

PAPER DETAILS

TITLE: APPLYING THE PERSONALIZATION PRINCIPLE OF MULTIMEDIA LEARNING THEORY
IN SECOND LANGUAGE LISTENING CLASSES

AUTHORS: Ceren YESILDAG,Olgun SADIK

PAGES: 1036-1070

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1529403>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Applying the Personalization Principle of Multimedia Learning Theory in Second Language Listening Classes

Ceren Yeşildağ
Olgun Sadık

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.867169

Received: 23.01.2021

Revised: 05.04.2021

Accepted: 03.05.2021

Keywords:

Personalization principle,
Conversational,
Formal,
Listening,
Multimedia

Abstract

Earlier works in various contexts investigated the effectiveness of the personalization principle of Multimedia Learning Theory (MLT). According to MLT, better learning outcomes can be achieved when instructional material is delivered through a conversational speaking style rather than a formal style. However, no conclusion has been drawn on the issue that the personalization principle is effective in every condition. This study investigated whether the personalization principle has any effect on second language listening performance and aimed to explore students' perceptions towards the conversational style. The study was conducted in a Turkish EFL context with 40 preparatory school college students by providing them multimedia presentations either in a conversational or formal style for four weeks. As for student perceptions towards the conversational style, a questionnaire and a semi-structured interview were applied. The findings of the study showed that there is no significant difference between the styles on second language listening achievement. However, most of the students expressed their positive opinions and feelings towards their experience with the conversational style and found it friendly and authentic. Delivering the content through multimedia increased the authenticity and interactivity feature of the materials and made learners engaged. However, educators should be aware of cultural varieties and different perceptions while developing instructional materials to address various learner needs and preferences.

Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramının Kişiselleştirme İlkesinin İkinci Yabancı Dilde Dinleme Becerileri Derslerinde Uygulanması

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.867169

Yükleme: 23.01.2021

Düzelme: 05.04.2021

Kabul: 03.05.2021

Anahtar Kelimeler:

Kişiselleştirme ilkesi,
Günlük,
Resmi,
Dinleme,
Çoklu ortam

Öz

Bu çalışmanın amacı, çoklu ortamla öğrenme kuramının kişiselleştirme ilkesinin İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda öğrencilerin dinleme performanslarına bir etkisi olup olmadığını araştırmak ve öğrencilerin günlük konuşma tarzıyla edindikleri öğrenim tecrübelerini incelemektir. Çalışma, Türkiye'deki 40 hazırlık okulu öğrencisiyle iki gruba ayrılarak günlük ve resmi konuşma tarzlarıyla hazırlanan çoklu ortam materyallerinin sunumunu içermektedir. Konuşma tarzlarının dinleme performansına yönelik etkisini ölçmek için, ön test, son test ve çoklu ortam sunuları uygulanmıştır. Bakış açıları için anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Bulgular, her iki grubun da ilerleme gösterdiğini fakat günlük dilde çalışan ve resmi dilde çalışan gruplar arasında kayda değer bir fark olmadığını göstermiştir. Buna karşın, çoğu öğrenci, bu konuşma tarzına yönelik olumlu düşünce ve duygularını ifade etmiştir. Çoklu ortam materyalleri ile içeriği iletmek, materyallerin etkileşim ve orijinalliğini artırmış, öğrencileri etkin kılmıştır. Fakat eğitimcilerin, öğretim materyallerini tasarlarken, farklı bakış açılarının ve kültürel çeşitliliklerin bilincinde olmaları, farklı ihtiyaç ve tercihlere hitap edebilmeleri için önerilir.

Sorumlu Yazar : Ceren Yeşildağ, Öğretim Görevlisi, Altınbaş Üniversitesi, Türkiye, yesildagceren@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9378-7281.

Olgun Sadık, Dr. Öğretim Görevlisi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, olgunsadik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8852-8189

Atf için: Yeşildağ, C. & Sadık, O. (2021). Çoklu ortamla öğrenme kuramının kişiselleştirme ilkesinin ikinci yabancı dilde dinleme becerileri derslerinde uygulanması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1036-1070.

Giriş

Eğitimciler ve öğretim tasarımcıları, öğretimin kalitesini ve koşullarını iyileştirmek için birçok araç ve uygulama teknikleri ortaya koymuştur. Aslında, günümüz eğitim teknolojilerinin temelleri dersleri geliştirmek amacıyla görsel kullanma girişimleri ile 19.yüzyıl ve 20.yüzyılın başlarına dayanır (Molenda, 2008). Kara tahtalar, haritalar, projeksiyonlar ilk zamanlarda çoğu sınıfta kullanılmış olan bazı araçlardır. Teknolojinin eğitime devamlı entegrasi “çoklu ortam materyali” isimli yazı, resim, ses, grafik gibi birden çok medyanın birlikte kullanıldığı yeni bir terimi ortaya çıkartmıştır. Bu bağlamdaki Bu kavramla ilgili araştırmanın temelleri, eğitimcilerin öğrenmede çoklu ortam materyallerinin verimliliğini araştırmayı amaçladıklarını yansıtır. (Niaz & Logie, 1993; Mayer, Bove, Bryman, Mars & Tapangco, 1996; Mousavi, Low & Sweller, 1995). Önceki öğretim stratejilerinin aksine, çoklu ortam materyali kullanmak, öğrencilere çeşitli duyu organlarını etkinleştirme fırsatı verir, böylece öğrenciler öğretim içeriğini kapsamlı bir şekilde işleyebilirler. Bu aynı zamanda kalıcı bir şekilde daha etkili öğrenme çıktıları sağlar (Zhen, 2016). Bazı araştırmalar çoklu ortam uygulamasının öğrenmeye katkı sağladığını ortaya koysa da, aynı anda birden fazla medya aracının kullanılması bilişsel yük olarak adlandırılan bir başarısızlığa neden olabilir. Bunu önlemek için, Mayer (2005) çoklu ortamla öğrenme teorisini önerdi ve bilişsel yükü en aza indirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamak için etkili çoklu ortam içeriğinin nasıl tasarlanacağını tasarladı. Öğretici çoklu ortam materyalinin etkili tasarımına rağmen, öğrenenler materyal ile tek başlarına çalışmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, farklı işitsel, görsel ve yazılı anlatımlar ile karşılaşır.

Kaliteli öğretimi artırmak amacıyla eğitimciler, “Kişiselleştirme İlkesi” nin uygulanmasına dikkat çeken çoklu ortam materyallerini geliştirmek için etkili tasarım koşullarını ve tekniklerini araştırdılar. Bu ilkeye göre, materyallerde resmi olana kıyasla konuşma tarzı bir dil kullanmak, bilişsel yükteki azalma nedeniyle etkili öğrenmeyi sağlar (Reichelt, Kämmerer, Niegemann & Zander, 2014). Resmi dilde kullanılmayan iyelik zamirleri aracılığıyla dinleyiciye doğrudan ifade ile hitap edildiğinde bilişsel yük azaltılabilir (Moreno & Mayer 2000, 2004; Mayer, Fennell, Farmer & Campbell, 2004).

Kişiselleştirme ilkesinin bileşenleri, etkileşimin temel öğeleri olan sosyal ipuçları, kibar ifadeler ve anlatım tarzı olarak tanımlansa da bu bileşenlerin dinleme becerileri üzerine yeterli araştırma yoktur. (Canan, 2018), fakat çalışma alanları genellikle fen bilimleri alanında yoğunluk gösterir (Dutke, Grefe & Leopold, 2016; Kartal, 2010; Kurt, 2011; Schrader, Reichelt & Zander, 2018). Bununla birlikte, iletişimi sürdürmek için dinleme temel figür olarak kabul edilir (Nunan, 2002). Öğrenciler yıllarca dinleme materyallerinde ve metinlerinde resmi konuşma stiline alışmışken, teknolojideki gelişmelerle el ele giden mevcut öğretim uygulamaları, otantik bir öğrenme ortamı oluşturmak için günlük konuşma stiline kullanılmasını gerektirir (Canan, 2018). Bu bağlamda, öğrenci başarısını artırmak için en etkili konuşma stilini bulma ve öğretim materyallerini buna göre

uyarlama ihtiyacı mevcuttur. Bunu yaparak, eğitimde standardizasyon ve öğretim teknolojisindeki güncel pedagojik yaklaşımlara ayak uydurulabilir. İkinci bir dil öğrenirken dinleme becerilerini ve öğrenci başarısını geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretimsel dinleme içeriğinin günlük konuşma tarzında sunulması, öğrencilerin dinleme performansının artırılması için kişiselleştirme ilkesinin etkililiği araştırılmış ve öğrencilerin görüşleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu girişimlerin amacı, yüksek öğretim seviyesindeki yabancı dil bağlamlarında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek ve eğitimcileri eğitim teknolojisinde daha ileri çalışmalar yapmaya motive etmektir.

Literatür İncelemesi

Çoklu ortamla öğrenme teorisinin kişiselleştirme ilkesi, öğrencilerin bilgisayarlı çoklu ortam materyallerinden resmi stilden ziyade günlük konuşma tarzında verildiğinde daha anlamlı öğrenmeye ulaşabileceklerini ileri sürmektedir (Mayer, 2009, 2014b). Konuşma tarzı, öz gönderimcilik etkisini tetikleyen "siz" ve "sizin" gibi doğrudan kitleye hitap ederek sunulabilir (Klein ve Loftus, 1988). Öz referans etkisi, bilgiyi kendiyle ilişkilendirmek olarak tanımlanır ve bilginin daha iyi organizasyonu ile içeriğin anlaşılmasını artırır. Önceki çalışmalar, metin kişisel referanslar içeriyorsa bilgileri hatırlamanın çok daha kolay olduğunu iddia etmiştir (Rogers, Kuiper & Kirker, 1977). Bu şahıs zamirleri metinden çıkarıldığında anlatım biçimsel bir üsluba dönüşür. Bununla birlikte, çoklu ortam öğreniminde kişiselleştirmenin günlük konuşma stiline kullanımına atıfta bulunduğunu ayırt etmek önemlidir, ancak çoklu ortam öğrenimiyle ilgili olmayan kişiselleştirilmiş öğrenmeyle ilgili başka bazı kişiselleştirme kullanımları vardır. Bu sayede çoklu ortamla öğrenmede kişiselleştirme ilkesinin bileşenleri anlatım stili, sosyal ipuçları, eğitsel ajanlar ve kibar ifadeler olarak tanımlanmaktadır.

Anlatım Stili

Anlatılmak istenen içerik aynı kaldığı müddetçe, "the" kelimesini "siz" veya "biz" gibi birinci ve ikinci şahıs zamirleri ile değiştirerek, aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi değişiklikler yaparak günlük konuşma stili yaratılabilir (Kühl & Zander, 2017):

“Resmi Konuşma Stili”. Kaslara daha fazla oksijen transfer etmek için egzersiz sırasında kalp atış hızı artar.

“Günlük Konuşma Stili”. Egzersiz yaptığınızda, kalbiniz çalışan kaslarınıza daha fazla oksijen iletmek için atmaya başlar.

Günlük konuşma tarzında, ikinci şahıs zamirlerinin kullanılması, iletilen bilgilerdeki ilgi düzeyini artırdığı için doğrudan hitap etme ve aktif konuşma yoluyla öz referansı etkinleştirir. (Moreno & Mayer 2000; Rogers ve ark, 1977). Alandaki çalışmalar benzer sonuçlar bulmuştur:

- akılda tutmada artış var, ancak öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük konuşma stili materyalleri aracılığıyla yeni ortamlara aktaracakları özet değerlendirmelerde önemli bir fark yok (Reichelt ve ark., 2014),

- konuşma tarzına bakılmaksızın tüm koşullarda artış var (resmi, konuşma veya her ikisi) (McLaren, Lim, Gagnon, Yaron & Koedinger, 2006),
- günlük konuşma stiline başarıya etkisi mevcut (Kurt, 2011; Park, 2015),
- kişiselleştirilmemiş öğrenim materyalleri ile öğrenci başarısı mevcut (Canan, 2018; Kühl & Zander, 2017).

