

**T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**OTANTİK FİMLERDEN ALINMIŞ VIDEO  
KLİPLERİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA AÇISINDAN  
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ**

**İnan Tekin**

**Zonguldak 2013**

**T.C.**  
**BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**OTANTİK FİLMLERDEN ALINMIŞ VIDEO**  
**KLİPLERİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA AÇISINDAN**  
**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ**

**Hazırlayan**  
**İnan Tekin**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü Parmaksız**

**Zonguldak 2013**

T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 20105282040008 numaralı İnan Tekin'in hazırladığı "Otantik Filmlerden Alınmış Video Kliplerin Dinlediğini Anlama Açısından İngilizce Öğretiminde Kullanılabilirliği" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 03/06/2013 Pazartesi günü saat 10:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan \_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Gürkay BİRİNCİ

Üye \_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ (Danışman)

Üye \_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2013

  
Doç. Dr. Hakan SARIBAŞ  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Otantik Filmlerden Alınmış Video Kliplerin Dinlediğini Anlama Açısından İngilizce Öğretiminde Kullanılabilirliği
Tez Yazarı	: İnan Tekin
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü Parmaksız
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2013
Sayfa Adedi	: 116

Araştırmanın genel amacı, İngilizce öğretiminde video derslerinde otantik filmlerin kullanılmasının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine katkısının olup olmadığını araştırmaktır.

Çalışma, 2011–2012 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Zorunlu Hazırlık Programı alt-orta (B) kuru seviyesinde öğrenim gören 126 öğrenci (73 kız, 53 erkek) ile yürütülmüştür. Öğrenciler otantik filmlerden kategorilendirilerek kesilmiş, sadece Geniş Zaman (Simple Present Tense) dilbilgisi yapısını içeren cümleleri Moodle programı üzerinden üniversitenin intranet ağının sağlandığı bir laboratuvarında bilgisayar ortamında izlemiş ve dinlemişlerdir.

Araştırmada, yarı deneysel araştırma desenlerinden Faktöriyel Dizayn kullanılmıştır. Bu araştırma deseninin tercih edilmesinin amacı, farklı deneysel uygulamaların etkilerini deney grupları üzerinde gözlemlemektir. Faktöriyel araştırma deseni uygulanarak farklı kategorilerdeki otantik filmlerinden alınan farklı uzunluklardaki parçaların, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın sonunda otantik filmlerinin kategorileri arasında öğrenci başarısı açısından anlamlı düzeyde farklılık olmadığı, ancak otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerdeki konuşma metinlerinin uzunluğuna bağlı olarak, kısa klipler lehine anlamlı farklılık olduğu; her film kategorisindeki uzun repliklerde erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu ayrıca öğrencilerin otantik filmlerden alınan kesitlerin dinleme becerilerine olan katkısının olumlu olduğu sonuçlarına varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Dil Öğrenimi, Dinleme Becerisi, Dil Öğretiminde Otantik Filmler, Görsel-İşitsel Materyaller.

## ABSTRACT

Institution	:	BEU Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title	:	The Usability of Video Clips Taken from Feature Films from the Points of Listening in English Lessons
Author	:	İnan Tekin
Adviser	:	Asst. Prof. Dr. Ramazan Şükrü Parmaksız
Type of Thesis, Year	:	MSc. Thesis, 2013
Total Number of Pages	:	116

The general purpose of this research is to examine whether using feature films in video lessons has an effect on the development of listening skills of students or not.

The research has been made at one of the state universities having a preparatory program in Black Sea region of Turkey with the 126 students (73 female, 53 male) attending lower-intermediate (B) level English classes. The students watched and listened only the sentences, taken from categorized feature films and formed by (Simple present Tense) structure, on Moodle program in a computer laboratory providing intranet.

In the research, the Factorial Research Design, one of the quasi-experimental designs, was used. The reason of choosing this research design was to observe the effects of different experimental applications on experiment groups. The effects of the film parts taken from different categories and with different lengths of feature films were tested on students' listening skills ability by using Factorial Research Design.

At the end of the research, categories of the films didn't make statistically significant difference on the success of the students; there were a statistically significant difference in favour of short replicas; there was a statistically significant difference in favour of male students in each film categories with long length; besides, the opinions of the students were positive about the contribution of the film parts taken from feature films for the development of their listening skills.

**Keywords:** Language Learning, Listening Skills, Feature Films in Language Learning, Audio-Visual Materials.

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın hiçbir aşamasında desteğini ve yardımlarını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ'a;

Hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim, maddi manevi her an yanımda olan çok sevdiğim babam Necdet TEKİN'e ve kardeşim Nilay TEKİN'e;

Hayatımda var oldukları günden beri desteklerini benden hiç esirgemeyen, yüksek lisans eğitimime başlamam adına bana örnek olan ve bu süreçte hep yanımda olduklarını hissettiren çok sevdiğim arkadaşlarım Dinçer BİÇER'e ve Mustafa İNAN'a;

Verilerin elde edilmesi aşamasında çalışmaya ciddiyetle katılan değerli meslektaşlarım ve sevgili öğrencilerime;

Bu süreçte ve daima hayatımda olamayışının büyük eksikliğini hissettiğim rahmetli annem Şenay TEKİN'e en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Haziran 2013

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>TANIMLAR LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>13</b>
1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi.....	13
1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yöntemleri ve Süreçleri .....	15
1.2.1. Dinleme Süreci ve Stratejileri .....	20
1.2.2. Dinleme Stratejileri.....	23
1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) .....	34
1.4. Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin (BDDÖ) Dinleme Becerisine Etkisi ....	35
1.5. Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDÖ) ve Multimedya.....	38
1.6. Bilgisayar Destekli Video Derslerinde Otantik Videoların Kullanımı.....	44
1.7. Video Derslerinde İçerik.....	47
1.8. Filmler ve Videolarla Dinleme Becerisini Geliştirme Üzerine Yapılan Araştırmalar .....	58
<b>2. ARAŞTIRMA TASARIMI VE METODOLOJİSİ</b> .....	<b>63</b>
2.1. Araştırma Modeli.....	63
2.2. Araştırma Soruları ve Hipotezler .....	64
2.3. Çalışma Grubu.....	66
2.4. Veri Toplama Araçları .....	67

2.4.1. Moodle Programı Üzerinden Dinlediğini Anlama Verilerinin Toplanması.....	68
2.4.2. Çalışmada Kullanılan Dereceli Puanlama Ölçeği.....	68
2.4.3. Görüşme Formu .....	70
2.5. Çalışma Gruplarının Uygulamaları.....	70
2.6. Araştırma Süreci.....	76
2.7. Verilerin Analizi.....	78
<b>3. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>80</b>
3.1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları .....	80
3.2. Kelime Sayısı ve Dereceli Puanlama Ölçeği Puanlarının Dağılımı .....	80
3.3. Araştırma Soruları .....	82
3.3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	82
3.3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	82
3.3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	86
3.3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	86
3.3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular .....	88
<b>4. SONUÇ .....</b>	<b>95</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>100</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>112</b>
Ek 1: Kelime Sayıları ve Dereceli Puan Ölçeği (Rubrik) ile Puanlama.....	112
Ek 2: Görüşme Soruları .....	115
Ek 3: Uygulamada Kullanılan Filmler .....	116



## TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1: Dinleme Süreçleri.....	28
Tablo 1.2: Aşağıdan Yukarıya, Yukarıdan Aşağıya Süreçler .....	30
Tablo 1.3: Yabancı Dil Öğreniminde Dinleme Stratejileri .....	31
Tablo 1.4: Geleneksel ve Bilgisayar Destekli Video Dersleri Arasındaki Farklar .	43
Tablo 2.1: Yarı-deneysel Faktöriyel Araştırma Deseni .....	63
Tablo 2.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	67
Tablo 2.3: Çalışmada Kullanılan Dereceli Puanlama Ölçeği .....	68
Tablo 2.4: Otantik Filmleri Video Uygulaması İçeriğinin Dağılımı .....	72
Tablo 3.1: Video Kategorilerine Ait Puanların Betimsel İstatistiği.....	80
Tablo 3.2: Kelime Sayısı ve Dereceli Puanlama Ölçeği Puanlarının Normallik Testi Sonuçları .....	81
Tablo 3.3: Filmlerin Kategorilerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo 3.4: Katılımcıların Dram Kategorisinde Cinsiyetlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	83
Tablo 3.5: Katılımcıların Korku Kategorisinde Cinsiyetlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	84
Tablo 3.6: Katılımcıların Macera Kategorisinde Cinsiyetlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	85
Tablo 3.7: Videolardaki Kelime Sayısına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 3.8: Film Kategorileri ve Klip Uzunluklarının Başarıya Etkisinin Tukey Testi ile Karşılaştırılması .....	87
Tablo 3.9: Otantik Filmlerle Kurgusal Videolar Arasındaki Farka Dair Öğrenci Görüşleri .....	88
Tablo 3.10: Otantik Filmlerin Dinleme Becerisine Katkısı .....	89
Tablo 3.11: Otantik Filmlerdeki Arka Planın İngilizce Edinimine Katkısı .....	90
Tablo 3.12: Öğrencilerin Otantik Filmlerdeki Replikleri Hangi Dilde Anladıkları.....	91
Tablo 3.13: İngilizce Yeterliliği.....	91
Tablo 3.14: Repliklerin Uzunluklarının Dinleme Becerisine Etkisi .....	92
Tablo 3.15: Otantik Filmlerin Kategorilere Ayrılmasının Dinleme Becerisine Etkisi..	94

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Deneysel İşlem Basamakları.....	67
Şekil 2.2: Otantik Filmleri Video Uygulamasına Giriş Ekranı .....	71
Şekil 2.3: Otantik Filmleri Video Uygulaması Öğrenci Ekranı Görüntüsü.....	72
Şekil 2.4: Otantik Filmleri Video Uygulaması Kategorileri Ekranı Görüntüsü.....	73
Şekil 2.5: Otantik Filmleri Video Uygulaması Katılımcı Uyarı Ekranı .....	74
Şekil 2.6: Otantik Filmleri Video Uygulaması Korku Kategorisi Yanıt Ekranı Örneği ...	75
Şekil 2.7: Otantik Filmleri Video Uygulaması Macera Kategorisi Yanıt Ekranı Örneği.....	75
Şekil 2.8: Otantik Filmleri Video Uygulaması Dram Kategorisi Yanıt Ekranı Örneği	76

## TANIMLAR LİSTESİ

**Geleneksel Video Dersi:** Doğrudan yabancı dil öğretimi için eğitimciler ya da uzmanlar tarafından kurgulanmış videolarla işlenen ders.

**Kurgusal Video:** Doğrudan yabancı dil öğretimi için eğitimciler ya da uzmanlar tarafından kurgulanmış videolardır.

**Moodle 1.9.7:** Moodle 1.9.7, açık kodlu bir ders düzenleme sistemidir.

**Otantik Film:** Doğrudan dil öğretimi için kurgulanmamış, ancak konuşma, düşünüleni ifade etme, öğrenilen dilbilgisi ve kurallarını çeşitli iletişim durumlarında kullanılmasına yardım eden; işitsel ve görsel unsurları barındıran vizyondaki filmlerdir.

**Rubrik:** Çalışmamızdaki dereceli puanlama ölçeği, uygulama kapsamında öğrencilerin doğru yazdıkları kelime sayısından yola çıkarak 5 lik sistemde değerlendirme yapmayı amaçlayan bir sistemdir.

## KISALTMALAR LİSTESİ

BDÖ : Bilgisayar Destekli Öğretim.

BDDÖ : Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi.

Vd : Ve Diğerleri.

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın önemi, araştırma probleminin tanımı, araştırmanın amacı, araştırma problemi, alt problemleri, sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur. Problemin tanımında bu araştırmanın yapılmasına neden gerek duyulduğu sorusuna yanıt verilmiş, araştırmanın amacı ve önemi açıklanırken yabancı dil öğretiminde video kullanımının dil öğrenimine yararları üzerinde durulmuş ve dil öğretiminde, basamak basamak öğrenilen dilin tüm yapılarını görsel ve işitsel yöntemleri kullanarak öğretmeyi hedefleyen planlı ve uzmanlar tarafından kurgulanmış olan videoların dil öğrencilerine yararlı olup olmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. Sözü edilen bu ölçüm, kurgusal olmayan ve herhangi bir plan çerçevesine yapım amacından dolayı oturtulmamış otantik filmlerden İngilizce öğretiminde en temel yapı sayılan Geniş Zaman (Simple Present Tense) yapısıyla kurulmuş veya içinde Geniş Zamanlı yapı barındıran kısa ve uzun cümleler kesilerek katılımcı öğrencilere sunulmasıyla ve video derslerinde kurgusal videolardan dinledikleri Geniş Zamanlı cümle yapılarını yabancı filmlerinden alınan bu kısa ve uzun replikleri dinleyerek ne derece anlayıp anlayamadıklarını, öğrencilerin duyduklarını yazdıkları metin belgelerindeki her cümlenin doğruluğunun rubrik derecelendirme yöntemiyle derecelendirilerek sonuçlandırılmaya çalışılmasıyla yapılmıştır.

### *Araştırmanın önemi*

Günümüzde, öğrenciler daha önce hiç olmadığı kadar çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyle çepeçevre kuşatılmış durumdadırlar ve bilgiye ulaşmak her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin okulda karşı karşıya kaldıkları ve ileride de iş dünyasında karşılaşacakları bu bilgi yoğunluğu ile başa çıkabilmeleri için geçmişteki eğitim-öğretim alanında uygulanan yöntemlerden daha farklı ve kullanışlı yöntemler geliştirmek durumundadırlar. Okullar öğrencilere ihtiyaçları olan herşeyi öğretmezler fakat onlara bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacaklarını öğretebilirler. Günümüzde bilgi okur-yazarlığı denilen bu süreçte yabancı dil bilgisinin gerekliliği tartışılmazdır. Türkiye’de öğrencilerin bilgiye

ulaşmalarını kolaylaştırmak için onlara öncelikle kendi ana dilimizi okullarımızda en iyi şekilde öğretmeli ve bizler gibi birçok ülkenin “Lingua franca”, yani ortak dil ve aynı zamanda bilim dili olarak da kabul ettiği İngilizcenin de bilgiye ulaşabilecek, okuduğunu anlayabilecek seviyede öğretilmesi gerekmektedir. Kendi ana diline ve öğrendiği yabancı dile hâkimiyet, öğrencilerimizin bilgiyi bulmasını, yorumlamasını, kullanmasını ve çok çeşitli kaynaklarla iletişim halinde olmasını kolaylaştıracaktır. Türkyılmaz (2008:1-14)’a göre toplumsal kültürü en eski dönemlerden beri bir sonraki nesile aktarma görevi eğitim ve eğitimin en önemli aracı dil eğitimine bağlıdır ve eğitimin ve dilin bu kültür aktarım görevi günümüzde de devam etmektedir. Bilim ve teknolojideki bu hızlı gelişmelerle birlikte bireyler, kitleler, ülkeler arası bilgi akışı da hız kazanmaya başlamış, bilgiye ulaşmak adeta bir yarışa dönüşmüştür. Şimşek vd., (2007)’ne göre bu yarış yeni teknolojik olanakların geliştirilmesini bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp zorunluluk haline getirmiştir.

Kırkgöz (2008:1859-1875)’ün de belirttiği gibi, ülkemizde de son yıllarda yabancı dilin ve özellikle İngilizce’nin uluslararası iletişim, bilim, iş ve teknoloji dili haline gelmesi eğitimciler ve toplum tarafından algılanmış, daha önceleri ortaokul kademesinde İngilizce öğretilmeye başlanıp lise ve yükseköğretim kademelerinde devam edilirken Çin, Malezya, Japonya gibi ülkelerin yabancı dil öğretilmesine erken yaşta başlamasıyla Türkiye’deki yaşama şekil veren sosyal ve ekonomik değişimlerin ve öğrencilerin bu doğrultuda gerekli olan donanım, tavır ve becerilerle donatılmaları gerektiğinin farkına varılmasıyla bizim ülkemizde de yabancı dil öğretimi ilkokul dördüncü sınıf öğretim programına konmuş, hatta özel okullarda anaokulu kademesinde de öğretilmeye başlanmış, bunun yanı sıra ikinci bir yabancı dil programı da öğrencilere seçmeli ders olarak sunulmuştur. En yoğun yabancı dil programı anadolu liselerinde ve özel okullarda (özel okullarda anaokulundan başlayarak) öğretilmektedir (Aydoğan ve Çilsal, 2007:179-197). Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği altıncı bölüm madde 18 de bu okullarda Bakanlıkça uygun görülen haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanır, derslerin öğretimi Türkçe yapılır. Ancak, matematik ve fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) derslerini birinci yabancı dille okutabilecek öğretmen bulunması ve en az 12 öğrencinin istemesi halinde bu derslerin öğretimi, birinci yabancı dille de

yapılabilir diye bir madde konulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği, 1999). Bu madde öğrencilerimizin gelecekte Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji v.b. alanlarda uzmanlaşmak istediklerinde o alanlarla ilgili araştırma yapmaları ya da o alanlardaki yabancı dil kullanım sistemini tanımaları için faydalı bir ön hazırlık olacağı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği 2. bölüm 5. maddesine göre bakanlık yabancı dil öğrenen bireylerin;

- a) Dinleme-Anlama,
- b) Okuma-Anlama,
- c) Konuşma,
- d) Yazma,

becerileri kazanmalarını, öğrendikleri dilde iletişim kurabilmelerini ve yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini amaçlamıştır (MEB, 2006).

Yabancı Dil öğretimi daha önceleri Milli Eğitim Bakanlığının kurduğu bir komisyonca hazırlanan içerik olarak daha çok İngilizce'nin temel dilbilgisi yapısına ve temel kelimelerine değinen, ortaokul ve liselerde 1971 yılından itibaren kullanılan, daha çok dilbilgisi alıştırmalarıyla yüklü "An English Course For Turks" adlı bir kitapla uygulanırken, yeni gelişmelerle birlikte İngilizce öğretimi, içeriği daha yoğun, daha güncel, yaşayan canlı bir olgu olan dilin gelişimini daha yakından takip eden daha modern öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış işlevsel ve iletişimsel teknikleri içeren çok çeşitli kitaplarla öğretilmeye devam edilmiştir. Demirel (1993)'in de belirttiği gibi kitaplar öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Ders kitaplarında öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye, özendirici araştırma konuları ve hazırlık soruları yer almalıdır (Demirel 2000:40). Bu ve buna benzer düşüncelerden yola çıkılarak okullarımızda yerli ve yabancı yabancı dil uzmanlarının yazarlıklarını yaptığı okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan kitaplar yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. Bu kitaplar Milli Eğitim'e bağlı okullarda genellikle Ana

Kitap (Main Course) olarak adlandırılan, öğrencilere İngilizcenin dilbilgisi yapısını öğretmeyi amaçlayan, ayrıca öğrencilerin ana kitaptan öğrendikleri bilgileri çeşitli alıştırmalarla pekiştirmelerini amaçlayan Çalışma Kitabı (Workbook) denen iki kitaptan oluşmaktadır. Anadolu Liseleri ve özel okullarımızda ise ana kitap ve çalışma kitaplarının yanı sıra Konuşma (Speaking) ve Video kitapları da kullanılmaktadır.

İlköğretimden yükseköğretime kadar olan bu süreçte, öğrencilere en az bir yabancı dil öğretilmesi hedeflenmesine rağmen bu hedefte aksaklıkların görülmesinin sebebini Özdemir (2006) öğrenci sayısının her geçen yıl katlanarak artması ve buna karşılık açılan okul sayısının ve sınıflarının yetersizliğine bağlamıştır. Bu yetersizliği karşılamak ya da telafi etmek için açılan özel okulların ve dersanelerin sayısı giderek artmıştır. Bu sorunun üstesinden gelmek için yabancı dil öğretiminde üç ayrı düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeler:

- Devlet okullarında, ortaöğretimde haftada 3-5 saatlik; yükseköğretimde ise 4-6 saatlik yabancı dil öğretim ve öğrenimi; liselerde “yabancı dil” kolu kurulması,
- Özel ortaöğretim okullarında haftada 8-10 saat “ağırlıklı” yabancı dil öğretimi, yükseköğretim kurumlarında ise birinci yıl tüm yılın yabancı dil öğretimine ayrıldığı haftada 20-25 saatlik “hazırlık” eğitiminin uygulanmaya başlanması,
- Anadolu Liseleri ve özel yabancı liselerde kültür dersleri dışında kalan derslerin yabancı dille öğretimi,
- Ortadoğu Teknik Üniversitesinin ve Boğaziçi Üniversitesinin tüm bölümlerinde; Hacettepe, Marmara, Çukurova Üniversitelerinin kimi bölümlerinde öğretimin üçte birinin, kimilerinde ise tümünün İngilizce yapılmasıdır (Demircan, 1988).

Ayrıca (Işık, 2008:15-26)’a göre yabancı dil eğitimindeki aksaklıklarda eğitim sistemimizdeki yapısal sorunların rolü büyüktür. Işık, bu sorunları şu şekilde özetler:



- Dili öğretmekten çok dil hakkında bilgi veren yöntemlerin kullanılması. Dilbilgisi-Çeviri (Grammar Translation Method) yöntemi gibi.
- Ana dili İngilizce olan ülkelerin bu dili yabancı dil olarak öğretmeyi planlayan diğer ülkelerin yabancı dil eğitim sistemlerini yönlendirmeye çalışmaları.
- Üniversitedeki yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademik program içeriklerinin alan çalışmasına değil, masa başı çalışmaya ve uzaman görüşüne dayanması.
- Öğretmenlerin yetersiz düzeyde hizmet içi eğitim alması.
- Yabancı dil eğitiminin yanlış planlanması.

Uzmanlar ayrıca bahsedilen dört temel dil becerisinin hangisinin dil öğretimine daha fazla ve etkili bir katkı sağlayacağı tartışmaktadırlar. Öğrenciler ise İngilizce'yi günlük hayatta konuşmak ve ana dili İngilizce olan insanlarla konuştuklarında onları anlamak ve karşılıklı bir diyalog içine girmek gayesiyle öğrenmeyi hedeflemektedirler. Türkiye'de yıllarca İngilizce eğitimi görmüş fakat konuşamayan öğrencilerin varlığının sebepleri de son zamanlarda araştırılan konular arasında önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendi dillerinde duydukları ve doğuştan edindikleri seslerin üzerine yeni ses becerileri ekleyerek ve o ses becerilerini öğrendikleri ikinci yabancı dilde duyarak anlamaya çalışmaları ve o dile yakın bir sesle telaffuz etmeye çalışmalarını gerektiren becerilerden “konuşma” ve “dinleme” becerilerinden “dinleme” öğretiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanıması vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2004). Demirel (2004) ve Aküzel (2006)'in de belirttiği gibi dinleme becerisine önem verilmesi ve dinleme aktivitelerinin yapılmasındaki amaç öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılacakları, yabancı dillerini kullanarak iletişime geçtikleri gerçek durum ve diyaloglarda doğru tepkiyi vermelerini sağlamaktır. Dinleme öğretimi, yabancı dilde yapılan tüm konuşmayı tüm ayrıntılarıyla anlamaktan ziyade tümdengelim yöntemiyle konuşmanın özünde anlatılmak istenileni, genel bilginin anlaşılmasına

yöneliktir. Dinleme öğretimi yapılırken önce hedef belirlenir ve daha sonra öğrencide hangi davranışları geliştirmeye yöneleceğimiz gelir. Demirel (2004)'e göre dinleme çalışmasının sonucu öğrencide gelişmesi ve ilerlemesi istenen davranışlar şunlardır:

- 1) Duyduğu metnin ana hatlarıyla ne olduğunu söyleme ve yazma,
- 2) Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne söylediğini söyleme ve yazma,
- 3) Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme ve yazma,
- 4) Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu, oluş sırasına göre söyleme ve yazma,
- 5) Duyduğu metinde geçen kelimelerin anlamını tahmin edebilme,
- 6) Duyduğu metinde geçen dilbilgisi yapılarının anlamlarının ve kullanışlarının nasıl olduğunu söyleme ve yazma,
- 7) Dinlemeden önce, başlık, resim ve diğer ipuçlarına bakarak metnin ne hakkında olacağını tahmin edebilme,
- 8) Anlatıma yardımcı olacak değişik tonlama ve vurguların kullanışlarını fark edebilme,
- 9) Duyduğu metni kendi cümleleriyle başkalarına aktarabilme.

Dinleme aktiviteleri, diğer becerilere kıyasla daha çok gerçek hayata yakın aktivitelerden ve buna bağlı değerlendirme ve ölçümlerden oluşmalıdır. Sınıf içinde uygulanan dinleme çalışmaları doğal olarak gerçek hayat durumlarına uygun dinleme çalışmaları değildir. Bu yüzden, öğrencilere onlara sınıf dışında gerçek hayattaki konuşmaları anlayabilmeleri için en azından gerçek hayata yakın özellikler barındıran diyaloglar vermek daha uygun olacaktır. Örneğin düşünülenin aksine ve Ur (1996)'nın da belirttiği gibi gerçek hayatta yapılan konuşma ve söylemlerin çok azının düz bir metni sesli okur gibi yapıldığını ve normal olarak günlük hayattaki konuşmalarımızı anlayıp anlayamadığımızı, konuşmanın ardından bize yöneltilen kavrama sorularını cevaplayarak yapmadığımızı bilmemize rağmen sınıftaki dinleme

çalışmalarını da sadece sesli okunan metin ya da diyaloglara ve hemen arkasından bu metinlere ve diyaloglara yönelik anlama sorularının sorulduğu dinleme çalışmalarına dayandırmamalıyız. Ayrıca, gerçek hayata daha yakın dinleme çalışmalarının öğrenciler için kurgusal olarak hazırlanmış çalışmalardan çok daha cazip ve motive edici olabileceği düşünülebilir.

Dinlemeye verilen önem ve dinleme stratejilerinin uygulanması öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacak ve dil öğreniminde başarı sağlayacaktır. Dinleme dört becerinin içinde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olduğu için öğretmen dinleme üzerindeki öğrenme stratejilerini en iyi şekilde uygulamalıdır. Özellikle dinleme stratejilerinin derslerde etkin kullanımı dil öğreniminin ön safhalarında öğrencilerin düz metinleri daha kolay anlamasını ve dil öğrenim sürecinin onlar için daha alakalı ve ilginç bir hal almasını sağlar (Vandergrift, 1999:168-176). Bu stratejiler uygun aktivitelerin seçimiyle de birleşince, dinleme çalışmaları öğrenciler için iyice pekişmiş ve kullanışlı hale gelmektedir. Ur (1996) dinleme aktivitelerini dörde ayırmıştır:

- **Direkt tepki gerektirmeyenler:** Hikâyeler, şarkılar ve eğlence; filmler, tiyatro, video,
- **Kısa tepki verilenler:** Komutlara uyma, öğelerin işaretlenmesi, doğru/yanlış, hataları bulmak, cümle tamamlama, tanımları tahmin etme öz arama ve tarama yapma,
- **Uzun tepki verilenler:** Sorulara cevap verme, not tutma, açıklama ve tercüme yapma, özet yapma ve uzun boşluk doldurma,
- **Daha uzun tepki verilenler:** Problem çözme ve yorum yapma.

İngilizce, dünyada popülerlik kazandıkça dil öğrencileri de İngilizce ile çok çeşitli şekillerde karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Bu karşı karşıya kalış bazen sosyal hayatta karşılaştıkları bir televizyon reklamında, filmlerde veya televizyon dizilerinde olurken diğer yandan da eğitim kurumlarındaki derslerde ve konferanslarda olmaktadır (Demirkol, 2009). Dil öğrencilerinin İngilizce ile hemen hemen hayatlarının her ortamında karşılaşmaları onların İngilizceye daha iyi hâkim olabilmeleri için anlama becerilerinin çok iyi bir şekilde geliştirilmesi ihtiyacını

doğurmuştur. Çünkü dinleme becerisi o dilin kullanıldığı ortamı ve çevreyi daha iyi anlamamıza olanak vermektedir. Guo ve Wills (2006) öğrencilere dil ediniminin temeli olan duyuşsal edinimler sağladığı ve öğrencileri sözselsel iletişime teşvik ettiği için dil öğreniminin dinlemeye bağılı olduğunu savunur.

Öğrencilere dinleme becerisi kazandırma yöntemlerinden bir tanesi de video ile yabancı dil öğretimidir. Video ile öğretimde öğrencilere sesin yanında görüntüde eşlik etmekte ve bu öğrencilerin dili öğrenmeye daha fazla motive olmalarını ve daha fazla ilgi duymalarını sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler ekranda diyalogları dinlerlerken diyaloglara, o diyalogların kullanıldığı anlamlı çevreninde görsel olarak eşlik etmesi gerçek hayata daha yakındır ve işitselliğın ve görselliğın bir arada sunulması dil öğreniminde öğrencilere büyük faydalar sağlamaktadır. Bir nevi video gerçek hayatı sınıfa taşımaktadır diyebiliriz. Öğrenciler video sayesinde konuşmacıları sadece duymaz onları görürler. Ayrıca buna ek olarak arka plan, dilsel ipuçlarını, dilötesi özellikleri ve sözselsel olmayan iletişimi de yakalama fırsatı bulurlar (Wilkinson, 1984).

Video klipler öğrencilere sundukları bu işitsel ve görsel bilgi aktarımı sayesinde onlara çok çeşitli şekillerde yardımcı olabilirler. Bunlar izledikleri videodaki iletişimsel durumlardan bir ana fikir çıkarmak, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını çıkarmak, dilbilgisel yapıları organize etmek, durumsal konteksler için kafalarında birer şema oluşturmak olabilir (Kitajima, Lyman, 1998:37-48).

Ayrıca video gerçek hayatı sınıfa taşımalarının yanısıra, öğrenciler videoya sınıf dışındaki zamanlarında da ulaşabilirler. Bu sayede öğrenciler işitsel ve görsel becerilerini sadece sınıfta değil sınıf dışında da geliştirme şansı elde etmiş olurlar. Video öğrencilerin derste görmüş oldukları gramer yapılarının gerçek hayatta karşılaşacakları kullanımlarını birebir ve canlı görebilecekleri önemli araçtır.

Sınıflarda video kullanmanın birçok önemli sebepleri vardır. Bu sebepler:

- Görsel ve işitsel uyarıcıları içinde barındıran video henüz iyi bir şekilde okuma ve yazma becerisine sahip olmayan öğrenciler için sesli bağlam sağlamada yararlıdır,

- İngilizce öğrencileri için gerçek dil ve kültürel bilgi sağlamakta yararlıdır,
- Video kontrol edilebilir (durdurulabilir, duraklatılabilir, tekrar ettirilebilir),
- Öğrencilere grup halinde, bireyler olarak ya da öğrencilere tek başlarına sunulabilir,
- İzleyicilerin konuşmacıların yüz ifadeleri ve vucut hareketlerini görmelerini sağlarken aynı zamanda izleyicilere konuşmacıların kullandıkları dildeki tonlamaları, vurguları ve dilin ritmini yakalama fırsatı sunar (Stempski, 1992:7-24; Bello, 1999:20),

Küreselleşen ve gelişen dünyada eğitiminde hızlı adımlarla geliştiği ve ilerlediği gözlenebilmektedir. Değişik kültürlerin karşılıklı etkileşiminin ve ticaretinin giderek arttığı günümüz dünyasında yabancı dil derslerinde iletişimsel yaklaşıma önemin artması da gözlemlenmektedir. Bu yüzden dünya, yabancı dilde iletişimin hızlı şekilde öğretildiği sınıflara ve yabancı dili en iyi şekilde kullanabilen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Xue ve Pan (2012:1741-1745) günümüz eğitim sisteminde ne yazık ki birçok öğrencinin uzun yıllar İngilizce eğitimi sonrasında bile hala yeterli iletişim kurma seviyesini yakalayamadığını belirtmiştir. Bunun sebebini ise dilbilgisine (gramere) ağırlık verilmesine ve dili iletişimsel olarak öğretmenin bilincinin çok fazla oluşmamasına bağlamışlardır. Görüldüğü üzere dilin, o dili kullanan insanların iletişimsel hallerine en yakın bir şekilde öğrenciye sunulması ve öğretilmesi ileride İngilizce seviyesi ve iletişimsel kuvveti çok yüksek bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Video derslerinde otantik filmlerin kullanılması, öğrencilerin dil öğreniminde iletişimsel yetiyi, kültürel bir alt yapıyı ve öğretilen dilin dinamizmini çok daha rahat bir şekilde görmelerini sağlayabilir. Çünkü günümüz dünyasında bir dili sadece dilbilgisi adına öğrenmek hem yeterli değildir hem de imkânsızdır (Brooks,1997). Filmler, öğrencilerin görsellik algılarının, dinleme becerilerinin ve aynı zamanda konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olan güzel bir araçtır (Xue ve Pan, 2012:1741-1745).

