

### 03. Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ<sup>2</sup>

Abdullah TEKİN<sup>3</sup>

Ayşegül Güler YILDIZ<sup>4</sup>

**APA:** Büyükkikiz, K. K. & Tekin, A. & Yıldız, A. G. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 35-72. DOI: 10.29000/rumelide.1439579.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı; 2001-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel uygulama içeren lisansüstü tezleri tespit etmek ve bu çalışmalardaki eğilimlerin ne yönde olduğunu belirlemektir. Araştırma sentezleme metodolojisiyle gerçekleştirilmiş olup doküman incelemesi ile toplanan veriler içerik analizine göre kodlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda YÖK Tez veri tabanında, belirlenen anahtar kelimeler aratılıp konuşma becerisini geliştirmeye yönelik erişilen deneysel desenli lisansüstü tezler değerlendirmeye alınıp çözümlenmiştir. Çözümlenen tezlerin, benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması neticesinde 5 ayrı temada toplandığı görülmektedir. İlgili temalar, tezlerin “kelime öğretimine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme- değerlendirmeye” odaklanmaları bakımından belirlenmiştir. İncelenen tezlerde deney ve kontrol grupları olarak oluşturulan katılımcıların, çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri’nde (TÖMER) dil öğrenen farklı yaş, eğitim durumu ve uyruklardaki kişilerden seçtikleri, araştırmalarda genel olarak bir buçuk- iki ay arası zaman aralıklarında veri toplamanın tercih edildiği, veri toplama araç ve analizlerinde daha çok karma desen kullanıldığı ve çalışma sonucu açısından genel olarak katılımcı gruplarda hedeflenen gelişim düzeylerinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin genel görünümünü tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, hem alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini konu edinen deneysel nitelikli tezlerin ne yönde

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439579

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, / Prof., Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Turkish Education (Gaziantep, Türkiye), kbuyukikiz@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6727-0273, **ROR ID:** https://ror.org/026db3d50, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100009972

<sup>3</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education, (Gaziantep, Türkiye), a.tekin3537@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6152-245X, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

<sup>4</sup> Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi, TÖMER / Lecturer, Gaziantep University, TÖMER (Gaziantep, Türkiye), aysegulguler27@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7149-463X, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

gelişim gösterdiğine dair bir çerçeve sunacağı hem de bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması adına alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, konuşma eğitimi, lisansüstü tez, sentezleme

## Research on developing speaking skills in teaching Turkish to foreigners: an assessment of the last twenty years<sup>5</sup>

### Abstract

The aim of this research is to identify the postgraduate theses containing experimental applications to improve speaking skills in teaching Turkish as a foreign language between 2001-2021 and to determine the trends in these studies. The research was carried out with synthesis methodology and the data collected by document review was coded according to content analysis. In line with the stated purpose, experimental patterned postgraduate theses aimed at improving the accessed speaking skill by searching keywords in the YÖK Thesis database have been evaluated and analyzed. Analyzed theses have been gathered under 5 different themes as a result of comparison of similarities and differences. Related themes have been determined in terms of the theses' focus on "vocabulary teaching, psychological factors, approaches/ methods/ techniques/ materials/ activities to improve speaking skills, use of technological tools, and assessment-evaluation". The participants, who were formed as experimental and control groups in the theses investigated, were selected from people of different ages, educational backgrounds and nationalities learning languages at the Turkish Teaching Centers (TÖMER) of various universities, and a time interval of one and a half to two months was generally preferred for data collection in the researches. It was concluded that more mixed designs were used in the analyzes and in terms of the investigated studies results, the targeted development levels were generally achieved in the participant groups. It is thought that this study, which has been carried out to give an overview of the trends in graduate theses, will both provide a framework for the development of experimental theses in the field of teaching Turkish as a foreign language and contribute to the field in terms of guiding researchers who want to study in this field.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, speaking skills, speaking education, postgraduate thesis, synthesise

### 1. Giriş

Bilgi üretiminin olduğu kadar, bilginin paylaşımının da önemli olduğu günümüzde dört temel dil becerisi içerisinde yer alan konuşma becerisi, dil öğrenmenin en zor yönlerinden biri olarak kabul

<sup>5</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 06.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439579

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

edilir. Dil öğrenen çoğu bireyin, kendini ifade etmede uygun kelime ve ifadeyi bulamadıklarından dolayı konuşma dilinde zorlandıkları hatta konuşma eylemini bıraktıkları görülmüştür (Leong & Ahmadi, 2017). İkinci veya yabancı dil öğrenme bağlamında öğrenmenin en önemli hedeflerinden biri, dili çeşitli iletişimsel amaçlarla konuşabilmektir. Ancak birçok ikinci dil öğrenme ortamında, öğrenciler genellikle kendilerini hedef dilde akıcı bir şekilde ifade etmekte zorlanırlar. Oldukça iyi bir anlama düzeyiyle dinleyebilir veya okuyabilirler ve hatta yazılı olarak iletişim kurabilirler, ancak dilde sözlü olarak iletişim kurmak özel bir zorluk teşkil eder. Genellikle kelime ve dilbilgisi bilgisi eksikliği, zayıf telaffuz becerileri, bir konuşmayı kibarca nasıl başlatacakları, sürdürecekları ve sonlandıracakları konusunda bilgi eksikliği ve dili daha yetkin konuşmacılarla konuşurken güven eksikliği gibi çok çeşitli konuşmayla ilgili sorunlar yaşayabilirler (Renandya & Nguyen, 2023). Konuşma, zihinsel, ifadesel ve sosyal süreçlerin dinamik etkileşimlerini içerir. Konuşma sürecinde bir mesajı ifade etmek için, konuşmacıların ne söyleyeceklerine karar vermeleri ve ifadeleri oluşturmak için dilsel bilgilerini kullanmaları ve bu mesajı dinleyiciler tarafından tanınıp anlaşılabilir sesler ve ses kalıpları halinde kodlamaları gerekir. Ayrıca konuşma becerisi, konuşmayı hızlı bir şekilde işleme yeteneği ve kaygı hissi gibi çeşitli bilişsel ve duygusal faktörlerden de etkilenen karmaşık bir beceridir (Goh, 2016). Bu nedenle konuşma becerisine derslerde yeterli vakit ayrılamaması, iletişimsel etkinliklerin yetersiz kalması, konuşmaya yönelik uygulamalı yönlerin göz ardı edilmesi gibi durumların bu beceriye yönelik öğrenme ve öğretim olgusunun zorluğunu ortaya koymaktadır (Al-Jamal & Al-Jamal, 2013). Aungwatanakun (1994) yabancı dil öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisinin iletişimin temelini oluşturması bakımından en önemli ve en zor beceri olduğunu ifade etmiştir (akt. Octavia vd., 2018). Sumin (2002) konuşma becerisinin dil öğrencileri için en zor beceri olduğunu belirtmiştir (akt. Oradee, 2012). Kazanılması/kazandırılması, diğer becerilere göre daha zor olan konuşma becerisi, Türk Dil kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te "Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konudan karşılıklı söz etmek, sohbet etmek." gibi ifadelerle açıklanmıştır (2019). Günlük yaşamımızda sohbet etme, kendimizden bahsetme, herhangi bir durum hakkında bilgi verme, bir durumla ilgili tecrübemizi paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma gibi monolog ve karşılıklı konuşma biçiminde yapılan konuşma becerisinin ne şekilde gerçekleştirildiği ve konuşmaya etki eden duygu durumlarının konuşma üzerinde ne kadar etkili olduğu gibi konular araştırmalar içerisinde dikkat çeken noktalardandır.

Sözlü üretim, etkileşim kapsamında yer verilen konuşma, anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisine göre daha hızlı ve kolay bir beceri olmasına rağmen basit bir cümleyi ifade ederken bile zihnimiz bir sürü karmaşık işlem gerçekleştirir. Konuşma sırasında kullanılan sözcükler, bireyin zihinsel sözlüğündeki 60.000 sözcük arasından saniyenin onda biri gibi bir zaman diliminde seçilmekte ve zihin bunu yaparken çok sayıda karmaşık bir süreç izlemektedir (Ferrand, 2001; akt. Güneş, 2014). Bir anlatma becerisi olan konuşmanın sözlü üretim şeklinde olması ve yazma becerisindeki kadar esnek bir zamana sahip olmaması, bu beceriyi zorlaştıran unsurlardan biri olarak düşünülebilir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt'te konuşma becerisinin dil stratejileri ve etkinlikleri içerisinde detaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Gerek üretim etkinlikleri gerek etkileşim etkinlikleri ve gerekse aracılık etkinlikleri içerisinde yer verilen konuşma becerisinin monolog şeklinde sadece bir üretim değil aynı zamanda karşılıklı konuşma, bilgi alışverişi gibi bir etkileşim; hem de metne dair belirli bilgileri aktarma, akranlarla etkileşimi kolaylaştırma, iş birliği yapma, çoğul kültürlü bir ortam sağlama, hassas durumlarda iletişimi kolaylaştırma şeklinde bir aracılık görevi üstlendiği görülmektedir. Ayrıca başvuru metninde konuşma dilinin özellikleri olarak dil/söz varlığı, doğruluk, akıcılık, etkileşim, tutarlılık ve sesbilimsel yönlerine değinilerek yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde sahip olunması gereken çerçeve çizilmiştir (CEFR, 2021). Bu bağlamda kazanılması en güç

becerilerden biri olan konuşma becerisi ile ilgili sorunların giderilmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır.