Öte yandan, kişiselleştirilmiş bir dil daha samimi olarak algılanmaktadır (Moreno & Mayer, 2000) ve öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır (Kurt, 2011; Reichelt ve ark., 2014).

Sosyal İpuçları

Sosyal ipuçları, zihnin ses perdesi ve tonu, yüz ifadeleri ve kişisel alan aracılığıyla bilişsel döngüye aktif olarak katılmasını tetikler (Mayer, 2005). Sosyal ipuçlarını içeren bir öğretici mesaj, öğrencilerin zihinlerini konuşmacının sosyal mevcudiyetinin duygusunu tetikleyerek konuşmacı ile temas halinde olma hissini uyandırır (Kurt, 2011; McLaren ve ark., 2006). Lin, Ginns, Wang and Zhang (2020) 98 Çinli lisans öğrencisi ile bilgisayar tabanlı bir öğrenme ortamında öğrenmeye ilişkin iki sosyal ipucunun olası etkilerini keşfetmeyi amaçladılar. Sonuçlar, konuşma stiline akılda kalmayı artırmasına rağmen, daha fazla zihinsel çaba gerektirdiğini ve öğrenciler için baskı yarattığını gösterdi. Bölgesel bir lehçe kullanmak bile bilgisayar ağlarında anlatımlı animasyon kullanarak öğrenmeyi geliştirir (Rey & Steib, 2013). Çoklu ortam tasarım ilkelerinin etkinliğini sosyal ipuçlarıyla artırmak için, kişiselleştirme ilkesini eğitsel ajana uygulamak esastır (Park, 2015).

Eğitsel Ajanlar

Ekrandaki öğretmenler olarak eğitsel ajanlar, eğitim bağlamlarında kişiselleştirilmiş anlatımın temel özelliklerinden biridir (Cassell, Sullivan, Churchill & Prevost, 2000; Moreno, 2005; Moreno, Mayer, Spire & Lester, 2001). Ajanlar, öğrenmeyi yönlendirmek için çizgi film karakterleri, animasyonlar, avatarlar ve karakterlerle sunulabilir. Eğitsel ajanın kişiselleştirilmiş bir talimatla kullanılması, hafıza ve transfer testlerinde daha yüksek performansla sonuçlanmıştır (Moreno & Mayer, 2000). Ancak Reichelt ve ark. (2014), eğitsel bir ajanın yokluğunun kalıcılık testinde daha yüksek başarı ile sonuçlandığını, ancak transferde anlamlı bir sonuç bulunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, araçların yokluğu günlük konuşma dilinin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisini desteklemiştir. (Schrader, Reichelt & Zander, 2018).

Kibar İfadeler

Mayer, Johnson, Shaw ve Sandhu (2006), öğrencilerin yeniden oluşturulan ifadeleri doğrudan ifadelerden daha kibar algıladıklarını öne sürmüştür. Kibar ifadeler, öğrencilerin kibar bir ajanla performans sergilediklerinde ekrandaki karakterle daha çok ilgilenip transfer testi puanlarını artırdıklarını da gösterdi. (Rey & Steib, 2013). Bununla birlikte, başka bir çalışma, katılımcıların demografik bilgilerinin çalışma sonuçlarını etkilediğini göstermiştir çünkü öğrencilerin çoğunun ana

dili İngilizce değildir. Bu nedenle, resmi ve ciddi bir dil kullanılarak, "GİRİŞ düğmesine basın" gibi daha doğrudan talimatlar sağladığından, öğrenciler dilin nezaketini anlamada başarısız olmuş olabilirler. (McLaren ve ark., 2006).

Çoklu ortam öğreniminde kişiselleştirme ilkesi çeşitli bağlamlarda iyi bir şekilde ele alınırken ve transfer görevleri açısından desteklenirken, hafıza konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu ilkenin etkinliği çoğunlukla üniversite ortamında araştırılmıştır (Ayub, Talib & Siew, 2018; Canan, 2018; Kartal, 2010; Kurt, 2011; Lin ve ark., 2020; Mayer ve ark., 2004; McLaren ve ark., 2006; Reichelt ve ark., 2014; Park, 2015; Schrader ve ark., 2018) ve astrofizik (Kartal, 2010), psikoloji (Reichelt ve ark., 2014), bilgisayar teknolojileri (Fazioli, 2009; Kurt, 2011; McLaren ve ark., 2006), fen bilimleri (Dutke ve ark., 2016; Kartal, 2010; Lin ve ark., 2020; Mayer ve ark., 2004; McLaren ve ark., 2006; Reichelt ve ark., 2014; Rey & Steib, 2013; Park, 2015; Schrader ve ark., 2018) ve ikinci yabancı dil öğrenimi (Canan, 2018) gibi birçok farklı alanda tartışılmıştır. Öte yandan, ikinci dil öğrenimi ve daha uzun bir uygulama süresi ile dil becerileri performansı bağlamında daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç vardır. Ginns, Martin ve Marsh'ın (2013) önerdiği gibi, farklı bağlamlarda ve farklı zamanlarda farklı koşullarda daha fazla araştırma yapılması gerekir. Bu çalışmanın çıktıları, Eğitim Teknolojileri ve İngilizce Dili Eğitimi alanındaki eğitimciler için fikirler önerebilir ve eğitimcileri daha fazla çalışma yapmaya ve mevcut literatüre katkıda bulunmaya teşvik edebilir. Bunun ışığında mevcut çalışma, literatüre katkı sağlamak amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına cevap vermeyi amaçlamaktadır:

1. Günlük konuşma dilinin öğrencilerin ikinci yabancı dil dinleme performanslarına bir etkisi var mıdır?
2. İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda günlük konuşma dili kullanılarak yapılan dinleme çalışmalarına ilişkin öğrencilerin bakış açıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğretim materyallerinin çoklu ortamla öğrenme teorisinin kişiselleştirme ilkesine dayalı olarak kasıtlı olarak geliştirildiği bir vaka araştırması tasarımını temsil etmektedir. Bu teori ışığında çoklu ortam materyalleri, resmi ve günlük konuşma olmak üzere iki farklı konuşma stili kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sorularını ele almak için, bu konuşma stillerinin öğrencilerin dinleme performansı üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Amaç, yeni tasarım çözümlerinin bulunabilmesi ve diğer tasarımcıları benzersiz deneyimler için teşvik edebilmesi için bağlamın tanımı, malzeme tasarım süreci ve yansımalarla bir deneyim sunmaktır. (Lawson, 2004). Tasarım vaka çalışması, araştırma bulguları üzerinde genellemeler yapmanın (Boling, 2010) aksine, benzer koşullarda çalışan araştırmacı ve tasarımcıların iç gözü kazanması, sonuçları iyileştirmesi ve çeşitli bağlamlarda yeni yansımalar kazanmasını amaçlar. Araştırmacı, araştırmanın materyal tasarımı ve uygulama sürecine ilişkin kendi deneyimlerini yansıttığı gibi, çok kültürlü bir ortamda ikinci dil

dinleme becerisi üzerine pratik yaparken günlük konuşma stili materyallerine maruz kalan öğrencilerin yansımalarını paylaşmıştır.

Ortam ve Katılımcılar

Bu araştırma, İstanbul'daki özel üniversitelerden birinin Temel İngilizce Hazırlık Okulu'nda gerçekleştirildi. Okul, çoğunluğu Türk öğrencilerden oluşan çok uluslu bir nüfusa sahipti. Türklerin dışında nüfusun% 50'sini Suriye, Irak, İran, Katar ve Suudi Arabistan gibi Orta Doğu ülkelerinden gelen uluslararası öğrenciler oluşturdu. İngilizce, Ortak Avrupa Referans Çerçevesi temel alınarak hazırlanan dil seviyelerine dayalı sekiz haftalık modüler sisteme sahip bir ortamda yabancı dil olarak çalışıldı. Öğrenciler okula kaydolduktan sonra, dil seviyelerini belirlemek için okulun Ölçme ve Değerlendirme Birimi tarafından oluşturulan seviye belirleme sınavına girmeleri gerekmiştir (A1-Başlangıç, A2-Temel, B1-Orta Seviye, B2-Orta Seviyenin Üstü). Öğrenciler, sınav sonucuna göre haftada yirmi beş saat İngilizce dersi almak üzere sınıflarına yerleştirildiler.

Bu çalışma B1 düzeyindeki iki sınıfla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler her gün temel olarak gramer, kelime bilgisi ve dinleme pratiği yaptıkları üç temel İngilizce (Essentials) dersi aldılar. Essentials derslerine ek olarak, günde iki saatlik Okuma ve Yazma dersleri (Skills) aldılar ve seviyelerine göre standardize edilmiş Longman Akademik Okuma ve Yazma Becerileri 3 (Longman Academic Reading & Writing Skills 3) ders kitabını kullandılar. Araştırmanın örnekleme, kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 40 öğrenciden (19 = Kontrol grubu, 21 = Deney grubu) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 24 arasında değişmektedir. Yalnızca deney grubunda görev yapan öğrencilerden bir tanesi 41 yaşında idi. Her iki gruptaki öğrencilerin çoğu Türk'tür. Deney grubunun Suriye, Irak ve Suudi Arabistan gibi Orta Doğu ülkelerinden gelen altı uluslararası öğrencisi varken, kontrol grubunun benzer ülkelerden gelen yedi uluslararası öğrencisi vardı. Bahsi geçen bu çalışma, Temel İngilizce Hazırlık Okulu'nda ikinci modülde yapılmıştır. Öğrencilerin sınav puanları ve öğretmenlerin gözlemleri, öğrencilerin dinleme becerilerinde bazı zorluklar yaşadıklarını ve bu beceriyi zor bulduklarını ortaya koymuştur. Doğrusal, tekdüze bir konuşmaya maruz kalmak, nötr veya biçimsel ses tonu, farklı aksanlar, kelime seçimi bu zorlukları etkileyen bazı faktörlerdir.

Materyal Tasarımı

Materyallerin tasarım süreci üç ana aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada, çoklu ortam materyallerinde kullanılacak metinlere karar verilmiştir. Unlock 3 Listening & Speaking ders kitabının temaları ve içeriği, derslerde kullanılan Unlock 3 Reading & Writing kitabıyla uyumluluk gösteriyordu. Bu kitaptan alınan metinlerdeki zamirler, kişiselleştirilmiş dilin temel özellikleri ile ilgili olarak, doğrudan öğrenenlere hitap etmek için birinci ve ikinci kişi olarak değiştirildi, edilgen cümleler etken yapılarla değiştirildi ve ifadeler daha kibar bir forma uyarlandı. Bu süreçte içeriğin orijinalliğini korumak çok önemliydi çünkü her iki grup da farklı tonlarda dinleme parçaları alsa da içerikle ilgili aynı sorular sorulacaktı. Kişiselleştirme ilkesinin bileşenleri esas alınarak iki farklı

konuşma stiline sahip metinler hazırlanmış ve renk kodlaması yapılmıştır. Mavi renkli cümleler günlük ve kişiselleştirilmiş konuşma stilini temsil etmek için kodlanmıştır, kırmızı renkli cümleler daha resmi veya nötr bir anlatımı temsil ediyordu.

