

Makalenin geliş tarihi: 20.07.2020

1. Hakem rapor tarihi: 23.07.2020

2. Hakem rapor tarihi: 05.08.2020

Kabul tarihi: 25.08.2020

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ (*) (Araştırma Makalesi)

Yusuf GÜNAYDIN (**)

Ali Fuat ARICI (***)

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, karma desenle kurgulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutunda ise görüşme ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir Türkçe Öğretim Merkezinde B2 seviyesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Alan yazın taraması neticesinde geliştirilen ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda nihai hâlini alan Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu (KBDF) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Seviyeye göre seçilen konularda konuşturulan öğrencilerin konuşma kayıtları, asgari on yıl saha tecrübesine sahip üç öğretim elemanı tarafından puanlanmıştır. Altı haftalık süreçte okuma etkinlikleri, deney grubuna etkileşimli okuma yöntemiyle; kontrol grubuna ise standart öğretim yöntemlerine göre yapılmıştır. Deneysel sürecin sonunda ön test aşamasındaki konularda konuşturulan öğrencilerin aynı konulardaki konuşmaları, son test olarak kayıt altına alınmış ve KBDF ile puanlanmıştır. Elde edilen veriler, nicel ve nitel analiz programlarıyla elektronik ortamda analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkileşimli okuma yöntemi, yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilemiş; öğrenciler metin dışı konuları ele alma, metni daha iyi yorumlama ve çözümleme, soru sorma, öğreticilik, metne hazır hâle gelme, kültür aktarımı, farklı fikirleri akla getirme gibi hususlar açısından etkileşimli okumaya karşı olumlu görüş bildirirken yöntemin çok zaman aldığını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Okuma, Konuşma, Etkileşimli Okuma, Okuma Konuşma İlişkisi.

*) Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'nın danışmanlığında hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**) Dr. Öğretim Görevlisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER
(e-posta: yusuf.gunaydin@hotmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0638-5621>

***) Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitim Bölümü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
(e-posta: afaturkey@hotmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0980-0824>

The Impact of Interactive Reading on the Ability of Speaking in Terms of Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

This study that aims to reveal the impact of interactive reading method on the ability of speaking in terms of teaching Turkish as a foreign language has been formed with mixed pattern. While, in the quantitative domain of the study, experimental pattern with control group is used, in the qualitative domain, the method of interview and content analysis have been used. The foreign students studying at B2 level at a language center in Ankara constitute the working group of the study. The Speaking Ability Assessment Form (SAAF), which has been developed as a result of the review of literature on the field and got its ultimate form in accordance with the opinions of the experts of the field, has been used as assessment instrument. The speaking records of the students who have spoken on the subjects that were chosen according to the levels have been graded by three scholars who have the experience in that field at least ten years. In the experimental process of six weeks, the activities of reading have been made with interactive reading method for the experimental group while, to the control group, they have been made in accordance with the instructions in Seven Seasons Turkish set. At the end of the experimental process, the speeches of the students on the same subjects who have been made to speak on the subjects of pre-test process have been recorded as post-test, and they have been scored with SAAF. The data attained has been analyzed with quantitative and qualitative analysis programs within electronic environment. According to the results of the study, the method of interactive reading has affected the ability of speaking of the foreign students positively; while the students state their positive opinions about interactive reading in terms of the matters such as handling out-of-text subjects, interpreting and analyzing the text better, asking questions, instructiveness, becoming ready for the text, cultural transmission, and springing to mind different opinions; they have stated that the method takes so much time.

Keywords: *Teaching Turkish as a Foreign Language, Reading, Speaking, Interactive Reading, Reading Speaking Relationship.*

1. Giriş

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisi ve kelime öğretimi üzerine yapılandırılmıştır. Dil eğitimi ve öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istenlik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi temel amaçlardır (Johnson, 2017). Dil becerilerinin gelişimi, öğrencinin tüm dil öğrenim sürecini şekillendirdiği için ana dili kullanıcısı dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir (Gunning, 2005).

Okuma, yazılı dilin anlamlandırılması olarak tanımlanabilir (Harris ve Sipay, 1990). Okuma, bazı sembollerin sesli veya sessiz bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlansa da temelinde, anlamlandırma ve anlam çıkarma süreci yer almaktadır (Day ve Banford, 1998).

Okuma becerisinde, bir yandan insan ile dünya arasında diğer yandan dil ile dönüştürücü eylem arasında diyalektik bir ilişki vardır. Bu görünge içinde, okuma yazmaya yalnızca kazanılacak teknik bir beceri olarak değil, özgürlük için kültürel eylemin zorunlu bir temeli, bir toplumsal kurum ve kimlik olmanın ana boyutu olarak yaklaşılır (Freire, Macedo, 1998, s. 42).

Okumanın sosyal etkileşimi sağlama, bilgi edindirme, dünyayı tanıma, olayları yorumlama ve hayatta kalma gibi genel; akademik ve bilimsel gibi özel yönleriyle oldukça geniş bir yelpazede etkili olması şüphesiz ki okuma eğitimi ve öğretiminin önemini tartışmasız bir noktaya yükseltmektedir. Bu bağlamda Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitiminin bu bilinçle gerçekleştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülebilir. Türkçenin ana dili olarak veya yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için hedef dilin ses ve harflerinin iyi bir şekilde öğretilmesiyle birlikte iyi derecede kelime bilgisinin aktarılması da gerekmektedir.

Dil ve anlatım becerilerini en iyi geliştiren etkinliklerden biri de etkileşimli okumadır. Etkileşimli okuma modeli; yalnız iç doğrultulu ve yalnız dış doğrultulu modelin okuma eylemini açıklamada yeterli olamayacağı yaklaşımı, etkileşimli modelin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Rumelhart, okuma sürecinde gerçek dünya durumunu yansıtan gerçek bir model geliştirmeye çalışmış ve etkileşimli modeli önermiştir (Rumelhart, 1977). Bu model, görsel metin girdisiyle başlamaktadır ancak bu modelde çizgisel bir süreç yerine çeşitli işlemler, görsel bilgiyi eşzamanlı olarak birleştirmektedir. Bu eşzamanlı işleme, sözdizimsel, anlamsal, sözcüksel bilgiyi ve yazım bilgisini içermektedir. Üst düzey ile alt düzey süreçlerin eşzamanlı olarak görsel girdiyle etkileşime girmesini gerektirmektedir (Tracey ve Morrow, 2017). 1977’de David E. Rumelhart tarafından geliştirilen interaktif okuma modeli, bir okuma sürecini ve dilsel öğelerin beyin tarafından nasıl işlendiğini ve yorumlandığını açıklar. Okuyucular, okudukları metinleri yorumlamak için hem kelime yapısı hem de arka plan bilgisini kullanırlar. Örneğin, bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşan bir öğrenci, kelimeyi çözmek için fiziksel ve sesletimsel bileşenler gibi yüzey yapı sistemlerini kullanabilir. Öğrenci, bilinmeyen kelimenin şifresini çözmek için anlam ve kelime gibi anlamsal bilgi ve derin yapı sistemlerini kullanır. Bu süreç, her iki anlama yöntemini de doğrular ve destekler, bireyler bilgileri çok farklı şekillerde işlediklerini fark eder. Etkileşimli okuma, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında dinleyicileri aktif kılma esasına dayanan, kelime hazinesinin, yaratıcılığın gelişmesini ve etkinliğin daha ilgi çekici ve verimli hâle gelmesini sağlayan bir yöntemdir.

