



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.627259

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2019, 38(2), 107-120

Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Başarısını Artırmak İçin Kullanılabilecek İki Farklı Uygulama

Muhammet Raşit MEMİŞ¹

Makalenin Geliş Tarihi: 30.09.2019

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2019

Online Yayınlanma Tarihi: 30.12.2019

Bu araştırmanın amacı, yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde dinleme metinlerinin yerine bu metinleri seslendirenlerin görülebildiği izleme metinlerinin kullanılmasının ve dinleme öncesinde öğrenenlerin dinleme metinleriyle karşılaştırılmasının dinlediğini anlama başarısını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma gerçek deneme modellerinden sınıfta kontrol gruplu model ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 4 farklı sınıfta Türkçe öğrenmekte olan 75 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde öğrenenlerin A1 düzeyi kur atlama sınav sonuçları esas alınmış ve bu sınavın sonucuna göre birbirine benzer puanlar alan ve ortalamaları birbirine yakın olan 4 sınıf araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu dört sınıftan ikisi deney, diğer ikisi ise kontrol grubu olarak atanmış ve gruplar A2, B1 ve B2 kurları boyunca deney ve kontrol grubu rollerini sürdürmüşlerdir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Avrupa Dil Sınavları Birliği (ALTE) asil üyesi TELC Language Test tarafından hazırlanmış olan sınavların dinlediğini anlama bölümleri kullanılmıştır. A2 dinleme sınavı 3 bölüm ve 12 sorudan, B1 dinleme sınavı 3 bölüm ve 20 sorudan, B2 dinleme sınavı 3 bölüm ve 20 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonunda; yalnızca işitme duyusuna hitap eden dinleme metinlerinin yerine izleme metinleri ile dinleme etkinliklerini sürdüren deney grubunun dinlediğini-izlediğini anlama başarısının kontrol gruplarına göre daha yüksek olduğu; dinleme etkinliğine başlamadan önce metni sözlük olmadan gözden geçiren deney grubundaki öğrenenlerin, doğrudan dinleme etkinliğine başlayan kontrol grubundaki öğrenenlere göre dinlediğini anlama testlerinden daha yüksek puan elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

***Anahtar Sözcükler:** Dinleme sorunları, dinleme metni, dinleme öncesi hazırlık, yabancılara Türkçe öğretimi.*

GİRİŞ

Sözlü iletişimin ilk basamağı ve temel dil becerilerinden ilk edinileni olan dinleme, “işitilenleri anlamak amacıyla dikkat sarf ederek bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme” (Göğüş, 1978); “söylenenlere dikkat etmenin ötesinde niyeti gözlemeyi ve anlam arayışını içeren bir yeterliliğin gerekli olduğu, dolayısıyla dinleyenin sese, sözcük seçimine, tonlamaya, hıza ve beden diline karşı duyarlı olduğu bir süreç” (Mackay, 1997); ve “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olarak bunlara dikkat etmeyle başlayan, işitsel ve görsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” (Engin ve Birol, 2000) şeklinde tarif edilmektedir. Ana dilinde ilk edinilen beceri olan dinleme zaman içerisinde gelişen ve geliştirilmeye açık olan bir

¹ Dr. Öğr. Üye., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-6037-3958](https://orcid.org/0000-0001-6037-3958).

Memiş, M. R. (2019). Türkçe öğrenenlerin dinleme başarısını artırmak için kullanılabilecek iki farklı uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 107-120. DOI: 10.7822/omuefd.627259.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019, 38(2), 107-120.

beceri olup görmeye birlikte insanın ilk öğrenmelerinin en önemli aracıdır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre, duyu organlarına dayanan öğrenmelerin, %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3.5'ini koklama, %1.5'ini dokunma ve %1'ini tatma aracılığıyla gerçekleşmekte ve okunanların %10'u, işitilenlerin %28'i, görülenlerin %30'u, hem işitilip hem görülenlerin %50'si, söylenenlerin %70'i ve yapıp söylenenlerin ise %90'ını kalıcı öğrenmelere dönüşmektedir (akt. Çilenti, 1991). Bu oranlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, insanın en iyi gözlerinin yardımıyla ve yaparak öğrenebileceği söylenebilir. Bu veriler, dil eğitimi-öğretimi sürecinde dinleme becerisini geliştirme uygulamaları çerçevesinde ele alındığında ise yalnızca işitme duyusuna dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin, dinlediğini anlama ve anladıklarını öğrenmeye dönüştürme açısından görme ve işitmeye dayalı etkinliklerin gerisinde kalacağı iddia edilebilir.

Ana dilinde farkında olmadan kazanılan bir beceri olmasına rağmen dinleme, herhangi bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenenler için yetkinlik kazanılmasında oldukça zorlanılan bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı/ikinci dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda yapılan araştırmalarda, öğrenenlerin, büyük önem taşımasına rağmen öğrenim sürecinin sonunda etkili bir dinleme becerisi edinemedikleri (Berne, 2004), dinlemeyi edinilmesi ve geliştirilmesi en zor beceri olarak algılayıp tarif ettikleri (Graham, 2006), dolayısıyla dinlediklerini tam olarak anlayamadıkları (Kaldırım ve Degeç, 2017) ifade edilmiştir. Alan yazında ayrıca öğrenenlerin, hedef dilde yeterli kelime hazinesine sahip olmamaları, dinledikleri metinlerde veya gerçek yaşam deneyimlerinde farklı ağız ve şive özellikleri ile karşılaşmaları, ses bilgisel değişiklik ve farklılıkları algılamakta zorlanmaları, hedef dilin söz dizimi ve cümle yapısının ana dilleriyle uyuşmaması nedeniyle dinlediklerini takipte zorlanmaları, ana dili konuşurlarının konuşma hızına yetişmekte güçlük çekmeleri gibi hususlar nedeniyle de yabancı/ikinci dilde dinlediğini anlama noktasında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirtilmektedir (Açık, 2008; İşcan ve Aydın, 2014; Goh, 1997, 1998; Graham, 2003; Scales, vd. 2006; Staehr, 2009). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sürecinde bu sorunlara ek olarak ayrıca, öğreticilerin yeterli yöntem bilgisine sahip olmaması, dinleme metinlerinin seviyeye uygun olmaması, dinleme için seçilen metinlerde olması gerekenden fazla bilinmeyen kelime bulunması, metinleri seslendirenlerin uygun hızda konuşmaması, dinleme metin ve etkinliklerinin anlamaya yardımcı olacak görsel materyallerle desteklenmemesi, dinleme-izleme etkinliklerinin dinleme-izleme yerine yalnızca dinlemeye dayalı materyallerle gerçekleştirilmesi, dinlemeye yeterli süre ayrılmaması, dinleme öncesinde yeterince hazırlık yapılmaması ve öğrenenlerin dinlemeye hazırlanmaması, dinleme amacının açıkça belirtilmemesi, dinleme sırası ve sonrası etkinliklerinin sürekli aynı yöntem ve tekniklerle yürütülmesi gibi sorunlar da bulunmaktadır. Bu sorunlar dikkate alındığında, yabancı/ikinci dil öğretiminde verilen dinleme eğitiminin amacının, öğrenenlerin sözlü iletişim sırasında etkileşimde buldukları kişi veya kişilerin iletmeye çalıştıkları mesajı tam ve doğru bir şekilde anlayıp geri bildirimde bulunmalarına ve bu sayede etkili bir iletişim gerçekleştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra öğrenenlerin dinleme eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne katkı sağlamak olduğu da söylenebilir.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme etkinlikleri sırasındaki davranış kalıpları gözlemlendiğinde, öğrenenlerin bir kısmının metinleri dinlerken genellikle gözlerini kapatarak tüm dikkatini duyup dinlemeye harcadığı, diğer bir kısmının ise varsa ders kitabındaki resimlere bakarak dinlediklerini anlamlandırmaya çalıştığı görülmektedir. Düzey ilerledikçe, dinleme tekrarı sayısına ve dinleme sırasında tercih edilen dinleme yöntemine de bağlı olarak dinleme alışkanlıkları ve davranışlarında olumlu veya olumsuz yönde değişiklikler olabilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan setler incelendiğinde, dinleme becerisinin geliştirilmesi için tercih edilen materyal ve yaklaşımların öğrenenlerin bu davranışlarının altında yatan en önemli sebep olduğu iddia edilebilir. Çünkü bu setlerdeki dinleme metinleri ve etkinlikleri yalnızca işitmeye dayalı olarak tasarlanmış, etkinlikler görme duyusuna hitap edecek olan video vb. materyallerle desteklenmemiştir. Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerindeki dinleme etkinlikleri üzerinde yapılan incelemede