Hello everyone! Let's begin. Last week, we discussed (The topic is about) how the Ottoman Empire was founded. As you may remember, we discussed that * the Ottoman Empire lasted for 623 years, in the period from 1299 until 1922. In the 16th century, it was one of the most powerful states in the world. In a map, it is shown that the eastern borders of If you look at the map, you will notice that the eastern borders of the empire covered the region of south-eastern Europe - that is, modern day Greece and Bulgaria. In the south, it included, Egypt, Algeria, and Yemen, and in the east, Azerbaijan, Armenia, and Iraq. Today, we will discuss one of the most important events in the history of the empire and the man who was behind it. Mehmed II was the conqueror of Constantinople and this event was one of the turning points in the history of the empire. The conquest of Constantinople by Mehmed II was one of the turning points in the history of the empire. First, we will look at the political situation in Constantinople in the 15th century. Then, we will discuss the conquest of the city. Constantinople, which in modern times we know is known as Istanbul, was founded by the Roman emperor, Constantine the Great, in 330 AD. By the 15th century, the city was the capital of the Byzantine Empire. Do you know the meaning of Byzantine? 'Byzantine' is the term we used for the Roman Empire in the Middle Ages.

Şekil 1. Renk kodlaması ile her iki konuşma stiline gösterimi

Bunu takiben her dinleme için Google Formlar kullanılarak içerikle ilgili çoktan seçmeli beş soru oluşturulmuş ve bu sorular, beş alan uzmanı tarafından kontrol edilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öncelikle bazı dilbilgisi hataları tespit edilip düzeltilmiş ve anlamı daha net hale getirmek için ifadeler yeniden yazılmıştır. İkinci olarak, seçeneklerde verilen rakamlar kafa karışıklığına neden olmamak ve daha organize bir soru yapısı elde etmek için küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Son olarak, sorular, çıkarım için dinleme sorularından başlayarak ayrıntılar için dinleme sorularıyla gidecek şekilde sıralanmıştır. Soruların son şekli okulun Ölçme ve Değerlendirme Birimi tarafından da onaylanmıştır.

3) Which one is the best definition of the term "Byzantine"? *

☐ It is the term used for Roman people

☐ It is the term used for calling the Roman emperor

☐ It is the term used for capital city of the Roman Empire

☐ It is the term used for the Roman Empire in the Middle Ages

4) Which one is NOT correct about the Ottoman Empire? *

☐ It had approximately 70,000 inhabitants

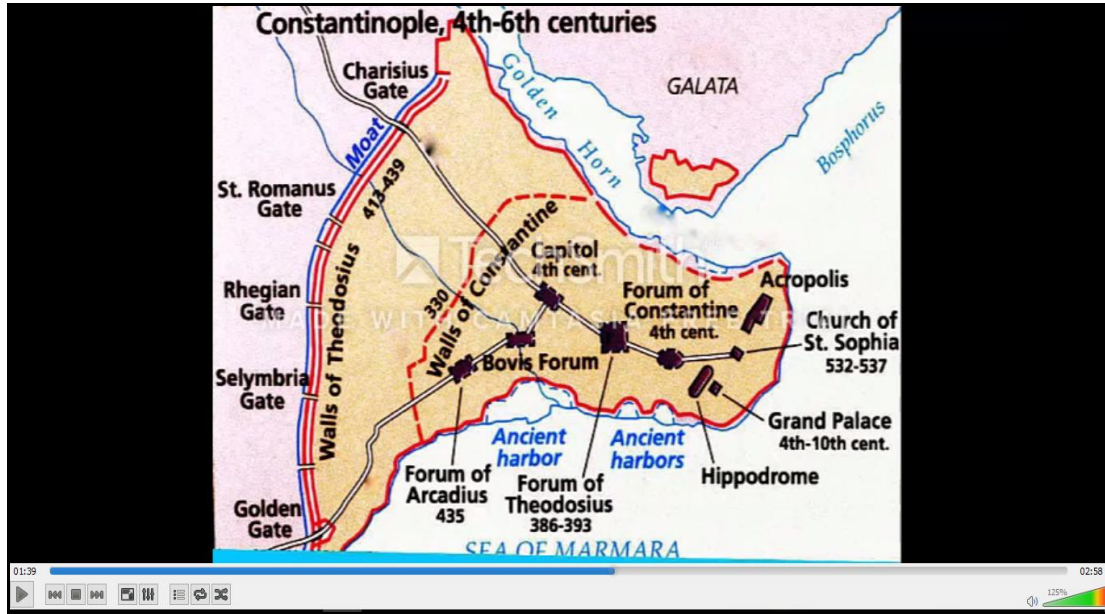
☐ It lasted for over 600 years

☐ It had a very successful sultan who conquered Constantinople

☐ It was one of the most powerful states around the world

Şekil 2. Dinlediğini anlama sorularının oluşturulması

İkinci aşamada, dinleme parçaları hem günlük konuşma hem de resmi konuşma stiline cep telefonu kullanılarak kaydedilmiştir. Ses kalitesini artırmak için farklı araçlar kullanılmıştır. Bu araçlar ses formatını dönüştürmeye ve daha yüksek ses sağlamaya olanak sağlamıştır. Arka plan seslerini gidermek ve sesi sıkıştırmak için ise Camtasia kullanıldı. Çoklu ortam sunumları oluşturmak için, web sayfalarında içeriğe uygun görseller ile öğrenci ders kitabındaki ünitelerden alınan görseller taranmış ve kullanılmıştır.



Şekil 3. Çoklu ortam sunusunun örnek gösterimi

Veri Toplama

Çoklu ortam sunumlarının uygulanmasını içeren veri toplama süreci sekiz hafta sürmüştür. Veriler, araştırma sorularını ele almak için çeşitli araçlarla toplanmıştır. Günlük konuşma stiline öğrencilerin dinleme performansı üzerinde resmi stile kıyasla bir etkisinin olup olmadığını anlamak için, bir ön test-son test tasarımı kullanıldı. Ek olarak, öğrenci skorlarında süreç içerisinde herhangi bir dalgalanma olup olmadığını görmek için öğrencilerin çoklu ortam sunumlarındaki aşamalı dinleme performansları hesaplandı. Öğrencilerin günlük konuşma stili deneyimlerine yönelik algılarını araştırmak için deney grubuna bir anket uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Ön test & son test: Çalışmayı uygulamadan önce bir ön test yapılması, verilerin test-tekrar test yöntemi ile güvenilirliğini sağlamayı ve doğrulamayı amaçlamıştır. Bu yöntem genellikle süreklilik olarak tanımlanır. Bir çalışmanın sonuçları yüksek derecede kararlılığa işaret ettiğinde, bu sonuçların benzer bir metodoloji altında zaman içinde yeniden üretilebileceği anlamına gelir (Golafshani, 2003). Test, iki farklı dinleme bölümünün birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Her bir bölümde, yedi çoktan seçmeli çıkarım ve ayrıntı sorularını kapsamıştır. Her iki testin toplamında 12 ayrıntılar için dinleme sorusu ve iki çıkarım yapmak için dinleme soruları mevcuttur. Her iki dinleme parçası da dilin anadil konuşmacısı tarafından seslendirildi ve tüm testin tamamlanması 30 dakika sürdü. Dinleme parçaları

yedi ila sekiz dakika uzunluğundaydı. Çoklu ortam materyalini oluşturan iki dinleme parçası iki kez oynatılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilere bu sorular çevrimiçi bir form aracılığıyla iletilmiş ve öğrenciler soruları dinlerken cevaplamışlardır. Test ve sorular, okulun Ölçme ve Değerlendirme Birimi tarafından oluşturulan ve uygulanan bir önceki yılın B1 seviyesi ara sınavından alınmıştır. Aynı soruları içeren özdeş test, öğrencilerin ilk ve son puanlarını karşılaştırarak dinleme performanslarını ölçmek için son test olarak kullanıldı.

Çoklu ortam sunularındaki performanslar: Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubuna doğrudan dinleyiciye hitap edilerek etken yapıda cümleler, günlük konuşma benzeri ifadeler içeren kişiselleştirilmiş anlatım ile çoklu ortam materyali sunulmuştur. Bununla birlikte kontrol grubu, konuşmacının tonunun tarafsız ve resmi olduğu kişiselleştirilmemiş anlatımla aynı içeriği almıştır. Bu süreç dört hafta sürmüş ve her iki gruba toplamda sekiz çoklu ortam sunumu yapılmıştır. Öğrencilerin form üzerindeki çıkarım ve detay sorularına verdikleri cevaplar her dinlemede 12,5 puan üzerinden derecelendirilmiş ve sekiz sunum uygulaması sonunda toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Anket: Öğrencilerin günlük konuşma tarzında yaptıkları dinleme uygulamalarındaki deneyimlerine yönelik algılarını anlamak amacıyla deney grubuna dokuz maddeden oluşan uyarlanmış kapalı uçlu bir anket yedinci haftada verilmiştir. Anket, literatürdeki çalışmalardan birinden uyarlanmış (Kurt, 2011) ve bu çalışmanın araştırma alanları ile ilgili olmadığı kararlaştırılan bazı maddeler bu çalışmanın anketinden çıkarılmıştır. Maddeler, materyallere yönelik beğeni, materyallerin çekiciliği, dinleme becerilerinin gelişmesi, içeriğin özgünlüğü, materyaller hakkındaki genel algı, materyaller ile çalışmadaki rahatlık düzeyi, konuşma stili tercihi, kullanılan konuşma diline aşinalık ve anlama kavramları ile ilgilidir. Anket şu ifadeleri içermektedir: “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Tarafsızım”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle katılıyorum” (Bkz. Ek 2).

Görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanılması, hem esnek hem de verimli olduğu düşünüldüğünden nitel veri toplamanın yaygın bir yoludur (Kallio ve ark., 2016). Olguyu zengin ve ayrıntılı bir şekilde anlamak için, materyalleri günlük konuşma tarzında dinleyen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerden ankette verdikleri cevaplarını detaylıca açıklamaları istenmiştir. Her öğrenciyle ayrı ayrı görüşme yapılmış ve görüşme sırasında öğrencilerin cevapları araştırmacı tarafından mobil olarak kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Tüm nicel veriler, farklı testler kullanılarak SPSS üzerinde analiz edilmiştir. Ön test-son testten elde edilen veriler, veri dağılımının normal olmaması ve grupların hemen hemen aynı sayıda öğrenci içermesi nedeniyle SPSS üzerinde Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca her grupta 30'dan az öğrenci vardır. Bu sebeple, parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Test, Wilcoxon sıra toplamı testi olarak da adlandırılır ve iki grubu karşılaştırmak ve belirli bir dağılım olmaksızın bir

değişken üzerinde aralarındaki farkları bulmak için kullanılır (Mann & Whitney, 1947; Wilcoxon, 1945). Her grubun ön ve son test puanlarının karşılaştırılması Wilcoxon işaretli sıra testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, süreç boyunca öğrenci puanlarında dalgalanma olup olmadığını görmek için öğrencilerin sekiz çoklu ortam sunumunun sonuçlarından toplanan dinleme puanları ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin tecrübelerine yönelik algılarını keşfetmeyi amaçlayan anket maddeleri, hesaplama araçları ve standart sapmalar yoluyla betimsel istatistikler çalıştırılarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerden toplanan nitel veriler, araştırma sorularını etkili bir şekilde ele almak için bir veri setindeki örüntü veya temaları anlamlandırmak için tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmacı, anlam ortaya çıkarmak için, çeşitli durumlarda başkalarının biricik deneyimlerini ve algılarını yorumlarken kendi becerileriyle bir araç görevi görmüştür (Maguire ve Delahunt, 2017). Toplanan veriler kategorilere ayrılmış ve üç tema ortaya çıkmıştır: 1) Öğrencilerin günlük konuşma stilini kullanmalarındaki genel tercihi, 2) Öğrencilerin dinleme çalışmalarında günlük konuşma stilini kullanmaya yönelik duyguları, 3) Öğrencilerin, dinleme çalışmalarında günlük konuşma dili kullanarak yaptıkları öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri.

