

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE
YÖNELİK OLARAK KULLANILAN GÖRSEL-
İŞİTSEL MATERYALLERİN ETKİ DURUMU¹**

**A Case Study On The Use Of Visual-Audio Materials For
Developing Listening Skills In Teaching Turkish As A Foreign
Language**

Rümeysa GÜMÜŞ MATTIUSSI²

Bayram BAŞ³

Öz

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek farklı uyaranlı dinleme metinlerinin B1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen çalışmada, çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırma, her biri dört kişiden oluşan toplam dört farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları için dört farklı dinleme materyali tasarlanmıştır. Birinci gruptaki öğrencilere ses, görsel ve altyazı; ikinci gruptaki öğrencilere ses ve görsel; üçüncü gruptaki öğrencilere ses ve altyazı; dördüncü gruptaki öğrencilere ise sadece ses uyaranlı dört farklı dinleme metni sunulmuştur. Her bir metin kendi grubuna ardıl olarak dört hafta içinde dinletilmiştir. Her bir grupta dört adet olmak üzere, toplam 16 adet çok uyaranlı dinleme metni ile uygulama yapılmıştır. Her bir dinleme çalışmasından sonra tüm gruplara aynı ölçme ve değerlendirme süreci uygulanmıştır. Ölçme çalışmaları sonrasında her gruptaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve öğrencilere dinleme metinlerindeki uyaran çeşitliliği ile ilgili sorular sorulmuştur. Dinleme metinlerine yönelik ölçme ve

¹ Bu makale “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 2019 Şubat UBAK sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör., Sabancı Üniversitesi, Diller Okulu, gumusrumi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0255-5192>

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bayrambas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3569-9395>

değerlendirme çalışmalarından ve her uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, ses ve görsel uyaranlı dinleme metinlerinin uygulandığı öğrenci gruplarının alt yazılı dinleme metinleri ile karşılaşan öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda ses uyaran temelli olan dinleme metinlerinin, diğer uyaran desteğini görsellerle daha etkili kıldığı, alt yazılı dinleme metinlerinde öğrencilerin anlama açısından daha sınırlı bir öğretim ortamında kaldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılarla Türkçe eğitiminde dinleme becerisi, ölçme ve değerlendirme, görsel-ışitsel materyal, alt yazı.

Abstract

This study was conducted in order to determine the effect of using listening materials with various types of stimuli on the listening skills of B1-level foreign students of Turkish. As a qualitative research method, holistic multiple case study design was employed for the study. Research was carried out with four study groups, each consisting of four participants. Four separate study materials were designed for each group. Listening text materials delivered to the first group included audio and visual stimuli with subtitles; those for the second group included audio and visual stimuli; those for the third group included audio stimuli with subtitles and those for the fourth group included audio stimuli only. Each group listened to their texts over four consecutive weeks. With four listening texts with various stimuli being used in each group, a total of 16 texts were used. After each listening study, identical processes of assessment and evaluation were applied to each group. Following the assessments, all participants were individually interviewed about the stimuli variation in their respective texts. As a result of the findings of the assessments and the interviews with the students, it was concluded that study groups using texts with audio and visual stimuli without subtitles were more successful compared to those using subtitles. The results revealed that in audio-based texts, comprehension was further facilitated through visual stimuli, while the performance of the students using subtitled stimuli remained limited in terms of listening comprehension.

Keywords: Listening skills in Turkish education for foreigners, assessment and evaluation, Audiovisual Material, Subtitle.

GİRİŞ

Alanyazında dinlemenin birçok tanımı mevcuttur. Dinleme “konuşulan dili anlayabilme becerisi” (Brown, Yule, 1983) olarak değerlendirilebildiği gibi “dinleyicinin aksan, telaffuz, gramer, kelime bilgisi ve konuşmanın genel anlamını anlama yeteneği” (Allen, Corder, 1974’ten akt: Ekinci, 2017) olarak da tanımlanabilmektedir. “Sadece sesi alıp beyne aktarmak olmayan” (Underwood, Kenworthy, 1989’dan akt: Yılmaz, Yavuz, 2015) dinleme, “ses dalgalarının kulak içinden alınması ve sinir dürtülerinin beyne iletilmesini içeren” (Brown, 2001’den akt: Yılmaz, Yavuz, 2015) “karmaşık bir süreçtir” (Nichols, 1974).

Dinleme becerisinin eğitimi, “öğretmenler için önemli bir zorluktur. Fakat ikinci dil öğrenme sürecinin gelişiminde de esastır” (Gilakjani, Ahmadi, 2011). Öğretmenler, diğer becerilere yoğunlaştıkları kadar dinleme becerisinin geliştirilmesi için de uğraşmalıdır. Çünkü “dinleme olmadan, yeni bir dil öğrenmek olanaksızdır” (Rost, 1991). Öğrenciler, sınıf içinde de “anlaşılabilir girdilere” (Krashen, 2016) maruz kalmalıdır. Bu bakımından öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için “yabancı dil öğretiminde ders kitapları ve öğretmenin yanı sıra farklı kaynakların özellikle de görsel-ışitsel araçların kullanılması adeta zorunluluk hâline gelmiştir” (İlçan, 2011). Krashen’a göre bir dili mesajı anlayabildiğimiz zaman gerçek manada edinmiş oluruz ve bu sebeple de mesajı anlamamızı sağlamak için kullanılan her türlü materyal dil edinimine yardımcı olmaktadır (2016). Bu noktada ise sıkıcı ders anlatımların ötesinde öğrencinin ilgisini çekecek orijinal materyaller olan film veya videolar devreye girmektedir.