Otantik filmlerin öğrencilere yararları Sherman (2003) tarafından kısaca şu şekilde özetlemiştir:

- Öğrenciler İngilizcenin dünyasına girmek isterler,
- Tüm durumlarda geçen konuşmaları tam bir bağlamsal destekle öğrencilere sunar,
- Derslerde veya kitaplarda öğrenemeyeceğimiz günümüz en son dilbilimsel aksanları, kelimeleri, grameri, söylemleri sınıfa getirir,
- İngiliz dil kültürüne açılan bir penceredir,
- Çok çeşitli durumlara şahitlik etmemizi sağlar ve o durumlarda kullanılan dili her nasıl kullanıldıysa bize olduğu gibi sunar,
- Birçok resimli sözlük ya da dergiden daha fazla görsellik sunar.

#### *Problemin Tanımı*

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi çok boyutlu ve kapsamı çok geniş bir kavramdır. Levy ve Hubbard (2005:1-6)'e göre, yabancı dil öğrenimi, kavranması gereken ve birbiriyle ilişki içerisindeki boyutlara sahip olduğundan güçtür. Geleneksel olarak yabancı dil öğretimi, dört beceriyi geliştirmeyi amaçlar ve öğretmenler öğrencilere özellikle okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini kazandırmayı amaçlarken daha çok dil öğretiminde daha fazla öne çıkan dinleme, anlama ve iletişim becerilerini kazandırmaya odaklanırlar. Bu becerileri kazandırmaya çalışırken en çok başvurdukları yardımcıları ise multimedya teknolojisi ve bu teknolojinin eğitime sunduğu kaynaklar olmaktadır. Dil eğitimcilerinin bazıları (Cronbach ve Snow, 1977) dil öğreniminde multimedya kullanımının kaçınılmaz olduğunu kabul etmişlerdir. Derslerinde multimedya yararlanan öğretmenler, bunun derslerini daha zevkli hale getirdiğini ve öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Multimedya tüm duyuşsal metodları bir arada sunduğu ve öğrencileri etkileşim içine soktuğu için dil öğretiminde önemli bir araç olmuştur. Ayrıca görsel, işitsel ve gerçek hayat durumlarıyla öğrencilerin ilgisini çektiğinden öğrencilerin dil öğrenmeye karşı daha istekli ve dil öğrenim sürecinde bizzat yer almak istemelerinde çok büyük etkileri vardır.

### *Araştırma problemi*

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin İngilizce öğretiminde sınıf içinde öğrendikleri ve daha sonra öğrencilerin multimedya araçlarından videonun kullanılarak, kurgusal videolarla desteklenen dilbilgisi yapılarından Geniş Zaman (Simple Present Tense) dilbilgisi yapısının otantik filmlerden kesilmiş video kliplerle desteklendiğinde, öğrencilerin bu video kliplerde Geniş Zaman (Simple Present Tense) yapısıyla kurulmuş cümle yapılarını ne derece anlayabildiklerini ve öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi olup olmadığını araştırmaktır.

### *Alt problemler*

1. Otantik filmlerinin kategorilerine göre (korku, macera, dram) öğrenci başarıları arasında farklılık var mıdır?
2. Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerin öğrenci başarıları arasında cinsiyete göre fark var mıdır?
3. Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerindeki konuşma metinlerinin uzunluğuna göre öğrenci başarıları arasında fark var mıdır?
4. Otantik filmlerin kategorileri ve alıntılanan video kliplerin uzunluğunun ortak etkisine bağlı olarak öğrenci başarıları anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Otantik filmlerinden alıntılanan video klipler kullanılarak başarının değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

### *Varsayımlar*

1. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler, şu ana dek onlara sunulacak olan filmlerde dinleyecekleri Geniş Zaman (Simple Present Tense) yapısının içerdiği tüm kuralları ve kelimeleri okuldaki video derslerinde öğrenmişlerdir.
2. Tüm öğrenciler uygulanan başarı testlerini başka kaynaktan yardım almadan kendi bilgileriyle cevaplamıştır.

3. Öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen kelimeleri film penceresi altındaki kutucuğa yazarken basit yazım hataları yapabilecekleri göz önüne alınmıştır.
4. Uygulama aşamasındaki kontrol altına alınamayan bazı değişkenler bütün gruplardaki öğrencileri aynı düzeyde etkilemiştir.
5. Öğrenciler filmlerde geçen cümleleri bilgisayarda filmlerin altına açılan yazı kutularına yazabilmek için temel bilgisayar becerisine sahiptir.
6. Araştırmanın uygulama sürecinde, çalışma gruplarındaki öğrenciler arasında araştırmanın sonuçlarını etkileyecek bir etkileşim olmamıştır.
7. Araştırmada uygulanan testlerin kapsam geçerliliği vardır.

#### *Sınırlılıklar*

1. Araştırma, Batı Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin lisans hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.
2. Bu araştırma, hazırlık okulunda yapılan seviye tespit belirleme sınavı sonrasında B kurlarındaki öğrencilerle yapılmıştır.
3. Araştırma, korku, macera ve dram kategorisindeki otantik filmlerden kesilen video klipler ile sınırlıdır.
4. Çalışma İngilizce Dilbilgisi yapılarından yalnızca Geniş Zamanla (Simple Present) sınırlıdır.
5. Çalışma okul intranet ağı üzerinde Moodle 1.9.7 programıyla gerçekleştirilen uygulamalarla sınırlıdır.



# 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi

İnsanlar arasında iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli unsur, hiç kuşkusuz dildir. Dili sınıf içinde kullandığımızda ve hatta anadili aynı olan öğrencilere yabancı dil olarak başka bir dil öğretmeye çalıştığımızda aklımıza gelen en önemli soru, öğretmek istediğimiz yabancı dili hangi teknikleri ve yöntemleri kullanarak öğrencilere daha iyi öğretebileceğimiz sorusudur. Bir dil sınıfında bilinen dört temel beceriden (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) hangisini seçeceğimiz ya da her birini aynı anda mı yoksa tek tek mi uygulayacağımız ve bu becerilerden hangisinin yabancı dili öğrenmekte daha etkili olduğu yabancı dil uzmanlarının ve öğretmenlerinin günümüzde hala tartışma konusudur.

Günümüzde dinleme becerisini; hatta bunu daha da ileriye taşıyacak olursak görsel öğelerle beraber sunarak dinleme becerisini kazandırmak öne çıkan yöntemlerden olma yolunda başarı ve gelişme göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde dinleme, aktif ve üretimsel olarak nitelendirilen yazma ve konuşma becerilerine göre pasif ve algısal olarak nitelendirilmektedir. Dinleyicinin sadece alıcı ya da izleyici konumunda olduğunu belirtmek için kullanılan “pasif” terimi aslında bu beceri için hiç uygun bir terim değildir (Elkhafaifi, 2005). Lundsteen (1979)’e göre, dinleme becerisi, yabancı dil öğrencilerinin dört temel beceri içerisinde geliştirmeleri gereken birinci ve en önemli beceridir. Dinleme olmadan anlamlı bir iletişim kurmak imkânsızdır (Purdy, 1997). Aslında bireyler daha hayata ilk adım attıklarında dinleme eylemine etkin olarak katılmaktadırlar. İnsanlar doğduklarında dinlemeye başlamaktadır. Etraflarındaki her çeşit sesi dinlemekte ve bu duydukları seslerden bir anlam yaratmaya çalışmaktadırlar. Daha sonraları konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmaktadırlar (İrgatoğlu, 2010). Lundsteen (1979), bu becerileri kazanma sürecini “Çocuklar konuşmadan önce dinler, okumadan önce konuşur ve yazmadan öncede okur” şeklinde özetlemiştir. Dili, sözlü iletişim aracı olarak kullandığımızda, “konuşma-dinleme” ve “dinlediğini anlama” becerilerinin, yazılı iletişim aracı olarak kullandığımızda ise “yazma-

okuma” ve “okuduğunu anlama” becerilerinin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır (Aktaş, 2005). İngilizce öğretiminde kullanılan bu dört becerinin hangisinin iletişimsel yetiyi kazandırmakta ve o dilde en doğru iletişimi sağlamakta daha faydalı olduğu kesin bir yargıyla ifade edilememektedir.

Dinleme becerisi ve eylemi şu şekillerde tanımlanabilir:

- Hirschi (1979:995-1014), dinleme eylemini, “insan kulağının diğer insanlardan aldığı ses uyarıcısını birkaç aşamadan geçirerek ses uyaranını beyinde yorumlayarak tekrar hatırlaması” şeklinde yorumlamıştır.
- Karmaşık bir süreç olarak kabul ettiği dinlemeyi Underwood (1989) , “dikkatimizi vermek ve duyduğumuz bir şeyden anlam çıkarmaya çalışmak” olarak tanımlamış ve dinlemenin diğer insanların ne dediklerini tanımlama ve anlama becerisi olduğunu belirtmiştir.
- Irgatoğlu (2010), dinlemeyi, “kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının beyin tarafından anlaşılması” olarak tanımlamaktadır.
- Purdy (1997), dinlemeyi, “beyne gelen uyarıcının anlamlandırılması” olarak tanımlamıştır.
- Vandergrift (1999:168-176), dinlemeyi, “dinleyicinin sesler arasında ayırım yapmak, kelime ve gramatik yapıyı anlamak, vurguyu ve tonlamayı yorumlayabilmek ve bu saydıklarımızdan dinleyicinin elinde kalanları, söylemin birincil, aynı zamanda daha geniş sosyokültürel bağlamında yorumlamak zorunda olduğu karmaşık ve aktif bir süreç” olarak tanımlamıştır.

Dinleme becerisinin önemi ise şu şekillerde vurgulanmıştır:

- Newmark ve Diller (1964:18-20), dinlemeyi, sadece konuşma becerisinin dayanağı olarak kabul etmemiş, kendi başına bir beceri olarak algılamış ve dinleme ve anlama becerisinin sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

- Nord (1981)'e göre, konuşmadan anlamak mümkün olmakla birlikte anlamadan konuşmak mümkün olamayacaktır ve bu nedenle, dinleme becerisinin önemi konuşma becerisinden fazladır.
- Rivers (1996:196-204)'e göre, konuşulanlar bir başkası tarafından anlaşılıyorsa iletişim gerçekleşmiş olmayacağından, hedef iletişim ise konuşulanın dinleyici tarafından anlaşılmasının birincil hedef olduğunu vurgulamıştır.
- Asher (1969:3-17) ise, her yaştaki insan beyninin, bebeklerin ana dili öğrenirken yaşadığı süreci izleyerek, yani belirli bir süre sadece o dili dinleyerek, o dilin seslerini ve dilbilgisi mantığını anlayabileceğini ifade etmiştir.

Kısacası, yukarıda ifade edilen tanım ve yorumlardan yola çıkarak; dinlemeyi etrafımızdaki dağınık halde bulunan rastgele veya doğrudan karşılaştığımız sesleri duyularımızla algılayıp, beynimizde onları anlamlandırıp, iletişimimizin devamı için tekrar dış dünyaya sunmak olarak tanımlayabiliriz.

## **1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yöntemleri ve Süreçleri**

Pek çok kaynakta belirtildiği gibi, dinleme, dil edinim sürecinde çok önemli bir beceridir (Feyten, 1991:173-80; Mendelsohn, 1994). Anadilin kolayca edinilmesine rağmen, dinlediğini anlama becerisi, ikinci bir dil öğrenimi söz konusu olduğunda oldukça çaba gerektiren karmaşık bir bilişsel süreçtir (Chung, 2002: 231-242).

İyi bir dinleyici olmak kişilerin iletişiminin de verimli ve anlamlı olmasını sağlayacaktır. Anlatılmak isteneni kişilerin birbirlerine tam anlamıyla kavratması ve iletişimlerinin devamını sağlamaları için iletişim içinde bulunan bireylerin her birinin iyi birer dinleyici konumunda olmaları kaçınılmazdır. Dinleyicinin konuşulan dili başarılı bir şekilde dinlemesi için açık bir biçimde düşünmeli, ayırım yapmalı, doğru çıkarımlarda bulunmalı ve konuşmacının ne demek istediğini anlamaya çalışmalıdır (Chung, 2002:231-242).

Konuşmacının anlatmak istediğinin belirli bir kısmı, konuşma dilinde kullanılan kelimelerde yer alır; konuşmacı, aynı zamanda anlamın karşı tarafa iletimini ve ulaştırılmasını sağlamaya yarayan diğer faktörleri de tanımalı ve yorumlayabilmelidir (Chung, 2002:231-242). Görüldüğü üzere dinleme üzerine yapılan tüm söylemlerde ‘dikkat, anlamlandırma ve tepkide bulunma’ ifadeleri göze çarpmaktadır. Bu yüzden dinlemenin algısal süreçten çok interaktif ve dinamik bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanların dil öğreniminde o dili konuşabilmeyi ve yazabilmeyi öncelikli olarak kazanılması gereken beceriler olarak görmesi ve dinleme becerisini ikinci plana atması nedeniyle, bu beceri Nunan (1999) tarafından “Külkedisi” olarak adlandırılmıştır. Uzun süre ikinci sınıf beceri olarak görülen dinleme becerisi 1980’lerde tekrar önem kazanmış ve Krashen (1982)’nin Algılanabilir Girdi (Comprehensible Input) üzerine görüşlerinin önem kazanması ile yabancı dil edinimi hakkında yapılan araştırmalar uzmanların ilgisini tekrar dinleme becerisi üzerinde yoğunlaştırmıştır.

Günümüzde dinleme becerisine verilen önem giderek artmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni olarak, hızla gelişmekte olan dünyada öğrencilerin dış dünyaya daha açık hale gelmesi ve interaktif iletişim sağlayan bilgisayar, internet ve sosyal medyanın varlığının sınıf içi ve hatta sınıf dışına kadar belirgin bir şekilde nüfuz etmesi gösterilebilir. Bu önemin artmasına algılanabilir girdinin rolüne vurgu yaparak dinleme becerisine verilen önemi vurgulayan yabancı dil edinimi araştırmalarının gelişmesini de örnek gösterebiliriz (Hui, 2007:64-67). Yabancı dil öğretim sürecinde de dinleme becerisinin iletişimdeki vazgeçilmez rolünden dolayı çok daha fazla üzerinde durulmaya başlanmasının sebebinin Moinszadeh vd., (2012:967-972) dinleme becerisinin yalnızca birinci sırada geliştirilmesi gereken bir beceri olarak değil, hem sınıf içinde hem de günlük hayatta sıkça kullanılan bir beceri olmasına bağlamıştır. Günlük hayatta dinleme çok can alıcı bir role sahip olmasından dolayı, öğrencilere etkin bir dinleme becerisi kazandırmak gerekliliğinin altını çizmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendi dillerinde duydukları ve doğuştan edindikleri seslerin üzerine yeni ses becerileri ekleyerek ve o ses becerilerini öğrendikleri ikinci yabancı dilde duyarak anlamaya çalışmaları ve o dile yakın bir sesle telaffuz etmeye çalışmalarını gerektiren becerilerden “konuşma” ve “dinleme” becerilerinden “dinleme” becerisi öğretiminde amaç, “öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanınması, vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2004). Ancak, yabancı dil öğrenme süreci, dilin aktif olarak kullanılmasını gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla sadece söyleneni anlamak yeterli değildir. Dil öğreniminin farklı boyutlarını ele alan Demirel (2004) ve Aküzel (2006)’in de belirttiği gibi dinleme becerisine önem verilmesi ve dinleme aktivitelerinin yapılmasındaki amaç, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları, yabancı dillerini kullanarak iletişime geçtikleri gerçek durum ve diyaloglarda doğru tepkiyi vermelerini sağlamaktır.

Yabancı dil öğrenim sürecinde, öğrencilerin hedef dilin günlük hayattaki farklı kullanımları ve iletişimsel diğer başka öğeleriyle sınıf içinde karşılaşması oldukça güçtür. Benzer şekilde, öğretmenlerin hedef dilin sözkonusu kullanımlarını ve tüm iletişimsel öğelerini sınıf içine taşıyarak öğretmesi neredeyse imkânsızdır. Ancak, öğrencilerin öğrendikleri dille ilgili günlük hayatta karşılaşabilecekleri ya da karşılaşmaları muhtemel durumları sınıf içine azami ölçülerde taşımak ve etkin şekilde kullanmak, dinleme becerisinin gerçek hayata yakın kullanımlarının sınıfa mümkün olduğunca taşınması ve verimli şekilde kazandırılmasıyla mümkün olabilir.

Araştırma sonuçları da dinleme becerisinin eğitim sürecinde kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Yetişkinlerin iletişim durumlarında, zamanlarının yüzde 40 ila 50 sini dinlemeye, yüzde 25 ila 30’unu konuşmaya, yüzde 11 ila 16’sını okumaya ve yüzde 9’unu yazmaya ayırdıklarını belirten Rivers (1984:331-4)’ın bu bulguları incelendiğinde dinlemenin günlük hayatta ne kadar önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Dinlemenin günlük hayattaki önemine vurgu yapan benzer çalışmalar incelendiğinde, konuştuğumuzun iki katı, okuduğumuzun dört katı ve

yazdığımızın ise beş katı kadar dinleme yaptığımız vurgulanmakta ve dinleme becerisinin önemine dikkat çekilmektedir (Rivers, 1981; Morley 1991:81-106).

Yabancı dil ediniminde dinleme becerisinin öneminden hareketle, bu beceriyi öğrencilere en iyi şekilde kazandırma yollarının üzerinde durulması gerekmektedir. Bu becerinin kazandırılması için, öğretmenlerin uyguladığı aktiviteler ve sınıf içinde kullandıkları yöntemleri doğru seçmelerinin, eğitimcilerin motivasyonunun yüksek olmasının ve olumlu bir bakış açısı geliştirmelerinin de söz konusu becerinin etkin şekilde kazandırılmasında önemli rol oynayabileceği düşünülebilir.

Dinleme becerisi, genelde öğretmenlerin en az önem verdiği ve öğretilmesi en kolay olduğunu düşündükleri beceridir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise geliştirilmesi en zor beceridir (Fang, 2008:21-29). Bu durum, yabancı dil öğretim sürecinde büyük ihmallere ve dolayısıyla dinleme becerisinin gelişmemesine yol açabilir. Fang, öğretmenlerin sözkonusu görüşe sahip olmasının sebebini dinleme becerisinin zahmetli bir ders hazırlığı gerektirmemesine, öğretmenlerin yapması gereken tek şeyin teybin düğmesine basıp, sadece öğrencilerin dinleme becerilerini kontrol etmek olduğunu düşünmelerine bağlamıştır. Ancak, öğretim sürecinde yapılması gerekenin, “öğrencilerin dinleme becerilerini kontrol ve test etmek mi?”, yoksa “onlara dinleme becerisini daha iyi nasıl kazandırabileceğimizi sorgulayarak eğitim vermek mi?” olduğuna karar verilmesi gerekir. Fang’ın belirttiği bu duruma bakarak, sınıf ortamında sadece duyulanı anlamaya yönelik yapılan testler dinleme becerisinin geliştirilmesinde yetersiz olabileceği düşüncesine varılabilir.

Öğrencilere öğrenme yollarını göstermek, yeni beceriler kazandırmak, yeni edindikleri bilgilere hâkim olmalarını sağlamak ve bu yeni bilgiler sayesinde sınıf dışında karşılaşacakları durumlarla baş edebilmelerini sağlamak öğretmenlerin en önde gelen görevleri arasındadır.

Öğretmek eyleminin aslında öğrenmeye imkân sağlamak olduğunu belirten Underwood (1989) öğretmenlerin kontrol edici ya da test edici olmalarından çok öğrencilere birer destek ve rehber olduklarını savunmuştur. Ayrıca Underwood

(1989), öğrencilerin konuşulan dili kelime kelime takip ederlerse cesaretlerinin kırılacağına ve çıkmaza gireceklerine dikkat çekmiş ve:

- Ana dil edinimlerindeki doğal yollarla kullandıkları stratejileri kullanmalarının;
- Dilin konuşulduğu kültürel bağlamla ilgili bilgilerini arttırmalarının;
- Duydukları şeyi kısmen yorumlayabilmelerinin de anlamaya yeterli olabileceğini kabul etmelerinin; yabancı dil dinleme becerisi kazanmakta daha başarılı olmalarını sağlayabileceğini söylemiştir. Öğretmenlerin de dinleme derslerindeki amaçlarının:
- Öğrencileri çok çeşitli dinleme deneyimleriyle tecrübelendirmek;
- Dinleme becerisini öğrenciler için anlamlı bir hale getirmek;
- Öğrencilere dinleme becerisi kazanmanın neleri gerektirdiğini ve bunlara nasıl ulaşacaklarını anlatmak;
- Öğrencilerin kendi dinleme becerileri ile ilgili güven telkin etmek olarak açıklamıştır.

Underwood (1989)'un da vurguladığı gibi yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi kazandırılırken öğrencilerden, o dili konuşanları, o dilde anlatılan herhangi bir şeyi dinlemeleri ve anlamaları istendiğinde onların cesaretini kırarak öğelerden uzak durulması birincil unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Conrad (1985:59-72) bir dili anadili olarak konuşan kişiler ve o dili öğrenenlerin dinlediklerini anlamaya çalışırken en çok neye önem verdiklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında Conrad, o dili doğuştan konuşanların dinleme yaparken öncelikli olarak anlam bilimsel ipuçlarından (bağlamdan çıkarılan bilgiden) yararlandıklarından; diğer yandan hem orta seviye hem de ileri seviye İngilizce öğrenenlerin sözdizimsel ipuçlarından (cümlelerin dil bilimsel yapılarından) yararlandıklarını tespit etmiştir. Conrad'a göre daha ileri yeterlilik seviyelerinde öğrenciler, sözdizimsel ipuçlarına daha az eğilim göstermekte ve anlam bilimsel ipuçlarına daha fazla eğilmektedir.

Harley (2000:769-776), öğrencilerin yaşları veya dil seviyelerinin bu sözdizimsel ve bürünel (cümlelerin tonlama ve vurgu öğeleriyle elde edilen bilgi) ipucu öğelerinin kullanımına etkisini incelediği araştırmasında, seviyeleri, sınıfları, anadilleri ne olursa olsun (Çinli veya Polonyalı) anlaşılması zor cümleleri anlamak için bürünel ipuçlarını kullandıklarını; hatta sözdizimsel ipuçlarını da bu bürünel ipucuna uydurduklarını tespit etmiştir. Harley, bu yüzden öğrencilere dinlediklerinden başarılı çıkarımlar yapabilmelerini sağlayan önemli dilbilimsel yapılar sağlayan bürünel öğelerin tanıtılması gerektiğini iddia etmiştir.

### 1.2.1. Dinleme Süreci ve Stratejileri

Günümüzün gelişen dünyasında İngilizce, dünya dili olmuştur ve milyonlarca insan tarafından öğrenilmektedir. Yabancı dili kullanırken, insanlar dinlediğini anlamaya ve dinlediklerine doğru tepkiler vermeye çalışırken, öğrenilen yabancı dili kullanmakta eksiklikler yaşadığı gözlemlenebilmektedir. İnsanlar bu durumla, yabancı dil öğrenme sürecine başladıkları andan itibaren karşılaşmaya başlamaktadır. Bunun başlıca sebebi olarak, dinleme becerisi kazanma sürecinde gerek duyulan stratejilerin yeterli düzeyde bilinmemesi gösterilebilir. Eğitimin gözle görülür davranış değişikliği yaratması gerekliliğini göz önünde bulundurursak, dinlemede uygulanacak stratejiler ve süreçlerin dinleme öğretiminin gereklerine uygun olması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu beceriden en fazla verimi almalarını sağlayacaktır.

Dinleme, uzun zamanlar öğrencilerin pasif kalarak edinebileceği herhangi bir beceri gerektirmeyen bir süreç olarak algılanmıştır. Bununla birlikte, bir diğer yanlış bir anlayış ise ne kadar çok dinlemeye maruz kalınırsa dinleme becerisinin kendiliğinden kazanılacağı düşüncesidir (Zhang Delu ve Miao Xingwei 2005). Dinleme becerisinin iki ana boyutu vardır: biri 'dinleme' biri de 'anlama' dır. 'Dinleme' almak, ezberlemek ve konuşmadaki ses dalgasını tekrar etmektir; 'Anlama' ise ne dinlendiyse onu açıklayabilmektir (Zhang Delu ve Miao Xingwei 2005). Chen (2011:68-71), dinlemenin faydalı ama karmaşık bir süreç olduğunu ve dinlemenin algıdan analize yönelen, bunların sonrasında uygulamaya konan bir süreç olduğunu belirtmiş ve dilin etraflı bir yansıması olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca ne



kadar çok dinleme yapılırsa, dinlediğini anlama yeterliliğinin o kadar çok gelişeceği yadsınamaz bir gerçektir ancak, ideal etkiyi sağlamak için de en iyi öğretim metotlarının gerekli olduğunun da unutulmaması gerektiğini eklemiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi, dinleme becerisi ikinci yabancı dil öğreniminde çok önemli bir role sahiptir. Dinleme, dinleyicilerin sesler arasındaki ayrımı yapmasını, kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını anlamasını vurgu ve tonlamaları yorumlamasını ve bu bahsedilenleri yaptıktan sonra elinde kalanı daha geniş sosyokültürel sözel bağlamlarda hızlı bir şekilde ifade etmesini gerektiren aktif bir süreçtir (Ling-hui 2007:64-67). Bu sürecin de verimli ve aktif olarak geçmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ling-hui, bu görevlerin, öğretmenlerin dinleme dersinin amacını açık ve net şekilde belirtmeleri ve öğrencilerin dinleme becerileri ve stratejilerini geliştirebilmelerine yardımcı olması için yeni yollar benimsemeleri gerektiği şeklinde açıklamış ve iyi bir dinleme öğretmenin şu iki ilkeyi takip etmesi gerektiğini savunmuştur: İlki, öğrencinin dinleme sınıfında aktif ve özerk olduğu, öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezli olan ilke; ikincisini ise gidişatın gidilecek yere ulaşmaktan daha önemli olduğu; sonuçtan çok sürecin önemli olduğu ilkesi olarak açıklamıştır.

Duyumsal girdiyi işleme ve çözümleme, bilginin tanınmasını gerektirir; oysaki şifreleme ve konuşmanın ortaya çıkması geriye dönük bilgiye sahip olmayı gerektirir. Öğrencilerin uzun süreli bellekte daha özümsememiş bir şey yaratmasını istemekte ısrarcı olmak aşırı bilişsel yüke sebep olur. Bu da öğrencilerin ilk defa dil öğrenmeye başladıklarında tam ve kesin olan anlamı yakalamak için yaptıkları dinlemede ve ayrıca bunu yaparken de aynı anda doğru sesleri üretmeye çalışmalarında neden bu kadar zorlandıklarının açıklamaktadır. Ayrıca kısa süreli bellekte tüm bu bilgileri elinde bulunduracak yetiye sahip değildir (Vandergrift, 1999:168-176). Öğrenciler dinlediklerini anlamaya çalışmak için anlama becerilerinden mümkün olduğunca yararlanacaklardır. Konuşmacılar, iletişimi sürdürmek için dil ötesi ve diğer iletişim stratejilerini kendi hızlarında kullanabilirler; bu yüzden dinleyiciler kendilerini konuşmacıların temposuna ve aktif kelime dağarcıklarına göre ayarlamalıdır. İşte bu da dinlediğini anlama stratejilerini

öğretmek için en önemli sebep olabilir. Daha önce de uzmanların, dinleme becerisinin pasif ve çok fazla önem verilen bir beceri olmadığını iddia ettikleri görülmüştür.

Günümüzde öğretim tekniklerinin gelişmesiyle beraber dinleme becerisine verilen önem ve bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için uygulanan stratejilerin geliştirilmesi ve daha etkili olması için yapılan çalışmalar önem ve hız kazanmıştır. Günümüzde dinleme, dil edinimi için kritik önem taşıyan ve bir beceri olarak kendine has sistematik bir gelişmeyi hak eden aktif bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (Morley, 1999). Bununla birlikte, dinleme öğretimine olan yaklaşım da zamanla değişim göstermektedir.

Dinlemeye verilen önem ve dinleme stratejilerinin uygulanması öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacak ve dil öğreniminde başarı sağlayacaktır. Dinleme dört becerinin içinde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olduğu için öğretmen, dinleme üzerindeki öğrenme stratejilerini en iyi şekilde uygulamalıdır (Vandergrift, 1999:168-176). Özellikle dinleme stratejilerinin derslerde etkin kullanımı dil öğreniminin ön safhalarında öğrencilerin düz metinleri daha kolay anlamasını ve dil öğrenim sürecinin onlar için daha ilgi çekici ve ilginç bir hal almasını sağlar (Ur, 1996). Bu stratejiler, uygun aktivitelerin seçimiyle de birleşince dinleme çalışmaları öğrenciler için iyice pekişmiş ve kullanışlı hale gelmiş olur.

Dinleme becerileri fark edilmeden kazanılan beceriler ve kullanılan eylemlerdir. Dinleme stratejileri ise, dinlerken anlama sürecinde anlamayı zorlaştıran durumların ortaya çıkması halinde, dinleyicinin anlamayı kolaylaştırmak veya dinlediğini tam olarak anlamasını sağlamak amacıyla bilinçli olarak uygulamaya koyduğu eylemlerdir (Chamot, 1995).

Dinleyiciler, dinlenileni tam olarak anlayabilmek için, doğal edinim yoluyla kazanılan becerilerin yanında, planlı ve bir program dâhilinde uygulanan strateji kullanma eğitimine ihtiyaç duyulabilir (Chamot, 1995).

Öğrencilerin büyük bir kısmının yabancı bir dilde dinleme yaparken zorlanmalarının birçok sebebi olabilir. Bu zorlanmanın altında yatan sebep “nasıl daha etkili bir şekilde öğrenecekleri hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmamalarından” kaynaklanıyor olabilir (Goh, 1997:361-369). Bu durum öğrencilerin dinleme becerisi konusunda kendilerini nasıl daha fazla geliştirmeleri gerektiğinin farkında olmadıkları sonucunu verebilir. Dinlemede kullanılan stratejilerin öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilmesine ek olarak, bu stratejiler öğrenciler tarafından, dinledikleri konuyu anlamaya çalışırken kendilerine uygun olan stratejiyi seçme becerisini de içine alır. Cohen (1998), öğrencilerin kullandıkları stratejilerin yabancı dil öğreniminde bilinçli bir şekilde seçtikleri ve öğrendikleri yabancı dili kullanmak ve kavramak için adım adım izledikleri eylemler olduğunu söylemiştir. Dinlemede kullanılan stratejiler diğer beceriler de kullanılan stratejilere göre uygulaması nispeten daha zor olan stratejilerdir. Gonen (2009), dinlemede dinleme stratejilerinin dinleyici tarafından kullanılabilmesinin çok büyük önem teşkil ettiğini söylemiş ve bunun sebebini bu stratejilerin dinleme gibi hızlı akan bir süreçte en uygun ve en hızlı şekilde uygulamaya konulabilmesinin kolay bir uygulama olmamasına bağlamıştır. Dinleme stratejileri, dinleme sırasında anlama sürecinin herhangi bir şekilde kesintiye uğradığı zaman dinleyicinin sorunu çözmek ve tam ve eksiksiz bir anlama yapmasını sağlamak için bilinçli olarak başvurduğu yöntemlerdir (Chamot, 1995). Öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları için aktif olarak dinleme sürecinin içinde yer almaları ve dinleme stratejilerini en uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir. İyi bir dinleyici olmak için, dinleyicilerin, aktarılmak istenen mesajı çözümleyebilme yeteneğine, anlamı elde etmek için çok çeşitli dinleme stratejilerine, etkileşimli süreçlere ve anlatılmak istenene dinlemenin amacına bağlı olarak çok çeşitli şekillerde cevap verebilme yeteneğine sahip olması gerekir (Shen, Guizhou, Wichura ve Kiattichai, 2007).

### **1.2.2. Dinleme Stratejileri**

Dinleme stratejileri; meta-bilişsel, bilişsel ve sosyal etkili olmak üzere üçe ayrılmıştır (O’Malley ve Chamot, 1990; Vandergrift, 1997a:387-409; Peterson, 2001).

O'Malley ve Chamot (1990) ve Vandergrift (1997a:387-409) dinleyicilerin, anlamayı kolaylaştırmak ve daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmek için meta-bilişsel, bilişsel ve sosyal etkili stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Meta-bilişsel strateji bir nevi öz düzenlemeli öğrenimdir. Planlama, kontrol, seçim, gözden geçirme ve değerlendirme gibi öğeleri içine alır ve genellikle “dinleme öncesi”, “dinleme sırası”, “dinleme sonrası” planlama stratejileriyle beraber ele alınır. Meta-bilişsel strateji sayesinde öğrenciler, yapacakları dinlemenin amaçlarını daha iyi anlayacaklar ve dinlenilenin anlaşılmasına yardımcı olacak olan dilin çok çeşitli açılardan ele alınması veya durumsal detayların değerlendirilmesi gibi hususlara çok daha dikkat edeceklerdir (Vandergrift, 1999:168-176). Wenden (2001:44-64), meta-bilişsel stratejiyi, “ öğrencilerin öğrenme hakkında ne bildiklerini içeren uzun süreli belleğin bir parçası olarak” nitelendirmiştir.

