T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAPAY ZEKÂ TEMELLİ VİDEO MATERYALLERİNİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ

LALEZAR HOŞGÜL SENEM
227A7022

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ DURMUŞ BARIŞ KIR

2026

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAPAY ZEKÂ TEMELLİ VİDEO MATERYALLERİNİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ

LALEZAR HOŞGÜL SENEM
227A7022
ORCID NO: 0009-0001-4526-3619

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ DURMUŞ BARIŞ KIR

ŞUBAT 2026

Lalezar HOŞGÜL SENEM tarafından hazırlanan "Yapay Zekâ Temelli Video Materyallerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Dinleme Becerisine Etkisi" başlıklı çalışma, **10.02.2026** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	……
Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN	……

ÖZET

YAPAY ZEKÂ TEMELLİ VİDEO MATERYALLERİNİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ (YZ) temelli materyal kullanımının, B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören B1 seviyesindeki 39 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Grupların belirlenmesinde sınıf bütünlüğü korunmuş; öntest sonuçlarına göre denk olduğu saptanan sınıflardan, yansız atama yoluyla bir sınıf deney (N=21) ve bir sınıf kontrol (N=18) grubu olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 ders kitabında yer alan sekiz üniteden birer adet seçilen sekiz metin için dinleme başarı testleri geliştirilmiştir. Sekiz haftalık deneysel uygulama sürecinde kontrol grubunda ders kitabındaki işitsel materyaller kullanılırken deney grubunda YZ araçları ile üretilen videolar kullanılmıştır. Geliştirilen testler her hafta düzenli bir şekilde uygulanmıştır. Sürecin sekizinci haftasında sontest uygulaması yapılmıştır. Uygulama süresince dört hafta sonra aynı testler hatırlama testi olarak tekrar uygulanmış ve süreç toplam on iki haftada tamamlanmıştır. Veriler R programı kullanılarak Welch t-testi ve Cohen's d etki büyüklüğü katsayıları ile analiz edilmiştir. Çalışmada süreç boyunca araştırmacı günlüğü tutularak öğrencilerin materyallere yönelik anlık tepkileri ve odaklanma düzeyleri gözlemlenmiş; uygulama sonunda açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin sürece dair görüşleri alınmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek araştırmanın bulguları bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, YZ temelli video materyallerle eğitim gören deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla dinleme başarısında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (d=1,26) bir etki sağladığı saptanmıştır. Deney grubunun standart sapma değerinin (SS=7,46) kontrol grubuna (SS=19,70) göre düşük çıkması, YZ temelli eğitimin sınıf içi başarıyı homojenleştirdiğini göstermiştir. Elde edilen nitel bulgular öğrencilerin YZ temelli videoları daha anlaşılır ve motive edici bulduğunu doğrulayarak nicel sonuçları desteklemiştir.

Sonuç olarak YZ temelli materyal kullanımının, dinleme becerisini geliştirmede ve bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında geleneksel yöntemlere göre üstünlük sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Ortam, Dinleme Becerisi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yapay Zekâ

ABSTRACT

THE EFFECT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED VIDEO MATERIALS ON STUDENTS' LISTENING SKILLS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

This study investigated the effect of using artificial intelligence (AI)-based materials in teaching Turkish as a foreign language on the listening skills of B1-level students. The research was conducted using a quasi-experimental design with a pre-test-post-test control group, a quantitative research method. The study group consisted of 39 foreign students at the B1 level studying at the Language Teaching Application and Research Center of Istanbul Esenyurt University. Class integrity was maintained in determining the groups; one class (N=21) and one class (N=18) were randomly assigned from classes found to be equivalent based on pre-test results.

As a data collection tool, listening achievement tests were developed for eight texts selected from eight units in the Yunus Emre Institute Yedi İklim Turkish Teaching Set B1 textbook. During the eight-week experimental application period, the control group used the audio materials from the textbook, while the experimental group used videos generated with AI tools. The developed tests were administered regularly every week. A post-test was administered in the eighth week of the process. During the application period, the same tests were administered again as a recall test after four weeks, and the process was completed in a total of twelve weeks. The data were analyzed using the R program with Welch t-test and Cohen's d effect size coefficients. Throughout the study, a researcher's journal was kept to observe the students' immediate reactions to the materials and their levels of focus; at the end of the application, students' opinions about the process were obtained through open-ended questions. The qualitative data obtained were analyzed using the content analysis method, and the findings of the research were evaluated with a holistic approach.

As a result of the research, it was determined that the experimental group, which received training with AI-based video materials, had a statistically significant effect (d=1.26) on listening success compared to the control group. The fact that the standard deviation value of the experimental group (SS=7.46) was lower than that of the control group (SS=19.70) showed that AI-based training homogenized in-class success. The qualitative findings confirmed that students found AI-based videos more understandable and motivating, supporting the quantitative results.

In conclusion, it was determined that the use of AI-based materials provides an advantage over traditional methods in improving listening skills and transferring information to long-term memory.

Keywords: Multimedia, Listening Skill, Teaching Turkish to Foreigners, Artificial Intelligence

ÖN SÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı, teknolojinin sunduğu imkânlarla her geçen gün yeni boyutlar kazanmaktadır. "Yapay Zekâ Temelli Video Materyallerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Dinleme Becerisine Etkisi" başlıklı bu çalışma, günümüzün en güçlü teknolojik aracı olan yapay zekânın dil öğretim süreçlerine dâhil edilmesini ve öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki somut etkilerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesinde lisans eğitimiyle başladığım akademik yolculuğumu, aynı çatı altında, bu köklü kurumun bir parçası olarak yüksek lisans teziyle taçlandırmanın gururunu yaşıyorum.

Bu tezin konusunun belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar geçen her aşamada, engin bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, akademik rehberliğinin yanı sıra hoşgörüsü ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR'a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın uygulama sürecinin gerçekleştirilmesine izin veren ve destek sağlayan Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne ve çalışma süresince sabırla ve ilgiyle etkinliklere katılım gösteren sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu zorlu süreçte de destekleriyle hep yanımda olan, varlıklarıyla bana güç veren kıymetli aileme minnettarım.

Son olarak çalışmalarım sırasında gösterdiği sonsuz sabır, anlayış ve motivasyonla en büyük destekçim olan, yükümü hafifleten sevgili eşim Çağlar SENEM'e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, alana ilgi duyan araştırmacılara ve meslektaşlarıma katkı sağlamasını dilerim.

Lalezar HOŞGÜL SENEM

Şubat, 2026; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x

1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problemi 2
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri 4
1.3. Araştırmanın Amacı 5
1.4. Araştırmanın Önemi 6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 11
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 11
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi 12
2.1.1.1. Dinleme Becerisi 14
2.2. Yapay Zekâ 26
2.2.1. Yapay Zekâ ve Eğitim 28
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanım Alanları 29
2.2.3. Araştırmada Kullanılan Yapay Zekâ Araçları 31
2.2.3.1. Renderforest 31
2.2.3.2. CapCut 32
2.2.3.3. InVideo 32
2.2.3.4. Canva 33
2.2.3.5. DeepAI 34
2.2.4. Dinleme Becerisi ve Yapay Zekâ Destekli Medya 34
2.2.5. Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zekânın Avantajları 36
2.3. İlgili Araştırmalar 37
2.3.1. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğreniminde Güncel Yaklaşımlar ve Teknolojiler 37

2.3.2. Dinleme Becerisi ve Teknoloji Entegrasyonu 39
2.3.3. Duyuşsal Faktörler: Motivasyon, Kaygı ve Tutum..... 40
2.3.4. Zorluklar, Sınırlılıklar ve Etik Tartışmalar 41
2.3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Değerlendirme 42
2.3.6. Çalışmanın Literatürdeki Boşluğu ve Özgünlüğü..... 43

3. YÖNTEM..... 45
3.1. Araştırma Modeli 45
3.2. Çalışma Grubu 46
3.3. Öğretim Materyali Hazırlama Süreci 47
3.4. Veri Toplama Araçları 49
3.4.1. Öntest 51
3.4.2. Dinleme Becerisi Başarı Testleri 51
3.4.3. Öğrenci Görüşleri..... 55
3.4.4. Araştırmacı Gözlemi 56
3.4.5. Sontest ve Hatırlama Testleri..... 56
3.5. Deneysel Uygulama Süreci 57
3.6. Verilerin Analizi 59

4. BULGULAR..... 62
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Genel Başarı Durumu)..... 62
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Süreç Temelli Başarı Testi Sonuçları) . 65
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Bilginin Kalıcılığına Etkisi)..... 69
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Öğrenci Görüşleri) 72
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Araştırmacı Gözlemine Dayalı Bulgular) 74

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 78
5.1. Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Genel Başarı Durumuna İlişkin Tartışma 78
5.2. Süreç Temelli Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Tartışma 79
5.3. Bilginin Kalıcılığına İlişkin Tartışma 81
5.4. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma 81
5.5. Araştırmacı Gözlemine İlişkin Tartışma..... 82
5.6. Öneriler 84
KAYNAKÇA..... 86
EKLER..... 92

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ünite 1 Dinleme Becerisi Başarı Testi Sorularının Bilişsel Basamak Analizi 53
Tablo 2. Grupların Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri..... 62
Tablo 3. Öntest Puanları Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Sonuçları..... 63
Tablo 4. Grupların Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri 64
Tablo 5. Sontest Puanları Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Sonuçları 64
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 65
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 66
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının 3. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 66
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının 4. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 67
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 67
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 68
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının 7. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 68
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının 8. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları 69
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Ünite Hatırlama Puanları..... 69
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Ünite Hatırlama Puanları..... 70
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının 3. Ünite Hatırlama Puanları..... 70
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının 4. Ünite (Sayısal Veri) Hatırlama Puanları 70
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Ünite Hatırlama Puanları..... 71
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Ünite Hatırlama Puanları..... 71
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının 7. Ünite Hatırlama Puanları..... 71
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının 8. Ünite Hatırlama Puanları..... 72
Tablo 22. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temalar ve İfadeler……73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretim Materyali Hazırlama Süreci……..47
Şekil 2. Ünite 1 Dinleme Metni ‘‘Bizim Mahalle’’……..48
Şekil 3. Ünite 8 Dinleme Metni ‘‘Emrah ile Selvihan’’…...……..49
Şekil 4. Grupların Öntest Welch t-Testi Sonuçları…… 63
Şekil 5. Grupların Sontest Welch t-Testi Sonuçları..... 64

KISALTMALAR LİSTESİ

LLM	: Large Language Models (Büyük Dil Modelleri)
M	: Ortalama
NLP	: Natural Language Processing (Doğal Dil İşleme)
SS	: Standart Sapma
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YZ	: Yapay Zekâ

1. GİRİŞ

Araştırmanın kuramsal temeli, yapay zekâ (YZ) temelli video materyallerinin öğrencilerin dinleme becerisine etkisini araştırmak ve öğrencilerin YZ uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Günümüzde küreselleşme, kültürlerarası iletişimin önemini artırmıştır. Yabancı bir dili öğrenmek yalnızca iletişim kurma aracı kazanmak değil, aynı zamanda bireyin kültürlerarası farkındalığını da geliştiren bir süreçtir (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisel yeterlilik kazandırma sürecinin yanında etkileşimsel ve teknolojik yeterlilikleri de içeren bir alan hâline gelmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda hem akademik hem teknolojik açıdan ilerleme göstermektedir.

Eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, öğrenme-öğretme süreçlerinde köklü değişikliklere yol açmaktadır (Stockwell, 2012; Chapelle, 2001). Bu değişimin en dikkat çekici unsurları arasında YZ uygulamaları gelmektedir. YZ, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturabilmekte; ölçme-değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinde yeni imkânlar sunmaktadır (Şimşek, 2025). YZ destekli öğretim ortamları, yalnızca bireysel öğrenme hızına ve seviyesine uyum sağlamakla kalmayıp aynı zamanda Howard Gardner'ın (1983) ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğrenme yaklaşımlarını da destekler. YZ destekli öğrenme ortamları bu farklı zekâ alanlarına hitap etme açısından önemlidir. Dinleme metinlerinin çoklu ortama uyarlanmasıyla oluşturulan materyalleri kullanan bireyler; görsel, işitsel, sözel zekâya sahip ise YZ uygulamalarının sunmuş olduğu etkileşimli ve çoklu ortam içerikleri aracılığıyla öğrenme süreçlerine daha aktif katılabilmektedirler (Mayer, 2009; Stockwell, 2012). Çalışmada dinleme metinlerinin görselleştirilmesi, öğrenenlerin hem izleme hem dinleme becerilerini aynı anda kullanmalarını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir (Çakır & Kana, 2015). Bu yönüyle YZ; her öğrenme türüne sahip bireyin öğrenmesini kolaylaştıran, çok boyutlu ve esnek öğrenme ortamları sunmaktadır.

Dil öğretiminin temel becerilerinden biri olan dinleme becerisi; anlam kurma, sesleri ayırt etme, vurgu ve tonlamaları doğru yorumlama gibi çok boyutlu bilişsel süreçleri içerir (Gülkaya & Yıldırım, 2023). Bu sebeple dinleme becerisinin geliştirilmesi, yabancı dil öğrenenler için çoğu zaman güçlük yaratmaktadır. YZ destekli öğrenme-öğretme ortamları oluşturmak bu güçlükleri azaltma potansiyeline sahip olabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YZ temelli videoların öğrencilerin dinleme becerisine etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırma YZ temelli video kullanımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına katkı sunmasını amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının, YZ temelli öğretim uygulamalarının geliştirilip kullanılmasına destek olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan temel seviye ders kitapları incelendiğinde dinleme becerisinin diğer temel dil becerilerine oranla niceliksel olarak en az paya sahip olduğu ve geri planda kaldığı görülmektedir. Mevcut öğretim setlerindeki dinleme etkinliklerinin büyük oranda boşluk doldurma ve dikte gibi geleneksel yöntemlerle sınırlı kalması, alıştırma çeşitliliğinin yetersizliği ve materyallerin teknolojik imkânlarla yeterince zenginleştirilmemesi, öğrencilerin bu beceriyi edinme sürecini olumsuz etkilemektedir (Özbal & Genç, 2019). Dil öğreniminin temel becerilerinden biri olan dinleme; anlam kurma, sesleri ayırt etme, vurgu ve tonlamaları yorumlama gibi çok boyutlu bilişsel ve işitsel süreçleri içermektedir (Rost, 2011; Vandergrift, 2007). Ancak davranışçı yaklaşımın etkili olduğu öğretim ortamlarında dinleme becerisinin geliştirilmesinin sınırlı kaldığı ve daha çok tekrar, ezber ve betimsel alıştırmalarla sınırlandığı bilinmektedir (Richards & Rodgers, 2014).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan ders kitapları, genellikle dilsel yapıların kontrol edildiği yapay materyaller üzerine inşa edilmekte ve bu durum gerçek hayattaki dil kullanımı ile sınıf ortamı arasında bir kopukluğa neden olmaktadır. Yapılan incelemeler, yaygın olarak kullanılan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin tamamına yakınının yapay ses kayıtlarından oluştuğunu ve bu kayıtların doğal konuşma akışındaki duraksamaları,

vurguları veya günlük dil kalıplarını barındırmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmada öğrencilerin %94 gibi büyük bir çoğunluğu dizi, film ve günlük konuşma gibi kayıtları dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmekte, yapay kayıtları sevenlerin oranı ise oldukça düşük kalmaktadır. Bu materyal eksikliği nedeniyle öğrenciler, sınıf dışındaki gerçek iletişim ortamlarına hazırlanmakta zorlanmakta ve kendi imkânlarıyla ders dışı kaynaklara yönelmektedirler (Sefer & Benzer, 2020). Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyallerinin öğrenci beklentilerini karşılamadaki yetersizliğini ve dinleme eğitiminde süreç odaklı, gerçek yaşama uyarlanabilir içeriklerin artırılması gerekliliğini araştırmanın temel bir problem alanı olarak ortaya koymaktadır (Sefer & Benzer, 2020). Bu noktada, geleneksel işitsel materyallerin ötesine geçilerek görsel-işitsel araçlardan yararlanılmasının, dinleme sürecini somutlaştırarak öğrenci başarısını ve öğrenme kalıcılığını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir (Çakır & Kana, 2015). Ancak literatürde video kullanımının etkinliği kanıtlansa da bu tür materyallerin üretim aşamasındaki zorluklar, çeşitlilik ve erişilebilirlik sorunları yönünden incelenmesi eksik kalmaktadır. Bu araştırma, alan yazınında vurgulanan materyal eksikliğini gidermek amacıyla, YZ teknolojilerini kullanarak dinleme sürecini daha dinamik, görselleştirilmiş ve öğrenen odaklı bir yapıya dönüştürmeyi hedeflemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel amacı dört temel dil becerisini geliştirmektir. Dinleme, bir yabancı dilin öğrenilmeye başlanmasında ilk basamağı oluşturmasına ve diğer becerilerin gelişimine kaynaklık etmesine rağmen öğrenilmesi en zor becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Melanlıoğlu, 2016). Yapılan araştırmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme sürecinde; konuşma hızı, kelime bilgisindeki eksiklikler (Melanlıoğlu, 2016) ve kültürel farkındalık eksikliği (Korkmaz, 2018) gibi çeşitli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Geleneksel sınıf ortamlarındaki bu tür zorluklar ve yanlış uygulamalar, öğrencilerde kaygı düzeyini artırarak Krashen'in ifade ettiği duyuşsal filtrenin yükselmesine ve öğrenmenin engellenmesine sebep olabilmektedir (Bingör & Karataş, 2018). Özellikle sınıf içi kaygının yüksek olduğu durumlarda, dijital oyunlar ve teknoloji destekli materyaller, öğrencilerin motivasyonunu artırarak duyuşsal filtrelerini düşürmekte ve daha düşük kaygı ortamını oluşturmaktadır (Bingör & Karataş, 2018). Bu bağlamda, e-dinletilerin sunduğu zaman ve mekân esnekliği ile kullanıcı kontrolündeki dinleme imkânının, öğrencilerin dinlediğini anlama

başarılarını artırmada ve kronikleşen dinleme kaygısını düşürmede ne derece etkili olduğu bilimsel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Berk & Açık, 2021). Günümüzde YZ teknolojileriyle hazırlanan videolar, çalışmalarda vurgulanan öğrenci kontrolündeki esneklik avantajını bir adım öteye taşıyarak; işitsel girdiyi görsel ipuçları, otomatik alt yazı ve YZ destekli görsel bağlamla birleştirme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, e-dinletilerin sağladığı başarı artışının, YZ ile üretilen çok modlu video içerikleriyle desteklenmesi, hem dinleme kaygısının daha etkili yönetilmesini hem anlama sürecinin görselleştirilerek kalıcı hâle getirilmesini mümkün kılabilir.

Eğitim alanına yansıyan teknolojik gelişmeler ile öğretim süreçlerinde kullanılan yöntemler ve materyaller köklü değişim göstermiştir. Özellikle son yıllarda YZ temelli uygulamalar, öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine, öğrenci performanslarının analiz edilmesine ve öğretim materyallerinin dinamik şekilde uyarlanmasına imkân sağlamasıyla dikkat çekmektedir (Luckin vd., 2016; Holmes vd., 2019; Şimşek, 2025). Bu teknolojilerin sunduğu veri odaklı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin biçimde takip etmesi ve bireyselleştirmesi açısından önemli avantajlar sunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı; öğrenenlerin motivasyonunu, katılımını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyen önemli bir unsurdur (Chapelle, 2001; Stockwell, 2012). Alan yazınında yapılan çalışmalar; teknolojik araçların Türkçe öğretiminde daha çok ölçme-değerlendirme, kelime öğretimi veya dijital materyal tasarımı bağlamında ele alındığını dinleme becerisinde YZ tabanlı materyallerin ise sınırlı olduğunu göstermektedir (Okur, 2024). Bu nedenle YZ temelli öğretim araçlarının dinleme becerisine katkısını incelemek hem teknolojiyi dil öğretim süreçlerine dâhil etmek hem öğrencilerin bu teknolojilere yönelik izlenimlerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir:

“YZ temelli video materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme becerisine etkisi nedir?”

Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. YZ temelli video materyallerinin kullanıldığı deney grubu ile ders kitabındaki işitsel materyallerin kullanıldığı kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası dinleme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deneysel uygulama sürecinde her ünite sonunda uygulanan dinleme becerisi başarı testlerinde, YZ temelli video materyalleriyle öğretim gören deney grubu ile mevcut uygulamalar ile öğretim gören kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. YZ temelli video materyalleri ile gerçekleştirilen dinleme öğretiminin, mevcut öğretim yöntemine kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin YZ temelli video materyalleriyle yürütülen ders sürecine, materyallerin anlaşılabilirliğine ve dinleme becerisine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?

5. Uygulama sürecinde öğrencilerin YZ temelli materyallere verdikleri anlık tepkiler, derse odaklanma düzeyleri ve görsel ipuçlarını kullanma stratejilerine ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki temel amaç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YZ temelli materyallerin dinleme becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Bunun yanı sıra öğrencilerin YZ temelli öğretime dair görüşlerini almak ve bu teknolojilerin öğretim sürecindeki kullanılabilirliğini değerlendirmek de çalışmanın hedefleri arasındadır.

Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin yabancı dil edinimindeki rolü göz önüne alındığında araştırmanın bir diğer amacı da YZ temelli görselleştirmenin öğrencilerin duyuşsal becerileri üzerindeki yansımalarını incelemektir. Bu bağlamda, Mayer'in Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı İlkeleri çerçevesinde tasarlanan bu materyallerin, öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel yüklerini nasıl yönettiği, dinleme kaygılarını ne yönde etkilediği ve öğrenme motivasyonlarına nasıl bir katkı sağladığı değerlendirilecektir.

Son olarak araştırma, elde edilen nicel verileri nitel bulgularla derinleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin YZ temelli öğretim sürecine, materyallerin anlaşılabilirliğine ve derse yönelik tutumlarına dair öznel görüşlerini

almak; aynı zamanda araştırmacı gözlemleriyle bu teknolojilerin sınıf içi etkileşimdeki işlevselliğini ve yabancı dil öğretim sürecindeki genel kullanılabilirliğini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymak çalışmanın hedefleri arasındadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretim sürecinin en temel bileşenlerinden biri olan dinleme becerisi, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine işlevsellik kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu becerinin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerik ve çeşitlilik bakımından bazı sınırlılıklar barındırdığı görülmektedir. Tabak ve Göçer (2017), Gazi TÖMER'e ait A1-C1 düzeyi ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri üzerine yaptıkları incelemede; etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun dinleme sonrası aşamaya odaklandığını, bunun yanında dinleme öncesi ve dinleme sırası etkinliklerin ihmal edildiğini tespit etmiştir. Yazarlara göre, özellikle dinleme öncesi aşamanın öğrenicinin ön bilgilerini aktif hâle getiren bir hazırlık süreci olduğu düşünüldüğünde, bu aşamadaki eksiklikler öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca mevcut etkinliklerin "boşluk doldurma" veya "doğru-yanlış" gibi mekanik bir yapı sergilemesi ve kur seviyesi yükselse de üst düzey bilişsel becerilere odaklanmaması, öğrencilerin gelişimini sınırlayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Tabak ve Göçer (2017), dinleme sürecinin her üç aşamasında etkinlik çeşitliliğinin sağlanmasının ve akademik standartlara uygun materyallerin geliştirilmesinin dil öğretiminin niteliği açısından büyük önem arz ettiğini vurgulamaktadır.

Materyal düzeyindeki bu sınırlılıkların yanı sıra, meselenin kuramsal boyutu incelendiğinde sürecin zihinsel arka planının da yeterince vurgulanmadığı anlaşılmaktadır. İkinci dil olarak dinleme süreci, zihinsel boyutta "parçadan bütüne" ve "bütünden parçaya" işlemleme süreçleri üzerinden yürütülmektedir. Parçadan bütüne işlemler; seslerden kelimelere ve metne doğru giden, dil bilgisi ve analiz becerilerinin ön planda olduğu girdi odaklı bir anlam kurma sürecidir. Bütünden parçaya işlemler ise dinleyicinin sahip olduğu arka plan bilgisini, şemalarını ve hazırbulunuşluğunu kullanarak çıkarım yapması esasına dayanır. Ancak Tabak ve Göçer (2014), literatür incelendiğinde bu temel işleme modellerinin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi gündemine yeterince dâhil edilmediğine ve alandaki kuramsal çalışmaların sınırlı kaldığına dikkat çekmektedir.

Kuramsal ve materyal odaklı bu eksiklikler, dinleme becerisinin dil öğretimindeki genel konumuyla birleştiğinde daha kapsamlı bir soruna işaret etmektedir. Dinleme becerisi, dil öğretim sürecinde bireyin çevresini anlamlandırması ve diğer dil becerilerini sağlıklı bir şekilde edinebilmesi için temel bir yapı taşıdır. Günlük yaşamda en sık başvurulan dil becerisi olmasına rağmen literatürde uzun süre "ihmal edilmiş" veya "kaybolmuş" bir alan olarak nitelendirilen dinleme eğitimi, günümüzde yabancı dil öğretiminin kalbi olarak kabul edilmektedir. Kaldırım ve Degeç (2017), özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda, başarının sağlanabilmesi için öğrencilerin dinleme süreçlerinin titizlikle izlenmesi ve bu süreçte karşılaştıkları engellerin bilimsel yöntemlerle tespit edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Söz konusu tespit süreci ise bizi doğrudan uygulama sahasına ve öğrencilerin bu süreçte yaşadığı zorluklara yönlendirmektedir. Uygulama sahasında öğrencilerin dinleme esnasında somut olarak birçok sorunla karşılaştıkları bilinmektedir. Kaldırım ve Degeç (2017) tarafından yapılan araştırmalar; öğrencilerin özellikle yöresel aksanlı konuşmalar, deyimler ve atasözlerinin sık kullanımı, kelime hazinesinin yetersizliği, konuşmacının aşırı hızlı konuşması ve vurgu/tonlama eksiklikleri gibi durumlarda anlamlandırma güçlüğü yaşadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan aynı araştırmacılar; görsel-işitsel unsurların kullanımı, konunun ilgi çekici olması, konuşmacının jest ve mimiklerini etkili kullanması ile bilinen diğer dillerin yardımı gibi faktörlerin dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını saptamıştır.

Görsel-işitsel unsurların sağladığı bu kolaylık, dinlemenin diğer becerilerle olan etkileşiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, diğer temel dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmanın sağlıklı bir şekilde kazanılmasına zemin hazırlayan en kritik unsurdur. Sayar (2022) çalışmasında, bireylerin günlük hayatta öğrendikleri bilgilerin yaklaşık %45'ini dinleme yoluyla elde ettiğini ortaya koyarak bu becerinin iletişimdeki baskın rolünü kanıtlamaktadır. Dinleme, öğrencinin sadece pasif bir alıcı olduğu süreç değil; aksine duyulan iletiyi anlamlandırmak için bilişsel düzeydeki dilsel yapıların aktif işlendiği karmaşık bir zihinsel etkinliktir. Bu sürecin verimliliği, özellikle yabancı dil sınıflarında öğrencinin sadece öğretmenin basitleştirilmiş ve yavaşlatılmış diline maruz kalmasının ötesine geçilmesini; bunun yerine gerçek hayatı yansıtan özgün materyallerle desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Gümüş Mattiussi ve Baş (2020), görsel-işitsel materyallerin kullanımının öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeyi

hızlandırmasının yanı sıra, yüz ifadeleri ve jestler gibi dil dışı unsurlar sunarak metnin anlamlandırılmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Materyal tasarımında kullanılan bu uyaranların (ses, görsel, alt yazı) öğrenci üzerindeki etkisi, her zaman doğrusal bir başarı artışı sağlamamakta ve dikkatli bir planlama gerektirmektedir. Literatürde yer alan uygulamalı çalışmalar, dinleme eğitiminde kullanılan uyaran çeşitliliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin seviyeye göre değişkenlik gösterdiğini tespit etmektedir. Gümüş Mattiussi ve Baş (2020), B1 düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptıkları güncel bir durum çalışmasında, ses ve görsel uyaranlı materyallerle çalışan grupların, alt yazılı içerik kullanan gruplara oranla daha başarılı olduğunu saptamıştır. Araştırmacılar bu durumun temel sebebi olarak orta seviyedeki öğrencilerin alt yazıyı yardımcı bir araçtan ziyade "ana uyaran" olarak kabul etmelerini ve dinleme yapmak yerine okuma becerisine odaklanmalarını göstermektedir. Ayrıca, uyaran sayısının kontrolsüzce artması (ses+görsel+alt yazı kombinasyonu), öğrencilerin hangi odağa yönelecekleri konusunda kafa karışıklığı yaşamasına ve bilişsel yükün artması nedeniyle anlama oranlarının düşmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla Gümüş Mattiussi ve Baş'ın (2020) da vurguladığı gibi dinleme eğitiminde kullanılacak materyallerin sadece teknolojik olması yeterli değildir; bu materyallerin öğrenciyi tembelleştirmeyecek ve gerçek işitsel girdiye odaklanmasını sağlayacak şekilde, seviyeye uygun bir dengeyle sunulması akademik açıdan büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, literatürdeki söz konusu eleştiri ve bilişsel yük sınırlılığı dikkate alınarak bir uygulama rotası çizilmiştir. YZ destekli videoların kullanıldığı bu çalışmada, B1 seviyesindeki öğrenci gruplarına ilk dört hafta boyunca ses, görsel ve alt yazı desteği bir arada sunularak hedef dile karşı bir 'güvenli alan' ve şema oluşturulması hedeflenmiştir. Ancak beşinci haftadan itibaren, literatürde Gümüş Mattiussi ve Baş (2020) tarafından dikkat çekilen 'alt yazının dinleme becerisini tembelleştirmesi' riskini azaltmak amacıyla alt yazı desteği kademeli olarak kaldırılmıştır.