ayrıca, bazı setlerde dinleme öncesine ait herhangi bir etkinliğe yer verilmediği (Yavuz, 2016; Gün, Yalçın ve Memiş, 2017), bazı setlerde yetersiz ve etkinlik çeşitliliği olmayan dinleme öncesi etkinliklere yer verildiği ancak birçok dinleme metninde hiçbir dinleme öncesi etkinliğin bulunmadığı (Tuzcu-Eken, 2011), bazılarında ise yalnızca ilgi uyandırmaya yönelik etkinliklere yer verildiği fakat bunun da tüm etkinliklere yayılmadığı (Tabak ve Göçer, 2017) tespit edilmiştir. Türkçenin yabancılara öğretimi alanında var olan bu iki eksikliğin, hem dinlediğini anlama becerisinin hem de diğer diğer dil becerilerinin geliştirilmesini oldukça olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Çünkü dinleme, dil öğrenme sürecindeki en zor becerilerden biridir ve öğrenim sürecinde yaşanan olumsuzluklar bu beceriye karşı oluşan kaygının da aynı oranda fazla olmasına neden olmaktadır (Brunfaut ve Revesz, 2015).

Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde dinleme öncesinde yeterli sayıda ve nitelikli etkinliklerin bulunmuyor olması, öğrenenlerin dinleme sürecine olması gerektiği gibi hazırlanamamasına, dolayısıyla dinlediğini anlama başarısının istenen düzeye ulaşamamasına sebep olmaktadır. Bu durum ayrıca, öğrenenlerin dinlemeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve dinleme kaygısı hissetmelerine yol açmakta, uzun vadede Türkçe ile ilgili özgüven problemlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Dinleme öncesi aşama, öğrenenleri dinlemeye hazırlayan, anlamayı kolaylaştıran, dinleme kaygısını azaltan, dinleme isteği ve motivasyonu oluşturan ve dinlenecek metin ile yapılacak etkinliğin öğrenenlerin zihninde anlamlı ve mantıklı bir zemine oturmasına yardım eden uygulamaları içermektedir. Bu süreçte gerçekleştirilen tüm uygulamaların ortak amacı, dinlenenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaya yönelik olarak öğrenenlerin dinleme etkinliğine hazırlıksız yakalanmalarını önlemektir. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinin yürütülmesinde kullanılan öğretim setlerinde yeterince yer verilmeyen dinleme öncesi uygulamalarının aksine Alan yazında (Doğan, 2013; Göçer, 2017; Lazar, 1993; Leon, 2009; Özbay, 2010; Rost, 2013; Ur, 2013) dinleme öncesi süreçte birtakım hazırlık ve etkinliklerin mutlaka yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu eylemler, bağlamı tanıtmayı, ilgi uyandırmayı, bilgi edindirmeyi, ön bilgileri harekete geçirmeyi, dinleme öncesi sorular oluşturmayı, içerikle ilgili tahminde bulundurmaya, anahtar kelimelerle çalıştırmayı, yeni sözcüklerin öğretimini, amaç ve yöntem belirlemeyi kapsamaktadır. Bu çerçevede;

- Dinleme metninde kimin hangi bağlamda konuşacağı konusunda öğrenenler bilgilendirilmelidir.
- Resimler, kişiselleştirilmiş etkinlikler ve eşli çalışmalarla öğrenenler dinleme öncesinde motive edilmelidir.
- Dinlenecek metnin konusuyla ilgili sorularla öğrenenlerin ön bilgileri etkinleştirilmelidir.
- Dinleme metninin konusuyla ilgili başka bir metin okutularak öğrenenlerin konuyla ilgili gerekli olan bilgileri dinleme öncesinde edinmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin dinleme sırasında karşılaşacağı ve önceden öğrenmiş olduğu kelimeler ve dil bilgisi yapılarıyla ilgili kısa etkinlikler yapılarak bu bilgilerin hatırlanması sağlanmalıdır.
- Resimlerden, verilen anahtar kelimelerden, dinleme öncesi yapılan diğer etkinliklerden ve dinleme amacından hareketle öğretici tarafından yöneltilen çeşitli sorular yardımıyla öğrenenlere dinleme metninin içeriği konusunda tahmin yürütme çalışması yaptırılmalıdır.
- İşlenecek olan dinleme metninde geçen ve konunun anlaşılabilmesi için bilinmesi gerekli olan sözcükler dinleme öncesinde çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğretilmelidir.
- Dinlemeye başlamadan önce hangi amaçla dinleme yapacakları ve bu dinleme sırasında hangi yöntem ve stratejileri kullanmaları gerektiği öğrenenlere bildirilmelidir.