Etkileşimli okuma, okumanın sosyal yönünü doğrudan etkileyen ve okuma süreci boyunca aktif bir şekilde gerçekleşen sosyal etkileşimler, okuyucular ile dinleyiciler arasında duygusal bir bağ kurulmasına yardımcı olur. Çocuğun okuma sürecinde duygusal ihtiyaçlarına karşılık bulması okuyucu ile arasında geçen etkileşimi daha nitelikli hâle getirir. Bu sürecin merkezinde yer alan etkileşimler, okuma sürecinin duygusal yönünü desteklemekle birlikte öğrenmenin doğasına da uygundur.

Hurst, Wallace ve Nixon (2013), insan beyninin sosyal etkileşimler aracılığı ile öğrendiğini ve sosyal etkileşimin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koyduğu çalışmasında, sosyal etkileşimler aracılığı ile kurulan duygusal bağın zihinsel gelişime katkı sağladığını vurgulamıştır.

Tevenson ve Fredman (1990) ise etkileşimin sadece sözel dil becerilerinde merkeze alınmaması gerektiğini, okuma sürecinde de sosyal çevrenin ve buna bağlı olarak kurulan etkileşimin okuma becerisine çok önemli katkılar sağladığını ifade eder. Bu nedenle, okuma sürecinde etkileşime mümkün olduğu kadar yer verilmesi gerektiğini belirtir.

Etkileşimli okuma, okuyucunun dinleyenlere metin ile ilgili açık uçlu sorular sorduğu, dinleyenlerin metin ile gerçek yaşam arasında bağ kurmasının teşvik edildiği, metnin dinleyiciler tarafından tekrar kurgulanması veya yeni bir son yaratılmasının sağlandığı, doğal olarak dinleyicinin de metnin okunma sürecine aktif olarak katıldığı bir süreci gerektirmektedir. Etkileşimli okuma hem zihinsel hem duyuşsal hem de sosyal bir süreçtir. Dolayısıyla; alan yazında etkileşimli okuma ile ilgili yapılmış birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

- Whitehurst vd. (1994) etkileşimli okumayı, bir okuyucunun etkileşimli bir şekilde okuma yaparak dinleyicilerin dinleme, konuşma ve sözcük dağarcığı becerilerini geliştirdiği bir süreç olarak tanımlamaktadır.

- Etkileşimli okuma, çocukların dil becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkileşimlerin okuma sürecinde yer almasıdır. (Cutspec, 2006).

- Okuma etkileşimlerine aktif katılımı teşvik eden okuma yöntemidir. (Pillinger ve Wood, 2014).

- Etkileşimli okuma, dinleyicinin hikâyenin anlatıcısı rolüne ara ara girmesi, okuyucunun çeşitli stratejileri kullanarak dinleyiciyi aktif olarak meşgul etmeye çalışması ve dinleyicinin yanıtları üzerinden çeşitli genişletmeler yaparak metnin anlaşılabilirliğine katkı sağlaması esasına dayanmaktadır (Bloom-Hoffman, O'neil Pirozzi ve Cutting, 2006). Etkileşimli okuma, çocukların sözel dil gelişimine katkı sağlayan, yeni kelime öğretimine ve bu kelimelerin tekrar edilerek pekiştirilmesine olanak sağlayan bir okuma yöntemidir (Lowman, Stone ve Guo, 2018).

Pillinger ve Wood'a (2014) göre; etkileşimli okuma üç temel ilkeye dayanmaktadır:

2. Okuma sürecine çocuk, aktif bir şekilde katılmalıdır.
3. Okuma sürecinde sorular ve bilgilendirici geri bildirimler kullanılmalıdır.
4. Çocuğun gelişen dilsel yeteneklerine göre okuma süreci yeniden yapılandırılmalıdır.

Etkileşimli okuma sırasında; okuyucuların ve dinleyicilerin sadece kitabı merkeze almaları, dikkat becerilerinin gelişimini sağlar. Ayrıca etkileşimli okuma, öğrencilerin iletişim ve dil de dâhil olmak üzere üst düzey becerileri öğrenebilmeleri için oluşturdukları gelişimsel ve temel bir beceridir. Bu nedenle etkileşimli okuma çalışmaları, hem okuyucu-

cunun hem de dinleyicinin kitaba odaklanması, dinleyicilere yeni bir şeyler öğretmek, çeşitli beceri alanlarında gelişim sağlamak veya bir konuyla ilgili farkındalık yaratmak için mükemmel bir zaman dilimidir (Coin, Rudd ve Saxon, 2007; Rhodouse, 2013).

Türkçenin cümle yapısı, sözcüklerin bağlam içerisindeki anlamı ve dil kullanıcılarının dili kullanma biçimi dikkate alındığında, sözlü veya yazılı metni dinleme ve anlamının yabancı dil öğrencilerinin dil düzeyine göre farklılık gösterebileceği söylenebilir. Bunun yanında yabancı dilde sözlü veya yazılı bir metnin anlaşılabilirliğini, “dilsel karmaşıklık, metin türü, söylem yapısı, metnin somut şekli, uzunluğu ve dil öğrenen açısından önemi” (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2013, s.163) gibi etmenler belirlemektedir. Yabancı bir dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi için konuşma dilinin karakteristik özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Dinlemeyi cümlelerin uzunluğu-kısalığı (birleşimi, kümelenmesi), ritim, konuşma dili, etkileşim düzeyi vb. unsurlar zorlaştırır (Brown, 2000). Yabancılar Türkçe dinleme eğitiminde cümle yapısı, sözcük kullanımı, metin seçimi, dil bilimsel yapı, konuşma dili ve diğer birçok etmen dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme-anlama becerisinin gelişmesinde zorluklar yaşanması olasıdır.