Bu stratejiyle araştırma; başlangıçta alt yazının sunduğu iskele desteğinden yararlanmayı, sürecin devamında ise öğrenciyi gerçek hayatın doğal işitsel akışına hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, YZ teknolojilerini sadece bir sunum aracı olarak değil, literatürdeki pedagojik eleştirilere çözüm üreten stratejik bir öğretim tasarımı olarak kullanması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma,

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında YZ uygulamalarının dinleme becerisine katkısını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Günümüzde birçok dil öğretiminde YZ destekli platformlar kullanılmasına rağmen Türkçe öğretiminde bu tür uygulamaların bilimsel olarak incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Çalışmanın sonuçlarının hem yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojinin katkı sağlaması hem öğreticilere YZ destekli materyal geliştirme konusunda yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca araştırma, dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yeni stratejiler sunarak alandaki öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli değişkenler, zaman dilimi ve çalışma grubu çerçevesinde yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırma sonuçları, aşağıda belirtilen sınırlılıklar kapsamında değerlendirilmelidir:

1. Araştırma, yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 39 öğrenciyle yürütülmüştür.

2. Çalışma, YZ destekli dinleme etkinliklerinin uygulandığı platformla DeepAI, RenderForest, CapCut, Canva ve InVideo ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmanın verileri, sekiz hafta süren deneysel uygulama süreci ve bu dönemi takiben 4.haftada gerçekleştirilen hatırlama testlerini kapsamaktadır.

4. Dinleme becerisinin ölçülmesinde kullanılan araçlar araştırma bulgularının geçerliliğini sınırlayan faktörlerden biri olabilir.

5. Katılımcıların teknolojik yeterlilik düzeyleri, YZ destekli uygulamalara yönelik deneyimleri ve motivasyonları sonuçları etkileyebilecek değişkenler arasındadır.

6. Araştırma süreci; Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezindeki öğrencilerin devamsızlık durumları, mazeret bildirmeleri, sınıf veya şube değişiklikleri ve bazı öğrencilerin sürece geç dâhil olması gibi nedenlerle örneklem sayısında (N) meydana gelen doğal hareketlilikle sınırlıdır. Analizler, verilerin iç geçerliliğini korumak adına yalnızca ilgili ölçme aracını eksiksiz tamamlayan katılımcılar üzerinden yürütülmüştür.

Bu sınırlılıklar, araştırma bulgularının genellenebilirliğini belirli ölçüde sınırlandırsa da elde edilen sonuçların benzer öğrenme ortamları için yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Türklerin tarih boyunca kurdukları siyasi, ticari ve kültürel ilişkilerin bir sonucu olarak çok eski bir geçmişe dayanmaktadır (Biçer, 2012). Tarihsel süreç incelendiğinde Türkçenin öğretimine yönelik faaliyetlerin hedef kitleye, dönemin ihtiyaçlarına ve uygulanan yöntemlere göre şekillenip değiştiği görülmektedir.

Osmanlı döneminde devletin genişleyen sınırları ve Avrupa ile artan diplomatik ilişkiler, Batılıların Türkçe öğrenme ihtiyacını artırmıştır (Biçer, 2012). Özellikle 16. yüzyıldan itibaren Avrupalı devletler, Osmanlı ile ticari ve siyasi ilişkilerini yürütebilmek için "dil oğlanları" adını verdikleri tercümanları yetiştirmek üzere İstanbul'da ve kendi ülkelerinde dil okulları açmışlardır (Biçer, 2012). Bu dönemde Türkçe öğretimi, dönemin siyasi, kültürel ve ticari ilişkilerine paralel olarak şekillenmiştir (Demircan, 1988). Ancak Osmanlı Devleti'nin kendi içinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik merkezia bir dil politikası geliştirmesi ve bunu zorunlu eğitim hâline getirme çabaları daha çok Tanzimat sonrası ve II. Abdülhamit döneminde gündeme gelmiştir (Mutlu & Ayrancı, 2017).

Cumhuriyet dönemiyle birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kurumsal ve akademik bir zemine oturmaya başlamıştır (Biçer, 2012). Özellikle 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER, bu alanın kurumsallaşmasında bir dönüm noktası olmuş; geliştirdiği setler ve yöntemlerle modern Türkçe öğretiminin standartlarını belirlemeye çalışmıştır (Mutlu & Ayrancı, 2017). Günümüzde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Yunus Emre Enstitüsü, TİKA ve üniversiteler aracılığıyla küresel ölçekte yürütülmektedir (Arslan, 2012).

Alanın bu denli kurumsallaşması ve hedef kitlenin küresel boyutta çeşitlenmesi, doğal olarak öğretim yöntemlerinin de çağın dinamiklerine göre güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bu dönüşüm sürecinde, öğretim yöntemleri açısından bakıldığında geçmişte yoğun olarak kullanılan dil bilgisi-çeviri yönteminden günümüzde iletişimsel

yaklaşıma doğru bir evrilme yaşanmıştır (Kırbaş & Aydoğdu, 2024). 2000'li yıllardan itibaren teknolojinin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi, Türkçe öğretim yöntemlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Geleneksel sınıf içi öğretim yöntemleri ve basılı materyaller, yerini giderek dijital platformlara ve etkileşimli araçlara bırakmıştır. Özellikle Web 2.0 araçlarının kullanımı, dil öğretimini öğretmen merkezli yapıdan çıkarıp öğrenci merkezli, katılımcı ve işbirlikçi bir sürece dönüştürmüştür. Nitekim Uyar ve Tekin (2024) yürüttükleri çalışmada, B1 seviyesindeki TÖMER öğrencilerine Web 2.0 araçları ile dil bilgisi öğretmenin, geleneksel ders kitaplarına kıyasla akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını tespit etmiştir.

Bu dijitalleşme süreci, günümüzde YZ ve Web 3.0 teknolojileriyle yeni bir boyuta taşınmıştır. Okur (2024), Web 2.0'ın ötesindeki bu yeni teknolojik uygulamaların, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde giderek daha fazla kullanılacağını vurgulamaktadır. YZ destekli sistemler, öğrencilerin öğrenme hızına, ilgi alanlarına ve eksiklerine göre anlık geri bildirimler verebilmekte; metinleri öğrencinin seviyesine göre otomatik olarak sadeleştirebilmekte veya zenginleştirebilmektedir. Bu bağlamda Kır (2024) tarafından belirtildiği üzere, web tabanlı materyal tasarımı ve bu materyallerin öğretim süreçlerine uyarlanması, Türkçe öğretiminin verimliliğini artırmada büyük bir potansiyel taşımaktadır.

Sonuç olarak geçmişte devletlerin siyasi ve ticari ilişkileriyle şekillenen ve Cumhuriyet dönemiyle birlikte kurumsal bir kimlik kazanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi serüveni; bugün YZ ile desteklenen dijital platformlarda, öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına anlık cevap veren dinamik ve etkileşimli bir yapıya dönüşmüştür. Geleneksel sınıf ortamlarından Web 2.0 araçlarına, oradan da akıllı öğretim sistemlerine uzanan bu köklü gelişim çizgisi, dil öğretiminin sadece yöntemlerini değil, materyal tasarımını ve öğrenen-öğreten rollerini de çağın gereksinimlerine uygun olarak yenilemiştir.

2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi

Dört temel dil becerisi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme, yabancı dil öğretiminde temel yapı taşları olarak kabul edilmektedir. Bu beceriler, dilin hem anlaşılması hem ifade edilmesi süreçlerini kapsar ve öğrencinin iletişim becerilerini geliştirebilmesi için yabancı dil öğreniminde sistematik ve dengeli bir şekilde geliştirilmelidir.

Dinleme ve okuma alımlama becerileri olarak sınıflandırılırken konuşma ve yazma üretme becerileri olarak sınıflandırılır (Erkek vd., 2017). Bu ayrım, becerilerin farklı işlevlere sahip olduğunu gösterse de iletişim sürecinde her birinin birbirini tamamlayan bütünleşik bir yapı oluşturduğunu göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu dört temel dil becerisi, öğrenenin iletişimsel yeterliliğini geliştirmede önemli bir rol oynar. Öğrenenlerin yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığını öğrenmesi yeterli değildir; aynı zamanda bu bilgileri kullanarak anlamlı iletişim kurabilmeleri de beklenir (Göçer & Karadağ, 2020). Bu beceriler, öğrenenin edindiği dili aktif olarak kullanmasını, kendi duygu ve düşüncelerini hem sözel hem yazılı olarak yapılandırması gerektiğini ifade etmektedir.

Akademik çalışmalarda bu dört becerinin birbirine bağlı olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu sebeple her becerinin planlı olarak desteklenmesine yönelik stratejilerin oluşturulması gerekir. Konuşma etkinlikleri; sınıf içi etkileşim, rol oynama ve tartışmalar vasıtasıyla gerçek iletişim durumlarının deneyimlenmesini sağlayarak öğrenenlerin kendilerini etkili bir şekilde ifade ederken güven duymalarına katkıda bulunur (Göçer & Karadağ, 2020). Bu tür hayata yakın etkinliklerin kullanılması, bireylere özgün görevler verilerek grup etkinlikleri şeklinde pratik yapma imkânı sunar ve iletişimsel becerilerin gelişimini destekler. Dört temel dil becerisi geliştirilirken teknoloji destekli öğrenme ortamlarının kullanılması, öğrenenlerin farklı bağlamlarda dört beceriyi deneyimlemelerine imkân tanımakta ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Gülkaya & Yıldırım, 2023). Bu bağlamda, teknolojinin sunduğu görsel ve işitsel zenginliklerden yararlanmak, dil öğretim sürecini daha etkileşimli hale getirerek hedeflenen becerilerin kazanımını kolaylaştıracaktır.

Dört temel dil becerisi arasındaki etkileşim, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dengeli ve bütüncül bir öğrenme deneyimi sağlar. Genel çerçeveye bakıldığında akademik düzeyde Türkçe öğretimi için tüm becerilerin ve yöntemlerin aynı anda uygulanması gerekmektedir (Korkmaz, 2018). Bu becerilerin stratejik bir biçimde ele alınması, öğrencilerin sadece dil bilgisel yapıya hâkim olmalarının ötesinde, dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini ve gerçek yaşam durumlarına hazır hâle gelmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretim materyallerinde bu becerilerin eş zamanlı olarak geliştirilmesine yönelik etkinliklerin planlanması, öğrencilerin motivasyonunu artırarak duyuşsal filtrelerini düşürmekte ve öğrenim sürecini daha etkili duruma getirmektedir (Bingör & Karataş, 2018). Dolayısıyla zengin içerikli materyallerle

desteklenen bütünleşik bir beceri öğretimi, hedef dilde yetkinliğe ulaşılmasında ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında kilit bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Her beceri, dil öğrenme sürecinin farklı bir yönünü geliştirmekle birlikte, birbirleriyle sıkı bir etkileşim hâlindedir. Özellikle dinleme becerisi, bir yabancı dilin öğrenilmeye başlanmasında ilk basamağı oluşturmakta ve konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimine kaynaklık etmektedir (Melanlıoğlu, 2016). Dinleme becerisi öğrenenlerin sözel girdiyi anlamalarını sağlarken konuşma becerisi eğitimci ve öğrenci arasındaki birebir etkileşimle bu girdiyi üretim aşamasına taşır (İnal & Korkmaz, 2019). Okuma becerisi, öğrenenlerin yazılı metinleri anlamlandırmasını sağlarken; yazma becerisi, öğrencilerin dil bilgisini kullanarak özgün metinler oluşturmalarına imkân tanımaktadır. Nihayetinde, alımlayıcı ve üretici becerilerin oluşturduğu bu eş zamanlı ve ayrılmaz bütünlük, hem öğrenenin hedef dildeki iletişimsel yetkinliğe tam anlamıyla ulaşmasını hem dili bağımsız bir araç olarak kullanabilmesini sağlayan en temel unsurdur.

2.1.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, bireylerin günlük iletişimlerinde en çok kullandığı ancak eğitim süreçlerinde genellikle ihmal edilen temel bir dil becerisidir (Rost, 2002). Dilin algılanması ve öğrenilmesi için zorunlu olan dinleme, alımlayıcı becerilerin merkezinde yer alır ve yabancı dil edinimi sürecinin temelini oluşturur.

Dinleme, sadece işitsel sinyallerin kulak yoluyla algılanması değil, aynı zamanda bu sinyallerin beyinde dil birimleri olarak çözümlenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması gibi karmaşık bilişsel süreçleri içeren aktif bir eylemdir (Buck, 2001). Bu bakımdan dinleme, duyulan seslerin mekanik bir tekrarından ziyade, zihinsel şemaların devreye girdiği ve anlamın yeniden yapılandırıldığı çok katmanlı bir beceri olarak değerlendirilmelidir.

Dilbilimci Stephen Krashen (1985), dinlemeyi anlaşılır girdi sağlayan temel mekanizma olarak tanımlar. Öğrenci, seviyesinin bir basamak üzerindeki girdiye maruz kaldıkça dili edinir ve bu edinme, üretici becerilerin gelişimine zemin hazırlar.

Dinleme eğitimi, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi içerisinde iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenme süreci, bireyin dış dünyadan gelen iletileri anlamlandırmasıyla başlar ve bu

süreçte dinleme, diğer becerilerin gelişimine zemin hazırlayan bir anahtar görevi görür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme, sadece seslerin fiziksel olarak algılanması değil, zihinsel bir süreçle iletinin kodunun çözülmesi ve anlamlandırılması işlemidir. Bu beceri, öğrencinin hedef dildeki yeterliliğini doğrudan etkilemekte ve dile olan yatkınlığını artırmaktadır (Altunkaya, 2018). Dolayısıyla dil öğretiminin temeli sayılan dinleme becerisine yönelik nitelikli bir eğitimin sunulması, öğrenicinin diğer dil becerilerini de sağlıklı ve sağlam bir zemin üzerine inşa etmesini mümkün kılacaktır.

Dinleme becerisinin kazandırılmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme sürecinde karşılaştıkları güçlükler, dilin ses yapısından ve kültürel ögelerin kullanımından kaynaklanan zorluklar göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin özellikle hızlı konuşma, vurgu-tonlama farkları ve deyimsel ifadeler karşısında anlama güçlüğü çektikleri görülmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmek için dinleme eğitimi sürecinde mekanik tekrarlar yerine, öğrencinin zihinsel kapasitesini kullanan ve strateji odaklı bir öğretim modelinin uygulanması gerekmektedir. Eğitimde kullanılan materyallerin gerçek hayattaki iletişim senaryolarına uygun olması ve görsellerle desteklenmesi, öğrencinin anlama performansını olumlu yönde etkilemektedir (Arat, 2022). Bu doğrultuda, işitsel girdilerin görsel unsurlarla eş zamanlı sunulduğu zenginleştirilmiş materyaller, karşılaşılan bu zorlukların hafifletilmesinde ve anlamlandırma sürecinin daha zahmetsiz gerçekleşmesinde tamamlayıcı bir işlev üstlenmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde stratejik farkındalık yaratmak amacıyla üstbilişsel stratejilerin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanır. Dinleme sırasında öğrencilerin neyi anlayıp neyi anlamadıklarını fark etmeleri, anlam karmaşası yaşadıklarında uygun stratejileri; tahminde bulunma, not alma, bağlamdan çıkarma vb. devreye sokmaları hedeflenir. Bu stratejik yaklaşım, öğrencinin sadece o anki metni anlamasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bağımsız bir öğrenici olarak gelecekteki dinleme görevlerine de hazırlanmasına yardımcı olur (Altunkaya, 2018). Sonuç olarak dinleme sürecinde üstbilişsel yetilerin aktif kılınması, öğreneni pasif bir alıcı konumundan çıkarıp kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen ve sürecini yönetebilen bilinçli bir birey hâline getirmektedir.

Günümüzde dinleme eğitiminde metodolojik bir yenilik olarak "Eylem Odaklı Yaklaşım" ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımda dili öğrenen birey, dili belirli toplumsal bağlamlarda görevleri yerine getirmek için kullanan bir "sosyal aktör" olarak değerlendirilir. Sosyal aktör kavramı, öğrenenin hedef dili sadece sınıf ortamında değil, gerçek yaşamın akışı içinde işlevsel bir araç olarak kullanmasını zorunlu kılar (Fişekcioğlu, 2022). Dinleme becerisi öğretiminde kullanılan mevcut materyaller, sosyal aktörün günlük hayatta karşılaşacağı doğal dilden yoksundur. Fişekcioğlu (2022), yaptığı araştırmada, Türk toplumsal yaşamında sıklıkla duyulan "Selpak, Vileda, Bankamatik" gibi genelleme sözcüklerin (marka adlarının cins isme dönüşmesi) ders kitaplarında yer almadığını tespit etmiştir.

Bu durum, doğrudan dinleme becerisini ve işitsel alımlama süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Zira bir sosyal aktörün, gerçek bir iletişim ortamında "evi vileda yapmak" veya "bankamatikten para çekmek" gibi işitsel girdilere maruz kaldığında bunları anlamlandıramaması, sınıf içi öğrenme ile sokaktaki gerçeklik arasında ciddi bir kopukluk yaratır. Dolayısıyla dinleme eğitimi, sadece ders kitabındaki standart dilin değil, bu tür yaşayan kültürel ögelerin de aktarıldığı bir sürece dönüşmelidir.

Tam da bu noktada, söz konusu doğal dil açığını kapatmak için dijital olanaklar devreye girmektedir. Dinleme etkinliklerinin Web 2.0 araçları ve dijital materyallerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin ders kitaplarında bulamadıkları doğal Türkçe kullanımına, farklı aksanlara ve Fişekcioğlu'nun (2022) dikkat çektiği günlük yaşam sözcüklerine maruz kalmalarını sağlamaktadır. Böylece teknoloji destekli dinleme etkinlikleri, öğrenciyi teorik bir alıcı olmaktan çıkarıp gerçek hayatın seslerini anlayabilen ve farklı bağlamlardaki doğal Türkçeyi çözümleyebilen yetkin bir sosyal aktöre dönüştürmektedir.

Söz konusu dijital araçların, teknoloji destekli dinleme etkinliklerinin ve zengin işitsel girdilerin öğrenci tarafından özümsenmesi ise öğretim sürecinin sistematik bir aşamalandırmayla yürütülmesine bağlıdır. Bu doğrultuda modern dil sınıflarında dinleme eğitimi; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç temel evrede yapılandırılmaktadır (Altunkaya, 2018; Memiş, 2019). Dinleme öncesi aşamada öğrencinin hazırbulunuşluğu artırılırken (Bayram, 2019; Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020); dinleme sırasında anlamın inşası (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020), dinleme sonrasında ise edinilen bilgilerin değerlendirilmesi ve yansıtılması gerçekleştirilir (Altunkaya, 2018; Memiş, 2019). Özellikle dijitalleşen dünyada Web 2.0 araçlarının

ve teknolojik imkânların sürece dâhil edilmesi, öğrencilere zengin bir işitsel girdi sunulmasını sağlamaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin gerçek yaşam diline maruz kalmalarına ve dinleme becerilerini daha dinamik bir ortamda geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Arat, 2022). Sunulan bu teknolojik zenginlik, klasik öğretim ortamının sınırlarını genişleterek öğrenciye gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir bir dil evreni sunmakta ve işitsel becerilerin gelişimini hızlandırmaktadır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, öğrencinin dilsel ve zihinsel gelişiminin merkezinde yer almaktadır. Etkin bir dinleme eğitimi, Fişekcioğlu'nun (2022) da belirttiği üzere, öğrencinin hedef dili sadece duymasını değil, onu analiz ederek sosyal hayatta bir sosyal aktör olarak kullanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Güneş (2011), bu doğrultuda çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının ve üstbilişsel stratejilerin sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Nitekim bu çok boyutlu yaklaşım, öğrencinin sadece anlık anlama becerisini geliştirmekle kalmayıp dil öğrenme motivasyonunu ve iletişimsel başarısını da kalıcı bir yetkinliğe dönüştürmektedir.

2.1.1.1.1. Dinleme Eğitiminde Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretim sürecinin kuramsal temelleri, dilin doğasına ve öğrenme biçimine yönelik değişen bakış açılarından etkilenmekte ve dönüşmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecini yapılandıran temel kavramların hiyerarşik bir düzende ele alınması gerekmektedir. Anthony (1963) ve sonrasında Richards ve Rodgers (2014) tarafından geliştirilen ayrıma göre; yaklaşım, dil öğretimine dair kuramsal varsayımları ve felsefi temelleri ifade ederken; yöntem bu kuramların sistemli bir plan dâhilinde düzenlenmesini, teknik ise sınıf içindeki somut uygulamaları ve araçları kapsamaktadır (akt. Göçen, 2023, s. 218). Bu kavramsal ayrım, eğitimcilerin kullandıkları materyal ve tekniklerin hangi kuramsal zemine oturduğunu fark etmelerini sağlayarak öğretim sürecinin rastgelelikten uzak, bilinçli ve amaca yönelik tasarlanmasına olanak tanır.

Dinleme becerisi, dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimine paralel olarak farklı ağırlıklar kazanmış; kimi dönemlerde ihmal edilmiş, kimi dönemlerde ise öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmiştir. Dünya genelinde dil öğretimi yaklaşımları tarihsel süreçte davranışçı anlayıştan bilişsel ve yapılandırıcı modellere doğru bir gelişim göstermiştir. Geleneksel yaklaşımlarda dinleme, genellikle pasif bir beceri olarak görülmüş ve dil bilgisi kurallarının aktarılması ön plana çıkarılmıştır. 1950'li

yıllardan itibaren dilin bir iletişim aracı olduğu görüşünün yaygınlaşmasıyla birlikte dinlemenin sosyal etkileşimdeki rolü daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır (Güneş, 2011). Gerçekleşen bu dönüşüm, dinleme becerisinin öğretim programlarındaki konumunu güçlendirmiş; onu destekleyici bir yan unsur olmaktan çıkarıp dil ediniminin ve etkili iletişimin merkezî bir bileşeni hâline getirmiştir.

Alan yazını incelendiğinde dil öğretim yaklaşımlarının tarihsel süreçte "yapı odaklı" geleneksel modellerden, "anlam ve iletişim odaklı" modern modellere doğru evrildiği görülmektedir (Köksal & Varışoğlu, 2014; Göçen, 2023). Bu araştırmada dinleme becerisi üzerindeki etkisi incelenen YZ temelli modelin konumunu belirlemek adına, temel yaklaşımlar aşağıda kronolojik ve kuramsal bir bütünlük içinde ele alınmıştır:

Geleneksel ve Davranışçı Yaklaşımlar: Dil öğretiminin erken dönemlerinde hâkim olan geleneksel yaklaşım, temelde Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi ile özdeşleşmiştir. Köksal ve Varışoğlu (2014), bu yaklaşımda dilin kurallar, kelimeler ve kültürden oluşan statik bir yapı olarak görüldüğünü belirtmektedir. Göçen'in (2023, s. 219) de vurguladığı üzere, bu anlayışta temel amaç hedef dildeki metinlerin okunması ve çevrilmesidir; dolayısıyla dinleme ve konuşma gibi iletişimsel beceriler büyük ölçüde ihmal edilmiştir.

II. Dünya Savaşı sonrasında, geleneksel yöntemlerin iletişimsel yetersizliğine bir tepki olarak ve davranışçı psikolojinin etkisiyle İşitsel-Dilsel Yaklaşım ortaya çıkmıştır. Skinner'ın davranışçılık ilkelerine dayanan bu yaklaşım, dil öğrenimini bir "alışkanlık oluşturma" süreci olarak tanımlar (Brooks, 1964; akt. Köksal & Varışoğlu, 2014). Göçen (2023, s. 221), bu yöntemde öğretimin diyalog ezberleme ve mekanik tekrarlar üzerine kurulduğunu ifade eder. Bu araştırmanın kontrol grubunda uygulanan ve öğrenciyi pasif bir dinleyici konumunda tutan öğretim modeli, davranışçı ekolün "uyarıcı-tepki" prensibini yansıtmaktadır.

Bilişsel ve Doğal Yaklaşımlar: 1960'lı yıllardan itibaren Noam Chomsky'nin eleştirileriyle şekillenen Bilişsel Yaklaşım, dil öğrenimini mekanik bir taklit süreci olmaktan çıkarıp aktif bir "zihinsel işlemleme" süreci olarak tanımlamıştır (Köksal & Varışoğlu, 2014, s. 86). Göçen (2023, s. 224), bu yaklaşımda öğrencinin yeni bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırdığını ve yaratıcı bir süreç içine girdiğini belirtir. Bu bağlamda, tezin deney grubunda kullanılan YZ destekli görsel materyaller,

öğrencinin işitsel girdiyi zihinsel şemalarla eşleştirmesini sağlayarak bilişsel yaklaşımın öngördüğü anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir.

Benzer dönemde Krashen ve Terrell tarafından geliştirilen Doğal Yaklaşım ise dil ediniminin doğal bir süreçte gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşıma göre öğretim, öğrencinin seviyesinin biraz üzerinde (i+1) olan "anlaşılabilir girdi" ile sağlanmalıdır (akt. Göçen, 2023, s. 226). Görsel ve işitsel ögelerin birlikte kullanımı, girdinin anlaşılabilirliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

İletişimsel, Yapılandırıcı ve Eylem Odaklı Yaklaşımlar: Modern dil öğretiminin temelini oluşturan İletişimsel Yaklaşım dilin yapısal doğruluğundan ziyade "iletişimsel yeterlilik" üzerine odaklanır. Hymes (1972) tarafından temellendirilen bu görüşe göre dil, sosyal bir etkileşim aracıdır (akt. Köksal & Varışoğlu, 2014). Göçen (2023, s. 227), bu yaklaşımda otantik materyallerin ve gerçek yaşam senaryolarının kullanımının esas olduğunu vurgular.

Günümüzde benimsenen Yapılandırıcı Yaklaşım çerçevesinde dinleme, sadece seslerin fiziksel olarak algılanması değil, bireyin ön bilgileri ile yeni gelen iletileri zihninde sentezleyerek anlamı yeniden inşa etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda dinleme, öğrencinin bilgiyi pasif bir alıcı olarak kabul ettiği bir eylem değil, sosyal bir aktör olarak anlamı yapılandırdığı dinamik bir etkileşim alanıdır (Güneş, 2013). Bu süreçte dil bilgisi kuralları soyut bir ezber mekanizması olmaktan çıkarılarak metinler üzerinden sezdirme yoluyla verilmekte, böylece öğrencinin hem dilsel hem de zihinsel becerilerinin eş zamanlı gelişimi hedeflenmektedir.

Bu anlayışın bir uzantısı olarak günümüzde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile benimsenen Eylem Odaklı Yaklaşım ve Etkinlik Yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Dinleme etkinlikleri yaklaşımla sadece sınıf içi bir alıştırma olmaktan çıkıp gerçek yaşam senaryolarına dayanan, kültürel unsurları barındıran ve teknolojik araçlarla zenginleştirilen bir yapıya bürünmüştür. Özellikle dijital materyallerin ve Web 2.0 araçlarının sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin farklı aksan ve bağlamlardaki doğal Türkçe kullanımına maruz kalmalarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak modern yaklaşımlarla birlikte dinleme eğitimindeki en önemli stratejik dönüşümlerden biri de üstbilişsel farkındalığın sürece dâhil edilmesidir. Bilişsel yaklaşımın bir uzantısı olarak gelişen bu yöntemde, öğrenciye sadece ne dinleyeceği değil, nasıl dinleyeceği de öğretilir. Tahminde bulunma, planlama yapma, süreci

izleme ve dinleme sonrasında kendi anlama düzeyini değerlendirme gibi adımlardan oluşan üstbilişsel stratejiler, öğrencinin dinleme sürecini yönetmesini sağlar (Altunkaya, 2018; Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Bu durum, yabancı dil sınıflarında öğrenci özerkliğini destekleyen ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan en temel unsurdur (Altunkaya, 2018). Öğrencinin kendi zihinsel süreçlerine hâkim olması, hedef dilde yetkinliğe ulaşma yolunda atılacak en stratejik adımlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Tüm bu süreç incelendiğinde dinleme becerisinin öğretiminde paradigmanın değiştiği açıkça görülmektedir. Artık hedef, öğrencinin sadece duyduğu sesleri taklit etmesi değil; görsel ipuçlarını, sosyal bağlamı ve teknolojik araçları kullanarak anlamı zihninde kendisinin yapılandırmasıdır. Özellikle günümüzde benimsenen eylem odaklı ve yapılandırmacı yaklaşımlar, öğretim ortamının çoklu uyaranlarla (ses, görüntü, metin) zenginleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Geleneksel yöntemlerin sunduğu tek tip işitsel materyaller, bu zenginliği sağlamada yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın odak noktası olan YZ teknolojileri, sadece bir araç değil; modern dil öğretim yaklaşımlarının hedeflediği doğal, bağlamsal ve etkileşimli öğrenme ortamını yaratmak için güçlü bir pedagojik çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.1.1.2. Dinleme Süreçleri

Günümüz yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi, yalnızca işitsel girdi sağlayan bir süreç olarak değil, öğrenenin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri aktif biçimde kullandığı çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda modern dinleme öğretimi, derslerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamada planlanmasını önermektedir. Bu model, alan yazında özellikle Field (2008) ile Vandergrift ve Goh (2012) tarafından ayrıntılı biçimde temellendirilmektedir:

- Dinleme Öncesi Aşama

Dinleme öncesi aşama, öğrencinin konuya ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmek, bağlamı tanımlamak ve dinleme sırasında gerekli olacak bilişsel çerçeveyi oluşturmak amacıyla uygulanmaktadır. Field (2008), dinleme öncesi etkinliklerin dinleyicinin zihinsel hazırlık düzeyini artırmakta ve özellikle tümdengelimsel işlemleme sürecini desteklemekte olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada yapılan tahmin çalışmaları, anahtar kelimelerin tanıtılması, görsellerle bağlam oluşturulması ve dinleme amacının

belirlenmesi, öğrencinin dinleme sürecine daha kontrollü ve bilinçli bir şekilde dâhil olmasını sağlamaktadır.