Alan yazında dinleme öncesinde yapılabileceklerle ilgili olarak belirtilen bu uygulamalara ek olarak özellikle bir dilin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi yapılırken dinleme öncesi aşamada işlenecek olan metinlere göz gezdirmenin de dinlediğini anlama başarısına katkı sağlayacağı ve bu uygulamanın

belirsizlik hissini ortadan kaldırarak öğrenenlerin dinleme kaygılarını azaltmaya yardım edeceği düşünülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesini etkileyen bir diğer husus dinleme materyallerinin niteliğidir. Hem öğretim setleri hem de gerçek dil öğretim uygulamaları incelenip gözlemlendiğinde, dinleme etkinlikleri için tercih edilen metinlerin neredeyse tamamının yalnızca işitme duyusuna dayalı olarak ele alındığı ve işlendiği görülmektedir. Bu anlayışın temelinde yatan sebepler irdelendiğinde ise her konu, kazanım ve amaç için görsel-ışitsel materyal bulmanın mümkün olmaması, farklı düzeylerdeki öğrenenlere uygun video bulmanın veya oluşturmanın zor olması, öğretim setlerini hazırlayan ekibin sınırlı sayıda kişiden oluşması ve video hazırlamak için yeterli bütçeye sahip olmamaları, öğretim amaçlarına uygun görsel-ışitsel materyal hazırlamanın pahalı olmasından dolayı daha ekonomik olan seslendirme yolunun tercih edilmesi, betimsel nitelikteki metinlerin görsel-ışitsel materyalle dönüştürülmeye uygun olmaması, eğitim-öğretim için kullanılmaya uygun stüdyo imkanlarına ulaşmada zorluk çekilmesi gibi faktörlerin bu durumun ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Oysa dinleme becerisinin gelişiminde video desteğinin kullanılmasının olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan birçok araştırma bulunmaktadır (Herron ve Seay, 1991; Mathew ve Alidmat, 2013). Üstelik şartlar ne olursa olsun öğretim sürecinde eğer başarının artırılması için ortada iyileştirilip düzeltilebilecek bir durum varsa bunun üstüne gidilmesi ve bu konudaki eksikliği gidermek için farklı alternatiflerin denenmesi gerekmektedir. Çünkü dinleme gerçek yaşam koşullarında görsel öğelerle son derece iç içe geçmiş bir beceridir. Birisiyle konuşurken, dersi takip ederken, televizyon, film veya tiyatro izlerken hem dinleme hem izleme yoluyla alınan girdiler birleştirilerek anlama ulaşılır. Bu nedenle yukarıda bahsedilen görsel öğelerle zenginleştirilmiş materyallerin dışında özellikle dinleme eylemi gerçekleştirilirken konuşmacının kendisinin görülmesi sürecin doğal olarak algılanması konusunda önem ve gereklilik arz etmektedir. Bu açıdan dinleme etkinliklerinde konunun anlaşılmasına yardımcı olan videolar yukarıda bahsedilen gerekçelerle hazırlanamasa bile, en azından metinleri seslendirenlerin görülebilmesini sağlayacak nitelikteki videoların sürece dâhil edilmesinin dinlediğini anlama başarısını artıracığı düşünülmektedir. Çünkü videolardan yararlanılarak yapılan dinleme eğitiminde içerikte gösterilen bağlamların yanı sıra konuşmacıların beden dili, el kol hareketleri ile jest ve mimiklerinin görülebilmesinin, hem dinlediğini anlama başarısının artmasında hem de doğru telaffuz, vurgu ve tonlamanın öğrenilmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Yukarıda sunulan alan yazın bilgisi ve gerekçeler doğrultusunda iki farkı denencenin test edildiği bu araştırmada, yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde yalnızca işitme duyusuna yönelik olan dinleme metinlerinin yerine bu metinleri seslendirenlerin görülebildiği izleme metinlerinin kullanılmasının dinlediğini anlama başarısını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak ve dinleme öncesinde öğrenenlerin dinleme metinleriyle karşılaştırılmasının dinleme başarısını etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Konuşmacının görülebildiği izleme metninin kullanıldığı deney grubu ile yalnızca dinleme metninin kullanıldığı kontrol grubu arasında dinleme başarısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.1. İzleme metinleriyle gerçekleştirilen uygulamanın etkisi öğrenenlerin dil düzeylerine göre değişmekte midir?
2. Dinleme metinlerine etkinlik öncesinde göz atan deney grubu ile doğrudan etkinliğe başlayan kontrol grubu arasında dinleme başarısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.1. Dinleme metinlerine göz atma şeklinde gerçekleştirilen uygulamanın etkisi öğrenenlerin dil düzeylerine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, gerçek deneme modellerinden sontest kontrol gruplu deneysel model ile desenlenmiştir. Bu desende yansız atama ile oluşturulmuş biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup bulunur ve bu gruplarla gerçekleştirilen uygulama sonrasında sadece son test ile veri toplanır. Çoğu denemelerde ön testin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir (Karasar, 2010, s. 98). Bu araştırmada katılımcıların dinlediklerini anlama başarıları ölçüleceği için bir metni dinleyen ve bu metni anlamaya yönelik soruları ön test olarak gören öğrenenlerin son testte metni ve soruları hatırlaması söz konusu olacağından deneysel uygulama öncesinde bir ön test yapmak uygun değildir. Bu nedenle araştırmada ön test uygulamasına gerek duyulmayan bir desen tercih edilmiş ve aşağıda araştırma sürecinde izlenen aşamaların simgesel görünümü sunulmuştur:

Tablo 1.

Çalışmanın Simgesel Görünümü

| Öğrencilerin Belirlenmesi | Gruplar | İşlem | Test |
|------------------------------|--|----------------|---------------------|
| M | D1 | X ₁ | A2, B1, B2 |
| M | K1 | X ₂ | A2, B1, B2 |
| M | D2 | X ₃ | A2, B1, B2 |
| M | K2 | X ₂ | A2, B1, B2 |
| M: Grupların atanması | X₁: İzleme metinlerinin kullanılması | | A2: Son test |
| D: Deney Grubu | X₂: Mevcut uygulama | | B1: Son test |
| K: Kontrol Grubu | X₃: Dinleme öncesinde metinlere göz atma | | B2: Son test |

Çalışma grubu

Grupların seçiminde öğrenenlerin A1 düzeyi kur atlama sınav sonuçları esas alınmış ve bu sınavın sonucuna göre birbirine benzer puanlar alan ve ortalamaları birbirine yakın olan 4 sınıf araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu dört sınıftan ikisi deney, diğer ikisi ise kontrol grubu olarak atanmış ve gruplar A2, B1 ve B2 kurları boyunca deney ve kontrol grubu rollerini sürdürmüşlerdir. Aşağıda çalışma grubuna ait bilgiler sunulmuştur:

Tablo 2.