Dil öğrencilerinin ana dilde ve yabancı dilde en fazla problem yaşadıkları becerinin yazma olduğu görülmektedir (Dodd ve Carr, 2003; Power Hubbard, 1996; Culham, 2003). Çünkü yazma, üst bilişsel bir beceridir. Bundan dolayıdır ki ana dili eğitimde olduğu gibi yabancılar Türkçe öğretiminde de öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak önemsenmeli ve diğer becerilerle desteklenmelidir. Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan yazma; konuşma, dinleme ve okuma becerisinden daha fazla yeterlilik gerektirmektedir. Diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılan yazmaya yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar, bu becerinin geliştirilmesindeki eksiklikleri göstermektedir (Kinneavy ve Warriner, 1993).

Konuşma, insanı diğer varlıklardan ayrı kılan; insanın duygu ve düşüncelerini sesler, sözcükler ve cümleler aracılığıyla gerçekleştirdiği bir dışa vurum yansımasıdır (Peirce, 1995). İnsanın duygu ve düşüncelerini dışa yansıması sesler veya diğer bir ifadeyle semboller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde “konuşma ve dinleme iletişim sürecini tamamlayan unsurlar olduğu için” bu iki becerinin geliştirilmesinde düzeyler kadar yabancı dil olarak öğretilen/öğrenilen dilin fonetik ve sentaks özelliklerinin de göz önüne alınması gerekir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014). Brown (2000), konuşma becerisiyle ilgili birçok ilkeyi maddeler hâlinde sıralarken sözlü iletişimin mikro yetenekleri terimini kullanmaktadır. Bu, konuşma becerisinin kendi içerisinde birçok durumu içerdiğini göstermektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe konuşma eğitiminde Türkçenin cümle yapılarını, sözcük ve cümlelerin anlam düzeyleri ile yabancı dil öğretim yöntemlerinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyacı, hedef dilin yapısı, öğrencilerin dil yapısı gibi unsurlar göz önüne alınmalı ve farklı stratejilerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Dil becerileri hem ana dilde hem de yabancı bir dili öğrenirken birbirlerinden etkilenmekte ve birbirlerini etkilemektedir. Bu bağlamda anlama becerileri, anlatma becerilerini destekler ve geliştirir. Anlama becerilerden okuma ile anlatma becerilerinden konuşma becerisi arasında da böyle bir ilişki söz konusudur. Ana dilde kendiliğinden gerçekleşen konuşma sürecinin etkili ve doğru bir şekilde geliştirilmesi okuma becerisine bağlıdır. Birey, okuma ile kelime hazinesini artırır, kelimeleri daha doğru telaffuz eder ve bağlamına uygun kullanmaya başlar. Kelime hazinesini artıran bireyin kendini ifade etmesi ve konuşmasını etkileyici hâle getirmesi kolaylaşır. Benzer durum yabancı dil öğreniminde de söz konusudur. Yabancı dil ediniminin temel amacı iletişimdir. Birey hedef dilde sözlü veya yazılı şekilde iletişim kurmak ister. İletişim kurabilmesi hedef dildeki kelime ve gramer bilgisine bağlıdır. Yabancı bir dilde iletişim kurarken kelimeleri bağlamına uygun olarak kullanabilmek son derece önemlidir. Bu bağlamda okuma becerisi, konuşma becerisini büyük oranda etkiler ve destekler. Birey, okuma becerisini geliştirerek daha etkili, doğru ve güzel konuşabilir.

Hargrave ve Senechal (2000), okul öncesinde olan ve akranlarına göre dil gelişimi açısından dezavantajlı 36 öğrenci üzerine yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma yönteminin, çalışma grubundaki öğrencilerin söz varlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir. Kuzu (2003), etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyini sınıadığı araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencileri, geleneksel modele göre okuma öğretimi yapılan kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Halsey'in (2008) ebeveynlerin uyguladığı etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuğunun sözel dil becerileri ve alfabe öğrenmeleri üzerine etkisini inceledikleri ve sekiz hafta süren araştırmasının sonucuna göre sözel dil becerilerinde yükselmenin, alfabe becerilerinde de farkındalık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Lever ve Senechal (2011), etkileşimli kitap okuma yöntemiyle geleneksel kitap okuma yönteminin farkını ortaya koymayı amaçlamıştır. Kontrol gruplu deneysel desenle tasarlanan araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunun dil becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiş, kontrol grubunun dil becerilerinde ise dikkate değer bir gelişme kaydedilmemiştir. Maul ve Ambler (2014), etkileşimli okuma etkinlikleriyle dil gelişimi yetersiz olan çocukların dil gelişim seviyelerini artırmayı hedefledikleri araştırmanın sonucunda, çalışma grubunun anlama ve anlatma becerilerinde önemli bir ilerleme görüldüğünü saptamışlardır. Kılıçarslan (2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine ve kaygılarına etkisini ortaya koymayı amaçladığı karma desenli çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sivrioğlu (2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama tekniklerinin, konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla B1 ve B2 seviyelerinden onar katılımcı ile yaptığı araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğunu tespit etmiştir. Akoğlu, Ergül ve Duman'ın (2014) etkileşimli okumanın korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu çocukların anlama ve anlatma becerileri üzerindeki etkisini incelediği deneysel araştırmanın sonucuna göre etkileşimli

okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir.

Gülle (2015), ikinci dil olarak Türkçe konuşma testinin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik çalışmasında, Boğaziçi Üniversitesindeki değişim öğrencilerinin konuşma yeterlilik seviyelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma için oluşturulan altı konuşma ödevi, Boğaziçi Üniversitesinde orta ve üst düzey Türkçe sınıflarındaki 24 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hazırlanan ödevlerin düzeltilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği kanaatine ulaşılmıştır. Gün (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi amaçladığı karma araştırma deseni ile kurgulanan araştırmayı 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul'da B2 seviyesindeki 30 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, Skype uygulamaları, deney grubu lehine bir fark sağlamış ancak fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. İlgün (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ninni ve tekerlemeler yardımıyla konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ve A1 ve A2 seviyeleri ile sınırladığı araştırmada, öğrencilerin konuşma ve sesletim becerilerini geliştirmeye ve temel gramer yapılarını sezdirmeye yönelik etkinlikler tasarlamıştır. Araştırma neticesinde, dil gereçleri olan ninni ve tekerlemelerin kullanımı ile konuşma ve sesletim becerisi arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli okuma faaliyetlerinin yapıldığı beş-altı yaş grubu çocukların hikâyedeki sosyal kodları çözme, sosyal sorunlara karşı çözüm yolu önerme, hikâyeleri olumlu sonlandırma becerilerinde önemli bir artışın olduğu saptanmıştır. Türkben (2017), etkileşimsel okumanın ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerileri ile okuma tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu araştırmada ortaya koymuştur. Çelik (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerinden hareketle sahada çalışan öğretmenlerin konuşma becerisi yeterliliğini tespit etmeyi amaçladığı karma desenli araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin konuşma becerisi açısından yeterli düzeyde olduğunu ve öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinde daha istekli davrandığını bulgulamıştır. Rashid (2017), Afganistan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümünde eğitim alan Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarını farklı değişkenlere göre sınamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının ana dili, heyecan, Türkçe öğrenme amacı gibi faktörler yönüyle farklılık arz ettiği sonucuna ulaşmıştır. Taşköprü (2017), konuşma becerisine yönelik materyal geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada ürettiği materyalleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde uygulamış ve elde edilen bulgulara göre materyallerin genel anlamda yeterli ve iyi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Abukan (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak için Konuş Modeli'nin üretici dil becerilerine etkisini incelediği ve örneklemini İnönü Üniversite-