Vandergrift ve Goh (2012), dinleme öncesi aşamanın dinleyicinin dikkatini odaklamakta, öğrenenin dinleme sırasında kullanacağı stratejileri planlamasını kolaylaştırmakta ve dinleme kaygısını azaltmakta önemli bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Bu nedenle dinleme öncesi çalışmalar, bilişsel hazırlığı güçlendiren kritik bir başlangıç aşaması olarak değerlendirilmektedir.

- Dinleme Sırası Aşama

Dinleme sırası aşaması, öğrencinin metni dinlerken belirli görevleri yerine getirdiği ve işitsel girdiyi anlamlandırmaya çalıştığı temel aşamayı oluşturmaktadır. Field (2003), dinleme sırasında doğru segmentasyon, söz öbeklerini ayırt etme ve kelime sınırlarını tanıma gibi alt bilişsel becerilerin etkin hâle geldiğini belirtmektedir. Bu aşamada kullanılan görev türleri (ana fikir bulma, detay seçme, not alma, bilgi eşleştirme), öğrenenin dikkatini metindeki önemli bilgilere yönlendirerek dinleme anlama sürecini yapılandırmaktadır.

Vandergrift (2004), dinleme sırası etkinliklerinde öğrencinin anlamı adım adım inşa ettiğini ve işitsel girdiyi işlemleme kapasitesinin bu aşamada aktif hâle geldiğini ifade etmektedir. Bu nedenle bu aşamada verilen görevler hem tümevarımsal hem tümdengelimsel işlemleme stratejilerini eş zamanlı olarak desteklemektedir.

- Dinleme Sonrası Aşama

Dinleme sonrası aşama, öğrenenin dinlediği metni doğrulama, anlamını pekiştirme ve dinleme girdisini üretici becerilere aktarma sürecini kapsamaktadır. Field (2008), dinleme sonrası uygulamaların anlamayı değerlendirme ve dinleme hatalarını fark etme açısından kritik olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada öğrencinin yeniden yapılandırma, tartışma, özet çıkarma, metni başka bir beceriye dönüştürme (konuşma/yazma) gibi etkinlikler aracılığıyla dinlenen içeriği aktif olarak işlemesi hedeflenmektedir.

Vandergrift ve Goh (2012) ise dinleme sonrası aşamanın üstbilişsel farkındalığın güçlenmesinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır; çünkü öğrenci bu aşamada neyi anlayıp neyi anlamadığını değerlendirmekte ve kendi dinleme stratejilerini bilinçli hâle getirmektedir. Böylece dinleme, yalnızca bir anlama süreci değil, aynı zamanda öğrenenin kendi öğrenmesini düzenlediği bir üstbilişsel süreç hâline gelmektedir.

2.1.1.1.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Zorlukları

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme sürecinde karşılaştıkları güçlükler hem dilsel hem de bilişsel boyutta ortaya çıkmaktadır. Dinleme, geçici ve anlık bir beceri olması nedeniyle hafıza, dikkat ve işlemleme kapasitesi üzerinde yoğun bir bilişsel yük oluşturmaktadır (Field, 2008). Bu nedenle dinleme zorlukları yalnızca işitsel girdinin niteliğinden değil, öğrencinin bilişsel işleme kapasitesi, dilsel birikimi ve dinleme stratejisi kullanım yeterliğinden de kaynaklanmaktadır.

- Dilsel Zorluklar

Türkçenin kendine özgü ses özellikleri, özellikle anadilleri eklemeli olmayan öğrenciler için çözümleme sürecini zorlaştırmaktadır. Hızlı konuşmada ortaya çıkan ulama, hece düşmesi, vurgu kaymaları ve ses yutulmaları, kelime sınırlarının algılanmasını güçleştirmekte ve öğrencinin aşağıdan yukarıya işlemleme kapasitesini azaltmaktadır (Göksel & Kerslake, 2005). Ayrıca Türkçede eklerin yoğunluğu ve ardışık eklenme yapısı, konuşma sırasında anlam birimlerinin birleşik şekilde duyulmasına neden olmakta, bu da kelime tanıma sürecini zorlaştırmaktadır (Kornfilt, 1997). Söz konusu yapısal zorluklar, dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin sadece anlamsal değil, aynı zamanda sesbilimsel ve biçimsel farkındalıklarının da artırılmasını zorunlu kılmaktadır.

- Bilişsel İşlemleme Zorlukları

Dinleme sürecinin doğası gereği bilgiyi anlık olarak işleme ve bellekte tutma zorunluluğu, özellikle çalışma belleği kapasitesi düşük olan öğrencilerde anlama sorunlarına yol açmaktadır (Vandergrift & Goh, 2012). Konuşma hızının öğrencinin işlemleme hızını aşması durumunda hem ana fikir hem de detay bilgilerin kaçırılması beklenen bir sonuçtur. Bu durum yabancı dilde dinlemenin "eşzamanlı işlemleme" gerektiren bir beceri olmasından kaynaklanmaktadır.

- Metinsellik ve Söylem Yapısı Kaynaklı Zorluklar

Türkçede metinlerin anlamsal örgüsünü kuran ve cümleler arası mantıksal geçişleri sağlayan bağlaçlar, yabancı dil öğrenicileri için karmaşık bir yapı sergilemektedir. Karatay ve Kaya (2019), bağlaçların metinlerin tutarlılık ve bağdaşıklığını sağlamadaki kritik rolüne dikkat çekerek, bu yapıların öğretiminin belirli bir sistematik ve sıklık düzeyine göre yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak ders kitaplarında bağlaçların sunumundaki dengesizlikler ve öğrenicilerin bu soyut

ilişkileri kurmadaki zorlukları, dinleme sırasında metnin genel akışını takip etmeyi güçleştirmektedir. Öğrenci, bağlaçların işlevini anlık olarak çözümleyemediğinde, metindeki neden-sonuç veya zıtlık ilişkilerini kaçırmakta, bu da dinlediğini anlama başarısını doğrudan etkilemektedir (Karatay & Kaya, 2019). Ayrıca konuşmanın beklenmedik yön değiştirmeleri, örtük anlam kullanımı ve kültürel referanslar, öğrencinin yukarıdan aşağıya işlemleme sürecini de sınırlamaktadır (Rost, 2011). Tüm bu kısıtlılıklar, dinleme öğretiminin sadece kelime bilgisiyle sınırlı kalmayıp, metnin mantıksal örgüsünü ve kültürel kodlarını da içeren çok boyutlu bir farkındalık üzerine inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

- Materyal ve Öğretim Kaynaklı Zorluklar

Yabancı dil sınıflarında kullanılan dinleme materyallerinin çoğunun stüdyo ortamında hazırlanmış, akıcı ve ideal standart Türkçe kullanımı içermesi öğrenciyi gerçek hayattaki doğal konuşmaya hazırlamakta yetersiz kalmaktadır. (Gilmore, 2007) Günlük konuşmalarda rastlanan argo ifadeler, duraksamalar, tekrarlar ve dolgu sesleri öğrencinin anlamı yapılandırmasını daha da zorlaştırmaktadır (Rost, 2011; Richards, 2008).

Tüm bu etkenler bir araya geldiğinde dinleme becerisinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için çok katmanlı bir zorluk alanı olduğu görülmektedir. (Başkan & Ustabulut, 2020). Bu nedenle dinleme öğretiminin hem bilişsel hem de dilsel boyutu dikkate alan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir (Vandergrift, 2007).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin karşılaşmakta olduğu dinleme zorlukları; sesbirimsel çözümlemeden söylem yapısının kavranmasına, bilişsel işlemleme kapasitesinden materyal gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine kadar çok yönlü bir alanı kapsamaktadır. Bu zorlukların önemli bir kısmı, doğal konuşmanın hızına, ses olaylarına ve anlık işlemleme gerektiren bilişsel yükün yüksekliğine bağlı olarak ortaya çıkmakta (Field, 2008); geleneksel dinleme öğretimi yöntemleri ise bu sorunları gidermede çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Son yıllarda eğitim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte dinleme becerisinin öğretimi, öğrencinin bilişsel yükünü azaltmakta, anlamlandırma sürecini desteklemekte ve doğal girdiye erişimini artırmakta olan yenilikçi araçlarla yeniden şekillenmektedir (Mayer, 2009; Maulina vd., 2022). Bu nedenle dinleme eğitiminde teknoloji kullanımı, söz konusu zorlukları azaltma potansiyeli taşıyan tamamlayıcı bir öğretim bileşeni olarak ortaya çıkmakta ve çağdaş dinleme öğretimi yaklaşımlarının merkezinde yer almaktadır (Stockwell,

2012; Hampel & Hauck, 2004). Geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığı noktalarda devreye giren bu teknolojik destekler, öğrenme ortamını zenginleştirerek süreci daha erişilebilir, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturmaktadır.

2.1.1.1.4. Dinleme Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde teknolojinin sunduğu en önemli imkânlardan biri, bilginin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde sunulmasını sağlayan çoklu ortam materyalleridir. Düz metinlerin yanı sıra resim, video, ses ve animasyon gibi işitsel ve görsel ögelerin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan çoklu ortam tasarımları, bilginin zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır (İnal & Çakır, 2021). Mayer (2009) tarafından ortaya konulan Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'na göre bilgi, görsel ve işitsel kanallardan eş zamanlı işlendiğinde öğrenenin dikkati artmakta ve anlamlandırma süreci hızlanmaktadır. Bu süreçte kullanılan görsel ve işitsel materyallerin, öğrencilerin hedef dile yönelik motivasyonlarını ve akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir (İnal & Çakır, 2021). Bu bağlamda, farklı duyusal kanalları aynı anda harekete geçiren bu tür materyallerin kullanımı, öğrenme sürecini daha çekici kılmakla kalmayıp bilginin zihinde daha sağlam kodlanmasına ve uzun süreli belleğe aktarılmasına zemin hazırlamaktadır.

Mayer'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında dinleme becerisini doğrudan etkileyen tasarım ilkeleri, bilişsel yükün yönetilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Çoklu ortam ilkesine göre öğrenenler, sadece sözel metinler yerine görsellerle zenginleştirilmiş sunumlar aracılığıyla daha verimli öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Kanal ilkesi ve duyu biçimi ilkesi ise görsel bir materyalin yazılı metinlerle desteklenmesi yerine sesletimlerle sunulmasının, görsel kanal üzerindeki yükü azaltarak kısa süreli belleğin kapasitesini daha verimli kullanmasını sağladığını savunmaktadır (Mayer, 2009; İnal & Çakır, 2021). Ayrıca, metin ve ilgili görsellerin ekrana aynı anda yansıtılması olarak tanımlanan zamansal yakınlık ilkesi, öğrencinin bu ögeler arasında zihinsel bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Alan yazınındaki çalışmalar, çoklu ortam desteğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini somut verilerle ortaya koymaktadır. Bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısını ve bilginin kalıcılığını artırdığı saptanmıştır (Çevik, 2001). Bunun yanı sıra etkileşimli dijital içerikler ve eğitsel oyunlar, öğrencilere hedef dilin doğal sesletim özelliklerini, jest ve mimiklerini gözlemleme fırsatı sunarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmektedir (İnal & Korkmaz, 2019).

Teknolojinin eğitim süreçlerine dâhil edilmesiyle birlikte, bilginin sadece metin yoluyla değil, görsel ve işitsel unsurlarla desteklenerek sunulması öğrenme kalıcılığını artıran temel unsurlardan biri hâline gelmiştir. Özellikle hareketli görsellerin ve sesin birleşimiyle oluşan animasyonlar, durağan görsellere oranla dinamik süreçlerin anlatılmasında ve dikkatin toplanmasında daha yüksek bir etkinlik sergilemektedir (Kaleli, 2022). Özellikle dil öğretimi gibi süreç odaklı alanlarda, içeriğin bu denli canlı ve akıcı bir formatta sunulması, soyut kavramların somutlaştırılmasını ve öğrenmenin daha zahmetsiz gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır.

Görsel ve işitsel zenginliğin yanı sıra teknolojik araçlar, dinleme materyallerine alt yazı ekleme imkânı sunmakta; bu özellik dinleme zorluklarının önemli bir bölümünü azaltmaktadır. Vanderplank (2016), alt yazılı videoların öğrencinin kelime tanıma ve konuşma hızıyla baş etme becerilerini geliştirdiğini ve aynı zamanda dinleme kaygısını düşürdüğünü belirtmektedir. Winke, Gass ve Sydorenko (2010) ise alt yazı türlerinin farklı katkılarına dikkat çekerek; açık alt yazıların anlamayı artırdığını, seçmeli alt yazıların öğrenenin özerklik düzeyini yükselttiğini ve iki dilli alt yazıların yeni kelime edinimini hızlandırdığını ifade etmektedir.

Eğitim dünyasındaki dijitalleşme, dinleme materyallerini yalnızca çeşitlendirmekle kalmamakta onları, güncel ve kültür yüklü içeriklerle zenginleştirmektedir. YouTube, podcast platformları, dijital haber kanalları ve sosyal medya içerikleri, öğrencilerin hedef dilin doğal akışıyla ve farklı ağız–aksan çeşitleriyle karşılaşmasına olanak tanımaktadır (Gilmore, 2007). Bu durum sınıf içi dinleme materyallerinde sıkça eleştirilen yapaylık problemini önemli ölçüde azaltmaktadır. Öğrenenler ilgi alanlarına uygun içeriklere erişebilmekte; böylece motivasyon artmakta ve öğrenme süreci kişiselleşmektedir (Hauck & Stickler, 2017). Etkileşimli dijital platformlar (Quizlet, Edpuzzle, Listening Practice Labs), dinleme sırasında durdurma, tekrar oynatma, hız ayarlama ve kelime açıklamalarına anında erişme gibi özellikler sunarak dinleme performansını kayda değer ölçüde desteklemektedir.

Mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte kullanılan Duolingo, Voscreen ve LingQ gibi uygulamalar, dinleme becerisinin sınıf dışına taşınmasına olanak tanımakta; kısa ve yoğunlaştırılmış "mikro-dinleme" etkinlikleriyle maruz kalma sıklığını artırmaktadır. Mikro-dinleme, öğrenenin her gün kısa sürelerle fakat düzenli dinleme pratiği yapmasını sağlamakta; bu durum özellikle fonetik farkındalığın gelişmesinde etkili olmaktadır (Kukulska-Hulme & Shield, 2008). Mobil ortamın

sunduğu kişiselleştirme özellikleri, öğrencinin hızına, performansına ve ihtiyaç duyduğu kelime ve dil bilgisi yapılarına göre otomatik olarak içerik önermekte ve bireyselleştirilmiş bir dinleme deneyimi sunmaktadır. Sonuç olarak dinleme becerisi öğretiminde teknolojik araçların kullanımı, öğrenme sürecini bireyselleştirme, materyal zenginliğini artırma ve gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir dil girdisine erişimi mümkün kılma açısından giderek daha kritik bir konuma yükselmektedir. Teknoloji, dinleme sürecindeki bilişsel yükü azaltmakta, öğrenen özerkliğini desteklemekte ve geleneksel dinleme uygulamalarının gideremediği pek çok zorluğu telafi eden pedagojik bir tamamlayıcı unsur olarak değerlendirilmektedir (Hampel & Hauck, 2004; Vandergrift & Goh, 2012). Söz konusu pedagojik destek, öğrencinin kendi hızında ve ihtiyacına göre şekillenen bir öğrenme yolculuğu deneyimlemesini sağlayarak, geleneksel sınırlılıkların ötesine geçen verimli bir eğitim iklimi oluşturmaktadır.

Sonuç olarak dinleme eğitimi sürecinde teknolojinin yalnızca bir sunum aracı değil, öğretim sürecini dönüştüren yapısal bir unsur olduğu görülmektedir. Geleneksel yöntemlerin aksine, teknoloji destekli materyaller öğrenciye esnek, tekrar edilebilir ve zenginleştirilmiş bir dil girdisi sunmaktadır. Ancak mevcut alan yazını, teknolojinin sadece materyal çeşitliliği sağlamakla kalmayıp doğru yapılandırıldığında öğrencilerin dinleme kaygısını azalttığını ve özerk öğrenme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada ele alınan YZ destekli videoların, yukarıda sıralanan çoklu ortam ilkelerini barındıran en güncel ve kapsamlı araçlardan biri olduğu söylenebilir.

2.2. Yapay Zekâ

YZ, insan zekâsını taklit ederek öğrenme, problem çözme, karar verme ve algılama gibi bilişsel süreçleri gerçekleştirebilen bilgisayar sistemleri veya makineler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel süreçte Alan Turing'in (1950) makinelerin düşünebilme yetisi üzerine ortaya attığı sorulardan günümüze kadar uzanan bu teknoloji, günümüzde eğitimden sağlığa birçok alanda paradigma değişimlerine yol açmıştır.

YZ kavramı, en genel hâliyle insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirebilen sistemler olarak ifade edilmektedir. Bu sistemler, dışarıdan aldıkları verileri analiz ederek belirli hedeflere ulaşmak için en uygun kararı verme yeteneğine sahiptir.

Türkiye'de bu alandaki öncü çalışmalardan biri, ünlü matematikçi Cahit Arf tarafından ortaya konulmuştur. Arf (1959), Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde verdiği "Makine Düşünebilir mi?" başlıklı konferansta, insan beyninin çalışma prensipleri ile makinelerin işleyişi arasında bir analoji kurmuştur (Sarı, 2021). Arf'ın ortaya koyduğu bu vizyoner bakış açısı, YZ'nin yalnızca teknik bir hesaplama aracı olmadığını aynı zamanda insan düşüncesini modelleyebilecek teorik bir derinliğe sahip olduğunu daha o yıllarda işaret etmesi bakımından tarihî bir önem taşımaktadır.

Arf'a (1959) göre, makinelerin insan gibi düşünebilmesi için sadece hesaplama yapması yeterli değildir; aynı zamanda insan beyninin estetik ve duygusal yönlerini taklit edebilecek bir yapıya kavuşması gerekmektedir. Arf, makinelerin insan beyninden daha hızlı işlem yapabildiğini fakat düşünme eyleminin sadece mantıksal bir süreç olmadığını estetik duyguların da bu sürecin bir parçası olduğunu vurgulayarak YZ'nin felsefi sınırlarını o yıllarda çizmiştir.

Dünyada ise YZ çalışmaları, 1956 yılında Dartmouth Konferansı ile resmi bir disiplin hâline gelmiş ve zaman içinde "uzman sistemler", "makine öğrenmesi" ve "derin öğrenme" gibi alt dallara ayrılarak gelişimini sürdürmüştür. İşler ve Kılıç (2021), bu gelişimin eğitim alanında da köklü değişikliklere neden olduğunu ve YZ'nin artık sadece bir teknoloji değil, öğretim sürecinin bir paydaşı hâline geldiğini belirtmektedir. Eğitimde YZ öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemek, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmak ve verimliliği artırmak amacıyla geliştirilen teknolojileri kapsamaktadır. Oruç vd. (2024) tarafından yapılan betimsel analiz çalışması, eğitimde YZ kullanımına yönelik akademik ilginin son yıllarda belirgin bir artış gösterdiğini ve bu çalışmaların daha çok "uyarlanabilir öğrenme" ve "öğrenci başarısını artırma" odaklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde kullanılan YZ teknolojilerini şu kategorilerde toplanmak mümkündür:

Zeki Öğretim Sistemleri: Öğrencinin bilgi düzeyini ve öğrenme hızını analiz ederek ona en uygun içeriği sunan sistemlerdir. İşler ve Kılıç (2021), bu sistemlerin geleneksel "herkese tek tip eğitim" anlayışını yıkarak bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunduğunu vurgulamaktadır.

Uyarlanabilir Öğrenme Ortamları: Öğrencinin performans verilerini anlık olarak işleyerek müfredatı ve zorluk seviyesini dinamik bir şekilde ayarlayan platformlardır. Arslan (2020), bu platformların öğrencinin eksik olduğu konuları tespit ederek anında

geri bildirim sağladığını ve böylece öğrenme motivasyonunu artırdığını belirtmektedir.

Doğal Dil İşleme: Dil öğrenimi için kritik öneme sahip olan bu teknoloji, metinleri ve sesleri analiz ederek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Oruç vd. (2024), özellikle YZ destekli sohbet robotları ve otomatik değerlendirme sistemlerinin dil eğitimindeki kullanımının yaygınlaştığını ifade etmektedir.

YZ'nin eğitimde kullanımı, öğretmenin rolünü "bilgi aktarıcı" konumundan "öğrenme rehberi" konumuna taşımaktadır. Arslan (2020), YZ sistemlerinin rutin değerlendirme ve veri analizi görevlerini üstlenerek öğretmenlere, öğrencilerle birebir ilgilenmeleri için daha fazla zaman kazandırdığını belirtmektedir. Oruç vd. (2024), YZ'nin eğitimde sadece bir araç olarak değil, öğretim tasarımının bütünleşik bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve etik sorunların da göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, YZ'nin eğitim sürecindeki rolünün öğretmenin yerini alan bir teknoloji olmaktan ziyade, onun pedagojik kapasitesini güçlendiren stratejik bir yardımcısı olduğu söylenebilir. YZ sistemlerinin mekanik, tekrara dayalı ve zaman alıcı görevleri üstlenmesi; öğretmenin sınıftaki insani dokunuşuna, birebir rehberliğine ve öğrencilerle kurduğu duyuşsal etkileşime daha geniş bir alan açmaktadır. Ancak bu güçlü potansiyelin eğitimde gerçek anlamda fayda sağlayabilmesi, YZ araçlarının öğretim ortamlarına rastgele bir teknolojik yenilik olarak değil; etik sınırlılıkları gözetilmiş, öğrenci merkezli ve amaca yönelik bütüncül bir tasarımın parçası olarak dâhil edilmesine bağlıdır.

2.2.1. Yapay Zekâ ve Eğitim

Teknolojinin eğitimdeki rolü, geleneksel araçlardan öğrenme sürecini dönüştüren akıllı sistemlere doğru evrilmektedir. Alan yazını incelendiğinde YZ, insan zekâsını taklit eden, insan dilini öğrenip anlayabilen ve hatırlayabilen bilgisayar sistemleri olarak tanımlanmaktadır. Mananay (2024), YZ'yi tipik olarak insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirmek için insan zekâsı süreçlerinin makineler, özellikle de bilgisayar sistemleri tarafından simülasyonu olarak ifade etmektedir. Turing'in (1950) öngördüğü gibi, makinelerin düşünebilmesi ve insan etkileşimini taklit edebilmesi fikri, günümüzde büyük dil modelleri ve üretken YZ araçlarıyla somut bir gerçekliğe dönüşmüştür.

Eğitimde YZ kullanımı; öğrenen odaklı öğretmen odaklı ve sistem odaklı olmak üzere üç temel kategoride ele alınmaktadır. Öğrenen odaklı sistemler, öğrencilerin bireysel hızlarında ilerlemelerine olanak tanırken; öğretmen odaklı sistemler, değerlendirme ve geri bildirim yükünü hafifleterek öğretmenlerin pedagojik süreçlere odaklanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda YZ, sadece bir araç olmaktan çıkıp öğrenme sürecinin aktif, dinamik ve dönüştürücü bir bileşeni hâline gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan YZ teknolojileri, özellikle makine öğrenimi ve doğal dil işleme temellerine dayanmaktadır.

Makine öğrenimi, algoritmaların büyük veri setlerini analiz ederek kalıpları belirlediği ve deneyim yoluyla performansını zamanla iyileştirdiği bir süreçtir. Bonner vd. (2023), makine öğreniminin veriyi analiz etme, bir model oluşturma ve bir eylem gerçekleştirme döngüsü olduğunu belirtmektedir. Bu teknoloji, öğrencilerin öğrenme verilerini analiz ederek onlara kişiselleştirilmiş içerik sunulmasını ve uyarlayıcı geri bildirim sağlanmasını mümkün kılar.

Doğal dil işleme (NLP) ve LLM'leri inceleyecek olursak NLP, bilgisayarların insan diliyle etkileşime girmesine odaklanan, akıllı öğretim sistemlerinin ve otomatik değerlendirme araçlarının temelini oluşturan teknolojidir. Son yıllarda öne çıkan LLM'ler ise milyarlarca parametre ile eğitilmiş, bir sonraki kelimeyi tahmin ederek insan benzeri metinler üretebilen sinir ağlarıdır. Karataş vd. (2024), OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT gibi modellerin, Generative Pre-trained Transformer (GPT) mimarisi üzerine kurulduğunu ve hikâye oluşturma, mantıksal değerlendirme ve makine çevirisi gibi çok çeşitli doğal dil işleme yetenekleri sergilediğini vurgulamaktadır.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanım Alanları

YZ, yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde çok boyutlu bir destek sunmaktadır. Crompton vd. (2024) tarafından yapılan kapsamlı sistematik inceleme, YZ'nin dil eğitiminde en sık konuşma ve yazma becerilerini desteklemek için kullanıldığını, ancak pedagojik yöntemlerin zenginleştirilmesi ve öz-düzenleme becerilerinin artırılması için de kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Öğrenci becerilerine yönelik bu katkıların yanı sıra, YZ teknolojilerinin öğretim sürecindeki bir diğer temel işlevi materyal geliştirme ve içerik üretimi alanında görülmektedir. Materyal geliştirme ve içerik üretimi öğretmenler için

seviyeye uygun, ilgi çekici ve güncel materyal bulmak veya üretmek zaman alıcı bir süreçtir. Bonner vd. (2023), LLM tabanlı YZ araçlarının, öğretmenlerin materyal geliştirme yükünü hafifletmede devrim niteliğinde olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda YZ'nin sağladığı en önemli kolaylıklardan biri de metin seviyelendirmedir. Metin seviyelendirme konusunda öğretmenler, YZ araçlarına belirli bir konuyu vererek bu metnin CEFR standartlarına göre B1 veya B2 seviyesinde yeniden yazılmasını talep edebilmektedir. Bu dinamik uyarlama, öğreticilere standart ders kitaplarının durağan yapısının ötesine geçme imkânı tanıyarak öğrenci merkezli ve güncel bir içerik havuzu oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.

Ders planı ve etkinlik üretimi YZ, belirli bir kazanım için farklı seviyelerdeki öğrenciler için özelleştirilmiş ders fikirleri ve etkinlikler üretebilmektedir. Karataş vd. (2024), çalışmalarında ChatGPT'yi kullanarak öğrencilerin "küresel şehirler" teması üzerine sosyal medya gönderileri, hashtagler ve kısa hikâyeler oluşturduklarını ve bu sürecin yaratıcı yazma becerilerini desteklediğini raporlamaktadır.

Literatürde vurgulanan bu teknolojik imkânlar doğrultusunda, bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini desteklemek amacıyla geliştirilen öğretim materyallerinin hazırlanmasında YZ destekli dijital araçlardan yararlanılmıştır. Kullanılan araçlar, öğretim sürecinde doğrudan bir öğretim yöntemi olarak değil çoklu ortam öğrenme ve bilişsel yük kavramı doğrultusunda geliştirilen materyalleri destekleyici yardımcı üretim araçları olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinde, geleneksel video düzenleme yöntemlerinin ötesine geçilerek üretken YZ teknolojilerinden yararlanılmıştır. Bonner vd. (2023), YZ araçlarının sadece mevcut içeriği düzenlemekle kalmayıp girilen komutlar doğrultusunda sıfırdan bağlamsal içerik üretebildiğini ve bunun öğretmenler için materyal geliştirmede devrim niteliğinde olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan araçlar "Metinden Videoya" ve "Metinden Görsele" teknolojileri temelinde işlev görmüştür.