Meta-bilişsel strateji öğrenmeyi bilmekle alakalıdır diyebiliriz. Bu stratejiyle öğrenciler kendi öğrenmelerini bir yandan planlayıp, denetleyip, değerlendirirken bir yandan da öğrenme süreci hakkında düşünürler, dinleme metnini anlayıp anlayamadıklarını kontrol eder ve değerlendirirler (Holden, 2004:257-266).

Meta-bilişsel stratejiye sahip bireyler bir konuya nasıl, ne yönden, neler kullanarak, ne şekilde kavrayabileceklerinin farkında olarak yaklaşırlar ve sonuca ulaşmaya çalışırlar. Kısacası, meta-bilişsel stratejiyi bilgiye ulaşmayı bilmek ya da bilgiye giden yolda düşünme hakkında düşünmek olarak tanımlanabilir. Brown (1978:225-253), meta-bilişsel stratejiyi, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel strateji ise dinleyiciler tarafından bilginin veya her hangi bir becerinin daha kolay edinilmesini sağlayan “davranışlar, teknikler ve eylemler olarak tanımlanmıştır” (Thomson ve Rubin, 1996:331-342). Bilişsel stratejinin, anlamayla ve daha sonra tekrar kullanmak üzere bilgiyi kısa ya da uzun süreli bellekte depolamakla ilişkili olduğu söylenebilir. Dinleme ile ilgili olarak kullanılan bilişsel stratejiler “tahmin etme, çıkarım yapma, üzerinde düşünme, zihinde canlandırma ve

yeniden yapılandırma”dır. Genellikle bilişsel strateji, “aşağıdan yukarıya” (bottom-up) ve “yukarıdan aşağıya” (top-down) planlama stratejileriyle beraber ele alınır (Derry ve Murphy, 1986).

Vandergrift (2003), sosyal etkili stratejileri dinleyicilerin anlayıp anlamadıklarını doğrulayabilmeleri ve kaygıyı azaltmak için birbirleriyle iletişim halinde olmaları halinde tanımlamıştır. Sosyal etkili strateji, kişilerin ders dışındaki rahat bir ortamda kurduğu iletişimi, aynı hava ve ortamda sınıf içine taşıma çabası olarak tanımlanabilir. Habte-Gabr (2006), sosyal etkili iletişimi, aslında bilimsel olmayan, öğretmenle öğrenci arasında empati kurulmasını sağlayarak öğrenmenin oluşmasını sağlayan bir strateji olarak tanımlamıştır. Bu strateji, öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılıklı duygu ve tutumlarla alakalıdır. Rahat ve güvenli bir ortamda dinleme yapmak ile kaygının yüksek; motivasyonun düşük olduğu bir ortamda dinleme yapmak arasında elbette önemli bir fark olacaktır. Dinleyiciler için kaygıyı azaltmayı bilmek, dinleme görevini yaparken kendine güvenli olmak, dinleme becerisini geliştirirken kişisel motivasyonunu arttırmayı bilmek çok önemli olduğundan bu strateji de doğal olarak kendi amaçladığı sonuçlara öğrencileri ulaştırmada önemli bir yere sahiptir (Vandergrift, 1997b:494-505).

Meta-bilişsel ve bilişsel stratejilerin dinleme sırasında öğrenciler tarafından kullanılması ayrı ayrı olarak değil genelde bu iki stratejiyi birbiriyle ilişkilendirerek olmaktadır. Meta-bilişsel stratejiler (bireyin dinleme metnini anlayıp anlamadığını değerlendirmek için kendini sorgulaması ve değerlendirmesi) bilişsel strateji ise (bireyin o konuyu anlaması) gibi özel bir hedefe ulaşmasında yardımcı olmaktadır. Bilişsel strateji hedeflenene ulaşmak amacı, meta bilişsel strateji ise o hedefe giden yoldaki hazırlıklar ve değerlendirmeler şeklinde özetlenebilir (Vandergrift, 1997b:494-505).

Meta-bilişsel ve bilişsel stratejiler birbirleriyle sıkı bir şekilde ilişkilidirler. Başarılı öğrenciler, öğrenme sürecinin farkında olan ve bu süreçte aktif rol alan öğrencilerdir. Meta-bilişsel stratejilerin kullanımı ve bilişsel stratejinin farkındalığı

öğrenme sürecini kontrol eden, değerlendiren ve sonuçlandıran başarılı öğrencilerin ortak niteliklerindedir (Mayo, 1993:130-133).

Dinleme çalışmasında ne yapacağını, neyi amaçlayacağını ve ne sonuç elde edeceğini farkında olmayan öğrencilerin elbette ki tam anlamıyla bir dinleme yapmalarını beklemek doğru değildir. Rubin ve Thompson (1996:331-342)'nin da belirttikleri gibi, meta-bilişsel strateji öğrencilerin öğrenme sürecinde neyi, nasıl seçeceklerini ve kullanacağı stratejileri hayata geçirmesinde önemli rol oynamaktadır.

Meta-bilişsel stratejiler ile dinleme arasında çok yakın bir ilişki vardır. Yuill (1992:1-17), dinlemede meta-bilişsel stratejiyi, bireyin dinleme materyalini yorumlamak için bilişsel aktiviteleri izleme ve düzenleme becerisine yönelik farkındalığıdır. Meta-bilişsel strateji dinlemede ulaşılabilecek olan sonuçtan çok o sonuca giden sürece odaklıdır. Bu süreç, dinleyicinin, meta-bilişsel bilgisiyle başlar ve stratejik dinleme davranışlarını kullanımıyla sonuçlanır şeklinde tanımlanmıştır.

Meta-bilişsel stratejide kullanılan dinleme aktiviteleri “dinleme öncesi”, “dinleme sırası”, ve “dinleme sonrası” olarak üçe ayrılır. Öğrenciler bu üç aşamada da dinleme stratejilerini kullanmaya ve dinlenileni başarılı ve doğru bir şekilde anlamaya çalışırlar (Flavell, 1979:906-911). Brown (1987)'a göre dinlemeye başlamadan önceki meta-bilişsel strateji deneyimi; dinlenilen konuya hâkim olmak, metnin türünün ve dinleme sürecinde uygulanacakların farkına varmaktır. Dinleme süresince meta-bilişsel stratejiler, dinlenilen metni kavramada kullanılan bilişsel stratejileri de içerir. Dinlediği metni kavramada başarısız olduğunun farkına varma, meta-bilişsel stratejiye örnek verilebilir. Bireyin metni kavradığının ya da kavrayamadığının farkına varması, kavramaya ilişkin bir izlemedir. Dinlemeden sonraki meta-bilişsel stratejiler ise dinleme sonrası ile ilgili uygulamaları yerine getirmek için kullanılan bilişsel aktiviteleri içerir.

Meta-bilişsel stratejilerin kendisine dâhil ettiği “dinleme öncesi”, dinleme sırası” ve “dinleme sonrası” aktiviteler şu şekildedir:

**A) Dinleme öncesi aktiviteleri:**

Dinleme öncesi aktivitelerinin ikinci yabancı dil öğrenimindeki yeri çok önemlidir. Dinleme sürecinin bu kritik aşamasında, öğretmenler öğrencileri ne duyacakları ve ne yapacakları konusunda bilgilendirirler. Öğrencilerden ilk önce konu ile ilgili daha önceki bilgilerini ve bu konuyla alakalandırdıkları bu bilgi birikimleriyle, daha başka metinlerde nasıl ve ne şekilde karşılaştıklarını hatırlarına getirmeleri ve başarı göstermeleri istenen konuyla ilgili daha önceki kültürel bilgilerine başvurmaları beklenir. İkinci olarak, öğrencilerin dinlerken kullanacakları gerekli detay ve bilgiyi sağlamaları için dinlemenin amacı açıklanır. Öğrenciler tüm bu elde ettikleri bilgileri kullanarak ne duyabilecekleri hakkında tahminlerde bulunabilirler (Vandergrift, 1999:168-176).

Dinleme öncesi aktiviteler, öğrencilerin ne amaçla dinleme yapacaklarına karar vermelerine ve hemen akabinde dinleme sırasında anlama odaklanmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, dinlemeye karşı öğrencilerin kişisel yaklaşımını sağlamak ve öğrencileri bu safhada özerkliğe teşvik etmek için öğrencilerin belirli bir dinleme görevi için diğer arkadaşlarının farklı farklı nasıl ve ne şekilde hazırlık yaptıklarını görmelerini sağlamak için öğrencilerin tüm sınıfla ya da küçük gruplar halinde birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayabilir (Vandergrift, 1999:168-176).

**B) Dinleme sırası aktiviteleri:**

Dinleme sırası aktiviteleri sırasında öğrenciler anlamalarını ve ne tür stratejiler kullanmaları gerektiğini kontrol ederler. Tahminleriyle tutarlı olup olmadığını anlamak için devamlı olarak anlamalarını değerlendirirler. Bu çok hızlı işleyen evrede öğretmenlerin duruma müdahale etmesi ise imkânsızdır. Periyodik olarak yapılan karar verme ve strateji kullanımı çalışmaları öğrencilerin çıkarım yapmalarını geliştirmesine ve kendilerini değerlendirip kontrol etmelerine yardımcı olacaktır (Vandergrift, 1999:168-176).

### C) Dinleme sonrası aktiviteleri:

Tüm sınıf dinlediği konu hakkındaki yorumlarını ya da karşılaştıkları zorlukları tartışır (bilinmeyen kelime ya da söz öbekleri gibi), sözlü ya da yazılı olarak dinlemeyle ilgili sorulan sorulara cevap verirler. Bu aktiviteler tüm sınıfla, ikili ya da gruplar halinde yapılabilirler. Son aşama da da dinledikleri materyaldeki kendilerince kullanmaya uygun gördükleri ya da hoşlarına giden kalıpları, dilbilgisi yapılarını, söylemleri bulup not etmeye çalışabilirler (Buck, 2011).

Tablo 1.1’ de üç aktivitenin özeti görülmektedir.

**Tablo 1.1. Dinleme Süreçleri**

Dinleme öncesi	1) Ne biliyorum? 2) Neden dinliyorum? 3) Ne dinlemeyi umuyorum?
Dinleme sırası	1) Kontrol 1: Umduklarım ya da tahmin ettiklerim doğru mu? 2) Kontrol 2: Dinleme de başarılı mıyım?
Dinleme sonrası	1) Dinlemeyi tamamlayabildim mi? 2) Nasıl tepki verebilirim?

**Kaynak:** Buck, Garry (2011); “Pre-Listening Skills Activities, <http://eltsamples.pearson.com> (Erişim Tarihi: 22.01.2012).

Daha önce belirtildiği gibi bilişsel stratejilerde kullanılan teknikler ise “yukarıdan aşağıya”, “aşağıdan yukarıya teknikleridir”. Anlama sürecini açıklamakta en iyi model olan bilişsel teori, anlamayı bilgi süreci olarak açıklar. Şemalar ise anlama sürecinde yol gösterici yapılardır (Fang, 2008:21-29). Rumelhart (1980) şemayı “hafızada depolanan genel kavramları temsil etmek için kullanılan bilgi yapıları” olarak tanımlamıştır. Bu bilgi yapıları, hemen hemen tüm kavramları temsil etmek için kullanılabilir. Bu yapıların içinde; nesnelere, durumlar, olaylar, olaylar dizisi, hareketler ve hareketler dizisi bulunmaktadır. Bilişsel teoriye göre şema, dinleyicinin verilen dinleme metnini anlaması için kafasında oluşturduğu soyut metinsel bir yapıdır. Dinleyici yeni bilgi hakkında kafasında şemalar oluşturmak için dilbilimsel, durumsal ipuçlarını hatta tahminlerini de kullanır. Şema zihinde oluştu mu artık anlamada dinleyici için bir rehber olur. Eğer gelen bilgi şemayla eşleşirse dinleyici metni anlamada başarılı olur; eğer eşleşmezse bilgi veya şema tekrar



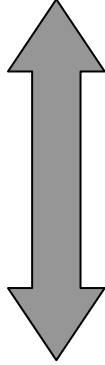
gözden geçirilir ya da yeniden inşa edilir. İşte bu şema bilgi işleme sürecinde iki önemli stratejiye önderlik eder. Bunlar “aşağıdan yukarıya” ve “yukarıdan aşağıya” stratejileridir.

“Aşağıdan yukarıya” stratejisi yeni bilginin girişiyle başlar. Bilginin özellikleri en iyi, en alt seviyedeki şemalarla sisteme giriş yapar. Şemalar en aşağıdaki en belirgin olandan, en yukarıdaki genele doğru hiyerarşik bir yapıda şekillenir. “Aşağıdan yukarıya” stratejisi dinlemeyi, sesleri en küçük anlamlı ses birimlerinden tüm metin haline dek çözümlenmesi olarak kabul eder. Böylece, ses birimsel birimler kelimeleri oluşturmak için çözümlenir ve tekrar birleştirilir, kelimeler söz öbeklerini oluşturmak için, söz öbekleri söylemleri oluşturmak için, söylemlerde anlamlı ve tam bir metin oluşması için bir araya getirilir. Anlam sürecin en sonunda oluşturulur. Sesler zinciri dinleyicinin zihninde oluşmuş fonolojik, biçimbirimsel, sözcüksel, söz dizimsel şemaları hiyerarşik olarak harekete geçirir. Böylece dinleyici “aşağıdan yukarıya” stratejisinde kafasında bir şekil oluştururken, kelime, sözdizimi ve dilbilgisinden faydalanır. “Aşağıdan yukarıya” stratejisi dinleyicinin dilbilimsel bilgisine dayanarak uygulanan bir stratejidir (Rubin, 1994:199-221).

“Yukarıdan aşağıya” stratejisi ise, daha önceki bilgilerin anlamada yardımcı olması için kullanılmasıyla açıklanır. Carrel ve Eisterhold (1983) “yukarıdan aşağıya” stratejisinde sistem, daha üst seviyede, genel şemalara dayalı genel tahminlerde bulunur ve bilgi girdisini neredeyse tam olarak oturmuş daha yüksek seviyedeki şemalara oturtmaya çalışır diyerek açıklamış ve devam etmiştir. Dinlemede, dinleyici konuşmacının anlatmak istediği asıl anlamı yeni girdileri ipucu olarak kullanarak zihninde aktif olarak oluşturur. Bu zihinde oluşturma sırasında, dinleyici duyduğunu anlaması için bağlam ve durum hakkında daha önceki bilgilerinden yararlanır. Bağlam ve durum, konunun, konuşmacı ya da konuşmacıların şu anda ya da daha önceki durumlarda birbirleriyle ya da durumla olan bağlantılarının bilinmesini içerir. Gelen bilgi daha önceden dinleyicinin daha önceden aşına olduğu bir bilgi değil ise dinleyici zihninde bir şema oluşturamaz ve anlamayı gerçekleştirmek için dilbilimsel bilgisine bağlı kalır; bunun yanı sıra eğer kafasında oluşturduğu şema konuşmacının karşı tarafta oluşturmaya çalıştığı şema ile

eşleşmezse “yukarıdan aşağıya” stratejisine bağlı kalmak ta, dinlemede başarısızlıkla sonuçlanabilir.

**Tablo 1.2: Aşağıdan Yukarıya, Yukarıdan Aşağıya Süreçler**

<p><b>Konuşma algısı</b> (ses ayrımı, vurguları, tonlamaları, duraksamaları v.s. tanıma.)</p> <p><b>Kelime tanıma</b> (ses kalıplarını kelime olarak tanımak, kelimeyi sözlükte bulmak, kelime hakkındaki sözlüksel, dilbilgisel ve anlamsal bilgiyi hatırlamak.)</p> <p><b>Cümleyi işleme</b> (ayrıştırma, cümle kurucularını saptama, yapı çerçevesi oluşturmak.)</p> <p><b>Cümlenin tam anlamını kavramak</b> (anlamı tam olarak belirlenemeyen bir kelime ile karşılaşıldığında ona yakın anlamlı başka bir kelime seçmek.)</p> <p><b>Bilgiyi kısa süreli hafıza da tutmak</b></p> <p><b>Söylemdeki bağlayıcı araçları tanımak.</b></p> <p><b>İma edilen ya da amaçlanan anlamı çıkarımlamak</b> (söz eylem).</p> <p><b>Ne söyleneceği tahmin etmek.</b></p> <p><b>Nasıl tepki vereceğine karar vermek.</b></p>	<p><b>Aşağıdan yukarıya</b></p>  <p><b>Yukarıdan aşağıya</b></p>
<p><b>Sonuç:</b> Dinleme pasif bir süreç değildir. Dinleme hem “aşağıdan yukarıya” hem de “yukarıdan aşağıya” süreçlerini ve dilbilimsel yapıların yanısıra dilbilimsel olmayan yapıları da içerir.</p>	

**Kaynak:** Rost, M. (2001); *Teaching and Researching: Listening*, Longman Pearson Press.

Tablo 1.3’te, yukarıda belirtilmiş, yabancı dil öğreniminde kullanılan stratejiler ve buna ek olarak stratejilerin tanımları verilmiştir (Rost ve Ross, 1991:235-273).

**Tablo 1.3: Yabancı Dil Öğreniminde Dinleme Stratejileri**

<b>Strateji</b>	<b>Tanımı</b>
Çıkarım yapma	Metindeki bilinmedik yapıları, işitsel veya sözcüksel öğeleri kullanarak tahmin etmeye çalışmak ya da eksik bilgiyi tamamlamak.
Detaylandırma	Diyaloğun ya da metnin dışında kalan ön bilginin harekete geçirilmesi ya da eksik bilginin tamamlanması. Diyaloğun veya metnin tam ve daha anlamlı olması için yorumun daha da güzelleştirilmesi.
Tahmin etme	İçeriğin, dinlemeden önce veya esnasında tahmin edilmesi.
Bağlamlandırma	Yeni bilgiyi daha geniş benzer bağlamlarla ilişkilendirme.
Yönlendirilmiş dikkat	Dikkati kontrol etme ve dikkatin dağılmasından sakınma.
Sabitleme	Metnin küçük bir parçasını anlamak için dikkatini verme.
Yeniden yapılandırma	Anlamı yakalamak için anahtar kelimeleri kullanma.
Anlamayı gözlemlemek	Dinleme sırasında anlamayı kontrol etmek veya uygun hale getirmek.
Bilginin gerçek zamanlı değerlendirilmesi	Bilginin belirli kısımlarının işe yararlılığına karar vermek.
Anlamanın değerlendirilmesi	Dinleme sonrasında doğru, kesin ve kabul edilebilir bir yorumda bulunabilmeyi kontrol etmek.
Seçici dikkat	Bilginin belirli açılarını fark etmek.
Yönlendirilmiş fiziksel tepki	Direktifler yardımıyla yeni bilgi ile fiziksel tepki arasında ilişki kurmak.
Betimleme	Bilgiyi tasvir etmek için zihinsel ve görsel imajlar kullanmak.
Not almak	Dinleme sırasında anahtar kelimeleri ve kavramları not almak.
Tümdengelim	Dinleyicinin doğru olduğunu düşündüğü bilgiden yola çıkarak, hedef dil hakkında bir sonuca ulaşması.
Çeviri	Hedef dildeki kelimeleri dinleyicinin ana dilinde açıklamak.
Aktarma yapmak	Bir dildeki bilgileri diğer bir dili daha kolay anlayabilmek için kullanmak.

**Tablo 1.3: Yabancı Dil Öğreniminde Dinleme Stratejileri (devamı)**

Tekrar yapmak	Hedef dildeki sözcükleri zihinsel ya da sesli olarak tekrar etmek.
Kaynak kullanmak	Hedef dildeki ders kitapları veya daha önceki görev çalışmalarının da içinde olabileceği mevcut kaynaklardan yararlanmak.
Gruplama yapmak	Kelimelerin ya da kavramların anlamlarına göre veya dinleyicinin kendi düzenlemesine göre bilginin sınıflandırılması.
Öz-izleme yapmak	Kişinin kendi anlama becerisini, dinleme görevini yaparken kontrol etmesi, sınaması veya düzeltmesidir.
Öz- değerlendirme yapmak	Kişinin konsantrasyonunu ya da strateji kullanımını değerlendirmesidir.
Öykü teması	Sadece konuşma diline değil, aynı zamanda varsa görsel öğelere de eğilerek anlatılan ögenin ana temasını tahmin etmeye çalışmak.
Eşasılı kelimelere dikkat etmek	Süpermarket, otomobil v.s. gibi, dinleyicilerin kendi dillerinde olan aynı veya benzer sese sahip kelimelerin farkına varmak.
Öz-yönetim	Öğrenmeye yardımcı koşulların farkına varmak ve bu koşulları yaratmaya çalışmak.
İşitsel betimleme	Kelimelerin, söz öbeklerinin ya da daha uzun dil dizinlerinin seslerinin akılda tutulmasıyla ilgilidir.
Anahtar kelime	Hedef dildeki kelimeleri, dinleyicinin kendi dilinde, o kelimelere benzeyen kelimelerden veya seslerden hatırlaması ya da kelimeler arasındaki belirli ilişkileri kullanarak kelimelerin çağrışımını kolaylaştıran imajlar oluşturması.
Problem tanımlama	Verilen görevde çözümlenmesi gereken ana noktayı göstermek, ya da görevin başarılı bir şekilde tamamlanmasına engelleyen sebebi tanımlayabilmek.
Tekrarlatmak	Konuşmacılara iletilmek istenen mesajın, dinleyici tarafından anlaşılmadığını belirtip tekrarlanmasını istemek.
Açıklık kazandırmak	Öğrenilen dil hakkında açıklama, doğrulama, başka şekillerde ifade istemek ya da örneklendirme istemektir.
Geri çağırma	Hatırlamayı, anlam bozulmayacak şekilde başka şekilde ifade etmeyi, gözden geçirmeyi ve kontrolü içerir.

**Tablo 1.3: Yabancı Dil Öğreniminde Dinleme Stratejileri (devamı)**

Üzerinde düşünmek	Üzerinde düşünmek dinleyici tabanlı bir yöntemdir. Bu yöntemde çıkarım yapmak, birleştirmek, kişiselleştirmek ve tahminde bulunmakta kullanılır.
Araştırma yapmak	Konuları analiz etmek, dilin eğilimlerini analiz etmek ve konuları değerlendirmek gibi, üç aşamayla sunulan araştırma yöntemleriyle, dilin daha derinine inmeyi içerir.
İç-gözlem yapmak	Kendini değerlendirme ve tanımlamayı içerir.
Bağlantı kurmak	Dinleyicilerin duyduklarıyla, daha önceden bildikleri arasında bağlantı kurmasıdır.
Kişiselleştirmek	Dinleyicilerin kişisel hayatlarından ya da dünya görüşlerinden bağlantılar kurmasıdır.
Tahminde bulunmak	Daha ilerde sunulması muhtemel bir bilgi hakkında tahminde bulunmaktır.
Bağlantı kurmak	Öğeleri bir araya getirmedeki çok önemli bir süreçtir.
Kalıpları tanımak	Tanıma, eşleştirme ve tekrar oluşturmayı içerir. Bu sayede, dinleyiciler bilgiyi kontrol edebilir ve anlamı tahmin etmeye yarayan benzeşimler kurabilirler.
Analiz yapmak	Sunulan bağlamdaki belirli özelliklerin çekilip alınmasıdır.

**Kaynak:** Rost, M. (2001); *Teaching and Researching: Listening*, Longman Pearson Press.

Tablo 1.3'te kullanılan stratejilerin her biri dinlemenin başlangıcından bitişine kadar geçen süreçte dinleyicilerin dinledikleri konuyu en doğru şekilde anlamalarını kolaylaştırmak için kullanılan stratejilerdir. Konuşma sırasında aktarılmak istenen bilgiyi çözümlmek için kullanılan bu stratejileri kısaca seslerin arasındaki ayrımı yapabilmek, verilen bağlamda geçen kelimelerin anlamlarını çıkarabilmek, ana fikre ulaşmak, belirli, dinleyicinin işine yarayacak olan bilgi ya da bilgileri elde etmek, konuşmacının anlatmak istediğini ya da konuşmada geçen olay ya da kişilerin gelişimlerini ya da tutumlarını analiz ederek, en doğru biçimde anlamının sağlanması için kullanılan stratejilerdir (Rost, 2001).

Ling-hui (2007:64-67), öğrencilerin bu dinleme sürecinde aktif ve kendi kendilerini idare edebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiğine vurgu yapmış ve dinleme stratejilerinin dinleme sınıflarında ilk planda yer alması gerektiğini

belirtmiştir. Dinleyicilerin çok çeşitli durumlarla, farklı farklı bilgi edinimi durumlarıyla karşılaştıklarında ve çok çeşitli amaçlar için dinleme yapmak zorunda kaldıklarında, verimli bir dinlemenin olması için bu stratejilerden her birinin ayrı ayrı önemi olduğuna değinmiş; üründen çok sürecin yani varılacak yerden çok gidiş yolunun çok daha önemli olduğunu vurgulamıştır.

### **1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)**

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve bu teknolojik gelişmeler içinde bilgisayarın gelişmesi ve birçok alanda kullanılması, bilgisayarın ve bilgisayarın kullanıldığı alanların çeşitliliğinin artmasına büyük katkı sağlamıştır. Bilgisayarın kullanım alanlarından bir tanesi de eğitim alanı olmuştur.

Bilgisayarlar, özellikle yabancı dil öğretiminde, sıkça kullanılan bir eğitim aracı haline gelmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde, okullarda, görsel ve işitsel yazılım ve donanıma sahip bilgisayar laboratuvarlarına hemen her eğitim kurumunda yer ayrılması ve bilgisayarın yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılması bilgisayarların eğitim alanındaki önemine vurgu yapmaktadır.

Okullarda internetin, kurum içi ağların ve bilgisayarın yaygın olarak kullanılması, Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) kavramını ortaya çıkarmıştır. Avcı (2009)'ya göre BDÖ, bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenim hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir.

Mayfield vd., (2008:303-312)'e göre ise BDÖ, öğretimin veya herhangi bir beceri ile ilgili pratik kazandırmanın, bilgisayar kullanılarak sağlandığı akademik bir işlemdir.

Garret (2009:719-740) ise, bilgisayarın bir öğretim metodu olarak görülmemesi gerektiğini, bilgisayarın çok çeşitli metotların, yaklaşımların veya eğitimsel içerik ve düşünüşlerin, bilgisayarın kendisi aracılığıyla sunulup uygulanabileceği bir araç olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak bilgisayar, eğitim alanında

oldukça yararlı bir yardımcı araç olsa da, eğitim süreçlerini planlama ve uygulama gibi önemli işlem basamakları eğitimciler tarafından planlanması gerekmektedir. Bilgisayar kullanılması eğitim süreçlerinin sorunsuz işleyeceği anlamına gelmemektedir ve sorumluluk ve planlama eğitimcilere ait olmak üzere, bilgisayarlardan sadece bir yardımcı araç olarak faydalanılması mümkündür.

#### **1.4. Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin (BDDÖ) Dinleme Becerisine Etkisi**

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, eğitimde de köklü değişim ve gelişmelerin gerçekleşmesi için heyecan verici olanaklar sunmaktadır. Öğretmenler bu teknolojiler sayesinde, öğrencilerin öğrenmelerini ve hızlarını kendi kontrolleri altında tutabildikleri multimedya sunumları, uyarlanabilir çevrimiçi alıştırmaları ve sanal tartışmaları destekleyen canlı, eğlenceli, etkileşimli öğrenme ortamları yaratarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini arttırmayı hedeflemektedirler (Hui vd., 2007:245-259).

Bu teknolojik gelişmelerden en önemlilerinden biri olan bilgisayar, okullarımızda son zamanlarda yabancı dil öğretimine hizmet eden önemli bir araç olarak yerini almıştır. Yabancı dil öğretiminde yaygın şekilde kullanılan bilgisayar, dil öğreniminin temel becerileri olan okuma, yazma, konuşma becerilerinin öğretilmesinin yanı sıra; dinleme becerisinin öğretilmesinde de bir yardımcı araç olarak kullanılmaktadır. Bilgisayarların dinleme öğretimine katkıları bilgisayarın sahip olduğu özelliklerden dolayı çok çeşitlidir.

Sınıf ortamında bilgisayarın yaygın olarak kullanılmaya başlanması, bilgisayarın hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en iyi şekilde kullanılmasının gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bilgisayarın bir eğitimci değil, sadece bir araç olduğu göz önüne alındığında kullanıcıların ve eğitimcilerin bilgisayarı verimli şekilde kullanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sınıf ortamında bilgisayar destekli öğretime başlanmadan önce, öğrencilere bilgisayarı rahat ve doğru biçimde kullanmaları için gerekli bilgi ve becerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu, öğrencilerin bilgisayara ve kullanımına karşı oluşturdukları önyargıyı da ortadan kaldıracaktır (Kumar ve Veena, 2012:144-147).

BDDÖ'de dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise insan, yani öğretmen faktörünün göz ardı edilmemesidir. BDÖ'in, öğrencilerin sorularına cevap ve çalıştıkları konu hakkında daha fazla bilgi alabilmeleri için öğretmen öğrenci ilişkisinin olduğu geleneksel sınıflarda uygulanması verimliliği arttıracaktır (Kumar ve Veena, 2012:144-147).

BDDÖ'de öğretmenlerin etkin bir öğretim gerçekleştirmesinin aynı zamanda öğretmenlerin bilgisayarı verimli şekilde kullanabilmeleri ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Öncelikle öğretmenlerin sınıfta kullanılan bilgisayar programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve öğrencilerin sorularına etkili dönütler verebilecek seviyede olmalıdırlar; çünkü öğretmenler öğrencilerin hatalarını ve problemlerini tanımakta ve bunların sebeplerini araştırmakta, analiz etmekte ve en önemlisi öğrencilerin sorularına yanıt vermekte bilgisayardan çok daha geniş çerçevede hâkimiyetleri vardır (Zou, 2013:83-99).

Öğretmenlerin ve bilgisayarın kendilerine özgü özellikleri bir araya getirildiğinde ise ortaya çok daha verimli bir eğitim ve öğretim ortamı çıkabilir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dönütleri veya sordukları soruların cevaplarını bilgisayar üzerinden sesli olarak öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları yabancı dili de kullanarak verebilirler. Bu da öğrencilerin aynı zamanda dinleme becerilerine katkıda bulunabilir.

Bilgisayar sayesinde yavaş öğrenen ve hızlı öğrenen öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre öğretilen konuyu çalışma ve tekrar etme şansı verildiğinden dolayı, öğrencilerin öğrenme konusundaki bireysel serbestlikleri en üst seviyeye ulaşacaktır. Bilgisayar dinleme becerisi kazandırırken; öğrencilere geleneksel sınıflarda dinleme becerisi kazandırırken uygulanması zor olan, dinledikleri parça ya da diyalogları birçok kez istedikleri kadar dinleme fırsatı sunduğundan dinleme becerisini de üst seviyelere çıkaracaktır. Geleneksel sınıflarda dinleme becerisi çok fazla önemsenmediği veya üzerinde fazla durulmadığı için öğrencilere parça ve diyalogları dinlemeleri için sadece bir ya da iki dakika verilmektedir (Kumar ve Veena, 2012:144-147).



Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış dinleme materyalleri genellikle bilgisayarlarda daha önceden kayıtlı olarak bulunur ve öğrenciler kendi anlayabilecekleri oran ve ihtiyaçta konuşmanın hızını kendilerine göre ayarlayarak bilgisayar karşısında bağımsız olarak çalışabilmektedirler (Mcbride, 2011:131-154).

Bunun yanı sıra, dijitalleştirilmiş ses ve video BDDÖ'ne her açıdan yarar sağlamıştır. İnternet üzerinde bulunan ses ve videolar çok çeşitli ses materyallerinin ulaşımına olanak sağlamaktadır. Ses dosyaları internet üzerinden indirilebilir, depolanabilir ve hatta bilgisayarın dışında daha sonradan üzerinde çalışmak üzere MP3 oynatıcılarına yüklenebilir (Levy, 2009:769-782). Bu imkânların eğitimin sınırlarını genişlettiği, eğitimi sınıf ve okul ortamıyla sınırlamak yerine mekândan bağımsız hale getirdiği gözlemlenebilir. Öğrencilerin istedikleri her yerde dinleme materyallerine ulaşmalarını mümkün kılar.

Öğrencilerin dinleme materyalleri edinebilecekleri sayısız CD, DVD ve Web siteleri vardır. Örneğin, Media Player programı öğrencilere dinledikleri parça, metin ya da diyalogun okunma hızını azaltma ya da artırma, konuşma dilinin akışını ayarlayabilme, anahtar olacak kısımları daha iyi anlayabilmek için durdurma ve tekrar etme özelliklerini sunmaktadır (Levy, 2009:769-782).

Dinlemede başlangıçta anlatılanı anlamak için öğrenciler, öğrendikleri yabancı dilin seslerini öğrenmeye ve ayırt etmeye ihtiyaç duyarlar. Bunun içinde, gerçek ve doğal konuşmaları; çok çeşitli bağlamlarda, kalıpları tanımlayabilecek, konuşmanın bir sonrasında ne gelebileceğini tahmin edebilecek noktaya gelecek kadar dinleme ve anlama becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Frommer, 2006:67-94).