Sallabaş'ın (2012) "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi" adlı çalışması Ankara Üniversitesi TÖMER'de C1 seviyesindeki altmış sekiz yabancı öğrenciyle uygulanmıştır. Çalışma, tarama modeliyle gerçekleştirilmiş, kişisel bilgi formu ve konuşma kaygısı ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünen öğrencilerin kaygı düzeylerinin, zor olduğunu düşünen öğrencilerin kaygı düzeylerine göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri" isimli çalışması Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de C1 kurunda öğrenim gören sekiz öğrenciyle yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile yapılan çalışmada Türkçe konuşmanın ve bazı seslerin sesletiminin zor olduğu, çevrenin Türkçe konuşmada etkili olduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Özmen, Güven ve Dürer'in (2017) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi" isimli çalışmasında Çukurova Üniversitesi TÖMER'de A1 düzeyindeki otuz öğrenciye iki bölümden oluşan bir sormaca uygulanmış ve yine aynı grup içerisindeki bazı öğrencilerin ses kayıtları alınmıştır. Buna göre bulgularda "a, e, u, ı" seslerinde sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Çelik'in (2019) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi" adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi iki ana bölüm şeklinde ele alınmış birinci bölümde konuyla ilgili teorik bilgi, ikinci bölümde ise sınıf içinde ve sınıf dışında konuşma becerisini geliştirebilecek uygulamalara yer verilmiştir. Şenyiğit ve Okur'un (2019) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi" adlı araştırmasında telaffuz eğitiminin dil öğretim yaklaşımlarındaki önemi ifade edilerek, telaffuz eğitimi için kullanılacak stratejiler ve etkinlikler önerilmiştir. Günaydın'ın (2021) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri" adlı çalışması ise doküman incelemesiyle ele alınmış ve araştırmada, öğrenci merkezli olan konuşma kulüplerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirdiği, sosyal alışverişi teşvik ettiği gibi eğitimin vazgeçilmez birçok unsurunu içinde barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere çalışmaların genellikle konuşma becerisi, konuşma becerisinin bileşenleri, konuşma kaygısı, konuşma becerisine yönelik öğrenci görüşleri, konuşma becerisini geliştirecek yöntem ve teknikler, etkinlik örnekleri şeklinde yapılmış olduğu dikkat çekmektedir. Alan yazında bu konuyla ilgili makale, bildiri, kitap ve kitap bölümleri dışında hazırlanan tezler de bulunmaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi noktasında deneysel uygulamalarla yapılan lisansüstü tezlerle ilgili bir araştırma mevcut değildir; bu sebepten söz konusu tezlerde eğilimin ne yönde olduğunun tespit edilmek istenmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yukarıda bilgileri verilen çalışmaların yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi alanında konusunu konuşma becerisinin yanı sıra diğer becerilerle birlikte ele alarak bütüncül bir tablo sunmak için yapılmış bazı meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır. Büyükikiz'in (2014) tarama modeliyle oluşturduğu çalışmasında 147 tez konu, yayın yılı, beceri alanı ve ele aldığı yönteme göre farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmada 1981-2000 yılları arasında en çok "dil bilgisi incelemeleri, karşılaştırma çalışmaları ve yöntem önerisi" gibi konuların çalışıldığı tespit edilmiştir.

Ercan'ın (2014) hazırladığı çalışmada eğitim düzeyi, yıl, üniversite, ana bilim dalı, danışman, konu alanı, yöntem, çalışma grubu, örneklem seçim tekniği, veri toplama araçları, veri çözümleme biçimleri ve sunulan öneriler biçimindeki başlıklar altında 118 tez incelenmiş ve bu tezlerde en çok dil bilgisi öğretimi ve materyal hazırlama konularının yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Türkben'in (2018) çalışmasında 280 tez; yıl, üniversite, enstitü, konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ile veri analiz teknikleri gibi özelliklere göre değerlendirilmiş ve en çok ders kitabı incelemeleri ve dil bilgisi öğretimine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Baki (2019) araştırmasında toplamda 184 lisansüstü tezi belirli başlıklarla incelemiş ve bu tezlerde en çok amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığını ve karma yöntemin sınırlı kullanıldığını belirtmiştir.

Celebi, Ergül, Usta ve Mutlu (2019) çalışmalarında 2009-2019 yılları arasında yapılan tezleri belirli özelliklere göre incelemiş ve araştırmalarda en çok nitel yöntemin kullanıldığını ve konu olarak da kitap incelemelerinin çalışıldığı ifade etmiştir.

Maden ve Önal (2021) yabancılara Türkçe öğretilimi alanında 540 lisansüstü tezi yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, veri toplama araçları ve örneklem başlıklarına göre kodlayarak incelemişlerdir. Araştırmada en çok nitel yöntemin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve görüşme formunun daha çok tercih edildiği, nicel araştırma yöntemiyle yapılan tezlerde ise ölçekler ve başarı testinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Büyükkikiz ve Yıldız'ın (2021) "Araştırmalar Ne Diyor? Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Araştırmalarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında ise yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe öğretilimi konusu üzerine 1981-2020 yılları arasında yapılmış 23 lisansüstü tezi belirli başlıklar altında ele alınmış ve beş tema ortaya çıkarılmıştır. Bunlar, dil becerileri, iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan sorunlar, program ve materyaller, öğretimin niteliği, sorunlar ve görüşler şeklinde olup tezlerin daha çok bu konulara odaklandıkları belirlenmiştir.

## 2. Çalışmanın amacı

Bu çalışma, 2001-2021 yılları arasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde konuşma becerisine yöneliktir ve metodolojisi ön test-son test, deney ve kontrol gruplarıyla oluşturulan lisansüstü tez çalışmalarını kapsamaktadır. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine odaklanılan ve deneysel süreç (ön test- son test, deney ve kontrol grupları) içeren lisansüstü çalışmalarla ilgili genel bir görünüme sahip olmak adına herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirilme gerekçesi alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine odaklı deneysel süreç içeren lisansüstü araştırmaları tespit etmek, bu çalışmalardaki eğilimlerin ne yönde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın hem alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini konu edinen deneysel nitelikli tezlerin ne yönde gelişim gösterdiğine dair bir çerçeve sunması hem de bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstericiliği yaparak alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## 3. Kapsam ve sınırlılık

2001-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini deneysel (ön test-son test, deney ve kontrol grupları) şekilde inceleyen lisansüstü tezleri kapsayan bu araştırmada konuşma becerisi üzerinde durduğu hâlde deneysel inceleme dışında bir yöntem izleyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen tezler kaynakça kısmında yıldız (\*) işaretiyle belirtilmiştir.

#### 4. Yöntem

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak incelendiği çalışmalarını irdeleyen bir sentezleme araştırmasıdır. Sentezleme çalışmasında araştırılacak konunun belirli özellikleri tespit edildikten sonra bu özelliklere uygun çalışmalar taranmaktadır. Araştırma sürecinde Walsh ve Downe'ın (2005) geliştirdiği meta-sentez aşamaları temel alınmıştır. Bu izlencenin aşamaları şöyledir:

- a. Meta-sentez araştırmasının çerçevesinin belirlenmesi,
- b. İlgili çalışmaların bulunması,
- c. Araştırmada incelenecek ve çözümlenecek çalışmalara karar verilmesi,
- d. Çalışmaların değerlendirilmesi,
- e. Çözümleme ve karşılaştırma çalışmaları,
- f. Kod ve temaların belirlenmesi,
- g. Çalışmaların analizinden elde edilen sonuçların sentezlenmesi

Meta-sentez, bir dizi farklı ancak birbiriyle ilişkili nitel araştırmadan elde edilen sonuçları sentezlemeye çalışır. Teknik, niceliksel çalışmaların meta-analizinin aksine toplama yerine yorumlayıcı bir amaca sahiptir (Walsh ve Downe, 2005).

#### 5. Veri toplama süreci

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma kapsamında 2001- 2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak incelendiği yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış, bu çalışmalardan belirtilen özelliklere sahip olan çalışmalar dışındaki tezler elenmiştir.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak incelendiği lisansüstü tezler, veri setini oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri, belirlenen özellikler doğrultusunda seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

#### 6. Verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Bu araştırmada, 2001- 2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak ele alındığı lisansüstü çalışmalar YÖK veri tabanında "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi", "yabancı dil olarak

Türkçe öğretilmi”, “yabancılara Türkçe öğretilmi” sözcük gruplarıyla aratılmış; bu tezler arasından “konuşma becerisi” odaklı tezler ilk olarak ayrı bir grupta (74 tez) toplanmıştır. İkinci aşamada “konuşma becerisi” odaklı deneysel süreç içeren 18 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Tespit edilen çalışmalar deneysel bir yöntemle hazırlanan çalışmalardır ancak bazı çalışmaların karma desenli olmasından kaynaklı hem nicel hem nitel yöntemlerin bir arada bulunması durumu söz konusu olmuştur. Buna istinaden karma desenli çalışmalara (deneysel süreç içermesi sebebiyle) araştırma içerisinde yer verilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinin kuşkusuz araştırma sonuçlarını etkilemesi sebebiyle, bulgular kısmındaki tablo ve yorumlamalarda da bu durum ayrıca belirtilmiştir Bununla birlikte incelemeye alınan tezlerde dikkat çeken bir başka durum olarak tezlerin bazılarının birden fazla dil becerisine yönelik olarak gerçekleştirilmeleri gösterilebilir. Bu durumdaki araştırmalar da konuşma becerisine dair uygulama ve bulgular içerdiklerinden araştırma kapsamına alınmış ve tablo-yorumlamalarda bu hususa değinilmış olmakla beraber esas olarak “konuşma becerisi”ne yönelik uygulama ve bulgulara odaklanılmıştır. Belirtilen niteliklere sahip on sekiz tezin genel görünümüleri, farklı başlıklar altında toplanarak tablolaştırılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalar, “araştırmacı, odak, katılımcılar, süre, veri kaynağı ve analizi, deneysel müdahale/ uygulama, bulgular” şeklinde ayrı ayrı analiz edilerek elde edilen bulgular tablolara aktarılmıştır. Bu tablolar, araştırmaların eğilimlerine göre temalara ayrılmıştır. İlgili temalar, tezlerin “kelime öğretilmine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme-değerlendirmeye” odaklanmaları olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yukarıda belirtildiği üzere tasnif edilen tablolar ve ilgili yorumlamalar, iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünde belirtilen noktalar göz önüne alınarak tablo ve yorumlamalarda gerekli değişiklikler yapılmış ve çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği bu şekilde sağlanmıştır.