Materyal üretim sürecinin temelini, YZ modellerine verilen girdilerin en uygun hâle getirilmesini ifade eden "İstem Mühendisliği" oluşturmuştur. Son vd. (2023), YZ'nin çıktısının kalitesinin, sisteme girilen doğal dil komutlarının niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından dinleme metinlerindeki kültürel kodlar, duygu durumları ve B1 seviyesindeki dilsel yapılar

analiz edilmiş; YZ araçlarına "Türk kültürüne özgü bayramlaşma ritüeli, samimi aile ortamı, pastel tonlar" gibi belirli ve yapılandırılmış istemler girilerek YZ'nin "halüsinasyon" riski en aza indirilmiştir. Böylece ortaya çıkan ürünler, hazır stok videoların birleşimi değil; YZ algoritmaları tarafından metnin anlamsal bütününe göre sentezlenmiş özgün görsel anlatılar olmuştur.

2.2.3. Araştırmada Kullanılan Yapay Zekâ Araçları

Araştırma kapsamında Renderforest, CapCut, InVideo, DeepAI, ve Canva platformları kullanılmıştır. Bu araçlar, dinleme metinlerinin görsel-işitsel içeriklere dönüştürülmesi, materyallerin görsel bütünlüğünün sağlanması ve öğrenenlerin dikkatini destekleyici unsurların oluşturulması amacıyla tercih edilmiştir. Her bir aracın kullanım amacı ve materyal üretim sürecindeki işlevi aşağıda açıklanmıştır.

2.2.3.1. Renderforest

Renderforest, metin tabanlı içeriklerin animasyon ve video formatına dönüştürülmesine imkân tanıyan YZ destekli bir dijital içerik üretim platformudur. Bu çalışmada Renderforest, dinleme metinlerinin animasyon temelli kısa videolara dönüştürülmesi amacıyla kullanılmıştır. Metinlerin sahnelere ayrılması, temel görsel akışın oluşturulması ve animasyonlu anlatım taslağının hazırlanması sürecinde bu araçtan yararlanılmıştır.

Renderforest'in YZ destekli sahneleme ve otomatik görsel yerleştirme özellikleri, dinleme materyallerinin görsel bağlamla desteklenmesini sağlamıştır. Böylece öğrenenlerin yalnızca işitsel girdiye değil, aynı zamanda görsel ipuçlarına da maruz kalması hedeflenmiştir. Üretilen videolar, son düzenleme öncesinde taslak materyal olarak değerlendirilmektedir.

Renderforest, bünyesinde barındırdığı NLP algoritmaları sayesinde, yüklenen dinleme metnini anlamsal olarak analiz eden ve metnin akışına en uygun görsel senaryoyu otomatik olarak öneren YZ destekli bir platformdur. Çalışmada, dinleme metinlerinin senaryolaştırılması aşamasında Renderforest'in YZ algoritmalarından yararlanılmıştır. Araç, metindeki anahtar kelimeleri (Örn: "tartışma", "yolculuk", "şaşkınlık") tarayarak, Mayer'in (2009) "Resim ve metin arasındaki anlamsal ilişki" ilkesine uygun sahneleri otomatik olarak eşleştirmiştir. Araştırmacı, YZ'nin sunduğu bu otomatik

önerileri istem mühendisliği teknikleriyle yenileyerek videonun pedagojik hedeflere tam uyumunu sağlamıştır.

2.2.3.2. CapCut

CapCut, video düzenleme ve kurgu işlemlerinin gerçekleştirilebildiği YZ destekli bir video düzenleme aracıdır. Bu çalışmada CapCut; Renderforest, InVideo, DeepAI ve Canva platformları aracılığıyla oluşturulan video taslaklarının son hâle getirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Video kesme, sahne geçişleri, alt yazı zamanlamaları ve ses-görüntü uyumunun sağlanması CapCut üzerinden gerçekleştirilmiştir.

CapCut'ın tercih edilme nedeni, sade ve anlaşılır bir görsel düzenleme imkânı sunmasıdır. Bu sayede materyallerde gereksiz görsel ve işitsel unsurların önüne geçilmiş, öğrenenlerin dikkatinin dinleme metnine yönelmesi sağlanmıştır.

Farklı YZ uygulamaları aracılığıyla hazırlanan metinler, görseller, seslendirmeler ve video klipler, CapCut kullanılarak zaman çizelgesinde nihai video hâline getirilmekte ve tutarlı bir dinleme senaryosu oluşturulmaktadır. Bu birleştirme, çoklu ortam ögelerinin eş zamanlı sunulmasını sağlamakta, böylece Mayer'in (2009) savunduğu bütünlük ilkesini desteklemektedir.

CapCut'ın YZ destekli ses tanıma özelliği, seslendirme kaydını otomatik olarak analiz ederek alt yazıya dönüştürmektedir. Alt yazıların dinleme materyallerine eklenmesi, öğrencilerin kaçırdığı kelime veya ifadeleri görsel olarak takip etmelerine olanak tanımaktadır. Bu özellik, dinleme becerisi stratejilerinden biri olan işitsel ve görsel ipuçlarını birleştirme stratejisini doğrudan desteklemekte ve özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Yılmaz & Kardaş, 2025).

CapCut, bu işlevleri sayesinde, üretken YZ araçları tarafından hazırlanan materyalin son hâli üzerinde kolay, hızlı ve stratejik düzenlemeler yapılmasını sağlamakta olan kritik bir post-prodüksiyon aracı olarak çalışmamızda yer almaktadır.

2.2.3.3. InVideo

InVideo, metin içeriklerinin video formatına dönüştürülmesine olanak tanıyan web tabanlı bir video üretim aracıdır. Bu çalışmada InVideo, alternatif bir materyal üretim aracı olarak kullanılmıştır. InVideo aracılığıyla oluşturulan içerikler, farklı platformlarla üretilen materyallerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Özelleştirme seçeneklerinin sınırlı olması nedeniyle InVideo, araştırmada ikincil düzeyde kullanılmıştır. Buna rağmen, araçların pedagojik açıdan sunduğu olanakların değerlendirilmesi açısından işlevsel bir karşılaştırma imkânı sağlamıştır.

InVideo'nun araştırma bağlamındaki katkıları ve gözlemlenen sınırlılıkları şunlardır:

Hızlı Metinden-Videoya Dönüşüm: InVideo'nun temel gücü, yazılı dinleme metnini otomatik olarak sahnelere bölmekte ve ilgili stok video/görsel kütüphanesinden otomatik görsel öneriler sunmaktadır. Bu özellik, Mayer'in (2009) Çoklu Ortam Kuramı'nın gerektirdiği görsel-işitsel unsurların bütünleştirilmesini hızlandırmakta ve dinleme metninin bağlamsal zenginliğini artırmaktadır.

Akıcılık Sağlama: Uygulama, görsel geçişleri ve zamanlamayı otomatik olarak ayarlama yeteneği sayesinde, araştırmacının az müdahalesi ile tutarlı bir dinleme senaryosu oluşturmasına olanak tanımaktadır (Başal, 2025). Bu senaryo zaman zaman girilen istemden bağımsız görüntülerle oluşmaktadır.

Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sınırlılıklar: Deneysel materyal geliştirme sürecinde, InVideo uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında bazı sınırlılıkları ortaya çıkmaktadır. Bu sınırlılıklar, üretilen içeriğin beklenen yüksek kalitede olmasını engellemekte, bu nedenle araştırmamızın materyal kalitesini artırmak için başka araçlara (CapCut/Renderforest) yönelmesini gerektirmektedir.

YZ'nin Bağlamı Anlama Yetersizliği: Uygulamanın YZ algoritması, özellikle Türkçe'deki soyut kavramları veya kültürel ögeleri içeren bağlamları (örneğin, B1 seviyesindeki deyimler veya kültüre özgü durumlar) tam olarak kavrayamamakta, bu da otomatik olarak seçilen görsellerin metinle anlamsal tutarlılığını düşürmektedir (Yılmaz & Kardaş, 2025).

Özelleştirme Zorluğu**:** Otomatik oluşturulan videolarda, öğrencinin dinleme becerisi gelişimine odaklanacak şekilde görsel öğeleri detaylıca ayarlama ve ince ayar yapma esnekliği, Canva gibi daha esnek tasarım araçlarına kıyasla daha sınırlı kalmaktadır.

2.2.3.4. Canva

Canva, grafik tasarım ve görsel düzenleme süreçlerinde kullanılan YZ destekli bir dijital tasarım platformudur. Bu çalışmada Canva, ders materyallerinin görsel tasarımı, sunum sayfaları, açıklayıcı grafikler ve video ön izleme görsellerinin hazırlanmasında kullanılmıştır.

Canva'nın sunduğu şablonlar ve tasarım önerileri sayesinde materyaller arasında görsel bütünlük sağlanmış; öğrenenlere sunulan içeriklerin estetik ve pedagojik açıdan tutarlı olması amaçlanmıştır.

2.2.3.5. DeepAI

DeepAI, metin girdilerine dayalı olarak görsel üretimi sağlayan YZ tabanlı bir platformdur. Bu çalışmada DeepAI, dinleme metinlerinde yer alan mekân, olay ve karakterlerin görsel olarak temsil edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Üretilen görseller, animasyon ve video içeriklerinde destekleyici unsur olarak yer almıştır.

DeepAI'nin tercih edilme nedeni, bağlama uygun ve özgün görseller üretme imkânı sunmasıdır. Bu sayede hazır görsel kaynaklara bağımlılık azaltılmış ve materyallerin anlatım bütünlüğü güçlendirilmiştir.

DeepAI, derin öğrenme algoritmalarını kullanarak, kullanıcı tarafından girilen metinsel tasvirleri piksel tabanlı özgün görsellere dönüştüren bir "Metinden Görsele" üretim platformudur. Araştırmada kullanılan dinleme metinlerinde geçen ve hazır görsel stoklarında bulunması zor olan belirli kültürel ögeler (Örn: Köy meydanındaki düğün hazırlığı veya 'Emrah ile Selvihan hikâyesindeki fantastik atmosfer), DeepAI aracılığıyla üretilmiştir.

Selvi vd. (2025), YZ destekli araçların, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve kültürel bağlama uygun materyal yaratma yeteneğine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe paralel olarak DeepAI'ye girilen "Historical Turkish architecture, animation style, warm colors" gibi teknik istemlerle, ders kitabındaki metnin ruhuna uygun, telif sorunu olmayan ve tamamen özgün görseller sentezlenmiştir. Bu süreç, çalışmayı standart bir multimedya tasarımından ayırarak öğretim materyalinin YZ ile yaratıldığı bir düzleme taşımıştır.

2.2.4. Dinleme Becerisi ve Yapay Zekâ Destekli Medya

YZ ve teknoloji, dinleme becerisinin öğretiminde de kritik bir dönüşüm sağlamaktadır. Maulina vd. (2022), teknoloji tabanlı medyanın (podcastler, mobil tabanlı sesli kitaplar, multimedya araçları) dinleme becerisinin geliştirilmesinde geleneksel ders kitabı materyallerinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle mobil destekli dil öğrenimi, öğrencilerin her an her yerde dinleme pratiği yapmasına olanak tanıyarak öğrenme sürecini sınıf dışına taşımaktadır.

YZ bu sürece şu şekilde dâhil olmaktadır:

Metinden Sese: Bonner vd. (2023), YZ'nin metinleri farklı aksanlarda ve doğal bir tonlamayla seslendirebildiğini, bunun da öğrencilerin farklı İngilizce varyasyonlarına maruz kalmasını sağladığını belirtmektedir.

Otomatik Alt Yazı ve Dublaj: Lahiri vd.nin çalışmasına atıfta bulunan Bonner vd. (2023), YZ'nin videoları otomatik olarak başka dillere dublaj yapabildiğini, hatta konuşmacının dudak hareketlerini yeni dile göre senkronize edebildiğini belirtmektedir. Bu teknoloji, öğrencilerin doğal yaşam senaryoları içeren materyallere kendi seviyelerinde erişimini kolaylaştırmaktadır.

Dinleme becerisi, yabancı dil ediniminde girdi hipotezinin temelini oluşturmakta olup öğrenme sürecinin en zorlu ve en pasif görünen becerilerinden biridir (Krashen, 1985; Rost, 2002). YZ teknolojileri, bu becerinin geleneksel yöntemlerle giderilemeyen bazı temel zorluklarına çözüm sunarak dinleme yeterliliğini geliştirmekte kritik bir rol üstlenmektedir.

YZ sistemleri, öğrencilerin dinleme sırasında verdikleri tepkilere (örneğin, anlama sorularına verdikleri cevaplar) dayanarak anlama düzeylerini sürekli olarak ölçmekte ve izlemektedir. Bu izleme mekanizması, öğrencinin mevcut yeterlilik seviyesine en uygun zorlukta dinleme materyali sunulmasını sağlamaktadır. YZ, öğrencinin ilerlemesini izleyerek dinleme içeriğinin hızını, sözcük dağarcığı yoğunluğunu ve karmaşıklığını ayarlamakta, bu sayede öğrencinin daima anlamlandırılabilir girdi almasını güvence altına almaktadır.

YZ, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve araştırma kapsamında belirtilen kültürel ögeler hedefine göre, gerçek yaşam senaryolarına uygun dinleme materyalleri yaratma yeteneğine sahip bulunmaktadır. Örneğin, günlük hayattan bağlamsal konuşmalar, sokak dili veya belirli bir akademik alana ait resmi diyaloglar gibi farklı seviyelerde ve tarzlarda senaryolar oluşturulmaktadır. Bu senaryolar, öğrencilerin gerçek hayata daha iyi hazırlanmasını sağlamakta ve dinleme motivasyonunu artırmaktadır (Başal, 2025; Selvi vd., 2025).

Dinleme becerisi, telaffuz ve sesleri doğru ayırt etme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan ELSA Speak gibi YZ destekli uygulamalar, öğrencinin kendi konuşmasını analiz ederek telaffuzundaki hataları anında belirlemekte ve öğrenciye hangi sesleri düzgün çıkaramadığı

konusunda görsel ve işitsel geribildirim sağlamaktadır. Bu geribildirim, öğrencilerin fonetik farkındalığını artırmakta, böylece sesleri doğru algılama ve ayırma yetenekleri dolaylı olarak gelişmektedir.

YZ destekli araçlar, dinlenen sesli içeriği eş zamanlı olarak veya talep üzerine yazıya dönüştürme özelliğini sunmaktadır. Bu özellik, öğrencilerin kaçırdığı noktaları veya tam olarak ayırt edemediği kelimeleri yazılı olarak takip etmelerini sağlamakta, bu da işitsel ve görsel öğrenme kanallarını birleştirmekte ve dinlediğini anlama stratejilerini desteklemektedir. Öğrenci, duyduğu ile yazılı olanı karşılaştırarak öğrenme sürecini aktif olarak yönetmekte olduğu saptanmaktadır.

2.2.5. Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zekânın Avantajları

Yapılan araştırmalar, YZ kullanımının ELT alanında çok sayıda pedagojik fayda sağladığını göstermektedir. Karataş vd. (2024), nitel bir durum çalışması sonucunda, ChatGPT kullanımının öğrencilerin özellikle yazma, dil bilgisi ve kelime edinimi becerilerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

Motivasyon ve Katılımın Artması: YZ araçlarının etkileşimli yapısı, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırmaktadır. Mananay (2024), YZ destekli araçların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiğini belirtmektedir.

Öz-Düzenleme ve Otonomi: Crompton vd. (2024), YZ'nin öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve bağımsız öğrenme alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

Zaman ve Verimlilik: Hem Bonner vd. (2023) hem Mananay (2024), YZ'nin öğretmenlerin materyal hazırlama ve notlandırma sürelerini önemli ölçüde azalttığını, böylece öğretmenlerin öğrencilere bireysel rehberlik yapmaya daha fazla vakit ayırabildiğini raporlamaktadır.

Kaygının Azalması: YZ ile pratik yapmak, insanlarla konuşurken yaşanan "hata yapma korkusunu" ve konuşma kaygısını azaltmaktadır.

Geleneksel sınıflarda her öğrenciye anında ve detaylı geri bildirim vermek öğretmenler için büyük bir iş yüküdür. Mananay (2024), YZ araçlarının (örneğin Grammarly, otomatik değerlendirme sistemleri) öğrencilerin yazılı üretimlerindeki dil bilgisi hatalarını, stil sorunlarını ve fiil zamanı tutarsızlıklarını tespit ederek

kişiselleştirilmiş geri bildirim sağladığını belirtmektedir. Bonner vd. (2023), YZ'nin sadece kural tabanlı bir düzeltme yapmadığını; milyarlarca gerçek dünya verisine dayanarak metni doğal kullanıma göre bütüncül bir şekilde düzelttiğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenin üzerindeki değerlendirme yükünü azaltırken öğrencinin yazma becerisi ve öz yeterliliğinde istatistiksel olarak anlamlı iyileşmeler sağlamaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; YZ teknolojilerinin yabancı dil öğretimine uyarlanması, dil becerilerinin gelişimindeki rolü ve özellikle dinleme becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar sistematik bir şekilde ele alınmaktadır.

2.3.1. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğreniminde Güncel Yaklaşımlar ve Teknolojiler

Teknolojinin eğitimdeki rolü, geleneksel bilgisayar destekli dil öğreniminden, YZ'nin sunduğu akıllı, uyarlanabilir ve veri odaklı sistemlere doğru evrilmektedir. Son vd. (2023), YZ'yi insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirebilen bilgisayar sistemleri olarak tanımlamakta ve dil eğitiminde kullanılan teknolojileri; NLP, Akıllı Öğretim Sistemleri (ITS), Otomatik Yazı Değerlendirme (AWE) ve Otomatik Konuşma Tanıma (ASR) olmak üzere dört ana kategoride sınıflandırmaktadır. Bu teknolojiler, öğrenme sürecini kişiselleştirme, anlık geri bildirim sağlama ve öğrenci özerkliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Ayrıca, YZ teknolojilerinin yabancı dil eğitiminde nasıl kullanıldığına dair yapılan güncel sistematik incelemeler, bu araçların öğrenme süreçlerine uyarlanmasının hızlandığını ve dil becerilerinin gelişiminde tamamlayıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır (Toscu, 2025)

Mananay (2024), YZ'nin eğitimdeki rolünü "öğrenen odaklı", "öğretmen odaklı" ve "sistem odaklı" olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Öğretmen odaklı uygulamalar, materyal üretimi ve değerlendirme yükünü hafifleterek öğretmenin pedagojik süreçlere odaklanmasını sağlarken; öğrenen odaklı uygulamalar, öğrencilere kendi hızlarında ilerleyebilecekleri esnek bir ortam sunmaktadır. Özellikle üretken YZ ve LLM yükselişi, bu araçların sadece birer alıştırma platformu olmaktan çıkıp, dilsel içerik üreten ve öğrenciyle etkileşime giren "akıllı asistanlara" dönüşmesini sağlamıştır.

Son yıllarda ChatGPT gibi LLM, dil öğretiminde devrim niteliğinde bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bonner vd. (2023), LLM'lerin insan diliyle oluşturulan geniş veri tabanları üzerinde eğitildiğini ve bu sayede bağlamsal olarak tutarlı, doğal ve dilbilgisel açıdan doğru metinler üretebildiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, bu modellerin öğretmenler için sunduğu en önemli fırsatları şu şekilde sıralamaktadır:

Metin Seviyelendirme: Öğretmenler, yaşamdan bir metni (örneğin bir gazete haberi) YZ aracına vererek, bu metnin belirli bir CEFR seviyesine (A2, B1 vb.) uygun hale getirilmesini talep edebilmektedir. Bonner vd. (2023), YZ'nin karmaşık metinleri basitleştirirken hedef dilin doğal yapısını koruduğunu ve öğrencilere "anlaşılabilir girdi" sağladığını vurgulamaktadır.

Kişiselleştirilmiş Materyal Üretimi: YZ, öğrencilerin ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş okuma ve dinleme metinleri oluşturabilmektedir. Örneğin, belirli bir dil bilgisi yapısını veya kelime grubunu içeren diyaloglar saniyeler içinde üretilebilmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında tüm öğrencilere tek tip materyal sunulması, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine neden olabilirken YZ teknolojileri bu sınırlılığı aşarak kişiselleştirilmiş materyal üretimi konusunda eğitmenlere sınırsız olanaklar sunmaktadır. YZ araçları, öğrencilerin ilgi alanlarına, mesleki hedeflerine veya öğrenme eksiklerine göre özelleştirilmiş okuma ve dinleme metinlerini saniyeler içinde oluşturabilme kapasitesine sahiptir. Örneğin, bir öğretmen, hedeflediği belirli bir dil bilgisi yapısını (örn. geniş zaman) veya tematik kelime grubunu (örn. sağlık terimleri) içeren diyalogları, öğrencinin seviyesine (A1-C1) uygun olarak anında üretebilmektedir. Bu esneklik, sınıflarda 'farklılaştırılmış öğretim' yapmayı mümkün kılmakta ve her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin ihtiyaçlarına nokta atışı cevap veren bu dinamik içerik üretimi, standart ders kitaplarının statik yapısını kırarak dil öğrenim sürecini çok daha motive edici, güncel ve öğrenci merkezli bir deneyime dönüştürmektedir.

Otomatik Soru ve Etkinlik Hazırlama: Ölçme ve değerlendirme sürecinin en zahmetli aşamalarından biri olan soru hazırlama aşaması, LLM teknolojileri sayesinde büyük bir hız ve çeşitlilik kazanmaktadır. LLM'ler, üretilen veya sisteme yüklenen bir metnin anlamsal yapısını analiz ederek, metne dayalı çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma alıştırmaları, doğru-yanlış testleri ve tartışma konularını saniyeler içerisinde oluşturabilmektedir. Bu sistemler sadece rastgele soru üretmekle kalmaz, aynı

zamanda soruların zorluk derecesini (kolay, orta, zor) belirlemeye ve belirli dil kazanımlarını ölçmeye yönelik ince ayarlar yapılmasına da imkân tanır. Böylece, materyal hazırlama sürecindeki operasyonel yükü üzerinden atan öğretmen, asıl enerjisini öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemeye ve onlara nitelikli geri bildirim vermeye ayırarak eğitim sürecinin verimliliğini en üst düzeye taşıyabilmektedir.

Karataş vd. (2024), ChatGPT'nin yabancı dil öğrenenlerin deneyimleri üzerindeki etkisini inceledikleri nitel çalışmalarında, bu aracın özellikle yazma, dil bilgisi ve kelime edinimi becerilerine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler, YZ'nin sağladığı anlık geri bildirimlerin ve kişiselleştirilmiş açıklamaların öğrenme isteğini artırdığını belirtmiştir. Ancak aynı çalışmada, öğrencilerin YZ'ye aşırı bağımlı olma ve eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi gibi endişeler taşıdıkları da raporlanmıştır.

2.3.2. Dinleme Becerisi ve Teknoloji Entegrasyonu

Dinleme becerisi, dil öğreniminin en temel ancak geliştirilmesi en zorlu süreçlerinden biridir. Başkan ve Ustabulut (2020), dinlemenin pasif bir eylem olmadığını; aksine işitilen seslerin zihinde yapılandırıldığı, anlamlandırıldığı ve yorumlandığı aktif ve karmaşık bir bilişsel süreç olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin hedef dilin ses özelliklerini, vurgu ve tonlamalarını tanıması ve kültürel bağlamı çözümlemesi açısından kritiktir.

Teknoloji destekli dinleme öğretimi, geleneksel sınıf ortamının sınırlılıklarını aşarak öğrencilere zengin ve doğal bir girdi sunmaktadır. Maulina vd. (2022), teknoloji tabanlı medyanın (podcastler, mobil sesli kitaplar, multimedya araçları) dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve şu bulgulara ulaşmıştır:

Erişilebilirlik ve Tekrar: Mobil tabanlı dinleme araçları, öğretim sürecini sınıfın fiziksel sınırlarından kurtararak öğrencilerin hedef dile okul dışında da maruz kalmalarını sağlamakta ve dinleme materyallerini diledikleri sıklıkta tekrar etmelerine olanak tanımaktadır. Geleneksel sınıf ortamında bir ses kaydının defalarca dinletilmesi zaman kısıtlılığı ve ders akışı nedeniyle her zaman mümkün olmazken mobil araçlar, öğrenciye anlamadığı bölümleri geri sarma, yavaşlatma ve sindirerek dinleme özgürlüğü sunar. Bu imkân, özellikle dinleme kaygısı yüksek olan veya öğrenme hızı akranlarından farklılık gösteren öğrenciler için hatanın yargılanmadığı güvenli bir

pratik alanı yaratmaktadır. Sonuç olarak öğrenme sürecinin zamandan ve mekândan bağımsız hâle gelmesi, dil ediniminde hayati öneme sahip olan 'süreklilik' ilkesini hayata geçirmekte ve öğrencinin hedef dille kurduğu bağı ders saatleri dışında da kesintisiz sürdürmesine yardımcı olmaktadır.

Görsel Destek ve Çoklu Ortam: Multimedya teknolojileri, işitsel girdiyi görsel öğelerle (video, animasyon) destekleyerek anlamayı kolaylaştırmakta ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Başkan ve Ustabulut (2020) dinleme materyallerinin görsel unsurlar, jest ve mimiklerle desteklenmesinin, özellikle başlangıç ve orta düzeydeki öğrenciler için anlamayı önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir.

Son vd. (2023), Otomatik Konuşma Tanıma (ASR) ve Metinden Sese (TTS) teknolojilerinin dinleme eğitimindeki rolüne dikkat çekmektedir. Bu teknolojiler, yazılı metinleri doğal bir insan sesiyle seslendirebilmekte ve öğrencilere farklı aksan ve hız seçenekleri sunabilmektedir. Bu sayede, öğretmenler her ders için profesyonel seslendirme sanatçısı bulmak zorunda kalmadan, YZ araçlarıyla yüksek kaliteli dinleme materyalleri üretebilmektedir.

2.3.3. Duyuşsal Faktörler: Motivasyon, Kaygı ve Tutum

Dil öğreniminde başarı, sadece bilişsel süreçlerin işleyişine değil; aynı zamanda motivasyon, kaygı, tutum ve derse katılım gibi duyuşsal faktörlerin niteliğine de doğrudan bağlıdır. Öğrenci bilişsel olarak hazır olsa bile yüksek kaygı veya düşük motivasyon, öğrenme kapılarını kapatan birer engel teşkil edebilir. AlTwijri ve Alghizzi (2024), yükseköğretimde YZ uygulamalarının EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğrencilerinin duyuşsal faktörleri üzerindeki etkisini inceledikleri kapsamlı sistematik derlemelerinde, teknolojinin bu psikolojik bariyerleri aşmada oynadığı kritik role dair çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır:

Motivasyon Artışı: Geleneksel öğretim yöntemlerinde zaman zaman monotonlaşabilen alıştırma süreçleri, YZ destekli sohbet robotları ve oyunlaştırılmış platformlar sayesinde dinamik bir etkileşim alanına dönüşmektedir. Bu araçlar, öğrencilere anlık geri bildirimler sunarak ve başarı hissini pekiştiren ödül mekanizmaları kullanarak hem içsel hem de dışsal motivasyonu artırmaktadır. Öğrenciler, pasif birer dinleyici olmaktan çıkıp YZ ile etkileşime giren aktif katılımcılar hâline geldiklerinde, öğrenme sürecine karşı daha istekli bir tutum sergilemektedirler. Bu bağlamda, öğrenme eylemini bir zorunluluktan çıkarıp ilgi

çekici bir deneyime dönüştüren bu etkileşimli yapı, öğrencinin hedef dille kurduğu bağı güçlendirmekte ve çalışma sürekliliğini sağlamaktadır.

Kaygının Azaltılması: Yabancı dil konuşma kaygısı, öğrencilerin performansını olumsuz etkileyen ve "dil bariyeri" oluşturmalarına neden olan en önemli engellerden biridir. Sınıf ortamında arkadaşlarının veya öğretmenin önünde hata yapma korkusu, öğrencinin üretim yapmaktan kaçınmasına yol açabilmektedir. AlTwijri ve Alghizzi (2024), YZ ile yapılan pratiklerin, insan bir muhatapla konuşmanın yarattığı sosyal baskıyı ve yargılanma endişesini ortadan kaldırdığını saptamıştır. Yapay zekanın sunduğu bu yargısız ve güvenli pratik alanı, öğrencinin üzerindeki sosyal baskıyı kaldırarak Krashen'ın Duyuşsal Filtre Hipotezi'nde belirttiği o zihinsel duvarların inmesini ve dil ediniminin daha doğal bir akışta gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır.

Tutum ve Kabul: Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları, o teknolojinin eğitimdeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, öğrencilerin YZ araçlarını bıkmadan tekrar yapabilen sabırlı, hataları yüzüne vurmayan yargılamayan ve zaman/mekân sınırı olmaksızın ulaşılabilen her zaman erişilebilir birer yardımcı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğrenci gözünde bir otorite figürü olmaktan ziyade destekleyici olarak konumlanan bu araçlar, öğrenme sürecindeki psikolojik direnci kırmakta ve teknoloji destekli eğitime yönelik genel kabulü ve sempatiyi artırmaktadır.