si TÖMER’de B2 seviyesindeki 17 öğrencinin oluşturduğu karma desenli araştırmada, Yazmak için Konuş Modeli’nin B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine anlamlı katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma becerilerine katkısını irdelediği nitel desenli araştırmanın sonucunda, göreve dayalı etkinliklerin katılımcıların konuşma becerilerine katkı sağladığını tespit etmiştir. Keser (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin öğretimindeki güçlükleri tespit etmeyi amaçladığı betimsel araştırmada, öğrencilerin özellikle soyut konularda konuşma zorluğu çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kızıldağ (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarını tespit etmeyi amaçladığı betimsel araştırmada geliştirdiği ölçeği, 2018 yılında muhtelif üniversitelerde uygulamış, araştırmanın sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerinde etkisinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Koçak (2018), doküman incelemesi yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem kitaplarından hareketle temel seviyede konuşma becerisi için yeni bir izlenme örneği hazırlamıştır. Sağlık (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setlerindeki konuşma becerisi etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) yeterlilik tanımlarına uygunluğunu değerlendirdiği araştırmanın inceleme nesnelere, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi iklim Türkçe ve Yeni Hitit kitaplarındaki konuşma etkinlikleri olarak belirlemiştir. Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setlerindeki konuşma becerisi etkinliklerinin CEFR ölçütlerini karşıladığı ancak eğitsel ve mesleki alan ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şen’in (2018) aktif öğrenmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üretici becerilerinin geliştirilmesine etkisini tespit etmeyi amaçladığı araştırmanın örneklemini, Ankara’nın Altındağ ilçesindeki Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezinde eğitim gören 34 Suriyeli kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, aktif öğrenme merkezli derslerin işlendiği deney grubunun üretici dil becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Yazıcı (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişim stratejilerini kullanma seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejilerini yüksek; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta seviyede kullandığını tespit etmiştir. Avcı (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntemin, öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarının değişimindeki etkisini sıradığı nicel yöntemli araştırmayı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda A2 kuruna devam eden onar kız ve beşer erkek öğrenci ile oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki 30 öğrenciyle yürütmüştür. Araştırmada, iletişimsel yöntemle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla istatistiki olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna

ulaşmıştır. Kaya (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derslerinde, iletişimsel dil öğretim yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerin uygulanma sürecini konuşma becerisi açısından incelediği araştırmada, iletişimsel dil öğretim yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan konuşma etkinliklerinin kaygıyı azalttığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve derslerde zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak sınıf içi etkileşimi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ocak (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi açısından uluslararası geçerliği olan sınavlar ile Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki düzey belirlenimlerini göz önünde bulundurarak A2 seviyesinde bir başarı sınavı geliştirmeyi ve bu sınavın geçerliği ile güvenilirliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Geliştirilen sınav 57 öğrenciye uygulanmış ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ile sınavın güvenilirliği ve geçerliği tartışılmıştır. Sumruk (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yöntemiyle "hedef kelime + ne demek" (NDK) sorularının kelime öğretiminde öğrenme fırsatı oluşturabilecek güçte bir yapı olduğunu kanıtlamayı amaçladığı araştırmayı, Akdeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde uygulamıştır. Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yönteminin kullanıldığı ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır.

Tanju (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için iletişimsel konuşma etkinlikleri önermeyi amaçladığı araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan İstanbul ve Yedi İklim A1 ve A2 kitaplarını, konuşma etkinliklerinin sıklığı ve söz konusu etkinliklerin iletişimsel karakteri yansıtma düzeyi bakımından incelemiştir ve araştırma sonucunda adı geçen kitapların ilgili ölçütleri yeterince karşılamadığını tespit etmiştir. Tataroğlu (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini "Türkiye Bursları" kapsamında Türkiye'ye gelen, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler olarak belirlemiştir. Karma yöntemin benimsendiği araştırma sonunda, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2020), karma araştırma yöntemlerinden iç içe sıralı deseni benimsediği ve Yıldız TÖMER'de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 6 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada Argümantasyon (Dayanaklandırma), Basın Toplantısı, Görüş Geliştirme, Haber Toplama, Jigsaw, Konuşma Halkası, Mahkeme, Parlamenter Münazara ve Yaşam Çemberi gibi güncel öğretim tekniklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini saptamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yöntemi konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerinde etkili midir?

1.3. Alt Problemler

- Etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Türkçe öğretim setindeki okuma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test sonuçları fark puanları ile Türkçe öğretim setiyle okuma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasındaki fark puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

En az bir yabancı dil bilmek, küreselleşen dünyada bilgi toplumunun bir üyesi olmak için gereklidir. Türkçenin dünya coğrafyasındaki yayılma alanı ve bir bilim dili olarak önem kazanması, Türkçenin öğrenilmesi gereken dillerden biri olduğunu göstermektedir, doğal olarak Türkçeyi öğrenmek ve öğretmek gün geçtikçe önemli hâle gelmektedir. Her dilde olduğu gibi Türkçenin öğretiminde de başarılı olmak için dört temel dil becerisi ile kelime bilgisi ve gramerin birlikte öğretimi gereklidir. Etkili bir iletişim için doğru kelimeleri bilmek ve kullanmak, bu kullanımların çıktısı olarak konuşma becerisini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin nitelikleri ve uygulama boyutundaki yöntemleri, öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Bu bağlamda, iletişimin çıktısı olarak görülen konuşma becerisinin, öğrenme ve öğretme sürecindeki diğer becerilerle olan yöntem ve uygulama boyutlarındaki ilişkisi, dil öğrenme sürecinde kullanılan okuma metinlerindeki uygulama yöntemlerini önemli hâle getirmektedir. Bu mühim nokta göz önüne alındığında, bu araştırmanın okuma becerisini etkileşimli hâle getirerek dilin çıktısı olan konuşma becerisine etkisini ölçmesi, çalışmanın önemini göstermektedir. Dolayısıyla etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak öğrenim süreçlerinin konuşma becerisine etkisini ve önemini ortaya koyması açısından bu çalışmada elde edilecek nicel ve nitel bulguların öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretmenlere fikir vermesi; konuşma becerisinin kazanılmasında ve kazandırılmasında sorun yaşayan öğretici ve öğrencilere alternatif öğrenme ve öğretme fırsatı sunması; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal hazırlayanlara metinlerin seçiminde ve düzenlenmesinde yol göstermesi; alan yazına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda, etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı ve ses bilgisel farkındalıklarını artırdığını gösteren bulgular da bulunmaktadır. Örneğin; Ezell ve Justice (2000, 2002), yazı farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalarında, kitap okuma sırasında yetişkinin yazıya değişik şekillerde işaret etmesini sağlayarak çocukların yazı kavramlarına, harflere, sözcüklere ve yazı ile konuşma arasındaki ilişkiye yönelik farkındalıklarının arttığını saptamışlardır. Diğer bir çalışmada ise (Justice ve diğ., 2005), anne-baba-öğretmen etkileşimli kitap okuma sırasında,