Güvenilirlik ve Geçerlilik

Veri üçlemesi, insan davranışının karmaşıklığını çoklu bakış açılarıyla anlamaya yönelik bir uygulamadır (Cohen & Manion, 2000). Bu çalışmada, çoklu ortam sunumlarına dayalı anket, görüşme, ön test, son test ve dinleme testleri gibi bulguları karşılaştırmak ve güvenilirliği artırmak için farklı araçlar kullanılmıştır. Anket ve görüşme ikinci araştırma sorusuna cevap bulmayı amaçlarken, testler ilk araştırma sorusuna cevap aradı. Ayrıca anket ve görüşme, ikinci araştırma sorusuna da katkıda bulunmak için tasarlandı. Bu nedenle, tüm veri toplama araçları birbirleriyle ilişkilidir.

Çalışmada deneysel bir araştırma tasarımı kullanıldığından ve geniş öğrenci gruplarıyla yürütüldüğünden, çalışma çıktılarını genelleştirmek için katılımcıların seçiminde uygun örneklem yöntemi izlenmiştir. Ayrıca araştırmacı, daha geçerli ve objektif sonuçlar elde etmek amacıyla ön test uygulama sürecine büyük önem vermiştir. Bu nedenle okulun standartlaştırılmış ara sınav dinleme materyalleri ön test olarak kullanılmış ve uygulama öncesinde madde kolaylığını ve madde ayırımını içeren testin madde analiz raporu istenmiş ve tekrar analiz edilmiştir. Madde gücü hesaplanarak o maddeye doğru cevap veren öğrencilerin yüzdesi toplanmış ve sorunun zorluk derecesini yansıtmıştır. Buna ek olarak madde ayırımı, bir sorunun yüksek puan alan öğrenciler ile düşük puan alan öğrencileri ne kadar başarılı bir şekilde ayırt ettiğini göstermektedir. Anket maddeleri ayrıca SPSS (Cronbach's Alpha =, 927) üzerinde güvenilirlik analizi ile test edilmiştir. Araştırmacı, ön test-son test kontrol grubu tasarımının dezavantajlarından birini en aza indirmek için ön test ile son test arasındaki süreyi uzatmak ve öğrencilerin gerçek son test performanslarını değerlendirmek için altı

hafta sonra son testi gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra dinleme materyallerinde kullanılan temalar ve metinler geçerliliğin daha iyi sağlanması için geçerli bir ders kitabından alınmıştır.

Uygulama materyallerinin, maddelerinin ve sorularının anlaşılabilirliğini ölçmek için, bu çalışma aynı metodoloji altında akademik yılın ilk modülünde farklı katılımcılarla pilot olarak yürütülmüştür. Araştırmacının gözlem ve bulgularından hareketle ankette yer alan maddeler ve dinleme uygulamaları sonrasında kullanılan sorular revize edilmiştir. Ayrıca, bir pilot çalışma yapmak, araştırma sorularını daha iyi ele almak için bulguların tutarlılığını ve güvenilirliğini ölçmeyi de amaçlamıştır. Pilot çalışmadaki katılımcı sayısı, yaşları 18 ile 24 arasında değişen orta düzeydeki öğrencilerden oluşan 36 kişidir. Deney grubu, çoğunluğu uluslararası olan 15 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu, Türk ve uluslararası öğrencileri bir araya getiren 17 öğrenciden oluşmaktadır.

Etik Standartlarla Uyum

Bu çalışmada, "Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Direktifin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Karşıtı Önlemler" başlığı altında belirtilen işlemlerin hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın uygulanmasına ve verilerin toplanmasına başlamadan önce, okul yönetimi ve Altınbaş Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 13/05/2020 tarihinde etik onay alındı. Etik değerlendirme belgesi yayın numarası aşağıdaki gibidir 96136591-050.06.04-E.7188. Ardından, katılımcılardan bir onay formu aracılığıyla çalışmaya kendi rızalarıyla katıldıklarını bildirmeleri istendi. Katılımcılar, çalışmanın amacı, geri çekilme hakları ve kişisel bilgilerinin gizliliği konusunda bilgilendirildi.

Bulgular

S1. Günlük konuşma dilinin öğrencilerin ikinci yabancı dil dinleme performanslarına bir etkisi var mıdır?

Her iki gruptaki öğrenciler, iki konuşma stiliyle çoklu ortam sunumlarının uygulanmasından sonra ilk ve son puanları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla bir ön test ve son teste tabi tutulmuştur. Ön ve son test uygulaması arasında öğrencilerin resmi veya konuşma tarzında sekiz çoklu ortam sunumunu izledikleri ve dinledikleri beş haftalık bir süre vardı. Wilcoxon testi sonuçları, deney grubunun son test sonucunda anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($z = -3,088 / p > 0,01$). Benzer şekilde, biçimsel tarzda dinleme materyalleri üzerinde çalışan kontrol grubu, deney grubundan biraz daha yüksek ($z = -2,722 / p > 0,01$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sonuçlar, her iki grubun da sekiz farklı dinleme uygulamasında gerçekleştirdikten sonra son testte bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, sekiz çoklu ortam sunumundan elde edilen puanlar, öğrencilerin dinleme uygulamaları puanları arasında bir dalgalanma olduğunu gösterdi.

Çoklu ortam öğrenimiyle kuramlaştırılan resmi konuşma stiline kıyasla, günlük konuşma stiline öğrencilerin dinleme performansı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla, her iki grubun ön test puanlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar E ($\bar{x} = 7,7143$) ve C ($\bar{x} = 7,1053$) arasında önemli bir fark olmadığını gösterdi. Grupların son test sonuçlarını karşılaştırmak için aynı test yapılmıştır. Grupların son test puanları olağanüstü bir E ($\bar{x} = 9,7619$) ve C ($\bar{x} = 9,00$) ayrımı göstermemiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu son test sonuçlarının karşılaştırması

Değişkenler	Gruplar	n	Ortalama	MD	z	p
Sorular	E	21	21,83	10.00	-.550	0.582
	C	19	19,03	10.00		

S2. İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda günlük konuşma dili kullanılarak yapılan dinleme çalışmalarına ilişkin öğrencilerin bakış açıları nelerdir?

Günlük konuşma stili kullanımına yönelik algılar bir anket ve yarı yapılandırılmış bir görüşme yoluyla araştırılmıştır. Tablo 2, 21 öğrencinin anket maddelerine verdiği yanıtlara göre her bir maddenin medyan, mod ve aralık değerlerini göstermektedir.

Tablo 2. Her bir maddenin medyan, mod ve aralık değeri

	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9
N	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medyan	4,0000	4,0000	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	4,0000	4,0000	5,0000
Mod	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Aralık	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00

Medyan orta değer iken mod, veri setinde en sık görülen sayıdır. Aralık, en yüksek ve en küçük değer arasındaki farktır. Mod değerleri, öğrencilerin çoğunlukla günlük konuşma stiline yönelik olumlu algılara sahip olduğuna işaret eden ifadelerle ya kesinlikle katıldıklarını ya da katıldıklarını göstermektedir. Madde 3 ve Madde 9, öğrencilerin dinleme becerilerindeki başarıya ilişkin algılarını araştırmıştır. Bu öğelerin mod değerleri, öğrencilerin çoğunlukla günlük konuşma stiliyle dinleme becerilerini geliştirdiklerine inandıklarını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin çoğu stilin özgünlük özelliği ile ilgili olarak Madde 4 ve Madde 8'de verilen ifadelerle kesinlikle katılmaktadır. Mod değerleri, öğrencilerin konuşma tarzını gerçek hayattaki bir konuşma olarak algıladıklarını yansıtmıştır. Son olarak, öğrencilerin çoğu dinlemelerde kullanılan günlük konuşma stiline Madde 5'in mod değerini yansıttığı için önemli olduğu konusunda kesinlikle hemfikirdir.

Deney grubundaki öğrenciler, sekizinci haftada yarı yapılandırılmış bir görüşme ile günlük konuşma stiline ilişkin deneyimleri hakkında görüşlerini paylaşmaya davet edilmiştir. Görüşme, bu

çalışmanın ikinci araştırma sorusunu cevaplamak için algılarını daha derin bir şekilde anlamayı amaçlamıştır. Ayrıca, görüşmenin içeriği anket maddeleri ve öğrencilerin ifadelere verdikleri cevaplardan oluştuğu için öğrenciler, anketteki deneyimlerini ve görüşlerini detaylı bir şekilde açıklama ve hatta cevaplarını düzeltme şansı bulmuşlardır. Görüşmede 18 öğrenciden toplanan nitel veriler analiz edilirken, ifadeler kodlanmış ve ardından NVIVO aracılığıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üç tema ve yedi alt tema ortaya çıkmıştır.

Görüşmenin bulguları, öğrencilerin büyük bir kısmının kullanılan dil kişiselleştirildiğinde konuşmacının dilini anlamının daha kolay olduğunu düşündükleri için günlük konuşma tarzında dinleme materyallerinde performans göstermekten keyif aldıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ifadeleri, günlük konuşma stiline sadece dinleme becerilerini değil, aynı zamanda dili anlamının daha kolay olduğu düşünüldüğünde telaffuzu da geliştirdiğini gösterdi. Örneğin Katılımcı 034, "Dinlediğimde telaffuzumun geliştiğini düşünüyorum çünkü bazı kelimeler duyuyorum ve bunu nasıl telaffuz edebileceğimi öğrenebilirim" ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca öğrenciler dinlemenin içeriğiyle ilgilenmeseler bile konuşmacıyı dinlemeye devam ettiklerini, çünkü günlük dil ve tanıdık kelimelerin kullanımının konuya olan ilgiyi artırdığını belirtmişlerdir. Hemen hemen tüm öğrenciler konuşmacıları "arkadaşları" olarak algıladıkları için günlük konuşma tarzını "gerçek yaşam dili" olarak tanımladılar. Örneğin, Katılımcı 031 "Merhaba arkadaşlar, bugün bla bla hakkında konuşacağız" örneğini vererek arkadaşıyla benzer ifadeleri kullandığım gibi dinlerken arkadaşıyla konuşuyormuş gibi dinleme etkinliğinden zevk aldım" demiştir. Bu nedenle öğrencilerin çoğu kendilerini daha rahat ve stressiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler günlük yaşamda benzer kelime ve cümleler duyduklarını belirttikleri için "konuşma stiline özgünlük özelliği" konusundaki görüşlerini daha fazla yansıtmışlardır. Örneğin Katılımcı 039, "iki kişi arasındaki bir sohbet gibiydi. İngiliz filmlerinde konuşulan dile benziyordu". Bu nedenle, bu materyallerin bir dersteki görevler değil, günlük yaşamdaki konuşmalar olduğuna inanıyorlardı. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin çoğu tüm derslerde günlük konuşma stilini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Bunların dışında sadece Katılımcı 028, resmi dil kullanıldığı zamanlarda konuşmaya odaklanabileceğini ve çoğu sınavda kullanılan konuşma stiline resmi olması nedeniyle resmi konuşma stili materyallerinde performans göstermesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak, dinleme materyallerinde kullanılan konuşma stiline özgün olduğu konusunda diğer öğrencilerle aynı fikirdeydi. Bunun yanı sıra, Katılımcı 024 konuşma stilini "resmi" olarak algıladı ve beğendiğini ifade etti: "Hoşuma gitti. Farklı bir konuşma tarzı". Ancak, konuşma tarzının özellikleri hakkında görüşü sorulduğunda, herhangi bir fikir paylaşmadı. Sonuç olarak, görüşmeler, öğrencilerin% 88'inin çeşitli nedenlerle karşılıklı konuşma tarzı hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir.