## 7. Bulgular ve yorum

Aşağıda tablolarda gösterildiği üzere incelenen tezler odak noktaları itibariyle beş (5) ayrı temaya ayrılmıştır. Bu temalar, tezlerin “kelime öğretilmine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme- değerlendirmeye” odaklanmaları olarak belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Kelime öğretilmine dair tezler

Araştırmacı	Odak	Katılımcı	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Demirel, 2013.	Kelime öğretilmi /anlamca bağlantılı/ bağımsız kelime grupları/ Algısal kelime öğretilmi.	Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen B-1 düzeyinde öğretilen 21 öğrenci.	Haftalık üçer saatlik derslerle üç hafta.	Ön-test, son-test ve ötelenmiş son-test/ Friedman testi/Wilcoxon işaret sıralama testi.	Araştırmada ilk olarak A-2 kuru sonunda öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimeleri saptamak amacıyla ön test uygulanmıştır. 233 kelimedenden oluşan bir listeden öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri	Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle ders planı, ders materyalleri ve ders kitaplarının hazırlanmasında kelime etkinliklerinin planlanması aşamasında öğretilmek hedef kelimelerin bir konu

					<p>işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin işaretlediklerinden hareketle tespit edilen kelimeler, ilgili başlıklar altında sekizerli gruplanmış ve bu kelimelerin öğretimine yönelik ders planları hazırlanmıştır. Planlama süreci boyunca katılımcılara her bir ders için 8 kelime şeklinde toplamda 9 saatlik uygulama sonunda 72 kelime verilmiştir. Haftada üçer saat olmak üzere yürütülen derslerle üç haftalık süre boyunca kelime sunumu gerçekleştirilmiştir. Her uygulama sonunda katılımcıların öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla son test uygulanmıştır. Süreç içerisinde sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin bitiminde ayrıca kelime gruplarının öğretim sırası göz önünde bulundurularak birer hafta arayla ötelenmiş son test gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri ne ölçüde hatırladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.</p>	<p>etrafında birleştirilerek sunulmasının kelime öğretimi ve öğrenimi açısından yararlı sonuçlar ortaya koyacağı sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Erten Dalak, 2017.	İletişimsel yaklaşım, yarı mecaz ve mecaz	Bir deney grubunda 15 öğrenci, kontrol grubunda	6 hafta.	Deney grubuna sekiz adet ders planı, Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Araştırmada uygulama süreci B1 kurundaki öğrencilerle 6 haftalık zaman zarfında	Araştırma sonunda elde edilen verilerle dayanarak deyim öğretiminde



	deyim öğretimi.	14 öğrenci.		Formu, deyim testi, Mann Whitney- U testi, Wilcoxon Signed Rank Testi.	yürütülmüştür. Bu süre içinde deney grubunda 8 adet ders planı uygulanması gerçekleştirilmiştir; aynı zaman diliminde kontrol grubunda ise İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinleri ve etkinlikleriyle ders süreci yürütülmüştür. 6 hafta sürecek 8 ders uygulanmasından önce deyimleri içeren ön test deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ardından iletişimsel yaklaşım esas alınarak hazırlanmış 8 adet ders planı 6 hafta süresince ilk 4 haftada birer adet ikişer saat, son 2 haftada ikişer adet dörder saat şeklinde toplamda on altı saat uygulanmıştır. Aynı sürede kontrol grubundaki dersler ise ders kitabındaki metin ve etkinlikler de on altı saat sürecek şekilde yürütülmüştür. Uygulamalarda deyim öğretimine yönelik etkinliklerde yarı öзgün okuma metinleri, bulmaca, tabu ve bingo oyunu, rol yapma etkinlikleri ve ikili/grup çalışmaları yapılmıştır. Bu etkinliklerde İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki	iletişimsel yaklaşım esas alınarak tasarlanmış ders planları kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu; bu yaklaşımın deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı ve öğrenim sürecini daha keyifli duruma getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
--	--------------------	----------------	--	---	---	--

					okuma metinlerde geçen altmış sekiz (68) deyim öğrencilere öğretilmek istenmiştir. Araştırmada uygulamalar sonunda deney ve kontrol gruplarının öğrenme düzeyleri arasında fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ön test ile aynı içeriğe sahip otuz sorudan oluşan son test gerçekleştirilmiştir.
--	--	--	--	--	---

Tablo 1'e bakıldığında "kelime öğretimi"ne dair tespit edilen iki tezde de farklı noktalara odaklanılıp çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu tezlerin kelime ve deyim öğretimine yönelik uygulamalarına bakıldığında ise farklı biçimlerde ve farklı sürelerde yürütülen süreçler dikkat çekmektedir. Demirel'in (2013) çalışmasında dinleme ve okuma ile ilgili pasif bilgi olarak bilinen ve öğrencilerin bağlamda karşılaştıklarında fark ettikleri; anlamalarına karşın doğru biçimde kullanmadıkları kelimelerin öğretimi şeklinde açıklanan "algısal kelime öğretimi", "anlamca bağlantılı/bağlantısız kelime grupları" üzerinden gerçekleştiriliyorken, Erten Dalak'ın (2017) çalışmasında ise "iletişimsel yaklaşım" benimsenerek yarı mecaz ve mecaz deyim öğretimi amacıyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda deyim öğretimine yönelik etkinliklerde yarı özgün okuma metinleri, bulmaca, tabu ve bingo oyunu, rol yapma etkinlikleri ve ikili/grup çalışmaları kullanılmış olup öğretilmek istenen deyimlerin İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerinde geçen altmış sekiz (68) deyim olması da işlevsellik açısından önemlidir. Sözü edilen her iki tez arasında doğrudan ve yalnızca konuşma becerisiyle ilişkili olarak gösterilecek çalışmalar değildir. Ancak kelime/ deyim öğretiminin dört temel dil becerilerinin hepsini etkilediği göz önüne alındığında bu çalışmaların sadece bir dil becerisiyle sınırlandırılmamaları gerektiği anlaşılacaktır. Salt konuşma becerisi kapsamında "kelime öğretimine" yönelik herhangi bir deneysel araştırmanın olmayışı ise bu noktada bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Tezlerin çalışma gruplarına bakıldığında katılımcı sayılarının 21 ila 30 aralığında olduğu görülecektir. Demirel'in (2013) çalışmasında 21 öğrenciyle, tek grup olarak çalışılmışken Erten Dalak'ın (2017) çalışmasında 15 kişilik deney grubu ve 14 kişilik kontrol grubuyla süreç yürütülmüştür. Tezlerin katılımcı gruplarının dil seviyelerine bakıldığında dil öğrenme seviyelerinden B1 düzeyinin seçildiği görülmekle birlikte bu seviyede grupların seçilmesi doğal bir tercih olarak görülmelidir. B1 dil seviyesi, A2 kurunun sonunda yabancı bir dil öğrenen kişilerin hedef dildeki mecaz anlamlı, metaforik kelimelerle gittikçe daha çok karşılaştıkları bir dönem olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple çalışma gruplarının B1 seviyesinden seçimi, dikkate değer bir durumdur. İlgili tezlerin uygulama süreçlerine bakıldığında Demirel'in (2013) araştırmasını toplam 9 saat olmak üzere 3 hafta içerisinde; Erten Dalak'ın (2017) ise toplam 18 saat olmak üzere 6 haftaya yayılan bir çalışma olarak planladığı görülmektedir. Her iki tezde de tasarlanan ders planlarından yararlandığı ve böylelikle olumlu sonuçlar alındığı ifade edilmiştir.

**Tablo 2.** Psikolojik etkenlere dair tezler

Araştırmaçı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Tunçel, 2014.	Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi	108 öğrenci/ odak grup görüşmesi yapılan 10 öğrenci.	5 ay.	Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği, Yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri, Kurs sonu sınavı, Haftalık kaygı raporları, Türkçeye yönelik algı anketi, SPSS t-testi.	“Eş zamansız karma model” tercih edilerek tek grup ön test- son test şeklinde gerçekleştirilen çalışmanın nicel araştırma kapsamında katılımcılara kurs başlangıcında ve bitiminde öğrencilerde mevcut kaygı durumunu betimlemek amacıyla Harwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaçı tarafından bütün katılımcılara 5 ay boyunca yabancı dil olarak Türkçe kursu verilmiştir. A1 seviyesindeki katılımcı grubuna kaygı düzeyi ve başarı arasındaki ilişkiyi karşılaştırmak amacıyla 5 aylık ders süreci bitiminde “A1 Seviyesi Türkçe Final Sınavı” uygulanmıştır. Ders süreci boyunca ayrıca kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin haftalık kaygı düzeyleri ve değişimleri,	Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısında olumlu etkiye bulunduğu; iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine karşı motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

araştırmacı tarafından oluşturulan “Haftalık Kaygı Raporları” ile takip edilmiştir.

Tablo 2’de “psikolojik etkenlere” dair Tunçel (2014) tarafından gerçekleştirilen teze ilişkin bilgiler verilmektedir. Çalışmanın konusu Türkçe öğrenimine yönelik dört temel dil becerisinde kaygı ve kaygının dil öğrenimi başarısına etkisi”dir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak yürütülmüş karma desenli bir araştırma olan çalışmada 108 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kaygı düzeyleriyle ilgili veriye ulaşmak için bir kurs verilmiş, bu kursun başında ve sonunda “yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği” uygulanmak suretiyle öğrencilerin kaygı düzeyleri incelenmiş, eldeki sonuçlardan hareketle kaygı düzeyi en yüksek 5 öğrenci ve kaygı düzeyi en düşük 5 öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenciyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bu şekilde bir yol izlenmesinin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde “kaygı düzeylerinin” ne şekilde (olumlu/olumsuz) etkili olduğunun etraflıca tespit edilmesi amacıyla olduğu söylenebilir. Çalışmada “yabancı dil sınıf kaygı ölçeği, kurs sonu sınavı, haftalık kaygı raporları, Türkçeye yönelik algı anketi” gibi veri toplama araçlarından yararlanılmış; elde edilen veriler istatistiksel olarak yorumlanıp belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analiz ve yorumlamalar ışığında belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısında olumlu etkide bulunduğu, iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine karşı motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, ikiden fazla dil bilen kişilerin herhangi bir dili öğrenirken, tek veya iki dil bilen insanlardan motivasyon ve dil öğrenme kaygısı açısından daha iyi durumda olduklarını göstermektedir.