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

| Grup | N | Seviye Tespit | \bar{X} |
|-----------------|----|---------------|-----------|
| Deney Grubu 1 | 20 | A1 | 80.50 |
| Deney Grubu 2 | 18 | | 79.75 |
| Kontrol Grubu 1 | 20 | | 81.00 |
| Kontrol Grubu 2 | 17 | | 80.25 |

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın deney ve kontrol gruplarında toplam 75 öğrenen bulunmaktadır. Gerçekleştirilen A1 düzeyi kur atlama sınavının sonuçlarına göre başarı yönünden birbirine benzerlik gösteren gruplar, deney grubu 1 (20 kişi), kontrol grubu 1 (20 kişi), deney grubu 2 (18 kişi) ve kontrol grubu 2 (17 kişi) şeklinde atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında Avrupa Dil Sınavları Birliği (ALTE) asil üyesi TELC Language Test tarafından hazırlanmış olan sınavların dinlediğini anlama bölümleri kullanılmıştır. Bu sınavlar, Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesini esas alan eylem odaklı yaklaşıma dayanmaktadır, standardizedir ve bilimsel test geliştirme yöntemlerine göre geliştirilmiştir. A2 dinleme sınavı 3 bölüm ve 12 sorudan, B1 dinleme sınavı 3 bölüm ve 20 sorudan, B2 dinleme sınavı 3 bölüm ve 20 sorudan oluşmaktadır. Sınavlar, A2 kurunda her bir doğru 8.34 puan, B1 ve B2 kurlarında ise her bir

doğru 5 puan olarak kabul edilmiş ve sonuçlar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Uygulamaların öncesinde sınavlarda yer alan metinler araştırmacının konuşmacı olarak dinlenebildiği dinleme ve görülebildiği izleme metinlerine dönüştürülmüş ve bu metinler yazıya aktarılmıştır. İzleme metinleri araştırmacının birinci denencesini test etmek üzere birinci deney grubunda, yazıya aktarılan dinleme metinleri ise araştırmacının ikinci denencesini test etmek üzere ikinci deney grubunda kullanılmıştır. Dinleme-izleme etkinlikleri için A2 düzeyinde birer paragraflık toplam 12 kısa metin, B1 düzeyinde 5'i kısa 2'si uzun toplam 7 metin, B2 düzeyinde ise 10'u orta uzunlukta ve 1'i uzun olmak üzere toplam 11 metin kullanılmıştır. Bu metinlerin ne düzeyde anlaşıldığını belirlemek için geliştirilen sınavlar iki seçenekten (doğru-yanlış) birinin seçilmesine yönelik bir formatta tasarlanmış ve verilen cümlelerdeki ifadelerin dinlenen/izlenen metinlerde anlatılanlarla örtüşüp örtüşmediği sorgulanmıştır. Örnek deneme sınavlarının kullanılması için TELC GmbH'den gerekli yazılı izin mail yoluyla alınmıştır.

Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması kurların tamamlandığı haftada gerçekleştirilmiş ve hem deney hem kontrol grupları için aynı içeriğe sahip metinler kullanılmıştır. Araştırmacının ilk denencesi olan dersin dinleme-izleme metinleriyle yürütülmesinin dersin yalnızca dinleme metinleriyle yürütülmesine göre daha etkili olup olmayacağını ortaya çıkarmak için uygulama deney grubunda izleme metinleri ile kontrol grubunda ise dinleme metinleri ile yapılmıştır. Her iki gruba da metinleri tek bir kez dinleme ve izleme hakkı verilmiş; öğrenenlerin her dinledikleri veya izledikleri metinden sonra ilgili soruları yanıtlamalarıyla uygulama tamamlanmıştır.

Araştırmacının ikinci denencesi olan dinleme etkinlikleri öncesinde öğrenenlere işlenecek olan metni gözden geçirme imkânı verilmesinin, hâlihazırda yaygın olarak tercih edilen dinleme metnini göstermeden öğrenenlerin doğrudan dinlemeye başlatılmasına göre dinlediğini anlama başarısını olumlu etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak için dinleme metinlerinin yazılı olduğu kâğıtlar dinlemeye başlamadan önce deney grubuna dağıtılmış ve öğrenenlere metinlere göz atmaya yetecek uzunluklarda süreler verilmiştir. Bu süre zarfında deney grubundaki öğrenenler dinleme metinlerini sözlüğe bakmadan ve anlama odaklanmadan hızlı bir şekilde okumuşlar, okuma sırasında yalnızca metinlerde geçen sözcükleri görme ve üzerinden geçme fırsatı bulmuşlardır. Öğrenenlere verilen sürenin sonunda yazılı metinler toplanmış ve dinleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise dil öğretim merkezindeki mevcut uygulama devam ettirilmiş, öğrenenler dinleme metinlerine göz atmadan doğrudan dinlemeye başlatılmış ve öğrenenlerin dinlediğini anlama sorularına yanıt vermeleriyle veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmacının birinci denencesinin uygulamaları A2 düzeyinde 20 dakika, B1 düzeyinde 25 dakika ve B2 düzeyinde 30 dakika sürmüştür. Araştırmacının ikinci denencesi içinse düzeyler için yukarıda belirtilen sürelerle ek olarak deney grubundaki katılımcılara ilgili seviyedeki metinlerin uzunlukları dikkate alınarak her bir metin için A2 düzeyinde 30 saniye, B1 düzeyinde 1 dakika ve B2 düzeyinde ise 2 dakika göz atma süresi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS isimli veri çözümleme programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan normal dağılım incelemesi sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği anlaşıldığından verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama sonrasında elde ettikleri dinleme başarıları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testinden; gerçekleştirilen uygulamanın grupların dil düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmak için tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA analizinden faydalanılmıştır.

T testi, incelenen bir değişken açısından bir gruba ait ortalama değerlerin önceden belirlenen değerden farklı olup olmadığını, bağımsız iki grup arasında fark olup olmadığını ve herhangi bir grubun farklı

koşullar altındaki tepkilerinde farklılığın olup olmadığını incelenmesinde kullanılan bir analizdir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s. 254). Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA analizinde, iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği test edilir (Büyüköztürk, 2017, s. 71; Pallant, 2016, s. 287).

