmasında seçkisiz atama kullanılmadığı için araştırma modeli olarak ön test-son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Karasar, 2011). Denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen, ölçülen değişkenin başlangıç noktalarının bilinmesi sayesinde değişimin izlenmesi ve test edilmesine imkân sağlamaktadır. Bu modelde, her iki grup da bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alır. Deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır. Ardından her iki grup da bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri aynı araçlarla tekrar yapar. Deneysel işlemin etkisini

değerlendirmek için deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene dair ölçümleri uygun analiz teknikleriyle kıyaslanır (Büyüköztürk vd., 2009).

Çizelge 1. Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Desen Görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	O ₁	X	O ₃
Kontrol	O ₂		O ₄

O₁, O₂: Yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme öz yeterlik ölçeği, yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği

O₃, O₄: Yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme öz yeterlik ölçeği, yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği

Yayın Etiği

Uygulamaya başlamadan önce bu çalışma için gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 15.02.2022 tarihli ve E-70561447-050.01.04-102454 sayılı izni ile araştırmaya başlanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Okulunda 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 43 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden 23 kişi rastgele deney grubuna, 20 kişi ise yine rastgele kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmada B1 seviyesindeki öğrencilerle çalışılması uygun görülmüştür. Çünkü hedef dilin öğrenilmesinde en faydalı olan girdi, anlaşılır içeriktir. Anlaşılmayan girdiler dinleyiciyi yorar ve strese sokabilir. Krashen'e (2002) göre sadece radyo dinleyerek hedef dil kazanamıyorsak bunun sebebi radyodaki konuşmacının diline yeterince hâkim olmamızın eksikliğidir. Bu nedenle öğrenci, dinleyerek yabancı dilini geliştirmek istiyorsa hedef dil hakkında temel düzeyde dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip olmalıdır. Bu durum, McQuillan'ın (2006) elektronik sesli kayıtlar, orta düzeydeki öğrencilerin ileri seviyeye geçmesine yardımcı etkili bir araç olabileceği görüşünü desteklemektedir. Bu doğrultuda belirlenen çalışma kümesinin özellikleri Çizelge 2'de verilmiştir:

Çizelge 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	10	43,47	8	40
	Erkek	13	56,52	12	60
Yaş	18-23	20	86,95	19	95
	24-29	1	4,3	-	-
	30+	2	8,6	1	5

Ülke	Türkmenistan	10	43	10	50
	İran	8	34	5	25
	Suriye	1	4,3	2	10
	Irak	1	4,3	2	10
	Filistin	2	8,6	1	5
	Rusya	1	4,3	-	-
Toplam		23	100	20	100

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmanın veri toplama araçları olarak Kim (2002) tarafından geliştirilen ve Halat (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği’ ile Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen ‘Yabancı Öğrenciler için Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır.

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

İlk olarak Kim (2002) tarafından geliştirilen ve Kılıç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 33 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Alt boyutlar ‘telaffuz vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’, ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ ve ‘öz güven’ olarak isimlendirilmiştir. 5’li Likert tipi dereceleme ölçeğine göre “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişen 5 seçenek bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar ise 1-5 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayıları sırasıyla; ,649, ,418 ve ,889 olarak hesaplanmıştır (Halat, 2015). Bu çalışmada hesaplanan değerler ise tüm testler için sırasıyla; ,854, ,707 ve ,718’dir.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 18 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin alt boyutları ‘temel düzey, kavrama-sentez ve üst düzey-değerlendirme’ olarak isimlendirilmiştir. 5’li Likert tipi dereceleme ölçeğine göre “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişen 5 seçenek bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar ise 1-5 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayıları sırasıyla; ,931, ,802 ve ,650’dir. Bu çalışmada hesaplanan değerler ise tüm testler için sırasıyla; ,889, ,702, ve ,797’dir.

Verilerin Çözümlemesi

Deneyisel çalışmanın analizi üç temel aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada ön test ölçümleri arasındaki farklar hesaplanmıştır. İkinci aşamada son test ölçümleri arasındaki farklar hesaplanmıştır. Üçüncü aşamada ise son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark puanları hesaplanmış ve gruplar arasında bu fark puanları karşılaştırılarak grupların deneysel süreçteki gelişimleri karşılaştırılmıştır. Ancak öncelikle deneysel çalışmaya katılan öğrencilere ön test ve son testlerde uygulanan dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ile kaygı

ölçeği alt boyutlarına ait karşılaştırmalar için hangi testlerin uygulanabileceğine dair normallik testi yapılmıştır. Bunun için verilerin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarının aynı katsayıların standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler incelenmiş ve bu değerler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Ön ve Son Test Ölçümlerine ait Verilerin Gruplara göre Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

Grup	Ölçek Alt boyutu	Ölçüm	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata	Çarpıklık Katsayısı/ Hata Oranı	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata	Basıklık Katsayısı /Hata Oranı
Deneysel	Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Ön test	,159	,481	,330	-1,180	,932	-1,266
		Son test	-,505	,481	-1,049	,063	,935	,067
	Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	-,701	,481	-1,457	1,521	,932	1,631
		Son test	-,025	,481	-,051	1,632	,935	1,745
	Öz güven	Ön test	-,120	,481	-,249	-,821	,935	-,878
		Son test	-,098	,481	-,203	,833	,935	,890
Kontrol	Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Ön test	,071	,512	,138	-,661	,992	-,666
		Son test	-,369	,512	-,720	-,751	,992	-,757
	Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	,057	,512	,111	-,872	,992	-,879
		Son test	,991	,512	1,935	1,291	,992	1,301
	Öz güven	Ön test	,082	,512	,160	-,212	,992	-,213
		Son test	-,344	,512	-,671	-,164	,992	-,165