Dinleme sürecinde işe koşulan kullanılan BDÖ, öğrencilerin dinleme becerisi kazanmasını sağlamak için dinleme sırasında öğrencilerin dinledikleri parçayı, metni ya da diyalogu parçalar halinde dinlemesine, istedikleri zaman tekrar dinlemesine, hızını değiştirerek dinlemesine olanak vermekte, ayrıca etkileşime izin vererek ve daha fazla bilgi almaları için onları diğer programlara yönlendirerek dinleme becerisi kazanımına katkıda bulunmaktadır (Jones, 2003:41-65; Zhao, 1997:49-68).

BDDÖ'nin dinleme becerisi üzerindeki kullanımının giderek gelişmesi sayesinde, öğrenciler konuşan sözlükler ve konuşan metinlerle; hatta onlarla karşılıklı konuşan programların yardımıyla, bu beceriyi geliştirme olanakları bulmaktadır (Handley ve Hamel, 2005:99-120; Stewart ve File, 2007:97-106; Coniam, 2008:98-116).

Kısacası, BDÖ dinleme becerisi kazandırmakta diğer geleneksel sınıf içi uygulamaların desteklenmesine, daha da geliştirilmesine olanak vermekte ve öğrencileri kendilerini daha rahat hissettikleri bir sınıf ortamı yaratmaktadır. Bir bakıma, öğrencilerin dinleme becerisini kazanmadaki çabalarına, öğrencilerin kendi sınırlılıklarına ve kavramalarına, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu doğrultuda, içinde barındırdığı programlar ve özellikler sayesinde yardım eden bir araç olarak hizmet ettiği görüşüne varılabilir.

### **1.5. Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDÖ) ve Multimedya**

Bilgisayar 1960' lardan bu zamana kadar yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. 1960 ve 1970' lerde BDÖ'in dil öğretimindeki ilk kullanım özellikleri geleneksel yapıdaydı. Alışlagelen klasik dil öğretim yöntemlerinin çok fazla dışına çıkmamaktaydı. Öğretimin hemen ardından yapılan alıştırma, pratik ve değerlendirmenin ötesine geçememekteydi. BDDÖ'i genellikle gramer ve çeviri öğretiminde kullanılmaktaydı (Warschauer ve Healey, 1998:57-71). Gelişen teknoloji ve bununla birlikte aynı hızda gelişen bilgisayar teknolojisi, bilgisayarda kullanılacak programların ve içeriklerin de gelişmesini beraberinde getirdi. Böylelikle, BDDÖ'nde bilgisayarın sunduğu olanaklar çoğalmış ve bilgisayarın dil eğitimindeki kullanım alanı genişlemeye başlamıştır.

İletişimsel Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi 1970 ve 1980'lerde ilk kez dil öğreniminde davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. Çıkış noktası, BDDÖ'nin kendisinin bir öğretim aracı veya yöntemi olmaktan çok; çeşitli araç ve yöntemlerin BDÖ'in içinde barındırılması gerektiğini ve BDDÖ'de kullanılmasına olanak verilmesi gerektiği olmuştur. Diğer bir düşünce de, dilbilgisinin öğrencilere dolaylı yoldan öğretilmesi gerektiği ve öğrencilerden dilbilgisi kurallarına dayanan

cümleler kurmalarından ziyade daha özgün cümleler kurmalarının teşvik edilmesi düşüncesiydi. Bu açıdan, BDÖ, öğrenmenin kendini ifade etme, geliştirmek ve keşfetme süreci yaşadığını savunan bilişsel teoriyle örtüşmekteydi (Jones ve Fortescue, 1987). Bu dönemdeki bilgisayar yazılımları ise metin yazmaya yarayan programlar ve simülasyonlardı (Underwood, 1984).

Daha sonraları BDDÖ’de birçok beceriyi aynı anda (dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi) ele alan, hemde teknolojinin daha fazla dâhil olduğu bir BDDÖ yaklaşımı ortaya çıkmış ve öğretmenler bilişsel yaklaşımla örtüşen bu iletişimsel BDDÖ’den gerçek dil öğreniminin ve öğretiminin anlamlı, otantik (özgün) bağlamlarla sağlanacağına inandıkları sosyo-bilişsel yaklaşımla örtüşen BDDÖ’ne geçtiler. Bu yaklaşımla beraber, bilgisayarlar ve bilgisayarlarda kullanılan programlar da dil öğretiminde en üst düzeyde başarı sağlamak için değiştirilmiş ve geliştirilmişlerdir (Warschauer ve Healey, 1998:57-71).

Bu gelişim ve değişim sayesinde multimedya ağ tabanlı bilgisayarlar imkân dâhilinde her öğrencinin ulaşabileceği bilgilendirici, iletişimsel ve yayın aracı olarak kullanılabilme özellikleriyle öne çıkmaya başlamışlardır. Ayrıca en önemlisi dil öğretiminde de daha iyi öğretim ortamlarının oluşması ve olumlu sonuçların alınması için BDDÖ çok çeşitli medya ve bilgisayar teknolojilerini bünyesine dâhil etmiştir. Mikrobilgisayarlar ve internetin gelişmesiyle birlikte BDDÖ’i çağ atlamış, öğrencilere çok çeşitli öğrenme ödevleri sunmuş ve öğretimde kullanılan bir araç olarak da potansiyelini en üst düzeyde gösterme imkânı bulmuştur. Bilgisayarın dil öğretiminde kendisini destekleyen programlar ve araçlarla beraber kullanılmaya başlanması öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya başlamış ve yabancı dil öğrenimi daha da zevkli bir hal almıştır (Jimin 2007:109-113).

Anlaşılabacağı üzere, bilgisayar dünyasına dil öğretimi için geliştirilen programların büyük bir hızla dâhil edilmesi ve geliştirilmesi, dil öğretiminde daha iyi öğretim ortamlarının oluşmasına, bu sayede öğrencilerin motivasyonunun artmasına ve dil öğreniminin daha zevkli hale gelmesine katkı sağlamıştır.

Jimin (2007:109-113), bu düşünceyi, bilgisayarların öğrencileri motive etmek için iyi birer araç olduğunu ifade ederek desteklemiştir. Geçmişteki yabancı dil öğretiminin, sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasında ilk önce tebeşir kullanılarak, daha sonra ses kaydediciler ve videolarla olduğunu belirtmiş, bilgisayarın dil öğretiminde son teknolojiyle beraber kullanılmasına başlanmasıyla da öğretmenlerin resimleri, videoları ve yazılı metinleri hem sesli hem sessiz olarak öğrencilere sunabilme imkânı bulduklarını, öğrencilerin bilgisayarda çalıştıkları konuların daha gerçekçi ve daha anlaşılır olduklarını, simülasyonlar ve diğer tekniklerle soyut konuların daha somut olarak sunulabildiğini ve öğrencilere daha rahat kavratılma imkânına sahip olduğunu; böylece öğrencilerin eskiden olduğu gibi dil öğrenirken pasif olmadıklarını, aktif hale geldiklerini ve derslerin daha eğlenceli hale geldiğini belirtmiştir.

Bilgisayarların gelişmiş yazılımlarının ve internetin de sayesinde yabancı dil öğretiminin geleneksel öğretim anlayışından uzaklaştığı görülmektedir. Dil öğretiminde gerçek hayata daha yakın materyallerin kullanılmasının ve internet sayesinde bu materyallerin çeşitliliğinin ve ulaşılma kolaylığının artması da öğrencilerin yabancı dili öğrenmesine ve dilin o dili ana dili olarak konuşanlardan gerçek hayattaki ya da gerçek hayata daha yakın kullanımlarıyla görebilmelerinin dil öğrenimine çok daha fazla yardımcı olduğu görülmektedir.

Jimin (2007:109-113) bilgisayar programlarının gerçek dünyaya çok daha yakın bir dünya yaratabildiklerini ve ayrıca bilgisayarın dil öğretimindeki özgünlüğünün, öğrencilerin, o dili konuşanların birbirleriyle nasıl iletişime geçtiklerini ya da kendilerini nasıl ifade ettiklerini yalnızca sözselleş olarak duymalarını değil, ayrıca vücut diliyle de görmelerini sağlayarak, hem görsel hem işitsel olarak algılamalarını daha da arttırdığını ifade etmiştir.

Kısacası, görsel ve işitsel unsurların öğrencilere bilgisayar teknolojileri sayesinde sunulmasının öğrencilerin bilgiyi almalarını kolaylaştırdığı gibi akıllarında tutma sürelerinin de daha uzun olmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Nordin vd., (2010:232-253), multimedya kullanımında, grafik, görüntü, ses, metin, video ve dijital ortamın bir arada olmasından dolayı öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini arttıracaklarını vurgulamaktadır. Bu farklı özelliklerin her birinin öğretmenin, öğrenciye öğreteceği konuyu kavratması açısından, daha kolay ulaşmasını sağlayacağını; öğrencilerin ise, öğrenecekleri konuyu daha kolay ve hızlı kavrayabileceklerini söylemek mümkün olabilir. Husni (2008)'in bilgisayar teknolojisi araştırma raporlarından elde edilen bilgiye göre Husni; öğrencilerin öğrenme sırasında gördüklerinin %20'sini, duyduklarının %30'unu hem duydukları hem gördüklerinin %50'sini, fakat hem duyma hem işitme aynı anda oluyorsa %80'ini akıllarında tuttuklarını belirtmiştir. Görüldüğü üzere hem görselliğin hem de duymanın öğrenmeye ayrı ayrı katkısının yadsınamaz olmasının yanı sıra, ikisinin aynı anda öğrenciye sunulmasının öğrenmede ve öğrenilenlerin hafızada kalmasında önemli bir etkisi vardır. Lin (2011:297-319), sözsel olarak verilen bilginin hafızada uzun süre kalmasının sözsel bilgiyi destekleyen görüntünün aynı anda sunulmasıyla ya da öğrencinin görselle beraber gelen sözsel bilgiyi zihninde canlandırmasıyla daha da geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Multimedya yazılımlarının, internetin ve özellikle de video programlarının gelişmesi, bilgisayarın eğitimdeki yerini daha üst seviyelere çıkardığı görülmektedir.

Çok çeşitli amaçlara uygun şekilde dizayn edilmiş bilgisayar teknolojileri ve kaynakların bulunması, özel amaçlı birçok ihtiyaca cevap verebilecek eğitim programlarına da ulaşmayı olanaklı kılmaktadır (Yolcu, 2009). Bahsedilen bu teknolojiler ve kaynaklar ve araçlardan, videonun yabancı dil sınıflarında etkin kullanımında günümüzde oldukça fazladır.

Video; ister film, multimedya oyunu, podcast isterse haber ya da bir multimedya'dan herhangi bir kısım olsun yabancı dil öğretiminde ve öğrenmede her seviyede iletişimsel olarak önemli rol oynamaktadır. Video sadece ne söyleneceğini değil, aynı zamanda nasıl söyleneceğini ve başkalarının söylediklerine nasıl cevap verileceğini iletişimsel yolla çok etkin bir şekilde öğreten bir araçtır. Videonun algısal beceriler olan (dinleme, okuma)'nın ve üretimsel beceriler olan (konuşma, yazma)'nın birbirleriyle etkileşimlerini bir bütün ya da yaklaşık olarak

yorumlayabilme becerisini arttırmaya yardımcı olduğu gözlemlenmiştir (Türker, 1993).

BDDÖ'de videonun bilgisayar aracılığıyla kullanılması, video derslerinin işlenişini ve videonun işlevini oldukça değiştirdiği gözlemlenebilir.

Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminde bilgisayarın video derslerindeki kullanımı geleneksel video derslerinin işlenişine karşılaştırılarak aşağıda verilmiştir:

- Geleneksel sınıflardaki video ile öğretimde öğrenciler genellikle pasiftirler. Bilgisayarlı video derslerinde her bir öğrenci aktif olarak öğrenme sürecine katılırlar. Her öğrenci öğrenme sırasındaki sorumluluklarının bilincindedir.
- Geleneksel sınıflardaki video ile öğretimde teleotantik ya da projeksiyon sistemleri mevcuttur ve öğrenciler detayları kaçırabilmektedirler. Bilgisayarlı video derslerinde, öğrenciler videoyu kendi bilgisayar ekranlarından izlerler ve diğer öğrenciler nedeniyle da başka sebeplerden dolayı dikkatleri dağılmadığından videoya daha iyi konsantre olabilmektedirler.
- Geleneksel sınıflarda işlenen video derslerinde dersler, yer, zaman ve öğretmen bağımlıdır; fakat bilgisayarlı video derslerinde videolar herhangi bir bilgisayara yüklenebilir ya da öğrencilere okul web sitesinden video yükleme imkânı sunulabilir.
- Geleneksel sınıflarda videolar öğretmenler tarafından genellikle rastgele veya çok fazla araştırma yapılmadan seçilmektedirler; bilgisayarlı video dersleri ise kalitenin artması için detaylı bir ön hazırlığı ve videoların önceden izlenmesini gerekli kılmaktadır.
- Geleneksel sınıflarda, video dersinde öğretmen tarafından değerlendirilip öğrencilere dönüt olarak sunulması gerekli olarak dağıtılan çalışma kâğıtları nadiren tamamlanmış bir şekilde öğretmenlere teslim edilir; fakat bilgisayarlı video derslerinde tüm bunlar bilgisayarlar tarafından otomatik olarak yapılır ve öğrencilere anında dönüt verilir. Her bir öğrencinin notlandırılması ve başarısı çizelgesi öğrencinin gelişiminin gözlemlenebilmesi için elektronik ortamda saklanıp depolanabilir.

- Geleneksel sınıflardaki video derslerinde film oynatıcılar, yansıtıcılar ve ses sistemleri ile sınırlıyken; bilgisayar destekli video derslerinde sınıf yönetimi yazılımı, dijital sözlükler, internet ve diğer bilgisayar teknolojileri video dersine yardımcı olabilirler.
- Geleneksel video sınıflarında öğretmen sınıftaki teknolojik cihazların yöneticisi durumundadır (oynatmak, durdurmak v.s.); bilgisayarlı video derslerinde ise öğretmenin böyle bir zorunluluğu olmadığından dolayı öğretmen öğrencilerle daha fazla ilgilenme imkânı bulur.
- Bilgisayar, video derslerini daha standart hale getirecektir. Geleneksel sınıflarda video dersinin nasıl işleneceği nelerin üzerinde durulacağı, dersin nasıl sunulacağı hakkında çok fazla yol gösterici öge bulunmamaktadır ya da tam anlamıyla bir araya getirilmemiştir.
- Bilgisayarlı video derslerinde verim fazladır, çünkü öğrenciler öğrenme sorumluluklarının bilincindedir. Öğrenciler farklı öğrenme stillerine ihtiyaç duyarlar ve çok çeşitli öğrenme stratejilerini kullanırlar. Bilgisayarlar öğrenci ihtiyaçları ve öğrenme arasındaki bu boşluğu doldurmaya yardımcı olurlar (Yolcu, 2009).

**Tablo 1.4: Geleneksel ve Bilgisayar Destekli Video Dersleri Arasındaki Farklar**

Geleneksel sınıflardaki video dersi	Bilgisayar destekli video dersi
Öğrenci pasiftir.	Öğrenci aktif ve sorumluluklarının bilincindedir.
Öğrenci konsantrasyonu dağılıbilir.	Öğrenci konsantrasyonu tamdır.
Derslerde yer, zaman ve öğretmen bağımlılığı vardır.	Derslerde yer, zaman ve öğretmen bağımlılığı yoktur.
Videolar rastgele, üzerinde çalışılmadan seçilebilir.	Videolar dikkatlice incelenerek seçilir.
Öğrenciler dönüt almak için sundukları çalışma kağıtlarını teslim etmeyebilir.	Öğrencilerin çalışmaları tam ve eksiksiz bilgisayar tarafından denetlenir ve anında dönüt verilir.
Teknolojiler sınırlıdır.	Teknolojiler sınırsızdır.
Öğretmen öğrencilerle daha az ilgilenme imkanı bulur.	Öğretmen öğrencilerle daha fazla ilgilenme imkanı bulur.
Ders işleniş yöntemi hakkındaki yol göstericiler tam olarak bir araya gelmemiştir.	Dersin işleniş yöntemi tam ve eksiksiz olarak bilgisayarlarda mevcuttur.
Öğrenciler ihtiyaçlarına cevap bulamayabilirler.	Öğrenciler ihtiyaçlarına cevap bulabilirler.

Bilgisayarın kullanıldığı video dersleri, geleneksel derslerdeki sınıf ortamından farklı olarak, öğrencileri öğrenilmesi amaçlanan bilgiyi kazanma yolunda öğrenme

deneyimlerinin de istendiğinde dâhil edilebildiği çok daha geniş dünyalara taşır. Robinson ve Stubberud (2012:99-109), videonun öğrencilerin daha sonra tartışabilecekleri alışlageldik deneyimler sunmasının yanı sıra, öğrencileri sınıf içinde gitmelerine ve bulunmalarına imkan olmayan dünyadaki çok çeşitli yerlere götürerek onlara güzel bir eğitim seyahati imkanı da sağlayabileceğini belirtmiştir.

Robinson ve Stubberud (2012:99-109), bu eğitim seyahatinden de üst düzeyde verim elde etmek için, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi en iyi şekilde kavramalarının, karmaşık ve anlaşılması zor öğelerin öğrenciler tarafından çözümlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ciccone (1995), videonun görselleştirme sürecinde çok kullanışlı olduğunu bu sayede anlaşılması zor bilgileri açıklığa kavuşturmayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını söylemiştir. Sözel olarak aktarılan ve bazen öğrencilerin anlaması güç olan bilgiyi video, bir süzgeç görevi yaparak ve bilgiyi öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracak şekilde sunan oldukça faydalı bir araç olduğu anlaşılmaktadır. White, Easton ve Anderson (2000), videonun sözel olarak açıklanması zor kavramların açıklanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırdığını söylemiştir. Heinich, Molenda ve Russell (2002) öğretimde görsel öğelerin soyut fikirleri somut kavramlar halinde sunmakta işlevsel olduğunu; sözel ve yazılı bilginin kavratmakta zorlandığı noktaları kavratmakta daha başarılı olduğunu söylemişlerdir.

Sonuç olarak bilgisayarın kullanıldığı video derslerinde verimlilik artmakta, öğrencilerin anlama ve anladıklarını hafızalarında tutma kapasiteleri artmakta ve öğrendikleri dili her yönüyle kendi öğrenme hızlarına ve algılarına göre inceleme fırsatı bulmaktadırlar. Rubin (1995), videonun öğrencilerin kavrama becerisini dilbilimsel bilgilerinin tek başına sağlayabileceğinden daha verimli şekilde sağladığını söyleyerek videonun önemine vurgu yapmıştır.

## **1.6. Bilgisayar Destekli Video Derslerinde Otantik Videoların Kullanımı**

Etkileşimin ve görselliğin çok fazla olduğu günümüz modern dünyasında video, insanların dikkatini diğer tüm eğitim araçlarından çok daha fazla çekmektedir. Video, sadece görsel ve işitsel duyularımızı harekete geçirmekle kalmaz, aynı zamanda içinde bulundurduğu görsellik, ses, arka plan gibi öğeler sayesinde



insanoğlunun henüz tam olarak nasıl çalıştıklarını anlayamadıkları hafızanın ve duyguların da harekete geçmesini sağlar. Video, iletişimde sözsiz olmayan iletişimle alakalı jest, mimik, hareket gibi öğeleri içinde barındırarak dilin özel ve incelikli taraflarını diğer araçların sunduğundan daha nitelikli olarak sunan bir araçtır (Norris, 2011).

Videonun birçok öğeyi içinde barındıran iletişimsel özelliklerinden dolayı insanlar video ile hem eğitim hayatlarında hem de günlük hayatlarına daha fazla iç içe olmaktadır. Bunun sebebinin internetin yaygınlaşması ve otantik videoların da izlenme oranının buna paralel olarak artış göstermesine bağlamak mümkündür.

Duffy (2008:99-182), internetin yaygınlaşmasıyla otantik videolara olan talebin de arttığını söyleyerek dil ve kültür ediniminde videonun insanlar tarafından çok fazla talep gördüğünü vurgulamıştır. Amerika'da Ağustos 2009 da elde edilen verilere göre bir ayda Amerikalıların 25 milyar videoyu çevrimiçi izledikleri belirtilmiştir (Comscore, 2009). Araştırmaların uluslararası boyuttaki değerlendirme oranlarına bakacak olursak, 2010 Ocak ayı içerisinde Çin, Japonya, Avustralya, Singapur ve Malezya gibi Asya-Pasifik ülkelerindeki internet kullanıcılarının %80'ninin çevrim içi video izledikleri, yine aynı ay içerisinde Çin'de 10,3 milyar videonun, Japonya'da ise 8,4 milyar videonun izlendiği gözlenmiştir (Comscore, 2010). Bu rakamlar da videonun dil ve kültürde otantik bir kaynak olarak hem de dil topluluklarını birleştirme de önemli bir araç olarak ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Teknoloji sayesinde videonun yaygın olarak izlenilmesi ve tercih edilmesi, videonun yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde kullanılmasında da önem teşkil etmektedir. Video gerçek hayatı sınıf ortamına taşımaktadır ve daha da önemlisi öğrencilerin konuşulan otantik dili hem duyup hem de görmelerinin kontrollü ve anlamlı bir çevrede olmasına olanak sağlamaktadır (Macknight, 1981). Aynı anda hem duyma hem de görme ile birlikte bağlamsal ve sözsiz olmayan öğeleri sunan video, bu öğelerin içinde olmadan yapılan dinlemedeki anlama eksikliklerini daha da azaltmaktadır (Brett, 1995:77-85; Hoven; 1999:88-103; Seo, 2002:57-81).

İngilizcenin uluslararası iletişimde başlıca bir dil olduğu bilinmektedir. Bu yüzden İngilizce öğreniminin çok çeşitli bağlamlar ve vasıtalarla yapılmasına da yoğun bir talep vardır (Norris, 2011). Geleneksel sınıflarda ya da laboratuvarlarda olsun ikinci yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi yöntemleri bilgi teknolojilerinin çoğalması ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte çok çeşitlilik kazanmıştır (Shih, 2010:883-897). Son 20 yıldır yabancı dil öğretmenleri öğrencilere sundukları yabancı dil öğretim yöntemlerinin gerçek hayata daha çok bağlantılı olması için gayret göstermektedirler. Bu yüzden öğretmenler, öğretme tecrübelerinde öğrencilere gerçek hayata yakın öğrenme çevreleri sunmak için videoya yönelmişlerdir (Secules vd., 1992:480-490). Yabancı dil öğreniminde en önemli unsur o dili öğrendikten sonra o dilde iletişim kurma becerisini en iyi şekilde sağlamaktır. İletişimsel beceriyi en iyi şekilde sağlamakta yabancı dili öğrenirken o dilin konuşulduğu ve kullanıldığı en gerçekçi ortama ulaşılmasıyla olmaktadır. Öğrenilen yabancı dildeki iletişimsel hareketleri, o dili konuşanlardan en üst seviyede gözlemlene ve anlama fırsatını en güzel şekilde sunan araç videodur. Yabancı dil sınıflarında görsel ve işitsel materyallerin kullanımı iletişimsel becerilere önem verilmesiyle artış göstermiştir. Zengin içeriği sayesinde video hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sevilmiştir (Hemei, 1997:45-47).

Öğrencilerin ilgisini çekmede ve yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırmada videonun kullanımı çok büyük bir yardımcıdır. Ses, görüntü, arka plan, jestler, mimikler gibi sözsiz olmayan öğeler ve kültür akışı sayesinde video, öğrencileri motive etmekte ve öğrenmeye teşvik etmekte son derece faydalı bir araçtır. Çakır (2006), öğrencilerin video ile sunulan dersleri ilginç bulduklarını çünkü videonun öğrencilere öğrendikleri yabancı dile ait kültürü çok çeşitli şekillerde sınıf ortamına taşıma fırsatı verdiğini belirtmiştir. Dil öğrenimi sırasında bir kelimenin eksik ya da yanlış bilinmesi ya da hiç bilinmemesi bile öğrenciler için sorun oluşturmaktadır; işte video anlatılmak istenen, yani anlamı “bir resim binlerce kelimeye bedeldir” sözünü doğrularcasına kelimelerin yapamayacağı bağlamları kurmayı sağlatarak öğrencilerin anlamasına yardımcı olur. Videonun bu özelliği sayesinde kısa zamanda çok iş başarmak ve verimli bir öğretim ve öğrenim ortamı sağlamak mümkündür. İki dakikalık bir video bir saatlik bir sınıf çalışmasına bedel olabilir; ya da on dakikalık

bir program ileri seviyedeki öğrenciler için çok yararlı olabilir. Seviyesi düşük olan öğrenciler zaten sınırlı dil hakimiyetlerinin onların konsantrasyonunu azaltacağı için daha az süreli videoları tercih edebilirler, bu geniş seçim yelpazesi öğrencilere kendilerine has ve uygun öğrenme ortamı oluşturmakta yardımcı olacaktır (Hemei, 1997:45-47).

Daha öncede vurgulandığı üzere, yazılı bir metinde veya bir teyp kasedinde en önemli unsur kelimelerdir, fakat video sadece kelimeleri değil aynı zamanda görsel öğeleri içine alır (çoğunlukla ses efektleri ve müzikte buna dahildir). Bu, genelde yazılı metine dahil olmayan karakter, davranış ve anlam bütünlüğü üzerinde önem teşkil etmektedir (Stempleski, 1994:28-29).

Görüldüğü üzere, videonun bu sözdışı iletişim sağlama ve örnekleme özelliği, dili tüm öğeleriyle birlikte öğrenciye sunmakta önemli bir araç olduğunu tekrar tekrar vurgulamaktadır.

### **1.7. Video Derslerinde İçerik**

Video günümüzde yabancı dil derslerinde kullanılan en popüler teknolojik araçlardan biridir. Fakat video ile birlikte gelen tartışma konularından bir tanesi de video derslerinde kullanılmaya başlanan otantik materyallerin öğrenime olan etkisidir. Herron vd., (1999:518-533), birçok öğretmen öğretmenin video izlenmesinden önce öğrencileri videoda karşılaşacakları durumlar hakkında bilgilendirmeden, öğrencilerin yabancı bir ülkedeki sinemada film izler gibi video izlemeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bu sayede, öğretmenin yardımı olmadan, öğrencilerin o yabancı dile ait kültürle ve durumla birebir karşı karşıya kalarak doğal bir edinim süreciyle dili öğreneceklerini söylemektedirler. Bu birebir iletişimin içine dâhil olmanın öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarını sağlayabileceğini söylemek mümkün olabilir.

Otantik materyal için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Bacon ve Finneman (1990:459-473) ve Galloway (1998), bir materyalin otantik olabilmesi için o materyalin öğretilmeye çalışılan hedef dilin asıl ana dili konuşmacıları tarafından üretilmiş olması gerektiğine ve o dili ana dili olarak konuşan kişilere hitap ediyor olması gerektiğini söylemiştir.
- Rogers ve Medley (1998), otantik materyalin tanımını yaparken otantik materyalin 'doğal' bir formatta ve ana dili konuşanlar tarafından kullanılacağı için uygun kültürel ve bağlamsal bilgiye sahip olması gerektiğini söylemiştir. Yine Rogers ve Medley (1998:467-478), otantik materyali, dilin içerik ve biçim açısından doğallığını sergileyen, o dili ana dil olarak konuşanlara kültürel ve bağlamsal olarak hitap eden materyal olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü üzere, otantik materyaller yabancı dil öğreniminde öğrencilerin o dili doğal ortamında ana dili olarak konuşanlar tarafından nasıl ve ne şekilde kullanıldığını görmeleri ve o dilde daha rahat bir iletişim kurmalarını sağlamak için iyi birer içeriğe sahiptirler. National Standards in Foreign Language Education Project (2006), başarılı bir iletişimin anahtarının, öğrencilerin öğrenilen dilde sohbet edebilmesi, fikir alışverişinde bulunması, duygu ve düşüncelerini açıklayabilmesi, kime, neyin, nasıl, ne zaman ve neden söyleneceğinin bilinmesi olduğunu belirtmiştir. Bu kısa ve öz ifade anlamlı ve otantik olan iletişimin birincil amacının ne olduğunu gözler önüne sermektedir.

Bir bütün olarak yabancı dil bilimi, dil öğrenmenin amacının öğrencilere yabancı dili gerçek hayat durumları içerisinde o yabancı dili ana dili olarak konuşan insanlarla iyi bir iletişim içine girerek etkili bir iletişim becerisi kazandırmak olduğu hakkında ortak bir sonuca varmıştır. Etkili bir iletişim becerisi kazanmanın yolunun, dil öğreniminin başlarında otantik olan İngilizce dinleme ve konuşma kaynaklarının yabancı dil öğretiminde daha fazla kullanılmasıyla olacağı sonucuna varılmıştır (Norris, 2011).

Otantik videoların öğrencilere izletilmesi öğrencileri gerçekliğe daha fazla yaklaştıracığı için dil öğrenme motivasyonlarını da daha çok arttıracaktır. Davis (1997), öğrencilerin İngilizce becerilerinin dilbilgisine dayalı ve öğretilenle sınırlı

konulardan çok, gerçek iletişimsel ya da içerik odaklı konuları aktarmada yeterli olduğunu görmelerinin öğrencileri yabancı dil öğrenmeye karşı daha istekli ve hevesli yaptığını söylemektedir. Videoda öğretilen yabancı dile ait görsel ve işitsel öğelerin beraberce sunulması öğrencilerin videodaki konuşmacıları jest, mimik ve dâhil oldukları arka planla beraber görmeleri ve duymaları, onların yabancı dil öğrenme güdülerini daha da arttıracak ve onları bilinçlendirecektir.

Son yıllardaki sınıflarda işlenen otantik videolarda konuşmacıların jest ve mimik hareketlerine de çokça önem verilmektedir. Ana dil konuşmacıları tarafından sergilenen sözselsel olmayan bu iletişim öğeleri, öğrenciler için öğrendikleri dili kullanırken taklit edip özümseyebilecekleri son derece güzel ve doğal bir konuşma ortamında sergilenen unsurlardır. Gülme, somurtma ve göz hareketleri gibi yüz ifadeleri, öğrenciler için verilmek istenen anlamın yalnız kelimelerle değil, sözselsel olmayan ifadelerle de olabileceğinin en güzel örneklerini oluşturmaktadır. Öğrencilerden izletilen videodaki tüm jest ve mimikleri taklit etmeleri istenmesede, iyi seçilmiş birkaç ifadenin öğrenciler tarafından taklit edilip uygulanması dil öğretimine zenginlik katacaktır (Antes, 1996:439-448).

Ayrıca öğrenciler video izlerken dile detaylı bir şekilde konsantre olmanın, söylenileni yorumlamanın, tekrar etmenin konuşmacıların birbirlerine olan cevaplarının ne olabileceğini tahmin etmenin yanı sıra, yüz ifadelerine, kıyafete, jestlere, mimiklere ve arka plana ve çevreye de konsantre olarak sözselsel ifadelerin dışında anlamla ilgili ipuçlarını sadece görüntüden elde edebilirler. Dilin video sayesinde her yönüyle sunulması, öğrencilerin dilbilgisi dışında o dilin kültürel yapısı hakkında da genel bir fikir sahibi olmalarını sağlamaktadır (Çakır, 2006). Kasetler ve ders kitaplarında olanın dışında farklı bir şey öğrenmekte öğrenciler için eğlenceli olmaktadır. Videoyu dinleme materyallerinin özellikleri ile karşılaştırdığımızda da ikisi arasında önemli bir fark görülecektir. Örneğin, görselliğin tamamıyla olmadığı dinleme materyallerinde anlamı öğrenciye aktarabilmek ve görselliğin de katkıda bulunduğu anlamı dinleyiciye sunmak ve bu anlam aktarım eksikliğini kapatmak için gerçek hayatta olduğundan ve kullanıldığından daha fazla kelimeye ve sözselsel ifadeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da öğrencilerin

gerçek hayatta olan iletişimde eksik yönlerinin olmasına sebep olmaktadır (Chandlin, Charles ve Willis, 1982). Fakat videoda bu belirtilen dezavantaj yoktur. Video da aktarılan dil hem anlamlı hem de otantik olabilir, çünkü anlatılmak istenenin, verilmek istenen mesajın önemli bir çoğunluğu görsel öğelerle aktarılmaktadır, bunun yanı sıra videonun kendine özgü (film karesini dondurma, başa sarma, ileri sarma, tekrar izleme) gibi özellikleri sayesinde öğretmenin de gerekli kontrolleri sağlamasına olanak sunarak öğrencilerin onlara öğretilen dili daha iyi analiz etmelerine ve yorumlamalarına da yardımcı olmaktadır. Videodaki görselliğin faydasını Swaffar ve Vlatten (1997:175-188) “görüleni ve duyulanı anlamının öğrenmeyi kolaylaştırdığını” ve “video materyalleri sunulan öğrencilerin anlamalarının ve hatırlamalarının ,sadece yazılı ve dinleme metni sunulan öğrencilere göre daha fazla olduğunu” söyleyerek belirtmiştir. White vd., (2000), videonun dinleme ve konuşma becerisiyle beraber telaffuzun da gelişmesine yardımcı olduğunu ve ayrıca dilin toplumsal ve kültürel kullanımının sergilenmesinde etkin rol oynadığını buna ek olarak öğrencilerin videonun bu eğitimsel olan yararlı özelliklerinin yanı sıra dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini, kaygıyı en aza indirdiğini, bu sayede öğrencilerin dil öğrenimine ve derslere daha fazla motive olduklarını söylediklerini belirtmiştir.