BULGULAR

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşmacının beden dilini, dudaklarını, jest ve mimiklerini takip edebilmeleri durumunda dinlediklerini daha iyi anlayıp anlayamayacaklarını ortaya çıkarmak için “Konuşmacının görülebildiği izleme metninin kullanıldığı deney grubu ile yalnızca dinleme metninin kullanıldığı kontrol grubu arasında dinleme başarısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda gerçekleştirilen t testinin sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.

Birinci Denencenin Uygulaması Sonunda Elde Edilen Puanlara Yönelik T Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | Ss | Sd | $\bar{X}f$ | t | p* |
|---------|----|-----------|--------|-----|------------|-------|------|
| Deney | 20 | 77.13 | 15.839 | 118 | 10.14 | 3.649 | .000 |
| Kontrol | 20 | 66.99 | 14.564 | | | | |

* p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3’teki verilere bakıldığında, konuşurunun beden dilini takip edebildikleri izleme metinleriyle dinleme-izleme etkinliklerini tamamlayan deney grubundaki öğrenenlerin dinlediğini anlama başarı testlerinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalaması 77.33, yalnızca dinleme metinleriyle etkinlikleri tamamlayanların ortalama puanları ise 66.99’dur. Deney ve kontrol grupları arasında 10.14 ortalama puanlık bir başarı puanı farkı oluşmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için başvurulan t testi, gruplar arasındaki başarı farkının anlamlı olduğuna işaret etmektedir ($t_{(118)}=3.649$, $p=.000$).

İzleme metinleriyle yürütülen deneysel işlemin farklı dil düzeylerindeki etkisini belirlemek üzere “İzleme metinleriyle gerçekleştirilen uygulamanın etkisi öğrenenlerin dil düzeylerine göre değişmekte midir?” araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen tek yönlü Anova ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4.

Birinci Denencenin Uygulaması Sonunda Elde Edilen Puanların Seviyelere Göre Değişimine İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Anova Sonuçları

| Dil Düzeyi | Grup | \bar{X} | Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p* | |
|------------|---------|-----------|-------------------|------------|----|----------|--------|------|---------|
| A2 | Deney | 75.88 | Gruplar Arası | 623223.885 | 1 | 3082.358 | 4.454 | .041 | |
| | Kontrol | 64.22 | Grup (D1/K1) | 3082.358 | 1 | | | | |
| | | | Hata | 26299.527 | 38 | | | | 692.093 |
| B1 | Deney | 78.38 | Gruplar içi | 1019,264 | 80 | 122.391 | 13.346 | .000 | |
| | Kontrol | 67.55 | Ölçüm (A2-B1-B2) | 244.782 | 2 | | | | |
| B2 | Deney | 77.14 | Ölçüm*Grup | 77.493 | 2 | 38.746 | 4.225 | .018 | |
| | Kontrol | 69.22 | Hata | 696.989 | 76 | | | | 9.171 |
| | | | Toplam | 624243.149 | 81 | | | | |

* p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde, deney grubunun dinleme başarı puan ortalamasının A2’de 75.88, B1’de 78.38 ve B2’de 77.14 iken kontrol grubunun puan ortalamasının ise A2’de 64.22, B1’de 67.55 ve B2’de 69.22 olduğu görülmektedir. Dinlediğini anlama bakımından en yüksek başarı deney grubunda B1 düzeyinde, kontrol grubunda ise B2 düzeyinde yakalanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine A2 seviyesinde 11.66, B1 seviyesinde 10.83 ve B2 seviyesinde 7.92 puanlık bir başarı puanı farkı bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için

yapılan tekrarlı ölçümler için Anova analizi, izleme metinleriyle yürütülen derslerin dinleme metinleriyle yürütülen derslere göre deney ve kontrol grupları arasında farklı dil düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir.

Türkçe öğrenenlerin dinleme etkinliklerine başlamadan önce dinleyecekleri metinleri gözden geçirmelerinin dinlediklerini daha iyi anlamalarına yardım edip etmediğini tespit etmek amacıyla “Dinleme metinlerine etkinlik öncesinde göz atan deney grubu ile doğrudan etkinliğe başlayan kontrol grubu arasında dinleme başarısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen t testi sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5.

İkinci Denencenin Uygulaması Sonunda Elde Edilen Puanlara Yönelik T Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | Ss | Sd | $\bar{X}f$ | t | p* |
|---------|----|-----------|--------|-----|------------|-------|------|
| Deney | 18 | 78.29 | 11.471 | 103 | 13.34 | 6.170 | .000 |
| Kontrol | 17 | 64.95 | 10.630 | | | | |

* p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5’teki bulgulara göre; dinleme etkinliklerine başlamadan önce dinleme metinlerine göz atan deney grubundaki öğrenenlerin dinlediğini anlama başarı testlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 78.29 iken kontrol grubunun aynı testlerden aldıkları puanların ortalaması 64.95’tir. Deney ve kontrol grubu arasında 13.34 ortalama puanlık bir başarı farkı bulunmaktadır. Gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi sonucu iki grup arasındaki başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t_{(103)}=6.170$, $p=.000$).

Metinleri dinleme öncesinde gözden geçirme şeklinde gerçekleştirilen uygulamanın farklı dil düzeylerindeki etkisini ortaya çıkarmak için “Dinleme metinlerine göz atma şeklinde gerçekleştirilen uygulamanın etkisi öğrenenlerin dil düzeylerine göre değişmekte midir?” araştırma sorusu doğrultusunda yapılan tek yönlü Anova analizinin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6.

İkinci Denencenin Uygulaması Sonunda Elde Edilen Puanların Seviyelere Göre Değişimine İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Anova Sonuçları

| Dil Düzeyi | Grup | \bar{X} | Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p* |
|------------|---------|-----------|-------------------|------------|--------|----------|--------|------|
| | | | Gruplar Arası | 538157.755 | 1 | | | |
| A2 | Deney | 81.53 | Grup (D1/K1) | 4665.235 | 1 | 4665.235 | 13.661 | .001 |
| | Kontrol | 65.74 | Hata | 11269.242 | 33 | 341.492 | | |
| B1 | Deney | 78.06 | Gruplar içi | 1354.342 | 48.672 | | | |
| | Kontrol | 67.65 | Ölçüm (A2-B1-B2) | 563.600 | 1.391 | 405.291 | 28.136 | .000 |
| B2 | Deney | 75.28 | Ölçüm*Grup | 129.714 | 1.391 | 93.279 | 6.476 | .008 |
| | Kontrol | 61.47 | Hata | 661.028 | 45.890 | 14.405 | | |
| | | | Toplam | 539512.097 | 49.672 | | | |