**Tablo 3.** Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/yöntem/teknik/materyal/etkinliklere dair tezler

Araştırmacı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Kılıçarslan, 2014.	Drama yönteminin konuşma becerisine etkisi, konuşma kaygısı.	Bir deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda 18 öğrenci.	2 ay (8 hafta), her hafta konuşma derslerinde 2 saat drama.	Konuşma değerlendirme ölçeği, Konuşma kaygısı ölçeği, Kişisel bilgi formu, ANOVA ve Ki-kare testi/ Odak grup görüşmesi, video ve ses kayıtları, Araştırmacı günlüğü.	Drama yöntemi kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada her iki gruba da deneysel uygulama öncesinde “Konuşma Becerisi Ölçeği” ve “Konuşma Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca konuşma derslerinde drama yöntemi ile dersler	Yapılan çalışmada eldeki bulgulardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde drama yönteminin B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini (konuşmaya başlangıç; konuşmanın gelişme bölümü; konuşmanın sonuç

					<p>yürütülürken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri ile dersler işlenmiştir. Uygulama sürecinde iki aylık zaman dilimi içinde haftada iki saat olmak üzere drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulama öncesi konuşma konuları hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak hazırlanan konuşma soruları, deney ve kontrol gruplarına B2 düzeyinin başında ve bitiminde sorulmuştur. Çalışmada konuşulacak konular noktasında önceden metin ezberlemeyi engellemek amacıyla “hazırlıksız konuşma” çalışmalarlarıyla etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada son testler, ön testin uygulamasından sekiz hafta sonra uygulanmış ve nicel verileri desteklemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacı süreç boyunca tuttuğu günlüklerden ve uygulama ders kayıtlarından yararlanmıştır.</p>	<p>bölümü; beden dili gibi) geliştirdiği ve konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Sivrioğlu, 2014.	Yaratıcı drama, konuşma becerisi, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım.	B1 ve B2 düzeylerin de bir deney grubunda 10 öğrenci, kontrol	Üç aylık süreçte, toplam 20 ders saati.	Yaratıcı drama tekniklerini kullanmaya yönelik ders planları, TÖMER kur	Araştırma öncesinde deney grubu olarak seçilmiş katılımcıların ve çeşitli düzeylerdeki diğer	Araştırmada elde edilen bulgular, Yabancı Dil Türkçe sınıflarında kullanılan

	grubunda 15 öğrenci.		sonu sınavları, Deney grubu değerlendir me formu, Dil gelişimi gözlem formu-1 /2, Mann Whitney U Testi.	grupların dil gelişimleri takip edilmiş, uygulaması planlanan yaratıcı drama tekniklerinin pilot uygulamaları gözlemlenen gruplarda denenmiştir. Ardından “yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma” becerilerinde kullanılacak olan yaratıcı drama teknikleriyle B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılarla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için tasarlanan ders planında ADGB ve drama kazanımlarına yönelik teknikler (rol oynama, doğaçlama, rol kartı, dedikodu halkası vd.) tercih edilmiştir. Araştırmada B1 düzeyindeki katılımcılarda doğaçlama ve yaratıcılık temelli çalışmalara hazırlama adına uygulamalar gerçekleştirildiğ den ötürü bu düzeyde daha oyunsu ve rol oynamaya yönelik teknikler kullanılmıştır. B2 düzeyi katılımcılarında ise Türkçeyi kullanma seviyesi daha iyi durumda olduğundan, çalışmalarda öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve bu sebeple dilin üretimsel	yaratıcı drama tekniklerinin, B1 düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatım becerisini geliştirdiği ancak karşılıklı konuşma becerisine etki etmediği yönünde sonuçlar vermiştir. Fakat buna karşın aynı öğrenciler B2 düzeyine ulaştıklarında uygulanan yaratıcı drama tekniklerinin, öğrencilerin hem karşılıklı konuşma hem de sözlü anlatım becerilerine olumlu yönde etkide bulduğu gözlemlenmiş tir. Bu bulgulara dayanarak araştırmada, yaratıcı drama teknikleriyle öğrenciler arasında dilin kullanımının arttığı ve daha renkli sınıf ortamları yaratıldığı sonucuna ulaşmıştır.
--	-------------------------	--	---	---	--

					eylemlerinden biri olması sebebiyle konuşma etkinlikleri yazı çalışmalarıyla da desteklenmiştir.	
Taşköprü, 2017.	Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama.	Bir deney grubunda 14 kişi ve kontrol grubunda 13 öğrenci.	3 hafta.	Materyal Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Değerlendirme Ölçeği, T-test, ANOVA testi.	Bu araştırmada hazırlanan materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine etkisi incelenmek istenmiş ve bu amaçla deney grubunda hazırlanan materyaller ile konuşma dersleri yürütülürken kontrol grubunda ise dersler olağan akışında işlenmiştir. 3 hafta boyunca üçer saat olmak üzere toplam 9 saatlik bir program çerçevesinde sürdürülen araştırmada kullanılacak materyaller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde B1 seviyesi sözlü iletişim ve etkileşim başlıkları altında geçen maddeler dikkate alınmış ve İzmir Yabancı Dil Olarak Türkçe B1 kitabındaki konular temel alınmıştır. Uygulama sonunda ise deney ve kontrol gruplarında "Konuşma Değerlendirme Ölçeği" ile katılımcıların konuşma becerilerinin gelişiminde materyallerin	Çalışmada uygulanan ölçekteki katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların genel anlamda görsel açıdan beğendikleri materyalleri, yeterli ve iyi buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine katılımcıların materyallerin artalan bilgileri ile beklentilerine, düzeylerine uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka katılımcı görüşü ise materyallerde ki konu sıralamasını beğenilmesi; içerdiği sözcüklerin, dil yapılarının seviyeye uygun görülmeleri ve konuşma becerisinin etkinliklerinin iyi olduğu düşüncesinin belirtilmesidir.

					etkisine bakılmıştır.	
Gönen Kayacan, 2018.	Yaratıcı drama, kalp söz öğretimi.	Bir deney grubunda 17öğrenci, kontrol grubunda 16 öğrenci.	6 hafta 18 saat.	Kalıp söz testi, Kişisel Bilgi Formu, öz değerlendirme form, Pearson testi, Bağımsız Örneklem t-testi, Eşleştirilmiş t-testi, Shapiro-Wilk Normallik testi.	Yaratıcı drama etkinliklerinin kalp söz öğretimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ön test olarak bütün gruplara “kalp söz testi” uygulanmıştır. Alanyazın çalışmaları ve uzman görüşü dikkate alınarak belirlenip tasnif edilen kalp sözler, deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretilmeye çalışılırken kontrol grubunda ise olağan akışa göre dersler yürütülmüştür. Uygulamalarda öğretilmesi istenen, bağlamına, işlevine ve anlamına göre değerlendirilip sınıflandırılan 293 kalp söz seçilmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak uygulanan “kalp söz testi” yukarıda sayısına değinilen kalp sözlerden hareketle hazırlanmıştır. B1 düzeyindeki deney ve kontrol gruplarında haftada üç saat olmak üzere 6 hafta süresince araştırmacı tarafından dersler işlenmiştir. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarında ön test olarak verilen “kalp söz testi”	Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak yabancılara Türkçe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ve ders müfredatında kalp sözlerin öğretilmesinin, dil eğitimine olumlu etkide bulunabileceği sonucuna varılmıştır.



					son test olarak uygulanmıştır.	
Tataroğlu, 2019.	Konuşma becerilerinin gelişimi, Yaratıcı drama teknikleri, konuşma akıcılığı, konuşmadaki tutarlılıklar,telaffuz.	Bir deney grubunda 16 kişi, kontrol grubunda 19 kişi.	B1 düzeyinde 10, B2 düzeyinde de 10 ders saati.	Gözlem notları, Kur Sonu Sınavları, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Test.	Araştırmada deney grubunda uygulamalar süresince ders kitabı, çalışma kitabı ve drama teknikleri kullanılırken kontrol grubunda ise ders kitabı ve çalışma kitabı kullanılarak ders süreci yürütülmüştür. Drama teknikleri deney grubunda B1 ve B2 düzeylerinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal ders akışına devam edilmiştir. Uygulanan drama teknikleri hem B1 hem de B2 düzeylerinde toplam 10 ders saatinde yaptırılmıştır. Katılımcıların sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerine katkı sunması amacıyla yaptırılan drama etkinlikleri B1 ve B2 düzeyinde 5 uygulama şeklinde gerçeşleştirilmiştir. Ancak B1 düzeyinde katılımcıların dramayı tanımları için çeşitli oyunsu uygulamalar tercih edilmiştir. Buna karşılık B2 düzeyinde seçilen drama etkinliklerinin dil düzeyleri ve gerektirdiği dil yeterliliğinin B1 düzeyine göre daha yüksek olduğuna değinilmiştir.	Araştırmanın bulgularından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yaratıcı drama uygulamaları, farklı düzeylerdeki öğrencilerin ön test- son test /alt boyut puanları arasında farklılık görülmesine rağmen konuşma becerilerine olumlu birçok etkisinin (dil bilgisi, sözcük, akıcılık, tutarlılık, telaffuz, iletişim) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Koçak, 2020.	Telaffuz, telaffuza ilişkin tutum ve ilgi,	Bir deney grubunda 14 kişi,	3 hafta uygulam	Telaffuza İlişkin Tutum ve	Çalışma gruplarına telaffuza ilişkin	Araştırma elde edilen nicel ve nitel

	telaffuz hataları, Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği.	kontrol grubunda 14 kişi/ Türkçe öğretici 20 öğretici	a, toplam 5 hafta.	İlgi Anketi (Öğretici Formu), Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu), Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu), Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu), Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu), Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi (Deney ve Kontrol Grupları), Yapılandırılmış görüşme formu, PRAAT ses analizi programı, PYTHON programı.	tutum ve ilgiyi, telaffuzu geliştirme kaynaklarını, dil öğrenme ve Türkçe seslerin zorluk algısını ve yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan sesleri belirlemeyi amaçlayan dört anket uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın yapıldığı deney grubunda telaffuz ilişkili eğitimlerde Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği kullanılmıştır. Deneysel çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ünlü telaffuzları ön test ve son test olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen formant frekansları, PRAAT ses analizi programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen formant frekanslarının değerlendirilmesi için ölçüt olarak yine aynı öğretim yılında SÜ-TÖMER’de görev yapan ve yaş ortalaması deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yakın olan 15 öğretim görevlisinden alınan ünlü telaffuzlarının ortalaması kullanılmıştır.	bulgular sonucunda, A1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin /ğ/ dışındaki ünsüzlerin telaffuzunda bir sorun yaşamadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık genel olarak ünlülerde ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda neredeyse bütün yabancı öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmada deney grubuna uygulanan “Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği”nin başta /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere ünlü telaffuzlarının öğretiminde olumlu etkide bulunduğu da saptanmıştır.
Seyhan, 2021.	İletişim oyunları.	Bir deney grubunda 12 öğrenci, kontrol	8 hafta.	Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendir	Araştırmanın uygulama aşamasında kontrol grubundaki	Çalışmada bulgulardan hareketle iletişim oyunları

		grubunda 10 öğrenci.		me Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, sözlü anlatıma yönelik değerlendirme ölçeği, karşılıklı konuşmaya yönelik değerlendirme ölçeği, odak grup görüşmesi, T-testi ve Mann-Whitney U testi, Spearman korelasyon testi, Kruskal Wallis T testi.	öğrenciler normal ders akışında derslere devam ederken deney grubundaki öğrenciler 8 hafta boyunca haftada bir kez araştırmacıyla birlikte öğrendikleri konuları pekiştirmek amacıyla çeşitli iletişim oyunları gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu oyunlar derslerde işlenen “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1”deki ünite içeriklerine ve konuşma konularına uygun şekilde tasarlanıp hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla araştırma sonunda son test uygulanmıştır. İki bölüm olan bu testin ilk bölümünde karşılıklı konuşma, ikinci bölümünde de sözlü anlatım becerileri test edilmeye çalışılmıştır. Son testler ardından değerlendirilmek üzere ses kaydına alınmıştır. Bu testler yabancılara Türkçe öğretilen alanında uzman üç kişi tarafından da değerlendirilmiş ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir.	oynayan sınıftaki A1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının daha yüksek olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde iletişim oyunlarının Türkçe öğretiminde etkili bir araç olduğu, öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını arttırıp yeni kelimeleri öğrenmelerini sağladığı ve öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim oyunlarının bir başka olumlu etkisi de Türkçe konuşma kaygılarını azaltması ve derslerin tekdüzeliğine karşı fayda sağlamasıdır.
İlgün, 2021.	Konuşma etkinlikleri,	Bir deney grubunda 25 öğrenci,	120 saatlik kur.	Kişisel Bilgi Formu, Konuşma	Araştırma öncesinde deney ve kontrol	Araştırmada doküman analizi