Analiz sonuçlarına göre dinleme kaygısı ölçeği ölçümleri (ön test ve son test) her iki grupta da +1.96 ve -1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır (Can, 2014). Yani gruplar arası ön testlerin, son testlerin ve fark puanlarının (son test-ön test) karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, grupların kendi içlerinde gelişimlerini analiz etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Çizelge 4. Öz Yeterlik Ölçeğinin Ön ve Son Test Ölçümlerine ait Verilerin Gruplara göre Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Grup	Ölçek Alt boyutu	Ölçüm	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata	Çarpıklık Katsayısı/ Hata Oranı	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata	Basıklık Katsayısı /Hata Oranı
Deneysel	Temel düzey	Ön test	-,407	,481	,330	-1,180	,932	-1,266
		Son test	-,505	,481	-1,049	,063	,935	,067

	Kavrama- Sentez	Ön test	-,701	,481	-1,457	1,521	,932	1,631
		Son test	-,025	,481	-,051	1,632	,935	1,745
Y	Üst düzey- değerlendirme	Ön test	-,120	,481	-,249	-,821	,935	-,878
		Son test	-,098	,481	-,203	,833	,935	,890
	Temel düzey	Ön test	,071	,512	,138	-,661	,992	-,666
		Son test	-,369	,512	-,720	-,751	,992	-,757
Kontrol	Kavrama- Sentez	Ön test	,057	,512	,111	-,872	,992	-,879
		Son test	,991	,512	1,935	1,291	,992	1,301
	Üst düzey- değerlendirme	Ön test	,082	,512	,160	-,212	,992	-,213
		Son test	-,344	,512	-,671	-,164	,992	-,165

Analiz sonuçlarına göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ölçümleri (ön test ve son test) her iki grupta da +1.96 ve -1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır (Can, 2014). Yani gruplar arası ön testlerin, son testlerin ve fark puanlarının (son test – ön test) karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, grupların kendi içlerinde gelişimlerini analiz etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

İşlem Süreci

Uygulama aşamasında deney ve kontrol grubundaki katılımcılara öncelikle ön testler (kaygı ölçeği, öz yeterlik ölçeği) uygulanmıştır. Ardından altı hafta boyunca haftada iki podcast (sesli yayın) yalnızca deney grubundaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Altı hafta sonunda deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara ön testte uygulanan araçlar, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre sırasıyla ön test ölçümleri, son test ölçümleri ve son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark puanları hesaplanmıştır. Deney grubunda yürütülen süreç boyunca geliştirilen ve öğrencilerle paylaşılan podcast uygulamalarının oluşturma aşaması ‘a. Konu Seçimi ve Tasarım Aşaması, b. Geliştirme ve Yayınlama Aşaması, c. Öğrencilerle Paylaşma Aşaması, d. Uygulama Aşaması’ şeklinde dört farklı bölümden oluşmaktadır.

a. Konu Seçimi ve Tasarım Aşaması

Podcast (sesli yayın) konuları; dinleyicileri meraklandırmalı, eğitmeli, eğlendirmeli aynı zamanda bilgi verici olmalıdır. Ayrıca podcastler (sesli yayın), hedef dilin konuşulduğu coğrafyanın kültürüne ve yaşam tarzına dair içerikler sunarak, dinleyicilere hedef dilin özelliklerini deneyimleme fırsatı vermelidir (Berk, 2019). Bu bilgiler doğrultusunda Kültür Sanat Yayınevi tarafından yayımlanan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı” B1 seviyesi dikkate alınıp bütün ünitelerin dil bilgisi kuralları ve üniteyle ilgili yeni kelimeler kullanılarak her ünite için 2 podcast (sesli yayın) olacak şekilde ses dosyaları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu dosyalar (ses ve müzik), yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve

bu alanda çalışan 3 uzmana değerlendirmesi için sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda revize edilerek son hâlini almıştır. Bu dosyaların içerikleri şöyledir:

Çizelge 5. Podcastlerin Başlıkları ve Süreleri

	Dosya Adı	Dosya Türü	Süre
1.Ünite	1. Yeni Bir Hayat Üzerine	Mp3	4:40
	2. Üsküdar'da Yaşamak	Mp3	5:15
2.Ünite	3. İş Dünyasına Merhaba	Mp3	2:50
	4. İş Hayatı	Mp3	5:10
3.Ünite	5. Ruh Sağlığı	Mp3	3:42
	6.Sağlıklı Yaşam	Mp3	4:40
4.Ünite	7. Başarı	Mp3	3:13
	8. Mehmet'in Eğitim Hayatı	Mp3	4:08
5.Ünite	9. Hayallerimiz	Mp3	3:24
	10. Neslihan'la Muhabbet	Mp3	4:15
6.Ünite	11.Mutluluk ve Mutsuzluk Üzerine	Mp3	3:41
	12. Misafir Öğrenci	Mp3	4:27

Çizelge 5 incelendiğinde en uzun süreli podcastin (sesli yayın) “İş Hayatı”, en kısa süreli podcastin (sesli yayın) ise “İş Dünyasına Merhaba” olduğu görülmektedir. Bu sürelere giriş müzikleri de dâhil edilmiştir.

Araştırmacı Edirisingha vd.'ye (2006) göre sesli yayınların ders anlatımı yerine daha çok radyo programı tarzında olması gerekmektedir. Bu nedenle bütün podcastler oluşturulurken başlangıçta dinleyiciler selâmlanıp podcastin konusu hakkında kısa bilgi verilmiştir. Yapılan kısa bilgilendirmeyle öğrencilerin dinleyecekleri podcastlerin (sesli yayın) konusunu anlamaları ve içeriğiyle ilgili bilgilendirilerek onları motive etmek amaçlanmıştır.