* p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney grubunun dinlediğini anlama başarı puan ortalaması A2’de 81.53, B1’de 78.06 ve B2’de 75.28 iken kontrol grubunun ortalama puanları A2’de 65.74, B1’de 67.35 ve B2’de 61.47 şeklindedir. Bu uygulamada dinlediğini anlama bakımından en yüksek başarı A2 düzeyinde gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında A1 düzeyinde 15.79, B1 düzeyinde 10.41 ve B2 düzeyinde 13.81 puanlık bir başarı farkı bulunmaktadır. Gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler için tek yönlü Anova analizi farklı seviyelerde ortaya çıkan deney ve kontrol grupları arasındaki başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu, başka bir ifadeyle dinleme metinlerine göz atma fırsatı verilmesinin, dinlediğini anlama başarısını farklı dil düzeylerinde istikrarlı bir şekilde olumlu etkilediğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde yalnızca işitme duyusuna yönelik olan dinleme metinlerinin yerine bu metinleri seslendirenlerin görülebildiği izleme metinlerinin kullanılmasının dinlediğini anlama başarısını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak ve dinleme öncesinde öğrenenlerin dinleme metinleriyle karşılaştırılmasının dinleme başarısını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Birinci deney grubuyla yürütülen derslerde dinleme etkinlikleri sırasında öğrenenlere konuşurun yüzünü, beden dilini, hareketlerini, jest ve mimiklerini görme fırsatı veren izleme metinlerinin kullanılması dinlediğini anlama başarısı önemli ölçüde artırmış, gerçekleştirilen analiz sonucu da başarıdaki bu artışın anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sözü edilen uygulama deney grubuyla birlikte A2, B1 ve B2 düzeylerinde gerçekleştirilmiş ve her üç düzeyde de deney grubundaki öğrenenler kontrol grubundaki öğrenenlerden daha yüksek başarı elde etmişlerdir. Kontrol grubuna karşı elde edilen bu üstünlük istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, yabancı/ikinci dilde dinleme becerisinin geliştirilmesinde yalnızca işitme duyusuna dayalı olarak yürütülen etkinlikler yerine dinleme etkinliklerinin konuşmacının görülebildiği izleme metinleriyle yürütülmesinin öğrenenler açısından daha işlevsel olduğunu göstermekte; bu tür ve özellikteki metinlerinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine hâlihazırda Türkçe öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinden çok daha faydalı olduğunu ispat etmektedir. Herhangi bir dilin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sürecinde beden dilinden aktif bir şekilde yararlanması, hedef dilin öğrenimini kolaylaştırmakta ve özellikle dinleme ve konuşma becerilerindeki akademik başarının artmasını sağlamaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda, dil eğitiminde beden dili kullanımının öğrenenlerin kelime hazinesinin gelişimini desteklediği ve daha fazla sözcük öğrenilmesini sağladığı (Oğuzaslan, 2007; Göçmenler, 2011), kişilerarası iletişimde yanlış anlaşılmasının önüne geçilerek hedef kültürün aktarımında faydalı olduğu (Eryalçın, 2006), öğretmenin beden diline göre öğrenenlerin tutum ve öğrenme istekleri üzerinde olumlu veya olumsuz etki oluşturduğu (Benzer, 2015) ve beden dili kullanılarak yapılan kelime öğretiminin öğrenenlerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardım ettiği (Deregözü ve Kuyumcu, 2015) belirtilmiştir. Bu araştırmadan yola çıkarak beden dilinin dil eğitimi üzerindeki etkisi çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlara, beden dilinin iletişim sırasında görülebilmemesinin dinlediğini anlama başarısını olumlu etkilediği ve artırdığı sonucu da eklenebilir.

Gerçek yaşam koşullarında biriyle konuşulduğunda ve konuşulan kişi dinlendiğinde, insanlar karşılıklı iletişimde buldukları kimselerin yüzüne bakar, el, kol, baş hareketlerini, gözlerini ve dudaklarını, jest ve mimiklerini takip ederler. İletişim sürecinin doğal bir parçası olan bu takip yapılmadığında ise, örneğin telefon konuşmaları sırasında, insanlar çoğunlukla bir noktaya bakar, bir nesne ile oyalanır, yürür veya gözlerini kapatarak konuşmayı sürdürür. Odaklanma ihtiyacından kaynaklanan ve farkında olmadan gerçekleştirilen bu davranışlar, aslında insanın alışık olduğu iletişim kurma biçiminde var olan karşısındaki kişinin hareketlerini takip etme alışkanlığı ve gereksiniminin yerini doldurmaya yönelik olarak yapılmaktadır. Ana dilinde gerçekleştirilen iletişimde bile dinleme eylemine eşlik eden konuşanlara ait görsel unsurlara duyulan ihtiyaç, yabancı bir dilde kurulacak iletişimde ana diline göre çok daha büyüktür. Çünkü yabancı dil kullanıcısı duyduğu kelimeleri tanıyarak anlamlandırmaya ana dili konuşurlarına göre daha fazla süre harcamakta, dil bilimsel kodları çözmek için bilinçli bir çaba göstermek zorunda kalmakta ve zaman zaman yetersiz kelime hazinesine bağlı olarak konuşmacının söylediklerini takipte ve konuşma hızına yetişmekte zorlanabilmektedir. Bu yüzden iletişim etkinlikleri sırasında yabancı dil öğrenenlerin görsel unsurlardan mahrum bırakılması akılcı olmadığı gibi dil becerilerinin geliştirilmesini, dil tutumunu ve dil öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileme ve kaygı oluşturma potansiyeline sahiptir. Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygıları üzerine yapılan bir araştırmada (Halat, 2015), katılımcıların Türkçe konuşan birisini dinlerken konuşan kişinin dudaklarını ya da yüz ifadesini görmediklerinde endişelendikleri ve bu durumun dinleme