2.3.4. Zorluklar, Sınırlılıklar ve Etik Tartışmalar

YZ teknolojilerinin dil eğitimine sunduğu devrim niteliğindeki fırsatların yanı sıra, literatürde bu teknolojilerin kullanımına dair bazı yapısal zorluklar, sınırlılıklar ve etik kaygılar da yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Teknolojinin sihirli bir değnek olarak görülmemesi gerektiğini vurgulayan Crompton vd. (2024), YZ kullanımında karşılaşılan temel zorlukları dört ana başlık altında toplamaktadır:

Teknolojik Aksaklıklar ve Erişim Sorunları: Dijital tabanlı her sistemde olduğu gibi YZ araçları da teknik altyapı sorunlarına karşı hassastır. İnternet bağlantı sorunları, sunucu kaynaklı sistem hataları ve kullanıcı arayüzünün karmaşıklığı, akışta olan bir öğrenme sürecini aniden kesintiye uğratabilmektedir. Öğrenme anında yaşanan bu tür teknik kopuşlar, öğrencinin derse olan odaklanmasını bozarak "bilişsel bölünmeye" yol açmakta ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir.

Sınırlı Yetenekler ve Doğruluk: YZ modelleri, dilbilgisel yapıları işlemede oldukça başarılı olsa da dilin ruhunu oluşturan kültürel nüansları, mizahı, ironiyi ve deyimsel

ifadeleri anlamlandırmada bazen yetersiz kalabilmektedir. Daha da önemlisi, literatürde "halüsinasyon" olarak adlandırılan, YZ'nin tamamen kurgusal veya yanlış bir bilgiyi son derece ikna edici ve gerçekmiş gibi sunma riski, eğitimde ciddi bir bilgi kirliliği problemi teşkil etmektedir. Bonner vd. (2023), bu nedenle öğretmenlerin YZ tarafından üretilen içerikleri sınıfta kullanmadan önce bir "doğruluk filtresinden" geçirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, YZ'nin eğitimde bir otorite değil, insan denetimine muhtaç bir "taslak üreticisi" olarak konumlandırılması gerektiğini açıkça göstermektedir.

Dilin Standartlaşması ve Kültürel Ön yargı: Dil, sadece kurallar bütünü değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kültürel çeşitliliğini yansıtan yaşayan bir varlıktır. Crompton vd. (2024), YZ sistemlerinin genellikle eğitim verilerindeki baskın ve standart bir dil kullanımını dayattığını; bu durumun yerel lehçelerin, sosyolektlerin ve kültürel çeşitliliğin göz ardı edilmesine yol açabileceğini belirtmektedir. Öğrenicilerin sadece steril ve mekanik bir dil yapısına maruz kalması, gerçek hayattaki doğal konuşmaları anlamada zorluk çekmelerine ve kültürel yetkinliklerinin sınırlı kalmasına neden olabilir.

Etik Kaygılar ve Akademik Dürüstlük: YZ'nin en çok tartışılan yönü, öğrenci üretimlerinin orijinalliği üzerinedir. Karataş vd. (2024), öğrencilerin ödevlerini veya projelerini, zihinsel çaba sarf etmeden tamamen YZ'ye yaptırma eğiliminin, öğrenme hedeflerine ulaşılmasını engelleyebileceği konusunda ciddi uyarılarda bulunmaktadır. Sürecin değil sadece sonucun önemsendiği bu tür bir kullanım, öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme ve özgün üretim yapma gibi üst düzey bilişsel becerilerinin körelmesi riskini beraberinde getirmektedir.

2.3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Değerlendirme

Ulusal literatürde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında teknolojinin kullanımı giderek artan bir ilgi görmektedir. Başkan ve Ustabulut (2020), Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi için gerçek yaşama uygun materyallere ve görsel destekli içeriklere duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Bu çalışmalar, teknolojinin sadece bir araç olarak değil, öğretim sürecini zenginleştiren ve öğrenciyi gerçek dile maruz bırakan pedagojik bir gereklilik olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak YZ destekli dinleme materyallerinin geliştirilmesi ve bunların etkililiğinin deneysel olarak sınanması konusunda alanda hâlâ önemli bir boşluk

bulunmaktadır. Mevcut çalışmaların çoğu (Karataş vd., 2024; Mananay, 2024) genellikle İngilizce öğretimi bağlamında yapılmıştır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı, ses uyumları ve söz dizimi özellikleri İngilizceden büyük farklılıklar gösterdiği için, diğer dillerde elde edilen bulguların doğrudan Türkçeye genellenmesi metodolojik bir sınırlılık yaratmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretimine özgü YZ uygulamalarının etkisini inceleyen deneysel araştırmalara acil ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma, yukarıda özetlenen literatür ışığında, YZ destekli görsel ve işitsel materyallerin B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin dinleme anlama becerileri üzerindeki etkisini deneysel bir desenle inceleyerek, alandaki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Böylelikle araştırma, sadece teorik bir eksiği gidermekle kalmayacak; aynı zamanda YZ teknolojilerinin Türkçenin öğretim süreçlerine dâhil edilmesine dair eğitimcilere somut, kanıta dayalı ve uygulanabilir bir model sunacaktır.

2.3.6. Çalışmanın Literatürdeki Boşluğu ve Özgünlüğü

Gerçekleştirilen kapsamlı literatür taraması ve analizler sonucunda, alan yazınında iki temel eksiklik tespit edilmiş olup bu tez çalışmasının özgün değeri söz konusu boşlukları doldurma hedefi üzerine inşa edilmiştir:

Yöntemsel Sınırlılık ve Deneysel Veri İhtiyacı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YZ uygulamalarına odaklanan mevcut çalışmaların büyük bir kısmı, literatür derlemesi, teorik tartışma veya kullanıcı görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel araştırmalarla sınırlı kalmaktadır. YZ tarafından özel olarak üretilmiş ve pedagojik hedefler doğrultusunda görselleştirilmiş dinleme materyallerinin, kontrol gruplu bir desenle sınıf ortamında uygulandığı ve somut öğrenme çıktılarına etkisinin ölçüldüğü deneysel çalışmaların sayısı oldukça kısıtlıdır.

Bütünleşik YZ Kullanımı ve Çoklu Ortam Bütünlüğü: Mevcut araştırmalar genellikle YZ'nin tek bir işlevine (örneğin sadece metin üretimi, sadece seslendirme veya sadece chat-bot kullanımı) odaklanma eğilimindedir. Ancak bu tez çalışması, YZ'yi metin görselleştirme süreçlerinin tamamında aktif bir "üretici" olarak konumlandırmaktadır. Farklı YZ araçlarının bütünleşmiş bir şekilde kullanılarak bütünleşik bir eğitim materyali ortaya çıkarılması ve bu nihai ürünün dinleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi bakımından çalışma, literatürdeki parçalı yapıyı aşan özgün bir nitelik taşımaktadır.

Bu tespitler, araştırmanın temel problemine ("YZ temelli video materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme becerisine etkisi nedir?") kanıta dayalı bilimsel bir yanıt arama gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, sadece teorik bir boşluğu doldurmakla kalmayıp aynı zamanda YZ teknolojilerinin Türkçe öğretim süreçlerine nasıl dâhil edilebileceğine dair uygulamalı bir model sunması bakımından alan için öncü ve yol gösterici bir değer taşımaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YZ temelli video materyallerinin dinleme öğrencilerin dinleme becerisine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve deneysel uygulama süreci detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, YZ destekli video kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini bilimsel bir temelde ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında sınıf bütünlüğünün bozulmaması gerekliliği nedeniyle, araştırma modeli olarak gruplar arasındaki farkı ve bağımsız değişkenin etkisini hassas bir şekilde ölçmeye imkân tanıyan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Creswell (2012), bu deseni değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için kullanılan en etkili yöntemlerden biri olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Karasar (2017), bu modelin hem deney hem kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası düzeylerinin ölçülmesine imkân tanıdığını, böylece uygulanan deneysel müdahalenin etkisinin net bir şekilde belirlenebildiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 akademik yılında İstanbul Esenyurt Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki uluslararası öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmada B1 düzeyinin tercih edilmesinin temel nedeni, bu seviyenin CEFR tanımlamalarında 'Eşik Düzeyi' olarak nitelendirilmesidir. Öğrencinin ezberlenmiş kalıplardan çıkıp dili üretken bir şekilde kullanmaya başladığı, ancak dilsel hataların ve anlam karmaşasının en yoğun yaşandığı bu geçiş evresinde, görsel-işitsel desteğin etkinliği daha belirleyici olmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının teşkilinde, hâlihazırda mevcut olan şubeler üzerinden yansız atama yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, dil yeterlilik düzeyleri, yaş aralıkları ve eğitim geçmişleri açısından birbirine denk olduğu öntest sonuçlarıyla teyit

edilen iki farklı şube, deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel uygulama, sekiz haftalık bir program dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Sekizinci haftanın sonunda sontest uygulaması yapılmış, ancak öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekteki kalıcılığını saptamak adına uygulamadan dört hafta sonra son ünitenin hatırlama ölçümü alınmıştır. Bu durum, araştırmanın toplam veri toplama süresini on iki haftaya çıkarmış olsa da katılımcılara yönelik deneysel müdahale sekiz haftalık takvimle sınırlı kalmıştır.

Araştırmanın metodolojik derinliğini artırmak ve sadece sayısal verilerle sınırlı kalmamak için nicel bulguları destekleyici nitel veri toplama tekniklerinden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada nitel boyutun ilk ayağını, sekiz haftalık deneysel süreç boyunca araştırmacı tarafından tutulan yarı yapılandırılmış gözlem notları oluşturmaktadır. Gözlem yöntemi; öğrencilerin materyallere yönelik anlık tepkilerini, odaklanma sürelerini ve özellikle alt yazı desteğinin kaldırıldığı süreçlerdeki davranışsal değişimlerini kayıt altına alarak, istatistiksel başarının sınıf içindeki karşılığını somutlaştırmıştır. Nitel boyutun ikinci ayağında ise haftalık uygulama sonunda öğrencilerin sürece dair öznel deneyimlerini ve materyallere yönelik değerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan üç temel açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek belirli temalar altında toplanmış ve nicel verilerin arkasındaki duyuşsal nedenlerin analiz edilmesine olanak tanımıştır. Sonuç olarak çalışma, sayısal verilerin "ne kadar" başarıldığını gösterdiği, nitel verilerin ise bu başarının "nasıl" gerçekleştiğini açıkladığı bütüncül bir model üzerine inşa edilmiştir.

Çalışmanın bağımsız değişkenini YZ destekli video materyalleri ile gerçekleştirilen dinleme öğretimi süreci; bağımlı değişkenini ise öğrenenlerin dinleme anlama becerileri ve hatırlama düzeyleri oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören ve B1 seviyesinde bulunan toplam 39 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmacının ulaşabileceği ve uygulama yapabileceği grupları ifade eden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Büyüköztürk (2018), bu yöntemin zaman, iş gücü ve maliyet açısından sınırlılıkları olan araştırmalarda pratik ve hız kazandırıcı bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sürecinde kurumun eğitim-öğretim akışını bozmamak ve sınıf içi sosyal dinamikleri korumak amacıyla sınıf bütünlüklerine müdahale edilmemiş; idare tarafından araştırmacıya tahsis edilen hazır sınıf listeleri üzerinde çalışılmıştır. Grupların deney ve kontrol grubu olarak atanmasında, mevcut iki şubeye uygulanan dinleme becerisi öntest sonuçları esas alınmıştır. Yapılan analizlerde, bu iki sınıfın başlangıç başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ve grupların denk olduğu (p>,05) tespit edilmiştir.

Bu denklik sağlandıktan sonra, başarı düzeyleri birbirine yakın olan bu iki hazır gruptan biri deney grubu (N=21), diğeri ise kontrol grubu (N=18) olarak belirlenmiş ve çalışma yürütülmüştür.

3.3. Öğretim Materyali Hazırlama Süreci

Araştırmanın deney grubunda kullanılmak üzere, B1 seviyesindeki dinleme metinlerini görselleştiren ve YZ teknolojileriyle desteklenen özgün video materyalleri geliştirilmiştir. Materyal geliştirme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

Şekil 1. Öğretim Materyali Hazırlama Süreci



Şekil 1 incelendiğinde aşamalar şu şekilde detaylandırılmaktadır:

1. Senaryolaştırma ve Görsel Tasarım: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabında yer alan dinleme metinleri, öncelikle araştırmacı tarafından sahnelere bölünmüş ve görsel senaryo hâline getirilmiştir. Bu aşamada Mayer'in (2009) Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nın "tutarlılık", "yakınlık" ve "ikili kodlama" ilkeleri temel alınarak, işitsel girdiyi destekleyen ancak bilişsel yükü artırmayan bir görsel akış planlanmıştır.
2. YZ ile Üretim (İstem Mühendisliği): Görselleştirme sürecinde Renderforest, CapCut, InVideo, DeepAI, Canva isimli YZ temelli araçlar kullanılmıştır. Metnin bağlamına ve kültürel dokusuna uygun görsellerin üretilmesi için YZ araçlarına yapılandırılmış istemler girilmiştir. Örneğin; 7. Ünite için "Türk kültürüne özgü bayramlaşma ritüeli, samimi aile ortamı, animasyon tarzında, B1 seviyesi öğrenciye uygun netlikte" şeklindeki komutlar kullanılarak, YZ'nin kültürel ögeleri doğru yansıtması sağlanmıştır.
3. Kurgu ve Alt Yazı Entegrasyonu: Üretilen görseller ve animasyonlar, metnin ses kayıtlarıyla senkronize edilerek video formatına dönüştürülmüştür. Videolara, araştırmanın deseni gereği ilk dört hafta kullanılmak üzere B1 seviyesine uygun hızda ve yazı karakteri büyüklüğünde alt yazılar oluşturulmuştur.

Şekil 2. Ünite 1 Dinleme Metni ‘‘Bizim Mahalle’’



Şekil 2, 1.haftanın dinleme metni olan ‘‘Bizim Mahalle’’ isimli dinleme metninden alınmıştır. İlk dört hafta kullanılan alt yazı desteğinin ilk haftasından örnek bir sahnedir. Metindeki mahalleyi tanıtım aşamasıdır.

Şekil 3. Ünite 8 Dinleme Metni ‘‘Emrah ile Selvihan’’



Şekil 3, 8.haftanın son dinleme metni olan ‘‘Emrah ile Selvihan’’ metninden alınmıştır. 4. Haftadan sonra alt yazı desteğinin kaldırılmasına bir örnektir. Metinde geçen bir kaçırılma sahnesini anlatılmaktadır.

4. Uzman Görüşü ve Kontrol: Hazırlanan materyaller, pedagojik uygunluk ve dil seviyesi açısından alanında uzman öğretim elemanı tarafından incelenmiş; gelen dönütler doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Kontrol grubunda ise deneysel sürecin iç geçerliliğini sağlamak ve bağımsız değişkenin etkisini izole etmek amacıyla herhangi bir ek görselleştirme veya video üretimi yapılmamıştır. Bu grupta öğretim materyali olarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabının ilgili ünitelerinde yer alan orijinal ses kayıtları (mp3 formatında) ve kitap sayfalarındaki durağan görseller (illüstrasyonlar/fotoğraflar) kullanılmıştır. Kontrol grubu materyallerine hiçbir dijital veya teknolojik müdahalede bulunulmamış; böylece deney grubunda kullanılan YZ temelli video materyali değişkeni ile kontrol grubundaki işitsel girdi arasındaki farkın başarıya etkisi net bir karşılaştırma zeminine oturtulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öngörülen hipotezlerin test edilmesi ve katılımcıların süreç içerisindeki gelişimlerinin çok boyutlu olarak analiz edilmesi amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunu; grupların başlangıç ve bitiş düzeylerini belirleyen öntest-sontest uygulamaları, sekiz hafta boyunca her bir ünite sonunda uygulanan dinleme başarı testleri ve kazanımların kalıcılığını ölçen hatırlama testleri oluşturmaktadır. Nitel boyut ise araştırmacı tarafından tutulan süreç odaklı

gözlem notları ve uygulama sonunda öğrencilerin öznel deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından meydana gelmektedir.

Veri toplama araçlarının kapsamı, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesi ders kitabındaki sekiz farklı dinleme metnine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Nicel ölçme araçları; hatırlama, ana fikir bulma, detay yakalama ve çıkarım yapma, sıralama gibi bilişsel düzeyleri ölçmeyi hedefleyen çoktan seçmeli, açık uçlu ve doğru-yanlış formatındaki maddelerden oluşmaktadır. Araçların kapsam ve içerik geçerliliği uzman görüşleri ve pilot uygulama ile denetlenirken; nitel veriler ise içerik analizi yoluyla temalaştırılarak nicel bulguları derinlemesine açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin yanında, uygulama sürecindeki davranışsal süreçleri kayıt altına almak amacıyla araştırmacı tarafından süreç odaklı araştırmacı günlüğü tekniği kullanılmıştır. Günlükler, araştırmacının araştırma süreci boyunca deneyimlerini, duygularını, tepkilerini ve düşüncelerini yazdığı kayıtlar olarak tanımlanmaktadır (Ersoy, 2015). Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı konumunda olması nedeniyle, bu çalışmada araştırmacının kendi süreçlerine ve kararlarına odaklandığı araştırmacı günlükleri tercih edilmiştir. Bu günlükler, araştırmacının araştırmadaki rolünü, varsayımlarını ve çalışma grubundaki bireylerle olan etkileşimini görünür kılarak araştırmanın niteliğine katkı sağlar (Fındıklı & Saygın, 2023).

Sekiz haftalık uygulama süreci boyunca her ders saati sonunda sistematik bir şekilde tutulan bu kayıtlar, çalışmanın güvenirliğini ve teyit edilebilirliğini artırmak amacıyla kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Gözlem notları; öğrencilerin YZ destekli videolara karşı gösterdikleri duyuşsal tepkileri ve alt yazı desteğinin aşamalı olarak kaldırıldığı süreçlerdeki odaklanma düzeylerini içermektedir. Bu günlükler, nicel verilerin arkasındaki bağlamı açıklamak ve araştırmacının yansıtıcı sorgulamalarını kayıt altına almak için temel bir veri kaynağı oluşturmuştur (Fındıklı & Saygın, 2023).

Sekiz haftalık deneysel uygulama süreci boyunca her ders saati sonunda tutulan bu gözlem notları; öğrencilerin YZ destekli videolara karşı gösterdikleri anlık tepkileri, materyallere odaklanma sürelerini ve görsel ipuçlarını işitsel verilerle nasıl sentezlediklerini saptamayı hedeflemiştir. Gözlemler özellikle, 5. haftadan itibaren alt yazı desteğinin kademeli olarak kaldırılmasıyla öğrencilerin sergilediği tutum değişimlerini ve videoların sunduğu bağlamsal iskelelerin öğrenme sürecini nasıl kolaylaştırdığını somutlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Bu süreçte elde edilen

veriler, nicel test başarılarının sınıf içindeki yansımalarını doğrulamak adına analiz edilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunun ikinci aşamasını, deneysel uygulamanın tamamlanmasının ardından deney grubundaki öğrencilerin sürece dair öznel deneyimlerini ve materyal değerlendirmelerini belirlemek amacıyla alınan öğrenci görüşleri oluşturmaktadır. Bu aşamada, öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla YZ destekli videoların anlaşılabilirliği, öğrenme sürecine sağladığı katkılar ve karşılaşılan zorluklar hakkında veri toplanmıştır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiş ve içerik analizi yöntemiyle belirli temalar altında kategorize edilmiştir. Böylece araştırma, sayısal verilerin başarı durumunu, öğrenci görüşlerinin ise bu başarının niteliksel derinliğini sunduğu bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur.

3.4.1. Öntest

Araştırmanın deneysel uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme anlama becerileri açısından birbirine denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla bir öntest uygulanmıştır. Öntest materyali olarak Yabancı Dilim Türkçe 3 kitabından alınan ve B1 seviyesine uygun olan 'Zeynep Hanım'ın Bir Günü' adlı dinleme metni tercih edilmiştir.

Öntestin yapısı; öğrencilerin metindeki kronolojik olayları takip etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve belirli ayrıntıları hatırlama becerilerini ölçecek şekilde tasarlanmıştır. Test içeriğinde; çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı açık uçlu sorular ve metne dayalı boşluk doldurma maddeleri yer almaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin dinleme becerilerini farklı soru formatları üzerinden kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye imkân tanımıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, grupların başlangıç aşamasında istatistiksel olarak benzer düzeyde olduğunu ortaya koymuş ve deneysel müdahalenin sonuçlarının güvenilir bir şekilde karşılaştırılmasına temel oluşturmuştur. Bu sistematik yaklaşım, nicel ve nitel verilerin hangi aşamalarda birbiriyle bütünleştiğini ve araştırmanın kuramsal temellerinin uygulama sahasına nasıl yansıtıldığını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

3.4.2. Dinleme Becerisi Başarı Testleri

Araştırmada kullanılan dinleme başarı testleri, katılımcıların B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme anlama becerilerini ve deneysel uygulamanın bu beceri

üzerindeki etkisini nicel olarak ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testlerin kapsamı, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesi ders kitabından seçilen sekiz farklı dinleme metnine dayalı olarak yapılandırılmıştır. 1. üniteden "Bizim Mahalle" (Betimleyici Anlatım / Tanıtım Yazısı), 2. Üniteden "Çalışmak İstiyoruz" (Diyalog / Konuşma Metni), 3. Üniteden "Sınav Sonucu Belli Oldu" (Diyalog / Aile İçi Konuşma Metni), 4. üniteden "Emlakçıda" (Diyalog), 5. üniteden "Ankara Film Festivali" (Diyalog), 6. üniteden "Ağustos Böceği ile Karınca" (Fabl) 7. üniteden "Şeker Gibi Bir Bayram" (Açıklayıcı / Betimleyici Deneme), 8. üniteden "Emrah ile Selvihan" (Halk Hikâyesi) metinleri seçilmiştir. Ölçme araçlarının hazırlık sürecinde, soruların yüzeysel bir bilgi kontrolünden ziyade derinlemesine bir dilsel kavrayışı ölçebilmesi için Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi temel alınmıştır. Bu doğrultuda testler; metindeki olguları hatırlama, ana fikir bulma, detay yakalama, çıkarım yapma ve bilgileri yeniden sıralama gibi farklı bilişsel basamakları hedefleyen çoktan seçmeli, açık uçlu ve doğru-yanlış formatındaki maddelerden oluşmaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenen bu taksonomik yapı, başarı testlerinin hem alt düzey hem de üst düzey bilişsel süreçleri kapsayacak şekilde dengeli dağılmasını sağlamıştır.

Geliştirilen ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yürütmek amacıyla, asıl uygulamadan önce benzer özelliklere sahip farklı bir B1 seviyesindeki öğrenci grubuyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda maddelerin anlaşılırlığı, düzey uygunluğu ve madde işleyişinin yeterli olduğu saptanarak gerekli yönerge düzenlemeleri yapılmıştır. Ayrıca testlerin içerik geçerliliğini denetlemek amacıyla alanında uzman üç akademisyenden uzman görüşü alınmış; uzmanların kazanım uyumu ve dil düzeyi uygunluğu konusundaki değerlendirmeleri doğrultusunda testlere son şekli verilmiştir. Pilot çalışma ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler ışığında, hazırlanan başarı testlerinin araştırma için gerekli geçerlilik ve güvenirlik standartlarını karşıladığı sonucuna varılmıştır.

Aşağıda, 1.ünitenin dinleme başarı testinin soruları, bilişsel basamak analizi yapılarak tabloda verilmiştir:

Tablo 1. Ünite 1 Dinleme Becerisi Başarı Testi Sorularının Bilişsel Basamak Analizi

Soru No	Soru İçeriği / Görevi	Bloom Taksonomisi Basamağı	Bilişsel Süreç Tanımı
3, 4	Osman Bey'in kızının yeteneği, Karadeniz insanının özellikleri.	Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri çağırma ve tanıma.
1, 2, 7	Mahalle tasviri, deyim görselleştirme (ayaklı gazete), ana fikir.	Anlama	Metinden anlam çıkarma ve iletileri yorumlama.
8, 9, 10	Dedikodu, Mualla Hanım'ın rolü ve lakap/takma ad kavramlarını açıklama.	Anlama	Kavramları kendi cümleleriyle tanımlama ve örnekleme.
5	Mahalledeki komşuluk ilişkilerinin niteliğini çözümleme.	Analiz	Bilgiyi parçalara ayırma ve ilişkileri tespit etme.
6	Metnin içeriğine uygun yeni ve özgün bir başlık tasarlama.	Yaratma	Parçaları bir araya getirerek özgün bir bütün oluşturma.

Tablo 1 incelendiğinde hazırlanan soruların sadece alt düzey bilişsel süreçleri değil; aynı zamanda anlama, analiz ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçleri de kapsadığı görülmektedir. Özellikle 6. sorudaki "başlık verme" görevi, taksonominin en üst basamağı olan yaratma düzeyinde değerlendirilerek öğrencinin metni ne derece özümsediğini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu sistematik yaklaşım, YZ destekli videoların öğrencinin zihinsel kapasitesini nasıl harekete geçirdiğini bilimsel olarak kanıtlamaktadır. Orijinal taksonomiden farklı olarak Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi, öğrenme hedeflerini "bilgi boyutu" ve "bilişsel süreç boyutu" olmak üzere iki eksende ele almaktadır (Beyreli & Sönmez, 2017). Bu çalışmada, öğrencilerin dinleme becerisi performansları, zihinsel işlem süreçlerini ifade eden "bilişsel süreç boyutu" basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Tabloda yer alan basamaklar ve araştırmadaki karşılıkları aşağıda açıklanmıştır:

- Hatırlama**:** Bilişsel sürecin ilk basamağı olan hatırlama, öğrencinin bilgiyi uzun süreli belleğinden olduğu gibi geri çağırmasını ve tanımasını ifade eder (Tutkun, 2012). Bu basamak, daha karmaşık öğrenme süreçleri için bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Testin 3. ve 4. sorularında öğrencilerden beklenen, dinleme metninde geçen somut bilgileri değiştirmeden hatırlamalarıdır.
- Anlama: Bu basamak, öğrencinin eğitimsel iletiden anlam çıkarması, bilgiyi yorumlaması, sınıflandırması ve kendi ifadeleriyle özetlemesi sürecidir (Beyreli & Sönmez, 2017). Tutkun (2012), anlama basamağının ezberden öte, bilginin transfer edilerek yorumlanmasını gerektirdiğini vurgular. Testteki "ayaklı gazete" deyiminin görselleştirilmesi (1. ve 2. sorular) ve karakterlerin rollerinin açıklanması (8., 9. ve 10. sorular), öğrencinin işitsel girdiyi görsel ve anlamsal bir şemaya dönüştürerek kavramasını gerektirdiği için bu basamakta değerlendirilmiştir.
- Analiz Etme: Materyalin kurucu ögelerine ayrılması ve bu ögeler arasındaki ilişkilerin saptanması sürecidir (Tutkun, 2012). 5. soruda öğrencilerin "komşuluk ilişkilerinin niteliğini çözümlemeleri", metindeki parçalar arasındaki neden-sonuç ilişkisini ve sosyal örgüyü ayırt etmelerini gerektirdiğinden analiz düzeyindedir.
- Değerlendirme: Bu basamak, bir materyalin, fikrin veya yöntemin belirli ölçütlere ve standartlara göre yargılanması sürecidir. Tutkun (2012), değerlendirme basamağının "kontrol etme" ve "eleştirme" süreçlerini kapsadığını; öğrencinin bir bilginin tutarlılığını veya bir ürünün niteliğini sorgulamasını içerdiğini belirtir. Beyreli ve Sönmez (2017) ise bu aşamayı, öğrencinin dış ölçütlere veya kendi iç kanıtlarına dayanarak kararlar vermesi olarak tanımlar.
- Yaratma: Yenilenmiş taksonominin en üst basamağı olan yaratma; ögeleri yeni, tutarlı ve özgün bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi kapsar (Beyreli & Sönmez, 2017). Tutkun (2012), bu basamağın öğrencinin önceki bilgilerini sentezleyerek yeni bir ürün ortaya koyması süreci olduğunu ifade eder. Testin 6. sorusunda öğrenciden metne "yeni ve özgün bir başlık" bulmasının istenmesi, bu sentez ve üretim sürecini ölçmektedir.

Her dinleme metninin içeriği ve olay örgüsü farklı bilişsel süreçleri ön plana çıkarmaktadır. Tablo 1'de sunulan "Bizim Mahalle" ünitesine ait sorularda hatırlama, anlama, analiz ve yaratma basamaklarına odaklanılmıştır. Bu ünite özelinde

değerlendirme basamağına yönelik bir soru bulunmamakla birlikte, araştırmanın diğer haftalarında kullanılan dinleme metinlerinde özellikle 'Neden/Niçin' kalıbıyla sorulan sorular (Örn: Ağustos Böceği ile Karınca, 5. Soru), öğrencilerin karakterlerin davranışlarını gerekçelendirmelerini ve bir yargıya varmalarını sağladığı için değerlendirme basamağı kapsamında ele alınmıştır. Öğrencilerin bir durumu eleştirmelerini veya yargıda bulunmalarını gerektiren değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Bu durum, soruların metinlerin doğasına ve öğretim hedeflerine göre esnek bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Başarı testlerinde yer alan görsel destekli maddeler (Örneğin; 1.ünite 1. 2. ve 3.madde), Mayer'in (2009) Çoklu Ortam Kuramı'nda vurgulanan 'ikili kodlama' sürecini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. 1. soruda yer alan mahalle tasviri, öğrencinin işitsel olarak aldığı bilgiyi zihninde görsel bir şemaya dönüştürme yeteneğini test etmektedir. 2. soruda kullanılan 'ayaklı gazete' deyiminin görsel bir imgeyle eşleştirilmesi görevi, soyut dilsel kalıpların somut görsel ipuçlarıyla ne derece ilişkilendirildiğini ölçerek anlamlandırma sürecini derinleştirmektedir. 3. soruda yer alan ve Bilge karakterinin yeteneğinin görsel üzerinden tespit edilmesini isteyen madde ise metindeki belirli detayların görsel bellek yardımıyla hatırlanmasını hedefleyen 'hatırlama' basamağını temsil etmektedir.