Podcastler; konuşma, müzik ve ses efektleri gibi çeşitli unsurları içermelidir (Cebeci & Tekdal, 2006). Bu tür podcastlerin basit ses dosyalarıyla ya da farklı yöntemlerle oluşturulmuş podcastlere göre öğrenme süreçlerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda oluşturulan podcastlere giriş müziği eklenerek podcastler daha eğlenceli hâle getirilmiştir. Eklenen müziklerin ücretsiz ve telifsiz imkân sağlayan müzik sitelerinden alınması sağlanmıştır.

Podcast (sesli yayın) tasarımında önemli olan bir diğer husus da dosya boyutunun gerekli ölçüde olmasıdır. Rossell-Aguilar (2007) podcast (sesli yayın) oluştururken dosya büyüklüğüne özen göstermenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle podcast (sesli yayınları) oluşturulurken belirli boyutlarda tasarlanmasına dikkat edilmiştir.

b. Geliştirme ve Yayımlama Aşaması

Podcastlerin içerikleri mevcut ders kitabının B1 düzeyindeki ünitelere paralel olarak hazırlanmıştır. Dinleme metinlerinin hazırlanışı esnasında ilgili kitaptaki sözcükler ve dil bilgisi kuralları esas alınmıştır. Ayrıca metinlerdeki sözcükler ve dil bilgisi kurallarına A1 ve A2 seviyesindeki içerikler de dâhil edilmiştir.

Hazırlanan yazılı metinler hem araştırmacı tarafından hem de diksiyon alanında eğitim almış alan uzmanı kişiler tarafından mobil cihaz aracılığıyla seslendirilmiştir. Seslendirilen metinler, mp4 uzantısından mp3 uzantısına dönüştürülmüştür. “Audacity” yazılım destekli program yardımıyla ses kirliliği temizlenerek ses dosyalarının ses kalitesi artırılmıştır. Bir sonraki aşamada ses dosyaları belirlenen podcast (sesli yayın) platformlarında “Türkçe Dinleyelim Türkçe Konuşalım” ismiyle yayımlanmıştır. Bahsedilen podcastler (sesli yayın) Görsel 1’de gösterilen kapak altında yayımlanmıştır.



Görsel 1. Podcast Kapağı

c. Öğrencilerle Paylaşma Aşaması

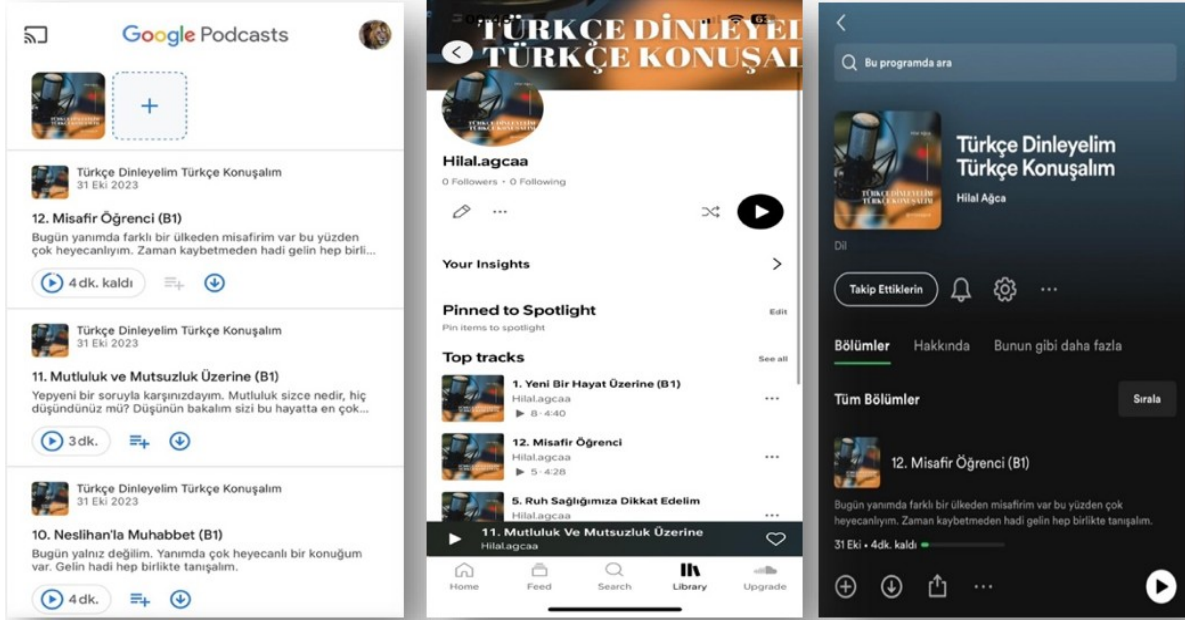
Deney grubundaki öğrencilerin e-dinletilere erişimini sağlamak amacıyla çeşitli ortamlar geliştirilmiştir. Bu ortamlardan biri, akıllı telefon uygulaması Telegram üzerinden "Podcast Çalışma Grubu" adlı anlık iletişim grubudur. Bu grupta hazırlanan podcast dosyaları deney grubuyla paylaşılmıştır. Bu grup haricinde araştırmacı tarafından oluşturulan üç farklı uygulamada profil oluşturularak yayımlanan podcast bağlantıları deney grubunda bulunan katılımcılara iletilmiştir. Böylece katılımcıların gerekli ses dosyalarına ulaşmaları çeşitlendirilerek kolaylaştırılmıştır. Bahsedilen üç farklı mobil uygulama Görsel 2’de gösterilmektedir:

Mobil Uygulamalar
1.Spotify
2.SoundCloud

3.Google Podcast

Görsel 2. Mobil Uygulamalar

Bahsedilen uygulamalar tasarım açısından benzerlik gösterse de podcast dinlemek için en yaygın olanı Spotify'dır. Görsel 3, 4 ve 5'te Spotify, SoundCloud ve Google Podcast mobil uygulamalarının iç görsellerine yer verilmiştir:



Görsel 3. Google Podcast İç Tasarımı

Görsel 4. SoundCloud İç

Görsel 5. Spotify İç Tasarımı

d. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında altı hafta boyunca haftada iki podcast (sesli yayın) yalnızca deney grubundaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrenciler, dosyaları farklı zamanlarda en az 2 kez dinlemişlerdir.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Deneyisel uygulamadaki dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği uygulamasına ait deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği Ön Test - Son Test Ortalama Puanların Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test sonuçları		N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Temel Düzey	Deney	23	37,00	9,090	41	3,815	,001	,261

	Kontrol	20	29,05	2,139				
Kavrama- Sentez	Deney	23	46,91	11,433	41	4,011	,001	,280
	Kontrol	20	36,40	2,683				
Üst düzey- değerlendirme	Deney	23	8,91	2,254	40,327	1,918	,062	-
	Kontrol	20	7,75	1,712				
Son test sonuçları		N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Temel Düzey	Deney	23	46,00	2,522	41	12,166	,001	,780
	Kontrol	20	33,50	4,123				
Kavrama-Sentez	Deney	23	17,04	1,460	31,974	8,372	,001	,630
	Kontrol	20	12,15	2,230				
Üst düzey- değerlendirme	Deney	23	12,60	1,405	37,221	7,356	,001	,569
	Kontrol	20	9,10	1,682				

Öğrencilerin ön test sonuçları incelendiğinde dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=37,00$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=29,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(41)=3,815$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .261$; .14’ten büyük olduğu için yüksek olarak kabul edilmektedir (Green & Salkind, 2008). Dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ön test puanları ‘kavrama-sentez’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=46,91$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=36,40$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(41)=4,011$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘kavrama-sentez’ alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .280$; .14’ten büyük olduğu için yüksektir (Green & Salkind, 2008). Diğer taraftan dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ön test puanları ‘üst düzey-değerlendirme’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=8,91$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=7,75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(40,327)=1,918$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin son test sonuçları incelendiğinde dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=46,00$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=33,50$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(41)=12,166$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulama tamamlandıktan sonra gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .780$; .14’ten büyük olduğu için yüksek kabul edilmektedir (Green & Salkind, 2008). Dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği son test puanları kavrama-sentez alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=17,04$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=12,15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(31,917)=8,372$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulama tamamlandıktan sonra gruplar arasında yabancı öğrenciler için Türkçe

dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları kavrama-sentez alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .630$; .14'ten en büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008). Diğer taraftan dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği son test puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından deney ($\bar{X} = 12,60$) ve kontrol grupları ($\bar{X} = 9,10$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(37,221) = 7,356$, $p < .05$). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Deneysel uygulamadaki dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği uygulamasına ait, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde gelişimlerini gösteren bağımlı örneklem t testi sonuçları ise Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Ön test - Son test Puanların Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu		N	\bar{X}	S	t	sd	p	η^2
Temel Düzey	Ön test	23	37,00	9,090	-4,534	22	,001	,333
	Son test	23	46,00	2,522				
Kavrama- Sentez	Ön test	23	46,91	11,433	12,765	22	,001	,798
	Son test	23	17,04	1,460				
Üst düzey- değerlendirme	Ön test	23	8,91	2,254	-6,813	22	,001	,530
	Son test	23	12,6	1,405				
Kontrol Grubu		N	\bar{X}	S	t	sd	p	η^2
Temel Düzey	Ön test	20	29,05	9,090	-4,321	19	,001	,310
	Son test	20	33,50	2,522				
Kavrama- Sentez	Ön test	20	36,40	11,433	30,403	19	,001	,957
	Son test	20	12,15	1,460				
Üst düzey- değerlendirme	Ön test	20	7,75	2,254	-2,969	19	,001	,176
	Son test	20	9,10	1,405				

Çizelge 7'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği temel düzey alt boyutu ön test ($\bar{X} = 37,00$) ve son test uygulaması ($\bar{X} = 46,00$) arasında son test lehine bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{22} = -4,534$, $p < .05$). Deney grubunda dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği kavrama-sentez alt boyutu ön test ($\bar{X} = 46,91$) ve son test uygulaması ($\bar{X} = 17,04$) arasında, son test lehine ciddi bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{22} = 12,765$, $p < .05$). Son olarak deney grubunda dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği üst düzey-değerlendirme alt boyutu ön test ($\bar{X} = 8,91$) ve son test uygulaması ($\bar{X} = 12,60$) arasında son test lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{22} = 12,765$, $p < .05$). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri η^2 değerlerinin tamamı 14'ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008).

Çizelge 7’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği temel düzey alt boyutu ön test ($\bar{X}=29,05$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=33,50$) arasında son test lehine bir gelişimin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{19}=-4,321$, $p<.05$). Kontrol grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği kavrama-sentez alt boyutu ön test ($\bar{X}=36,40$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=12,15$) arasında son test lehine ciddi bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{19}=30,403$, $p<.05$). Son olarak kontrol grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği üst düzey-değerlendirme alt boyutu ön test ($\bar{X}=7,75$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=9,10$) arasında, son test lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{19}=-2,969$, $p<.05$). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri η^2 değerlerinin tamamı 14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008).