kaygısı yarattığı belirlenmiştir. Jest ve mimiklerin görülebildiği konuşmaları dinleyen/izleyen yabancı dil öğrenenlerin dinlediklerini daha iyi anladıkları (Sueyoshi ve Hardison, 2005), beden dilinin bireyler arası gerçek ve etkili iletişimi sağlamak için gerekli yapı taşlarını sağladığı (Goldin-Meadow ve Alibali, 2013), jest ve mimik kullanılan konuşmaları daha iyi takip ederek daha iyi bir anlama süreci geçirdikleri (Kaldırım ve Degeç, 2017) konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yabancı dil öğretiminde görsel öğeleri barındıran videoların kullanılmasının öğrenenlere daha verimli bir öğrenme imkânı sağladığı, ses kadar jet ve mimiklerin de telaffuz ve vurgunun öğretilmesinde etkili olduğu da bildirilmiştir (Hengirmen, 1993). Hâlihazırda kullanılan Türkçe öğretim setlerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yer verilen etkinlik ve materyallerde, görsel unsurlarla desteklenmiş videoların kullanılmıyor olması, öğrenenlerin yalnızca tek bir duyu organına bağımlı olarak dinleme becerilerini geliştirmeye çalışmalarına neden olmakta (Yavuz, 2016) ve öğrenenleri sınırlandıran ve çözülmeyi bekleyen bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle yabancı/ikinci dil öğretiminde iletişim etkinlikleri görsel unsurlar bakımından zenginleştirilmeli ve doğal iletişim algısı yaratmaya yönelik olarak dinleme materyalleri konuşmacıların en azından el, kol ve başının görülebildiği izleme materyallerine dönüştürülmelidir. Bu dönüştürüm, bağlama uygun video hazırlamaya göre çok daha kolay, az iş gücü gerektiren, ekonomik ve gerçekleştirilebilir niteliktedir. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yalnızca sese dayalı olarak yürütülmekte olan mevcut dinleme etkinliklerinin, bu araştırmada ulaşılan sonuçlar da dikkate alınarak ivedilikle düzenlenip güncellenmesi gerekmektedir.

İkinci deney grubuyla gerçekleştirilen uygulamada, öğrenenlere dinleme etkinlikleri öncesinde işlenecek metinlere göz atma fırsatı verilmiş ve dinleme etkinliğiyle ilgili gerçekleştirilen sınavda bu anlayışın deney grubunun dinlediğini anlama başarısını hatırı sayılır şekilde artırdığı görülmüştür. Elde edilen puanlar üzerinde yapılan analiz sonucu da deney grubunun uygulamaya dayalı elde ettiği yüksek başarının anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu uygulama deney grubuyla A2, B1 ve B2 düzeylerinde seviyeye uygun metinler ve etkinliklerle birer kez tekrarlanmış ve her üç düzeyde de dinleme metinlerine göz atan deney grubundaki öğrenenler, mevcut şekilde dinleme etkinliklerini yürüten kontrol grubundan daha yüksek başarı elde etmişlerdir. Analiz sonuçları A2, B1 ve B2 düzeyindeki bu başarı farkının istatistiksel olarak da anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm bu sonuçlar, dinlemeye hazırlık sürecinde öğrenenlerin işlenecek metinlere göz atmalarını sağlama stratejisinin dinlediğini anlama başarısına olumlu etki ettiğini göstermekte ve yabancı/ikinci dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabileceğini kanıtlamaktadır.

Dinleme becerisine yönelik uygulamalar bilindiği üzere dinleme öncesi, sırası ve sonrası olarak üç aşamada yürütülmekte ve dinleme becerisi bu aşamalarda gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla geliştirilmektedir. Dinleme öncesi etkinlikler, öğrenenlerin arka plan bilgisi edinmesine ve dinleme için gerekli bağlamı oluşturmaya; dinleme sırasındaki etkinlikler, dinlenen metinlerin anlaşılmasına ve metindeki bilgi ve yeni sözcüklerin öğretilmesine; dinleme sonrasındaki etkinlikler ise anlayıp öğrendiklerinden yola çıkarak öğrenenlerin bilgileri ve anlamları kontrol etmelerine, yeni fikir üretmelerine ve bunları paylaşmalarına, yorumlama becerileri ile anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası bölümlerinden herhangi birinin atlanması veya bu aşamaların herhangi birinde yeterli sayıda ve nitelikte etkinliğin yapılmaması dinlediğini anlama becerisinin gelişimini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Hâlihazırda yabancılara Türkçe öğretimi setlerinin kullanıldığı dinleme derslerinde, dinleme öncesine yönelik etkinliklerin oldukça yetersiz olması önemli bir eksiklikler ve dinleme öncesiyle bütünleşik bir ilişki içinde olan dinleme sırası ve sonrası aşamaların da olması gerektiği gibi yürütülememesine neden olmaktadır. Bu yönüyle gerçekleştirilen uygulama, öğreticilere Türkçe öğretim setlerinde bulunmasa bile dinleme öncesinde kendi imkânlarıyla kolayca uygulayabilecekleri farklı bir etkinlik olarak önem kazanmaktadır. Bu açıdan dinleme metinlerine göz atma fırsatı verilmesi şeklinde gerçekleştirilen deneysel uygulama dinleme öncesi aşamada kullanılabilecek niteliktedir. Ancak bu uygulama her

dinlediğini anlama öncesinde kullanılırsa öğrenenlerin yazılı bir metne bakmadan dinlediklerini anlayamama alışkanlığı geliştirmelerine yol açabilir. Bu nedenle dinleme öncesi metinlerle karşılaştırma yöntemine zaman zaman, örneğin üç dinleme etkinliğinden birinde başvurulmalıdır. Bu yöntem özellikle A1 ve A2 gibi başlangıç düzeyinde daha yoğun bir şekilde tercih edilmeli, B1 ve sonrası düzeylerde ise çok sayıda bilinmeyen kelime içeren ve/veya 3 dakikadan fazla dinleme süresine sahip olan uzun metinler öncesinde uygulanmalıdır. Nitekim özellikle başlangıç düzeylerindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, sınıfta ellerinde yazılı bir metin olmadan dinleme etkinliği yaptıklarında endişelendikleri tespit edilmiş (Halat, 2015), bu nedenle de temel seviyelerde dinleme kaygısını azaltmak ve özgüveni artırmak için öğrenenlerin önünde dinleme metninin mutlaka yazılı olarak bulunması gerektiği belirtilmiştir. Yabancı/ikinci dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi uygulamalarında, öğrenenlere dinleme öncesinde metinlere göz atması fırsatı verilmesi, dinleme öncesinde yapılması gerekenlere yönelik olarak alan yazında önerilen “dinleme metninde kimin hangi bağlamda konuşacağı konusunda öğrenenleri bilgilendirme” ve “öğrenenlere dinleme metninin konusuyla ilgili başka bir metin okutarak konuyla ilgili gerekli olan bilgileri dinleme öncesinde edindirme” stratejilerinin gerçekleştirilmesini de sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Benzer, A. (2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 33-47.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-533.
- Brunfaut, T. ve Revesz, A. (2015). The role of task and listener characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141-168.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Deregözü, A. ve Kuyumcu, N. (2015). Yabancı dil öğretiminde beden dili kullanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 97-104.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryalçın, T. (2006). *Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde beden dilinin önemi ve işlevi - Uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Goh, C. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2, 2, 124-147.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goldin-Meadow, S. ve Alibali, M. W. (2013). Gesture’s role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257-283.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28(1), 64-69.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learner’s perspective. *System*, 34, 165-182.