Film veya video kullanımının bir diğer önemli noktası “sinema yoluyla kültürel öğretimin, tiyatro gösterimi ve şarkılar yoluyla da iletişimin sağlanması arasında doğrudan ilişki” (Ahmed, 2017) bulunmasıdır. Öğrenciler bu şekilde öğrendikleri dilin kültürünü tanıırken aynı zamanda gerçek dile maruz kalarak dil becerilerini de geliştirmiş olmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, “öğrenme sürecini daha etkili kılmak için öğrencileri farklı bir kültüre girmeye zorlamalı ve aynı zamanda dinleme bölümü için materyalleri, etkinlikleri ve kitapları dikkatle seçmelidir” (Ahmed, 2017). Ayrıca sadece sınıf içinde değil, ders dışında da “öğrencilerin dile ilgi duymalarına ve öğrenmeye duydukları tutku ve coşkuyu artırmalarına yardımcı olacak dil öğrenme ortamları yaratmalıdır” (Tanwahyuni, 2014). Bu aktivitelerin “bilim, teknoloji, akademik dil ve günlük yaşamı içeren geniş kapsamlı” (Chang, 2006) olması gerekmektedir. Bu açıdan “TV programları, radyo, İnternet ve bulabildikleri diğer dinleme araçları kullanılarak hedef gerçekleştirilebilmektedir” (Gilakjani, Ahmadi, 2011).

Yabancı dil öğrenen bireylerin o dili konuşan “konuşmacılardan gelen bir mesajı anlamada yaşadıkları zorluklardan biri de sestir” (Ur, 1999’dan akt: Özgen, 2008). Ders içinde öğrenciler “sadece kendi öğretmenlerinin aksanına maruz kaldıklarından günlük yaşam konuşmalarını, telaffuz ve seslerin günlük yaşamdaki farklılıklarını anlamaları zorlaşabilmektedir” (Brown, Yule, 1983). Çünkü öğretmenler ders içinde “genellikle konuşma yaparken kelime hazinelerini öğrencilerin anlama becerilerine göre ayarlamakta” (Rost, 2002) ve sınıf içinde “yavaş, daha az karmaşık, daha açık ve daha az lehçe ve deyimle konuşmakta, kullandıkları ses tonunu öğrencilerin tanımları gereken veya yeni olan ve daha yavaş telaffuz edilen kelimelere daha fazla vurgu ve tonlama yaparak gerçek hayattaki konuşmalardan çok daha farklı konuşmaktadırlar” (Krashen, 1985). Bu sebeple “sınıf etkinlikleri, öğrenciye doğal dil girdilerini veya gerçek dili anlama olanağı vermemektedir” (Özgen, 2008). Bu noktada özgün materyaller olarak adlandırılan gerçek hayattan alınmış ve öğrencileri gerçek dile maruz bırakan video ya da seslerin kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır.

Dinleme eğitiminde görsel araçların ve videoların kullanımı, özellikle ikinci dil öğrenen bireyler için “öğrenilen dilin kültürü ve konuşulan dilin gerçek öğeleriyle karşılaştıklarından öğretmennin filtresi olmadan gerçek dilin ritmini kavrama konusunda temel arz etmektedir. Aynı zamanda video desteği, farklı öğrenme yaklaşımları ve yetenekleri olan, örneğin daha görsel ve işitsel olan öğrencileri motive etmek için kullanışlı bir yaklaşımdır” (Bello, 1999’dan akt: Ekinci, 2017). Bunun dışında video kullanımı “öğrencilerin dikkatini çekmekte, konuya ilgi göstermelerini ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca bir beklenti veya tahmin duygusu yaratarak içeriğe karşı tutumunu iyileştirebilmektedir”(Fazey, 1999’dan akt: Ekinci, 2017). Videolarda “yüz ifadeleri ve el hareketleri gibi ekstra dilsel araçların bulunması, öğrencinin metni anlamasını kuvvetlendirmekte, öğrencileri gerçek yaşam davranışları ve dili karşısında daha rahat hale getirmektedir” (Davidson, 2009). Ayrıca “video izleyen öğrenciler sadece dinleme becerisine maruz kalmamakta, aynı zamanda bilinçaltında okuma ve yazma becerilerini de kullanmaktadırlar” (Swaffar, Vlatten, 1997). Özellikle videolar “görsel ve sesli uyarıcıyı birleştirdiğinden, henüz okumayı ve iyi yazmayı öğrenemeyen insanlar için de erişilebilir olmakta ve videoda gerçekleşen eylemlerin bağlamını öğrenciye sunmaktadır. Bu da öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır” (Fazey, 1999’dan akt: Ekinci, 2017). Eğer öğrenciler video ile diğer becerilerin de bağlantılı olduğu bilincine varılabiliyorsa videonun içeriğine daha fazla odaklanmaları ve bilgiyi fark etmeden edinmeleri sağlanabilir” (Swaffar, Vlatten, 1997).

Dinleme eğitiminde kullanılan bir diğer uyaran olan altyazılı videolar, “konuşulan ve yazılmış dilin bir birleşimi” (King, 2002) olduğundan, “sesler ve görüntüler arasındaki

etkileşimler sayesinde kelimeler bir bağlam içerisinde ezberlenebilmektedir” (Dubois, Vial, 2000). Bu sebeple de altyazı, pek çok öğretmen tarafından öğrenme sürecinde büyük bir artı olarak görülmektedir” (Goldman, 1993). King, dil öğrenme sürecinde altyazının faydalarına dikkat çektiği çalışmasında bu yararları hikâyeyi kolayca takip etme, kelimelerin telaffuzlarını öğrenme, günlük ifadeleri edinme, hızlı okuma becerilerini geliştirme, anadilin hızını takip etme ve rahatlatıcı bir öğrenme ortamı sağlama gibi anahtar kavramlarla listelemiştir (2002). Müzik video kliplerini, destekleyici bir materyal olarak kullanan ve böylece dinlemede altyazının etkilerini inceleyen başka bir çalışmada ise altyazının “kelime tanımada ve dinleme becerisinin gelişiminde daha faydalı olduğu” (Yoshino, Kano, Akahori, 2000) sonucu ortaya çıkmıştır.