Bu görsel destekli soruların varlığı, YZ araçları ile hazırlanan videoların sunduğu görsel bağlamın, öğrencilerin dinleme anlama süreçlerini nasıl güçlendirdiğini kanıtlamaktadır. Gözlem bulgularında da saptandığı üzere öğrencilerin bu tür sorularda görsellerden aldıkları ipuçlarını işitsel veriyle hızla sentezlemeleri, bilişsel yükün azalmasına ve anlam kurma hızının artmasına imkân sağlamıştır. Bu durum, YZ destekli materyallerin sadece dinleme değil, izleme-dinleme sentezi yoluyla kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönündeki kuramsal çerçeveyi desteklemektedir.

3.4.3. Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın nicel bulgularını derinleştirmek ve katılımcıların YZ destekli video materyalleriyle desteklenmiş öğrenme sürecine ilişkin öznel deneyimlerini saptamak amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısıtlamadan ifade etmelerine olanak tanıyan üç temel açık uçlu soru yöneltilmiştir. Soruların yapılandırılmasında, araştırmanın

kuramsal çerçevesini oluşturan Mayer (2009) Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ilkeleri ve B1 seviyesi kazanımları temel alınmıştır.

Öğrenci görüşlerinin toplanması sürecinde kullanılan soruların anlaşılabilirliği ve dil düzeyi uygunluğu, asıl uygulamadan önce gerçekleştirilen pilot uygulama süreciyle denetlenmiştir. Pilot gruptan alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların öğrenciler tarafından net bir şekilde algılandığı ve hedeflenen veri setini toplamaya uygun olduğu saptanmıştır. Görüşmelerden elde edilen yazılı yanıtlar, temalar altında birleştirilmiştir. Bu nitel veriler, başarı testlerinden elde edilen istatistiksel sonuçların bilişsel ve duyuşsal arka planını açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

3.4.4. Araştırmacı Gözlemi

Araştırmada deneysel sürecin işleyişini takip etmek, öğrencilerin materyallere verdiği anlık tepkileri saptamak ve sınıf içi etkileşimi derinlemesine analiz etmek amacıyla araştırmacı tarafından tutulan gözlem kayıtlarından yararlanılmıştır. Sekiz haftalık deneysel uygulama süreci boyunca her ders saati sonunda sistematik bir şekilde tutulan bu kayıtlar, süreç odaklı araştırmacı günlüğü tekniğiyle yapılandırılmıştır. Gözlem notları; öğrencilerin YZ destekli videolara karşı gösterdikleri duyuşsal tepkileri videolardaki görsel ipuçlarını anlamlandırma hızlarını ve alt yazı desteğinin aşamalı olarak kaldırıldığı süreçlerdeki odaklanma düzeylerini not almıştır.

Bu gözlem süreci, nicel testlerden elde edilen başarı puanlarının sınıf ortamındaki karşılığını somutlaştırmıştır. Özellikle öğrencilerin karmaşık dinleme metinlerinde YZ tarafından üretilen görselleri nasıl kullandıkları ve bu görsellerin bilişsel yükü nasıl hafiflettiği araştırmacı gözlemleriyle doğrulanmıştır. Gözlemlerden elde edilen veriler, uygulamanın sonunda alınan öğrenci görüşleriyle harmanlanarak tezin bulgular bölümünde nicel verileri destekleyici kanıtlar olarak sunulmuştur. Bu sayede araştırmanın geçerliliği hem sayısal ölçümlerle hem de doğrudan sınıf içi yaşantıların aktarılmasıyla güçlendirilmiştir.

3.4.5. Sontest ve Hatırlama Testleri

Deneysel uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, kullanılan YZ destekli video materyallerinin öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki nihai etkisini ölçmek amacıyla sontest uygulanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini korumak ve uygulama öncesi ile sonrası arasındaki gelişim farkını net bir şekilde saptayabilmek için sontest

materyali olarak öntestte kullanılan Zeynep Hanım'ın Bir Günü metni ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış öntest kullanılmıştır. Öntest ve sontestin aynı ölçme aracından oluşması, puanlardaki değişimin doğrudan bağımsız değişkene bağlanmasına olanak tanımıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilerin analizi ve deney-kontrol grupları arasındaki istatistiksel karşılaştırmalar, tezin bulgular bölümünde görselleştirilerek sunulmuştur.

Araştırmada sadece anlık başarıyı değil, YZ destekli video materyallerin uzun süreli bellekteki kalıcılığını da belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla, sekiz haftalık deneysel müdahale bittikten dört hafta sonra öğrencilere Hatırlama Testi uygulanmıştır. Bu aşamada, uygulama sürecinde her hafta düzenli olarak uygulanan dinleme başarı testleri, dörder haftalık zaman dilimlerine yayılarak tekrar edilmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin YZ destekli görsellerle eşleştirerek öğrendikleri bilgileri aradan geçen süreye rağmen ne derece koruduklarını ölçmeyi sağlamıştır.

3.5. Deneysel Uygulama Süreci

Araştırmanın deneysel uygulama aşaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YZ destekli video materyallerinin dinleme anlama ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere tasarlanmış kapsamlı bir süreci temsil etmektedir. Bu süreç, hazırlık çalışmalarından başlayarak sekiz haftalık aktif müdahale ve dört haftalık izleme dönemiyle birlikte toplamda on iki haftalık bir takvime yayılmıştır. Uygulamanın her adımı, kontrol ve deney grupları arasındaki değişkenlerin bilimsel bir titizlikle yönetilmesi ve verilerin etik kurallar çerçevesinde toplanması esasına dayanmaktadır.

Deneysel işlemin uygulanması aşamasında, deney grubundaki öğretim süreçleri araştırmacı tarafından koordine edilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim düzeninin korunması esas alınmış ve dersler sınıfın sorumlu öğretim elemanı tarafından işlenmeye devam etmiştir. Böylece kontrol grubunda araştırmacıdan kaynaklanabilecek olası yönlendirmelerin önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Uygulama sürecinin başlangıcında, deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluklarını ve dinleme anlama becerileri açısından başlangıç düzeylerini saptamak amacıyla öntest uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öntest materyali olarak seçilen "Zeynep Hanım'ın Bir Günü" adlı metin ve beraberindeki ölçme araçları, katılımcıların mevcut

dinleme seviyelerini sayısal verilere dökmüştür. R programı ile yapılan istatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, dolayısıyla grupların deneysel işleme başlamak için akademik açıdan denk olduğu saptanmıştır. Bu denklik, uygulama sonunda elde edilecek verilerin doğrudan bağımsız değişkene, yani YZ destekli video materyallerine atfedilmesini sağlayan temel bir geçerlilik adımı olmuştur.

Deney grubunda yürütülen sekiz haftalık müdahale süreci, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabındaki müfredat akışıyla paralel şekilde yapılandırılmıştır. Her hafta belirlenen tematik ünite araştırmacı tarafından CapCut, Renderforest gibi YZ tabanlı araçlar kullanılarak görsel birer anlatıya dönüştürülmüştür. Bu videoların hazırlanmasında, Mayer'in (2009) Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nda yer alan 'yakınlık', 'tutarlılık' ve 'ikili kodlama' ilkeleri rehber edinilmiştir. Geleneksel ses kayıtlarının aksine, bu videolar metindeki soyut kavramları, kültürel ögeleri ve karakterlerin duygusal durumlarını somutlaştıran birer görsel iskele işlevi görmüştür. Örneğin, metinde geçen "ayaklı gazete" gibi deyimsel ve kültürel ifadeler, YZ tarafından üretilen sembolik sahnelerle desteklenerek öğrencilerin zihninde somut birer şema oluşturulması hedeflenmiştir.

Uygulamanın metodolojik yapısında kademeli olarak yardımın azaltılması stratejisi izlenmiştir. Sürecin ilk dört haftasında, öğrencilerin hem işitsel hem de yazılı veriyi eş zamanlı işlemesi amacıyla videolar alt yazılı olarak sunulmuştur. Bu aşamada temel hedef, B1 seviyesindeki öğrencinin duyduğu ses birimlerini metinle hızla eşleştirmesini sağlamak ve kelime hazinesini görsel bağlamla güçlendirmektir. Uygulamanın beşinci haftasından itibaren alt yazı desteği kademeli olarak kaldırılarak, öğrencilerin yalnızca görsel ve işitsel kanallar üzerinden anlam kurmaları beklenmiştir. Bu geçiş, öğrencilerin dinleme sırasında daha aktif bir bilişsel çaba göstermelerini ve YZ tarafından üretilen görsel ipuçlarını anlamlandırma sürecinde birincil araç olarak kullanmalarını teşvik etmiştir. Her dinleme metni 2 kez dinletildikten/izletildikten sonra, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi temel alınarak hazırlanan dinleme becerisi başarı testleri uygulanmış; bu testlerle öğrencilerin hem basit bilgileri hatırlamaları hem ana fikir bulma, çıkarım yapma ve metne yeni bir başlık verme gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçülmüştür.

Kontrol grubunda ise süreç, herhangi bir teknolojik müdahale veya görsel materyal desteği olmaksızın, geleneksel dinleme öğretimi yöntemleriyle yürütülmüştür. Deney

grubuyla aynı metinler, aynı sürelerde ve aynı kazanımlar doğrultusunda işlenmiş; ancak bu grupta öğrenciler metni yalnızca ses kayıtları üzerinden dinlemişlerdir. Kontrol grubunda da her ders sonunda aynı başarı testleri uygulanarak, sadece işitsel girdiyle öğrenme ile görsel-işitsel girdiyle öğrenme arasındaki başarı farkı kontrol altına alınmıştır. Araştırmacı, deney grubundaki süreci bizzat gözlemlemiştir. Kontrol grubundaki süreç ise dersi yürüten öğretim elemanından alınan haftalık bilgilerle ve ders defterlerine dayalı olarak takip edilmiştir. Deney grubunda videoların izletilmesi sırasında öğrencilerin materyallere verdiği tepkileri, odaklanma sürelerini ve görsel ipuçlarını nasıl kullandıklarını süreç odaklı araştırmacı günlüğü tekniğiyle titizlikle not etmiştir.

Aktif uygulama sürecinin sekizinci haftasında gerçekleştirilen sontest ile öğrencilerin anlık gelişimleri ölçülmüş; hemen ardından araştırmanın kalıcılık boyutunu test etmek üzere dört haftalık bir izleme süreci başlatılmıştır. Bu süre zarfında öğrencilere dinleme metinlerine dair herhangi bir ek çalışma veya hatırlatma yapılmamıştır. Dördüncü haftanın sonunda uygulanan hatırlama testleri, YZ destekli görsellerle kodlanan bilgilerin, geleneksel yöntemle öğrenilen bilgilere kıyasla uzun süreli bellekte ne kadar korunduğunu saptamıştır. Veri toplama sürecinin son aşamasında ise deney grubundaki öğrencilerin sürece dair öznel deneyimleri, karşılaştıkları kolaylıklar ve zorluklar açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Bu on iki haftalık sistematik süreç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital dönüşümün ve YZ kullanımının pedagojik çıktılarını her boyutuyla analiz etme imkânı sağlamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi, karmaşık veri setleri üzerinde yüksek hassasiyetli hesaplamalar yapılmasına olanak tanıyan ve açık kaynak kodlu yapısıyla akademik güvenilirliği destekleyen R istatistiksel programlama dili ve ortamı (R Core Team, 2023) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz süreci; ham verilerin temizlenmesi, normallik varsayımlarının kontrolü, çıkarımsal istatistiklerin uygulanması ve etki büyüklüklerinin hesaplanması aşamalarından oluşmaktadır. Analizlerin başlangıcında, verilerin parametrik testlere uygunluğunu belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmış; puanların normal dağılım sergilediği saptanmıştır. Grupların betimsel özelliklerini yansıtmak amacıyla tablolarda Aritmetik

Ortalama (M) ve Standart Sapma (SS) değerlerine yer verilmiş, bu değerler üzerinden grupların genel başarı eğilimleri yorumlanmıştır.

Deneysel uygulamanın gerekliliği olarak grupların başlangıç denkliğini kontrol etmek amacıyla öntest puanları üzerinden karşılaştırmalı analizler yürütülmüştür. Deney (N=21) ve kontrol (N=18) gruplarının örneklem büyüklüklerinin eşit olmaması ve varyansların homojenliği varsayımının her zaman karşılanamaması nedeniyle, analizlerde geleneksel t-testi yerine metodolojik olarak daha güçlü olan bağımsız örneklemler Welch t-testi tercih edilmiştir. Alan yazınında Welch t-testinin, özellikle grup sayıları dengesiz olduğunda Tip I hata riskini kontrol altında tutmada ve daha doğru bir serbestlik derecesi (df) hesaplamada geleneksel yönteme göre üstün olduğu vurgulanmaktadır (Delacre vd., 2017). Tablolarda sunulan t-değeri ve p-anlamlılık düzeyi, gruplar arasındaki farkın şans eseri olup olmadığını ortaya koymaktadır. Öntest sonuçlarında p>,05 olarak saptanan değerler, grupların deneysel işlem öncesinde istatistiksel olarak denk olduğunu ve araştırmanın iç geçerliliğinin sağlandığını kanıtlamıştır.

Uygulamanın etkisini ve kalıcılığını saptamak amacıyla yapılan analizlerde, istatistiksel anlamlılığın (p <,05) yanı sıra bu farkın ne kadar güçlü olduğunu gösteren Cohen's d etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmıştır. Cohen (1988) tarafından önerilen bu katsayı, sadece bir farkın varlığına değil, bu farkın standart sapma birimleri üzerinden büyüklüğüne odaklanmaktadır. Tablolarda yer alan "d" değerleri; YZ destekli öğretimin yarattığı farkın "düşük", "orta" veya "yüksek" düzeyde olduğunu sınıflandırmamıza olanak tanımıştır. Özellikle sontest ve hatırlama testi sonuçlarında elde edilen yüksek d değerleri, uygulanan yöntemin yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olmadığını yabancı dil öğretimi sahasında kalıcı bir etkiye sahip olduğunu bilimsel bir otoriteyle doğrulamıştır.

Analiz sürecinin son aşamasında, sekiz haftalık ünite bazlı başarı verileri ve hatırlama testleri, 'uygulama' ve 'hatırlama' alt boyutları üzerinden incelenmiştir. Her ünite için hazırlanan tablolarda, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki farklar Welch t-testi parametreleri (t, df, p) ile sunulmuştur. Bu sistematik analiz yapısı, YZ destekli görselleştirmenin öğrencilerin bilişsel süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ve bilginin uzun süreli bellekteki kalıcılığını nasıl artırdığını zaman serisi mantığıyla analiz etme imkânı tanımıştır (Field, 2013). R yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilen bu detaylı istatistiksel işlemler, tezin bulgular bölümünde sunulan

tabloların kuramsal ve teknik altyapısını oluşturarak elde edilen sonuçların nesnel ve tekrarlanabilir olduğunu ispatlamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen beş alt probleme yanıt aramak amacıyla deney ve kontrol gruplarından toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular; araştırmanın metodolojik kurgusuna ve alt problemlerin sıralamasına uygun olarak sırasıyla "Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Genel Başarı Durumu", "Süreç Temelli Başarı Testi Sonuçları", "Bilginin Öğrenme Kalıcılığına Etkisi", "Öğrenci Görüşleri" ve "Araştırmacı Gözlemleri" başlıkları altında, ünite içerikleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu doğrultuda nicel veriler istatistiksel analizlerle, nitel veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenerek bütüncül bir değerlendirme ortaya konmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Genel Başarı Durumu)

Araştırmanın birinci alt problemi olan "YZ temelli video materyallerinin kullanıldığı deney grubu ile ders kitabı tabanlı işitsel materyallerin kullanıldığı kontrol grubunun, deneysel işlem öncesi ve sonrası dinleme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla öntest ve sontest sonuçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Deneysel İşlem Öncesi Grupların Denkliği (Öntest Analizi)

Uygulamanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisi düzeylerinin birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla gruplardan elde edilen öntest verileri karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Grupların Öntest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	M	SS
Deney	21	84,0	18,5
Kontrol	18	80,3	17,2

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun (N=21) ortalama puanının (M=84,0, SS=18,5) kontrol grubundan (N=18) biraz daha yüksek olduğu görülmektedir (M=80,3,

SS=17,2). Grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Welch t-testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Öntest Puanları Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Sonuçları

Etki Büyüklüğü (d)	N1 (Deney)	N2 (Kontrol)	Etki Düzeyi
0,211	21	18	Küçük

Tablo 3 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının öntest dinleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t (36,728) = 0,659, p = ,5137). p > ,05 olması, grupların deneysel işlem öncesinde istatistiksel olarak denk olduğunu ve sonraki farkların uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Şekil 4 Grupların Öntest Welch t-Testi Sonuçları



Şekil 4 incelendiğinde yapılan Welch t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının öntest dinleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t (36,728) = 0,659, p = ,5137). Geleneksel olarak kabul edilen α = 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerinin (,5137) bu düzeyden büyük olması, grupların ortalamaları arasındaki farkın rastlantısal olduğunu ve istatistiksel olarak önemli olmadığını göstermektedir.

Deneysel İşlem Sonrası Nihai Başarı Durumu

Tüm ünitelerin birikimli etkisini ölçmek amacıyla yapılan sontest sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 4. Grupların Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

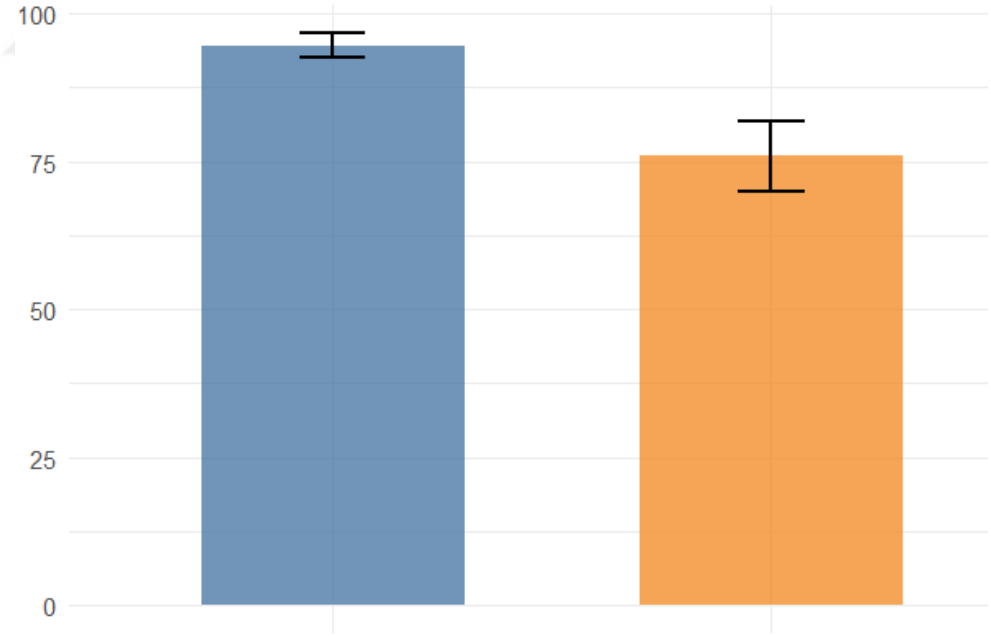
Grup	N	M	SS
Deney	14	94,64	7,46
Kontrol	11	75,91	19,7

Tablo 5. Sontest Puanları Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Sonuçları

Etki Büyüklüğü (d)	N1 (Deney)	N2 (Kontrol)	Etki Düzeyi
1,26	14	11	Büyük

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde deney grubunun sontest ortalaması (M=94,64), kontrol grubuna (M=75,91) göre yaklaşık 20 puan daha yüksektir. Büyük etki düzeyi (d=1,26), YZ destekli materyallerin sadece anlık ünite başarılarını değil, genel dinleme yeterliliğini de kalıcı olarak dönüştürdüğünü kanıtlamaktadır.

Şekil 5. Grupların Sontest Welch t-Testi Sonuçları



Şekil 5 incelendiğinde yapılan Welch t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının sontest dinleme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t (12,254) = 2,9866; p = (,011). Geleneksel olarak kabul edilen α = 0,05 anlamlılık düzeyine göre, p değerinin (,011) bu düzeyden küçük olması (p <,05),

gruplar arasındaki farkın rastlantısal olmadığını ve uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir. Bu fark, deney grubunun lehinedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Süreç Temelli Başarı Testi Sonuçları)

Sekiz haftalık deneysel süreç boyunca, her hafta işlenen ünitenin içeriğine ve metin türüne özgü olarak uygulanan başarı testlerinin sonuçları aşağıda detaylandırılmıştır.

1. Ünite: Bizim Mahalle

Uygulamanın ilk haftasında, mekân tasvirleri ve yön tariflerinin yer aldığı "Bizim Mahalle" metni işlenmiştir. Bu metinde öğrencilerin mekânsal ifadeleri ve mahalledeki sosyal ilişkileri (Örn: "Ayaklı Gazete" deyimi) anlamaları hedeflenmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	t	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	19	9,42	0,961	6,76	22.995	p<,001	2,27	Büyük
Kontrol Grubu	18	5,61	2,20					

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu (M=9,42), kontrol grubuna (M=5,61) göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde (d=2,27) bir başarı farkı göstermiştir. Bu farkın temel nedeni, YZ ile üretilen görsellerin metindeki mekânsal tasvirleri somutlaştırmasıdır. Kontrol grubu sadece işitsel veriyle zihinsel harita oluşturmaya çalışırken deney grubu YZ videolarındaki görsel haritalama sayesinde mekân ilişkilerini ve "ayaklı gazete" gibi soyut deyimleri bağlam içinde çok daha hızlı anlamlandırmıştır.

2. Ünite: Çalışmak İstiyoruz

İkinci haftada, iş görüşmesi ve üniversite hayatına dair terminolojinin (staj, mülakat, iş görüşmesi) geçtiği ve konuşma hızının görece yüksek olduğu "Çalışmak İstiyoruz" adlı diyalog kullanılmıştır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	t	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	19	7,26	1,41	4,27	35	p<,001	1,26	Büyük
Kontrol Grubu	18	5,06	1,70					

Tablo 7'ye göre, iş hayatı terminolojisinin ve hızlı konuşma temposunun hâkim olduğu bu ünitede deney grubu (M=7,26) anlamlı bir üstünlük sağlamıştır (p <,001). Kontrol grubu hızlı konuşma akışında detayları kaçırırken, deney grubu YZ videolarındaki karakterlerin jest, mimik ve dudak hareketlerini takip ederek konuşma hızını görsel hızla dengelemiştir. Görsel ipuçları, öğrencilerin metni kaçırma kaygısı yaşamadan diyalog akışında kalmalarına yardımcı olmuştur.

3. Ünite: Sınav Sonucu Belli Oldu

Üçüncü haftada, bir ailenin sınav sonucu heyecanını paylaştığı, duygu durumlarının ve tonlamaların ön planda olduğu "Sınav Sonucu Belli Oldu" metni işlenmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının 3. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	t	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	17	9,82	0,529	5,72	30	p < ,001	1,83	Büyük
Kontrol Grubu	15	6,80	2,11					

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu (M=9,82) ile kontrol grubu (M=6,80) arasındaki yaklaşık 3 puanlık fark, görselleştirmenin duyuşsal aktarım gücünü göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, ses tonundaki üzüntü veya sevinci sadece işiterek değil, YZ karakterlerinin yüz ifadeleriyle ve beden dilleriyle eşleştirerek analiz etmiştir. Düşük standart sapma (SS=0,529), sınıftaki çoğunluğun duygusal bağlamı doğru çözdüğünü kanıtlamaktadır.

4. Ünite: Emlakçıda

Dördüncü haftada, kira bedeli, oda sayısı, gibi sayısal verilerin ve detaylı özelliklerin yoğun olduğu "Emlakçıda" metni kullanılmıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının 4. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	t	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	20	9,60	0,503	5,52	33	p <,001	1,70	Büyük
Kontrol Grubu	15	6,40	2,56					

Tablo 9'a göre, işitsel bellekte tutulması zor olan konularda deney grubu (M=9,60) büyük bir başarı göstermiştir. YZ materyallerinde konuşma esnasında ekranda beliren rakamlar ve ev özellikleri (örneğin "3+1" yazısının görselleşmesi), öğrencilerin "çift kodlama" yapmasını sağlamıştır. Kontrol grubu sayıları not almaya çalışırken dinlemeyi kaçırabilirken deney grubu görsel destek sayesinde verileri zahmetsizce işlemiştir.

5. Ünite: Ankara Film Festivali

Beşinci hafta, araştırmanın kırılma noktasıdır. Alt yazı desteğinin kaldırıldığı bu haftada, kültürel ve sanatsal terimlerin geçtiği "Ankara Film Festivali" metni işlenmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	t	df	P	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	14	9,36	0,745	4,98	26	p<,001	1,70	Büyük
Kontrol Grubu	14	6,07	2,40					

Tablo 10 incelendiğinde alt yazıların kaldırılmasına rağmen deney grubunun başarısı (M=9,36) düşmemiş, aksine korunmuştur. Öğrenciler, metinsel destek kalktığında strateji değiştirerek YZ tarafından üretilen festival atmosferine, afişlere ve etkinlik görsellerine daha yoğun odaklanmıştır. Bu durum, görsel bağlamın alt yazının yerini alabilen güçlü bir iskele olduğunu kanıtlamaktadır.

6. Ünite: Ağustos Böceği ile Karınca

Altıncı haftada, mecazlı anlatımın ve ahlaki derslerin yer aldığı, soyut düşünme becerisi gerektiren "Ağustos Böceği ile Karınca" fablı işlenmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	t	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	21	9,95	0,213	2,21	34	p=,034	0,90	Büyük
Kontrol Grubu	14	8,29	2,67					

Tablo 11'e göre, deney grubu tam puana çok yaklaşarak (M=9,95) soyut kavramları somutlaştırma becerisini sergilemiştir. Fabldaki "çalışkanlık", "ihmal", "pişmanlık" gibi soyut temaların YZ animasyonlarıyla görselleştirilmesi, öğrencilerin hikâyenin ana fikrini ve neden-sonuç ilişkilerini kavramasını kolaylaştırmıştır.

7. Ünite: Şeker Gibi Bir Bayram

Yedinci haftada, Türk kültürüne özgü bayramlaşma, el öpme, ikram gibi ritüellerin anlatıldığı "Şeker Gibi Bir Bayram" metni kullanılmıştır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının 7. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	T	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	19	9,53	0,841	2,67	31	p=,012	0,97	Büyük
Kontrol Grubu	14	8,29	1,54					

Tablo 12 incelendiğinde yabancı öğrencilerin zihinsel şemalarında belirmekte zorlanan "bayram ritüelleri", YZ simülasyonlarıyla ekrana yansıtıldığında başarıyı artırmıştır. Deney grubu (M=9,53), "el öpüp alına koyma" veya "tatlı ikramı" gibi kültürel detayları görerek öğrendiği için, bu kültürel kodları sadece işiten kontrol grubuna (M=8,29) göre daha başarılı olmuştur.