Tartışma

İlk araştırma sorusu, günlük konuşma stilinin öğrencilerin dinleme performansını etkileyip etkilemeyeceğini anlamayı amaçlamıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin performanslarını artırdığını ve son testte daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Anket ve görüşme bulguları da öğrencilerin konuşma tarzında çoklu ortam materyalleri ile pratik yaptıktan sonra dinleme performanslarını geliştirdiklerine inandıklarını belirttikleri için bu sonucu desteklemiştir. Ancak her iki grup da son testte puanlarını yükseltmiş ve performansları karşılaştırıldığında nicel verilerin sonuçları ile günlük konuşma tarzı kullanımının öğrencilerin dinleme performansını önemli ölçüde artırmadığını göstermiştir ve stillerin dinleme performansı üzerindeki etkisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlk araştırma sorusuna ilişkin bulgular, Mayer'in Çoklu Ortamla Öğrenme Teorisinin Kişiselleştirme İlkesi ve literatürdeki diğer bazı çalışmalarla tutarlı değildir (Dutke ve ark., 2016; Kartal, 2010; Lin ve ark., 2020; Mayer ve ark., 2004; Rey & Steib, 2013; Schrader ve ark., 2018).

Bunun ilk nedeni, bu çalışma günlük konuşma stilinin dinleme uygulamaları üzerindeki etkisini görmeye çalıştığından, ekran metninin değil sesli anlatımın kullanılmasıyla yapılmış olması olabilir. Kişiselleştirme ilkesi, konuşmacının aşinalığını artırmak için makine sesi yerine insan sesinin kullanılmasını öneren çoklu ortamla öğrenmenin ses ilkesi ile desteklenmiştir. Bu nedenle ses ilkesinin yokluğu literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarını etkilemiş ve sosyal varoluşun iyi desteklenmemesi nedeniyle bulguları şüpheli bırakmış olabilir. Bu tutarsızlığın ikinci nedeni ise kültür etkisiyle ilgili olabilir. Literatürdeki çalışmalar, bağlamsal ve kültürel faktörlere bağlı olarak çeşitli sonuçlar göstermiştir. Bazı araştırmalar, konuşma dilinin zihinsel çabayı artıran bir stil olarak algılandığını ve bu nedenle resmi konuşma tarzının öğrenciler tarafından daha direkt algılandığını göstermiştir (Ayub ve ark., 2018). Farklı bağlamlarda yapılan araştırmalar, bu algının öğrencilerin başarısını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Lin ve ark, 2020). Türkiye’de yapılan bu çalışmaya benzer şekilde, grupların son test başarı puanları arasında önemli bir fark gözlenmemiştir (Kurt, 2011). Günlük konuşma stilini destekleyen diğer çalışmaların aksine Kurt (2011) bir buçuk saatlik bir uygulama yürütmüştür. Bu nedenle araştırmacı, çalışmalarının çoğunun kısa bir uygulama süresine sahip olmasından ötürü, çalışmasının sonuçlarının daha güvenilir sonuçlar yansıttığını iddia etmiştir. Kurt (2011) ile uyumlu olarak, bu çalışmada dört haftalık bir süreçte sekiz çoklu ortam sunumu kullanılmıştır ve her sunum üç dakikaya kadar sürmüştür. Kısa süreli materyallerin sunulmasının nedeni, dikkat kaybı olasılığını en aza indirerek öğrencilerin odak noktasını sonuna kadar tutmaktır. Buna ek olarak, çoklu ortam sunumlarının dört hafta boyunca sürekli uygulanması, konuşma stillerine yeterli düzeyde maruz kalma ve dil eğitiminde yoğun pratik yapılması ile sonuçların güvenilirliği arttırılmıştır. Ayrıca Canan (2018), öğrencilerin ikinci dil olarak İngilizce öğrendikleri bir ortamda kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş deney grupları ile beş haftalık bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, kişiselleştirilmemiş anlatımın, mevcut çalışmanın

sonuçlarıyla tutarlı olan öğrenme çıktılarını iyileştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu gösterdi. Canan (2018), literatürdeki çalışmaların öğrencilerin anadilinde kişiselleştirme ilkesinin araştırıldığı bir ortamda yürütüldüğünü vurgulamıştır. Çalışmanın (Canan, 2018) ve bu çalışmanın bulguları, kişiselleştirme ilkesinin dil öğrenme bağlamlarında araştırılmadığını ve alanyazında bir boşluk olduğunu iddia etmektedir.

İkinci araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla, günlük konuşma tarzında dinleme materyallerini alan deney grubundaki öğrencilere, dokuz maddeden oluşan bir anket ve bu soruya dayalı yarı yapılandırılmış bir görüşme ile öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin anketteki cevapları görüşmeler ile desteklenmiş, görüş ve inançlarına ilişkin detaylı veriler toplanmıştır. Amaç, bir İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıftaki dinleme uygulamalarında günlük konuşma stili ile pratik yapmaya yönelik algılarını keşfetmektir. Anket ve röportajın bulguları, öğrencilerin çoğu aynı kelimeyi kullandığı ve bu konuşma stilini "arkadaşça" veya "bir arkadaş veya aileyle konuşuyormuş gibi" olarak tanımladığı için dinleme uygulamalarında öğrencilerin çoğunun günlük konuşma stilinden hoşlandıklarını yansıtmıştır. Bilgisayarlı materyal ortamında yapılan başka bir çalışma, kişiselleştirilmiş gruptaki öğrencilerin bu stili "bir insanla konuşmak" olarak tanımladıklarını belirtip aynı bulguyu desteklemiştir (Kurt, 2011). Ayrıca konuşma stiliinin dostça tonu, içeriği anlamının daha az zor olduğu ve ilgi düzeyinin arttığı şeklinde algılanmıştır (Kartal, 2010).

Öte yandan bir öğrenci, resmi konuşma stiliinin içeriğe odaklanmasına yardımcı olduğunu ve onunla pratik yapmaya alışkın olduğu için bu stili tercih edeceğini ve sınavlarda genellikle resmi konuşma stiline maruz kaldığını belirterek görüşünü ifade etmiştir. Alanyazında öğrencilerin eğitim geçmişini ve kültürün etkisini vurgulayan bu bulguyla paralel (Ayub ve ark., 2018; Rey & Steib, 2013) bazı çalışmalar sunulmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, günlük konuşma stiliinin bir EFL (İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak öğretildiği) ortamında öğrencilerin dinleme performansları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını bulmayı ve günlük konuşma stiliyle yaptıkları öğrenme deneyimlerine yönelik algılarını keşfetmeyi amaçladı. Dinleme uygulamalarından ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular, ikinci bir dil orta düzey ortamında günlük konuşma tarzının resmi konuşma stiline göre dinleme başarısında anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Öte yandan anket ve görüşme bulguları öğrencilerin bazı nedenlerden dolayı günlük konuşma tarzına yönelik olumlu görüş ve duygulara sahip olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin bu konuşma stiline yönelik olumlu duygu ve düşüncelerinin çoğunlukla özgünlük özelliğine dayandığı sonucuna varılabilir çünkü konuşmacı doğrudan hitap etme, retorik sorular ve kibar ifadeler kullandığında, "bir insan veya arkadaşla konuşuyormuş gibi" hissettiklerini ve gerçek hayatla bağ kurduklarını belirttiler. Bu durum, konuşma

tarzının sosyal mevcudiyet ile ilişkilendirilmesini sağlamıştır. Bu faktörle ilgili olarak öğrenciler dinleme becerilerini geliştirdiklerine, konuşmaya daha fazla odaklandıklarına ve kendilerini daha rahat hissettiklerine inandıklarını belirttiler.

Ancak araştırmanın bulguları öğrencilerin günlük konuşma stiline yönelik olumlu algılara sahip olmalarına rağmen başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonucun ana nedeni, kişiselleştirme ilkesinin yabancı bir dille araştırıldığı bağlamla ilgili olabilir. Bu bağlamda İngilizce, öğrencilerin dinleme materyallerinde performans sergilerken önlerine yeterli dil bilgisi ve hatta yabancı dil kaygısı gibi bazı engeller koymuş olabilir. Bu nedenle, öğrenciler dilin nezaketini ve ilkenin bileşenlerini anlamamış olabilirler. Bu durum, kişiselleştirme ilkesi bileşenlerinin önerilen olumlu etkilerini etkisiz hale getirmiş olabilir. Yabancı dil öğrenme ortamında kişiselleştirme ilkesinin uygulanması alanında literatür yetersizdir. Literatürdeki boşluğun, farklı öğrenci profilleri ile çeşitli bağlamlarda devam eden araştırmalarla doldurulması gerekmektedir ve bu konu, eğitim materyali tasarımcıları ve eğitimciler tarafından ele alınmalıdır. Daha fazla araştırma için bir öneri olarak, benzer çalışma İngilizcenin daha alt seviyelerde öğretildiği bağlamlarda yapılırsa dinleme başarısı üzerinde farklı etkilere sahip olabilir. Ayrıca çoklu ortam materyallerinde araştırmacının kendi sesini kullanarak seslendirme yapması, çalışmanın bir sınırlamasıydı. Öğrenciler için tanıdık bir ses olmasına rağmen, aynı zamanda sonuçları etkileyebilecek bir sınırlama olmuş olabilir. Bu nedenle, ilerideki çalışmalarda, katılımcılara aşina olmayan bir konuşmacının sesi, özellikle anadili İngilizce olan birinin anlatımı kullanılabilir. Son olarak, bu çalışmanın sonuçları ikiden fazla gruba yürütülerek deney ve kontrol grubu dışında genişletilebilir. Gruplara günlük konuşma tarzı ve resmi konuşma tarzı çoklu ortam materyalleri verilebilir ve diğer bir gruba herhangi bir uygulama yapılmayabilir. Böylece konuşma tarzları ile materyaller arasındaki fark net bir şekilde anlaşılabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

Teachers and instructional designers put forth numerous tools and implement strategies to improve the standards of teaching practices and conditions. In fact, the grounds of contemporary educational technology date back to the 19th and early 20th century with the attempts to employ visual figures to enhance lessons (Molenda, 2008). Blackboards, maps and projectors are some early tools used in most classes. The continual integration of technology into education has reinforced the concept of “multimedia” which is the combination of multiple media such as text, image, audio and graphics. The roots of the research on this concept reflect that educators aimed to investigate the efficiency of multimedia in learning (Niaz & Logie, 1993; Mayer, Bove, Bryman, Mars and Tapangco, 1996; Mousavi, Low & Sweller, 1995). Contrary to previous teaching strategies, using multimedia gives an opportunity to students to activate various sensory organs so that they can process the instructional content thoroughly. This achieves more effective learning outcomes in a permanent way (Zhen, 2016). Although some studies found that the application of multimedia contributes to learning, using various formats of media at the same time may cause a drawback called Cognitive Load. To prevent this, Mayer (2005) presented the Multimedia Learning Theory and highlighted how to design effective multimedia content in order to achieve permanent learning by minimizing the cognitive load. Despite the effective design of the instructional multimedia material, learners are alone as they are engaging with it while they are provided with visuals, sounds, and texts with different narration.

With the aim of enhancing the better quality of teaching, educators investigated effective design conditions and styles to improve multimedia materials that drew attention to the implementation of the “Personalization Principle”. This principle suggests that using a conversational style language compared to a formal one enhances learning due to the decrease in cognitive load (Reichelt, Kämmerer, Niegemann & Zander, 2014). Moreover, cognitive load can be reduced when the audience is addressed with direct wording through possessive pronouns which are not employed in formal language use (Moreno & Mayer 2000, 2004; Mayer, Fennell, Farmer & Campbell, 2004).