Son olarak deneysel uygulamanın başarısını ortaya daha net koyabilmek için yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği uygulamasının son test puanları ön test puanlarından çıkarılarak “fark” puanları oluşturulmuştur. Fark puanları deneysel uygulamada grupların gelişim puanlarını karşılaştırılmasını sağlayarak deneysel uygulamanın başarısını daha net göstermektedir (Can, 2014). Fark puanlarının analizi Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öz Yeterlik Ölçeği Fark Puanlarının Ön Test - Son Test Ölçümlerinin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Fark puanları		N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Temel Düzey	Deney	23	9,00	9,520	32,692	2,035	,051	-
	Kontrol	20	4,45	4,605				
Kavrama- Sentez	Deney	23	-29,86	11,222	41	-2,144	,031	,100
	Kontrol	20	-24,25	3,567				
Üst düzey- değerlendirme	Deney	23	3,69	2,601	40,580	3,314	,002	,211
	Kontrol	20	1,35	2,033				

Çizelge 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları temel düzey alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=9,00$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=4,45$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(32,692)=2,035$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları temel düzey alt boyutu puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla artış göstermiştir fakat bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu da deneysel uygulamanın yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları temel düzey alt boyutu değişkeni açısından beklenen başarıya ulaşamadığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları kavrama-sentez alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=-29,86$) ve kontrol grupları ($\bar{X}=-24,25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t(41)=-2,144$, $p<.05$). Buna göre beklenenin tam aksine her iki grupta da yabancı öğrenciler için Türkçe

dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği kavrama-sentez alt boyutu fark puanları ciddi seviyede gerileme göstermiştir. Aradaki istatistiksel farka bakıldığında ise deney grubundaki gerilemenin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .116$; .06 ile 14 aralığında olduğu için etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008).

Çizelge 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından deney ($\bar{X} = 3,69$) ve kontrol grupları ($\bar{X} = 1,35$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(40,580) = 3,314$, $p < .05$). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır. Bu da deneysel uygulamanın yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu değişkeni açısından beklenen başarıya ulaştığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .211$ 14'ten büyük olduğu için etki büyüklüğü yüksek seviyededir (Green & Salkind, 2008).

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının dinleme kaygısı ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Ortalama Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test sonuçları		N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Deney	23	69,21	3,872	40,642	-4,571	,001	,337
	Kontrol	20	74,05	3,051				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Deney	23	18,91	1,729	40,987	-,588	,560	-
	Kontrol	20	19,20	1,472				
Öz güven	Deney	23	18,56	1,727	40,892	,725	,473	-
	Kontrol	20	18,20	1,576				
Son test sonuçları		N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Deney	23	49,47	3,629	40,812	-20,916	,001	,914
	Kontrol	20	71,80	3,365				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Deney	23	11,39	1,405	34,056	-12,010	,001	,778
	Kontrol	20	17,70	1,949				
Öz güven	Deney	23	11,69	1,819	40,972	-12,211	,001	,784
	Kontrol	20	18,10	1,618				

Ön test sonuçları incelendiğinde dinleme kaygısı ölçeği puanları 'telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili' alt boyutu açısından deney ($\bar{X} = 69,21$) ve kontrol grupları ($\bar{X} = 74,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(40,642) = -4,571$, $p < .05$). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği puanları 'telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili' alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .337$; .14'ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün

yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği ön test puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}= 18,91$) ve kontrol grupları ($\bar{X}= 19,20$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(40,987) = -,588, p<.05$). Buna ilave olarak dinleme kaygısı ölçeği ön test puanları ‘öz güven’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}= 18,56$) ve kontrol grupları ($\bar{X}= 18,20$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(40,892) = -,725, p<.05$).

Son test sonuçları incelendiğinde yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}= 49,47$) ve kontrol grupları ($\bar{X}= 71,80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(40,812) = -20,916, p<.05$). Buna göre deneysel uygulama sonunda gruplar arasında dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .914$; .14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir (Green & Salkind, 2008). Dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}= 11,39$) ve kontrol grupları ($\bar{X}= 17,70$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(34,056) = -12,010, p<.05$). Buna göre deneysel uygulama sonunda gruplar arasında yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .778$; .14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008). Son olarak ölçeğin ‘öz güven’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X}=11,69$) ve kontrol grupları ($\bar{X}= 18,80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(40,972) = -12,211, p<.05$). Buna göre deneysel uygulama sonunda gruplar arasında dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .784$; .14’ten büyük olduğu için yüksektir (Green & Salkind, 2008).

Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulamasına ait deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde gelişimlerini görmek için gerçekleştirilen bağımlı örneklem t testi sonuçları ise Çizelge 10’da yer almaktadır.

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu		N	\bar{X}	S	t	sd	p	η^2
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Ön test	69,21	23	3,872	18,304	22	,001	,890
	Son test	49,47	23	3,629				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	18,91	23	1,729	17,292	22	,001	,879
	Son test	11,39	23	1,405				
Öz güven	Ön test	18,56	23	1,727	13,419	22	,001	,814
	Son test	11,69	23	1,819				
Kontrol Grubu		N	\bar{X}	S	t	sd	p	η^2
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma	Ön test	74,05	20	3,051	2,325	19	,031	,116

hızı ve beden dili	Son test	71,80	20	3,365				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırlması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	19,20	20	1,472	2,910	19	,009	,171
	Son test	17,70	20	1,949				
Öz güven	Ön test	18,20	20	1,576	,218	19	,830	-
	Son test	18,10	20	1,618				

Çizelge 10 incelendiğinde deney grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu ön test ($\bar{X}=69,21$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=49,47$) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{22}=18,304$, $p<.05$). Deney grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırlması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu ön test ($\bar{X}=18,91$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=11,39$) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{22}=17,292$, $p<.05$). Son olarak deney grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘öz güven’ alt boyutu ön test ($\bar{X}=18,56$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=11,69$) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{22}=13,419$, $p<.05$). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri η^2 değerlerinin tamamı 14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008).