Değişen dünya ve gelişen teknolojiyle birlikte dil öğrenme sürecinde sesli ve görsel araçlar öne çıkmaya başlamıştır. Bu sesli ve görüntülü araçların alt yazılı veya alt yazısız izlenebilir seçeneği, dil öğretiminde tartışma konusu olagelmıştır. Bu konudan yola çıkarak araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı dinleme ortamlarının B1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, dinleme eğitiminde çok önemli bir yeri olan görsel ve işitsel materyallerden biri olan videonun, dil eğitimine farklı bir bakış açısı getirerek, video+ses+altyazı kombinasyonunun ölçmesi açısından önem taşımaktadır.

Çalışmada, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için yapılan uygulamalarda altyazı, görsel ve ses kombinasyonu ile hazırlanan dört materyalin etki durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple, eş durumdaki dört grubun, aynı şekilde uygulanan ölçme ve değerlendirme sonucunda dinlediklerini anlama durumları arasında çıkacak puanların nicel olarak karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen başarı puanlarına göre dinlediğini anlama sürecinde hangi materyalin daha etkili olduğunu tespit etmeye yönelik yorumlar yapılmıştır.

YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin video+ses+altyazı kombinasyonunu ölçen söz konusu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi” (Yin, 1984’ten akt: Yıldırım & Şimşek, 2013: 313) olan “durum çalışması” kullanılmıştır. Çalışmada birincisi ses, görüntü ve altyazıdan; ikincisi ses ve görüntüden; üçüncüsü ses ve altyazıdan; sonuncusu ise sadece sesteki birleştirme yoluyla oluşturulan dört farklı materyal tasarlanarak birbirinden farklı dört durum elde edilmiştir. Ancak elde edilen dört durumdan toplanan veriler, öğrencilerin sadece dinlediklerini anlama becerilerini ölçmeye yönelik olduğundan “Bütüncül Çoklu Durum Deseni” tercih edilmiştir. “Bu desende her durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır” (Yıldırım & Şimşek, 2013: 327).

Bu çalışmanın uygulanmasında Biruni Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) B1 Türkçe Kur bitirme sınavında dinleme bölümünden eşit puan(20-25) aralığındaki öğrencilerden oluşan ve her grupta 4 adet olmak üzere 4 grupta toplam 16 öğrencinin bulunduğu bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Grupların her birine farklı nitelikte materyallerle çalışma yapılmıştır. Birinci gruptaki öğrencilere ses, görsel ve altyazıdan oluşan; ikinci gruptaki öğrencilere ses ve görselden oluşan; üçüncü gruptaki öğrencilere ses ve altyazıdan oluşan; dördüncü gruptaki öğrencilere ise yalnızca

sesten oluşan videolar izletilip dinletilerek söz konusu uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dair bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma Grubu Öğrenci Listesi

Öğrenci No:	Cinsiyet	Uyruk	Yaş	Ana Dil	Dinleme Puan Aralığı (1-25)
BİRİNCİ GRUP					
Öğrenci-1	Kadın	İran	25	Farsça	20
Öğrenci-2	Kadın	Suriye	19	Arapça	21
Öğrenci-3	Kadın	Suriye	22	Arapça	22
Öğrenci-4	Kadın	İran	25	Farsça	24
İKİNCİ GRUP					
Öğrenci-5	Erkek	Afrika	21	Ganaca	20
Öğrenci-6	Kadın	İtalya	28	İtalyanca	22
Öğrenci-7	Kadın	Amerika	28	İngilizce	22
Öğrenci-8	Kadın	Suriye	20	Arapça	23
ÜÇÜNCÜ GRUP					
Öğrenci-9	Kadın	Irak	22	Arapça	20
Öğrenci-10	Erkek	İran	20	Farsça	21
Öğrenci-11	Erkek	İran	21	Farsça	22
Öğrenci-12	Erkek	Afrika	29	Fransızca	24
DÖRDÜNCÜ GRUP					
Öğrenci-13	Kadın	Rusya	37	Rusça	20
Öğrenci-14	Erkek	Türkmenistan	22	Türkmençe	21
Öğrenci-15	Kadın	Moğolistan	21	Moğolca	23
Öğrenci-16	Kadın	Suriye	21	Arapça	23

Oluşturulan dört gruba farklı tür içeriğine sahip dört uygulama yapılmak üzere 4 farklı durum tasarlanmış, toplam 16 adet ses, görüntü ve yazıdan oluşan video materyal hazırlanmıştır. Hazırlanan metinler ile videolar ve özellikleri aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2. Çalışmada Materyal Olarak Kullanılan Metinler

	Birinci Hafta	İkinci Hafta	Üçüncü Hafta	Dördüncü Hafta
Materyal Adı	<i>Ayının Dostluğu</i>	<i>Hüzünlü Pencere</i>	<i>Moena Köyü</i>	<i>Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi</i>
Metin Türü	<i>Hikâye(olay)</i>	<i>Hikâye(durum)</i>	<i>Bilgilendirici Metin</i>	<i>Şiir</i>

Hazırlanan videolar gruplara farklı şekillerde sunulmuştur. Örneğin, ilk uygulamada yer alan video birinci gruba ses+görsel+altyazı, ikinci gruba ses+görsel, üçüncü gruba ses+altyazı ve dördüncü gruba ise sadece ses şeklinde izletilmiştir. . Dört gruptan elde edilen bulgular uygulama sırasına göre analiz edilmiş ve verilerin kendi aralarında karşılaştırmaları ayrıca yapılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını sağlama noktasında oluşturulan veri toplama araçları ve materyaller; temalar ve öğrenci düzeyleri dikkate alınarak geliştirilmiş ve bilim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Gruplarla uygulanan çalışmalar aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3. Uygulamalar Grup Dağılımı