sözcüklerin ses bilgisel özelliklerine vurgu yaptıklarında çocukların, 10 haftalık program sonunda ses bilgisel farkındalık becerilerinde önemli ölçüde gelişme gösterdiklerini belirlemişlerdir.

2. Yöntem

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Ankara’da bir dil öğretim merkezinde idarenin izni alınarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde gönüllülük esas alınmıştır. Ses kayıtları, katılımcıların bilgisi ve rızası dâhilinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma hem nitel hem de nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Karma yöntem; araştırmacıların derinlemesine bir anlamlandırma ve çıkarımlama yapmalarına imkân sağlamak amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birleştirdikleri bir araştırma yöntemidir (Creswell, Clark, 2015).

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen modellerinden ön test -son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır.

Ön test – son test kontrol gruplu araştırma deseni, deneysel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan karışık bir desen olarak nitelenmektedir. Katılımcılar üzerinde ölçme işlemi deneysel işlemden önce ve sonra tekrarlanmaktadır. Aynı kişiler üzerinde tekrarlı ölçüm yapılması nedeniyle ön test-son test kontrol gruplu desen ilişkili bir desendir. Buna karşın kontrol ve deney gruplarına ait puanların karşılaştırılması nedeniyle de desen ilişkisizdir. İlişkili ve ilişkisiz ölçümlerin birlikte kullanılmasından dolayı bu desen karışık desen olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2001, s. 19).

Araştırmada Ankara’daki bir dil merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen şubelerden biri random olarak deney grubu; diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Alan yazın taraması neticesinde oluşturulan Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, üç alan uzmanından alınan dönütler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu ölçek, deneysel süreç öncesinde, öğrencilerin kayıt altına alınan konuşmalarının değerlendirilmesinde ön test olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin deneysel sürece dâhil edilmesinde gönüllülük esas alınmış, deney ve kontrol gruplarının kayıtları öğrencilerin izinlerine istinaden alınmıştır. Deney grubuna altı hafta boyunca ders kitabındaki okuma metinleri etkileşimli okuma yöntemiyle işlenirken kontrol grubuna aynı metinler ders kitabındaki okuma etkinliği yönergesine göre işlenmiştir. Altı haftalık deneysel sürecin sonunda öğrencilerden alınan konuşma kayıtları yine Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundan random olarak seçilen 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırıl-

miş görüşmeler, standart ve esnek doğasıyla yazmaya ve doldurmaya dayalı veri toplama araçlarındaki sınırlılığı ortadan kaldırması ve derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) nedeniyle bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerden alınan veriler, bir nitel analiz programı olan Nvivo ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken araştırmanın deseni gereği amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme teknikleri, araştırmanın yöntemi ve amacı açısından uygun ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkân sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme ise çalışma grubunun belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan seçilip oluşturulmasıdır. Diğer bir deyişle örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma evreni Türkiye'deki üniversitelerde ön lisans, lisans, lisansüstü öğrenimine devam eden ve en az B1 düzeyinde Türkçe yeterliğe sahip olan yabancı uyruklu öğrencilerdir. Bu evrenden 42 yabancı uyruklu öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler örnekleme dâhil edilirken öğrencilerin,

3. Türkiye'deki resmî TÖMER/DİLMER'lerde öğrenci olmasına,
4. Türkiye'deki üniversitelerde ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenci olmasına,
5. En az B1 düzeyinde Türkçe yeterliğe sahip olmasına, bakılmıştır.

Bu araştırma Ankara'da bir dil öğretim merkezinde idarenin izni alınarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde gönüllülük esas alınmıştır. Ses kayıtları, katılımcıların bilgisi ve rızası dâhilinde gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Gözlem Formu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla alan yazın taraması neticesinde 30 maddeden oluşan bir taslak gözlem formu geliştirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda 17 maddede düzenleme ve düzeltmeler yapılmış, 13 maddenin ise formdan çıkarılmasına karar verilmiştir.

2.3.2. Görüşme Formu

Alan uzmanlarının önerisiyle yedi maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu deneysel süreç neticesinde deney grubundan random olarak seçilen beş öğrenciye uygulanmıştır. Etkileşimli okuma yöntemi uygulanan öğrencilerle bu yöntemle yönelik yapılan görüşme sonrasında elde edilen veriler, nitel içerik analizi basamaklarına uygun olarak NVivo 11 programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2.4.1. Nicel verilerin toplanması ve analizi

Altı haftalık deneysel süreç öncesinde ön test; sonrasında son test olarak öğrencilere uygulanan Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında asgari 10 yıl tecrübeye sahip üç öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve sonuçlar, istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test uygulamasında öğrencilere aşağıda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir:

- Size göre bilgisayar faydalı mı zararlı mı? Nedenleriyle anlatınız.
- Kendi ülkenizin dışında yaşamak zorunda kalırsanız çocuklarınızı kendi kültürünüzle mi yoksa yaşadığınız yerin kültürüyle mi yetiştirirsiniz? Niçin?
- Çok sevdiğiniz bir kitabı veya filmi anlatınız. Konusu hakkında bilgi veriniz. Niçin çok sevdiğinizi açıklayınız.
- Türkçe öğrenmek önemli mi? Niçin?