Even though the components of the Personalization Principle are described as social cues, polite wording and narration style are also key concepts of interaction. There is not adequate research

on listening skills (Canan, 2018) while the research area mostly consists of studies in the field of science (Dutke, Grete & Leopold, 2016; Kartal, 2010; Kurt, 2011; Schrader, Reichelt & Zander, 2018). However, listening is considered an essential element to maintain communication (Nunan, 2002). While students get accustomed to formal styles through listening materials and texts for years, the current instructional practices that go hand in hand with improvements in technology require the use of the conversational style to create an authentic learning setting (Canan, 2018). There is a need to find the most effective speaking style to increase student achievement and adapt the instructional materials accordingly. By doing this, achieving standardization in education and keeping up with the recent pedagogical approaches in instructional technology can be obtained. With the goal of improving listening skills and student achievement while learning a second language, this study investigated the effectiveness of the personalization principle when instructional listening content was presented in a conversational style to foster listening performance and attempted to explore learner perceptions towards the experience of performing in conversational style listening materials. The purpose of these attempts is to improve the listening skills of students in higher education level foreign language contexts and motivate educators to conduct further studies in educational technology.

Literature Review

The personalization principle of multimedia learning theory suggests that learners can achieve more meaningful learning from computerized multimedia materials when they are given in a conversational style rather than a formal style (Mayer, 2009, 2014b). Conversational style can be delivered by addressing the audience directly such as using “you” and “your” which triggers a self-referential effect (Klein & Loftus, 1988). The self-referential effect is defined as relating the information to self and, thus, increasing the organization and understanding of the content. Previous studies claimed that recalling information was much simpler if the text contained personal references (Rogers, Kuiper & Kirker, 1977). When these personal pronouns are omitted from the text, the narration turns into a formal style. However, it is important to differentiate that personalization in multimedia learning refers to the use of conversational style, while there are some other usages of personalization related to personalized learning that are not related to multimedia learning. By this means, the components of the personalization principle in multimedia learning are defined as narration style, social cues, pedagogical agents, and polite wording.

Narration Style

Through retaining the content and the message while replacing the word “the” with first and second-person pronouns such as “you” or “we,” it is possible to achieve conversational style by making changes as shown in the following examples (Kühl & Zander, 2017):

“Formal”. The heart rate increases during exercise in order to transfer more oxygen to the muscles.

“Conversational”. When you exercise, your heart begins to beat to convey more oxygen to your working muscles.

In the conversational style, the use of second-person pronouns activates self-reference through direct addressing and active speech since it increases the level of interest in the communicated information (Moreno & Mayer 2000; Rogers et al, 1977). The studies in the literature found similar results:

- increase in retention but no significant difference in summative assessments in which students are to transfer gained knowledge to new environments through conversational style materials (Reichelt et al., 2014),
- increase in all the conditions regardless of the speaking style (either formal, conversational or both) (McLaren, Lim, Gagnon, Yaron & Koedinger, 2006),
- the effect of the conversational style on achievement (Kurt, 2011; Park, 2015),
- student achievement through non-personalized learning materials (Canan, 2018; Köhl & Zander, 2017).

In addition, personalized language is perceived as more amicable, (Moreno & Mayer, 2000) and it increases student motivation (Kurt, 2011; Reichelt et al., 2014).

Social Cues

Social cues trigger the mind for active engagement in the cognitive cycle through voice pitch and tone, facial expressions and personal space (Mayer, 2005). Furthermore, an instructional message with social cues stimulates the minds of the learners to trigger the sense of the speaker’s social presence, enabling the feeling of being in contact with the speaker (Kurt, 2011; McLaren et al., 2006). Lin, Ginns, Wang and Zhang (2020) aimed to explore the possible effects of two social cues on learning in a computer-based learning environment with 98 Chinese undergraduate students. The findings indicated that even though the conversational style enhanced retention, it required more mental effort and resulted in pressure for the students. Additionally, using a regional dialect was found to improve learning by using narrated animation on computer networks (Rey & Steib, 2013). To raise the efficiency of multimedia design principles with social cues, it is essential to apply the personalization principle to the pedagogical agent (Park, 2015).

Pedagogical Agent

Pedagogical agents as on-screen instructors are one of the key features of personalized narration in contexts of education (Cassell, Sullivan, Churchill & Prevost, 2000; Moreno, 2005; Moreno, Mayer, Spires & Lester, 2001). Agents can be presented with cartoon characters, animations, avatars and characters to lead learning. The use of a pedagogical agent with personalized instruction resulted in higher performance on retention and transfer tests (Moreno & Mayer, 2000). Despite that, Reichelt et al. (2014) revealed that the absence of a pedagogical agent also resulted in higher achievement in the

retention test, yet no significant effect was found on transfer. Similarly, the absence of agents supported the positive effect of conversational language on learning outcomes (Schrader, Reichelt & Zander, 2018).

Polite Wording

Mayer, Johnson, Shaw, and Sandhu (2006) suggested that learners perceive the rephrased statements as more polite than direct statements. Use of polite wording also showed that when learners performed with a polite agent, they engaged with the on-screen character more and increased their transfer test scores (Rey & Steib, 2013). On the other hand, the findings of another study indicated that participant background affected the study results because most of the students were non-native speakers of English. Therefore, the students might have failed at understanding the politeness of the language since formal language provided more direct instructions such as, "Press the ENTER button." (McLaren et al., 2006).

While the personalization principle in multimedia learning is well addressed and supported in transfer tasks in several contexts, more research is needed on the issue of retention. The effectiveness of this principle was mostly investigated in college settings (Ayub, Talib & Siew, 2018; Canan, 2018; Kartal, 2010; Kurt, 2011; Lin et al., 2020; Mayer et al., 2004; McLaren et al., 2006; Reichelt et al., 2014; Park, 2015; Schrader et al., 2018) and has been discussed in many fields, such as astrophysics (Kartal, 2010), psychology (Reichelt et al., 2014), computer technology (Fazioli, 2009; Kurt, 2011; McLaren et al., 2006), science (Dutke et al., 2016; Kartal, 2010; Lin et al., 2020; Mayer et al., 2004; McLaren et al., 2006; Reichelt et al., 2014; Rey & Steib, 2013; Park, 2015; Schrader et al., 2018) and second language learning (Canan, 2018). However, more empirical studies in the context of second language learning and language skills performance with a longer treatment period are needed. As Ginns, Martin and Marsh (2013) suggested, further research in different contexts and conditions at different times need to be conducted. Outcomes of this study may bring forth ideas for educators in Educational Technology and English Language Education fields and encourage others to conduct further studies and contribute to the existing literature. In this light, the current study aimed to answer the following research questions in an attempt to contribute to the literature:

1. Does conversational speaking style have an effect on students' second language listening performance?
2. What are students' perceptions about the use of conversational speaking style in the listening practices in EFL classes?

Method

Research Design

This study employs a design case method in which instructional materials were intentionally developed based on the personalization principle of multimedia learning theory. In light of this

theory, multimedia materials were created by employing two different speaking styles as formal and conversational. To address the research questions, an investigation into the effect of these speaking styles on students' listening performance was conducted. The aim was to present the description of the context, material design process and reflections so that new design solutions can be found and encourage other designers for more unique practices (Lawson, 2004). Refraining from making generalizations on research findings (Boling, 2010), the design case study aimed to provide rich descriptions of the participants, setting and even failures so that researchers and designers who are working in similar conditions can gain insights, improve the outcomes and gain new reflections in various contexts. The researcher reflected on her own experiences about the material design and implementation processes of the research study as well as sharing the reflections of students who were exposed to the conversational style materials while taking part in second language listening tasks in a multicultural environment.

Setting and Participants

The research was conducted at the Basic English Preparatory School at a private university in Istanbul, Turkey. The school had a multinational population mostly consisting of Turkish students. Apart from the Turkish, 50% of the population consisted of international students from Middle Eastern countries such as Syria, Iraq, Iran, Qatar, and Saudi Arabia. The English language was studied as a foreign language in a setting that had an eight-week modular system based on the language levels grounded by the Common European Framework of Reference. Once students enrolled in the school, they were required to take the placement exam constituted by the school's Testing and Assessment Unit to identify their language level (A1-Elementary, A2-Pre-intermediate, B1-Intermediate, B2-Upper-Intermediate). Based on the exam result, they were placed in their classes to have English classes twenty-five hours per week.

This study was carried out with two B1-level classes. Each day students took three Essentials classes in which they mainly practiced grammar, vocabulary, and listening. In addition to Essentials classes, they took two-hour reading and writing classes per day, and they used Longman Academic Reading & Writing Skills 3 coursebook standardized for their level. The study sample involved 40 students (19=Control group, 21=Experimental group) who had been selected through the convenience sampling method. The ages of the students varied from 18 to 24. However, one of the students was 41 years old and performed in the experimental group. The majority of the students in both groups were Turkish. While the experimental group had six international students coming from Middle Eastern countries such as Syria, Iraq, and Saudi Arabia, the control group had seven international students who came from similar countries. This study had been conducted in the Basic English Preparatory School during the second module. Students' exam scores and teachers' observations revealed that students experienced some challenges in listening skills and found it difficult. Being exposed to a

linear, monotonous speech, neutral or formal tone of voice, different accents, word choice are some difficulties that were found out.

Material Design

The design process of the materials was combined with three main phases. The first phase embodied deciding on the texts to be utilized in multimedia materials. The themes and content of the Unlock 3 Listening & Speaking coursebook were in accordance with Unlock 3 Reading & Writing book which had been used in lessons. Regarding the essential features of the personalized language, the pronouns were changed to the first and second person to address the learners directly, passive voice sentences were changed to active ones, and wording was adapted to a more polite form. During this process, keeping the originality of the content was essential since even though both groups took listening tracks in different tones, they were going to be asked the same questions regarding the content. Based on the components of the personalization principle, texts with two different speaking styles were prepared and color-coded. The sentences in blue were color-coded to represent conversational style while the sentences in red represented a more formal or neutral narration.

Hello everyone! Let's begin. Last week, we discussed (The topic is about) how the Ottoman Empire was founded. As you may remember, we discussed that * the Ottoman Empire lasted for 623 years, in the period from 1299 until 1922. In the 16th century, it was one of the most powerful states in the world. In a map, it is shown that the eastern borders of If you look at the map, you will notice that the eastern borders of the empire covered the region of south-eastern Europe - that is, modern day Greece and Bulgaria. In the south, it included, Egypt, Algeria, and Yemen, and in the east, Azerbaijan, Armenia, and Iraq. Today, we will discuss one of the most important events in the history of the empire and the man who was behind it. Mehmed II was the conqueror of Constantinople and this event was one of the turning points in the history of the empire. The conquest of Constantinople by Mehmed II was one of the turning points in the history of the empire. First, we will look at the political situation in Constantinople in the 15th century. Then, we will discuss the conquest of the city. Constantinople, which in modern times we know is known as Istanbul, was founded by the Roman emperor, Constantine the Great, in 330 AD. By the 15th century, the city was the capital of the Byzantine Empire. Do you know the meaning of Byzantine? 'Byzantine' is the term we used for the Roman Empire in the Middle Ages.

Figure 1. Demonstrating the speaking style in both tones by color coding

Following this, for each listening passage, five multiple-choice questions were constituted about the content on Google Forms, and all of them were checked by five subject-matter experts and necessary changes were made. First of all, some grammar mistakes were detected and corrected while the wording was changed to make the meaning more clear. Secondly, the numbers given in the options were arranged from the smallest to largest to avoid confusion and achieve an organized question structure. Lastly, the questions were arranged to start with detail questions to inference questions. The last form of the questions was approved by the Testing and Assessment Unit.

3) Which one is the best definition of the term "Byzantine"? *

☐ It is the term used for Roman people

☐ It is the term used for calling the Roman emperor

☐ It is the term used for capital city of the Roman Empire

☐ It is the term used for the Roman Empire in the Middle Ages

4) Which one is NOT correct about the Ottoman Empire? *

☐ It had approximately 70,000 inhabitants

☐ It lasted for over 600 years

☐ It had a very successful sultan who conquered Constantinople

☐ It was one of the most powerful states around the world

Figure 2. Forming the listening comprehension questions

In the second phase, the listening audios were recorded through a mobile phone in both conversational style and formal style. To enhance the audio quality, different applications providing an audio converter and a volume booster were utilized. Camtasia was utilized to remove background noise and compress the audio. To create multimedia presentations, visuals that were in concordance with the content were searched on web pages as well as the images taken from the units of students' coursebook.