Videolar	Ayının Dostluğu	Hüzünlü Pencere	Moena Köyü	Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi
1. Grup	Ses+Görsel +Altyazı	Ses+Görsel +Altyazı	Ses+Görsel +Altyazı	Ses+Görsel +Altyazı
2. Grup	Ses+Görsel	Ses+Görsel	Ses+Görsel	Ses+Görsel
3. Grup	Ses+Altyazı	Ses+Altyazı	Ses+Altyazı	Ses+Altyazı
4. Grup	Ses	Ses	Ses	Ses

Her çalışmanın sonunda dört çalışma grubuna okuduğunu anlamaya yönelik olarak çeşitli tür ve bilişsel basamaklarda hazırlanan 10 adet ölçme ve değerlendirme sorusu uygulanmıştır. Farklı gruplarda yer alan aynı videoları farklı versiyonlarda izleyen/dinleyen öğrencilere yine aynı çalışma soruları uygulanmış ve dinleme becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Grupların veya öğrencilerin başarılı/başarısız olarak nitelendirme ölçütü, öğrencilerin çalışma kâğıtlarından elde ettikleri puanlarına göre belirlenmiştir. En yüksek puanı alan öğrenci ya da gruplar diğer gruplara/öğrencilere göre başarılı olarak kabul edilmiştir.

Her uygulamanın sonunda öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler öğrencilerin izni ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin dinleme/izleme materyallerindeki uyarın(lar) ile ilgili görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorular hazırlanmış ve öğrencilere doğrudan görüşme yöntemiyle, “benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla” (Patton, 1987, s.111’den akt: Yıldırım & Şimşek, 2013), görüşme formu yaklaşımı ile hazırlanan sorular yöneltilmiştir. “Görüşme süresi ilerledikçe geçen zaman içinde bir güven ortamı oluşmakta ve görüşülen kişi verdiği yanıtlarda daha samimi olabileceğinden uzun süren görüşmelerde toplanan verilerin geçerliği daha yüksek olmaktadır. Benzer biçimde aynı bireyden birden fazla görüşme yoluyla toplanan veriler de gerçeği yansıtmak bakımından daha güçlü olacaktır. Tüm bu nedenlerle araştırmacı ile veri kaynağı arasında oluşturulan etkileşimin mümkün olan durumlarda geniş bir zamana yayılması, araştırmanın inandırıcılığını arttırması (Yıldırım, Şimşek, 2013’ten akt: Başkale, 2016)” bakımından önemlidir. Bundan hareketle çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için öğrencilerle her uygulamadan sonra bireysel görüşme yapılmış ve bu çalışma dört hafta sürmüştür. Elde edilen görüşme verileri deşifre edilerek detaylı bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen bulgular her uygulamanın sonunda gerçekleştirilen testlerden elde edilen bulgularla karşılaştırılarak katılımcıların uyarınlar hakkındaki görüşlerinin başarı durumlarıyla ilişkili olup olmadığına yönelik yorumlar yapılmıştır.

“Nitel çalışmaların genelleme amacı yoktur. Bütün deneyimler bireyin durumunu anlamaya odaklanır. Çalışmayı okuyanlar sonuçları kendi çalışmalarında uygulayabilmeleri için katılımcıların yaşadıkları deneyimler ayrıntılı olarak tanımlanmalıdır. Bu nedenle nitel araştırmalarda aktarılabilirliği kanıtlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmesi gerekmektedir” (Sharts-Hopko, 2002’den akt: Başkale, 2016). Çalışmanın içeriğinde kullanılan tematik unsurlar B1 düzeyinin temalarıyla ilişkilendirilmiş olduğu için bu çalışmadan elde edilecek materyal bulguları başka çalışmalarda da kullanılabileceğinden dolayı bu çalışma aktarılabilir özellik taşımaktadır.

Çalışmanın uzun bir süre zarfında gerçekleştirilmesi, verilerin dikkatlice ve en ince detayına kadar düşünülüp toplanması, çalışmada farklı grupların kullanılması ve her adımın uzman görüşünden geçirilmesi ile “katılımcı teyidi ve uzman teyidi” (Yıldırım, Şimşek, 2016) olan inandırıcılık ve aktarılabilirlik kriterleri sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Uygulamaların ardından yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarındaki puan durumları Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 4. Tüm Uygulamaların Toplam Puan Durumları

Gruplar	Birinci Uygulama (Olay hikâyesi)	İkinci Uygulama (Durum hikâyesi)	Üçüncü Uygulama (Bilgilendirici metin)	Dördüncü Uygulama (Şiir)	Toplam Grup Puanı
(S+G+A)	25	35	24	35	119
(S+G)	27	30	28	39	124
(S+A)	28	30	29	34	121
(S)	28	27	30	37	122
Toplam	108	122	111	145	

S: Ses G: Görsel A: Altyazı

Tabloya göre toplam dört uygulamada da en yüksek başarı puanı 124 puanla ses ve görsel uyaranlarının kullanıldığı S+G grubundandır. Bunun yanında en başarısız grup ise 121 puanla ses, görsel ve altyazılarından oluşan S+G+A grubu olmuştur. S+G grubundan sonra en yüksek başarı elde eden grup (S)es grubu olmuştur. Altyazının yer aldığı iki grup olan S+G+A ve S+A gruplarının toplamda diğer altyazısız gruplara göre daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Genel puanlamada en yüksek puanı S+G grubu almış olsa da ses grubu iki uygulamada (1. ve 3. uygulamalar) da en yüksek puanı almış olduğundan en başarılı grup görülebilir. Tablo incelendiğinde yüksek başarı birden fazla uyaranlı gruplarda elde edilememiş ve S+G+A grubu iki uygulamada da en düşük puanları alarak en başarısız grup olmuştur.