Belirtilen bütün bu videonun dil öğretimini ve öğrenimine yardımcı olan özellikleri dil öğretiminde kullanılan diğer materyallerle ve müfredattaki diğer uygulamalarla desteklendiğinde çok daha fazla başarı elde edilecektir. Otantik videoların dil öğrenimi üzerinde oldukça büyük bir etkisi olduğu belirtilmiştir fakat videonun diğer yardımcı materyallerle desteklenmesi de daha iyi sonuçlara ulaşılmada öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olacaktır. Çakır (2006), videoların öğretmenler tarafından hazırlanan ya da videonun kendisi ile birlikte sunulan alıştırmalarla desteklenmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Tabi eğitimin her alanında olduğu gibi öğretmenin video kullanılarak işlenen derslerdeki rolü de oldukça büyüktür.

Rice ve Stempleski (1988), öğretmenin video dersinin verimli bir şekilde işlenmesinde etkin bir rolü olduğunu vurgulamıştır. İzletilecek videoların öğrencilere

uygunluğunu, müfredattaki diğer uygulamalarla beraber kullanılabilirliğini denetleyen ve tabiki bunları yaparken videoyu öğrencilere sunmadan önce ilk izleyen öğretmenin kendisidir. Videonun öğrencileri motive etmesinin, gerçekçi bir dinleme aktivitesi olmasının, dili kullanmaya teşvik edici olmasının, dilin belirli noktalarına veya iletişim hususlarına dikkat çekmesinin sağlanması videonun öğretmen tarafından sunulmasına ve video sonrası aktivitelerin dikkatli bir şekilde seçilmiş olmasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Rice ve Stempleski'nin (1988) öğretmenin rolü üzerindeki bir diğer görüşü ise videonun konuşma dilinin yanında çok çeşitli görsel ve ses unsurlarını barındırdığından, ilk başta öğrencilerin bu yoğun içerikte kafalarının karışabileceğinden dolayı, öğrencileri doğru seçilmiş ve içeriği öğretilecek konuya uygun bir videoyu izlemeye yönlendirmenin, gerektiğinde videoyu ileriye ya da geriye sarmanın, öğrencilerin dikkatini içerik üzerinde toplamanın ve izleme sonrasında yapılacak aktivitelerin seçiminin öğretmen yardımıyla yapılmasıdır. Bu sayede video dersinin veriminin daha da artacağını vurgulamıştır.

Arcario (1992), Johnston (1999) ve Stempleski (1992), öğretmenlerin öğrencilere izletecekleri videoları seçerlerken uymaları gereken bazı kurallar olduğunu; öğretmenlerin izletecekleri videoları seçerlerken kendilerine şu soruları sormaları gerektiğini vurgulamışlardır:

- **Motivasyon ve ilgi:** Video öğrencilere hitap edecek mi? Öğrencilerde öğrenme isteği uyandıracak mı? Örneğin, birinci ve ikinci kuşak Çin kökenli Amerikalı kadınları arasındaki çatışmaları anlatan 'Joy Luck Club' adlı filmde bir sahne öğrencilerin ilgisini çok fazla çekmeyebilir.
- **İçerik:** Videonun içeriği öğretilmesi amaçlanan dersle alakalı mı? Kültürel olarak öğrencilerime uygun mu? Örneğin, Doğu Los Angeles'ta yaşayan bir İspanyol aile hakkında olan 'My Family/Mi Familia' adlı film Amerikada yaşayan inşaat işçilerinden oluşan bir sınıfta ilgi uyandırmayabilir.
- **Anlatılmak istenen mesajın açıklığı:** Öğretilmek istenen açıkça belirtilmiş mi? İşte bu noktada öğretmen önemlidir. Öğrencilerini ne izleyecekleri hakkında daha

önceden hazırlamış bir öğretmen verimli bir ders elde eder ya da tam aksine yapılan bir uygulamada ders verimsiz geçebilir.

- **Hız:** Videodaki konuşmalar öğrencilerin anlayabileceği hızda mı? Bazı otantik videolar yabancı dil öğrenenlerin anlaması için oldukça hızlı konuşmalar içermektedir. Öğretici (kurgusal) videolar bile İngilizce öğrenmeye yeni başlamış biri için hızlı ve anlaşılmaz olabilir.

- **İmgeler:** Bir kavramı açıklamak için ne tür imgeler kullanılmış? Kullanılan imgeler o kavramı açıklamak için yeterli mi? İmgeler ekranda öğrenciler tarafından anlaşılacak kadar uzun süre kalıyorlar mı? Bazı öğretici videolarda imgeler, grafikler, şemalar ve hatta dilbilgisi kalıpları ekranda çok kısa süre kalabilirler ve bu da tam olarak öğrencilerin anlatılmak istenen kavramı anlamalarına engel oluşturabilir.

- **Uzunluk:** Videonun uzunluğu yeterli mi? Yabancı dil öğrenen öğrenciler için beş dakikadan az videolar genellikle yeterlidir. İki ya da üç dakikalık bölümler bir saatlik ders için kullanılan diğer öğretim materyallerinin yapabileceğine eş değer nitelikte olabilir.

- **Elverişlilik:** Videonun konusu, geçtiği yer ve karakterleri hakkında uzun ve ayrıntılı bir açıklama yapılması gereken bir video mu yoksa sunuma elverişli mi? Dilde öğretilmek istenen konuya uygun mu, kültürel farklılıkları verebiliyor mu?

- **Video ile beraber sunulan yardımcı materyallerin kalitesi ve elde edilebilirliği:** Videoya ne tür yazılı materyaller eşlik ediyor? İngilizce öğretimi için kullanılan videolara eşlik eden materyallerden kitaplar, kaynak kitaplar ve alıştırmalar kitapların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı önceden denetlenmelidir. Otantik videolar için videonun yazılı metni elde edilebilir, eğer video bir kısa hikâyeden ya da romandan esinlenilmişse, bu metin videoyu izlemeden ya da izledikten sonra anlama yardımcı olması için okunabilir.

- **Videoların kullanımı:** Videoyu nasıl kullanacağım? Dilbilimsel açıdan ya da hikaye ve hikyedeki kahramanlar açısından karmaşık ve anlaşılması zor olan



videolarla öğretmen ders içinde öğrencilere açıklık getirebilir, fakat bu tür videolar öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları için önerilmemektedir (Thomas vd., 1992:123-142).

Diğer öğretim kaynakları gibi video da doğru ve verimli kullanıldığında dil öğreniminde büyük faydalar sağlayacaktır. Öğretmenin derste video çalışmasının en iyi ve en verimli şekilde işlenmesine karşı olan yaklaşımı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin de video dersine verdikleri önemin ve yaklaşımın artmasını sağlayacaktır (Stempleski ve Tomalin, 1990).

Video öğrenilen yabancı dilin çok çeşitli kullanımını içinde birçok örnekle barındıran ders materyali olmasının yanında bu çeşitlilik içinde otantik filmlerin kullanılması ve seçilmeside öğrencilerin dil öğrenimine katkıda bulunacaktır. Jeng vd., (2009:5673-5683), filmlerin ve filmlerden alınan kısa video kliplerin İngilizce öğrenen öğrencilerin gerçek dünya da kullanılan dilin edinimine büyük desteğinin olacağını ve bunun dil öğreniminde bir alternatif olarak kullanılabileceğinin altını çizmiştir.

Geleneksel dil kitapları gibi dil öğretimi için tasarlanmadıkları için filmler, bağlamdaki otantik konuşma dilinin en zengin örneklerini taşımaktadırlar. Filmlerden en verimli şekilde faydalandığında, gerçek dünya ile sınıf ortamı arasında bir köprü görevi göreğinden ve filmlerde geçen konuşmalar gerçek hayattaki konuşmaları doğrudan öğrencilere sunacağından dil sınıflarında sağlayacağı yarar oldukça fazla olacaktır (Soh ve Kaur, 2007). İngilizce öğrenenler İngilizcenin iletişimsel ve gerçek diyaloglar şeklinde kullanımını filmlerde izleyerek ve görerek çok rahat bir şekilde özümseyip aynı şekilde diyaloglar kurmaya çalışabilirler. Filmlerin gerçek hayata yakın olması onların her an her şekilde hayatımızda olmasının, bize diğer kurgusal videolardan daha yakın olmasının bir örneğidir. Voller ve Widdows (1993), filmlerin günlük hayatın bir parçası olduğunu ve İngilizce öğrenen öğrenciler için çok kolay ulaşılan materyaller olduğunu vurgulamıştır.

Filmlerde yabancı dil öğretimi için hazırlanmış kitaplardaki gibi içerlerinde metinleri barındırırlar. Filmlerde birer metindir ve bize bir hikâye anlatmaya çalışırlar, bir mesaj içerirler. Bu yüzden sınıf içinde kullanılan diğer metinler gibi filmlerde sınıfta kullanılabilirler. Filmlerin diğer metinlerden tek farkı görsel boyutlarının onları diğer metinlere nazaran daha zengin hale getirmiş olmasıdır (Voller ve Widdows, 1993).

İngilizce dersinde filmlerin kullanılmasıyla ilgili bir diğer görüş ise filmlerin tasvir, tahmin ve tartışma yoluyla hem dilin hem de görüntünün kullanılarak öğrencinin üretkenliğini arttırmada kullanılabilmesidir (Kenee, 2006:217-234). Filmlerde kültürel farklılıkları tartışmak için ve de taklit yoluyla öğrenim yapmak için çok zengin materyaller bulunmaktadır. En önemlisi öğrenciler konuşmada iletişimsel olarak kullanılan dilbilgisi yapıları ile genelde onlara daha çok öğretilmeye çalışılan yazı dilinde kullanılan dilbilgisi yapılarını gerçekteki iletişime daha yakın olan filmlerde karşılaştırma ve kıyaslama fırsatı bulurlar (Kenee, 2006:217-234).

Filmlerdeki gerçek hayata yakınlık, öğrencilerin alışlagelmiş dil öğretim yöntemlerinden sıyrılıp, filmlerde geçen konuşmalara daha bir dikkatle yönelmelerine sebep olmaktadır. Baddock (1996), filmlerin öğrenciler tarafından sevilmesinin ana nedeninin filmlerin gerçekçi olması ve gerçekçi dilin gerçekçi bağlamlarda sunulmasından dolayı olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca öğrencilerin dili kitap yazarları ya da dilbilimcilerin özel olarak dil öğretimi için hazırladığı kitaplardan çok, o dili konuşanların gerçek amaçlı durumlardaki konuşmalarını görerek daha kolay öğrenebileceklerini söylemiştir. Filmler yabancı kültürdeki insanların yaşam biçimlerini ve nasıl davrandıklarını bizlere gösterirler. Başka bir deyişle, dış dünyanın sınıfa taşınmasına yardımcı olurlar ve bize hayatın gerçek kesitlerini sunarlar (Allan, 1985).

Stempleski ve Tomalin (1990), filmlerin gerçek hayattan sonraki en iyi gerçeklik kesitinin sunulduğu materyaller olduğundan dolayı öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını söylemiştir. Ayrıca filmlerin öğrencileri hedef dildeki iletişime en çok hazır hale getiren ve ayrıca öğrencilerin başkalarının yaşamlarını ve

kültürlerini sınıf içinde inceleme ve deneyimleme şansı bulabildikleri materyaller olduğunu da vurgulamıştır. Dahası öğrencilerin görselliği ve görselliğe bağlı aktiviteleri tek başına dilbilgisi çalışmasından daha fazla sevdiklerini belirtmiştir. Walker (1999), bunlarla birlikte filmlerin, eğlence amaçlı üretildiklerini ve eğer güzel ve iyi bir şekilde derslerde kullanıldıklarında, öğrencileri dilin günlük hayattaki kullanımıyla herşeyden daha fazla buluşturduklarını ve İngilizceyi dilbilgisi kurallarına uygun şekilde kullanmalarına da olanak sağladığını söylemiştir. Jolly (1998:5-6), filmlerin her yaştan ve her seviyeden öğrenci grubunu motive ettiğini en düşük seviyedeki öğrencilerin bile film izlerken ve filmde geçen durumları yorumlamaya, anlamaya çalışırken duydukları heyecandan yola çıkarak belirtmiştir.

Ward ve Lepeintre (1996)' in filmler hakkında söyledikleri bir başka görüş ise filmlerin öğretilmesi gereken bir ders olmaktan çok içinde anlatılması gereken bir hikâyeye sahip olduğundan İngilizce öğretimi için özel olarak hazırlanmış videolardan çok daha motive edici olduklarıdır.

Florence (2009)'da filmlerin öğrencilerin nadiren karşılaştıkları günlük konuşma dilini gerçek bağlamlarda sundukları için İngilizce öğretimi için özel olarak hazırlanmış videolardan çok daha fazla değerli ve zengin kaynaklar olduğunu belirtmiş ve filmlerin bir başka özelliğine daha dikkat çekmiştir. Filmler dört beceriyi öğretmekle kalmaz aynı zamanda sorgulamaya, tartışmaya ve fikir paylaşımına izin verdikleri için öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk ettiğinin de altını çizmiştir. Filmlerin öğrencileri eleştirel olarak düşünmeye sevk ettiğini söyleyen bir diğer görüş ise Wang ve Ren (2002)'e aittir. Weng ve Ren, filmlerin öğrencilerin sadece dilbilgisini geliştirmekle kalmayıp ayrıca eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiklerini savunmuştur. Öğrencilerin filmlerin konuları ve karakterleri hakkındaki görüşlerini sunarlarken eleştirel bir düşünce yapısıyla kendi fikir ve görüşlerini dile getirebildiklerinin altını çizmiştir.

Filmler ders saatlerinin verimliliğini kısa zamanda çok daha fazla bilginin ve dile ait diğer öğelerin aktarılmasını sağlayarak arttırabilirler. Florence (2009), öğretmenlerin filmler kullanarak kısa zamanda daha çok bilgi aktarmasının 'tek

sahne yaklaşımı' 'single scene approach' ya da 'seçici yaklaşım' 'selective approach' kullanılarak yapılabileceğini savunmuştur. Bu yaklaşımlar oynatılan filmde tek bir sahenin ya da değişik filmlerden bir kaç farklı sahenin seçilip öğrencilere sunulmasını içerir. Bu yaklaşımlar sayesinde film oynatma süresi kısa, öğrencilerin odaklanacağı sahneler daha açık olacağından, öğrencilerin derse katılımını arttıracaktır. Bu kısa bölümler dilbilgisi yapılarına dikkat çekmek için de kullanılabilirler. Filmlerden alınan kısa sahnelerin kullanılması, başlangıç seviyesindeki ya da genç yaştaki dil öğrencileri için çok uzun seyirli filmlerde yaşadıkları dilbilimsel zorlukların onlar üzerinde yaratmış olduğu zorlayıcılığın daha alt safhalara indirgenmesini sağlayacaktır. Filmlerden alınan kısa sahnelerin kullanılması ile ilgili bir diğer görüşte, Swaffar ve Vlatten (1997:175-188)' a aittir. Swaffar ve Vlatten, iki ya da üç dakikalık kısımlar halindeki filmlerin öğrencilerin konuşulan dildeki öğretilmek istenen kısma daha iyi odaklanmalarını sağlayacağını söylemiştir. Bu sayede öğrencilerin dili anlamsal, pragmatik (konuşma sırası, resmi yahut resmi olmayan kullanım v.b.), sesbilimsel, sözdizimsel analizleri görme ve de sözcük bilgisi öğrenme açısından incelenme fırsatı bulabileceklerini de belirtmiştir.

Araştırmacılar, filmlerin İngilizce öğretimi için özel ve yararlı özellikleri olduğunu düşünmektedirler. Bu filmlerin seçimi de İngilizce öğretimi için önemli olacaktır. Öğrencilerin ilgisinin olmadığı ya da içeriğinde dilbilim açısından öğrencilere kazandıracığı çok şey olmayan filmlerin seçilmesi motivasyonu arttırmayacağı gibi düşürebilir. Burke ve Kass (1995:361-378); Valderrama, Ocana ve Sheremetov (2005:273-283) öğrencilere öğretilmek istenenen konuyla, kelimeyle ya da dilbilgisi yapısıyla alakalı en uygun filmlerin bulunmasının zor ve hala sistematik bir yolunun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin 'heading for', '-e doğru gitmek, yol almak' anlamına gelen, İngilizce de yaygın olarak kullanılan ve filmlerde de çokça karşımıza çıkan bir ifade olduğunu söylemişler ve öğrenciler için bu ifadeyi filmdeki bir bağlamda duymanın ve görmeyenin çok faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Özet olarak, filmlerdeki sözü edilen gerçeklik öğrencilere bağlam içinde çok geniş bir dilbilgisi, tonlama, jest, mimik, vücut dilinin de içinde bulunduğu kültürler arası iletişimi akıcı bir şekilde görebilecekleri ve bu akıcılığı örnek alıp

uygulayabilecekleri iyi bir sınıf içi çalışması sunar (Wood, 1995; Baddock, 1996; Stempleski ve Tomalin, 2001).

Filmlerin seçiminde birçok husus karşımıza çıkmaktadır. Canning-Wilson (2000), yaptığı çok yönlü bir araştırmada öğrencilerin İngilizce Öğretimi için özel olarak hazırlanmış videolara karşın aksiyon ve komedi filmlerini daha çok sevdikleri sonucuna varmıştır.

Voller ve Widdows (1993:342-353) öğrencilere izletilecek filmleri seçerken öğretmenlerin;

- Çok çeşitli lehçelerin konuşulduğu filmlerin tercih edilmemesi,
- Akışı yavaş olan filmlerin ya da filmde tek bir karakterin konuştuğu filmlerin tercih edilmemesi,
- Filmde işlenecek olan konuyu ya da kültürü çok detaylı işleyen ve öğrencilerin bu detaylara hâkim olamayacağı filmlerin tercih edilmemesi,
- Olay örgüsü güçlü ve anlaşılır olan filmlerin tercih edilmesi,
- Başrol oyuncularının iyi ve başarılı olan filmlerin tercih edilmesi,

gibi hususlara dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Burt (1999:1-9) ise filmlerdeki görselliğin öğretilmek istenen dildeki içeriği desteklemesinin de filmlerin seçiminde önem verilmesi gereken bir husus olduğunu eklemiştir.

Filmlerin seçiminde de her konuda olduğu gibi birincil önem taşıyan unsur öğrencilere uygun olması ve onlara hitap etmesidir. Filmlerin kategorileri (dram, komedi, korku v.s.), klasik ya da modern filmler olmaları ve filmlerin içeriklerinin de sunulmak ve öğretilmek istenen konuya uygun olması oldukça önemlidir. Zhu (1997)' de yaptığı çalışmada yer verdiği görüşünde 'Sound of Music', 'Casablanca', 'Gandhi', 'On Golden Pond', 'Gone With The Wind' ve 'Jane Eyre' gibi sadece canlı ve etkileyici bir dili olan değil; aynı zamanda öğrencilerin İngilizce konuşan ülkelerin tarihini, politikasını, kültürünü ve diğer yönlerini öğrenmelerine yardımcı

olacak klasik filmlerin seçilmesini tavsiye etmiş ve edebi eserlerden uyarlanan filmlerin daha çok tercih edildiğini belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen görüşlerden yola çıkılarak İngilizce öğretirken video derslerinde filmlerin kullanılması öğretme ve öğrenme ortamının çok yönlü bir ortama dönüştüğünü, öğrencilerin ve öğretmenlerin, dili en doğal haliyle görme, duyma ve yorumlama fırsatı bulabildikleri gözlemlenebilir.

Bütün dillerde olduğu gibi İngilizce de sabit bir dil olarak kalmamakta ve hiç durmadan değişmektedir. Yaşayan bir varlık olarak tanımlanan dil nasıl bir değişim içerisindeyse, dili bize sunacak, hayatımıza katacak öğeler de aynı hızla değişmekte ve gelişmektedir. Dilin gerçek hayata en yakın olarak sunulduğu bu öğelerden filmlerin, İngilizce öğrenimine olan katkısı, teknolojinin de yanında eşlik etmesiyle beraber daha da arttığı gözlemlenmektedir.

### **1.8. Filmler ve Videolarla Dinleme Becerisini Geliştirme Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Watts (1989), İngiltere’de dil öğretiminde interaktif video kullanımının etkinliğini araştırdığı çalışmasında Fransızca öğrenen öğrencilere bir Fransızca dizi izleterek video kullanımının etkinliğini araştırmıştır. Video, öğrencileri öğrenme sürecine etkin şekilde dâhil etmekte, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmektedir. Araştırmanın sonuçlarına, öğrenci başarısı ve görüşlerinden video kullanımının yabancı dil öğreniminde motivasyon ve başarıyı arttırdığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitim teknolojilerine yol gösterir niteliktedir.

Swaffar ve Vlatten (1997:175-188), görsel imaj stratejileri üzerinde yaptıkları çalışmada, yabancı dilde dinleme ve anlama süreçlerinde görsel sistemlerin etkinliğini araştırmıştır. Araştırmacılara göre, resimleri sıralı şekilde anlamlı bir sistem halinde okumak, yani görsel okuryazarlık, anlama becerisini büyük ölçüde etkilemektedir. Kameranın odaklandığı kişiler veya nesnelere önemli konumdadır. Resimlerin vermeye çalıştığı anlamı yakalamak videoyu anlamayı sağlar. Video ile kullanılan stratejiler eğitim programına dâhil edilmeli ve öğrenme hedeflerine hizmet etmelidir.

Herron vd., (1999:518-533), başlangıç ve orta seviyede Fransızca öğrenen öğrenci grupları üzerinde yaptıkları çalışmalarda, öğrencilere toplam 18 video izlettirmiştir. Videolarla ilgili uygulanan öntest ve sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin kültürle ilgili bilgiyi video aracılığıyla hızlı ve kolay şekilde öğrendikleri görülmüştür. Öğrencilerin kültürel eylemleri, diğer kültürel öğelerle kıyaslandığında daha iyi hatırladıkları görülmüştür. Çalışma, kültürel bilginin transferinde video kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Burt (1999:1-9), videonun dil öğretimindeki yeri ve önemini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında videonun dil becerilerini geliştirmede güçlü bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Video, öğrenciyi içerikle, bağlam ve dille aynı anda buluşturur. Video, hem yabancı dil sınıfında hem de kendi kendine çalışma ortamında vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır. Sınıfta veya uzaktan öğretim ortamlarında kullanılan videolar, öğretmen rehberliğinde seçilmelidir.

Keene (2006:217-234), yabancı dil sınıflarında kullanılan videoları incelediği çalışmasında, ders için hazırlanmış materyaller ve orijinal materyallerin kullanılmasının etkinliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Son yıllarda işbirlikçi öğrenmeye verilen önemi de vurgulayan çalışma, öğrencilerle yüzyüze kurulan iletişimin kaybedilmesinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Video kullanımı ile azalan yüzyüze iletişim, işbirlikçi öğrenme ortamları ile telafi edilebilir. Öğretmenin uygun görsel materyali seçmesi, ders için hazırlanan materyallerin, yüzyüze ilişki kuramamasından kaynaklanan eksik yönünü kapatabilmektedir.

Jeng vd., (2009:5673-5683), dil ediniminin gerçekçi bir bağlamda gerçekleşmesini destekleyen bir yöntem aradığı çalışmalarında, Tayvan'da 25 üniversite mezununun dinamik bir video edinme sistemi kullanmasını sağlamıştır. Bu sistemle bilgiye ve videolara kolaylıkla ulaşan öğrenciler, video kliplerdeki replikleri inceleme ve kullanılan dilbilgisi yapılarını yakından görme imkânı bulmuşlardır. Sistem, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini kültürel içerikle karşılaştırarak geliştirmelerini ve gerçek yaşamdan alınan örneklerle dilbilgisi ve kelime kullanımını kolayca incelemelerini sağlamıştır. Uygulanan anket sonuçlarına göre

sistem, öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilemiş ve iletişimsel becerilerini geliştirme fırsatı vermiştir.

Florence (2009), filmlerin derslerde kullanılmasının sağlayacağı yararların araştırılmasındaki yetersizliklerden yola çıkarak yaptığı araştırmasında, filmlerden derslerde nasıl daha verimli bir şekilde yararlanılabileceğini incelemiştir. Otantik ve belgesel bir filmi düzenli olarak işlenen İngilizce derslerine dâhil etmiştir. Bunun sonucunda kırk üç öğrenciden alınan dönütler değerlendirilmiş ve bu öğrencilerin sekiz tanesi ile de görüşme yapılmıştır. Alınan dönütlerden çıkan sonuç filmlerin iyi bir şekilde seçilip onlara uygun alıştırmalarla desteklendiğinde çok önemli bir eğitim aracı olabilecekleri olmuştur. Dikkat edilmesi gereken bir diğer hususta, film türleri ve filmlerin öğrencilere olan uygunluğudur. Florence'ın ulaştığı bu sonuçlardan bir tanesi de çeşitli konularda ve türlerdeki filmlerden öğrencilere en uygun olanının seçilmesi hususunda öğretmenlere çok önemli görevler düşüştüğüdür.

Whiting ve Granoff (2010), ses ve video kayıtlarının yabancı dilde okuma ve anlama becerileri üzerine yaptıkları araştırmada, katılımcıları iki gruba ayırmış ve her gruptan bir kısa hikâyeyi okumalarını ve tartışmalarını istemiştir. Gruplardan biri hikâyeye ilgili sesli yardımcı materyallere ulaşırken; diğerinin video halinde hazırlanmış yardımcı materyale ulaşması sağlanmıştır. Anlama becerisini ölçen öntest ve sontest sonuçları video aracılığıyla görsel yardım alan öğrenciler, sadece sesli yardım alan öğrencilerden daha başarılı olmuştur.

Shih (2010:883-897), karma öğretim ve öğrenme modeli ile ilgili çalışmasında çevrimiçi ve yüzyüze blog kullanımı aracılığıyla öğretimin özel amaçlı İngilizce öğretiminde etkinliğini araştırmıştır. Çalışmaya katılan 44 üniversite son sınıf öğrencisi ile görüşme yapılarak kullanılan araçlarla ilgili görüşleri alınmış ve memnuniyet anketi uygulanmıştır. Çalışma sonuçları, kullanılan model ve araçların birlikte gerektiği şekilde kullanılmasının öğrenci memnuniyeti ve dersin etkinliğini arttırdığı sonucuna varmıştır. Katılımcıların arkadaşları ve öğretmenlerinin internet ortamında verdiği dönütlerin, erişim ve yanıt düzenleme ve öğrencilerin ilgisini çeken materyallerin sunulmasının, öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.



Winnie (2010:1532-1541), 38 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin video kullanılan derslerdeki anlama becerileri üzerinde durmuştur. Video izleyen öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve videolarla ilgili dönüt yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin video ile ilgili görüşlerinin metin içeriği, eylemler, hikâye, kurgu ve akustik şeklinde beş başlık altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin hikâyeyi üç farklı açıdan kavradıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler anladıklarını, hikâye, belgesel ve resimli öykü formatlarında anlatmıştır. Sonuç olarak farklı türde videoların öğrencilere farklı beceriler kazandırmak için kullanılabileceğini belirtilmiş, ancak öğrencilere video kullanımı öncesinde gerekli tutum ve becerilerle donatılmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Brown (2010:45-54), yabancı dil sınıflarında öğrencilere filmler izleterek kelime öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. 80 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin filmler aracılığıyla kültürle karşılaşması sağlanarak kelime öğrenme süreci çabuklaştırılmıştır. Güç bir süreç olan kültür öğretiminin yabancı filmler sayesinde kolaylaştığı görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin kültürle ilişkili kelimeleri filmler aracılığıyla daha kolay öğrendiği ve hatırladığı gözlenmiştir.

Gahroei ve Tabatabaei (2011:990-1000), İngilizce deyimlerin geleneksel yöntemle ve filmlerden alınan kısa parçaların izlettirilerek öğretilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Seçtiği yüz öğrenciye ilk önce Oxford Üniversitesinin seviye tespit sınavını uygulamış ve sınavın sonucunda öğrenci sayısı altmış öğrenciye düşmüştür. Öğrencilerin deyimler hakkındaki daha önceki bilgilerini ölçmek için deyimlerin sorulduğu çoktan seçmeli bir ön test uygulamış ve öğrencileri eşit sayılarda kontrol ve deney grubu olarak iki gruba ayırmıştır. Kontrol grubuna otuz tane deyim geleneksel yöntemlerle öğretilmiş; deney grubuna ise deyimler filmlerden alınan kısa parçalarla öğretilmiştir. On hafta sonra her iki gruba da öğretilen deyimlerle ilgili çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. Bu testin sonrasında altmış öğrenciye ve filmlerden alınan kısa parçalarla deyimlerin öğretilmesi hakkında görüş bildirmek için bulunan on tane öğretmene tutum ölçeği testi de uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçlarında her iki grubunda ortalamalarında

anlamalı fark olduğu tespit edilmiş, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gahroei, öğretmenlerin, öğrencilerin, sınav hazırlayanların, materyal geliştiricilerinin ikinci bir yabancı dilde deyimlerin öğretilmesi ve öğrenilmesinde filmlerden alınan kısa parçaların önemini göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir.

## 2. ARAŞTIRMA TASARIMI VE METODOLOJİSİ

Bu bölümde, araştırma modeli, uygulamaya katılan deney grupları, ölçme aracının ve uygulamanın geliştirilmesi ve kullanılması, özellikleri, uygulama yöntemi, elde edilen bulgular ve verilerin analiz süreci üzerinde durulmuştur.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, yarı deneysel araştırma desenlerinden faktöriyel dizayn kullanılmıştır (Creswell, 2002). Bu araştırma deseninin tercih edilmesinin amacı, farklı deneysel uygulamaların etkilerini deney grupları üzerinde gözlemlemektir. Faktöriyel araştırma deseni uygulanarak farklı türlerde otantik filmlerinden alınan farklı uzunluklardaki parçaların, öğrencilerin duyduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Çalışmada kullanılan araştırma deseni Tablo 2.1’de verilmistir.

**Tablo 2.1: Yarı-deneysel Faktöriyel Araştırma Deseni**

Deneysel Uygulamalar	Uygulama 1 (Korku)		Uygulama 2 (Macera)		Uygulama 3 (Dram)	
	DAB 1	DAB 2	DAB 1	DAB 2	DAB 1	DAB 2
Ölçme						

DAB 1: Duyduğunu Anlama Becerisi (Kısa klipler [3-5 kelime/ 6 sn’ye kadar])

DAB 2: Duyduğunu Anlama Becerisi (Uzun klipler [6-20kelime/ 10 sn’ye kadar])

Deneysel Uygulama 1: Korku türündeki otantik filmlerinden alınan uzun ve kısa parçaların kullanıldığı duyduğunu anlama uygulaması

Deneysel Uygulama 2: Macera türündeki otantik filmlerinden alınan uzun ve kısa parçaların kullanıldığı duyduğunu anlama uygulaması

Deneysel Uygulama 3: Dram türündeki otantik filmlerinden alınan uzun ve kısa parçaların kullanıldığı duyduğunu anlama uygulaması

Çalışmaya ait veriler, yukarıdaki farklı uygulamalara katılan üç deney grubundan elde edilmiştir. Gruplara üzerinde uygulanan deneysel işlemin bağımsız değişken olan duyduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve birbiriyle karşılaştırılmasından elde edilen veriler neden-sonuç ilişkisi açısından yorumlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında, çevrimiçi ortamda hazırlanan uygulama aracılığıyla:

1. Korku kategorisindeki kısa ve uzun film parçalarının,
2. Macera kategorisindeki kısa ve uzun film parçalarının,
3. Dram kategorisindeki kısa ve uzun film parçalarının,

öğrencilerin duyduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Uygulama süreci kapsamında, deney gruplarının bir ay boyunca okuldaki laboratuvar derslerinde farklı türde içeriklere sahip (Korku, macera ve dram) otantik filmlerinden alınan kliplere erişimi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin sözkonusu kliplerde duydukları cümleleri yazmaları istenmiştir. Katılımcılar, her bir video klipteki cümleleri video penceresinin altındaki boşluğa yazmışlardır. Bu cümleler, kliplerdeki orijinal cümlelerle karşılaştırılmış ve geliştirilen dereceli puanlama ölçeği kullanılarak ve doğru yazdıkları sözcük sayısına göre değerlendirilmiş, bu sayede duyduklarını anlama becerisi düzeylerindeki farklılıklar tespit edilmiştir.