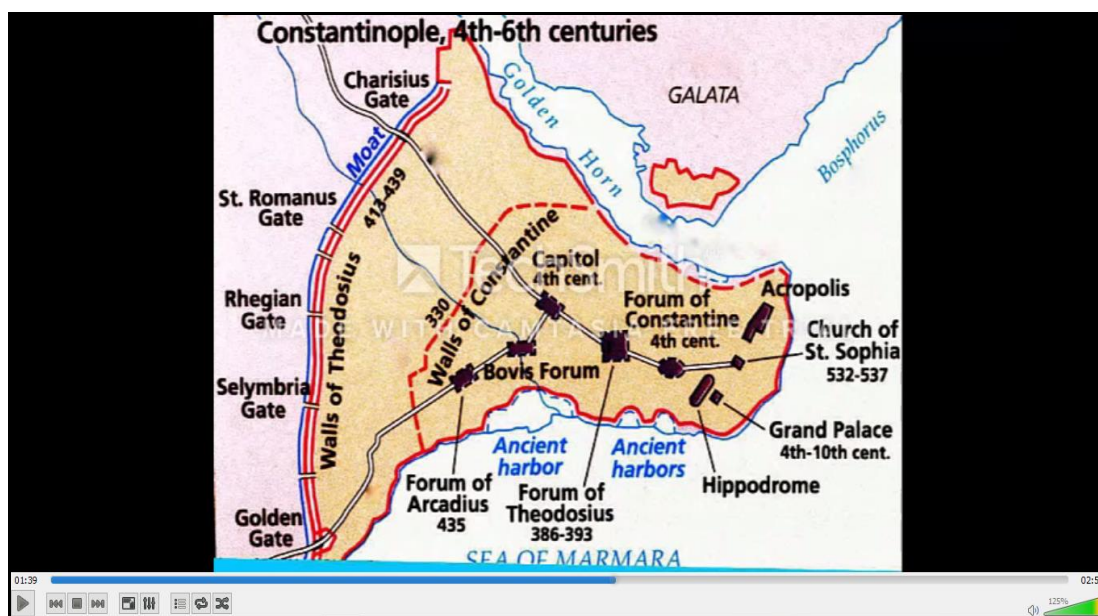


Figure 3. A sample demonstration of a multimedia presentation

Data Collection

The data collection procedure including the implementation of multimedia presentations lasted for eight weeks. Data were collected through various tools to address the research questions. To find out if the conversational style has an effect on students' listening performance over the formal style, a test-retest design was utilized. Additionally, students' gradual listening performances in the multimedia presentations were calculated in order to examine fluctuations. To investigate perceptions towards learner experiences with the conversational style, a questionnaire and an interview were used with the experimental group.

Pretest & posttest: Conducting a pretest before implementing the study aimed to ensure reliability and validate the data through the test-retest method. This method is often described as stability since when the results of a study indicate high-degree stability, it means that these results can be reproduced under a similar methodology in time (Golafshani, 2003). The test combined two different listening parts each has seven multiple-choice inference and listening for details questions. In total, the test included 12 listening for detail questions and two inference questions. Both listening passages were narrated by the native speaker of the language, and the whole test took 30 minutes to complete. Each listening track was seven to eight minutes long. The multimedia was played twice. The students in both groups were delivered these questions through an online form, and they answered the questions while listening. The test and the questions were taken from the previous year's B1 Level Midterm Exam which had been constituted and applied by the school's Testing and Assessment Unit. The identical test with the same questions was used as post-test to measure students' listening performance, comparing their first and last scores.

Performances in multimedia presentations: During the implementation process of the study, the experimental group was presented multimedia with personalized narration including active voice sentences, speech-like phrases by addressing the audience directly. In contrast, the control group took the same content with non-personalized narration in which the tone of the speaker was neutral and formal. This process had been carried out for four weeks, and both groups were provided with eight multimedia presentations in total. The students' answers to inference and detail questions were graded out of 12,5 points in each listening task and evaluated out of 100 points in total by the end of the implementation of eight presentations.

Questionnaire: An adapted close-ended questionnaire consisting of nine items was given to the experimental group in the seventh week with the purpose of understanding students' perceptions towards their experience of performing in conversational style listening practices. The questionnaire was adapted from the instrument developed by Kurt (2011), and some items were eliminated as they were not relevant to the research areas of this study. The items were related to the concepts of enjoyment, attractiveness, improvement in listening, authenticity, general perception, level of

comfortability, speaking style preference, familiarity and comprehension. The questionnaire included the statements as follows: “(1) Strongly disagree”, “(2) Disagree”, “(3) Neutral”, “(4) Agree”, “(5) Strongly agree” (See Appendix 2).

Interview: The use of semi-structured interviews is a common way of gathering qualitative data since it has been considered as both flexible and fertile (Kallio et al., 2016). To gain a rich and detailed understanding of the phenomenon, a semi-structured interview was held with the students whose materials had been narrated in the conversational style. During the interview, students were asked to give a detailed explanation of their answers in the questionnaire. Each student was interviewed separately, and the responses were recorded by the researcher during the interview.

Data Analysis

All the quantitative data were analyzed on SPSS by employing different tests. The data gathered from pre-test and the post-test were analyzed through Mann-Whitney U test on SPSS since the data distribution was not normal and the groups contained almost the same number of students. In addition, there were less than 30 students in each group. For this reason, non-parametric tests were utilized. The test is also called Wilcoxon rank-sum test and is used to compare two groups and find the differences between them on a variable without a definite dispersion (Mann & Whitney, 1947; Wilcoxon, 1945). The comparison of pre- and post-test scores of each group was analyzed through Wilcoxon signed-rank test. Additionally, the students’ listening scores obtained from the results of eight multimedia presentations and their mean scores were calculated in order to determine if there was any fluctuation. The questionnaire items aiming to explore student perceptions were analyzed by through descriptive statistics by calculating means and standard deviations.

The qualitative data were analyzed through thematic analysis to identify patterns and themes in a dataset and to address the research questions efficiently. To uncover the meaning, the researcher acted as an instrument due to her ability of interpreting the unique experiences and perceptions of others in various circumstances (Maguire & Delahunt, 2017). The gathered data were divided into categories, and three themes emerged: 1) The students’ general preference of using the conversational style, 2) The students’ feelings towards using the conversational style in listening, 3) The students’ opinions about their learning experience using the conversational style in listening.

Reliability and Validity

Triangulation is a practice of understanding the complexity of human behavior through multiple standpoints (Cohen & Manion, 2000). This study employed different instruments to compare findings and increase reliability such as a questionnaire, interview, pretest, posttest, and listening tests based on multimedia presentations. While the questionnaire and interview aimed to find an answer to the second research question, tests sought answers to the first research question. Also, the

questionnaire and interview were designed to contribute to the second research question as well. Therefore, all the data collection tools were interrelated.

As the study employed an experimental research design and was conducted on a large group of participants, the convenience sampling method was followed while selecting the participants to generalize the study outcomes. Additionally, the researcher gave utmost importance to the pre-test implementation procedure with the aim of gathering more valid and objective results. Therefore, the school's standardized midterm exam listening materials were used as a pre-test and before the implementation, an item analysis report of the test which included item facility and item discrimination was required and analyzed. By calculating item difficulty, the percentage of the students who answered that item correctly was gathered and it reflected the difficulty level of the question. In addition to this, item discrimination indicated how successfully a question discriminated the students who received higher marks and the ones who got lower scores. The questionnaire items were also tested through reliability analysis on SPSS (Cronbach's Alpha= ,927). In order to minimize one of the disadvantages of the randomized pretest-posttest control group design, the researcher conducted the posttest six weeks later to extend the duration between pretest and posttest and evaluate students' actual posttest performances. In addition to this, the themes and the texts used in the listening materials were taken from a coursebook to achieve validity.

To measure the comprehensibility of the implementation materials, items, and questions, this study was also piloted under the same methodology with different participants in the first module of the academic year. Based on the researcher's observations and findings, items of the questionnaire and the questions which were used after listening practices were revised. In addition, conducting a pilot study also aimed to measure the consistency and reliability of the findings to address the research questions better. The number of the participants in the pilot study was 36, including intermediate level students whose ages differed from 18 to 24. The experimental group consisted of 15 students who are mostly international while the control group had 17 students which consisted of Turkish and international ones in the pilot study.

Compliance with Ethical Standards

In this study, all rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken. Before implementing the study and gathering data, ethical approval had been received from the school administration and Altınbaş University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 05/13/2020. Ethics assessment document issue number as follows 96136591-050.06.04-E.7188. Successively, participants were asked to attend the study through a

consent form. Participants were informed about the purpose of the study, their rights to withdraw and the confidentiality of their personal information.

Results

Q1. Does conversational speaking style have an effect on students' second language listening performance?

The students in both groups took a pretest and posttest with the aim of finding out if there was a difference between their first and last scores after the implementation of multimedia presentations with the two speaking styles. There was a five-week-long duration between pre and posttest implementation in which students watched and listened to eight multimedia presentations in either formal or conversational speaking style. Wilcoxon signed ranks test results illustrated that the experimental group showed a significant difference in the posttest result ($z = -3,088 / p > 0.01$). Similarly, the control group that worked on formal style listening materials showed a significant difference which was slightly higher than the experimental group ($z = -2,722 / p > 0.01$). The results demonstrated that both groups showed an improvement in the posttest after performing in eight different listening practices. Additionally, the scores gathered from the eight multimedia presentations showed that there was a fluctuation between the students' scores of listening practices.

In an attempt to investigate if there is any effect of conversational speaking style on students' listening performance compared to the formal speaking style as theorized by multimedia learning, Mann-Whitney U test was conducted to compare both groups' pretest scores. The results illustrated no significant difference E ($\bar{x} = 7,7143$) and C ($\bar{x} = 7,1053$). The same test was conducted to compare the groups' posttest results. Posttest scores of the groups did not show an outstanding distinction E ($\bar{x} = 9,7619$) and C ($\bar{x} = 9,00$).

Table 1. Comparison of groups interns of experimental and control group posttest results

Variables	Groups	n	Mean Rank	MD	z	p
Questions	E	21	21,83	10.00	-.550	0.582
	C	19	19,03	10.00		

Q2. What are students' perceptions about the use of conversational speaking style in the listening practices in EFL classes?

The perceptions towards the conversational style use were investigated through a questionnaire and a semi-structured interview. Table 2 illustrates the median, mode and range values of each item based on 21 students' responses to the questionnaire items.

Table 2. *Median, mode and range values of each item*

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9
N	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Median	4,0000	4,0000	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	4,0000	4,0000	5,0000
Mode	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Range	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00

While the median is the middle value, the mode is the most frequent number in the data set. The range is the difference between the highest and the smallest value. Mode values illustrate that students either strongly agree or agree with the statements which point out that students mostly have positive perceptions towards the conversational speaking style. Item 3 and Item 9 investigated students' perceptions regarding achievement in listening skills. The mode values of these items reflect that students mostly believe they improved their listening skills with the style. Similarly, most of the students strongly agree with the statements given through Item 4 and Item 8 which were about the authenticity feature of the style. The mode values reflect that students perceive the conversational speaking style as a real-life talk. Lastly, most of the students strongly agree that the speaking style used in the listening tasks is important as the mode value of Item 5 reflects.