8. Ünite: Emrah ile Selvihan

Son haftada, uzun soluklu bir olay örgüsüne ve eski dil özelliklerine sahip olan "Emrah ile Selvihan" halk hikâyesi işlenmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının 8. Ünite Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçları

Grup	N	M	SS	T	df	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	14	10,00	0,00	4,12	22	p< ,001	1,67	Büyük
Kontrol Grubu	10	7,20	2,62					

Tablo 13 incelendiğinde uygulamanın finalinde deney grubu, "Tavan Etkisi" göstererek tam puan (M=10,00) ve sıfır varyans (SS=0,00) ile yüksek bir başarı yakalamıştır. Bu sonuç, 8 haftalık YZ destekli eğitimin öğrencilere "görsel okuma ve dinleme" stratejisini kazandırdığını; öğrencilerin en karmaşık ve uzun metinleri bile bir film izler gibi kopmadan takip edebildiklerini göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Bilginin Kalıcılığına Etkisi)

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "YZ destekli video materyalleri ile gerçekleştirilen dinleme öğretiminin, mevcut öğretim yöntemine kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt olarak, uygulamadan 4 hafta sonra yapılan hatırlama testleri analiz edilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının 1. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	19	9,37	0,834	5,86	p<,001	1,76
Kontrol	18	6,00	2,508			

Tablo 14 incelendiğinde elde edilen bulgular ışığında, YZ temelli video materyali ile desteklenen deney grubunun, aradan geçen dört haftalık süreye rağmen mahalledeki mekanların konumlarını ve betimleyici tasvir detaylarını yüksek oranda (M = 9,37) hatırladığı tespit edilmiştir. Buna karşın, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun hatırlama düzeyinin anlamlı derecede düşük kaldığı (M = 6,00) ve öğrenilen detayların büyük bir kısmının unutularak uzun süreli belleğe aktarılamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının 2. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	13	7,77	1,69	2,27	p=,036	1,03
Kontrol	6	5,33	2,88			

Tablo 15 incelendiğinde hızlı akan iş görüşmesi diyaloğundaki detaylar, görselleştirme sayesinde deney grubunun zihninde daha net kalmıştır. Deney grubu (M=7,77), kontrol grubuna (M=5,33) göre anlamlı bir hatırlama üstünlüğü sağlamıştır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının 3. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	12	9,58	0,669	3,83	p=,0015	1,56
Kontrol	6	7,50	1,76			

Tablo 16 incelendiğinde duygu durumlarının görselleştirilmesi, bilginin bellekteki izini derinleştirmiştir. Deney grubu (M=9,58), sınav sonucu heyecanını ve aile içi konuşmaları haftalar sonra bile yüksek oranda hatırlamıştır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının 4. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	15	10,00	0,00	3,01	p=,008	1,71
Kontrol	5	7,20	2,59			

Tablo 17 incelendiğinde genellikle en çabuk unutulan "kira bedeli, ev özellikleri" gibi sayısal verilerde deney grubu tam puan (M=10,00) ile şaşırtıcı bir kalıcılık sergilemiştir. Bu durum, sayısal verilerin görsel imgelerle kodlandığında bellekte çok daha uzun süre tutulduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının 5. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	11	9,64	0,505	5,45	p<,001	3,01
Kontrol	4	4,50	2,38			

Tablo 18 incelendiğinde araştırmadaki en yüksek etki büyüklüğü (d=3,01) bu ünitede görülmüştür. Kontrol grubu metin detaylarını büyük oranda unuturken (M=4,50), deney grubu görselleştirilmiş konuşmayı (M=9,64) neredeyse tamamen hatırlamıştır. Bu, kültürel etkinliklerin görsel hafıza ile desteklendiğinde kalıcılığının katlandığını göstermektedir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının 6. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	11	9,91	0,302	2,40	p=,029	1,05
Kontrol	6	8,67	1,75			

Tablo 19 incelendiğinde fabl türündeki olay örgüsü ve ahlaki dersler, görselleştirme sayesinde deney grubunun (M=9,91) zihninde kalıcı bir hikâye şeması oluşturmuştur.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının 7. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	12	9,92	0,289	4,17	p<,001	2,09
Kontrol	7	6,57	2,30			

Tablo 20 incelendiğinde bayram ritüelleri gibi kültürel şemalar, görsel olarak kodlandığında deney grubunun zihninde kalıcı bir iz bırakmıştır (M=9,92). Kontrol grubu ise bu soyut kültürel bilgileri geri çağırmakta zorlanmıştır (M=6,57).

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının 8. Ünite Hatırlama Puanları

Grup	N	M	SS	t	p	d
Deney	10	9,20	1,40	3,85	p=,001	1,94
Kontrol	6	6,50	1,38			

Tablo 21 incelendiğinde uzun ve karmaşık bir olay örgüsüne sahip "Emrah ile Selvihan" hikâyesinde deney grubu, hikâyenin kilit noktalarını hatırlamada büyük bir başarı (M=9,20) göstermiştir. YZ destekli görsel hikâye anlatıcılığı, kalıcılığı artırmada geleneksel yönteme göre çok daha etkili olmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Öğrenci Görüşleri)

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin YZ destekli video materyalleriyle yürütülen ders sürecine, materyallerin etkililiğine ve derse yönelik görüşleri nelerdir?" sorusu kapsamında elde edilen nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada nicel bulguları desteklemek amacıyla uygulama sonunda öğrencilere üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular; öğrencilerin uygulamanın anlaşılabilirliği, dinleme becerisine katkısı ve genel değerlendirmeleri hakkında nitel veri sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilere yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir:

1. Uygulama sırasında kullanılan dinleme metinlerini ve etkinlikleri anlama düzeyiniz nasıldı? Sizi zorlayan veya size kolay gelen noktalar nelerdi?
2. Bu uygulamanın Türkçe dinleme becerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi açılardan yararlı veya yetersiz buldunuz?
3. Genel olarak bu yöntemi ve materyalleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Uygulamayla ilgili eklemek istediğiniz görüş veya önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen başarı artışının, öğrencilerin öznel deneyimlerine nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Analiz sonucunda, YZ destekli materyallerin öğrenme sürecine etkisine dair dört temel tema ortaya çıkmıştır.

Öğrenci yanıtları içerik analiziyle çözümlenmiş ve ortak ifadeler doğrultusunda belirlenen dört tema ve bu temaları yansıtan örnek öğrenci ifadeleri aşağıda Tablo 22'de verilmiştir:

Tablo 22. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temalar ve İfadeler

Tema	Açıklama	Örnek Öğrenci İfadeleri
Görsel İskele ve Anlamlandırma	YZ görsellerinin metni takip etmede bir dayanak oluşturması ve kelime öğrenimini desteklemesi.	"Kelimeyi anlamasam da ekrandaki hareketten olayı tahmin edebildim, bu yüzden dinlemeyi bırakmadım."
Kaygı Yönetimi ve Duyuşsal Filtre	Görsel desteğin dinleme kaygısını azaltması ve güvenli bir öğrenme ortamı sunması.	"Hızlı konuştuklarında normalde panik yaparım ama burada ekranda ne olduğunu gördüm ve sakin kaldım."
Kültürel Bağlamın Somutlaşması	Soyut kültürel ögelerin YZ simülasyonlarıyla zihinde canlandırılması.	"Animasyondaki detaylar aklımda kaldı, Türk kültürünü daha iyi hissettim."
Öz Yeterlilik ve Bağımsızlaşma	Alt yazı desteği kalktıktan sonra öğrencilerin kendi dinleme becerilerine olan güveninin artması.	"Alt yazılar gidince önce korktum ama sonra sadece izleyerek anlayabildiğimi fark ettim. Kendime güvenim arttı."

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin YZ destekli materyallere ilişkin görüşlerinin temalara ilişkin detaylı analiz aşağıda sunulmuştur:

Tema 1: Görsel İskele ve Anlamlandırma

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, YZ ile üretilen görsellerin metni takip etmede bir iskele görevi gördüğünü belirtmiştir. Özellikle bilinmeyen kelimelerin anlamlandırılmasında, videodaki görsel akışın sözlüğe bakma ihtiyacını azalttığı vurgulanmıştır. Öğrencilerden biri durumu; "Normalde dinlerken bilmediğim bir kelime geçince dinlemeyi bırakıyordum. Ama bu videolarda kelimeyi anlamasam bile ekrandaki hareketten olayı tahmin edebildim." şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu, Mayer'in (2009) Çoklu Ortam Kuramı'ndaki "görsel ve sözel kanalın birbirini tamamlaması" ilkesiyle örtüşmektedir.

Tema 2: Duyuşsal Filtre ve Kaygı Yönetimi

Dinleme becerisi, yabancı dil öğrenicilerinde en yüksek kaygı yaratan becerilerden biridir. Görüşmelerde öğrencilerin YZ destekli videoları "daha az stresli" buldukları tespit edilmiştir. Bir öğrenci; "Karakterin hareketlerine bakınca ne hissettiğini anladım, panik yapmadım." diyerek görsel desteğin psikolojik etkisine dikkat çekmiştir. Bu ifadeler, YZ destekli görselleştirmenin Krashen'in "Duyuşsal Filtre"sini düşürdüğünü ve öğrenciye psikolojik bir güvenlik alanı sağladığını göstermektedir.

Tema 3: Kültürel Bağlamın Somutlaşması

Özellikle "Şeker Bayramı" ve "Emrah ile Selvihan" gibi kültürel yoğunluğu yüksek metinlerde, öğrencilerin soyut kavramları zihinlerinde canlandırmada YZ görsellerinden yararlandıkları görülmüştür. "Bayramlaşma sahnesini sadece dinleseydim bu kadar samimi olduğunu anlamazdım." şeklindeki öğrenci görüşü, YZ'nin sadece dil öğretimi değil, kültür aktarımı aracı olarak da işlev gördüğünü kanıtlamaktadır.

Tema 4: Alt Yazısız Dinleme ve Öz Yeterlilik

5. haftadan itibaren alt yazıların kaldırılması sürecine dair görüşler, başlangıçta bir endişe yaratsa da sonuçta öz güven artışı sağladığını ortaya koymuştur. "Alt yazılar gidince önce korktum, yapamam sandım. Ama sonra yapabildiğimi gördüm." ifadesi, uygulanan "kademeli yardımın azaltılması" stratejisinin öğrencilerin dinleme öz yeterliliğini artırdığını doğrulamaktadır.

Genel olarak öğrencilerden elde edilen nitel bulgular, araştırmada uygulanan yöntemin hem pedagojik açıdan etkili hem öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, nicel analizleri destekleyici niteliktedir ve uygulamanın hem öğrenme sürecine hem de öğrencilerin dinleme becerisine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Araştırmacı Gözlemine Dayalı Bulgular)

Bu bölümde, sekiz haftalık deneysel uygulama süresince araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve öğrencilerin YZ destekli materyallere verdiği tepkiler verilmiştir. Araştırma sürecinde hem deney hem de kontrol gruplarında ders işlenişi ve materyal kullanımı sırasında şu hususlar dikkat çekmiştir:

1. Öğrenci Tepkileri ve İlgi: Geleneksel işitsel materyallerin kullanıldığı kontrol grubunda öğrencilerin dikkat sürelerinin zaman zaman kısaldığı ve odaklanma sorunu yaşadıkları gözlemlenirken; deney grubunda YZ araçları ile görselleştirilmiş videoların, öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tuttuğu saptanmıştır. Özellikle videolardaki hareketli ögeler ve metinle senkronize ilerleyen görseller, öğrencilerin derse katılımını artırmıştır.

2. Anlam Kurma Süreci: Deney grubundaki öğrencilerin, sadece duydukları kelimeleri anlamlandırmakta zorlandıkları anlarda, videolardaki görsel ipuçlarını; YZ tarafından üretilen ilgili görseller, karakter mimikleri, bağlam vb. kullanarak anlam çıkardıkları görülmüştür. Görsel desteğin, bilmedikleri kelimeleri tahmin etme becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

3. Bilişsel Yükün Azalması: Özellikle "fabl" ve "halk hikâyesi" gibi soyut veya kültürel ögeler içeren karmaşık metin türlerinde, görsellerin kavramları somutlaştırdığı saptanmıştır. Kontrol grubunda bu tür metinlerde "çok hızlı konuşuluyor, anlaşılmıyor" şikayetleri daha sık duyulurken, deney grubunda görsel akışın konuşma hızını takip etmeyi kolaylaştırdığı ve kaygı düzeyini düşürdüğü not edilmiştir.

4. Teknik İşleyiş ve Etkileşim: YZ araçlarıyla hazırlanan materyallerin, B1 seviyesindeki dil girdisini öğrenciler için daha anlaşılır hâle getirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin video izlerken pasif bir dinleyici olmaktan çıkıp, ekrandaki olay örgüsünü takip eden aktif bir izleyici konumuna geçtikleri tespit edilmiştir.

Uygulamanın ilk evresinde deney grubuna sunulan görsel ve işitsel girdinin, öğrencilerin derse katılımı ve odaklanması üzerindeki etkisi incelenmiştir.

- 1. Hafta (Konu: Bizim Mahalle) – Somutlaştırma ve Bağlam Kurma:

İstatistiksel veriler, deney grubunun (M=9,42) kontrol grubuna (M=5,61) kıyasla daha başarılı olduğunu göstermiştir (d=2,27). Bu puan farkının arkasındaki mekanizma, deney grubundaki gözlemlerle desteklenmiştir. Gözlem notlarına göre; deney grubu öğrencileri "ayaklı gazete" gibi bilinmeyen deyimsel ifadelerle karşılaştıklarında dinlemeyi bırakmak yerine, ekrandaki YZ animasyonlarına odaklanarak bağlamı tahmin etme yoluna gitmişlerdir. Görsel desteğin, öğrencilerin akışta kalmasını sağladığı tespit edilmiştir.

- 2. Hafta (Konu: Çalışmak İstiyoruz) – Hız ve Kaygı Yönetimi:

Hızlı diyalogların yer aldığı bu ünitede deney grubu (M=7,26), kontrol grubunun (M=5,06) üzerinde performans sergilemiştir. Gözlem notlarına göre; deney grubu öğrencileri konuşma hızı arttığında paniklemek yerine (duyuşsal filtre), YZ karakterlerinin jest ve mimiklerini takip ederek konuşma hızını görsel hızla dengelemiştir. Öğrencilerin gözlerini ekrandan ayırmadan dinlemeye devam etmeleri, kaygı düzeylerinin yönetilebilir seviyede kaldığını göstermektedir.

- 3. Hafta (Konu: Sınav Sonucu) – Duyuşsal Okuma ve Empati:

Deney grubunun (M=9,82) kontrol grubuna (M=6,80) göre anlamlı fark yarattığı bu haftada, başarının kaynağı görsel empati olarak gözlemlenmiştir. Gözlem notlarına göre; öğrenciler karakterlerin "üzüntü", "sevinç" gibi yüz ifadelerini dikkatle izlemiş ve metindeki duygusal tonu anlamak için görsel ipuçlarını aktif olarak kullanmışlardır.

- 4. Hafta (Konu: Emlakçıda) – Sayısal Verilerin Kodlanması:

Sayısal verilerin işlendiği bu haftada deney grubu, hatırlama testinde tam puan (M=10,00) alarak tavan etkisi göstermiştir. Gözlem notlarına göre; hatırlamanın nedeni, öğrencilerin ekranda beliren sayısal verileri bir oyun takibi gibi izlemeleridir. Sınıf içinde öğrencilerin videodaki sayıları not almaya çalışmadan, sadece izleyerek akılda tuttukları ve derse ilgilerinin dağılmadığı not edilmiştir.

5. haftada alt yazıların kaldırılmasıyla birlikte 2.evrede deney grubundaki öğrencilerin izleme stratejilerinin değiştiği gözlemlenmiştir.

- 5. Hafta (Konu: Ankara Film Festivali) – Strateji Değişikliği ve Adaptasyon:

Alt yazı kaldırılmasına rağmen deney grubu başarısını korumuş (M=9,36) ve hatırlama testinde d=3,01 düzeyinde etki büyüklüğüne ulaşmıştır. Gözlem notlarına göre; alt yazının kalktığı ilk anlarda sınıfta kısa süreli bir şaşkınlık yaşansa da öğrencilerin hızla strateji değiştirerek ekrana daha "dikkatli ve sorgulayıcı" baktıkları saptanmıştır. Öğrencilerin metni anlamak için görsel ipuçlarına daha yoğun odaklanmaları, bilginin hafızaya daha güçlü kazınmasını sağlamıştır.

- 6. Hafta (Konu: Ağustos Böceği ile Karınca) – Soyut Kavramların Analizi:

Deney grubu (M=9,95) ile kontrol grubu (M=8,29) arasındaki puan farkı, soyut kavramların somutlaştırılmasıyla ilişkilendirilmiştir. Gözlem notlarına göre**;** ahlaki çıkarımların yapıldığı bölümlerde deney grubu öğrencilerinin YZ simülasyonlarını

dikkatle takip ettikleri ve anlamlandırma sürecinde herhangi bir kafa karışıklığı belirtisi (sormak, duraksamak vb.) göstermedikleri tespit edilmiştir.

- 7. Hafta (Konu: Şeker Gibi Bir Bayram) – Kültürel Şema İnşası:

Kültürel ritüellerin işlendiği bu haftada deney grubu (M=9,53) yüksek başarı elde etmiştir. Gözlem notlarına göre; "el öpme", "ikram" gibi kültürel detaylar ekranda belirdiğinde öğrencilerin olumlu tepkiler verdikleri ve kültürel bağlamı görseller üzerinden kurarak metni anlamlandırdıkları görülmüştür.

Deneysel sürecin 3. evresinde, istatistiksel tam puan başarısı ile gözlemlenen "tam odaklanma" hâli örtüşmektedir.

- 8. Hafta (Konu: Emrah ile Selvihan)

Deney grubu öğrencilerinin tamamı bu karmaşık hikâyede soruları eksiksiz yanıtlamış (M=10,00; SS=0,00) ve kontrol grubuna (M=6,50) büyük bir fark atmıştır. Gözlem notlarına göre; 8 haftalık sürecin sonunda öğrenciler YZ materyallerini işleme becerisini içselleştirmiştir. Bu derste sınıfın tamamının akış hâlinde olduğu, uzun soluklu hikâyeyi bir film izler gibi kesintisiz takip ettikleri ve dış uyaranlara tamamen kapalı oldukları gözlemlenmiştir. Bu odaklanma düzeyi, istatistiksel olarak elde edilen tam öğrenme sonucunu doğrular niteliktedir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın beş alt problemine yanıt aramak amacıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel ve nitel bulgular; araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili alan yazını ve benzer çalışma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

5.1. Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Genel Başarı Durumuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, YZ destekli video materyallerinin kullanıldığı deney grubu ile ders kitabı tabanlı işitsel materyallerin kullanıldığı kontrol grubunun başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Uygulama öncesinde yapılan öntest analizlerinde, deney grubunun ortalama puanı (M=84,0) ile kontrol grubunun ortalama puanı (M=80,3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> ,05). Bu durum, grupların deneysel işlem öncesinde bilişsel giriş davranışları ve dinleme yetkinlikleri açısından denk olduğunu dolayısıyla uygulama sonunda oluşacak farkların doğrudan kullanılan öğretim materyaline atfedilebileceğini göstermiştir.

On iki haftalık sürecin sonunda gerçekleştirilen sontest analizleri incelendiğinde ise deney grubunun başarısının (M=94,64), kontrol grubuna (M=75,91) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (d=1,26) büyük düzeyde olması, YZ destekli materyallerin ders kitabı tabanlı işitsel materyallere göre öğrenci başarısı üzerinde çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca deney grubunun sontest standart sapma değerinin (SS=7,46), kontrol grubuna (SS=19,70) göre oldukça düşük çıkması, YZ destekli öğretimin sınıf içi başarı farklarını en aza indirerek daha homojen bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç, literatürde Mayer (2009) tarafından ortaya konulan Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ile doğrudan örtüşmektedir. Mayer'e göre öğrenenler, sadece sözel/işitsel veriler yerine, sözlü ve görsel verilerin eş zamanlı sunulduğu ortamlarda

daha derinlemesine öğrenmektedir. Bu çalışmada kontrol grubu öğrencileri sadece işitsel kanalı kullanırken, deney grubu öğrencileri YZ videoları sayesinde hem görsel hem de işitsel kanalı aktif kullanmış; bu durum bilişsel yükü hafifleterek başarının artmasını sağlamıştır. Bulgularımız, Çakır ve Kana (2015) ile İnal ve Çakır (2021) tarafından yapılan ve görsel-işitsel materyallerin dinleme becerisini artırdığını savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı yanı, YZ teknolojisinin görsel ve işitsel ögeleri bağlama özgü üreterek bu etkiyi büyük düzeyde ortaya koymasıdır.

5.2. Süreç Temelli Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Tartışma

İkinci alt problem kapsamında, sekiz haftalık deneysel süreç boyunca uygulanan ünite bazlı başarı testleri incelendiğinde YZ destekli materyallerin farklı metin türlerinde katkılar sağladığı görülmüştür.

Somutlaştırma Etkisi ve Mekânsal Algı (1. Ünite)

Betimleyici anlatımın yoğun olduğu "Bizim Mahalle" ünitesinde deney grubu (M=9,42), kontrol grubuna (M=5,61) göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde (d=2,27) bir başarı farkı göstermiştir. Dinleme becerisinin en zorlu yanlarından biri, işitsel girdinin geçiciliği ve soyut kavramların zihinde canlandırılma zorluğudur. Altunkaya (2018), dinleme eğitiminde ön bilgileri harekete geçirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmada YZ görselleri, metinde geçen "ayaklı gazete" gibi deyimsel ifadeleri ve mekânsal tasvirleri somutlaştırarak öğrencilerin zihninde eksik olan şemaları tamamlamıştır. Kontrol grubu öğrencileri mekânı zihinlerinde canlandırmakta zorlanırken deney grubu YZ animasyonlarını bir görsel iskele olarak kullanmış ve anlamlandırma sürecini hızlandırmıştır.

Kaygı Yönetimi ve Hızlı Konuşma (2. ve 3. Ünite)

Hızlı konuşmaların yer aldığı "Çalışmak İstiyoruz" ve duygusal tonlamaların ağırlıkta olduğu "Sınav Sonucu" metinlerinde deney grubu, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir üstünlük sağlamıştır ($p < ,001$). Krashen'ın Duyuşsal Filtre Hipotezi, kaygı düzeyinin yüksek olduğu durumlarda öğrenmenin engellendiğini savunur. Kontrol grubunda hızlı konuşma akışı öğrencilerin kaçırma korkusu yaşamasına neden olurken deney grubunda YZ karakterlerinin jest ve mimikleri, öğrencilerin konuşma hızını görsel hızla dengelemesini sağlamıştır. Bingör ve Karataş (2018), kaygı azaldığında dil

girdisinin daha iyi işlendiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da YZ destekli görsel ipuçları, öğrencilerin kaygısını düşürerek duyuşsal filtreyi açmış ve başarının artmasına katkı sağlamıştır.

Bilişsel Yük ve Sayısal Verilerin Kodlanması (4. Ünite)

Genellikle işitsel bellekte tutulması en zor olan sayısal verilerin işlendiği 4. Ünitede deney grubu (M=9,60), kontrol grubuna (M=6,40) göre büyük bir başarı farkı (d=1,70) ortaya koymuştur. Mayer (2009), Çift Kodlama ilkesiyle bilginin hem sözel hem görsel olarak işlenmesinin kalıcılığı artırdığını belirtir. Deney grubunda YZ videolarında rakamların ekranda belirmesi, öğrencilerin sayıları not alma telaşına düşmeden, görsel hafızalarına kaydetmelerini sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel yükünü hafifletmiş ve standart sapmanın (SS=0,503) düşmesiyle sınıf genelinde homojen bir başarıya ulaşılmıştır.

Strateji Değişimi ve Alt Yazısız Dinleme (5. Ünite)

Araştırmanın en kritik aşaması olan 5. haftada, alt yazıların kaldırılmasına rağmen deney grubunun başarısının düşmediği (M=9,36), aksine korunduğu görülmüştür. Alan yazınında Gümüş Mattiussi ve Baş (2020), sürekli alt yazı kullanımının öğrenciyi tembelleştirebileceği ve dinleme yerine okumaya yöneltebileceği uyarısında bulunmaktadır. Bu çalışmada uygulanan kademeli olarak alt yazının kaldırılması stratejisi sayesinde, öğrenciler alt yazı desteği çekildiğinde boşluğa düşmemiş; bunun yerine YZ tarafından üretilen ortam görsellerine odaklanarak görsel okuma stratejisini devreye sokmuşlardır. Bu bulgu, YZ materyallerinin öğrencileri pasif izleyicilikten çıkarıp görsel ipuçlarıyla anlamı yapılandıran aktif bireylere dönüştürdüğünü göstermektedir.

Tam Öğrenme ve Akış Deneyimi (8. Ünite)

Sürecin sonunda, karmaşık bir olay örgüsüne sahip "Emrah ile Selvihan" isimli halk hikâyesinde deney grubunun tam puana ve sıfır varyansa ulaşarak "tavan etkisi" göstermesi çarpıcı bir bulgudur. Bu başarı, Xiao (2025) tarafından öne sürülen Akış Deneyimi kavramıyla açıklanabilir. Xiao, YZ destekli araçların öğrenci becerisi ile görev zorluğu arasında ideal bir denge kurarak öğrenciyi derin bir odaklanma durumuna soktuğunu belirtir. Deney grubu öğrencileri, 8 hafta boyunca edindikleri görsel okuma becerisi sayesinde, uzun ve karmaşık bir metni kopmadan takip

edebilmiş ve Yeşilyurt'un (2020) atıfta bulunduğu "Tam Öğrenme Modeli" hedeflerine ulaşmıştır.

5.3. Bilginin Kalıcılığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan kalıcılık boyutu incelendiğinde deney grubunun uygulamadan 4 hafta sonra yapılan hatırlama testlerinde, kontrol grubuna göre belirgin bir üstünlük sağladığı tespit edilmiştir.

Özellikle kültürel ögelerin yoğun olduğu 5. Ünitede (Film Festivali), deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark, araştırmadaki en yüksek etki büyüklüğüne (d=3,01) ulaşmıştır. Baş, Aşkın Tekkol ve Gelbal (2016), literatürde kalıcılık çalışmalarının sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışma, YZ destekli görsel kodlamanın bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada mevcut uygulanan yöntemlere göre çok daha etkili olduğunu ortaya koyarak bu boşluğu doldurmaktadır.

Sayısal verilerin yer aldığı 4. Ünitede deney grubunun 4 hafta sonra bile tam puan (M=10,00) alarak bilgiyi koruması, görselleştirmenin hafıza üzerindeki gücünü kanıtlamaktadır. Kontrol grubu öğrencileri bilgiyi sadece işitsel olarak kodlarken deney grubu öğrencileri YZ görselleri sayesinde bilgiyi bir yaşantı gibi kaydetmiş ve haftalar sonra bile yüksek doğrulukla geri çağırabilmiştir. Benzer şekilde 7. Ünitede "bayramlaşma ritüelleri" gibi kültürel şemalar, görsel olarak kodlandığında deney grubunun zihninde kalıcı iz bırakmış (M=9,92), kontrol grubu ise bu soyut bilgileri hatırlamakta zorlanmıştır (M=6,57).

5.4. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma

Dördüncü alt problem kapsamında öğrencilerden alınan nitel görüşler, nicel başarıyı destekleyen duyuşsal ve bilişsel kanıtlar sunmuştur. İçerik analizi sonucunda "Görsel İskele", "Kaygı Yönetimi", "Kültürel Bağlamın Somutlaşması" ve "Öz Yeterlilik" temaları ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin, "Kelimeyi anlamasam da ekrandaki hareketten olayı tahmin edebildim" şeklindeki ifadeleri, YZ görsellerinin bir iskele görevi gördüğünü doğrulamaktadır. Bu durum, Mayer'in görsel ve sözel kanalın birbirini tamamlaması ilkesiyle örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin "Hızlı konuştuklarında normalde panik yaparım ama burada ekranda ne olduğunu gördüm ve sakin kaldım" ifadeleri, YZ destekli

materyallerin kaygı düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Bu bulgu, AlTwijri ve Alghizzi'nin (2024) YZ uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal faktörlerini iyileştirdiği ve "yargısız/güvenli" bir uygulama alanı sunduğu yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir.

Özellikle alt yazıların kaldırılması sürecine dair "Önce korktum ama sonra sadece izleyerek anlayabildiğimi fark ettim. Kendime güvenim arttı" şeklindeki öğrenci görüşü, Abdellatif vd. (2024) YZ kullanımıyla artan "öz-yeterlik" ve "akademik dayanıklılık" bulgularını desteklemektedir. Öğrenciler, YZ materyallerini bir otorite değil, destekleyici bir araç olarak görmüş; bu da motivasyonlarını (Mananay, 2024) ve derse katılımlarını artırmıştır.

5.5. Araştırmacı Gözlemine İlişkin Tartışma

Beşinci alt problem olan süreç odaklı araştırmacı gözlemleri, istatistiksel verilerin sınıf ortamındaki karşılığını somutlaştırmıştır.

Gözlemlerde, kontrol grubunda ders kitabındaki işitsel materyallerin kullanıldığı derslerde öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığı ve odaklanma sorunu yaşadıkları saptanırken deney grubunda YZ videolarının hareketli yapısının ilgiyi sürekli canlı tuttuğu tespit edilmiştir. Özellikle 5. haftada alt yazıların kaldırılmasıyla öğrencilerin strateji değiştirerek ekrana daha "sorgulayıcı ve dikkatli" baktıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlem, nicel verilerdeki başarı korunumu ile örtüşmektedir. Öğrencilerin bilmedikleri kelimelerde sözlüğe bakmak yerine YZ görsellerinden tahmin yürütmeleri, onların stratejik yetkinliklerinin geliştiğini göstermiştir.

Son ünitede (Emrah ile Selvihan) sınıfın tamamının dış uyaranlara kapalı bir şekilde dersi takip etmesi ve "tam odaklanma" hâli, Xiao'nun (2025) belirttiği akış deneyiminin gerçekleştiğini göstermektedir. YZ destekli materyaller, öğrencinin becerisi ile metnin zorluğu arasında görsel destek sayesinde bir denge kurmuş ve kopmaları engellemiştir. Ayrıca, sekiz hafta süren istikrarlı ilgi ve başarı artışı, eğitim teknolojileri araştırmalarında tartışılan Hawthorne Etkisi'nin (yeniliğe duyulan geçici ilgi) bu çalışmada geçerli olmadığını; başarının geçici bir heves değil, kalıcı bir pedagojik etki olduğunu kanıtlamıştır. Adair, Sharpe ve Huynh (1989) tarafından belirtilen etkinin aksine, bu çalışmada uzun soluklu bir motivasyon ve öğrenme sürekliliği sağlanmıştır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YZ destekli video materyallerinin B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme becerisi, öğrenme kalıcılığı ve duyuşsal süreçleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada, deneysel uygulama sonucunda elde edilen veriler ışığında önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın temel problemi kapsamında yapılan analizler, YZ destekli video materyalleriyle öğretim gören deney grubunun, ders kitabı tabanlı işitsel materyallerle eğitim alan kontrol grubuna kıyasla dinleme başarısında istatistiksel olarak anlamlı ve etki değeri yüksek bir üstünlük sağladığını göstermiştir. Deney grubunda elde edilen başarı puanlarının standart sapmasının düşük çıkması, uygulanan yöntemin sınıf içindeki bireysel başarı farklarını en aza indirerek daha homojen ve tam öğrenmeye yakın bir başarı tablosu ortaya koyduğunu kanıtlamıştır.