Uygulama bazında alınan puanlara bakıldığında ise tüm gruplarda öğrenciler en yüksek başarıyı şiir türünde olan 4. uygulamada elde etmişlerdir. Tüm grupların en düşük puan aldığı uygulama ise olay hikâyesi türündeki 1. uygulama olmuştur. Bu bulguların aksine öğrenciler, görüşmelerde 1. uygulamanın çok kolay olduğunu iddia etmişlerdir. Bütün öğrencilerin en çok zorlandıklarını söyledikleri uygulama olan üçüncü uygulamada da Ses grubu en yüksek başarıyı gösterirken S+G+A grubu üçüncü uygulamada an az başarıyı gösteren grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birinci uygulamadan sonra yapılan öğrenci görüşmelerine göre gruplardaki bütün öğrenciler metnin kolay olduğunu söylemişlerdir. En az iki uyaranlı gruplarda (S+G+A;S+G;S+A) öğrencilerin çoğu sese odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 8’i metinde altyazının olmasını tercih ederken 7’si metinlerde görselin olmasını tercih

ettiğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise altyazı ve görselin beraber olması gerektiğini düşünmüştür. Öğrencilerinden iki tanesi kaçırıldıkları yerleri çift uyaran kullanarak telafi etme yoluna giderken 4 öğrenci altyazı, 4 öğrenci ise görseli telafi yolu olarak kullanmıştır.

İkinci uygulamada bütün gruplardaki öğrencilerin çok büyük çoğunluğu metnin kolay olduğunu söylemişlerdir. En az iki uyaranlı gruplarda görsel ve sese odaklanma sayısı 3 iken, 5 öğrenci altyazıya odaklandığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu kaçırıldıkları hiçbir yerin olmadığını ifade ederken, kaçırılanlardan 4 kişi altyazıyı telafi amaçlı kullandıklarını söylemiştir. 2 öğrenci ise kaçırıldıkları noktaları telafi edemediklerini ifade etmiştir. Tüm grup öğrencilerinden 7'si bu uygulama için altyazının daha yararlı olabileceğini, bu yüzden onu tercih ettiklerini, 6 öğrenci ise görseli tercih ettiklerini söylemiştir. 2 öğrenci sadece sesin yeterli olduğunu savunurken; 1 öğrenci ise altyazı ve görselin beraber olması gerektiğini belirtmiştir.

Üçüncü uygulama için bir öğrenci hariç tüm öğrenciler metnin kolay olmadığını savunmuştur. Kolay olduğunu düşünen öğrenci ise puanlamada en düşük puanı alan öğrenci olmuştur. Öğrencilerin bir kısmı metni anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. En çok zorlandığını söyleyen grup ise S+G grubudur. En az çift uyaranlı gruplarda altyazı ve sese odaklanma oranları eşittir. 5 öğrenci altyazıya 5 öğrenci ise sese odaklandığını söylerken sadece 1 öğrenci görsele odaklandığını ifade etmiştir. Öğrencilerden sadece iki tanesi metinde hiçbir yeri kaçırmadığını belirtirken 5 öğrenci ise kaçırıldıkları yerleri telafi edemediklerini ifade etmiştir. Altyazı ve görsel kullanarak kaçırıldıkları yerleri telafi eden 4'er öğrenci bulunurken, bir öğrenci ancak ikinci dinleme sırasında telafi ettiğini söylemiştir. Üçüncü uygulama için öğrencilerden 10 tanesi altyazının daha yararlı olduğunu ve olması gerektiğini düşünürken, 6 öğrenci görseli tercih edeceğini belirtmiştir.

Dördüncü uygulamada öğrencilerin tümü metni anladıklarını, bir öğrenci hariç diğerleri metnin kolay olduğunu ifade etmiştir. En az iki uyaranlı gruplarda görsele hiçbir öğrenci odaklanmazken, 2 öğrenci altyazıya, 9 öğrenci ise sese odaklandığını belirtmiştir. Kaçırdıkları bazı yerler olduğunu söyleyen yedi öğrenciden 3 tanesi altyazı, 1 tanesi görseli kullanarak telafi ettiğini söylerken 3 öğrenci telafi edemediğini bildirmiştir. 9 öğrenci metinde görselin daha yararlı olduğunu/olabileceğini söylerken, 5 öğrenci altyazıyı tercih edeceklerini ifade etmiştir. 2 öğrenci ise metinde sadece ses olmasının yeterli olacağını savunmuştur.

Her uygulama sonrası gerçekleştirilen bu görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrencilerin geneli kendi gruplarında görsel veya altyazı olsun olmasın, altyazıyı görselden daha fazla önemsemişler ve yardımcı unsur olarak görmüşlerdir. Sadece görselli grupta yer alan öğrenciler görsellerin metnin Hikâyesini anlamada kendilerine yardımcı olduğunu, özellikle Hikâye türündeki metinlerde görselden çok yararlandıklarını söylemişlerdir. Ancak öğrenciler şiir türünde olan son uygulamada görseli gereksiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu görselden yararlandıklarını söyleseler dahi daha iyi anlamak için görsele değil dinlemeye konsantre olduklarını belirtmiştir. Görselin fayda sağlama durumu görsel ve altyazının birlikte yer aldığı gruplarda değiştiği dikkat çekmektedir. Burada öğrencilere göre altyazı daha baskın bir rol oynamaktadır. Anlamaya çalışma eğiliminde öğrenciler bu defa dinlemeden ziyade okumaya odaklandıklarını söylemişlerdir. Bu sebeple hem görsel hem altyazının bulunduğu grupta yer alan öğrenciler genel olarak görseli arka plana attıklarını, yardım unsur olarak altyazıyı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Hikâye türündeki metinlerde görseli kullanma durumu bilgilendirici metin ve şiir türüne göre daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmada yer alan

öğrencilerin genel eğilimleri doğrultusunda grupların çalışma kâğıdından elde ettikleri grup başarı puanları, altyazılı (S+G+A & S+A) ve altyazısız (S+G & S) gruplar şekilde de ele alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Altyazılı ve altyazısız grup puanları karşılaştırılması ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Altyazılı/Altyazısız Grupların Puanlama Sonuçları