- Gün, M., Yalçın, Ç. ve Memiş, M. R. (2017). İki farklı dilin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarının dinleme etkinlikleri bakımından karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 387-403.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe Öğretimi (Kuram ve Uygulama)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Herron, C. ve Seay, I. (1991). The effect of authentic oral texts on students listening comprehension in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 24(6), 487-495.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. İçinde A. Şahin (Edt.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 317-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leon, P. (2009). Developing listening skills III. ETECS.
- Mackay, I. (1997). Listening skills. Orient Longman Limited.
- Mathew, N. G. & Alidmat, A. O. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-91.
- Oğuzaslan, G. (2007). *Kelime öğretiminde beden dili ve yüz ifadeleri kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Pallant, J. (2016). *Spss kullanma kılavuzu – Spss ile adım adım veri analizi*. (Çev. Balcı, S. ve Ahi, B.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: listening*. London: Routledge.
- Scales, J., Wnnerstrom, A., Richard, D. ve Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40(4), 715-738.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577-607.
- Sueyoshi, A. ve Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-699.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400-411.
- TELC (2011). *Deneme Sınavı Türkçe A2*. Frankfurt/Main: Telc GmbH.
- TELC (2014). *Deneme Sınavı Türkçe B1*. Frankfurt/Main: Telc GmbH.
- TELC (2016). *Deneme Sınavı Türkçe B2*. Frankfurt/Main: Telc GmbH.
- Tuzcu Eken, D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ur, P. (2013). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yavuz, G. (2016). Gazi Tömer yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2017). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Two Different Implementations that Can Be Used for Increasing Listening Achievement of the Learners of Turkish

Extended Abstract

When the behavior patterns of the students learning Turkish as a second language are observed during the listening activities, it is seen that some of the learners usually try to make sense of what they listen to by closing their eyes while the others usually listen to the text by looking at the pictures in their textbook. As listening level of the students progresses, there may be positive or negative changes in listening habits and behaviors depending on the number of repetitions and the preferred listening method during listening. When the listening packs used in teaching Turkish to foreigners are examined, it can be claimed that the preferred materials and approaches for improving listening skills are the most important reasons underlying these behaviors of learners. Because the listening texts and activities in these packs are designed to be based solely on hearing; not supported by visual materials such as videos. In the studies conducted on listening activities in teaching packs used in teaching Turkish to foreigners, it was found that while some packs did not include any pre-listening activities (Yavuz, 2016; Gün, Yalçın and Memiş, 2017), some packs include inadequate pre-listening activities with lack of activity variety but there were no pre-listening activities in most of the listening texts (Tuzcu-Eken, 2011). Similarly, it was also found that some book packs include pre-listening activities only aiming at arousing interest but this was not adequately covered in the textbooks (Tabak and Göçer, 2017). These two shortcomings in the field of teaching Turkish to foreigners are thought to have a negative effect on the improvement of both listening comprehension skills and other language skills. Because listening is one of the most difficult skills in the language learning process, and the negativity experienced in the learning process causes the anxiety against listening skill (Brunfaut & Revesz, 2015).

The fact that there are not adequate and qualified pre-listening activities in Turkish teaching packs to foreigners causes the learners not to be prepared for the listening process as required, and therefore listening comprehension of the students does not reach the desired level. This situation also causes learners to develop negative attitudes towards listening and to feel anxiety about listening, which in turn causes self-confidence problems in the long term.

Another important issue that affects the development of listening skills in teaching Turkish to foreigners is the quality of listening materials. When both teaching packs and real language teaching practices are examined and observed, it is observed that almost all preferred texts for listening activities are handled only on the basis of hearing. However, there are many studies that prove the positive effects of using video support in the development of listening skills (Herron, Seay, 1991; Mathew, Alidmat, 2013). Because listening is a skill that intertwined with visual elements in real life. The meaning is achieved by combining input from both listening and watching while talking to someone, following the lesson, watching television, film or theater. Therefore, other than the aforementioned materials enriched with visual elements, the presence of the speaker is important and necessary for the natural perception of the process, especially when performing the listening action,

In line with the above-mentioned literature review and rationale, the purpose of this study was to find out whether follow-up texts that allowed the learners to see the speaker during listening activities and preparation before listening activities have any effect on the level of listening comprehension in second / foreign language learning process.

For this purpose, the research was designed with a posttest control group model which is one of the experimental models. The participants of the study consisted of 75 foreign students learning Turkish as a foreign language in 4 different classes. A1 level proficiency exam results were used in the selection of the experimental and control groups and four groups of students having similar exam results or similar means scores were determined as study group of the current study. Two of these four classes were

assigned as the experimental group and the other two were assigned to the control group. The groups maintained the role of the experimental and control group throughout the A2, B1 and B2 proficiency levels. The data of the research was collected by listening comprehension sections prepared by TELC Language Test, a member of the Association of European Language Examinations (ALTE). A2 listening exam consists of 3 sections and 12 questions, B1 listening exam consists of 3 sections and 20 questions, and B2 listening exam consists of 3 sections and 20 questions

This study revealed that listening comprehension success of the first experimental group increased substantially by the use of follow-up texts that allowed the learners to see the face, body language, movements, gestures and facial expressions of the speaker during listening activities. The increase in the success of the students was found to be statistically significant. The same implementation was carried out with the experimental group throughout A2, B1 and B2 proficiency levels, and at all three levels, the learners in the experimental group had higher success than the learners in the control group. This superiority of experimental group over the control group was found to be statistically significant. Therefore, it can be concluded that it is more functional for the learners to perform listening activities with follow-up texts that allowed the learners to see the speaker instead of only audial activities. Consequently, this study reveals that these kinds of texts are more useful in the improvement of listening comprehension skill of the learners than listening texts currently used in Turkish teaching.

The second experiment conducted with the second experimental group in which the learners were given the opportunity to check on the listening text before the listening activities showed that the listening comprehension success of the experimental group increased considerably in the listening exam. The analysis conducted on the listening exam results of the students showed that the scores taken by the experimental group were statistically significant. The same experiment was repeated with the second experimental group when they were at the A2, B1 and B2 proficiency levels by being used texts and activities appropriate to the levels, and the analysis results showed that learners in the experimental group who check on the listening text before the listening activities had higher scores than the control group at all three proficiency levels. The difference between experimental group and control group at all three proficiency levels was statistically significant. All these results show that the strategy of enabling learners to check on the texts in the preparation process of listening has a positive effect on the success of listening comprehension of the learners. The results of the study also prove that this strategy can be used in the improvement of listening skills in a foreign / second language learning process.

Key Words: *Listening troubles, listening text, preparation before listening, teaching Turkish to foreigners.*