Sonuçlar incelendiğinde kontrol grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu ön test ($\bar{X}=74,05$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=71,80$) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{19}=2,325$, $p<.05$). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2=,116$ değeri, .06 ile .14 aralığında olduğu için etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008). Kontrol grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırlması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu ön test ($\bar{X}=19,20$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=17,70$) arasında, son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{19}=2,910$, $p<.05$). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2=,171$ değeri, 14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008). Son olarak kontrol grubunda yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği ‘öz güven’ alt boyutu ön test ($\bar{X}=18,20$) ve son test uygulaması ($\bar{X}=18,10$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{19}=,218$, $p<.05$).

Deneysel uygulamanın başarısını ortaya daha net koyabilmek için yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulamasının son test puanları ön test puanlarından çıkartılarak “fark” puanları oluşturulmuştur. Fark puanları deneysel uygulamada, grupların gelişim puanlarının karşılaştırılmasını sağlayarak deneysel uygulamanın başarısını daha net göstermektedir (Can, 2014). Fark puanlarının analizi Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Deney ve Kontrol Gruplarına ait Dinleme Kaygısı Ölçeği Fark Puanlarının Ön test - Son test Ölçümlerinin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçlar

Fark puanları	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2	
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Deney	23	-19,73	5,171	40,950	-12,071	,001	,780
	Kontrol	20	-2,25	4,327				

Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Deney	23	-7,52	2,086	38,729	-8,927	,001	,660
	Kontrol	20	-1,50	2,305				
Öz güven	Deney	23	-6,86	2,455	40,943	-9,853	,001	,703
	Kontrol	20	-,10	2,049				

Çizelge 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X} = -19,73$) ve kontrol grupları ($\bar{X} = -2,25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(40,950) = -12,071$, $p < .05$). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha azalma göstermiştir. Bu bulgu da deneysel uygulamanın sözü edilen boyutu açısından başarıya ulaştığını göstermektedir.

Çizelge 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X} = -7,52$) ve kontrol grupları ($\bar{X} = -1,50$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(38,729) = -8,927$, $p < .05$). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha azalma göstermiştir. Bu bulgu da deneysel uygulamanın sözü edilen boyutu açısından başarıya ulaştığını göstermektedir.

Çizelge 11’de deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘öz güven’ alt boyutu açısından deney ($\bar{X} = -6,86$) ve kontrol grupları ($\bar{X} = -,10$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(40,943) = -9,853$, $p < .05$). Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘öz güven’ alt boyutu puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla azalma göstermiştir. Bu bulgu da deneysel uygulamanın sözü edilen boyutu açısından başarıya ulaştığını göstermektedir.

Ayrıca hesaplanan tüm etki büyüklüğü η^2 değerleri, .14’ten büyük olduğu için etki büyüklüklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada; podcast (sesli yayın) kullanımının yabancı dil olarak B1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, sesli yayın kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. 3 faktörlü bir yapıya sahip olan dinleme kaygısı ölçeğinin “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili” adlı ilk faktöründen elde edilen bulgular; sesli yayınların kullanıldığı deney grubundaki katılımcıların dinleme kaygılarının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha fazla azaldığını göstermektedir. Bu sonuç, Berk’in (2019) e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme kaygısını azalttığı sonucuna ulaştığı çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra alan yazınındaki

bazı çalışmalar da (Chan & Lee, 2005; Evans, 2008; Rahimi & Soleymani, 2015) bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Dinleme kaygısı ölçeğinin “dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu” adlı ikinci faktöründen elde edilen bulgular; sesli yayınların kullanıldığı deney grubundaki katılımcıların dinleme kaygısının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha fazla azalma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sesli yayın kullanımının yabancı dilde dinleme süreçlerine dâhil edilmesiyle beraber öğrencilerin bir bölümü kaçırmaları hâlinde bütünü anlayamama korkusunu engellemek amacıyla sesli yayın etkinlikleri dinleyiciden net cevaplar almak üzere kurgulanmamıştır. Öğrencinin sesli yayındaki dinleme metnini daha sonra anlatması istendiğinde metinlerdeki parçalardan ziyade metnin bütününe odaklanması desteklenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sesli yayınların yabancı dilde dinleme gerçekleştirilirken metnin bütününe anlayamama korkusu konusunda kaygıyı azaltıcı bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılabilir.