kültürlerarası yaklaşım.	kontrol grubunda 25 öğrenci.		<p>Etkinlikleri, Konuşma Değerlendirme Soruları, Ara Dereceli Puanlama Anahtarı, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, SPSS 26.00 /Microsoft Office XP Professional.</p>	<p>gruplarının konuşma becerisi açısından durumlarını saptamak, iki grubu denk olup olmadıklarına dair bilgi edinmek için ve araştırmanın son testini karşılaştırabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test olarak aynı gün B1 ve B2 kuru gruplarına ayrı olarak konuşma becerisi sorularından oluşan bir sınav yapılmıştır. Çalışmalar boyunca araştırmacının geliştirdiği kültürlerarası yaklaşım modeline dayalı konuşma etkinlikleri uygulanmıştır ve bu etkinlikler Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 ve B2 kuru kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin içine yerleştirilerek hazırlanmıştır. Çalışmada uygulamaların bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test uygulamak amacıyla aynı günde B1 ve B2 kuru gruplarına ayrı ayrı konuşma becerisi sorularından oluşan bir sınav uygulanmıştır.</p>	<p>sonucunda incelenen İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında “konuşma becerisine yönelik etkinliklerde kültürel içerik bakımından düzen veya sıralamaya göre bir benzerlik veya uygulama birliği tespit edilemediği” yargısına varılmıştır. Çalışmada bulgulardan hareketle kültürlerarası iletişimsel yaklaşım modeline dayalı konuşma etkinlikleri uygulanan deney gruplarının ön test ve son test sonucunda puanlarının anlamlı ve olumlu bir şekilde değişiklik gösterdiği belirtilmiştir. Bu bulguların ışığında kültürlerarası iletişimsel yaklaşım modelinin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği (kültürel öğelerin aktarılışı) sonucuna ulaşılmıştır.</p>
--------------------------	------------------------------	--	---	--	--

Tablo 3’te “konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım / yöntem/ teknik / materyal / etkinliklere dair tezler” başlığı altında sekiz teze ait bilgiler verilmiştir. Bu tezlere odak noktaları açısından bakıldığında yaratıcı drama yöntemi (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Gönen Kayacan, 2018; Tataroğlu, 2019), iletişim oyunları (Seyhan, 2021), materyaller (Taşköprü, 2017) görsel-ışitsel özdeşliğe

dayalı çağrışım tekniği (Koçak, 2020) ve kültürlerarası yaklaşıma dayalı konuşma etkinlikleri (İlgün, 2021) kullanılarak gerçekleştirildikleri görülmektedir. Görüldüğü gibi anılan araştırmaların çoğunluğu yaratıcı drama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılan ilgili çalışmaların (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Gönen Kayacan, 2018; Tataroğlu, 2019) uygulama süreçleri ile bulgu ve sonuçlarına bakıldığında ise söz konusu yöntemin konuşma becerisinin farklı yönlerine dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin Kılıçarslan (2014) araştırmasında drama yönteminin yabancı öğrencilerin konuşmaya başlangıç bölümü, konuşmanın gelişme bölümü, sonuç bölümü, beden dili gibi hususlar ile konuşma kaygıları üzerindeki etkisine yoğunlaşmıştır. Yaratıcı dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerine etkisine değinen Sivrioğlu (2014) bu yöntemle öğrenciler arasında hedef dilin kullanımını irdelemiş ve daha renkli sınıf ortamları yaratılması durumuna da ayrıca dikkat çekmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin kalıp söz öğretimine etkisini araştıran Gönen Kayacan (2018) ise çalışmasında “kalıp söz öğretimi” noktasında uygulamalar gerçekleştirmiştir; ayrıca öğretilmesi istenen, bağlamına, işlevine ve anlamına göre değerlendirilip sınıflandırılan 293 kalıp sözün iletişim ortamlarında işlevselliğinin önemsendiği görülmektedir. Son olarak yaratıcı drama tekniklerinin konuşma becerisine etkisinin incelendiği Tataroğlu’nun (2019) araştırmasında uygulamada kullanılan drama tekniklerinin öğrencilerin “sözcük bilgisi, telaffuz, konuşma tutarlılıkları, akıcılık, iletişim kurma” gibi becerileri üzerindeki sonuçlarına odaklanılmıştır. Diğer araştırmalardan Taşköprü’nün (2017) çalışmasında konuşma becerisine yönelik materyal hazırlama odaklı bir süreç söz konusuysa Koçak (2020)’in tezinde çeşitli görsellerden yararlanılarak yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan/ sesletimde problem yaşanan seslerin telaffuzunun kaydedilip gelişimlerinin takip edildiği “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği” kullanılmıştır. Seyhan’ın (2021) araştırmasında çeşitli iletişim oyunlarından yararlanarak konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulmuşken, İlgün’ün (2021) araştırmasında ise dil- kültür ilişkisi göz önünde bulundurularak iletişimsel yaklaşımın temel alındığı kültürlerarası yaklaşıma göre hazırlanmış konuşma etkinliklerinin konuşma becerisine etkisi incelenmiştir.

Araştırmalarda, katılımcı gruplarının 10 ila 25 aralığında farklı sayılarda oluşturuldukları ve bu katılımcı gruplarının dil seviyelerinin A1 (Koçak, 2020; Seyhan, 2021), B1 (Taşköprü, 2017; Gönen Kayacan, 2018), B2 (Kılıçarslan, 2014) hem B1 hem B2 (Sivrioğlu, 2014; İlgün, 2021) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcı gruplarına bakıldığında araştırmacıların araştırma konularına uygun şekilde örneklem alma yoluna gittikleri görülmektedir. Örneğin iletişim oyunlarının (Seyhan, 2021) ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik olarak gösterilen “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği”nin (Koçak, 2020) uygulandığı tezlerde araştırmanın amaçları doğrultusunda dil öğrenme düzeylerinin ilki olan A1 kuru seçilmiştir. İletişim oyunlarının Türkçe öğreniminde etkili bir araç olduğu, öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını artırıp yeni kelimeleri öğrenmelerini sağladığı öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı artırırken Türkçe konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılan Seyhan’ın (2021) araştırmasında dikkat edileceği üzere öğrenilen kelimelerin kalıcılığı ve sınıf ortamının durumuna değinilmiştir. Sözü edilen hususlar, A1 seviyesinde yabancı dil öğrenen bireyler için gerek kelime öğrenimi gerekse sınıf ortamının daha renkli ve eğlenceli olması açısından son derece önem arz etmektedir. A1 seviyesindeki katılımcılarla yürütülen bir başka çalışmada da (Koçak, 2020) yine dil öğreniminin ilk seviyesi olması münasebetiyle ünlülerin telaffuzu sorununa yönelik yeni bir teknikle uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalarda ünlü seslerin telaffuzunu öğretebilmek adına görsel-işitsel unsurlardan yararlanılmıştır. B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında da “konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişme-sonuç bölümü, beden dili, konuşma kaygısı” (Kılıçarslan, 2014), “karşılıklı konuşma, sözlü anlatım” (Sivrioğlu, 2014), “içerdiği sözcükler ve dil yapılarına dikkat edilen materyaller hazırlama” (Taşköprü, 2017), “kalıp söz öğretimi” (Gönen Kayacan, 2018), “dil bilgisi, sözcük, akıcılık, tutarlılık, telaffuz, iletişim” (Tataroğlu, 2019)

“kültürlerarası yaklaşıma dayalı konuşma etkinlikleri” (İlgün, 2021) şeklinde odaklanan hususlar itibariyle yine konu-örneklem grubu uyumuna dikkat edildiği görülmektedir.

Araştırmaların sürelerine bakıldığında 10 saat (Tataroğlu, 2019) ile 120 saat gerçekleştirilen (İlgün, 2021) uygulamaların da olduğu; 3 hafta (Taşköprü, 2017), 5 hafta (Koçak, 2020) 6 hafta (Gönen Kayacan, 2018) 2 ay (Kılıçarslan, 2014; Seyhan, 2021) ve 3 ay (Sivrioğlu, 2014) aralığında yapılan uygulama süreçlerinin de olduğu görülmektedir. Süre açısından değerlendirilecek olursa araştırmacıların genel olarak çalışma konularına uygun şekilde hareket ettikleri düşünülmektedir.

Veri kaynakları açısından anılan araştırmalara değinilecek olursa araştırmacıların çeşitli test, etkinlik, ders planı, ölçek, bilgi formu, anket, dereceli puanlama anahtarlarından ve çeşitli analiz testlerinden yararlandıkları görülmektedir. Veri kaynağı ve analizi açısından bakıldığında karma desenli araştırma olması sebebiyle bazı tezlerde, “odak grup görüşmesi, gözlem notları, araştırmacı günlüğü” gibi nitel araştırmalara özgü veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği de dikkat çekmektedir (Kılıçarslan, 2014; Tataroğlu, 2019; Koçak, 2020; Seyhan, 2021, İlgün, 2021).

Araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, gerçekleştirilen uygulamalar ile olumlu birçok sonuç alındığı görülmektedir. Detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse Kılıçarslan (2014) araştırmasında drama yönteminin B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini (konuşmaya başlangıç; konuşmanın gelişme bölümü, konuşmanın sonuç bölümü; beden dili gibi) geliştirdiği ve konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Sivrioğlu (2014) yaratıcı drama tekniklerinin, öğrencilerin hem karşılıklı konuşma hem de sözlü anlatım becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğunu gözlemlemiş ve bu bulgulara dayanarak araştırmada, yaratıcı drama teknikleriyle öğrenciler arasında hedef dilin kullanımının arttığı ve daha renkli sınıf ortamları yaratıldığı yargısına varmıştır. Konuşma becerisine yönelik materyal hazırlamanın amaçlandığı Taşköprü'nün (2017) çalışmasında katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların genel anlamda materyalleri görsel açıdan beğendikleri; yeterli ve iyi buldukları sonucuna ulaşılmış, yine katılımcıların materyallerle ilgili bilgileri ile beklentilerine, düzeylerine uygun olduğunu belirttiklerine yer verilmiştir. Bir başka araştırmada Gönen Kayacan (2018) yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ve ders müfredatında kalıp sözlerin öğretilmesinin dil eğitime olumlu etkide bulunabileceğini savunurken aynı yöntemle farklı bir uygulama süreci yürüten Tataroğlu (2019) da yaratıcı drama uygulamalarının, dil bilgisi, sözcük, akıcılık, tutarlılık, telaffuz, iletişim noktasında farklı düzeylerdeki öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu birçok etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği”yle telaffuz öğretimine yönelik uygulamalar yürüten Koçak (2020) A1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin /ğ/ dışındaki ünsüzlerin telaffuzunda bir sorun yaşamadığını; ancak genel olarak ünlülerde ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda neredeyse bütün yabancı öğrencilerin sorun yaşadığını tespit etmesine rağmen “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği”nin başta /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere ünlü telaffuzlarının öğretiminde olumlu etkide bulunduğu sonucuna varmıştır. İletişim oyunlarının Türkçe öğreniminde etkili bir araç olduğu, bu oyunların öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını arttırıp yeni kelimeleri öğrenmelerini sağladığı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı arttırdığı sonucuna ulaşıldığı görülmekle birlikte Seyhan'ın (2021) araştırmasında iletişim oyunlarının bir başka olumlu etkisi olarak Türkçe konuşma kaygılarını azaltması ve derslerin tekdüzeliğine karşı fayda sağladığı görülmektedir. İlgün'ün (2021) araştırmasına bakılacak olursa doküman analizi sonucunda incelenen İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında “konuşma becerisine yönelik etkinliklerde kültürel içerik bakımından düzen veya sıralamaya göre bir benzerlik veya uygulama birliği tespit edilemediği” yargısına ulaşılmış, bununla birlikte yapılan uygulamalar sonucunda kültürlerarası iletişimsel yaklaşım

modelinin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği (kültürel öğelerin aktarılışı bağlamında) sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.** Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçların kullanımına dair tezler

Araştırma cı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Gün, 2015.	Web Destekli Öğretim, Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamaları	B2 düzeyinde bir deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 öğrenci.	8 Hafta	Konuşma değerlendirme ölçeği ve kişisel bilgi formu, yapılan odak grup görüşmesi, kayıtlar ve araştırmanın yansıtıcı günlüğü, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, içerik analizi.	Karma yöntem benimsenerek yürütölen çalışmada nicel boyutta “yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmada yansız atama yoluyla seçilen deney ve kontrol gruplarından deney grubuna 6 hafta boyunca (ön test ve son testlerle 8 hafta) Skype yardımıyla konuşma dersleri yapılırken kontrol grubuna geleneksel konuşma eğitiminin dışında bir uygulama yapılmamıştır. Grupların ön test ve son testlerinin değerlendirilmesinde “Konuşma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma B2 seviyesi öğrencileri ile B2 kuru boyunca sürmüştür. Araştırma tarafından uygulama öncesinde Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 seviyesine göre hazırlanmış ders kitaplarındaki konuşma konu ve soruları incelenmiş, uygulama için kullanılması planlanan sorular 10 uzman tarafından puanlanıp belirlenmiştir. Araştırma	Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, başarı değişim (kazanım) düzeyi olarak Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etki yaptığına ve deney grubu lehine bir gelişim kaydedildiği sonucuna ulaştırmıştır. Fakat grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmaması sebebiyle bu gelişim yeterli düzeyde bulunmamıştır.

					<p>tarafından deney grubunda “Lale Ders Kitabı 4” işlenmiş, konuşma bölümlerinde ise Fatih Üniversitesi TÖMER’in sınav salonunda Skype ile konuşma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Skype konuşmaları için görsel içeriği zengin Powerpoint dokümanları hazırlanmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çekimleri sessiz bir ortamda yapılmış, ezberleme yoluna başvurmamaları için sorular öğrencilere çekimden kısa bir süre önce sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin “Skype’ın Konuşma Derslerinde Kullanımı” noktasında görüşleri ise odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilmiş ve veriler kodlanarak temalar halinde yazılmıştır. Araştırmacı tarafından her hafta Skype ile görüşme neticesinde tutulan günlükler de sürece dahil edilmiştir.</p>	
Karagülle, 2020.	3 Boyutlu Öğrenme Ortamları (Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamı).	Bir deney grubunda 16 öğrenci, kontrol grubunda 16 öğrenci.	7 hafta .	Konuşma Becerisi Ölçme Değerlendirme Cetveli, Ses Kaydı, Kamera Kaydı, Yansıtıcı Günlük, Bağımsız Gruplar T-Testi, odak grup görüşmesi.	Araştırmada karma yöntem biçimlerinden “açıklayıcı desen” kullanılmış ve ön test ve son test olarak AOBM B1 ve B2 düzeyi ortak yetenek düzeylerine uygun bir biçimde hareket edilmiştir. Çalışmada ön test olarak AOBM’deki B1, son test olarak	Araştırma bulgularından hareketle Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında yürütülen konuşma derslerinin Türkçe öğrenen öğrencilerde sözcükleri doğru



				<p>ise B2 seviyesi sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma yetenek düzeyine uygun çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma 7 haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiş olup 150 dakika süren ön testten sonra 100 dakikalık yansıtıcı günlüğün tutulduğu ve kamera kaydının alındığı dersler yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki katılımcılara konuşma derslerine dair konular araştırmadan önce sunulmuş, katılımcılardan ilgili konulara hazırlanmaları istenmiştir. Uygulama öncesi verilen bu konular kontrol grubundaki katılımcılarla sınıf ortamında deney grubu katılımcıları ile ise SL ortamında işlenmiştir. Uygulama esnasında katılımcıların birbirlerini yalnızca sanal ortamdan görüp etkileşimde bulunmalarını sağlamak için onların ilk uygulama dışında aynı fiziki ortamda olmamalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test seçiminde İstanbul Dil Merkezi'nde görev yapan alanında uzman 5 hocayla görüşülmüş ve bu hocaların önerileri doğrultusunda sorular</p>	<p>kullanma, daha rahat konuşma - iletişim, kurma- daha akıcı konuşma, konuşma pratiğine olanak sunma ve konuşma stresinden uzaklaştırma gibi pek çok olumlu duruma etki ettiği sonucuna varılmıştır.</p>
--	--	--	--	---	---

					hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken ayrıca İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan B1 ve B2 düzeyi konuşma becerisi soru biçimleri kullanılmıştır.	
Genç Köylü, 2020.	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı, dil kaygısı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları.	Tek grup, 26 öğrenci.	6 hafta	Kişisel Bilgi Formu, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Wilcoxon testi, Levene Testi, Box Testi, Kruskal-Wallis testi.	İlgili çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiş; araştırma dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırma sürecinin hemen başında katılımcıların kaygı düzeyleri “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygı Ölçeği” ile tespit edilmiştir. Bu ölçek Bartın Üniversitesindeki B1 ve B2 düzeyindeki 18 öğrenciye, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’ndeki 6 öğrenciye ön test olarak uygulanmıştır. 6 hafta sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırma sürecinde Türkçe dersleri ZOOM uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Ders sürecinde öğrencilere farklı uygulamalardan farklı sınıflar oluşturularak onlarla sürekli iletişim halinde olunmuştur. 6 haftalık eğitim sonunda ön testte	Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, verilen eğitimin, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve bilişim teknolojilerini kullanma durumlarının kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

					uygulanen ölçek aynı gruplara son test olarak uygulanmıştır. Her iki veri sonuçları analiz edilip karşılaştırılmıştır.	
Mansour, 2021.	Çok Ortamlı Öğretim, Filmlerin Türkçe öğretiminde kullanımı.	Bir deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda 15 öğrenci.	8 hafta	Öğrenci Bilgi Formu, Dinlediğini/İzlediğini Anlama ve Konuşma Envanteri, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H testi, Uzman Görüşü Formu.	Araştırmanın uygulama kısmında Mısır'da Süveyş Kanalı Üniversitesi Türkoloji Bölümünde öğrenim gören 3.ve 4. öğrencilerine kazanımlara uygun filmler izletilmiştir. Filmler ile ilgili öğrencilere sorular sorularak öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle onların dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin gelişimi takip edilmiştir. Araştırmada deney grubuna 2 ay boyunca (8 hafta) dinleme/izleme ve konuşma derslerinde belirlenen filmlere ait etkinlikler yaptırılmıştır; aynı düzeydeki kontrol grubuna ise normal ders içeriğine uygun hareket edilerek çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 2 ay sonunda her iki gruba da seçilen filmlerin etkinlikleri uygulanmış ve çalışmada ulaşılan veriler incelenip iki grup arasındaki farklılıklara bakılmıştır.	Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle uzun ve kısa metrajlı film, dizi film, çizgi film ve belgesel filmlerin, içeriği görsel ve işitsel olarak erişilebilir duruma getirmesi sebebiyle dinleme/izleme ve konuşma becerileri eğitiminde ders içi ve ders dışı bir materyal olarak kullanılabilen ği sonucuna ulaşılmıştır.
Yorgancı, 2021.	Eylem Odaklı Yaklaşım, Görev Temelli Yöntem, Yabancı dil öğretiminde	Bir deney grubunda 20 öğrenci, kontrol 20 öğrenci.	6 hafta	Orta (B1 Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1 Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma	Araştırmada deneysel işlem öncesinde çalışma grubu B1 düzeyi öğrencileri olarak seçilmiş, çalışma grubu içerisinde deney ve kontrol gruplarının	Araştırmanın bulgularına dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci yapısı sesli yayın oluşturma

teknoloji kullanımı.		<p>Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi</p> <p>Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Konuşma</p> <p>Öz Yeterlilik Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği, Shapiro Wilk Testi, Bağımsız gruplar T-Testi , ANOVA testi.</p>	<p>belirlenebilmesi için ise “kişisel bilgi formu” ile “konuşma ve yazma beceri sınavları” oluşturulup katılımcılara uygulanmıştır. Ön test ve son testte uygulanmak üzere geliştirilen konuşma ve yazma beceri sınavları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna 6 haftalık süreçte normal öğretime destek olarak oluşturacakları üç “öğrenci yapısı” ses yayını oluşturma görevi, Görev Temelli Yöntem basamaklarına uygun olarak ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır. Katılımcıların ilk ses yayını görevi takip edilen set konularıyla da uyumuna dikkat edilerek “öz yaşam öyküsü” şeklinde öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Deney grubunda uygulanan sürece karşılık kontrol grubunda takip edilen set konularında yer verilen konuşma ve yazma etkinliklerine ek olarak ödevlendirmeler yapılmıştır. 6 hafta sonunda deney ve kontrol gruplarına konuşma ve yazma beceri sınavları ile konuşma öz yeterlilik ölçekleri tekrar uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir.</p>	<p>sürecine katılan öğrencilerin konuşma ve yazma başarı puanları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.</p>
----------------------	--	---	--	--