## **2.2. Araştırma Soruları ve Hipotezler**

Üniversite Lisans hazırlık sınıfı öğrencilerinin duyduğunu anlama alanındaki başarı düzeyleri üzerinde:

1. Otantik filmlerinin kategorilerine göre (korku, macera, dram) öğrenci başarıları arasında farklılık var mıdır?

H<sub>01</sub>: Otantik filmlerinin kategorilerine göre (korku, macera, dram) öğrenci başarıları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H<sub>a1</sub>: Otantik filmlerinin kategorilerine göre (korku, macera, dram) öğrenci başarıları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur.

2. Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerin öğrenci başarısı arasında cinsiyete göre fark var mıdır?

H<sub>01</sub>: Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerin öğrenci başarısı arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

H<sub>a1</sub>: Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerin öğrenci başarısı arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

3. Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerindeki konuşma metinlerinin uzunluğuna göre öğrenci başarısı arasında fark var mıdır?

H<sub>01</sub>: Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerindeki konuşma metinlerinin uzunluğuna göre, öğrenci başarısı anlamlı farklılık göstermemektedir.

H<sub>a1</sub>: Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerindeki konuşma metinlerinin uzunluğuna göre, öğrenci başarısı anlamlı farklılık göstermektedir.

4. Otantik filmlerin kategorileri ve alıntılanan video kliplerin uzunluğunun ortak etkisine bağlı olarak öğrenci başarısı anlamlı farklılık göstermekte midir?

H<sub>01</sub>: Otantik filmlerin kategorileri ve alıntılanan video kliplerin uzunluğunun ortak etkisine bağlı olarak, öğrenci başarısı anlamlı farklılık göstermemektedir.

H<sub>a1</sub>: Otantik filmlerin kategorileri ve alıntılanan video kliplerin uzunluğunun ortak etkisine bağlı olarak, öğrenci başarısı anlamlı fark göstermektedir.

5. Otantik filmlerinden alıntılanan video klipler kullanılarak başarının değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

H<sub>01</sub>: Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, otantik filmlerinden alıntılanan video klipler kullanılarak başarının değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşleri olumsuzdur.

Ha1: Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, otantik filmlerinden alıntılanan video klipler kullanılarak başarının değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşleri olumludur.

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırma, 2011-2012 akademik yılında Batı Karadeniz Bölgesindeki bir Üniversitede yabancı dil hazırlık programında öğrenim gören 126 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar, yabancı dil seviyeleri Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerden seçilmiştir. Söz konusu programda öğrenciler yabancı dil seviyelerine göre akademik yılın başında yapılan bir sınavla kurlara yerleştirilir. İngilizce dilbilgisi düzeyleri en yüksek olan kur B iken bunu sırasıyla C ve D kurları izlemektedir. Uygulamaya katılan öğrenciler B kurundaki 6 şubedeki öğrencilerden seçilmiştir. Katılımcıların, önceden oluşturulmuş gruplardan seçildiği bu yöntem küme örnekleme yöntemi denir (Büyüköztürk vd., 2008).

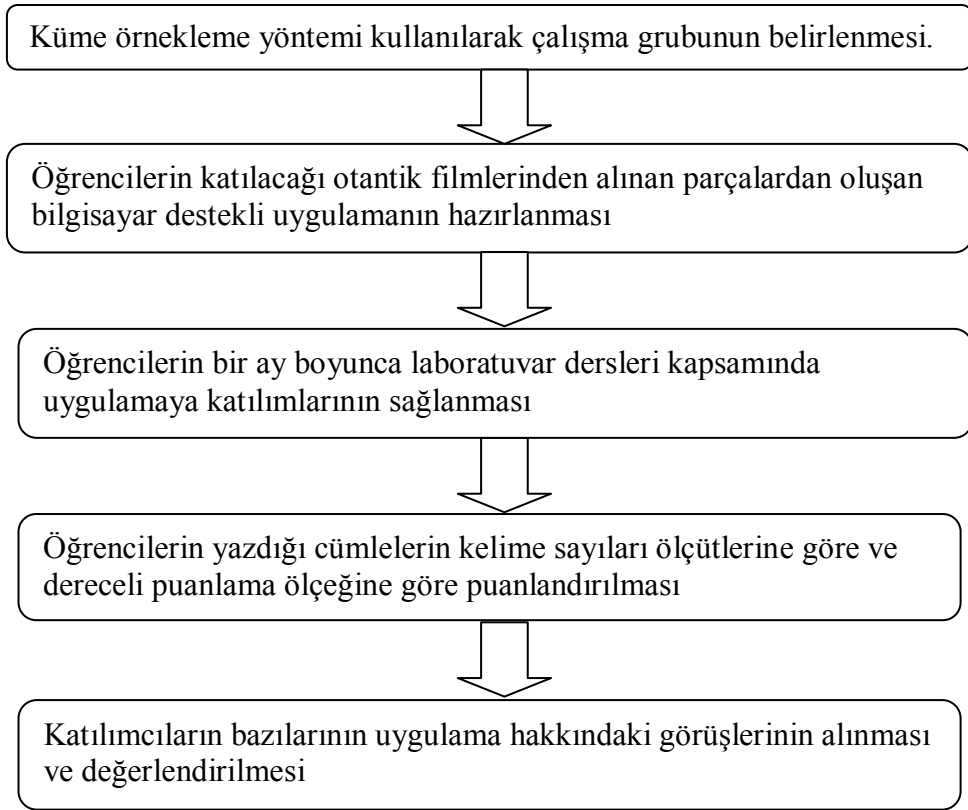
Katılımcıların tamamı bu çalışmaya katılmadan önce geleneksel video derslerine katılmış ve bu derslerde İngilizce’de “Geniş Zaman” yapısının işlendiği kurgusal videoları izlemişlerdir. Bu çalışma kapsamında, araştırma sonuçlarının etkilenmemesi amacıyla bilgisayar destekli video derslerine katılan öğrencilerin İngilizce önbilgi düzeylerinin orta-alt seviyesinde eşit olmasına özen gösterilmiştir.

Uygulamaya katılan öğrenci sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2.2’de verilmiştir.

**Tablo 2.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	N
Katılımcı Grubu	73	57.93	53	42.07	126

Çalışmaya 73 kız, 53 erkek öğrenci katılmıştır.

**Şekil 2.1: Deneysel İşlem Basamakları**

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, dinlediğini anlamaya ilişkin verileri toplama aracı olarak Moodle adlı internet tabanlı ders hazırlama sisteminin 1.9.7 sürümü; dinlediğini anlama durumlarının belirlenmesi için dereceli puanlama ölçeği (rubrik) ve araştırmaya konu olan uygulama hakkında katılımcı görüşlerini almak için görüşme formu kullanılmıştır.

### 2.4.1. Moodle Programı Üzerinden Dinlediğini Anlama Verilerinin Toplanması

Katılımcılara, uygulama kapsamındaki klipleri Moodle 1.9.7 programı üzerinden beşer kez izleme hakkı verilmiş ve video pencerelerinin altındaki kutucuklara duydukları cümleleri yazmaları istenmiştir. Her bir klibi izleyip kutucuğa duydukları cümleleri yazan öğrenciler, yanıtlarının doğru veya yanlış olduğunu görmektedir. Eğer ilk verdikleri yanıt yanlış ise, tekrar denemeleri için dört hakkı bulunmaktadır. Moodle 1.9.7 üzerinden öğrencilerin yazdığı veriler yazılı metin haline getirilmiş ve ham veriler oluşturulmuştur.

### 2.4.2. Çalışmada Kullanılan Dereceli Puanlama Ölçeği

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan beş maddeli dereceli puanlama ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Tablo 2.3'te dereceli ölçek sunulmuştur.

**Tablo 2.3: Çalışmada Kullanılan Dereceli Puanlama Ölçeği**

Düzyey	Yeterlilikler
Düzyey 1	Öğrenci konuşma cümlesinden bir iki kelime yazabilmiştir, cümle anlamsızdır.
Düzyey 2	Öğrenci konuşma cümlesinin yaklaşık ½'si kadar kelime yazabilmiştir, cümle tam anlamı vermemektedir.
Düzyey 3	Öğrenci konuşma cümlesinin ½'sinden fazla kadar kelime yazabilmiştir, cümlede anlam neredeyse yakalanmıştır.
Düzyey 4	Öğrenci cümlenin ¾'ünü bazı kelimerde yazım hatalarıyla tamamlamıştır. Cümlede anlam yakalanmıştır.
Düzyey 5	Öğrenci cümleyi tamamen doğru ve eksiksiz yazmıştır.

Çalışma kapsamında katılımcıların doğru yazdığı kelime sayısına göre puanlamanın sistematik şekilde yapılabilmesi amacıyla dereceli puanlama ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçeğe göre, öğrencilerin bir cümleyi yazdıklarında alacakları puan, doğru yazdıkları sözcük sayısı ve cümledeki toplam sözcük sayısı arasında orantı kurularak belirlenmiştir. Değerlendirmede izlenen süreç aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Örneğin: 5 kelimelik bir cümlede, 3 kelimeyi doğru yazan öğrenci için değerlendirme:



Bir kelimenin doğru yazılmasıyla alınacak puan: Cümlenin toplam kelime sayısı /5  
 $5/5=1$  Yani doğru yazılan her kelime 1 puandır.

Öğrenci 3 kelimeyi doğru yazdığına göre:  $3 \times 1 = 3$  puan alacaktır.

Örneğin: 13 kelimelik bir cümlede 8 kelimeyi doğru yazan öğrenci için değerlendirme:

Bir kelimenin doğru yazılmasıyla alınacak puan: Cümlenin toplam kelime sayısı /5  
 $5/13=0,384$  Yani doğru yazılan her kelime 0,384 puandır.

Öğrenci 8 kelimeyi doğru yazdığına göre:  $8 \times 0,384 = 3,07$  puan alacaktır.

Verilen puanlarda, küsüratlardan kurtulmak amacıyla 0,49'un altındaki puanlar değerlendirmeye alınmazken, 0,50 ve üzerindeki küsüratlar bir üst tamsayıya tamamlanmıştır.

Örneğin: Hesaplama sonucu elde edilen 4,40 puan, 4 olarak değerlendirilirken, 4,60 puan, 5 olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yanıtları üzerinden yapılan değerlendirme örneği de aşağıda sunulmuştur.

Örneğin: Dram kategorisindeki 1 no' lu kısa repliğin istenilen doğru yanıtı: "*It sounds very safe.*" dir. Öğrencinin cevabı "*It is very safe.*" dir. Bu durumda öğrencinin doğru yazdığı kelime sayısı 3 tür. Dereceli puanlama ölçeği üzerinden aldığı puan ise 4 tür. Korku kategorisindeki 12 no' lu uzun repliğin istenilen doğru yanıtı "*Do you have any idea what that means? No, I don't.*" dur. Öğrencinin verdiği yanıt ise "*Do you have any idea what is up mean? No I don't*" dur. Bu durumda öğrencinin doğru yazdığı kelime sayısı 11 dir. Dereceli puanlama ölçeğinden aldığı puan ise 5 tir. Öğrencilerin yazdıkları kelime sayılarına ve dereceli puanlama ölçeğine (rubrik) göre aldıkları puanlar Liste Ek 1'de sunulmuştur.

### 2.4.3. Görüşme Formu

Çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşme, bir bireyin aklından geçenleri, görüşlerini ve deneyimlerini elde etmekte sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Patton, 2001). Görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu sorularla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Buna göre, katılımcılara sorulacak sorular araştırma sorularına yanıt verecek şekilde daha önceden hazırlanmış ve görüşme süresince tüm katılımcılara aynı sorular sorulmuştur. Araştırma sorularının tam olarak yanıtlanabilmesi için bir diğer uzmandan katılımcılara sorulması gereken soruları yazması istenmiş ve daha sonrada bu sorular araştırmacı tarafından hazırlanan sorularla karşılaştırarak son şekli verilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze yapılmış; çalışma boyunca ve raporlamada katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı sözlü olarak bildirilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler 10 ile 15 dakika arasında sürmüştür. Görüşme Türkçe olarak yapılmıştır. Katılımcıların izniyle kaydedilen görüşmeler daha sonra analizi kolaylaştırmak için bilgisayar ortamında kelimesi kelimesine Microsoft Word dosyasına yazıya dökülmüştür. Veri toplama işlemi 2012 Mayıs ayı içinde başlamış ve tamamlanmıştır. Görüşme formundaki sorular Liste Ek 2’de sunulmuştur.

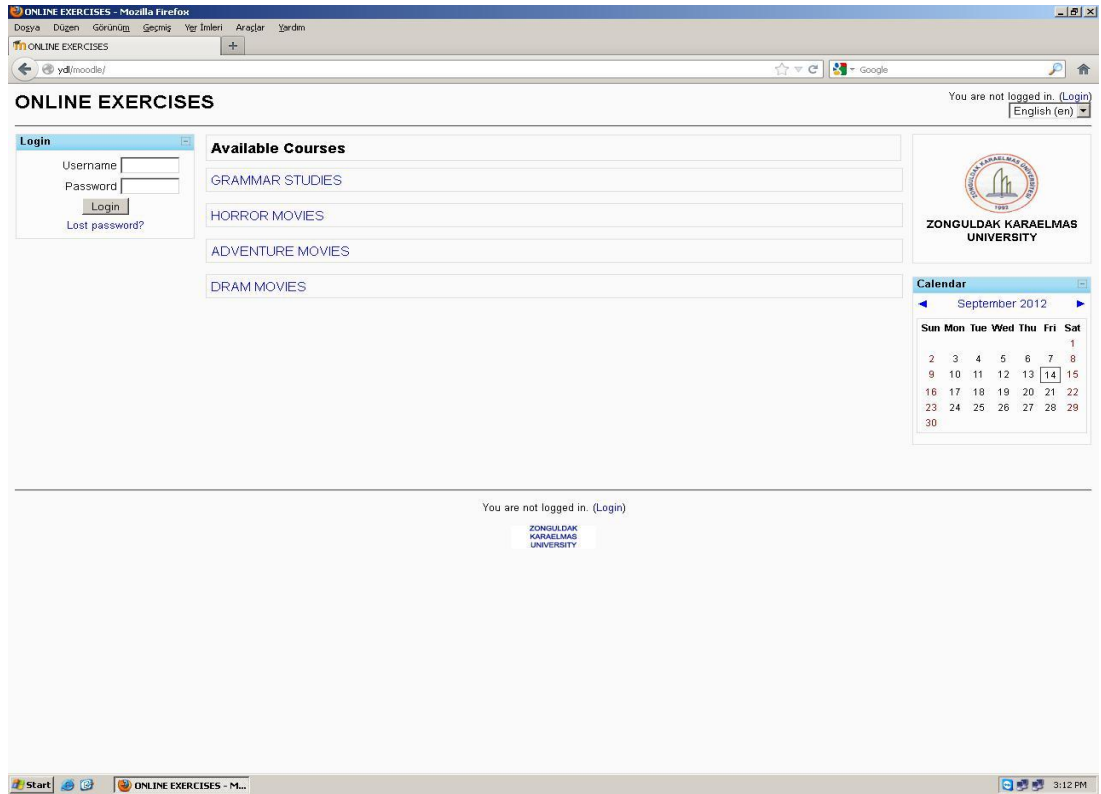
### 2.5. Çalışma Gruplarının Uygulamaları

Çalışma grupları üzerinde yapılan uygulamanın içeriğini oluşturan otantik filmlerinden alınan kliplerin, tüm katılımcılar tarafından anlaşılabilmesi ve seviyelerine uygun olması amacıyla, kliplerdeki cümlelerin Geniş Zaman (Simple Present Tense) cümleleri içermesine önem verilmiştir. Katılımcıların seviyelerinin üzerindeki yapı ve sözcükleri içeren klipler uygulamaya dahil edilmemiştir. Çalışmada kullanılacak otantik filmler, araştırmacı tarafından seçilerek ilk önce korku, macera ve dram şeklinde üç kategoriye ayrılmış, daha sonra montajlanarak kullanılmaya uygun bölümleri seçilmiştir.

Öğrenciler, tüm uygulamalara Moodle 1.9.7 adlı ders düzenleme sistemi üzerinden katılmıştır. Moodle 1.9.7, açık kodlu bir ders düzenleme sistemidir. (Open Source Course Management System) (CMS)’dir. Bir diğer deyişle, öğrenme yönetim sistemi (LMS) ve sanal öğrenme ortamı (VLE) dir (Moodle, 2011).

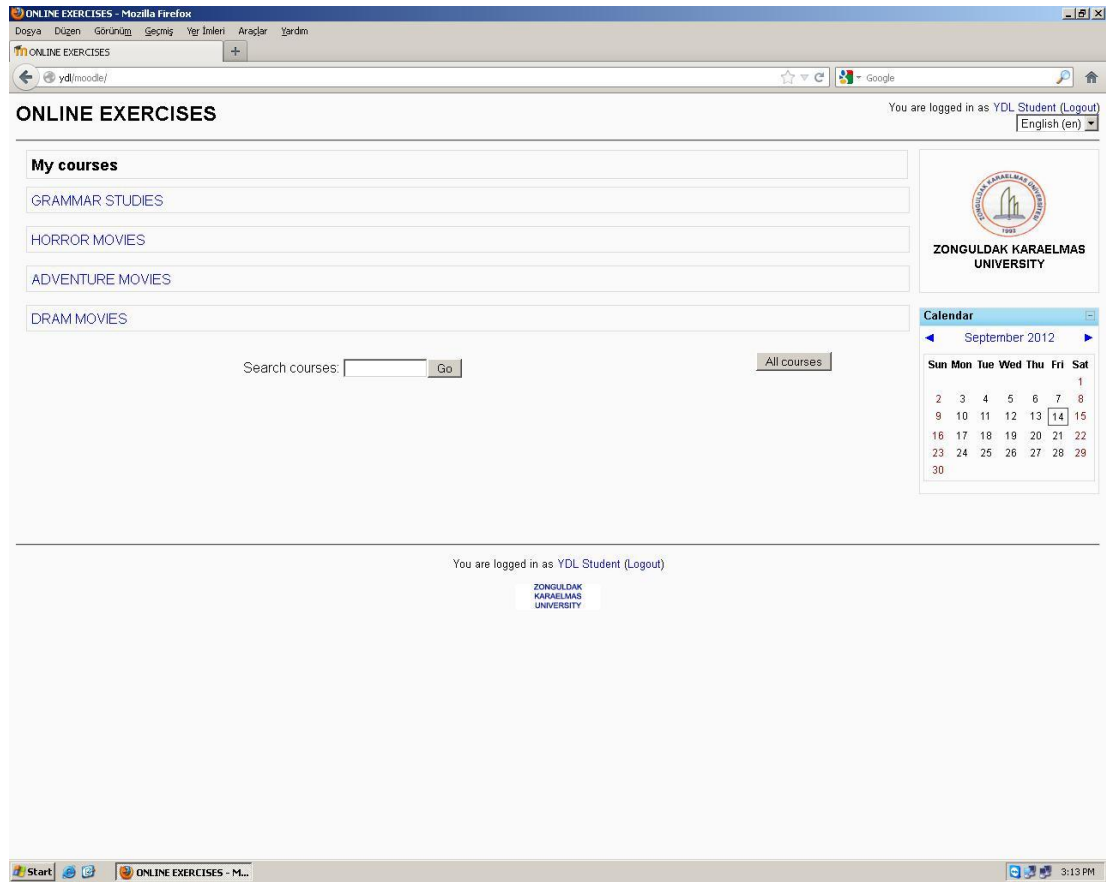
Tüm katılımcılara uygulama öncesinde birer kullanıcı adı ve şifre verilmiştir. Bu sayede uygulamaya katılmayanların içeriğe erişerek sonuçları etkilemeleri önlenmiştir. Katılımcıların kullanıcı adı ve şifrelerini kolay akılda tutmaları için öğrenci numaraları kullanıcı adı, öğrenci numaralarının son dört rakamları da şifre olarak atanmıştır. Ayrıca, katılımcıların sisteme ne zaman giriş yaptıkları ve ne kadar süreyle sistemde oldukları araştırmacı tarafından görülebilmektedir. Uygulamaya giriş ekranı Şekil 2.2’de görülebilir.

### Şekil 2.2: Otantik Filmleri Video Uygulamasına Giriş Ekranı



Giriş yapan katılımcılar, uygulama kapsamındaki otantik filmlerinin üç kategorisini ekranda görüntülemektedir. Katılımcıların içeriğe bir seferde değil, belirli aralıklarla bu üç kategori halinde sağlanmıştır. Katılımcılar uygulamada ilerledikçe, sırasıyla Korku (Horror), Macera (Adventure) ve Dram (Dram) kategorilerindeki klipleri görüntülemeleri sağlanmıştır. Ancak, araştırmacı kısıtlama olmaksızın tüm kliplere erişebilmektedir. Katılımcıların giriş yaptıktan sonra kategorileri görüntüledikleri ekran şekil 2.3’de verilmiştir.

### Şekil 2.3: Otantik Filmleri Video Uygulaması Öğrenci Ekran Görüntüsü

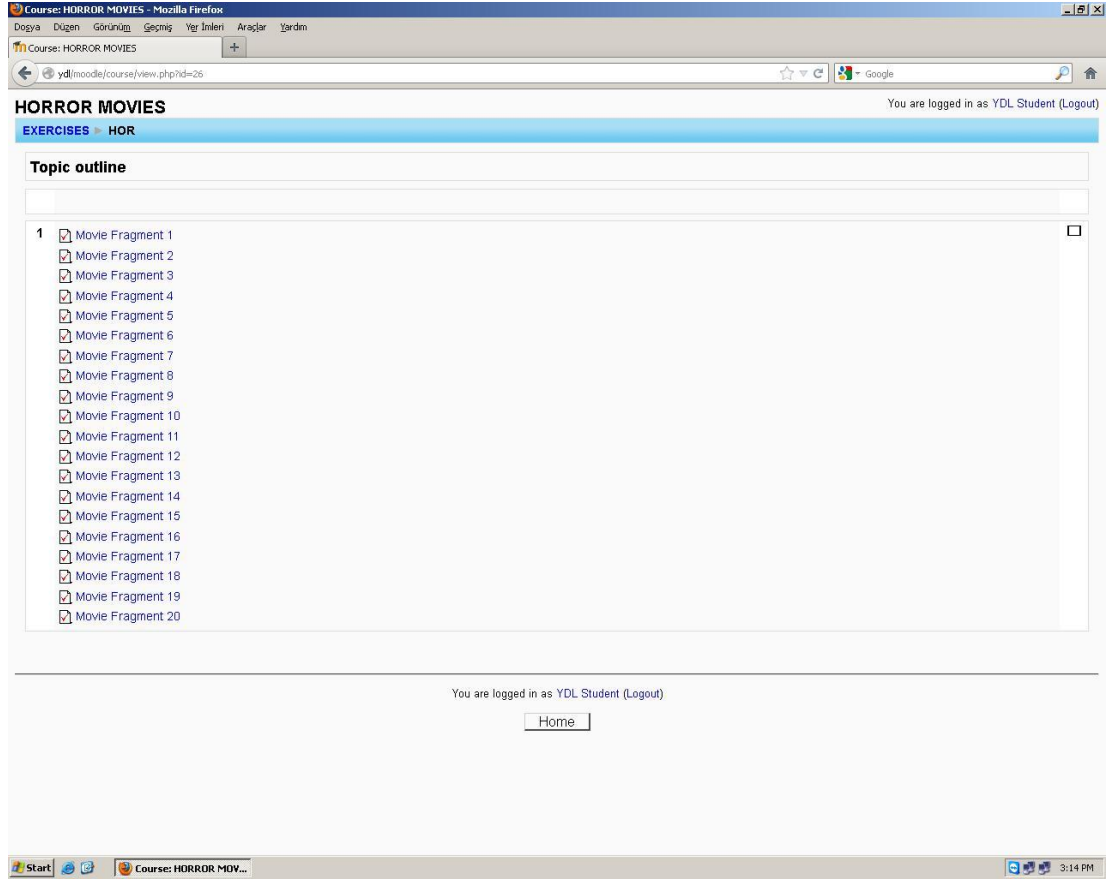


Her bir kategoride 20 adet video klipi bulunmaktadır. Bu kliplerin ilk on tanesi (1.-10.) kısa cümleler içeren klipler, diğer on tanesi (11.-20.) ise uzun cümleler içeren kliplerdir. Uygulama kapsamındaki toplam 60 adet klipin 30 tanesi kısa cümleler içeren klipler, 30 tanesi ise uzun cümleler içeren kliplerden oluşmaktadır. Kliplerin uzunluklarına göre dağılımı tablo 2.4’te verilmiştir. Her kategorinin üzerine tıkladığında klipler Şekil 2.4’deki gibi görüntülenir.

**Tablo 2.4: Otantik Filmleri Video Uygulaması İçeriğinin Dağılımı**

Gruplar	Kısa Klipler		Uzun Klipler		Toplam
	N	%	N	%	N
Korku Klipleri	10	50	10	50	20
Macera Klipleri	10	50	10	50	20
Dram Klipleri	10	50	10	50	20
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>50</b>	<b>60</b>

## Şekil 2.4: Otantik Filmleri Video Uygulaması Kategorileri Ekranı Görüntüsü



Kategori içerisinde görülen otantik filmleri parçalarının üzerine tıklandığında, katılımcılara genel bilgi verilmesi amacıyla bazı uyarılar bulunan bir ekran görüntülenmektedir. Burada uygulama kapsamında yanıt vermek ve klipleri tekrar izlemek için ne yapmaları gerektiği ve her film parçasını en fazla beş kez izleyebilecekleri gibi bilgiler bulunmaktadır. Katılımcıların uyarı ekranı Şekil 2.5'te verilmiştir.

**Şekil 2.5: Otantik Filmleri Video Uygulaması Katılımcı Uyarı Ekranı**

**Movie Fragment 1**

**UYARI**

**BU TESTİ YANITLAMADAN ÖNCE AŞAĞIDAKİ AÇIKLAMALARI MUTLAKA OKUYUNUZ.**

1. Bu testte izlediğiniz videolardaki konuşmaları aşağıdaki boşluğa yazmanız gerekmektedir.
2. Her görüntü için 5 izleme hakkınız bulunmaktadır.
3. Soruların 5 kez yanıtlandıktan sonra birdaha girmeniz mümkün değildir.
4. Soruların yanıtlamaya başlamak için, aşağıdaki "Preview Quiz Now" butonuna basınız.
5. Her soruda 1 video ve duyduğunuz konuşmayı yazmanız için bir boşluk bulunmaktadır.
6. Yanıtlandıktan sonra "Submit All and Finish" butonuna basınız.
7. Yanıtınızın doğru olup olmadığını karşınıza gelen ekrandan öğreniniz. Yanıtınız yanlışsa tekrar deneyiniz.

Attempts allowed: 5  
Grading method: Highest grade

**Summary of your previous attempts**

Attempt	Completed	Marks / 1	Grade / 10
1	Tuesday, 10 April 2012, 11:11 AM	0	0
2	Wednesday, 11 April 2012, 10:08 AM	0	0
3	Wednesday, 11 April 2012, 01:53 PM	0	0
4	Wednesday, 11 April 2012, 01:53 PM	0	0
5	Wednesday, 11 April 2012, 01:54 PM	0	0

Katılımcıların yanıt verdikleri ekranda ise, video klibi izledikleri bir pencere ve bunun altında ise duydukları cümleyi yazacakları kutucuk bulunmaktadır ve aynı sayfada klibi kaçınıcı kez yanıtladıkları da görülmektedir. Video penceresinin çalma ve durdurma butonları gizlenmiştir. Bu sayede, katılımcıların klipleri sadece beş kezden fazla izlemeleri ve klibi izlerken durdurup devam etmeleri mümkün değildir. Katılımcılar, klipleri her izleyişlerinde duydukları cümleyi yazdıktan sonra yanıt kutucuğunun altındaki “Hepsini gönder ve bitir” (Submit all and finish) butonuna basmaktadır. Daha sonra yanıtlarının doğru veya yanlış olduğunu görüntüleyen öğrenciler yanlış yanıt verdikleri takdirde tekrar deneyebilmektedir. Uygulama kapsamında değerlendirme yapılırken, tam doğru yanıt vermeyen öğrencilerin beş yanıt hakları içindeki doğruya en yakın, yani en çok puan aldıkları yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Uygulamanın korku, macera ve dram kategorilerinden örnek yanıt ekranları Şekil 2.6-2.8’de verilmiştir.

Şekil 2.6: Otantik Filmleri Video Uygulaması Korku Kategorisi Yanıt Ekranı Örneği

HORROR MOVIES You are logged in as YDL Student (Logout)

EXERCISES > HOR > Quizzes > Movie Fragment 15 > Attempt 1

### Movie Fragment 15 - Attempt 1

1  
Marks: 1



Not: Videonun yüklenmesi biraz zaman alabilir. Lütfen bekleyiniz.

Answer:

Save without submitting Submit all and finish


Şekil 2.7: Otantik Filmleri Video Uygulaması Macera Kategorisi Yanıt Ekranı Örneği

ADVENTURE MOVIES You are logged in as YDL Student (Logout)

EXERCISES > ADV > Quizzes > Movie Fragment 9 > Attempt 1

### Movie Fragment 9 - Attempt 1

1  
Marks: 1



Click to activate and use this control

Answer:

Save without submitting Submit all and finish

**Şekil 2.8: Otantik Filmleri Video Uygulaması Dram Kategorisi Yanıt Ekranı Örneği**



## 2.6. Araştırma Süreci

Deneysel işlem basamaklarının ilk aşamasında uygulamaya katılacak sınıflar belirlenmiştir. Sınıfların, yabancı dil seviyelerinin birbirine çok yakın olmasına özen gösterilmiş, bu nedenle aynı kurda öğrenim gören sınıfların tümünün uygulamaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Yabancı dil seviyelerinin eşitliğini garanti altına almak amacıyla, mevcut durumun sınaması, öğrencilerin sınav sonuçları incelenerek ve öğretim elemanlarının görüşleri alınarak yapılmıştır.

Deneysel gruplarının izleyeceği video klipler, laboratuvarında kurulu olan Moodle 1.9.7 sistemine yüklenmeden önce uzun ve titiz bir hazırlık sürecinden geçmiştir. Toplam 60 video klipten oluşan bu çalışmanın hazırlanmasında şu işlem basamakları takip edilmiştir:

- a. Örneklemin yaş grubu da dikkate alınarak ilgiyle izleyebilecekleri ve son yıllarda vizyona girmiş filmlerin isimleri belirlenmiştir.



b. Filmler, araştırmacı tarafından izlenmiş ve uygulamada kullanılmak için uygun olanları seçilmiştir. Liste Ek 3’de sunulmuştur.

c. Filmler, uygulama kapsamında izlettirilecek parçaların belirlenmesi için araştırmacı tarafından tekrar izlenmiş ve öğrencilerin en kolay anlayabilecekleri yapılardan Geniş Zaman (Simple Present Tense) cümleler geçen kısımları seçilmiş ve bu parçaların hangi zaman aralıklarında oldukları tespit edilmiştir. Seçilen toplam parça sayısı 75’dir.

d. Seçilen parçalar, araştırmacı tarafından montajlanarak klipler haline getirilmiş ve uzun ve kısa klipler olarak gruplandırılmıştır. Kısa klipler, 1 ile 5 kelimedenden, uzun klipler ise 6 ile 20 kelimedenden oluşmaktadır.

e. 75 parça, tekrar izlenerek uygulamanın amacına en uygun olan, öğrencilerin en kolay anlayabileceği ve Hazırlık Programı müfredatına göre yabancı sözcük içermeyen bölümlerden seçilmiştir. 60 parça araştırmaya dahil edilmiştir.

Kliplerin seçme ve sınıflandırma çalışması tamamlandıktan sonra, klipler okulun bilgisayar laboratuvarındaki Moodle 1.9.7 ortamına yüklenmiştir. Moodle 1.9.7 ortamında, Korku, Macera ve Dram olmak üzere kategoriler oluşturulmuş, her kategorinin altına 10 adet uzun, 10 adet kısa olmak üzere toplam 20 video klip içeren çalışma sayfaları eklenmiştir. Uygulamaya katılacak tüm öğrencilerin içeriğe erişebilmesi için kullanıcı hesapları oluşturulmuş, bu kullanıcı hesaplarını içeren listeler, uygulamaya katılacak sınıfların eğitmenlerine dağıtılmıştır.

Tüm teknik hazırlıkların tamamlanmasından sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Katılımcı sınıfların eğitmenleri ile işbirliği yapılarak uygulamaya bir ay boyunca düzenli katılımları sağlanmıştır. Öğrencilerin, Korku, Macera ve Dram kategorilerini sırasıyla ve tek tek görüntülemeleri sağlanmıştır. Böylelikle, uygulama daha sistematik şekilde yürütülmüştür. Eğitmenlerle periyodik görüşmeler yapılmış, uygulamanın aksayan yönleri ve sürecin sağlıklı yürütülmesi konusunda yönlendirmeler yapılmıştır.