Dinleme kaygısı ölçeğinin ‘öz güven’ bağlamı üçüncü faktöründen elde edilen bulgular ise deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre kaygı düzeylerinde daha fazla azalma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma neticesinde öz güven ve kaygı arasındaki ilişki net bir şekilde görülmektedir. Yüksek öz güvene sahip olan bireyler genellikle daha az kaygı yaşarlar çünkü kendi yeteneklerine ve becerilerine olan güvenleri, başa çıkma stratejileri geliştirmelerine ve stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ancak öz güvenin azaldığı durumda kaygı ve endişe artış göstererek kişinin başarısının olumsuz yönde etkileyebilir. Oxford (1993), öz güven ve kaygı gibi duygusal faktörlerin dinleme anlama sürecinde etkili faktörler olduğunu belirtmektedir. Rosenberg (1962), 5077 öğrenci ile yaptığı bir araştırmada, öz güven ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve düşük öz güvenin kaygı yaratma potansiyelini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, öz güven ile kaygı düzeyi arasında ters orantı olduğu görülmüştür (Akt.: Çelik, 2014). Yani kişinin öz güveni arttıkça kaygısı azalmakta ya da öz güveni azaldıkça kaygı durumu artmaktadır. Berk’in (2019) çalışmasında da deney grubuna uygulanan e-dinletilerin dinleme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu iki çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Alan yazınında, bu bulgulara benzer başka çalışmalar da bulunmaktadır (Chan & Lee, 2005; Evans, 2008; Rahimi & Soleymani, 2015).

Çalışmanın bir diğer alt amacı ise sesli yayın kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme becerisi öz yeterlik algısına etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yabancı Öğrenciler için Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Tulumcu, 2015) 3 faktörlü bir yapıya sahiptir: temel düzey, kavrama-sentez, üst düzey değerlendirme. Ölçeğin ‘temel düzey’ adlı ilk faktöründen elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin son test puanları kontrol grubundakilere göre daha fazla artış göstermiştir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sesli yayın kullanımının yabancı öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik algılarının ‘temel düzey’ boyutunda başarı sağlayamadığı görülmüştür.

Ölçeğin ‘kavrama-sentez’ adındaki ikinci faktöründen elde edilen bulgularda ise deney ve kontrol gruplarında beklenenin tam aksine her iki grupta da gerilemenin olduğu

görülmüştür. Fakat aradaki istatistiksel farka bakıldığında deney grubundaki gerilemenin kontrol grubuna göre daha çok olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli yayınların dinlediğini anlama üzerinde olumlu yönde yeterli bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte sesli yayınların sahip olduğu içerik çeşitliliği kavrama becerisini ve anlatılan konuların derinlemesine ele alınması öğrencilerin sentez yeteneklerini güçlendirebilir. Ancak bu durum öğrencilerin kişisel öğrenme stilleri ve sesli yayınları kullanma şekillerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle sesli yayınları etkili bir şekilde kullanmak için öğrencilerin aktif dinleme, not alma ve konuları derinlemesine anlama pratiği yapmaları önemlidir.

Ölçeğin ‘üst-düzey değerlendirme’ adındaki üçüncü faktöründen elde edilen bulgularda ise deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının katılımcılarda analiz becerisini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu analizler neticesinde sesli yayın kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterlik algısı yönünde farklılıklar gösterse de gelişimine katkı sağladığını sonucuna varılabilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç Başaran’ın (2010) podcastlerin (sesli yayın) Türk öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini tespit ettiği çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir.

Bu çalışmalar dışında Şengül (2014), podcastlerin 9. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumlarına ve dinleme becerilerine olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir. İnce (2015), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere altı hafta boyunca e-dinletiler sunmuş ve onların eğitici podcastler hakkında olumlu görüş ve tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Bakla (2018), İngilizce öğrenen orta seviyedeki sekiz öğrencinin e-dinleti deneyimlerini incelemiş ve buna göre öğrencilerin e-dinletiler sayesinde dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak podcast uygulamalarıyla hazırlanan ses dosyalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar gözden geçirildiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede bu uygulamalarda faydalanmanın önemli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan sesli yayınların dinleme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitimciler ders materyali olarak ders kitaplarındaki dinleme metinleri haricinde ders içerisinde ve ders dışında teknoloji destekli sesli yayın materyalini yaygın bir şekilde kullanabilirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenler, farklı konularda ve farklı profildeki misafirlerin katılımıyla çeşitli platformlarda podcast (sesli yayın) yayınları yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dinleme kaygısının azaltılmasında ve dinleme becerisi öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde seviyeye uygun ve ilgi çekici podcastlerden yararlanılabilir.

İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada podcastlerin (sesli yayın) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlilik algısına etkisi incelenmiştir. Diğer çalışmalarda ses yayınlarının okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik kaygı, anlama ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkileri incelenebilir.

Bu çalışma, B1 seviyesindeki öğrencilerle yapılmıştır. Çalışma grubu olarak farklı seviyelerdeki (A1, A2, B2 ve C1) yabancı öğrencilerle çalışılabilir.

Çalışmada öğrencilerin sesli yayınlar hakkındaki görüşlerine yer verilmemiştir. İleride öğrenci görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar yapılabilir.

Öğrenenlerin Türkçe dinleme becerilerini geliştirmek için yararlı sesli yayınlardan oluşan dijital bir platform oluşturulabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli yayın hazırlayıp sınıfta bunları paylaşmalarına yönelik etkinlikler yapılabilir.

Kaynakça

- Bakla, A. (2018). Can podcast provide meaningful input in a listening and pronunciation class?. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 772-788.
- Başaran, S. (2010). *Podkestlerin üniversite birinci sınıfta okuyan Türk öğrencilerin dil öğrenme yarguları ve öz-yeterlilik alguları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boylu, E. & Başar, U. (2015). Televizyondan yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ilişkin bir durum tespiti çalışması: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 401-414.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. PegemA Yayıncılık.
- Cayhan, C. & Karakaş, R. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 44, 335-349.
- Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 47-57.
- Chan, A. & Lee, M. (2005). An mp3 a day keeps the worries away: exploring the use of podcasting to address reconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. *Student Experience Conference* (ss. 59-71). Charles Sturt University.
- Coşkun, O., & Demirkan, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede web radyo ve podcast uygulamaları. *Turkophone*, 3(1) 35-56.
- Çangal Ö. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, I/II, 52-61.
- Dündar, Ş. & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 557-579.