Süreç temelli başarı testlerinden elde edilen sonuçlar, YZ teknolojisinin metin türüne özgü dilsel zorlukları aşmada belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Betimleyici metinlerde YZ görsellerinin mekânsal algıyı somutlaştırarak anlamlandırmayı kolaylaştırdığı hızlı konuşma ve duygusal tonlama içeren diyaloglarda ise karakterlerin jest ve mimiklerinin konuşma hızını görselleştirerek öğrencilerin takibini desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca, alt yazı desteğinin kademeli olarak kaldırılmasının öğrencilerin başarısını düşürmediğini aksine onları görsel okuma stratejilerini kullanan aktif dinleyicilere dönüştürdüğünü; karmaşık olay örgüsüne sahip metinlerde ise bağlamın görselleştirilmesi sayesinde öğrencilerin tavan etkisi göstererek tam öğrenmeye ulaştığı saptanmıştır.

Bilginin kalıcılığına yönelik yapılan ölçümler, YZ destekli öğretimin bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmada geleneksel yönteme göre belirgin şekilde daha etkili olduğu sonucunu vermiştir. Uygulamadan dört hafta sonra gerçekleştirilen hatırlama testlerinde, kontrol grubunda unutulma oranlarının yüksek olduğu görülürken; deney grubunun özellikle görselleştirilmiş betimlemeleri, sayısal verileri ve kültürel ritüelleri haftalar sonra bile hatasız hatırladığı tespit edilmiştir. Bu durum, görsel ve işitsel kodlamanın birlikte kullanımının, bilgilerin zihinde kalıcı şemalar hâlinde depolanmasını sağladığını göstermektedir.

Öğrenci görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen nitel veriler ise nicel başarıyı destekleyen duyuşsal sonuçlar ortaya koymuştur. YZ destekli materyallerin öğrenciler için bir bilişsel iskele işlevi gördüğü bilinmeyen kelimelerin görsel bağlamdan tahmin edilmesini sağlayarak telafi stratejilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin YZ materyallerini yargılayıcı değil, destekleyici bir araç olarak algılamaları sayesinde kaygı düzeylerinin düştüğü ve öz yeterliliklerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Sınıf içi gözlemlerde ise YZ videolarının sunduğu görsel ve işitsel zenginliğin öğrencilerin odaklanma süresini artırdığı dikkat dağınıklığını önlediği ve öğrencileri derse karşı ilgili tutarak olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.6. Öneriler

Elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar ışığında, araştırmacılara, uygulayıcılara ve program geliştiricilere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Kademeli Destek Stratejisinin Uygulanması: Araştırma bulguları, 5. haftadan itibaren uygulanan alt yazı desteğini kaldırma stratejisinin, öğrencilerin dinleme kaygısını yönetmelerine ve öz yeterliliklerini artırmalarına katkı sağladığını göstermiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, B1 ve üzeri seviyelerde sürekli alt yazılı materyal kullanmak yerine, görsel desteği sabit tutup metinsel desteği aşamalı olarak azaltan bir öğretim tasarımı benimsemelidir.
- Soyut ve Kültürel Konularda Görselleştirme: Çalışmada, özellikle fabl ve halk hikâyesi gibi soyut çıkarımlar veya kültürel ritüeller içeren metinlerde YZ destekli görsellerin başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel şema oluşturmakta zorlandığı deyim, atasözü ve kültürel ögelerin öğretiminde, YZ araçlarını kullanarak bu kavramları somutlaştırmalıdır.
- Sınıf İçi Başarı Farklarını Dengeleme: Deney grubunun standart sapma değerlerinin (SS=0,00'a kadar) düşmesi, YZ destekli materyallerin sınıf içindeki başarı düzeyini eşitlediğini ortaya koymuştur. Öğrenme hızları birbirinden farklı öğrencilerin bulunduğu kalabalık sınıflarda, "tam öğrenme"yi sağlamak amacıyla bu tür çoklu ortam materyallerinden yararlanılmalıdır.

Öğrencilere Yönelik Öneriler:

- Görsel İpuçlarını Stratejik Kullanım**:** Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında paniklemek yerine görsel akışa

odaklanarak bağlamı yakaladıklarını göstermiştir. Dil öğrenicileri, dinleme çalışmaları sırasında her kelimeyi tek tek çevirmeye çalışmak yerine, YZ destekli videolardaki görsel ipuçlarını, jest ve mimikleri bağlam kurma aracı olarak kullanma alışkanlığı kazanmalıdır.

- Kalıcılığı Artırmak İçin Görsel Tekrar: Hatırlama testlerinden elde edilen yüksek başarı puanları (d=3,01), görselleştirilmiş bilginin uzun süreli bellekte daha kolay korunduğunu kanıtlamıştır. Öğrenciler, öğrendikleri konuları pekiştirmek için sadece sesli veya yazılı tekrarlar değil, görsel ve işitsel kanalları birleştiren materyaller üzerinden periyodik tekrarlar yapmalıdır.

Program Geliştiricilere ve Materyal Tasarımcılarına Yönelik Öneriler:

- Müfredata Görsel-İşitsel Bütünleştirme**:** Araştırma sonuçları, geleneksel ders kitabı ses kayıtlarının özellikle gerçek yaşam ve duygu aktarımı konularında yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Türkçe öğretim programları ve ders materyalleri, teknolojiyi sadece bir eklenti olarak değil; metinlerin görsel senaryolarla bütünleştirildiği organik bir bileşen olarak kapsayacak şekilde güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

Abdellatif, M. S., Alshehri, M. A., Alshehri, H. A., Hafez, W. E., Gafar, M. G., ve Lamouchi, A. (2024). I am all ears: listening exams with AI and its traces on foreign language learners' mindsets, self-competence, resilience, and listening improvement. *Language Testing in Asia*,14(54). https://doi.org/10.1186/s40468-024-00329-6

Adair, J. G., Sharpe, D., ve Huynh, C. L. (1989). Hawthorne control procedures in educational experiments: A reconsideration of their use and effectiveness. *Review of Educational Research*, *59*(2), 215-228. https://doi.org/10.3102/00346543059002215

Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, 6(3), 198-207. https://doi.org/10.18298/ijlet.3106

AlTwijri, L., ve Alghizzi, T. M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as a foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review. *Heliyon*, 10(9), e31053.https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67 https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63

Arat, E. (2022). Kitap İncelemesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil politikası, kültür, yöntem ve teknoloji üzerine güncel yaklaşımlar. *Türkiyat Mecmuası*, 32(2), 771-780. https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.1205992

Arf, C. (1959). *Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?* Atatürk Üniversitesi Üniversite Çalışmalarını Muhite Yayma ve Halk Eğitimi Yayınları.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 71-88.

Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 167-188.

Başal, A. (2025). Yabancı dil eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Değişim ve dönüşüm. *INOED Kurultay Kitapçığı*

Başar, T., Aşkın Tekkol, İ., ve Gelbal, S. (2016). Tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *7*(2), 355–371. https://doi.org/10.21031/epod.277891

Başkan, A., ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. https://doi.org/10.29000/rumelide.835294

Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, *48*(1), 57–80.

Berk, R. R., ve Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-348.https://doi.org/10.35675/befdergi.747319

Beyreli, L., ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(2), 213–229. https://doi.org/10.18298/ijlet.1738

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *1*(4), 107-133. https://doi.org/10.7884/teke.100

Bingör, Z., ve Karataş, N. (2018). Stephen Krashen'in duygusal filtre ve girdi hipotezleri ve öğrencilerin içsel güdüleri ile İngilizce derslerinde dijital oyunların kullanımı arasındaki ilişkinin araştırılması. *International Journal of Media Culture and Literature*, *4*(1), 55-66.

Bonner, E., Lege, R., ve Frazier, E. (2023). Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. *Teaching English with Technology*, 23(1), 23-41.https://doi.org/10.56297/BKAM1691/WIEO1749

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Pegem Akademi.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., ve Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2503-2529. https://doi.org/10.1111/bjet.13460

Çakır, A. ve Kana, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 3(3), 50-65.http://dx.doi.org/10.18033/ijla.278

Çevik, A. (2001). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Delacre, M., Lakens, D. ve Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use Welch's t-test instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 92-101. https://doi.org/10.5334/irsp.82

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.

Erkek, G., Batur, Z., Kaplan, K., Ercan, E. (2017). *Türkçe Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Edinimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 42-75.

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(5), 549-568. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.030

Fındıklı, S., ve Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TUJOM)*, *8*(2), 64-74. https://doi.org/10.30685/tujom.v8i2.184

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage

Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, *57*(4), 325-334.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Fişekcioğlu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak öğrenen ve genelleme sözcükler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *(27)*, 58-68. https://doi.org/10.29000/rumelide.1104116

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, *40*(2), 97-118.

Göçen, G. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (s. 217-242). Ankara: Fenomen Yayıncılık ve RumeliYA Yayıncılık.

Göçer, A. ve Karadağ, B. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumunun incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 71-80. https://doi.org/10.21666/muefd.686282

Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.

Gülkaya, M. U. ve Yıldırım, H. Ç. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme stratejilerine dayalı etkinliklerin öğrenci görüşlerinden hareketle değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 112–131. https://doi.org/10.5281/zenodo.10427215

Gümüş Mattiussi, R., ve Baş, B. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılan görsel-işitsel materyallerin etki durumu. *International Journal of Language Academy*, *8*(3), 16-29.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(7), 71-92.

Hampel, R. ve Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning ve Technology*, *8*(1), 66-82.https://doi.org/10.64152/10125/25230

Hauck, M. ve Stickler, U. (2017). *Language learning in the digital age*. Bloomsbury Academic.

Holmes, W., Bialik, M. ve Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

İnal, M., ve Çakır, R. (2021). Use of multimedia materials in teaching Turkish as a foreign language. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 3*(2), 87-112. https://doi.org/10.47157/jietp.954946

İnal, M., ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 898-913. https://doi.org/10.16916/aded.582203

İşler, B., ve Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *e-Journal of New Media*, *5*(1), 1-11.

Kaldırım, A., ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 7(1), 19-36.

Kaleli, B. (2022). Çoklu ortam öğrenme materyali olarak etkileşimli animasyonların tasarımı. *Art Vision*, *28*(48), 12-23. https://doi.org/10.54614/ArtVis.2022.1027242

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D. ve Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6

Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(4), 1-23. https://doi.org/10.29228/ijlet.37407

Kır, D. B. (2024). Türkçe öğretimine yönelik web tabanlı materyal önerileri ve tasarım süreçleri. *The Journal of International Educational Sciences*, *11*(38), 104-127. https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.75219

Kırbaş, G., ve Aydoğdu, İ. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında metin kullanımı. S. Küçük ve F. Zahmacıoğlu (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 55-74). Özgür Yayınları.https://doi.org/10.58830/ozgur.pub512

Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(1), 89-105.

Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Routledge.

Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Pegem Akademi.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Krashen, S. D., ve Terrell, T. D. (1983**).** *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon.

Kukulska-Hulme, A. ve Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, *20*(3), 271-289. https://doi.org/10.1017/S0958344008000335

Kurudayıoğlu, M., ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 386–409. https://doi.org/10.16916/aded.689231

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. ve Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Mananay, J. A. (2024). Integrating Artificial Intelligence (AI) in language teaching: Effectiveness, challenges, and strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 361-382.https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.19

Maulina, M., Ignacio, J. F., Bersabe, L. A. C., Serrano, A. J. D., Carpio, N. G. ve Delos Santos, E. G. (2022). Technology-based media used in teaching listening skills. *Exposure: Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 11(1), 85-99. https://doi.org/10.26618/exposure.v11i1.6564

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. baskı). Cambridge University Press.

Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğreniciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1206-1229.

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

Mutlu, H. H., ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *3*(2), 66-74.

Okur, Ş. (2024). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Araçların Kullanımı. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 4(1), 25-44. https://doi.org/10.5281/zenodo.12095906

Oruç, T., Yeşilyurt, M., ve Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, *24*, 44-60.

Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, (42), 197-212.https://doi.org/10.21497/sefad.675165

R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. baskı). Cambridge University Press.https://doi.org/10.1017/9781009024532

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. baskı). Routledge.

Sarı, F. (2021). Cahit Arf'in "Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?" adlı makalesi üzerine bir çalışma. *TRT Akademi*, *6*(13), 814-833.

Sayar, A. H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi (TDTÖ)*, *1*(2), 73-88.

Sefer, A. ve Benzer, A. (2020). Bütüncül bir yaklaşımla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 123-142. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42254

Selvi, B., Aldım, Ü. F. ve Çoban, Z. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğrenme araçları üzerine bir inceleme. *Journal of History School*, *18*(80), 346-367.

Son, J.-B., Ružić, N. K., ve Philpott, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94-112.https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015

Stockwell, G. (2012). *Computer-assisted language learning: Diversity in research and practice*. Cambridge University Press.

Şimşek, Ö. (2025). Yapay Zekâ ve Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış. Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 118-130.https://doi.org/10.55008/te-ad.1567106

Tabak, G., ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 2(1), 127-135.

Tabak, G., ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *6*(3), 400-411.

Toscu, S. (2025). Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Yapay Zekâ Teknolojileri Üzerine Sistematik Bir İnceleme. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 15(2), 156-172. https://doi.org/10.19126/suje.1623401

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460.

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(1), 14–22.https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20629/219964

Uyar, M. C., ve Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 1111-1140. https://doi.org/10.17679/inuefd.1469159

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 3-25.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second language listening comprehension research. *Language Teaching*, *40*(3), 191–210.

Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.

Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1558/cj.34309

Winke, P., Gass, S. ve Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning ve Technology*, *14*(1), 65-86.

Xiao, Y. (2025). The impact of AI-driven speech recognition on EFL listening comprehension, flow experience, and anxiety: a randomized controlled trial. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(425). https://doi.org/10.1057/s41599-025-04672-8

Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 1548–1580.

Yılmaz, B. B., ve Kardaş, D. (2025). Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Yapılmış Çalışmaların Bir Meta-Sentez Analizi. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 5(2), 433-455.https://doi.org/10.5281/zenodo.16893270

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

YTÜ

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 04.08.2025 **Toplantı No: 2025.08**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR danışmanlığında lisansüstü öğrencisi LALEZAR HOŞGÜL SENEM tarafından yapılacak olan "YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMININ DİNLEME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykın herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

DocuSigned by:
Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

DocuSigned by:
Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

DocuSigned by:
Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

11BD89611D0B462...
Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

DocuSigned by:
AEDFCC489DA74F0...
Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20250805753 Doğrulama Kodu: 6f724

Ek 2. Resmî İzin Yazısı

05.08.2025

T.C.

İSTANBUL ESENYURT ÜNİVERSİTESİ

DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Konu: Tez Çalışması Araştırma İzni Hakkında

Müdürlüğünüz bünyesinde Eğitim Uzmanı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim.

''Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımının Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi'' başlıklı tez çalışmam kapsamında, kurumunuzda B1 seviyesinde eğitim gören öğrencilerle 05 Eylül-05 Kasım 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilecek olan uygulama çalışmaları için kurum izninin verilmesi hususunu bilgilerinize ve olurlarınıza arz ederim.

Saygılarımla,

Tarih:05.08.2025

Lalezar HOŞGÜL SENEM

Eğitim Uzmanı

OLUR

Tarih: 05.08.2025

İmza:

Özge TÜRKMEN

İstanbul Esenyurt Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü

Özge Türkmen
Müdür
İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Ek 3. Öntest-Sontest Ölçme Aracı

Zeynep Hanım'ın Bir Günü

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Zeynep Hanım ne zamandan beri öğretmenlik yapıyor?

A. Beş yıldan beri

B. Yedi yıldan beri

C. Sekiz yıldan beri

D. On yıldan beri

2. Zeynep Hanım neden sabah kahvaltısı etmeden evden çıktı?

A. Çünkü işe geç kaldı.

B. Sabah çalar saati çalmadı.

C. Otobüsü kaçırdı.

D. Gece geç uyudu.

3.Zeynep Hanım iskeleye nasıl gitti?

……
……

4.Okulun bahçesinin kapısı neden kilitliydi?

……
……

5.Zeynep Hanım kahvaltısını nerede yaptı?

……
……

6. Zeynep Hanım deniz otobüsüne bindikten sonra ne yaptı?

……
……

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

7.Zeynep Hanım'ın evi deniz iskelesine …….. ……. ……

8.Deniz otobüsü …….

9.Zeynep Hanım kahvaltıdan sonra alışveriş yapmaya …… …….

10.Zeynep Hanım ayakkabının fiyatını sorduktan sonra ……

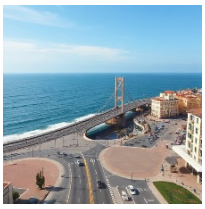
Ek 4. Dinleme Becerisi Başarı Testleri-Hatırlama Testleri

Bizim Mahalle (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Metindeki mahalle nasıl bir yerdir?



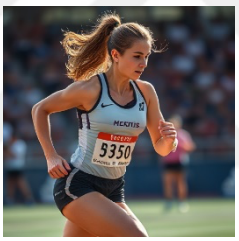
2.Aşağıdaki resimlerden hangisi ayaklı gazete olabilir?






3.Aşağıdaki resimlerden hangisi Osman Bey'in kızı Bilge'nin yetenekli olduğu alandır?






4.Metne göre Karadeniz Bölgesi'nin insanları nasıldır?

A. Heyecanlı ve sevecen B. Şakacı ve komik C. Cesur ve asabi D. Nazik ve akıllı

5.Bu mahalledeki komşuluk ilişkilerini nasıl anlatabiliriz?

A. Samimi ve sıcak B. Kaygılı ve şikayetçi C. Huzursuz ve asabi D. Güvenli ve çekingen

6.Bu metne yeni bir başlık veriniz.

……

7.Metnin ana fikri nedir?

……

8.Dedikodu ne demektir? Açıklayınız.

……

9.İnsanlar Mualla Hanım'dan ne tür bilgiler öğrenebilir?

……

10.Takma ad ne demektir? Örnek veriniz.

……

Çalışmak İstiyoruz (10 Puan)

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Bu dinleme metni nerede geçiyor olabilir?






2.Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız. Yanlardaki kutucuğa 1-5 arası sayıları yazınız. (5 Puan)

	Metin Hoca'nın sonuçtan haberdar olmak istemesi
	Metin Hoca'dan konuşmak için zaman istemeleri
	Derya ve Deniz'in Metin Hoca'yla konuşmak isteme sebepleri
	Metin Hoca'nın taşınabilir belleklerinin olup olmadığını sorması
	Derya ve Deniz'in kendini tanıtması

3.Metin Bey hangi dersleri veriyor?

A. Etkili iletişim ve Diksiyon B.Matematik ve Geometri

C.Sosyal Bilgiler ve Tarih D.Trafik ve Direksiyon

4.Aşağıdakilerden hangisi Metin Bey'in verdiği tavsiyelerden biri olabilir?

A. İş görüşmesine son dakika gitmek gerekir.

B.İş görüşmesine rahat bir kıyafetle gitmek gerekir.

C.Görüşmeden sonra mülakat sonuçları hakkında hemen bilgi almak için telefon etmek gerekir.

D. Kendimizi tanıtırken kısa ve net olmak, güzel bir diksiyonla konuşmak önemlidir.

5. Yarı zamanlı iş nedir?

……

6.Taşınabilir bellek nedir?

……..

Sınav Sonucu Belli Oldu (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

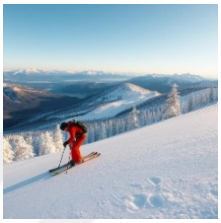
1.Yaren sınav sonucunu nereden öğrenmiştir?






2.Yaren ve ailesinin tatil planları arasında hangileri <u>yoktur?</u>



b. Aşağıdaki cümlelerin yanına doğru ise ‘‘D’’ yanlış ise ‘‘Y’’ yazınız. Yanlış cümlelerin doğrularını yazınız. (4 Puan)

Yaren sınav sonucunu öğrenirken yanında bütün ailesi vardı. ( )

……

Yaren Hacettepe Tıp Fakültesini kazanmıştır. ( )

……

Yaren’in kardeşi Sedat doktor olmak istiyor. ( )

……

Yaren ve ailesi yaz tatilinde yurt dışına gitmeyi planlıyor. ( )

……

c.Eşleştirelim (4 Puan)

Aşağıdaki söz kalıplarını uygun anlamıyla eşleştirelim.

a. Kalbim yerinden fırlayacak	Çok heyecanlanmak
b. Gözünüz aydın!	Sevinçle karşılanan bir olay için kutlama
c. Hayırlı olsun.	Allah’a duyulan minnet
d. Şükürler olsun	Bir durum hakkında iyilik temennisi

Emlakçıda (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Emlakçı Asuman Hanım'a, Mustafa Bey'e ve Yaren'e ne ikram etmeyi teklif etti?

……..

2.Yaren niçin sinirleniyor?

……

3.Mustafa Bey ve Asuman Hanım'ın anlaşamama sebepleri nedir?

…….

4.Mustafa Bey'in büyük bir ev almak isteme sebebi nedir?

……

5.Mustafa Bey ve Asuman Hanım bir ev almaya karar verdiler mi?

…….

6.Bir evi satın almak ve kiralamak arasında ne fark vardır?

……..

7.Mustafa Bey'in istediği evdeki özellikler nelerdir?

……

8.Aşağıdaki görsellerden hangisi Mustafa Bey'in hayalindeki evdir?



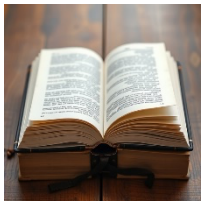


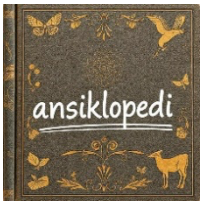

9.Aşağıdaki görsellerden hangisi Asuman Hanım'ın hayalindeki evdir?






10.Aşağıdaki görsellerden hangisi bir broşürdür?

Ankara Film Festivali (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Şeyma Hanım'ın mesleği ne olabilir?






2.Şeyma Hanım'ın üyesi olduğu derneğin amacı nedir?

……

b. Aşağıdaki cümlelerin yanına doğru ise ''D'' yanlış ise ''Y'' yazınız. Yanlış cümlelerin doğrularını yazınız. (4 Puan)

3.Şeyma Hanım ve eşi hiç iyi anlaşamazlar. ( )

……

4.Şeyma Hanım bilim kurgu filmlerini çok seviyor. ( )

……

5.Şeyma Hanım ve eşi Turgut Bey ''Yağmur Adam'' filmine gidecekler. ( )

……

6.Şeyma Hanım ve eşinin çocuklarını bırakabileceği hiç kimse yoktur. ( )

……

c. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

7.Bilim kurgu filmlerinde neler anlatılır?

……

8.Şeyma Hanım ve eşi Turgut Bey'in gidecekleri ''Yağmur Adam'' filminin konusunu kısaca anlatınız.

……..

9.Şeyma Hanım'ın işleri niçin hiç bitmiyor?

……

10.Bu metne siz hangi başlığı koyardınız?

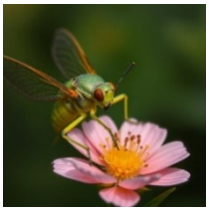
……

Ağustos Böceği ile Karınca (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Ağustos böceğini en iyi anlatan görsel aşağıdakilerden hangisidir?



2.Karıncayı en iyi anlatan görsel hangisidir?






3.Ağustos böceğinin karakter özelliklerini üç kelimeyle açıklayınız.

……

4.Karıncanın karakter özelliklerini üç kelimeyle açıklayınız.

……

5.Karınca, ağustos böceğine niçin yardım etmedi?

……

b. Aşağıdaki cümleleri metindeki oluş sırasına göre numaralandırınız. (5 Puan)

	Kapıyı ağustos böceğinin yüzüne kapatmış
	Ağustos böceği çok utanmış, mahcup olmuş.
	Ağustos böceği yaz aylarında sürekli saz çalıp şarkı söylemiş. Kışa hazırlık yapmamış.
	Ama o tüm yaz eğlenirken komşusu karınca yaz boyu çalışmış.
	Hemen karıncanın kapısına gitmiş.

Şeker Gibi Bir Bayram (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Ramazan ayında neler yapılır?

……

2.Ramazan Bayramı'na niçin Şeker Bayramı da denir?

……

3.Bayram harçlığı nedir?

……

4.Arife Günü hangi gündür?

……

5. Metne göre Türkiye'deki Ramazan Bayramı hazırlıklarına iki örnek veriniz.

……

6.Bu metne yeni bir başlık koyunuz.

……

7.Metnin ana fikri nedir?

……

8. Metne göre Ramazan Bayramı'nda aşağıdakilerden hangisi <u>yapılmaz?</u>



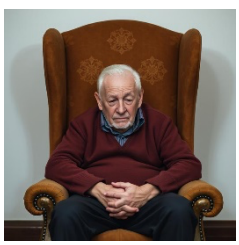


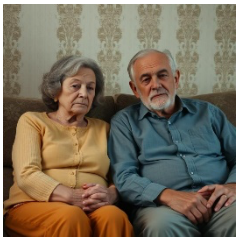

9. Metne göre Ramazan Bayramı'nda hangisi ikram <u>edilmez?</u>






10.Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki görsellerden hangisini Ramazan Bayramı'nda görebiliriz?



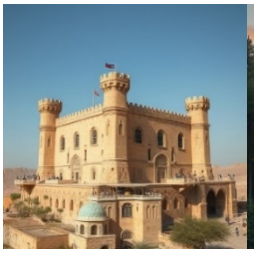
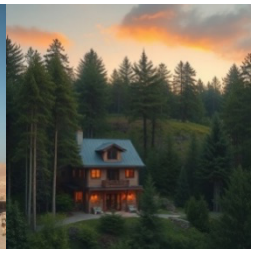



Emrah ile Selvihan (10 Puan)

a. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1.Aşağıdaki görsellerden hangisi Selvihan'ın yaşadığı yer olabilir?



2.Dinlediğimiz halk hikâyesinin konusu nedir?

……
……
……

b. Metindeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız. (8 Puan)

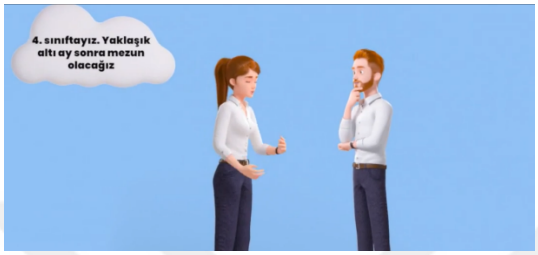
	İran Çapakurları Selvihan'ı alıp götürürler.
	Osmanlı Devleti'nin kale kentlerinden biri olan Erciş'te büyük bir aşk başlar.
	Şah Abbas Van Kalesini kuşatır.
	Selvihan'la evlenmek ister fakat Selvihan bir şart koşar.
	Emrah yedi sene Selvihan'ı arar.
	Selvihan'ın mezarı üzerinde beyaz güller, Emrah'ın mezarının üzerinde kırmızı güller açmaya başlamış.
	Bu sefer Selvihan'ın kardeşleri onu amcaları Kuğu Han'ın yanına kaçırırlar ve amcalarının oğluyla evlendirmek isterler.
	Emrah hastalanır ve yataklara düşer.

Ek 5. Yapay Zekâ Temelli Video Materyalleri Sahneleri

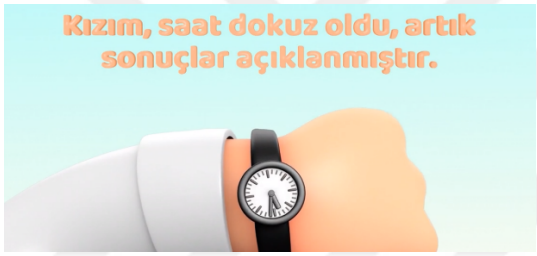
1.Ünite: Bizim Mahalle



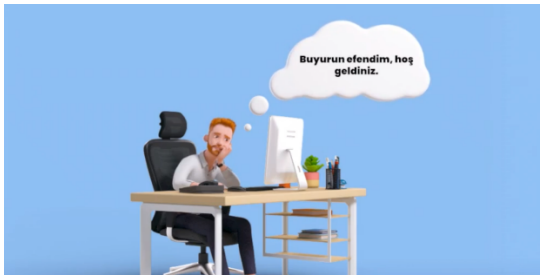
2.Ünite: Çalışmak İstiyoruz



3.Ünite: Sınav Sonucu Belli Oldu



4.Ünite: Emlakçıda



5.Ünite: Ankara Film Festivali



6.Ünite: Ağustos Böceği ile Karınca



7.Ünite: Şeker Gibi Bir Bayram



8.Ünite: Emrah ile Selvihan