İki faktörlü (2 x 2) karışık bir desen olarak ifade edilebilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenlerde, deneysel işlemin etkisini test etmek amacıyla alan yazında farklı çözümlene yaklaşımları önerilmektedir. Bu yaklaşımların en yaygın kullanılan ve yorumlama bakımından en kolay olanı, grupların ön test – son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında farkın anlamlılığını test etmek için ilişkisiz gruplar t-testi ile çözümlenir. Grupların fark puanlarını analiz ederken, deneklerin son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark puanları elde edilir. Ardından deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı, ilişkisiz örneklem t-testi ile test edilir (Büyüköztürk, 2001, 27). Bu test sonucuna göre deney grubunun ön test – son test puan farkının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı olması durumunda bu farkın uygulanan deneysel işlemde kaynaklandığı şeklinde yorumlanır.

Bu çalışmada da deney öncesinde oluşturulan kontrol ve deney gruplarının birbirine denk olup olmadığının kontrolü için deney öncesinde elde edilen ön test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desene uygun olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Grubun küçük olması ve varyansların eşitliğinin sağlanamaması olasılığı dikkate alınarak gruplar eşit sayıda yirmi birer kişiden oluşturulmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisinin test edilebilmesi amacıyla öğrencilerin konuşma becerilerini dil uzmanlarının değerlendirmesi için tasarlanan Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları bu formdan elde edilmiştir. Bu formdan elde edilen ve çözümlenelerde kullanılan puanlar şöyle sıralanabilir:

1. Deney grubu ön test puanları
2. Deney grubu son test puanları
3. Kontrol grubu ön test puanları
4. Kontrol grubu son test puanları

Verilerin çözümlenmesine başlamadan önce, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin çözümlenmesinde kullanılan t testi varsayımlarının kontrolü yapılmıştır. Konuşma

Becerisi Değerlendirme Formu, likert tipi olması nedeniyle eşit aralıklı ölçüm şartını sağlamaktadır. Varyansların eşitliğinin durumu ise t testi tablosunda verilen Levene testinin anlamlılık değerine göre kontrol edilmiştir. Levene testinin anlamlılık değerinin 0,05'in üzerinde olması varyansların eşit olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık basıklık katsayıları hesaplanmış, Shapiro-Wilks testi yapılmış, normalite eğrisi çizdirilmiş ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'na ait puanlar üzerinde yapılan testler sonucunda elde edilen çarpıklık – basıklık katsayıları ile Shapiro Wilks değerleri Tablo-1'de verilmiştir:

Tablo 1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarına Ait Normallik Test Değerleri

Gruplar	Testler	Ön Test	Son Test
Kontrol Grubu	Çarpıklık	0,24	0,18
	Basıklık	-0,94	-1,11
	Shapiro-Wilks Sig.	0,49	0,42
Deney Grubu	Çarpıklık	-0,39	-0,44
	Basıklık	-0,02	0,22
	Shapiro-Wilks Sig.	0,41	0,39

Tablo 1'de de görüldüğü gibi kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,11 ile +0,24 arasında değerler aldığı görülmektedir. Deney grubunda ise bu katsayıların -0,44 ile +0,22 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sonuç olarak hem kontrol hem de deney grubunun test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında değerler aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bu verilerin normal dağılım özelliğinin koşullarına sahip olduğu söylenebilir.

Shapiro – Wilks analizi sonucunda hesaplanan anlamlılık değerleri ise kontrol grubu için 0,42 ve 0,49; deney grubu için 0,39 ve 0,41 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değerlerinin 0,05'ten oldukça büyük olduğu görülmüş ve test puanlarının normal dağılım koşullarını sağladığı anlaşılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkın incelendiği bağımsız örneklem t testi için Levene test sonuçları incelenmiş, anlamlılık değerinin 0,62 olduğu görülmüş ve varyansların eşitliğinin sağlandığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde kontrol ve deney gruplarının ön test – son test fark puanları arasındaki farkın incelendiği bağımsız örneklem t testi için Levene test sonuçları incelenmiş, anlamlılık değerinin 0,06 olduğu görülmüş ve burada da varyansların eşitliğinin sağlandığı anlaşılmıştır.

2.4.2. Nitel verilerin toplanması ve analizi

DeneySEL süreç neticesinde deney grubundan random olarak seçilen beş öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Etkileşimli okuma yöntemi uygulanan öğrencilerle bu yönetime yönelik yapılan görüşme sonrasında elde edilen veriler, nitel içerik analizi basamaklarına uygun olarak NVivo 11 programı aracılığıyla çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Araştırma soruları ve görüşme verilerinden yola çıkılarak tema ve kodlar belirlenmiştir. Buna göre 6 tema ve 20 koda ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular NVivo 11 programı, tablo ve grafikler aracılığıyla yorumlanmıştır.

Görüşmede elde edilen verilerin NVivo’da çözülmesi sonrasında elde edilen tema ve kodların güvenilir olma derecesinin belirlenmesi için 2 alan uzmanına temalar ve kodlar sunulmuştur. Bu sonuca göre alan uzmanlarının ilki ile 2 kod üzerinde; diğer uzmanla 1 kod üzerinde uzlaşamamıştır. Bu iki sonucun aritmetik ortalaması alındığında alan uzmanlarıyla %94 oranında uzlaşıldığı; tema ve kodların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. (Miles ve Huberman, 1994).

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile üç uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve üç uzmanın verdiği puanların ortalaması ön test puanları olarak kaydedilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının ölçülen özellik bakımından birbirine karşı durumlarını görmek amacıyla ön test puanları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Uygulanan testten elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Deney Grubu	21	2,71	0,58	1,81	40	0,08*
Kontrol Grubu	21	3,04	0,59			

* p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu 21’er kişiden oluşmaktadır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu’ndan elde edilen puanların ortalaması deney grubunda 2,71; kontrol grubunda ise 3,04 olarak bulunmuştur. Ortalama puanların karşılaştırılması sonucunda elde edilen T değeri ise 1,81 olarak hesaplanmıştır. Bu T değerine karşılık gelen anlamlılık değeri ise 0,08 olarak ölçülmüştür. Bu değer 0,05’in üzerinde olduğu için ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark olarak değerlendirilemez.

3.1.1. Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda yabancılar için Türkçe setindeki okuma metinleri, etkileşimli okumaya göre düzenlenmiş etkinliklerle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise yine Yabancılar İçin Türkçe setindeki okuma metinleri, bu sette yer alan okuma etkinliklerine göre gerçekleştirilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra her iki grupta yer alan öğrencilerin konuşmaları yine üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'na göre puanlanmıştır. Üç uzmanın verdiği puanların ortalaması öğrencilerin son test puanlarını oluşturmuştur. Yapılan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkilerini görmek amacıyla hem kontrol hem de deney grubunun ön test ve son test puanları bağımlı grup t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ön Test	21	3,04	0,59	21,97	20	0,00*
Son Test	21	3,50	0,57			

* $p < .01$

Tablo 3'te görüleceği gibi, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 3,04 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 3,50'ye yükselmiş, 0,46 puanlık bir artış gerçekleşmiştir. Ortalama puanlardaki artışa dayalı olarak T değeri 21,97 olarak gerçekleşmiş ve bu değere göre anlamlılık değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamlılık değeri, kontrol grubunun ön test ile son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, kontrol grubuna uygulanan okuma etkinlikleri öğrencilerin konuşma becerilerinde istatistiksel olarak olumlu bir farklılık sağlamıştır.