- Edirisingha, P., Salmon, G. & Fothergill, J. (2006). Profcasting: a pilot study and a model for integrating podcasts into online learning. *In Fourth EDEN Research Workshop 25-28 October 2006, Castelldefels, Spain.*
- Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Green, S.B. ve Salkind, N.J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson Prentice Hall.
- Güler, S. (2014). Yabancı dil öğretmeni eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde podcast kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Halitoğlu, V. & Moralı, G. (2018). Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 4, 103-107.
- İnce, H. G. (2015). *EFL learners' perceptions of educational podcasting*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- İspir, B. (2013). Yeni iletişim teknolojilerinin gelişimi. M. C. Öztürk (Ed.), *Dijital İletişim ve Yeni Medya* içinde (ss. 3-21). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2007). *Yabancı dilde dinleme kaygısının metin türü ve öğrenen değişkenleri ile bağlantılı olarak kaynak ve ilişkileri: Gaziantep Üniversitesi'nde bir örnek-olay incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Kurt, A. & Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(22), 77-97.
- McQuillan, J. (2006). Language on the go: tuning in to podcasting. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 16-18.
- Nunan, D. (1998). Approaches to teaching listening in language classroom. *In Proceedings of The 1997 Korea TESOL Conference* (pp. 1-5). KOTESOL.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205–211.
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods: In search of a podcasting “podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492. doi: 10.1080/09588220701746047
- Şengül, M. (2014). *Hatay'da yabancı dil öğrenimine ve dinleme becerilerine yönelik 9. sınıf öğrencilerin tutumu üzerine podcastlerin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Türker, M. & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 251-266.

- Yılmaz, F. & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Elektronik Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yürektürk, F. N. & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Podcast Use on Listening Anxiety and Perception of Listening Self-Efficacy in Teaching Turkish as a Foreign Language

With the development of technology, materials also change shape. In this context, all advantages obtained from technology should be utilised at the highest level and integrated into the education process. One of the current technology-supported materials that can be used in the development of listening skills is the podcast application. Podcast or audio broadcasting is the publication of mostly digital media products (radio programmes, videos, etc.) over the internet in a way that can be downloaded to computers and portable devices.

This study aims to determine the effects of podcast application in the form of audio broadcasting on listening anxiety and listening self-efficacy perception of B1 level students learning Turkish as a foreign language. In line with this purpose, the problem statement of the study is ‘What is the effect of podcast use on listening anxiety and listening self-efficacy perception of B1 level students learning Turkish as a foreign language?’.

In this study, the effect of podcast use on listening anxiety and listening self-efficacy perception of Turkish as a foreign language learners was examined. For this purpose, since random assignment was not used in determining the experimental-control groups and assigning them to the groups, a quasi-experimental design with pretest-posttest unbalanced control group was preferred as the research model (Karasar, 2011). The participants of the study consisted of 43 foreign students studying at Istanbul Medipol University Turkish Preparatory School in the 2022-2023 academic year. Among the students learning Turkish as a foreign language, 23 of them were randomly assigned to the experimental group and 20 of them were randomly assigned to the control group. The ‘Listening Anxiety Scale in a Foreign Language’ developed by Kim (2002) and adapted into Turkish by Halat (2015) and the ‘Turkish Listening Skill Self-Efficacy Scale for Foreign Students’ developed by Tulumcu (2014) were used as the data collection tools of this study. According to the results of the analyses, parametric tests were used since the listening anxiety scale measurements showed normal distribution in both groups (Can, 2014). In other words, independent samples t test was used to compare the pre-tests, post-tests and difference scores (post-test-pre-test) between the groups, and dependent samples t test was used to analyze the development of the groups within themselves.

As a result of this study, it was determined that the use of audio broadcasts had a positive effect on the listening anxiety of Turkish as a foreign language learners. The findings obtained from the first factor ‘pronunciation, stress and intonation, speaking rate and body language’ of the listening anxiety scale, which has a 3-factor structure, show that the listening anxiety of the participants in the experimental group where audio broadcasts were used decreased more than the participants in the control group. This result coincides with the result of Berk's (2019) study in which he concluded that e-lectures reduce students' listening anxiety in teaching Turkish as a foreign language. Another sub-objective of the study is to determine the effect of audio broadcasting on the listening skill self-

efficacy perception of individuals learning Turkish as a foreign language. In this direction, the Turkish Listening Skill Self-Efficacy Scale for Foreign Students (Tulumcu, 2015), which was used as a data collection tool in the study, has a 3-factor structure: basic level, comprehension-synthesis, high-level evaluation. According to the findings obtained from the first factor of the scale named ‘basic level’, the post-test scores of the experimental group students increased more than those of the control group. However, it was concluded that this increase was not statistically significant. Therefore, it was seen that the use of audio broadcasting did not provide success in the ‘basic level’ dimension of foreign students' listening skill self-efficacy perceptions.

As a result of the study, it was determined that audio broadcasts used in teaching Turkish as a foreign language reduce listening anxiety. In this context, educators can widely use technology-supported audio broadcasting material in and out of the lesson, except for listening texts in textbooks as course materials.

In this study, the effect of podcasts (audio broadcast) on listening anxiety and listening self-efficacy perception in teaching Turkish as a foreign language was examined. In other studies, the effects of podcasts on anxiety, comprehension and self-efficacy perceptions towards reading, writing and speaking skills can be examined.