Uygulamalar	Altyazısız Gruplar			Altyazılı Gruplar		
	(S)	(S+G)	Toplam	(S+A)	(S+G+A)	Toplam
1. Uygulama	28	27	55	28	25	53
2. Uygulama	27	30	57	30	35	65
3. Uygulama	30	28	58	29	24	53
4. Uygulama	37	39	76	34	35	69
			246			240

Tablodaki bulgulara göre altyazısız grupların toplam başarı puanı 246, altyazılı grupların başarı puanı ise 240’dır. Altyazılı gruplar 2. uygulama hariç diğer tüm uygulamalarda daha düşük puanlar almışlardır. Bu durum Yeldham (2017) ve Vanderplank’ın (2016) araştırmalarında yer alan, sahip olunan uyaranların fazla olması dinleme anlama çalışmalarında pozitif bir etki yarattığı düşüncesine zıt bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında öğrenciler altyazıyı okurken dinlemeye değil daha çok altyazıya odaklandıklarını ifade etmişler, altyazıyı yardımcı değil ana uyaran şeklinde kullanmışlar. Okuma becerilerine daha çok güvendiklerini ve kendilerine daha çok yardımcı olacağını düşündükleri için dinlemeden ziyade okuma yaptıklarını söylemişlerdir. Ancak üst seviyede bir dil becerisine sahip olmadıklarından dolayı da sesle birlikte ilerleyen altyazıyı hem okuyup hem anlamaya çalışma durumları, onların kafalarını karıştırdığını, önemli noktaları kaçırdıklarından dolayı metni anlamakta zorlandığını da ilave etmişlerdir. Öte yandan altyazısız gruplardaki öğrenciler, zorlandıkları yerlerde daha dikkatli dinlemeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu durum hem altyazılı hem görselli olan grupta yer alan öğrenciler de paralel açıklamalar yapmıştır. Öncelikte çoklu uyaran olmasını iyi karşıladıklarını söyleyen öğrencilerin yine çoğunluğu hangi uyarana daha fazla konsantre olmaları gerektiğine karar veremediklerinden dolayı kafalarının karıştığını ve bir süre sonra çoklu uyaranların yardımdan daha ziyade anlama oranlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Yapılan her uygulama sonucunda nitel veriler toplamak üzere yapılan görüşmelerde öğrencilere tercih ve anlamadıkları yerleri telafi etmede kullandıkları uyarılara yönelik sorular sorulmuştur. Tüm uygulamalarda ses grubundaki öğrenciler, başka bir uyarana sahip olmadan sadece dinleme yaptıkları için telafi kategorisinde Ses grup değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrenci görüşmelerinde en az iki uyaranlı gruplarda yer alan öğrencilere “Anlamadığınız ya da kaçırdığınız yerleri nasıl telafi etmeye çalıştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına göre oluşturulan bulgu listesi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Dinleme Noksanlığını Telafi Etme Durumları

	Görselle	Altyazıyla	Telafi edemedi
Birinci Uygulama	4	4	1
İkinci Uygulama	0	4	1
Üçüncü Uygulama	4	4	2
Dördüncü Uygulama	1	3	3
Toplam	9	15	7

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin metinleri dinlerken anlamadıkları ya da kaçırdıkları yerleri telafi etmek için seçtikleri uyaran büyük farkla altyazı olmuştur. Yine öğrencilerin büyük bir kısmının, kaçırdıkları yerleri telafi edemedikleri de elde edilen verilerden çıkan sonuçlar arasındadır. Buna göre öğrenciler, görsele ya da altyazıya bakarak telafi etmeye çalıştıklarını ancak başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre görsele bakarak telafi etme oranı çok düşük kalmıştır.

Bunun yanında, sadece ses uyaranının yer aldığı gruptaki öğrencilere yöneltilen “Eğer seçmek durumunda olsaydınız hangi uyaranın metinde yer almasını isterdiniz?” sorusuna verilen cevaplarında elde edilen tablolaştırılmış bulgular tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 7. Ses Grubu Tercih Durumları

Ses Grubu	1. Uygulama	2. Uygulama	3. Uygulama	4. Uygulama
Ö.13	altyazı	altyazı	görsel	görsel
Ö.14	görsel	görsel	görsel	görsel
Ö.15	altyazı	altyazı	altyazı	görsel
Ö.16	altyazı	görsel	altyazı	görsel

Tablodaki bulgulara göre öğrenciler ağırlıklı olarak “görseli tercih ederdim” yanıtını verdikleri görülmektedir. Ancak aynı soru iki uyaranlı gruplarda yer alan öğrencilere (S+A ve S+G) sorulduğunda altyazılı gruptaki öğrencilerin çoğu görsel, görselli gruptaki öğrencilerin çoğu ise altyazının olması gerektiğini söylemiştir. Yani öğrenciler kendilerinde olmayan uyaranın daha faydalı olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir Tüm gruptaki öğrencilere yöneltilen “Dinleme metinlerinin sadece ses uyaranlı olmasını ister miydiniz?” sorusuna ise çoğu öğrenci olumsuz yanıt vermiş ve mutlaka ikinci bir uyaranın olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Yapılan görüşmelerde sadece ses grubunda yer alan öğrenciler ilk etapta sadece ses uyaranlı dinlemelere karşı ön yargılı yaklaşıtlarını, başarısız olacaklarını düşündüklerini ve anlayamama kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda anlayamama endişesi sese çok daha konsantre olmalarını sağladığı vurgusunu da yapmalarına karşın mutlaka ikinci bir uyaranın olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bu düşüncelerine karşı, puanlamada sese odaklanan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Tüm bu görüşmelerden hareketle öğrencilerin sadece ses uyaranlı dinlemelere karşı kaygı duydukları ve başarısız olacaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu kaygı ve endişe ile ses grubundaki öğrenciler çok daha dikkatli bir dinleme süreci geçirdiklerini ifade etmişler ve bunun sonucunda da yüksek başarı elde

etmişlerdir. Öğrenciler, dinleme anlama metinlerinde uyaran olmadığında metni anlamama kaygısı yaşadıklarını, bu yüzden de sadece dinleme metinlerine karşı önyargılı yaklaşıtlarını ve en az ikinci bir uyaranı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