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ön Test	21	2,71	0,58	24,77	20	0,00*
Son Test	21	3,79	0,62			

* $p < .01$

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 2,71 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 3,79'a yükselmiş ve 1,08 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Ortalama puanlardaki bu artışa dayalı olarak T değeri 24,77 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre anlamlılık değeri ise 0,00 olarak bulunmuştur. Bu anlamlılık değeri, deney grubunun ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yani, kon-

rol grubunda olduğu gibi deney grubuna uygulanan okuma etkinlikleri de öğrencilerin konuşma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlamıştır.

3.1.2. Grupların Ön Test Son Test Arası Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin ön test-son test arası puan farkının hangi grupta daha fazla olduğu araştırma amacı bakımından önem arz etmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak ortaya konulması amacıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark puanları ile bir karşılaştırma yapılmıştır. Burada her bir öğrenciye ait fark puanları aşağıdaki formülle bulunmuştur.

$$\text{Fark Puanı} = \text{Son Test Puanı} - \text{Ön Test Puanı}$$

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test arasındaki fark puanlarının karşılaştırılması için bağımsız grup t – testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Deney Grubu	21	1,08	0,20	12,62	40	0,00*
Kontrol Grubu	21	0,46	0,10			

* p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun ön test ile son test puan farklarının aritmetik ortalamasının 1,08, kontrol grubunun ise 0,46 olduğu görülmektedir. Bu iki ortalamanın karşılaştırılması sonucu hesaplanan T değeri 12,62 olarak bulunmuş ve buna bağlı olarak anlamlılık değeri 0,00 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, deney grubu ile kontrol grubunun fark puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Bu değerlere göre, deney grubunda uygulanan etkileşimli okuma etkinlikleri, kontrol grubunda uygulanan mevcut etkinliklere kıyasla öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde daha fazla olumlu etki sağlamaktadır. Başka bir deyişle etkileşimli okuma etkinlikleri, kullanılan Türkçe öğretim setinde sunulan etkinliklere göre konuşma becerisini daha fazla geliştirmektedir.

3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkileşimli okuma yöntemiyle ders işlenen öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle “Etkileşimli Okumanın Ayırt Edici Özellikleri”, “Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi”, “Etkileşimli Okumanın Kelime Hazinesine Etkisi”, “Etkileşimli Okumanın Duyuşsal Etkileri”, “Etkileşimli Okumada Zaman Problemi” ve “Etkileşimli Okumayı Tavsiye Etme” temalarının olduğu görülmektedir.

“Etkileşimli Okumanın Ayırt Edici Özellikleri” teması, öğrencilerin etkileşimli okumanın diğer okuma yöntemlerinden hangi özellikleriyle ayrıldığını belirttikleri kodlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle “Metin Dışı Konuları Ele Alma”, “Metni Daha İyi Yorumlama ve Çözümleme”, “Soru Sorma”, “Öğreticilik”, “Okuduğunu Daha İyi Anlama”, “Metne Hazır Hâle Gelme”, “Kültür Aktarımı”, “Farklı Fikirleri Akla Getirme” ve “Öğrenciyi Aktif Hâle Getirme” gibi özelliklere ulaşılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı etkileşimli okumanın metin dışı konuları ele alma fırsatı sağladığını, yalnızca metni değil birçok farklı konuyu da ele alabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %80’i diğer yöntemlere nazaran, etkileşimli okumanın metni daha iyi yorumlama ve çözümleme noktasında katkı sağladığını; bu yöntemde soru sorabilme fırsatının / imkânının daha fazla olduğunu; bu yöntem sayesinde birçok şey öğrendiklerini ve birçok bilgiye ulaştıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğu, etkileşimli okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığını ve bu sayede metni daha iyi anlayabildiklerini; bu yöntemdeki okuma öncesi yapılan çalışmalarla metne hazır hâle geldiklerini, bu yöntem sayesinde kendi ülkelerine, kültürlerine ve deneyimlerine dair birçok şeyi arkadaşlarıyla paylaşma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri, etkileşimli okumanın öğrencileri aktif hâle getirmesine birçok kere vurgu yapmış ve bu yöntem sayesinde öğrencilerin derse daha etkin bir katılım sağladığını ifade etmiştir.

5. Sonuç ve Tartışma

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisini ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın sonuçlarına göre, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu’ndan hareketle hem kontrol grubunun konuşma başarısı ön test ($\bar{X} = 3,04$, $ss=0,59$) ve son test ($\bar{X} = 3,50$, $ss=0,57$) puanları arasında hem de deney grubunun konuşma başarısı ön test ($\bar{X} = 2,71$, $ss=0,58$) ve son test ($\bar{X} = 3,79$, $ss=0,62$) puanları arasında istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde pozitif yönlü anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun konuşma başarısına yönelik ön test ve son test puanları arasındaki fark ile ($\bar{X} = 1,08$, $ss=0,20$) kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın ($\bar{X} = 0,46$, $ss=0,10$) birbirleriyle $p < 0,01$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının konuşma başarısına yönelik yapılan ön test ve son test sonuçları arasında her iki grup için de istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı fark bulunmuştur. Konuşma başarısına yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test arası fark puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemi uygulanan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, standart öğrenim görenlere kıyasla konuşma becerisindeki başarılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standart öğrenim gören öğrencilerin konuşma başarıları artsa da etkileşimli okuma yöntemi uygulanan öğrencilerin konuşma başarılarındaki artışın çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma, Kılıçarslan (2014), Sivrioğlu (2015) ve Tataroğlu (2019) ile karşılaştırıldığında, drama yöntemi ile yaratıcı drama tekniklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine olumlu bir etkisinin olduğu gibi etkileşimli okuma yönteminin de olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu tür çağdaş yöntem ve tekniklerin geleneksel yöntem ve tekniklere nazaran Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma başarısını artırmada daha anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Araştırma; İlgün (2015), Çelik (2017), Koçak (2018), Rashid (2017), Abukan (2018), Şen (2018), Arslan (2018) ve Sumruk'un (2019) çalışmalarıyla da uyum göstermektedir. Şen (2018), Uysal (2020), Arslan (2018), Sumruk (2019), Kılıçarslan (2014), Sivrioğlu (2015), Tataroğlu (2019), Avcı (2019) ve Kaya'nın (2019) yaptığı araştırmalar da dikkate alındığında aktif öğrenme, göreve dayalı öğrenme, iletişimsel yöntem, konuşma çözümlemesi, drama ve etkileşimli okuma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin konuşma becerisini geliştirdiği ve konuşma başarısını artırmada etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel verilerine göre deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden hareketle etkileşimli okuma yönteminin “Metin Dışı Konuları Ele Alma”, “Metni Daha İyi Yorumlama ve Çözümleme”, “Soru Sorma”, “Öğreticilik”, “Okuduğunu Daha İyi Anlama”, “Metne Hazır Hâle Gelme”, “Kültür Aktarımı”, “Farklı Fikirleri Akla Getirme” ve “Öğrenciyi Aktif Hâle Getirme” açılarından diğer okuma yöntemlerden ayrıldığı ve öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerine göre deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden hareketle etkileşimli okuma yönteminin okuma motivasyonu sağladığı ve öğrencilerin öğrenirken eğlendiği sonucuna da ulaşılmıştır. Diğer taraftan etkileşimli okumanın zaman konusunda birtakım problemlere sebep olduğu ve öğrencilerin konuları yetiştirme konusunda birtakım kaygılar yaşadığı söylenebilir.