Tablo 4'te "konuşma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçların kullanımına dair tezler" başlığı altında beş teze ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu tezlere bakıldığında çeşitli sanal öğrenme ortamlarından (Gün, 2015; Karagülle,2020; Genç Köylü,2020), çok ortamlı öğretim imkânı sunan filmlerden (Mansour, 2021) ve Podcast sesli yayınlarından (Yorgancı, 2021) yararlanarak oluşturuldukları görülmektedir. Çeşitli sanal ortamlardan yararlanan bu araştırmalardan Gün (2015)'ün uygulama sürecinde Skype uygulaması ile konuşma dersleri gerçekleştirilmiştir; Karagülle'nin (2020) çalışmasında Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarında dersler yapılmış, Genç Köylü'nün (2020) araştırmasında ise Türkçe dersleri ZOOM uygulaması üzerinden işlenmiş ancak ders sürecinde öğrencilere farklı uygulamalardan farklı sınıflar oluşturularak onlarla sürekli iletişim halinde olunmuştur. Çok ortamlı öğretim imkânı sağlayan filmlerden yararlanan Mansour (2021)'un çalışmasında ise Youtube ve TRT kanalında yayınlanan filmler deneysel süreçteki uygulamalarda kullanılmıştır. Yorgancı'nın (2021) tez çalışmasında podcast yayınlarından yararlanılmıştır. Ancak bu çalışmanın diğer pek çok çalışmadan önemli bir farkı mevcuttur: tez çalışmasında görev temelli yaklaşım gereği öğrencilerin yaptıkları ses yayını (podcast) üretimi söz konusudur ve bu sayede katılımcı gruptaki öğrencilerin deneysel süreçte daha aktif ve üretken olabilecekleri bir uygulama süreci yürütülmüştür.

Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında genel olarak kullanılan teknolojik uygulamaların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gün, 2015; Karagülle, 2020; Mansour, 2021; Yorgancı, 2021). Söz konusu tezlerden yalnızca Genç Köylü'nün (2020) çalışmasında öğrencilerin demografik özelliklerinin ve bilişim teknolojilerini kullanma durumlarının kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalarda kullanılan teknolojik uygulamaların farklı alanlarda/durumlarda çeşitli sonuçlar ortaya çıkardığı yönünde bulgular ise ayrıca dikkate değerdir. Söz gelimi Karagülle'nin (2020) çalışmasında Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında yürütülen konuşma derslerinin Türkçe öğrenen öğrencilerde "sözcükleri doğru kullanma, daha rahat konuşma, daha akıcı konuşma, konuşma pratiğine olanak sunma ve konuşma stresinden uzaklaştırma" gibi durumlarda olumlu etkisine rastlanırken, Genç Köylü'nün (2020) çalışmasında bilişim teknolojilerini kullanma durumlarının kaygı düzeylerine etkisi üzerinde durulmuştur; Yorgancı'nın (2021) araştırmasında ise sesli yayın oluşturma sürecine katılan öğrencilerin konuşma ve yazma başarı puanları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeylerinin arttığı gözlemlenirken, Mansour'un (2021) araştırmasında da film, çizgi film ve belgesellerin içeriği görsel ve işitsel olarak erişilebilir duruma getirmesi sebebiyle dinleme/izleme ve konuşma becerileri eğitiminde ders içi ve ders dışı bir materyal olarak kullanılabilmesi sonucuna dikkat çekilmiştir.

İlgili tezlerin katılımcı bilgilerine bakıldığında deney ve kontrol gruplarının 15-20 aralığında oluşturulduğu görülmektedir. Yalnızca Genç Köylü'nün (2020) uygulama sürecinde tek grup ve 26 öğrenciyle çalışılmıştır. Uygulamaların sürecine bakıldığında çalışma süreleri açısından bir buçuk ila iki ay arası gibi zaman aralıklarının tercih edildiği görülmektedir. Çalışmalarda verilere ulaşabilmek adına pek çok kaynaktan yararlanılmıştır. Bu amaçla ilgili araştırmalarda odak noktası doğrultusunda gerek duyulan "konuşma değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi formu (Gün, 2015) konuşma becerisi ölçme değerlendirme cetveli (Karagülle, 2020), kişisel bilgi formu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği (Genç Köylü, 2020), kişisel bilgi formu, dinlediğini/izlediğini anlama ve konuşma envanteri (Mansour, 2021), orta düzey bağımsız konuşma Türkçe yeterlilik sınavı, orta düzey karşılıklı konuşma, Türkçe yeterlilik sınavı, orta düzey Türkçe yazma yeterlilik sınavı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi bağımsız konuşma becerisi, dereceli puanlama anahtarı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, konuşma öz yeterlik ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği (Yorgancı, 2021)" gibi veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Verilen

araştırmalardan veri kaynağı olarak sayı ve çeşit açısından (ölçek ve sınavlardan yararlanması noktasında) Yorgancı'nın (2021) çalışması dikkati çekmektedir.

**Tablo 5.** Ölçme- değerlendirmeye dair tezler

Araştırmacı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	DeneySEL Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Kardaş, 2021.	Geribildirim, Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bazında geribildirim, Geribildirim verme stratejileri.	32 öğretim elemanı/ 128 öğrenci. Deney ve kontrol gruplu sınıf içi uygulamalar KONDİL'de 19 kişiden küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.	6 hafta	Öğretim Elemanı Envanteri, Öğrenci Envanteri, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Başarı Sınavı ve Holistik Dereceli Puanlama Anahtarı, Bağımsız Gruplar T-testi.	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin gelişiminde geribildirim etkisinin incelendiği bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde geribildirim ihtiyacı, şekli ve ne şekilde olabileceği yönünde öğretim elemanı envanteri ve öğrenci envanteri geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmanın deneySEL kısmında KONDİL'de deney grubunu oluşturan sınıfta A1, A2, B1 düzeylerinde toplamda 6 hafta süresince (iki grup için toplam 18 hafta) okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi konularında geribildirim çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu çalışma açısından üzerinde durulacak olan "Konuşma Becerisine" dair hazırlanan başarı sınavında	Çalışmanın sonuç kısmına bakıldığında, geribildirim farklı düzeylerdeki öğrencilerin dört temel dil becerisi gelişimlerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olarak (etkileme ve etkilememe noktasında) farklı neticeler sunduğu görülmektedir.

					<p>konuşma soruları “karşılıklı konuşma” ve “bağımsız konuşma” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Karşılıklı konuşmada “yaş, doğa, yemek ve evlilik” temalarında ayrı ayrı 7 soru sunulmuştur. Bağımsız konuşma sorularında ise katılımcılardan çeşitli kültürlerden yemek ve farklı doğal afetlerin bulunduğu ikişer görselin açık uçlu bir soruyla betimlenmesi istenmiştir. Bu görsellerden hareketle oluşturulan metinler, holistik dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmıştır.</p>	
Uçar, 2021.	Öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretilimi, geribildirim.	Bir deney grubunda 3 öğrenci, kontrol grubunda 3 öğrenci.	8. hafta .	“Mevlâna”adlı metin, “Püf Noktası” adlı metin, Praat 6.0.01 fonetik çözümleme programı, betimsel analiz.	Çalışmanın uygulama aşamasında aynı sesletim sorunları yaşayan öğrencilerle sekiz hafta boyunca konuşma organlarındaki tembelliği ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve haftalık ikişer saatlik derslerde (sekiz haftada on altı saat olmak üzere) sırasıyla ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda kendini	Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretiliminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini geliştirmede etkili olduğuna sonucuna ulaşılmıştır.

					<p>dinleme ve öz değerlendirme modeliyle öğretim yapılmıştır; buna karşın kontrol grubunda geleneksel yolla telaffuz öğretimi yapılmıştır. Araştırmada katılımcı grubun belirlenmesinde alanyazında ana dilleri Arapça olan öğrencilerin ana dillerinde olmayan ünlü seslerin sesletiminde benzer sorunlar yaşadıkları bilgisi etkili olmuş ve bu bilgiden hareketle 12 öğrenciden benzer sesletim sorunları yaşayan gönüllü 6 öğrenci seçilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri her uygulamada model ses kayıtlarını dinleyerek kendi telaffuz hatalarını kendileri düzeltmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise model ses kayıtlarını dinleyip araştırmacının geribildirimlerine göre telaffuzlarıyla ilgili yanlışlarını düzeltmişlerdir.</p>
--	--	--	--	--	--

Tablo 5'teki veriler ölçme ve değerlendirmeye dair yürütülen tezlere aittir. Ancak söz konusu araştırmalar yalnızca “konuşma becerisi” noktasında sınırlı değildir. Kardaş'ın (2021) araştırması yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bazında geribildirim odağında yürütülmüşken Uçar'ın (2021) araştırması “kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi” noktasında “konuşma ve dinleme” becerilerine ilişkin uygulamalardan yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Belirtilen araştırmalardan birincisine bakıldığında (Kardaş, 2021) dikkat çeken ilk durum, sanal sınıf ortamında gerçekleştirilmiş uygulamalarla yürütülmüş olmasıdır. Çünkü geribildirim odaklı bir araştırmada sanal ortamlarda uygulamaların yürütülmesi, çalışmanın sonuçları açısından da değer kazanmaktadır. Araştırmada katılımcılara bakıldığında odak noktasının “geribildirim” olması