Son olarak teknik hazırlıkların ardından uygulama tamamlandıktan sonra uygulamaya katılan 126 öğrenci arasından rastgele 6 kız; 4 erkek olmak üzere 10 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerle nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların bulunduğu Microsoft Word dosyaları içerik incelemesine tabi tutulmuştur. Bu süreçte önce her bir katılımcının yanıtlarından çıkan anahtar sözcükler frekans tablolarına aktarılmıştır. Bundan sonra da katılımcılar arasında benzer görüşlere sahip olanların yanıtları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Yine bu süreçte frekans tablolarında gereken değişiklikler yapılmış ve araştırmacıların tartışarak ortak karara varmaları sonucunda her bulguyu örnekleyecek en uygun katılımcı görüşlerinden bazıları raporlamada kullanılmak üzere örnek yanıt olarak ayrılmıştır.

## **2.7. Verilerin Analizi**

Moodle 1.9.7 programı üzerinden bir ay süren uygulama ile izletilen video kliplerin dinlenmesi ve yazılmasına ilişkin elde edilen ham veriler iki farklı şekilde test edilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından değerlendirme aşamasına geçilmiştir. İlk olarak, uygulama kapsamındaki kliplerin toplam kelime sayıları ve katılımcıların kaç kelimeyi doğru olarak yazabildikleri incelenmiştir. Her klip için doğru kelime sayıları belirlenmiştir. Öğrencilerin her film kategorisinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Tüm kategoriler için toplam doğru kelime sayısı belirlenmiştir.

İkinci hesaplama şekli olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama ölçeği kullanılarak katılımcıların doğru yanıtladıkları kelime sayılarına göre puanları beş üzerinden hesaplanmıştır. Birinci tür hesaplamada doğru yazılan kelime sayıları orantılı şekilde beş maddeden oluşan dereceli puanlama ölçeğine uyarlanmıştır. Bu işlem, toplam kelime sayısı 5'e bölünerek yapılmıştır.

Değerlendirme aşamasında, MS Excel formatında bir tablo hazırlanmış, öğrencilerin her bir klip için doğru yazdıkları sözcük sayısı ve dereceli puanlama ölçeğine göre aldıkları not bu tabloya işlenmiştir. Bu aşamada hata olmaması

amacıyla öğrencilerin tüm denemelerinde yazdığı cümleler tek tek incelemiş ve titiz bir puanlama süreci yürütülmüştür.

Araştırmada betimsel istatistikler için SPSS 16.0 paket programı yardımıyla frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. İki grup arasındaki farklılaşmaya ilişkin bağımsız gruplar için t-testi, üç grup ve fazlası için ANOVA istatistik hesaplamalarından faydalanılmıştır.

Uygulamanın sona ermesinin ardından, katılımcılardan 10 tanesi rastgele seçilerek, uygulama ile ilgili görüşlerinin alınması amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitel veriler araştırmacı tarafından kodlanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, uygulamaya katılan deney gruplarının yanıtladıkları bilgisayar tabanlı video derslerinden aldıkları puanlar ve elde edilen veriler kullanılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sırasıyla deney gruplarına ait betimsel istatistikler, uygulamalardan alınan puanların dağılımı, alt problemler ve elde edilen bulguların özetine yer verilmiştir.

#### 3.1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Tablo 3.1’de video kategorilerine ait puanların betimsel istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 3.1: Video Kategorilerine Ait Puanların Betimsel İstatistiği**

		N	X	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Korku Kategorisi	Kısa (K.S.)	126	33,84	6,63	0,59
	Uzun (K.S.)	126	63,38	1,57	1,40
	Kısa (Ö.P.)	126	40,31	7,83	0,69
	Uzun (Ö.P.)	126	33,61	7,66	0,68
Macera Kategorisi	Kısa (K.S.)	126	41,93	5,05	0,45
	Uzun (K.S.)	126	59,48	1,94	1,73
	Kısa (Ö.P.)	126	44,59	5,39	0,48
	Uzun (Ö.P.)	126	32,23	9,28	0,82
Dram Kategorisi	Kısa (K.S.)	126	33,32	4,27	0,38
	Uzun (K.S.)	126	53,13	1,34	1,19
	Kısa (Ö.P.)	126	41,36	5,37	0,47
	Uzun (Ö.P.)	126	36,03	9,31	0,82

(K.S.) : Doğru yazılan kelime Sayısı dikkate alınarak elde edilen puan

(Ö.P.) : Dereceli Puanlama Ölçeği kullanılarak elde edilen puan

#### 3.2. Kelime Sayısı ve Dereceli Puanlama Ölçeği Puanlarının Dağılımı

Uygulama kapsamındaki video kategorilerine ait test puanları üzerinde parametrik istatistiksel analizler yapılmasının uygun olup olmayacağını ortaya koymak amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir.

Tablo 3.2’de tüm kategorilere ait test puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.2: Kelime Sayısı ve Dereceli Puanlama Ölçeği Puanlarının Normallik Testi Sonuçları**

		Kolmogorov Smirnov							
	Kategori	N	X	S	Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z	p
Dram	Kısa(K.S)	126	33,32	4,27	.166	.113	-.166	1.862	.002
	Uzun(K.S)	126	53,13	13,45	.109	.073	-.109	1.229	.098
	Kısa(Ö.P)	126	41,36	5,37	.158	.123	-.158	1.775	.004
	Uzun(Ö.P)	126	36,03	9,31	.095	.074	-.095	1.062	.209
Korku	Kısa(K.S)	126	33,84	6,63	.109	.109	-.104	1,227	.099
	Uzun(K.S)	126	63,38	15,76	.090	.050	-.090	1,013	.256
	Kısa(Ö.P)	126	40,31	7,83	.108	.108	-.102	1,215	.105
	Uzun(Ö.P)	126	33,61	7,66	.075	.045	-.075	0,845	.473
Macera	Kısa(K.S)	126	41,93	5,05	.158	.158	-.146	1.077	.004
	Uzun(K.S)	126	59,48	19,42	.056	.026	-.056	.633	.817
	Kısa(Ö.P)	126	44,59	5,39	.158	.158	-.150	1.776	.004
	Uzun(Ö.P)	126	32,23	9,28	.085	.037	-.085	0.949	.329

(K.S.) : Doğru yazılan kelime Sayısı dikkate alınarak elde edilen puan

(Ö.P.) : Dereceli Puanlama Ölçeği kullanılarak elde edilen puan

**\*p > 0.05**

Tablo 3.2’de istatistiksel analizlerde kullanılacak verilerin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlarda anlamlılık değeri  $p > 0.05$  olarak saptanmıştır. Bu nedenle, tüm gruplar için verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ve parametrik testlerle işlem yapılmasına engel olacak bir durum olmadığı belirlenmiştir.

### 3.3. Araştırma Soruları

#### 3.3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Birinci araştırma sorusu olan “*Otantik filmlerinin kategorilerine göre (korku, macera, dram) öğrenci başarıları arasında farklılık var mıdır?*” ifadesini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusu için yapılan Tek Yönlü Varyans analizinin sonuçları Tablo 3.3’de verilmiştir.

**Tablo 3.3: Filmlerin Kategorilerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	867.132	2	433.566	2.479	0.085
Gruplar içi	65593.810	375	174.917		
<b>Toplam</b>	66460.942	377			

\*  $p < 0.05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarından anlaşılacağı üzere, öğrencilerin uygulama kapsamında izledikleri video kategorileri ile başarı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır  $F_{(2, 375)} = 2.47$ ;  $p > 0.05$ . Uygulamada, öğrencilerin başarıları film kategorilerine göre değişmemektedir.

#### 3.3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İkinci araştırma sorusu olan “*Otantik filmlerden alıntılanan video kliplerin öğrenci başarıları arasında cinsiyete göre fark var mıdır?*” ifadesini test etmek bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. İkinci araştırma sorusu için yapılan t testi sonuçları Tablo 3.4’te verilmiştir.

**Tablo 3.4: Katılımcıların Dram Kategorisinde Cinsiyetlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

Kategori	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kısa	Kız	72	40.65	6.04	124	-1.732	.086
	Erkek	54	42.31	4.18			
Uzun	Kız	72	34.58	9.42	124	-2.041	.043*
	Erkek	54	37.96	8.89			
Toplam	Kız	72	75.23	13.17	124	-2.246	.026*
	Erkek	54	80.27	11.46			

\*  $p < 0.05$

Tablo 3,4'e göre, Dram kategorisinde kısa kliplerde kızların puan ortalamasının 40.65 ( $S = 6.04$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 42.31 ( $S = 4.18$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p_{,0.086} > 0.05$ ). Yani dram kategorisindeki kısa kliplerde, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında anlamlı fark yoktur ( $t_{(124)} = -1.732$ ;  $p > 0.05$ ).

Dram kategorisinde uzun kliplerde kızların puan ortalamasının 34.58 ( $S = 9.42$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 37.96 ( $S = 8.89$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p_{,0.043} < 0.05$ ). Yani dram kategorisindeki uzun kliplerde, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark vardır ( $t_{(124)} = -2.041$ ;  $p < 0.05$ ).

Dram kategorisinde toplam puanda kızların puan ortalamasının 75.23 ( $S = 13.17$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 80.27 ( $S = 11.46$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p_{,0.026} < 0.05$ ). Yani dram kategorisindeki toplam puanda, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark vardır ( $t_{(124)} = -2.246$ ;  $p < 0.05$ ).

**Tablo 3.5: Katılımcıların Korku Kategorisinde Cinsiyetlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

Kategori	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kısa	Kız	72	40.83	8.03	124	-.386	.700
	Erkek	54	40.62	7.61			
Uzun	Kız	72	32.27	7.41	124	-2.308	.023*
	Erkek	54	35.40	7.68			
Toplam	Kız	72	72.36	13.10	124	-1.516	.132
	Erkek	54	75.03	13.95			

\*  $p < 0.05$

Tablo 3,5'e göre, Korku kategorisinde kısa kliplerde kızların puan ortalamasının 40.3 ( $S = 8.03$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 40.62 ( $S = 7.61$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p_{0.700} > 0.05$ ). Yani Korku kategorisindeki kısa kliplerde, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında anlamlı fark yoktur ( $t_{(124)} = -.386$ ;  $p > 0.05$ ).

Korku kategorisinde uzun kliplerde kızların puan ortalamasının 32.27 ( $S = 7.41$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 35.40 ( $S = 7.68$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p_{0.023} < 0.05$ ). Yani Korku kategorisindeki uzun kliplerde, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark vardır ( $t_{(124)} = -2.308$ ;  $p < 0.05$ ).

Korku kategorisinde toplam puanda kızların puan ortalamasının 72.36 ( $S = 13.10$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 75.03 ( $S = 13.95$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p_{0.132} > 0.05$ ). Yani Korku kategorisindeki toplam puanda, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında anlamlı fark yoktur ( $t_{(124)} = -1.516$ ;  $p > 0.05$ ).



**Tablo 3.6: Katılımcıların Macera Kategorisinde Cinsiyetlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

Kategori	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kısa	Kız	72	43.65	5.75	124	-2.303	.023*
	Erkek	54	45.85	4.62			
Uzun	Kız	72	30.41	9.21	124	-2.589	.011*
	Erkek	54	34.64	8.89			
Toplam	Kız	72	74.06	13.68	124	-2.724	.007*
	Erkek	54	80.50	12.30			

\*  $p < 0.05$

Tablo 3,6'ya göre, Macera kategorisinde kısa kliplerde kızların puan ortalamasının 43.65 ( $S = 5.75$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 45.85 ( $S = 4.62$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p_{0.023} < 0.05$ ). Yani Macera kategorisindeki kısa kliplerde, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark vardır ( $t_{(124)} = -2.303$ ;  $p < 0.05$ ).

Macera kategorisinde uzun kliplerde kızların puan ortalamasının 30.41 ( $S = 9.21$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 34.64 ( $S = 8.89$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p_{0.011} < 0.05$ ). Yani Macera kategorisindeki uzun kliplerde, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark vardır ( $t_{(124)} = -2.589$ ;  $p < 0.05$ ).

Macera kategorisinde toplam puanda kızların puan ortalamasının 74.06 ( $S = 13.68$ ), erkeklerin puan ortalamasının ise 80.50 ( $S = 12.30$ ) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p_{0.007} < 0.05$ ). Yani Macera kategorisindeki toplam puanda, kız ve erkek katılımcıların puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark vardır ( $t_{(124)} = -2.724$ ;  $p < 0.05$ ).

### 3.3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu olan “*Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerindeki konuşma metinlerinin uzunluğuna göre öğrenci başarısı arasında fark var mıdır?*” ifadesini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. İkinci araştırma sorusu için yapılan Tek Yönlü Varyans analizinin sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

**Tablo 3.7: Videolardaki Kelime Sayısına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	155329.637	11	14120.876	135.997	0.000*
Gruplar içi	155748.643	1500	103.832		
Toplam	311078.820	1511			

\* p < 0.05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulama kapsamında izledikleri videolardaki kelime sayıları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır  $F_{(11, 1500)} = 135.997$ ;  $p < 0.05$ . Uygulamada öğrencilerin başarısı videolardaki kelime sayısına göre değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu bir sonraki araştırma sorusunda ortaya konmuştur.

### 3.3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu olan “*Otantik filmlerin kategorileri ve alıntılanan video kliplerin uzunluğunun ortak etkisine bağlı olarak öğrenci başarısı anlamlı farklılık göstermekte midir?*” ifadesini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA)’dan faydalanılmış, farkın hangi kategori ve uzunluktaki videolar arasında olduğu ise Post-hoc testlerinden Tukey aracılığıyla ortaya konmuştur. Tukey testi sonuçları tablo 3.8’de verilmiştir. Test sonucuna göre, bir durum hariç diğer tüm koşullarda, kullanılan videoların kategorileri ve uzunluğunun ortak etkisine göre öğrenci başarısının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 3.8: Film Kategorileri ve Klip Uzunluklarının Başarıya Etkisinin Tukey Testi ile Karşılaştırılması**

(I) Grubu	(J) Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p	%95 güven aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Korku Kısa (K.S.)	Macera Uzun (K.S.)	-25,642	1,283	0,000*	-29,845	-21,440
	Dram Uzun (K.S.)	-19,293	1,283	0,000*	-23,495	-15,091
Korku Uzun (K.S.)	Macera Kısa (K.S.)	21,444	1,283	0,000*	17,242	25,646
	Dram Kısa (K.S.)	30,055	1,283	0,000*	25,853	34,257
Korku Kısa (Ö.P.)	Macera Uzun (Ö.P.)	8,087	1,283	0,000*	3,885	12,289
	Dram Uzun (Ö.P.)	4,285	1,283	0,041*	0,083	8,847
Korku Uzun (Ö.P.)	Macera Kısa (Ö.P.)	-10,976	1,283	0,000*	-15,178	-6,774
	Dram Kısa (Ö.P.)	-7,746	1,283	0,000*	-11,948	-3,543
Macera Kısa (K.S.)	Korku Uzun (K.S.)	-21,444	1,283	0,000*	-25,646	-17,242
	Dram Uzun (K.S.)	-11,198	1,283	0,000*	-15,400	-6,996
Macera Uzun (K.S.)	Korku Kısa (K.S.)	25,642	1,283	0,000*	21,440	29,845
	Dram Kısa (K.S.)	26,158	1,283	0,000*	21,956	30,360
Macera Kısa (Ö.P.)	Korku Uzun (Ö.P.)	10,976	1,283	0,000*	6,774	15,178
	Dram Uzun (Ö.P.)	8,563	1,283	0,000*	4,361	12,765
Macera Uzun (Ö.P.)	Korku Kısa (Ö.P.)	-8,087	1,283	0,000*	-12,289	-3,885
	Dram Kısa (Ö.P.)	-9,134	1,283	0,000*	-13,337	-4,932
Dram Kısa (K.S.)	Korku Uzun (K.S.)	-0,293	1,283	1,000	-4,495	3,908
	Macera Uzun (K.S.)	-26,158	1,283	0,000*	-30,360	-21,956
Dram Uzun (K.S.)	Korku Kısa (K.S.)	19,293	1,283	0,000*	15,091	23,495
	Macera Kısa (K.S.)	11,198	1,283	0,000*	6,996	15,400
Dram Kısa (Ö.P.)	Korku Uzun (Ö.P.)	7,746	1,283	0,000*	3,543	11,948
	Macera Uzun (Ö.P.)	9,134	1,283	0,000*	4,932	13,337
Dram Uzun (Ö.P.)	Korku Kısa (Ö.P.)	-4,285	1,283	0,041*	-8,487	-0,083
	Macera Kısa (Ö.P.)	-8,563	1,283	0,000*	-12,765	-4,361

\* p < 0.05

(K.S.) : Doğru yazılan kelime Sayısı dikkate alınarak elde edilen puan

(Ö.P.) : Dereceli Puanlama Ölçeği kullanılarak elde edilen puan

Tablo 3.8 incelendiğinde bir kategori hariç, diğer tüm film kesitlerinden alınan puanlar arasında anlamlı fark olduğu gözlenmektedir (p=0.000). Sadece dram kısa

kelime sayısı değerlendirmesinden alınan puan ve korku uzun kelime sayısı değerlendirmesinden alınan puanlar arasında anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir ( $p=1.000$ ). Film kesitlerinin uzunluklarına göre, öğrenci başarıları arasında kısa replikler lehine anlamlı farklılık vardır.

### 3.3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Beşinci araştırma sorusu olan “*Otantik filmlerinden alıntılanan video klipler hakkındaki öğrenci görüşlerinin nelerdir?*” ifadesini test etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeden faydalanılmıştır. Uygulamaya katılan on adet öğrenci ile birebir görüşmeler yapılarak kayda alınmış, veriler yazılı metin haline getirildikten sonra içerik analizi tekniğiyle veriler analiz edilmiştir. Veriler kodlanmıştır, ortak olanlar belirlenmiş, kategoriler oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. İşlem sonucunda elde edilen nitel veriler kategoriye ayrılmıştır. Uygulamayla bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tez çalışması kapsamında uygulanan nitel araştırma yöntemlerinden görüşmede katılımcılara yöneltilen birinci soru olan “*İngilizce derslerinde otantik filmlerin kullanılması ile kurgusal videoların kullanılmasını İngilizce edinimi açısından fark var mı?*” “*Yanıtınız evet ise neden?*” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dökümleri Tablo 3.9’ da verilmiştir.

**Tablo 3.9: Otantik Filmlerle Kurgusal Videolar Arasındaki Farka Dair Öğrenci Görüşleri**

Yanıtlar	f	%
Otantik Filmlerle kurgusal videolar arasında fark var.	9	90
Otantik filmlerle kurgusal videolar arasında fark yok.	1	10

Tablo 3,9’da anlaşılacağı gibi katılımcıların %90’ı Otantik filmlerle kurgusal videolar arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların, “*Tabii fark var. Bir tanesi öğrenim amaçlı yapılmış derslerde görülen öğrenim amaçlı yapıldığı için daha anlaşılır ve daha derse yöneltici şeyler. Ancak diğer şeyleri daha gerçekçi daha reel buluyorum ben. Mesela Amerika’ya İngiltere’ye gittiğimizde filmlerde*

*gördüğümüz konuşmalar olacaktır ama diğerleri daha bizim seviyemizde olan konuşmalar diye düşünüyorum.” (Ö1)* cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %10’u Otantik filmlerle kurgusal filmler arasında fark olmadığını söylemişlerdir. Bu durum katılımcıların, *“Yok gibi ama otantik filmler sanki daha hayat içerisinde olduğu için bir basamak daha önde olabilir.” (Ö8)* cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Görüşmenin ikinci soru olan *“Otantik filmlerden alıntılanan kesitlerin öğrencilerin dinleme becerilerine ne gibi katkıları bulunmaktadır?”* sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dökümleri tablo 3.10’ da verilmiştir.

**Tablo 3.10: Otantik Filmlerin Dinleme Becerisine Katkısı**

Yanıtlar	f	%
Otantik Filmlerin dinleme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	8	80
Otantik Filmler daha sık kullanılırsa geliştireceğini düşünüyorum.	2	20

Tablo 3.10’da anlaşılacağı gibi katılımcıların %80’i Otantik filmlerin dinleme becerisini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bu durum katılımcıların, *“Geliştiriyor çünkü duygularla çıkan cümleler anlama güdüsünü daha fazla artırıyor. Ve listeninginiz gelişiyor bir nevi yani hem izliyorsunuz hem dinliyorsunuz. Gözünüzü kapatıp dinlediğinizde de anlamaya başlıyorsunuz zamanla.” (Ö2)* cümlelerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların hiçbiri Otantik filmlerin dinleme becerilerini geliştirmedeği yönünde bir yorumda bulunmamışlardır. Katılımcıların %20’si Otantik filmlerin daha sık kullanıldığında dinleme becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların, *“...şimdi becerimizin gelişmesi için bence bunların davranışa dökülmesi gerektiğine inanıyorum çünkü bu sadece bize bir başlangıç bir yol gösterdi ama sürekli tekrar olsa becerimizin gelişebileceğine de inanıyorum yani sadece hani bir kerelik bir şeyde bunun olacağını kesinlikle düşünmüyorum.” (Ö10)* cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dinleme becerilerinin hazırlanan uygulama vasıtasıyla gelişebileceği anlaşılmaktadır. Benzer bir uygulama

vasıtasıyla öğrencilerin dinlediğini anlama becerisindeki erişilerinin artması da sağlanabilir.

Görüşmenin üçüncü sorusu olan “*Kurgusal videolarla karşılaştırıldığında otantik filmlerdeki oyuncular, sahne, jest ve mimikler, arka plan gibi görsel ve işitsel unsurların İngilizce ediniminize katkısı nasıl oldu?*” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dökümleri tablo 3.11’ de verilmiştir.

**Tablo 3.11: Otantik Filmlerdeki Arka Planın İngilizce Edinimine Katkısı**

Yanıtlar	f	%
Otantik Filmlerdeki oyuncular, sahne, jest ve mimikler, arka plan gibi görsel ve işitsel unsurlar dinlediğim replikleri anlamama yardımcı oldu.	10	100

Tablo 3.11’de anlaşılacağı gibi katılımcıların tamamı arka plan ve görsel, işitsel unsurların İngilizce edinimlerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların, “*yani sonuçta olay bir çevrede geçiyor ve o çevre o senaryodaki şeye göre düzenleniyor... otantik filmlerinde ama diğer kurgusal filmler çekilirken çok basit bir masa bir sıra gibi şeyler oluyor ve bir şekilde konuşuyorlar onu tam algılayamıyoruz ya da algılayamıyorum diye düşünüyorum. Ama diğerindeki ortam mekân mimikler her şey belli ettikleri için daha yararlı oluyor.*” (Ö9) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinin gelişmesinde otantik film kesitlerinin arka planlarının da önemli olduğu anlaşılmıştır. Film seçiminde, arka planın da göz önüne alınması gereken önemli bir unsur olduğu sonucuna varılabilir.

Görüşmenin dördüncü sorusu olan “*İzlediğiniz otantik filmlerde duyduğunuz replikleri zihninizde canlandırdığınızda hangi dilde algılıyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dökümleri tablo 3.12’ de verilmiştir.

**Tablo 3.12: Öğrencilerin Otantik Filmlerdeki Replikleri Hangi Dilde Anladıkları**

Yanıtlar	f	%
Otantik Filmlerdeki replikleri İngilizce olarak zihnimde canlandırdım ve anladım	6	60
Otantik Filmlerdeki replikleri Türkçe olarak zihnimde canlandırdım ve anladım	4	40

Tablo 3.12’den anlaşılacağı gibi katılımcıların %60’ı Otantik filmlerdeki replikleri İngilizce olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların, *“İngilizce algılıyorum ama işte sorun zaten bence burada bizim eğitimimizdeki sorun da burada ben yine ana dilime çevirmeye çalışıyorum.”* (Ö3) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %40’ı Otantik filmlerdeki replikleri Türkçe olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların, *“...aslında ilk başta Türkçe düşünüyorum ki daha bir mantığıma yerleşip o şekilde cümleleri kurgulamak için ama... ilk başta Türkçe düşünüyorum.”*(Ö4) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin çoğunun Otantik film kesitlerindeki replikleri İngilizce anlamalarının yabancı dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Uygulama ve video dersleri, öğrencilere İngilizce düşünmeyi sağlamış olabilir.

Görüşmenin beşinci sorusu olan *“Otantik filmlerden alınan bu kısa ve uzun repliklerin olduğu videoların izletildiği bu uygulamaya dayanarak İngilizce yeterliliğin hakkında bir yorumda bulunsan ne söylersin?”* sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dökümleri tablo 3.13’ de verilmiştir.

**Tablo 3.13: İngilizce Yeterliliği**

Yanıtlar	f	%
İngilizcem yeterli seviyede değil.	4	40
İngilizcem yeterli seviyede.	4	40
İngilizcemin yeterliliğine karar veremedim.	2	20

Tablo 3.13’den anlaşılacağı gibi katılımcıların %40’ı uygulama sonucunda İngilizce seviyelerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların,

“...çok iyi öğrenememişim orda gördüm çok iyi öğrenememişim. Çok iyi anlayamıyorum ki kaç senedir İngilizce öğrenmeme rağmen”(Ö8) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %40’ı uygulama sonucunda İngilizce seviyelerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların, “*Bu filmlerle şu karara vardım. Yani karşımdaki bir kişi konuştuğu zaman çok rahat bir şekilde anlayabilirim. Hani ona cevap verirken zorlanabilirim ama yani sonuçta belli bir temel seviye edinmişim onu gördüm. Yani belli bir altyapı artık oluşmuş. Bunun üstüne bir şeyler ekleyip geliştirebilirim o ayrı*”(Ö2) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %20’si uygulama sonucunda İngilizce seviyelerinin yeterliliği hakkında tam bir karara varamamışlardır. Bu durum katılımcıların, “*İngilizceyi çok iyi biliyorum diyemem ama karşımdaki kişiyle konuşabilirim... iyi bu filmlerde de bunu anladım... karşıdaki kişinin konuşmalarını anlayabiliyorum ve az çok ona karşı kendi içimden cevap verme... a... şunu de bunu de gibisinden bir şeylerde kurabiliyorum üç aşağı beş yukarı.*”(Ö6)

Elde edilen bu bulgulara göre, öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin uygulama sonrasında tatmin edici düzeyde olmadığı ve uygulamanın olumlu sonuçlarından yola çıkılarak, öğrencilerin buna benzer uygulamalara daha uzun süre katılarak yabancı dil yeterliliklerini geliştirebilecekleri yorumu yapılabilir.

Görüşmenin altıncı sorusu olan “*Otantik filmlerden alınan repliklerin uzunluğunun dinleme becerinize katkısı olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 3.14’ de verilmiştir.

**Tablo 3.14: Repliklerin Uzunluklarının Dinleme Becerisine Etkisi**

Yanıtlar	f	%
Kısa replikleri daha iyi anladım.	4	40
Uzun replikleri daha iyi anladım.	4	40
Replikleri anlamada uzunluk etkili olmadı.	2	20



Tablo 3.14'den anlaşılacağı gibi katılımcıların %40'ının kısa replikleri daha iyi anlamaktadır. Bu durum katılımcıların "...günlük hayatta Türkçeyi de kullanırken işte şunu al bunu yap şöyle yap şu şekilde ama işte İngilizcede sürekli uzun uzun uzadıysa değil de mesela kısa şekilde de mesela birine emir verme işte onu ona yaptırma nasıl oluyor? Bunları da öğreniyoruz aynı zamanda."(Ö10) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %40'nın ise uzun replikleri daha iyi anladıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların, "Kısa replikler şöyle biriyle speaking yaptığınızda kısa replikler hemen aklınıza gelip söyleyebilirsiniz cevap olarak. Mesela şaşırma ünlemi falan. Onları filmde duyduğunuzda beyninizde kalır speaking yaptığınızda bir anda aklınızdan çıkar ağızınızdan çıkar. Uzun repliklerde daha çok bence speaking'ten fazla anlamayı geliştiren replikler oluyor. Ve ne kadar uzun cümleyi anlayabiliyorsanız bu sizi İngilizceye bir adım daha yaklaştırıyor. Cümlelerin uzun olması o yapbozun parçaları birleştirmenizi daha çok kolaylaştırıyor."(Ö4) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %20'sinin repliklerin uzunluğunun dinleme becerilerine etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin, "Şöyle hani anlaşılır olduktan sonra kısa ve uzun olması o kadar fark etmiyor."(Ö6) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Nicel çalışmadaki üçüncü araştırma sorusundan elde edilen bulgular, öğrenci başarısının repliklerin uzunluğuna göre farklılık gösterdiğini işaret etmektedir. Farklılık kısa replikler lehinedir. Bu durum görüşmeden elde edilen verilerle kısmen örtüşmektedir. Öğrencilerin %40'ı uzun replikleri iyi anladığını iddia etmiş olmasına rağmen, öğrencilerin dereceli puanlama ölçeğinden aldığı puanlar bu durumu desteklememektedir. Kısa repliklerdeki öğrenci başarısı; uzun repliklere göre anlamlı düzeyde daha fazladır (Tablo 3.8).

Görüşmenin yedinci sorusu olan "Otantik filmlerin kategorilere ayrılmasının (korku, macera, dram) dinleme becerinize etkisi sizce nasıldı?" sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdeler dökümleri Tablo 3.15'te verilmiştir.

**Tablo 3.15: Otantik Filmlerin Kategorilere Ayrılmasının Dinleme Becerisine Etkisi**

Yanıtlar	f	%
Otantik filmlerin kategorilere ayrılmasının dinleme becerime etkisi oldu.	5	50
Otantik filmlerin kategorilere ayrılmasının dinleme becerim üzerinde etkisi olmadı.	5	50

Tablo 3.15’den anlaşıldığı gibi katılımcıların yarısı Otantik filmlerin kategorilere ayrılmasının dinleme becerilerine etkisi olduğunu düşünürken; diğer yarısı etkili olmadığını düşünmektedir. Bu durum öğrencilerin, “*Yani kategorilere ayrılması şu anlamda var. Mesela ben drama filmlerini izlerken başarılıyım atıyorum işte savaş filmlerini izlerken bazı kalıpları işte mesela “al tut git götür” bunları öğrenmede başarılıyım. Korku filmlerinde biraz daha karışık yani cümleler kelimeler biraz daha fazla bundan dolayı biraz daha kafamı karıştırıyor. Orda tam seçici olamıyorum*” (Ö7)

“*Bence pek bir fark yok... Ben çünkü zaten severek izliyorum hepsini ve bir şeyler öğrenmek için dinliyorum o yüzden hepsi bence yararlı.*” (Ö5) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Birinci alt problemin sonuçlarından elde edilen bulgulara göre film kategorileri ile (korku, macera, dram) öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular bu durumu desteklemektedir. Repliklerin kategorilere ayrılmasını katılımcıların yarısı olumlu karşılarken diğer yarısı bunun bir etkisi olmayacağını düşünmektedir.

## 4. SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, uygulamalardan elde edilen verilere göre sonuçlar özetlenip yorumlanmış ve benzer konularda gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### *Sonuçlar*

Bu araştırmada, farklı kategori (korku, macera, dram) ve uzunluklardaki (uzun ve kısa) otantik filmlerinden alınan kliplerin öğrencilerin dinleme becerisi düzeylerine ne derece etki ettiği incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan temel sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Otantik filmlerinin kategorileri (korku, macera, dram) arasında öğrenci başarısı açısından anlamlı düzeyde farklılık yoktur.
- Dinlediğini anlama becerisinde kısa, uzun kesitlerde ve toplam puanda erkekler lehine anlamlı farklılık vardır.
- Otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerindeki konuşma metinlerinin uzunluğuna bağlı olarak, kısa klipler lehine anlamlı farklılık mevcuttur.
- Otantik filmlerin kategorileri ve alıntılanan video kliplerin uzunluğunun ortak etkisine bağlı olarak öğrenci başarısı arasında bir durum hariç anlamlı fark bulunmaktadır. Sadece dram kısa kelime sayısı değerlendirmesinden alınan puan ve korku uzun kelime sayısı değerlendirmesinden alınan puanlar arasında anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir.
- Dinleme becerisinin geliştirilmesinde otantik filmlerinden alıntılanan video kliplerin kullanımıyla ilgili öğrenci görüşleri olumludur.

### *Tartışma*

Yapılan çalışmanın araştırma problemleriyle ilişkili benzer çalışmalar incelenerek sonuçların üç başlık altında toplanması ve nedenlerinin ortaya konması mümkün olacaktır.

### *Görsel Malzemenin Türü*

Çalışmada, farklı türlerdeki (korku, macera, dram) filmlerden alıntılanan kliplerin dinleme becerisinin geliştirilmesi açısından öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etki etmemesinin temel nedeni kliplerin fazla uzun olmaması ve öğrencilerin ne tür bir filmde alıntılanan klipi izlediklerini anlayamaması olabilir. Her ne kadar kategorilerden biri uzun klipler olarak adlandırılrsa da süresi en uzun olan klip 7-10 saniyedir. Bu süre ne tür bir film parçası izlendiğinin anlaşılması, ve dolayısıyla film türü ile ilgili başarı düzeyinin etkilenmesi için yeterli değildir. Ancak, dinleme becerisinin gelişmesi açısından bakıldığında, (Hemei, 1997:45-47)'in de belirttiği gibi “iki dakikalık bir video bir saatlik bir sınıf çalışmasına bedel olabilir; ya da on dakikalık bir program ileri seviyedeki öğrenciler için çok yararlı olabilir.”