The students in the experimental group were invited to share opinions on their experiences about the conversational style through a semi-structured interview in the eighth week. The interview aimed to gain a deeper understanding of their perceptions to answer the second research question of this study. In addition, since the content of the interview was formed by the questionnaire items and students' answers to the statements, the students found a chance to explain their experiences and opinions in detail and even correct their responses in the questionnaire. While analyzing the qualitative data gathered in the interview from 18 students, the statements were coded and then analyzed thematically through NVIVO. As a result of the analysis, three themes and seven sub-themes emerged.

The findings of the interview proclaimed that a big portion of the students enjoyed performing in the listening materials with the conversational style since they thought that it was easier to understand the language of the speaker when it was personalized. The students' statements showed that the conversational style improved not only their listening skills but also pronunciation as well when the comprehension of the language was considered easier. For example, Participant 034 stated that "I think when I listened that my pronunciation is improving because I hear some words and I can learn how can I pronounce that".

In addition, the students stated that even if they were not interested in the content of the listening, they kept on listening to the speaker, as the use of daily language and familiar words enhanced their focus and increase interest in the topic. Almost all the students described the conversational speaking style as “real-life language” because they perceive the speaker as their “friend”. For example, Participant 031 said “Hello guys, today we are going to talk about bla bla” friendly listenings so when I was listening similar to I talk to my friend so I enjoyed”. Therefore, most students stated that they felt more relaxed and without stress. The students reflected their opinions on “the authenticity feature of the speaking style” more, as they stated that they hear similar words and sentences in daily life. For example, Participant 039 stated that “it was like a conversation between two people. It was similar to the language spoken in English movies”. Therefore, they believed that these materials were not like tasks in a lesson, but speeches in daily life. Due to these reasons, most of the students stated that they prefer the conversational style in all the courses.

Aside from these, only Participant 028 expressed that he could focus on the speech when it was formal and since the speaking style used in most exams is formal, he stated that he needs to perform in formal speaking style materials. However, he agreed with others on the point that the speaking style used in the listening materials was authentic. Participant 024 perceived the speaking style as “formal” and he stated that he liked it: “I enjoy it. It is a different speaking style”. However, when he was asked about his opinion on the characteristics of the conversational style, he did not share any thoughts. All in all, the interviews showed that 88% of the students had positive views towards the conversational speaking style with various reasons.

Discussion

The first research question aimed to figure out if the conversational style would affect students’ listening performance. After the analysis of the results acquired from the experimental group’s pre and posttest scores, the findings showed that the students increased their performance and achieved higher scores in the posttest. The questionnaire and interview findings also supported this result since students stated that they believed they improved their listening performance after engaging with the multimedia materials in the conversational speaking style. However, both groups increased their scores in the posttest and when their performance was compared, no significant difference was found between the styles’ effect on listening performance. The findings related to the first research question are not consistent with Mayer’s Personalization Principle of Multimedia Learning Theory and some other studies in the literature (Dutke et al., 2016; Kartal, 2010; Lin et al., 2020; Mayer et al., 2004; Rey & Steib, 2013; Schrader et al., 2018) since the results of the quantitative data showed that use of conversational speaking style did not increase students’ listening performance significantly.

The first reason for this can be due to the use of narration, not on-screen text since this study attempted to see the effect of the speaking style on listening practices. The personalization principle was supported with the voice principle of multimedia learning which suggests using human voice rather than machine voice to enhance the familiarity of the speaker. Therefore, the absence of the voice principle might have affected the results of the other studies in the literature and left the findings questionable since social presence was not supported well. The second reason for this inconsistency can be related to the culture effect. The studies in the literature showed varying results depending on the contextual and cultural factors. Some studies showed that conversational language was perceived as a style that increased mental effort and that is why the formal style was more direct to the students (Ayub et al., 2018). Studies in different contexts showed that this perception affected students' achievement in both positive and negative ways (Lin et al., 2020). Similar to this study conducted in a Turkish setting, no considerable difference was observed between the groups' posttest achievement scores in Kurt's (2011) research study. Contrary to the other studies supporting the conversational style, Kurt (2011) conducted an hour and a half long treatment process. Therefore, the researcher claimed that the results of her study reflected more reliable results since most of the studies had a short time of treatment period. In agreement with Kurt (2011), the present study utilized eight multimedia presentations in a four-week-long process and each presentation lasted up to three minutes. The reason for presenting short time materials was to keep students' focus until the end by minimizing the chance of loss of attention. In addition to this, the continuity of the multimedia presentations for four weeks increased exposure and immersion to the speaking styles which increased the reliability of the results. Also, Canan (2018) employed a five-week study with personalized and non-personalized experiment groups in a setting in which the students were learning English as a second language. The results showed that non-personalized narration helped students learn better by improving the learning outcomes, which was consistent with the results of the present study. Canan (2018) highlighted that the studies in the literature were conducted in a setting where the personalization principle was investigated in the students' native language. The findings of the study (Canan, 2018) and the present study claim that the personalization principle has not been under investigation in language learning contexts and there is a gap in the literature.

In an attempt to answer the second research question, the students in the experimental group who took the listening materials in the conversational style were asked about their opinions on their learning experiences through a questionnaire consisting of nine items and a semi-structured interview based on the students' questionnaire responses. The students' answers in the questionnaire were supported by the interview, and detailed data regarding their opinions and beliefs were collected. The aim was to explore their perceptions towards using the conversational speaking style in listening practices in an EFL classroom. The findings of the questionnaire and interview reflected that most of the students enjoyed the conversational speaking style in listening practices since most of the students

used the same word and described the style as “friendly” or “as if talking to a friend or family”. Another study in a computerized material setting supported the same finding in which the students in the personalized group described the style as “talking to a human” (Kurt, 2011). Additionally, the friendly tone of the speaking style was perceived as less difficult to comprehend the content and increased interest level (Kartal, 2010).

On the other hand, one student expressed his opinion by stating that the formal style helped him focus on the content and he would prefer that style since he was used to doing practice with it and he was generally exposed to the formal style in exams. The literature presents some studies in accordance with this finding (Ayub et al., 2018; Rey & Steib, 2013), which highlights the educational background of the students and the effect of the culture.

Conclusion

This research aimed to find out whether the conversational speaking style had any effect on students’ listening performances in an EFL setting and explore their perceptions towards their learning experience with the conversational style. The findings gathered from listening practices and posttest results showed that the conversational speaking style had no significant difference in listening achievement over formal speaking style in a second language intermediate level setting. On the other hand, the questionnaire and interview findings pointed out that students had positive opinions and feelings towards the conversational speaking style due to some reasons. It can be concluded that the students’ positive feelings and opinions towards this speaking style are mostly based on the authenticity feature because when the speaker uses direct addressing, rhetorical questions, and polite wording, they feel “as if talking to a human or friend” which is related to social presence. In relation to this factor, students believe that they improve their listening skills, focus on the speech more, and feel unstressed.

However, the findings of the study point out that even though the students have positive perceptions towards the style, it does not have a significant effect on achievement. The main reason for this conclusion may be related to the context in which the personalization principle was investigated through a foreign language. English in this context might have put some barriers in front of the students such as adequate knowledge of the language and even foreign language anxiety while they were performing in listening materials. Therefore, the students might not have recognized the politeness of the language and components of the principle. This situation might have neutralized the suggested positive effects of the personalization principle components. The literature is deficient in the field of the application of the personalization principle in a foreign language learning setting. The gap in the literature needs to be filled through ongoing investigations in various contexts with different learner profiles, and this issue needs to be addressed by instructional material designers as well as educators. As a suggestion for further research, the study may have different impacts on

listening achievement if it is conducted in earlier stages of the English language. Also, it was a limitation of the study to use the voice of the researcher in the multimedia materials. Even though it was a familiar voice for the students, it was also a limitation that may have affected the outcomes. Therefore, in further studies, the voice of a speaker who is not familiar to the participants can be used, especially a native speaker's speech. Lastly, the results of this study can be extended by conducting it with more than two groups. The groups can be given the conversational speaking style and formal speaking style multimedia materials and another group can be given no treatment. Thus, the difference between the speaking styles and materials can be understood clearly.

References

- Ayub, M. S. M., Talib, O., & Siew, N. M. (2018). The perceptions of users regarding multimedia principles in mobile-based Japanese language learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(3), 113-124.
- Boling, E. (2010). The need for design cases: Disseminating design knowledge. *International Journal of Designs for Learning*, 1(1).
- Canan, O. E. (2018). Personalization in multimedia integrated environments: An example from an EAP course. *Dil Dergisi*, 2(169), 95-112.
- Cassell, J., Bickmore, T., Campbell, L., & Vilhjalmsson, H. (2000). *Designing embodied conversational agents*. Embodied conversational agents, 29-63.
- Dutke, S., Grefe, A. C., & Leopold, C. (2016). Learning from scientific texts: Personalizing the text increases transfer performance and task involvement. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 499-513.
- Fazioli, M. P. (2009). *Effects of personalized narration on learner motivation in a web-based environment* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Ginns, P., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2013). Designing instructional text in a conversational style: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 25(4), 445-472.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Kartal, G. (2010). Does language matter in multimedia learning? Personalization principle revisited. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 615.
- Klein, S. B., & Loftus, J. (1988). The nature of self-referent encoding: The contributions of elaborative and organizational processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 5.
- Kurt, A. A. (2011). Personalization principle in multimedia learning: Conversational versus formal style in written word. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 185-192.
- Kühl, T., & Zander, S. (2017). An inverted personalization effect when learning with multimedia: the case of aversive content. *Computers & Education*, 108, 71-84.
- Lawson, B. (2004). Schemata, gambits and precedent: some factors in design expertise. *Design studies*, 25(5), 443-457.
- Lin, L., Ginns, P., Wang, T., & Zhang, P. (2020). Using a pedagogical agent to deliver conversational style instruction: What benefits can you obtain?. *Computers & Education*, 143, 103658.

- Mayer, R.E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R., & Tapangco, L. (1996). When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 64-73.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell, J. (2004). A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389.
- Mayer, R., & Mayer, R. E. (Eds.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge university press.
- Mayer, R. E., Johnson, W. L., Shaw, E., & Sandhu, S. (2006). Constructing computer-based tutors that are socially sensitive: Politeness in educational software. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(1), 36-42.
- McLaren, B. M., Lim, S. J., Gagnon, F., Yaron, D., & Koedinger, K. R. (2006). Studying the effects of personalized language and worked examples in the context of a web-based intelligent tutor. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 318-328). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Molenda, M. (2008). Historical foundations. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology. A project of the Association for Educational Communications and technology* (pp. 3–20). New York: Routledge Taylor & Francis.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 724.
- Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H. A., & Lester, J. C. (2001). The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents?. *Cognition and Instruction*, 19(2), 177-213.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2004). Personalized messages that promote science learning in virtual environments. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 165.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2005). Role of guidance, reflection, and interactivity in an agent-based multimedia game. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 117.
- Mousavi, S.Y., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 319-334.
- Niaz, M., & Logie, R.H. (1993). Working memory, mental capacity and science education: Towards an understanding of the 'working memory overload hypothesis'. *Oxford Review of Education*, 19(4), 511-525.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 238-241.

- Reichelt, M., Kämmerer, F., Niegemann, H. M., & Zander, S. (2014). Talk to me personally: Personalization of language style in computer-based learning. *Computers in Human behavior*, 35, 199-210.
- Rey, G. D., & Steib, N. (2013). The personalization effect in multimedia learning: The influence of dialect. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 2022-2028.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677.
- Park, S. (2015). The Effects of Social Cue Principles on Cognitive Load, Situational Interest, Motivation, and Achievement in Pedagogical Agent Multimedia Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4).
- Schrader, C., Reichelt, M., & Zander, S. (2018). The effect of the personalization principle on multimedia learning: the role of student individual interests as a predictor. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1387-1397.
- Zhen, Z. (2016). The use of multimedia in English teaching. *US-China Foreign Language*, 14(3), 182-189.