SONUÇ

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi birbiriyle etkileşimli olarak gelişmektedir. Okuma becerisi yazma becerisini, dinleme becerisi ise konuşma becerisini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla bu becerilerin herhangi birinde yaşanacak eksiklik diğer becerileri de olumsuz olarak etkilemektedir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin diğer dil becerilerinde olduğu gibi Türkçe dinleme becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre B1 düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan materyallerde kullanılan altyazılar öğrenciler tarafından yardımcı bir uyarandan çok ana uyaran olarak kabul edilmiştir. Buradan hareketle “dinleme çalışmalarında tüm uyaranlar birleştirildiğinde (A1-B1) düşük seviyedeki öğrencilerin dikkatini altyazı okumaya odakladığını görmek mümkündür” (Yeldham, 2017). Altyazılı gruplarda yer alan öğrencilerin altyazıya odaklanma sebepleri onlara göre “okumanın daha güvenli, yardımcı ve kolay” (Pujola, 2002) olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşleri bu yönde şekillenmiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular Caimi’nin, (2006) araştırma sonuçlarını desteklemekte, fazla uyaranlı dinlemeler öğrencilerin kafalarını karıştırarak ne okumaya ne de dinlemeye konsantre olmalarına olanak sağlamaktadır. Buna karşın B2 ve C1 seviyedeki öğrenciler “altyazıyı metni daha iyi anlamak için” (Pujola, 2002) kullanmaktadırlar. “B1 seviyesindeki öğrenciler için tüm uyarıcıların birleştirilmesi, dil ediniminde ve temel konuşma mesajlarının anlaşılmasında bazı zorluklar yaratabilmektedir” (Caimi, 2006).

Altyazılar, öğrencilerin “çoğu zaman dinlediklerini anlamada ve kelime-gramerleri anlama oranlarını geliştirmede yardımcı olur” (Yeldham, 2017). Ancak bunun yanında çalışmamıza benzer olarak yapılan çoklu uyaranların entegrasyonunun araştırıldığı çalışmalara bakıldığında “özellikle düşük seviyedeki öğrencilerin altyazılı metinlerde dinlemenin %68’ini altyazıyı okuyarak geçirdikleri görülmektedir” (Winke, Gass, Sydorenko, 2013). Yine bu doğrultudaki çalışmalara göre düşük seviyedeki öğrencilerin “görsel, işitsel ve yazılı girdilerle aynı anda uğraşırken kafaları karışmakta” (Pujola, 2002), ayrıca “video ve sesin anlaşılması zor olduğunda öğrenciler altyazıları, metni anlama ve konuşmalardaki sesleri tek tek ayırt etmelerine yardımcı olması için kullanmaktadırlar” (Winke, Gass, Sydorenko, 2013). S+G+A grubunun genel puanlamada en başarısız grup olması, yukarıdaki araştırma sonuçlarına paralel olarak, bazı öğrencilerin de ifade ettikleri gibi uyaranların fazla olmasıyla kafa karışıklığı meydana getirmiş, anlama oranını düşürmüş ve başarı durumunu etkilemiş olabileceği sonucunu çıkarmıştır. Öğrencilerin üç uyarandan hangisinin daha faydalı olduğunu düşünmeye ve ona odaklanmaya çalışırken önemli noktaları kaçırdıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında Winke, Gass ve Sydorenko’nun (2013) da elde ettiği bulgulara paralel olarak, öğrencilerin genel eğilimi altyazıyı kullanma yönünde olmuştur. S+G+A grubundaki çoğu öğrenci iki uyaran (altyazı ve görsel) olmasının anlamalarını iyi etkilediğini düşünseler de tabloda tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öte yandan, Ses grubundaki öğrencilerin başka bir uyaran olmadığından dinlemeye konsantre olmalarını söylemelerine paralel olarak, anlama oranlarının daha yüksek olduğu gözlenmiş ve başarı sıralamasında ikinci sırada yer almışlardır. Altyazılı grupların, altyazısız gruplara göre daha başarısız olması dinleme anlama çalışmalarında altyazının dinlediğini anlama konusunda yeterli olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Diğer taraftan ikinci dil yeterlilik seviyesinin B1'den daha yüksek olduğu öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar görmek mümkündür. Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre bu öğrencilerin “okumadan çok dinlemeye odaklandıklarını” (Taylor, 2005) söylenebilir. İleri düzeydeki öğrenciler “daha esnek olup görüntü, ses ve altyazıyı birbirine karıştırmadan onları mesajı daha iyi anlamak, anladıklarının da doğruluğunu teyit etmek için” (Vanderplank, 2016) kullanırlar. B1 seviyesinde bile olsa altyazısız gruplardaki öğrenciler altyazı olmadığı için mesajı görsel olsa dahi dinleme üzerinden alma eğilimine girmişlerdir. Yüksek seviyedeki öğrenciler kendi dil seviyeleri gereği dinlemeye odaklanırken düşük seviyedeki öğrencilerin de bu yöne eğilmeleri sağlanmalıdır. Bu noktada altyazının dinleme becerisinin geliştirilmesine çok büyük katkı sağladığı söylenemez.

Dilde daha yetkin düzeydeki öğrencilerin “dinleme, görsel, işitme ve okumaya eşit olarak odaklanarak uyarıların daha fazla kullanmaları, birden fazla uyarıların yüksek-orta seviyedeki öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir” (Yeldham, 2017). Bunun yanında çalışmada altyazının olmadığı gruplardaki öğrenciler de dinlemeye mecburi de olsa odaklanma sağladığı görülmüştür.