Öte yandan, öğrencilerin oldukça popüler olan korku, macera ve dram türleri ile ilgilenmesi ve her film türünün de eşit düzeyde ilgi çekeceğini söylemek mümkündür. Dinleme becerisinin gelişmesinde kısa süreli kliplerin türlerinin anlamlı fark yaratmadığından yola çıkılırsa, her kategorideki klipin videoların genel özellikleriyle paralel olarak zengin içeriği sayesinde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sevildiği (Hemei, 1997:45-47) ve bu nedenle, öğrencilerin kendilerine sunulan klipin türü ne olursa olsun motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### *Görsel Malzemenin Uzunluğu*

Çalışmada, katılımcıların kısa kliplerle çalıştıklarında dinleme becerisi açısından daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durumun temel nedeni, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yeni başlamaları ve bu nedenle dinledikleri uzun cümleleri akıllarında tutup anlamakta güçlük çekmeleri olabilir. Stempleski (1992)'nin de belirttiği gibi yabancı dil öğrenen öğrenciler için beş dakikadan az videolar genellikle yeterlidir. İki ya da üç dakikalık bölümler bir saatlik ders için kullanılan diğer öğretim materyallerinin yapabileceğine eş değer nitelikte olabilir. Öğrencilerin ilk defa otantik filmlerle çalışma yaptığı da göz önüne alınmalıdır. Video derslerinde daha önceden otantik filmlerle derslerin işlenmesi, öğrencilerin

burada geçen iletişim dünyasına daha fazla alışkın olmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla çalışmadaki uzun kliplerdeki başarısızlık, öğrencilerin ilk deneyimlerinden kaynaklanan eksikliklerden dolayı ortaya çıkmış olabilir. İzlenen klibin uzunluğu arttıkça, öğrenci başarısı düşmektedir. Bu durumun, alt-orta düzeyde yabancı dil bilgisine sahip öğrenciler için normal olduğu söylenebilir.

Bir diğer önemli nokta ise, dinleme süreçlerinde başarılı olmalarını sağlayacak dinleme stratejileri kullanmamaları olabilir. Dinleme stratejileri dinleme sırasında anlama sürecinin her hangi bir şekilde kesintiye uğradığı zaman dinleyicinin sorunu çözmek ve tam ve eksiksiz bir anlama yapmasını sağlamak için bilinçli olarak başvurduğu yöntemlerdir (Chamot, 1995). Bu yöntemlerden faydalanılmaksızın alt-orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip katılımcıların uzun kliplerde başarılı olabileceğini söylemek güçtür.

Uzun kliplerdeki başarısızlığın bir diğer nedeni de katılımcıların dinleme süreçlerinde şema oluşturamamaları olabilir. Rumelhart (1980)'e göre şema “hafızada depolanan genel kavramları temsil etmek için kullanılan bilgi yapıları”dır. Dinleyici yeni bilgi hakkında kafasında şemalar oluşturmak için dilbilimsel, durumsal ipuçlarını hatta tahminlerini de kullanır. Ancak çalışma grubundaki öğrencilerin dilbilimsel durumlara hâkim olmadığı ve bu yüzden mevcut ipuçlarını değerlendirip tahminler yürütemediğini söylemek mümkündür. Bu durum, uygun video seçiminde öğretmene düşen sorumluluğu öne çıkarır. Florence (2009)'un da belirttiği gibi öğretmenlerin filmler kullanarak kısa zamanda daha çok bilgi aktarmasının “tek sahne yaklaşımı” (single scene approach) ya da “seçici yaklaşım” (selective approach) kullanılarak yapılabilmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kurgusal (öğretici) videolarla yaptıkları derslerde, öğrencilere İngilizce dilbilgisi yapısıyla kurulmuş her bir cümlenin; video durdurularak, başa sarılarak, tekrar dinletilerek ve bu videolarda geçen konuşmalardaki kullanım örneklerinin de üstünde durularak, öğrencilerin hafızalarında daha uzun süreli kalması ve öğrencilerin bu örnek cümlelerin kullanımlarına daha fazla aşina olmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin, uzunluk ve içerik yoğunluğuna karar verirken öğrencilerin yabancı dil ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alması gerekir.

### *Cinsiyete göre dinlediğini anlama başarısı*

Çalışmanın sonuçlarına göre, kısa ve uzun otantik film kesitlerinde ve bu kesitlerden alınan toplam puanda erkekler lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu durumun nedeni, kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olmasına rağmen (Eisenstein, 1982); yapılan bu uygulamada kız ve erkek öğrencilerin ilgileri ve hazır bulunuşlukları etkili olmuş olabilir. Kız öğrencilerin bilgisayar ortamında çalışmaya erkek öğrenciler kadar yatkın olmayışı ya da film kategorilerinden macera filmlerinin, korku filmlerinin ya da dram filmlerinin daha önceden de ilgi alanlarına girmemiş olması; bu durumun erkek öğrencilerde tam tersi olması ihtimali; erkek öğrencilerin daha başarılı olmalarının sebebi olarak gösterilebilir. Krendl vd., (1989)'da belirttiği gibi erkekler, kızlara oranla bilgisayar kullanmaya daha yatkındırlar.

Bu durumun bir diğer sebebi ise, kız öğrencilerin dinledikleri replikleri zihinlerinde Türkçe'ye çevirmeye çalışmaları olabilir. Bu işlemi yaparlarken, İngilizce repliklerde verilmek istenen asıl anlamı kaçırmış olmaları muhtemel olabilir.

### *Öneriler*

Bu araştırma sonunda ortaya çıkan öneriler maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir.

1. Çalışma başka gruplar üzerinde ve başka film kategorileri seçilerek yinelenebilir. Bu sayede, otantik filmlerin dil öğretimindeki etkililiği daha çok ortaya konulabilir.
2. Erkeklerin otantik filmlerdeki dinlediğini anlama yönündeki başarısı daha başka çalışmalarla derinlemesine araştırılabilir.
3. Çalışmada tercih edilen iki film uzunluğu kategorisinin (uzun ve kısa) yanında orta, orta üst ve ileri seviyeler gibi kategoriler eklenerek farklı kelime sayısı ve sürelerine sahip, zorluk dereceleri farklı klipler hazırlanarak çalışma geliştirilebilir. Böylelikle, öğrencilerin dinlediklerini anlama ve İngilizce dilbilgisi yeterlilikleri daha farklı uygulama şekilleriyle de ölçülebilir.

4. Katılımcılar, uygulamaya sadece laboratuvar derslerinde erişebilmiştir. Uygulama, internet ve mobil ortama taşınarak öğrencilerin her istedikleri zaman videolara erişmeleri sağlanabilir, bu durumun dinleme başarısı üzerinde etkili olup olmadığı araştırılabilir.

5. Uygulamada kullanılan otantik filmlerin içinde geçen kelimeler ve dilbilgisi yapıları çeşitlendirilip, uygun bir bilgisayar programıyla sesli ve görüntülü sözlük veya dilbilgisi uygulaması haline getirilip, İngilizce öğrenen öğrencilere yararlı bir kaynak olarak sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, Tahsin (2005); "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti," *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol 1, No 1, s. 89-100.
- Aküzel, Gül (2006); "İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Allan, M. (1985); *Teaching English with Video*, Harlow, Longman.
- Anderson, C., White C. ve Easton P. (2000); "Students' Perceived Value of Video in a Multimedia Language Course," *Educational Media International*, Vol 37, No 3, s. 167-175.
- Antes, Theresa A. (1996); "Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom," *Foreign Language Annals*, Vol 29, Sayı 3, s. 439-448.
- Arcario, P. (1992); *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, Alexandria, VA.
- Asher, J. (1969); "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning," *Modern Language Journal*, Vol 53, No 1, s. 3-17.
- Avcı, Ü. (2009); "Derslerde Web Günlüğü ve Viki'nin Kullanımı ile İlgili Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, İsmail ve Zehra Çilsal (2007); "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)," Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, s.179-197.
- Bacon, S. ve Finnemann M. (1990); "A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input," *The Modern Language Journal*, Vol 74, No 4, s. 459-473.
- Baddock, B. (1996); *Using Films in the English Class*, MEP Monographs, Hemel Hempstead, Phoenix ELT.
- Bello, T. (1999); "New Avenues to Choosing and Using Videos," *TESOL Matters*, Vol 9, No 4, s. 20.
- Brett, P. (1995); "Multimedia for Listening Comprehension: The Design of a Multimedia-Based Resource for Developing Listening Skills," *System*, Vol 23, No 1, s. 77-85.



- Brooks, N. (1997); "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom," *Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*, (Ed.: P.R. Heusinrveld), NY, Intercultural Press.
- Brown, A. L. (1978); "Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition," *Advances in Instructional Psychology*, (Ed.: R. Glaser), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1987); *Metacognition, Executive Control, Self Regulation and Other Even More Mysterious Mechanisms. Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, Shannon Kelly (2010); "Popular Films in the EFL Classroom: Study of Methodology," *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, s.45–54.
- Buck, Garry (2011); "Pre-Listening Skills Activities," <http://eltsamples.pearson.com>, (Erişim Tarihi: 22.01.2012).
- Burke, R. ve Kass, A. (1995); "Supporting Learning Through Active Retrieval of Video Stories," *Expert Systems with Applications*, Vol 9, No 3, s. 361–378.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2008); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Candlin, J., Charles D. ve Willis J. (1982); *Video in English Language Teaching*, Birmingham, UK.
- Carol, Herron, Steven P. Cole, Cathleen Corrie ve Sebastien Dubreil (1999); "The Effectiveness of a Video-Based Curriculum in Teaching Culture," *The Modern Language Journal*, Vol 83, No 4, s. 518-533.
- Carrell, P. L. ve Eisterhold, J. C. (1983); "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy," *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (Ed.: Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E.), Cambridge, CUP.
- Chamot, A. U. (1995); "Learning Strategies and Listening Comprehension," *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, (Ed.: D. Mendelsohn, J. Rubin), San Diego, CA, Dominie Pres.
- Chen, Huaru (2011); "Brief Analysis of Strategies to Improve English Listening Comprehension Competence Among Non-English Undergraduate Students," *Asian Social Science*, Vol 7, No 12, s. 68-71.
- Chung Jing-mei (2002); "The Effects of Using Two Advance Organizers with Video Texts for the Teaching of Listening in English, Ming-Hsin Institute of Technology," *Foreign Language Annals*, Vol 35, No 2 s. 231-242.

- Ciccone, A. A. (1995); "Teaching with Authentic Video: Theory and Practice," *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*, (Ed.: F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham), Mahwah, NJ.
- Cohen, A. D. (1998); *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow, Longman.
- COMSCORE (2009); *Google Site Surpasses 10 Billion Video Views in August*, [http://www.comscore.com/Press\\_Events/Press\\_Releases/2009/9/Google\\_Sites\\_Surpasses\\_10\\_Billion\\_Video\\_Views\\_in\\_August/%28language%29/eng-US](http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2009/9/Google_Sites_Surpasses_10_Billion_Video_Views_in_August/%28language%29/eng-US), (Erişim Tarihi: 20.02.2012).
- COMSCORE (2010); *Comscore Announces Introduction of Online Video Measurement Service in Australia, China, Hong Kong, Japan, Malaysia and Singapore*, [http://www.comscore.com/Press\\_Events/Press\\_Releases/2010/4/comScore\\_Announces\\_Introduction\\_Online\\_Video\\_Measurement\\_Service\\_Asia/%28language%29/eng-US](http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2010/4/comScore_Announces_Introduction_Online_Video_Measurement_Service_Asia/%28language%29/eng-US), (Erişim Tarihi: 20.02.2012).
- Coniam, D. (2008); "Evaluating the Language Resources of Chatbots for Their Potential in English as a Second Language," *Recall Journal*, Vol 20, No 1, s. 98-116.
- Conrad, L. (1985); "Semantic Versus Syntactic Cues in Listening Comprehension," *Studies in Second Language Acquisition*, Vol 7, No 1, s. 59-72.
- Creswell, John W. (2002); *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, U.S.A.
- Cronbach, L. J. ve Snow R. E. (1977); *Aptitudes and Instructional Methods*, Irvington, New York.
- Çakır, İsmail (2006); "The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom, *TOJET*, Cilt 5, Sayı 4, s. 67-71.
- Davis, Randy (1997); "TV Commercial Messages: An Untapped Video Resource for Content-Based Classes," *The Language Teacher Online*, Vol 21, No 3.
- Demircan, Ömer (1988); *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1993); *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Usem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000); *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2004); *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*, Pegem Yayınları, Ankara.

- Demirkol, Tuba (2009); “*Türk Üniversitelerindeki Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Problemlerinin ve Algısal Öğrenme Stillerinin Araştırması*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Derry, S. J. ve Murphy D. A. (1986); “Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice,” *Review of Educational Research*, Vol 56, No 1, s. 1-39.
- Duffy, Peter (2008); “Engaging the Youtube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning,” *The Electronic Journal of e-Learning*, Vol 6, No 2, s. 99-182.
- Eisenstein, M. (1982); “A Study of Social Variation in Adult Second Language Acquisition,” *Language Learning*, Vol 32, No 4, s. 367-391.
- Elkhafaifi, Hussein (2005); “The Effect of Prelistening Activities on Listening Comprehension in Arabic Learners,” *Foreign Language Annuals*, Vol 38, No 1.
- Fang, Xu (2008); “Listening Comprehension in EFL Teaching,” *US-China Foreign Language*, Vol 6, No 1, s. 21-29.
- Feyten, C. M. (1991); “The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition,” *The Modern Language Journal*, Vol 75, s. 173-80.
- Flavell, John H. (1979); “Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry,” *American Psychologist*, Vol 34, No 10, s. 906-911.
- Florence, Yu Ka Yan (2009); “*Learning English Through Films: A Case Study of a Hong Kong Class*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, for the Degree of Master of Arts in Applied Linguistics, Hong Kong University.
- Frommer, J. (2006); “Wired for Sound: Teaching Listening Via Computers and The World Wide Web,” *Changing Language Education Through CALL*, (Ed.: R. P. Donaldson, M. A. Haggstrom), Oxford, Routledge.
- Gahroei, R. Firooz ve Omid Tabatabei (2011); “The Contribution of Movie Clips to Idiom Learning Improvement of Iranian EFL Learners,” *Theory and Practice in Language Studies*, Vol 1, No. 8, s. 990-1000.
- Galloway, V. (1998); “Constructing Cultural Realities: “Facts” and Frameworks of Association,” *The Coming of Age of the Profession*, (Ed.: J. Harper, M. Lively, M. Williams), Heinle & Heinle Publishers, Boston.

- Garret, Nina (2009); "Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation," *The Modern Language Journal*, Vol 93, No 1, s. 719-740.
- Goh, C. (1997); "Metacognitive Awareness and Second Language Listeners," *ELT Journal*, Vol 51, No 4, s. 361-369.
- Gonen, M. (2009); "The Relationship Between FL Listening Anxiety and Foreign Language Listening Strategies: The Case of Turkish EFL Learners," *Proceedings of The 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE' 09)*, s. 44-49.
- Guo, Naizhao ve Robin Wills (2006); *An Investigation of Factors Influencing English Listening Comprehension and Possible Measures for Improvement*, <http://publications.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf>, (Erişim Tarihi 18.05.2012).
- Habte-Gabr, E. (2006); "The Importance of Socio-Affective Strategies in Using EFL for Teaching Mainstream Subjects," *The Journal of Humanizing Language Teaching*, Vol 8, No 5.
- Handley, Z. ve Hamel M. J. (2005); "Establishing a Methodology for Benchmarking Speech Synthesis for Computer-Assisted Language Learning (CALL)," *Language Learning & Technology*, Vol 9, No 3, s. 99-120.
- Harley, B. (2000); "Listening Strategies in ESL: Do Age and L1 Make a Difference?," *TESOL Quarterly*, Vol 34, No 4, s. 769-776.
- Heinich, R., Molenda M. ve Russell J. D. (2002); *Instructional Media and Technologies for Learning*, New Jersey, Merrill/Prentice Hall.
- Hemei, J. (1997); "Teaching with Video in An English Class," *Journal of English Teaching Forum*, Vol 35, No 2, s. 45-47.
- Hirschi, T. (1979); "Correlates of Delinquency: The Illusion of Discrepancy between Self-Report and Official Measures," *American Sociological Review*, Vol 44, s. 995-1014.
- Holden, W. R. (2004); "Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies," *Bulletin of Hokuriku University*, Vol 28, s. 257-266.
- Hoven, D. (1999); "A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments," *Language Learning & Technology*, Vol 3, No 1, s. 88-103.

- Hui, W., P. J. H. Hu, T. H. K. Clark, K. Y. Tam ve J. Milton (2007); "Technology-Assisted Learning: a Longitudinal Field Study of Knowledge Category, Learning Effectiveness and Satisfaction in Language Learning," *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol 24, No 3, s. 245-259.
- Husni, Mohd Azlan Bin (2008); "*Pembangunan Prototaip Perisian Pembelajaran berbantuan Komputer (PBK) Bagi Tajuk Ungkapan Kuadratik Matematik Tingkatan 4*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universiti Teknologi, Malaysia.
- Irgatoğlu A. (2010); "*The Effects of Using Pictures As Contextual Supplements to Improve Foreign Language Listening Comprehension*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, Ali (2008); "Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?," *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol 4, No 2, s. 15-26.
- Jeng, Yu-Lin, Kun-Te Wang ve Yueh-Min Huang (2009); "Retrieving Video Features for Language Acquisition," *Expert Systems with Applications*, No 36, s. 5673-5683.
- Jimin, Li (2007); "An Attempted Evaluation of Computer Assisted Language Learning in China," *Canadian Social Science*, Vol 3, No 3, s. 109-113.
- Jolly, Sherrill (1998); "What's new in film literacy," *Clearinghouse*, Vol 72, No 1, s. 5-6.
- Jones, C. ve Fortescue, S. (1987); *Using Computers in the Language Classroom*. Longman, London.
- Jones, L. C. (2003); "Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition with Multimedia Annotations: The Students' Voice," *CALICO Journal*, Vol 21, No 1, s. 41-65.
- Keene, David Malcolm (2006); "Viewing Video and DVD in the EFL Classroom," *Bunkyo Gakuin University Journal*, Vol 8, No 1, s. 217-234.
- Kırkgöz, Yasemin (2008); "A Case Study of Teachers' Implementation of Curriculum Innovation in English Language Teaching in Turkish Primary Education," *Teaching and Teacher Education*, Vol 24, s. 1859-1875.
- Kitajima, Ryu ve Mary Ann Lyman-Hager (1998); "Theory-Driven Use of Digital Video in Foreign Language Instruction," *Calico Journal*, Vol 16, No 1, s.37-48.
- Krashen, S. (1982); *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

- Krendl, K.A., Broihier, M.C. ve Fleetwood C. (1989); "Children and Computers: Do Sex-related Differences Persist?," *Journal of Communication*, Vol 39, No 3, s. 85-93.
- Kumar, Krishna R. ve S. Veena (2012); "Cognitive Load Theory and Effectiveness of Computer – Assisted English Language Learning," *International Journal of Current Research*, Vol 4, No 2, s. 144-147.
- Levy, Mike (2009); "Technologies in Use for Second Language Learning," *The Modern Language Journal*, Vol 93, No 1, s. 769-782.
- Levy, Mike, Hubbard P (2005); "Why call 'CALL'?" *Computer Assisted Language Learning*, Vol 18, No 3, s. 1-6
- Lin, Lu-Fang (2011); "The Video Comprehension Strategies of Chinese-Speaking University Students," *J. Educational Computing Research*, Vol 45, No 3, s. 297-319.
- Ling-hui, Guo (2007); "Issues and Options in English Listening Teaching," *US-China Foreign Language*, Vol 5, No 8, s. 64-67.
- Lundsteen, S. W. (1979); *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*, Urbana, Ncte Eric.
- Macknight, F. (1981); "Review and Analysis of Present Video Use in EFL Teaching," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Wales, Cardiff.
- Mayfield, Kristin H., Irene M. Glenn ve Timothy R. Vollmer (2008); "Teaching Spelling through Prompting and Review Procedures Using Computer-Based Instruction," *Journal of Behavioral Education*, Vol 17, s. 303-312.
- Mayo, K. E. (1993); "Learning Strategy Instruction: Exploring the Potential of Metacognition," *Reading Improvement*, Vol 30, No 3, s. 130-133.
- Mcbride, Kara (2011); "The Effect of Rate of Speech and Distributed Practice on The Development of Listening Comprehension, Computer Assisted Language Learning," *Computer Assisted Language Learning*, Vol 24, No 2, s. 131-154.
- MEB, (1999); Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, Ankara.
- MEB, (2006); Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, Ankara.
- Mendelsohn, D. J. (1994); *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*, San Diego, Dominic Press.
- Miriam, Burt (1999); "Using Videos With Adult English Language Learners," *Eric Digest*, Ed. 434539, s. 1-9.

- Moinzadeh, Ahmad, Omid Rezaei ve Salman Dezhara (2012); "The Effect of Non-Native Accent on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension, Focusing on Persian Accent of English," *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No 5, s. 967-972.
- Morley, J. (1991); "Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction," *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (Ed.: M. Celce-Murcia), Heinle and Heinle, Boston.
- Morley, J. (1999); *Current Perspectives on Improving Aural Comprehension*, <http://www.eslmag.com/MorleyAuralStory.html>, (Erişim Tarihi: 14.04.2012)
- National Standarts in Foreign Language Education Project (2006); *Standarts for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, <https://startalk.umd.edu/curriculumguide/StandardsForForeignLanguageLearningInThe21stCentury.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2012).
- Newmark, G. ve Diller E. (1964); "Emphaizing the Audio in the Audio- Lingual Aproach," *Modern Language Journal*, Vol 48, No 1, s. 18-20.
- Nord, J. R. (1981); "Three Steps Leading to Listening Fluency: A Beginning," *In The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, (Ed.: H. Winintz), Rowley, MA, Newbury House.
- Nordin, Shahrina M., Wan Fatimah Wan Ahmad ve Mazyrah Masri (2010); "Learning English Literature Through Multimedia," *European Journal of Social Sciences*, Vol 17, No 2, s. 232-253.
- Norris, Rebecca Noelle (2011); "Using Authentic Videos to Enhance Language and Culture Instruction in a Formal English Language Learning Setting: Ten Videos and Accompanying Lessons," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Arkansas at Little Rock, U.S.A.
- Nunan, D. (1999); *Second Language Teaching and Learning*, Heinle and Heinle, Boston.
- O'Malley, J. M. ve Chamot A. U. (1990); *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Özdemir, Emine Soley (2006); "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Patton, M. Q. (2001); *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peterson, Pat Wilcox (2001); "Skills and Strategies for Proficient Listening," *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (Ed.: Celce- Murcia Marianne), Boston, MA, Heinle and Heinle.

- Purdy, M. (1997); *Listening in Everyday Life*, University Press of America, Boston.
- Rice, A. ve Stempleski, S. (1988); *Explorations: An Interactive Approach to Reading*, Boston, MA, Heinle and Heinle.
- Rivers, W. M. (1981); *Teaching Foreign Language Skills*, University of Chicago Press, Chicago.
- Rivers, W. M. (1984); "What practitioners say about listening: Research implications for the classroom," *Foreign Language Annals*, Vol 17, No 4, s. 331-334.
- Rivers, W. (1996); "Listening Comprehension," *Modern Language Journal*, Vol 50, No 4, s.196-204.
- Robinson, Sherry ve Stubberud Hans Anton (2012); "Student Preferences for Educational Materials: Old Meets New," *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol 16, s. 99-109.
- Rogers, C. V. ve Medley F. W. (1998); "Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom," *Foreign Language Annals*, Vol 21, No 5, s. 467-78.
- Rost, M. (2001); *Teaching and Researching: Listening*, Longman Pearson Press.
- Rost, M. ve Ross S. (1991); "Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability," *Language Learning*, Vol 41, s. 235-273.
- Rubin, J. (1994); "A Review of Second Language Listening Comprehension Research," *The Modern Language Journal*, Vol 78, s. 199-221.
- Rubin, J. (1995); "The Contribution of Video to the Development of Competence in Listening," *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, (Ed.: D. J. Mendelsohn, J. Rubin), San Diego, CA, Dominic Press.
- Rubin, Joan ve Irene Thompson (1996); "Can Strategy Instruction Improve Listening," *Foreign Language Annals*, Vol 29, No 3, s. 331-342.
- Rumelhart, D. (1980); "Schema: The Basic Building Blocks of Cognition," *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, (Ed.: R. Spiro, B. Brice, W. Brewer), Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Secules, Teresa, Carol Herron ve Michael Tomasello (1992); "The Effect of Video Context on Foreign Language Learning," *The Modern Language Journal*, Vol 76, No 4, s. 480-490.
- Seo, K. (2002); "The Effect of Visuals on Listening Comprehension: A Study of Japanese Learners' Listening Strategies," *International Journal of Listening*, Vol 16, No 1, s. 57-81.



- Shen, L., Guizhou G., Wichura W ve Kiattichai S. (2007); *The Use of Websites for Practicing Listening Skills of Undergraduate Students: A Case Study at Suranaree University of Technology*, <http://www.xisu.cn:8080/kyc/NewsFiles/200804170918397340.pdf>, (Erişim Tarihi: (12.05.2012).
- Sherman, J. (2003); *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, UK.
- Shih, Ru-Chu (2010); “Blended Learning Using Video-Based Blogs: Public Speaking for English as a Second Language Students,” *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol 26, No 6, s. 883-897.
- Soh, G.E. ve Kaur H. (2007); *Engaging Films & Music Videos in Critical Thinking*, McGraw-Hill, Singapore.
- Stempleski, S. (1992); “Teaching Communication Skills with Authentic Video,” *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, (Ed.: S. Stempleski, P. Arcario), Alexandria, VA.
- Stempleski, S. ve Tomalin, B. (1990); “*Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*,” New York, NY, Prentice-Hall.
- Stempleski, S. ve Tomalin, B. (2001); *Film*, Oxford, Oxford University Press.
- Stempleski, Susan (1994); “Video in the ELT Classroom: The Role of the Teacher,” *The Language Teacher*,” Vol 18, No 8, s. 28–29.
- Stewart, I. ve File P. (2007); “Let’s Chat: A Conversational Dialogue System for Second Language Practice,” *Computer Assisted Language Learning*, Vol 20, No 2 s. 97–116.
- Swaffar, Janet ve Andrea Vlatten (1997); “A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum,” *The Modern Language Journal*, No 81, s.175-188.
- Şimşek, Ali, Nilgün Özdamar, Gökçe Becit, Kerem Kılıçer, Yavuz Akbulut ve Yusuf Yıldırım (2007); *Türkiye’deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler*, <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 15.05.2012).
- Thomas, P., Brodkey, D., ve Passentino, C. (1992); “An Overview of Currently Available ESL/EFL Materials,” *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, (Ed.: S. Stempleski, P. Arcario), Alexandria, VA.
- Türker, Ç. (1993); “*Video in Language Teaching*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi University, Ankara.

- Türkyılmaz, Mustafa (2008); "Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri," *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Vol 9, No 3, s. 1-14.
- Underwood, J. (1984); *Linguistics, Computers, and the Language Teacher: A Communicative Approach*, Rowley, MA, Newbury House.
- Underwood, M. (1989); *Teaching Listening*, Longman Inc, New York.
- Ur, Penny (1996); *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York.
- Valderrama, R., P. Ocana, L. B. ve Sheremetov L. B. (2005); "Development of Intelligent Reusable Learning Objects for Web-Based Education Systems," *Expert Systems With Applications*, Vol 28, Sayı 2, s. 273-283.
- Vandergrift, L. (1997a); "The Strategies of Second Language (French) Listeners," *Foreign Language Annals*, Vol 30, No 3, s. 387-409.
- Vandergrift, L. (1997b); "The Cinderella of Communication Strategies: Receptive Strategies in Interactive Listening," *Modern Language Journal*, Vol 81, s. 494-505.
- Vandergrift, L. (2003); *Listening: Theory and Practice in Modern Foreign Language Competence*, <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>, (Erişim Tarihi: 22.20. 2012).
- Vandergrift, Larry (1999); "Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies," *ELT Journal*, Vol 53, No 3, s. 168-176.
- Voller, Peter ve Steven Widdows (1993); "Feature Films as Text: a Framework For Classroom Use," Vol 47, Sayı 4, s. 342-353.
- Walker, C. (1999); *Penguin Reader's Teacher's Guide to Using Film and TV*, Singapore, Pearson Education.
- Ward, J. ve Suzanne Lepeintre. (1996); *The Creative Connection in Movies and TV: What Degrassi High Teach Teachers*, <http://www.njcu.edu/cill/vol3/ward%20lepeintre.html>, (Erişim Tarihi: 30.09.2013).
- Warschauer, M. ve Healey D. (1998); "Computers and language learning: An overview," *Language Teaching*, Vol 31, No 2, s. 57-71.
- Watts, Cathrerine (1989); "Interactive Video: What the Students Say," *CALICO Journal*, Vol 7, No 1.
- Wenden, A. (2001); "Metacognitive Knowledge," *Learner Contributions to Language Learning*, (Ed.: Breen, M.P.), Pearson Education Limited, Essex.

- White, C., P. Easton ve C. Anderson (2000); "Student's Perceived Value of Video in a Multimedia Language Course," *Education Media International*, Vol 37, No 3, s. 167-175.
- Whiting, James ve Stuart Granoff (2010); "The Effects of Multimedia Input on Comprehension of a Short Story," *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Vol 14, No 2.
- Wilson, Christine Canning (2000); *Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom*, <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>, (Erişim tarihi:22.01.2012).
- Wilkinson, Ron (1984); "Video-Based Learning Activities," *TESL Canada Journal*, Vol 1, No 2, s.83-86.
- Winnie, So Wing Mui (2010); "Meaning Representation In Video Outcomes of Inquiry Project," *Computers & Education*, Vol 55, No 4, s. 1532–1541.
- Wood, D. J. (1995); *Film Communication Theory and Practice in Teaching English as a Foreign Language*, Lewiston, N.Y, E. Mellen Press.
- Xue, Jiao ve Qi Pan (2012); "The Effects of Film Appreciation on Improving the Students' Intercultural Communication Competence," *Theory and Practice in Language Studies*, Vol 2, No 8, s. 1741-1745.
- Yolcu, Mehmet (2009); "Comparison of Computer Adaptive Individual Video Tutoring with Whole Class Video Lesson," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuill, N. (1992); "Towards a Systematic Approach of Teaching Reading Comprehension Skills to EFL Majors in Pre-Service Teacher Education: An Experiment," *Journal of Research in Education and Psychology*, Vol 2, No 2, s. 1-17.
- Zhang, Delu ve Miao Xingwei (2005); *Functional Linguistics and Foreign Language Teaching*, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.
- Zhao, Y. (1997); "The Effects of Listeners' Control of Speech Rate on Second Language Comprehension," *Applied Linguistics*, Vol 18, No 1, s. 49–68.
- Zhu, W. (1997); *English Through Movies*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zou, Bin (2013); "Teachers' Support in Using Computers for Developing Students' Listening and Speaking Skills in Pre-Sessional English Courses," *Computer Assisted Language Learning*, Vol 26, No 1, s. 83-99.







## **Ek 2: Görüşme Soruları**

- 1) İngilizce derslerinde otantik filmlerin kullanılması ile kurgusal videoların kullanılmasını İngilizce edinimi açısından fark var mı? Yanıtınız evet ise neden?
- 2) Otantik filmlerden alıntılanan kesitlerin dinleme becerinize sizce ne gibi katkıları oldu?
- 3) Kurgusal videolarla karşılaştırıldığında; otantik filmlerdeki oyuncular, sahne, jest ve mimikler, arka plan gibi görsel ve işitsel unsurların İngilizce ediniminize katkısı nasıl oldu?
- 4) İzlediğiniz otantik filmlerde duyduğunuz replikleri zihninizde canlandırdığınızda hangi dilde algılıyorsunuz?
- 5) Otantik filmlerden alınan bu kısa ve uzun repliklerin olduğu videoların izletildiği bu uygulamaya dayanarak İngilizce yeterliliğin hakkında bir yorumda bulunsan ne söylersin?
- 6) Otantik filmlerden alınan repliklerin uzunluğunun dinleme becerinize katkısı olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 7) Otantik filmlerin kategorilere ayrılmasının (korku, macera, dram) dinleme becerinize etkisi sizce nasıldı?

### Ek 3: Uygulamada Kullanılan Filmler

<b>Macera</b>	Clash of the Titans
	Conan
	Iron Man
	Red
	Stardust
	Inception
	Race to Witch Mountain
	The Book of Eli
	X Men
<b>Korku</b>	Elm Street
	Caller
	May
	The Turn of the Screw
	Ghost Ship
<b>Dram</b>	Barcelona
	Camille
	Conspirator
	Sleuth
	Cast Away