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ve öğrencilerin etkileşimli okumaya karşı zaman kaygısı hariç olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Yabancı dil öğreniminde üçüncü şahıslar, öğrencinin hedef dili öğrenip öğrenemediğini, öğrencinin konuşma becerisindeki yeterliğiyle ölçer. Buna ilaveten yabancı bir dil öğrenme amacı, bazı şahıslarda sadece konuşma becerisini edinmeye yöneliktir. Diğer dil becerilerinin desteklemediği bir konuşma öğretiminin de istenilen düzeyde olamayacağı aşikârdır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin beraber kullanılmasını gerektiren etkinlikler yapılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretim setlerinin her ünitesinde etkileşimli okumaya uygun metinlere ve etkinliklere yer verilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin istenilen düzeyde olması için önem arz eden konulardan biri de kelime öğretimidir. Hedef kelimelerin bağ-

lamdan hareketle ve uygun metin seçimiyle öğretimi hususunda etkileşimli okuma yönteminden istifade edilebilir.

- Araştırma sürecinde soyut anlamlı kelimelerin somutlaştırılarak aktarılmasının hem kalıcılık hem de anlama üzerinde olumlu etkisi gözlenmiştir. Bu sebeple kelimelerin anlamları; sözcüğün bildirdiği nesneyi göstererek, nesne yoksa görsel kullanarak, fiil soylu kelimeleri davranışlara dökerek veya metin içinde kullanarak aktarılabilir.
- Öğretilmeye çalışılan her kelime, öğrencinin düzeyine uygun cümleler içinde kullanılarak kavratılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, Türkçe öğretim setlerindeki uygulamalara ek olarak özgün yöntem ve tekniklerden yararlanmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, etkileşimli okuma yönteminin verimli olabilmesi için öğrenci ile metin arasındaki etkileşimde bir rehber rolü üstlenmelidir.
- Etkileşimli okuma yöntemi, işlenen konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için çekingen davranan öğrencilere bildikleri konularda konuşabilmeleri için uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu itibarla yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, bu yöntemden yararlanabilir.
- Etkileşimli okuma yöntemi, çok farklı materyallerin öğrenme ortamına taşınmasına müsaittir. Bu nedenle zenginleştirilmiş bir öğrenme çevresi oluşturmak için yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, bu yöntemi kullanabilir.

4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Dil becerilerinin birlikte kullanılmasının önemini ortaya çıkarmaya çalışan bilimsel araştırmaların sayısı artırılmalıdır.
- Bu çalışmada, etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırmacılar diğer dil becerilerinin geliştirilmesi için bu yöntemden yararlanabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin kültürel etkileşime etkisini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Etkileşimli okuma çalışmalarının konuşma becerisine etkisinin sınanması bağlamında hiper- metinlerin (köprülü metin) rolüne yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazmak için konuşma modeli'nin üretici becerilere etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin a1-a2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blomm-Hoffman, J., O'neil-Pirozzi, T. M. ve Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via video-taped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest - sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, D.W., Rudd, L.C. ve Saxon, T.F. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality childcare centers. *Early Child Development and Care*, 177, 159-185.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayınları. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).
- Cutspec, R A. (2006). Effects of dialogic reading on the language development of 4-and 5-year-old children. Bridges Practice-Based Research Syntheses. *Research and Training Center on Early Childhood Development*, 4(3), 1-15.
- Çelebi, Ö. E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelik, B. (2017). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğretmenin dili kullanma becerisi içinde konuşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Day, R. ve Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. (2013). Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. ISBN: 978-3-86375-083-1. Almanya: TELC GmbH.
- Dodd, B. ve Carr, A. (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language, Speech and Hearing Services in Scholols*. 34, 128-137.

- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Ezell, H. K. ve Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı tanımak*. (Çev. Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gunning, G. T. (2005). *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Pearson Education.
- Gülle, T. (2015). *Development of a speaking test for second language learners of Turkish*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: Effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children*. Doctoral Dissertations, Amherst: Available from Proquest. University of Massachusetts.
- Harris, J. A. ve Sipay, R. E. (1990). *How to increase reading ability*. London: Longman Publishing.
- Hurst, B., Wallace, R. ve Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons*, 52(4), 375-398.
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. Ahmet Benzer). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın a1-a2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kızıldağ, İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma dersleri hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kinneavy, J. L. ve Warriner, J. E.. (1993). *Elements of writing*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (a1-a2) konuşma izlençe örneğinin hazırlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lowman, J., Stone, L. T., Laura ve Guo, J. (2018). Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 477-489.
- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL*, 29(1), 9-31.
- Pillinger, C. ve Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.
- Power, B. M, Hubbard, R. S. (1996). *Language development a reader for teachers*. New Jersey: Prentice Hall Inc
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) *Attention and Performance*. v. 4. n. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sağlık, H. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sumruk, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: a2 düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerim geliştirilmesine etkisi (gem örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanju, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a1 ve a2 düzeyleri için önerilen iletişimsel konuşma etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizyürek, F., Temizkan, M. ve Erdem, İ. (2017). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tevenson, J. ve Fredman, G. (1990) The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5, 681-698.
- Uysal, G. (2020). Güncel öğretim tekniklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen b2 seviyesi öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Yazıcı, M. H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.