Tüm bu araştırmalardan ve çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak dinleme eğitiminde çoklu uyarıların entegrasyonu yüksek seviyelerdeki öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede yardımcı bir faktör olurken çalışmadan elde edilen sonuçlara paralellik göstererek B1 ve altı seviyelerde aksi bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın hedef kitlesi olan B1 seviyesindeki öğrenciler de uygulamalardan sonra yapılan görüşmelerde aynı şekilde altyazıyı yardımcı bir faktör olarak kullanmaktan ziyade ana uyarı olarak düşündüklerini ve bu sebeple altyazıya daha çok odaklandıklarını ifade etmişlerdir.

Dinleme eğitiminde kullanılan uyarıların bir arada kullanılması dinleme sürecinde zaman zaman yukarıda belirtildiği gibi uyum sorunlarının ortaya çıkmasına, zaman zaman da bu uyum sorunlarını aşabilecek belirginleştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öncelikli olarak “öğrencileri videolara daha fazla dâhil etmek için, onların dil seviyelerine uygun uyarıların seçmek önemlidir” (Yeldham, 2017). Ancak çoklu uyarılarda özellikle altyazıların “alışkanlık haline getirilmesi yapılacak etkinliğin amacını eğlenceye dönüştürebilir” (Vanderplank, 2016). Bunun yanında uyarıların azaltılmasını da tavsiye eden araştırmacılar mevcuttur. Caimi'ye göre öğrencilerin özellikle altyazılara aşırı güvenmelerini ve bağlanmalarını önlemek için altyazısız videolarla öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır (2006). Bu bağlamdan kaçınmak için Vanderplank, öğrencilerin altyazılı ve altyazısız videolara maruz kalmasının alternatif hale getirilmesini önermiştir (2016). Winke, Gass, Sydorenko ise öğrencilerin hikâyeye hazır olmalarını ve dinleme bölümüne daha fazla odaklanmalarını sağlamak için videoyu izletmeden önce metni bir kereden fazla göstermeyi tavsiye etmiştir (2010).

Dinleme eğitimini geliştirme sürecinde öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması, motivasyonlarının bozulmaması adına Türkçe öğretim sürecinde sunulan video materyaller, onların seviyelere uygun ve yine uygun tür ve ses+görüntü+altyazı kombinasyonunda seçilmelidir. Öğretmenler sınıf ortamında gerçek hayattan kopuk, yapay dinleme çalışmalarından ziyade orijinal materyallerden yardım alarak etkinliklerini tasarlamalıdır. Öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için her zaman olduğu gibi dinlemede kullanılan uyarılarda da dengeyi sağlamalı ve tek ya da birden fazla uyarılı videoları alternatifli bir şekilde öğrencilerin motivasyonlarını bozmadan, onları

tembelleştirmeden, doğru kaynak, video ve uyaranlarla doğru şekilde sunulmalıdır. Öğretmenlerin bu noktada B1 düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine uygun materyalleri seçmelerinin yanında altyazıyı gerekmedikçe kullanmamaları, öğrencilerin dinlemeye odaklanmalarını sağlamaları durumunu pozitif yönde etkileyecektir. Ayrıca çok uyaranlı dinleme materyali hazırlarken de öğrencilerin altyazıyı kullanma eğilimini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1), 23-28.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*. 6, 85-98.
- Chang, C. A. and Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*. 40(2), 375-397.
- Davidson, F. K. (2009). *The Effects of using video advance organizers on listening performances and the learning culture in the elementary foreign language classroom*. PhD Thesis. French and Educational Studies. Atlanta.
- Dubois, M. Vial, I. (2000). Multimedia design: The effects of relating multimodal information. *Journal of Computer Assisted Learning*. 16, 157-165.
- Ekinçi, M. (2017). *The effect of subtitled animation movies on the listening skills of the students*. Master's Thesis. Çukurova University.
- Gilakjani, P. A. and Ahmadi, R. M. (2011). A Study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language teaching and research*, 2 (5), 977-988.
- Goldman, M. (1993). *Using captioned TV for teaching reading*. Fı Delta Kappa Education Foundation.
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (5), 509-523.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (2016). Youtube. Retrieved From Stephen Krashen: *Language Acquisition And Comprehensible Input*. https://www.Youtube.Com/Watch?V=Fnuc_W3xe1w
- Nichols, R. (1974). Listening: Questions and problems. *Quarterly Journal of Speech*, 33 (1), 33-83.
- Özgen, M. (2008). *The use of authentic captioned video as listening comprehension material in English language teaching*. Master Thesis. Selcuk University.
- Pujola, J.T. (2002). Calling for help: Researching language learning strategies using facilities an a web-based multimedia program. *Recall*, 14 (2), 235-262.
- Rost, M. (1991). *Listening in action*. Norwich: Prentice Hall International.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- Swaffar, J. and Vlaten, A. (1997). A Sequential model for video reviewing in the foreign language curriculum. *The Modern Language Journal*, EPS 1.102, 75-188
- Tanwahyuni, A. (2014). *Enhancing students' listening ability in recognizing words using shadowing method*. Master Thesis. Faculty of Teacher Training And Education, Indonesia, Sebelas Maret University Surakarta.
- Taylor, G. (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 422-427.
- Vanderplank, R. (2016). "Effects Of" and "Effects With" captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference in language learners? *Language Teaching*, 49 (2), 235-250.

- Winke, P., Gass, S. and Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning and Technology*, 14 (1), 65-86.
- Winke, P., Gass, S. and Sydorenko, T. (2013). Factors influencing the use of captions by foreign language learners: An eye- track study. *Modern Language Journal*, 97 (1), 254-275.
- Yeldham, M. (2017). Viewing L2 captioned videos: What is in it for the listener? *Computer Assisted Language Learning*, 31 (4), 367-389.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, H. and Yavuz, F. (2015). The problems young learners encounter during listening skills. *Procedia-Social and Behavioural Science*, 97, 2046-2050.
- Yoshino, S., Kano, N. and Akahori, K. (2000). The effects of English and Japanese captions on the listening comprehension of Japanese EFL students. *Language Laboratory*, 37, 111-130.