münasebetiyle hem öğreticiler hem de öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Toplam 128 öğrenciyle, 19 kişilik küçük gruplarla yürütölen uygulamalarda “Öğretim Elemanı Envanteri, Öğrenci Envanteri, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Başarı Sınavı ve Holistik Dereceli Puanlama Anahtarı” gibi veri kaynaklarıyla 32 öğretim elemanının ve 128 öğrencinin geribildirim farklı düzeylerde dört temel dil becerisi gelişimlerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olup olmadığı problem durumu üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda geribildirim farklı düzeylerdeki öğrencilerin dört temel dil becerisi gelişimlerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olarak farklı neticeler verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada böylesi bir sonuca ulaşılmış olmasında yukarıda değinildiği üzere araştırmanın sanal sınıf ortamlarında yürütölmüş olmasının önemli bir etken olduğu düşünölmektedir. Çünkü sanal sınıf ortamı, yüz yüze eğitim ortamının verdiği çeşitli imkanlardan yoksundur ve buna bağlı olarak böyle bir ortamda yabancı dil öğrenme aşamasındaki bir bireyin öğrenmelerini tespit edebilecek geribildirim imkanları kısıtlı olabilmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bu araştırmaya konu olan “konuşma becerisi” açısından bakıldığında “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işlenme sürecinin, A1, A2 ve B1 seviye konuşma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı sonucu” (Kardaş, 2021) karşımıza çıkmaktadır. Uçar’ın (2021) araştırmasına bakıldığında ise öz değerlendirme modeliyle telaffuz eğitiminin gerçekleştirildiği ve bu eğitim sonucunda katılımcıların sesletim becerilerinin geliştii görölmektedir. Araştırmada benzer sesletim sorunları yaşıyan kişilerle sırasıyla “ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları” şeklinde uygulamalar yapılmış ve her uygulamada model ses kayıtlarını dinleyerek katılımcıların kendi telaffuz hatalarını kendilerinin düzeltmesi istenmiş; katılımcıların telaffuz hataları, araştırmacının geribildirimleriyle düzeltilmiştir. İlgili araştırmada dikkati çeken hususlar olarak araştırma konusu noktasında uygun katılımcıların seçilmesi ve telaffuz öğretimi odaklı yürütöldüğünden katılımcılara “ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları” şeklinde basitten karmaşığa sesletim etkinliklerinin yapılmış olması gösterilebilir. Buna ek olarak yabancı bir dil öğrenen kişilerin, kendi hatalarını kendilerinin düzeltmesinin istendiği uygulama sürecinde katılımcıların daha aktif ve dikkatli olması sağlanmış, ayrıca uygulamalar konuşma becerisinin yanı sıra katılımcıların dinleme becerilerini de geliştirecek düzeyde yürütölmüştür.

## 8. Tartışma ve sonuç

Konuşma, dört temel dil becerisi içerisinde anlatmaya dayalı, dilin kullanımı noktasında çaba ve eğitim gerektiren bir beceridir. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde hem sesletim noktasında hem de çeşitli bağlamlarda ve farklı yöntemlerle konuşma eğitiminin verilmesi daha çok çaba isteyen bir süreci gerektirmektedir. Bu hususta ölkemizde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sunan dil merkezlerinde diğer dil becerileriyle birlikte konuşma eğitimi de verilmekte, yükseköğretim kurumlarının ilgili enstitülerinde de ayrı bir akademik disiplin haline gelen “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”ne yönelik eğitim, gelişim ve ölçme-değerlendirme noktasında kuramsal ve uygulamalı birçok çalışma yürütölmektedir. Yükseköğretim kurumlarının ilgili dallarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitime yönelik gerçekleştirilen ders, makale, proje, kongre, sempozyum vd. dışında pek çok lisansüstü tez çalışması yürütölmektedir. Araştırmaların her birinde bireylerin sesletim düzeyinde gelişim göstererek çeşitli iletişim ortamlarında ve farklı bağlamlarda dili etkin bir şekilde kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın kuramsal kısmında bazı örneklerine değinildiği üzere alan yazında konuşma becerisine yönelik pek çok araştırma yürütölmüştür. Sözü edilen ilgili araştırmalara bakıldığında çoğunlukla konuşma becerisinin bileşenleri, konuşma kaygısı, konuşma becerisine yönelik öğrenci görüşleri, konuşma becerisini geliştirecek yöntem ve teknikler, etkinlik örnekleri odaklı gerçekleştirildikleri dikkat çekmektedir. Deneysel ve/veya betimsel düzeyde yöntemlerle

gerçekleştirilen bu çalışmalarda konuşma becerisine yönelik farklı durumlara dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada incelemeye alınan 18 tez ele aldıkları konular açısından beş (5) ayrı temaya ayrılmıştır. Bu temalar, tezlerin “kelime öğretimine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme-değerlendirmeye” odaklanmaları açısından belirlenmiştir. “Kelime öğretimi”ne dair tezlere bakıldığında bu araştırmaların esas olarak doğrudan yalnızca konuşma becerisiyle ilişkili olmadıkları görülmektedir (Demirel, 2013; Erten Dalak, 2017). Bu tezlerden Demirel’in (2013) çalışmasında “anlamca bağlantılı/bağlantısız kelime grupları” üzerinden “algısal kelime öğretimi” hedeflenmiştir, Erten Dalak’ın (2017) araştırmasında iletişimsel yaklaşım benimsenerek yarı mecaz ve mecaz deyim öğretimi amacıyla uygulamalar yapılmıştır. Her iki araştırmanın deyim ve kelime öğretimine yönelik olması, konuşma becerisine katkı sağlamaktadır. Ancak konuşma becerisi kapsamında kelime/ deyim öğretimine yönelik herhangi bir deneysel teze ulaşılammış olması alan yazın açısından bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. “Psikolojik etkenlere” dair tezler başlığında Tunçel’in (2014) dört temel dil becerisi bağlamında Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenimi başarısına etkisini odağına alan araştırmasına yer verilmiştir. “Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere” dair çalışmalarda ise sekiz teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin yaratıcı drama yöntemi (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Gönen Kayacan, 2018; Tataroğlu, 2019), iletişim oyunları (Seyhan, 2021), materyaller (Taşköprü, 2017) görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği (Koçak,2020) ve kültürlerarası yaklaşıma dayalı konuşma etkinlikleri (İlgün, 2021) gerçekleştirildikleri görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında değinilen araştırmaların çoğunluğunun yaratıcı drama teknikleri kullanılarak gerçekleştirildikleri görülmektedir. “Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçların kullanımına dair tezler” başlığı altında da beş araştırmanın verileri sunulmuştur. Tezler incelendiğinde çeşitli sanal öğrenme ortamlarından (Gün, 2015; Karagülle, 2020; Genç Köylü, 2020), çok ortamlı öğretim imkânı sunan filmlerden (Mansour, 2021) ve Podcast sesli yayınlarından (Yorgancı, 2021) yararlandığı görülmektedir. Son olarak “ölçme ve değerlendirme” dair yürütülen tezlere değinmek gerekirse (Kardaş, 2021; Uçar, 2021) söz konusu araştırmaların yalnızca “konuşma becerisi” noktasında sınırlı olmadıkları görülmektedir. Kardaş’ın (2021) araştırmasının yabancılarla Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bazında geribildirim odağında yürütüldüğü, Uçar’ın (2021) araştırmasının ise “kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi” noktasında “konuşma ve dinleme” becerilerine ilişkin uygulamalardan yararlanılarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

İncelenen tezlerin katılımcı gruplarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri’nde (TÖMER) dil öğrenen farklı yaş, eğitim durumu ve uyruklardaki kişilerden seçildikleri görülmektedir. Ancak katılımcı grubun lise düzeyindeki öğrencilerden seçildiği (Seyhan, 2021) araştırma örneği de söz konusudur. Çalışmada bulgu ve yorumlamalar bölümünde görüldüğü üzere uygulama süreçlerinin A1, A2, B1 ve B2 dil seviyesindeki katılımcılarla yürütüldüğü dikkat çekmektedir. C1 ve üstü düzeylerdeki bireylerle yürütülen herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Araştırmaların ne kadar sürede gerçekleştirildikleri hususuna bakıldığında genel olarak bir buçuk- iki ay arası zaman aralıklarının tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte 10 ders saati (Tataroğlu, 2019), 120 saat (İlgün ,2021), 3 hafta (Demirel ,2013; Taşköprü 2017), 5 ay (Tunçel ,2014) süresince uygulamaların gerçekleştirildiği araştırmalar da vardır. Bu noktada araştırmacıların tez konularına uygun sürelerde uygulamalar gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı zaman noktasında problem yaşanabilse de uzun zaman dilimlerinde yürütülecek uygulamalarla

katılımcı gruplarda hedeflenen gelişim düzeyinin daha iyi şekilde sağlanabileceği düşüncesi de unutulmamalıdır.

Araştırmaların veri toplama araçlarına ve veri analizlerine bakıldığında pek çok çalışmanın karma desenli olarak tasarlandığı, dolayısıyla “kişisel bilgi formu, ölçek, anket, haftalık rapor, kur sınavları, ders planı- etkinlik-metinler, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarı, SPSS testleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kayıtları, araştırmacı günlüğü” gibi çeşitli araç ve analizlerden yararlandığı görülmektedir.

Tablo ve yorumlamalarda yer verilen araştırmalara sonuçlar açısından bakıldığında ise genel olarak katılımcı gruplarda hedeflenen gelişim düzeylerinin gerçekteştiği dikkati çekmektedir. Ancak bazı araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının gerçekteştirilen uygulamalar sonrasında ön test- son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık göstermeyen ya da orta düzeyde/farklı derecelerde gelişim gösteren veyahut etkilememe durumları da ortaya çıkmıştır (Sivrioğlu, 2014; Gün, 2015; Tataroğlu, 2019; Genç Köylü, 2020; Seyhan, 2021; Kardaş, 2021).

Genel olarak bakıldığında uzun zaman dilimlerinde yürütülecek uygulamalarla hedeflenen gelişim düzeyinin daha iyi şekilde sağlanabileceği, uygulama süreçlerinin A1, A2, B1 ve B2 dil seviyesindeki katılımcıların dışında C1 ve üstü düzeylerdeki bireylerle yürütülecek farklı çalışmalar da yapılması, konuşma becerisi kapsamında kelime/deyim öğretimine yönelik deneysel çalışmalar da olması, kullanılan yöntem ve tekniklerde yaratıcı drama teknikleri dışındaki tekniklere de yer verilmesi gerektiği kanısına ulaşılmaktadır.

## 9. Öneriler

Bulgu ve yorumlardan hareketle ilgililere aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- İncelenen tezler içinde anlamca bağlantılı/bağlantısız kelimeler dışında “ikileme, pekiştirme, mecaz anlam, terim anlam, eş anlam, zıt anlam vb.” kelimelere yönelik konuşma uygulamaları gerçekteştirilebilir.
- Deyim öğretimine yönelik olarak deyimlerin görselleştirilerek veya deyim hikayeleriyle/animasyonlarla desteklenerek öğretilmesi düşünülebilir.
- Deyim öğretimine yönelik önerilerde belirtildiği gibi atasözlerinin de hikayeleştirilerek veya görsel, video ve animasyonlarla desteklenerek öğretilmesi gerçekteştirilebilir. Bu tip uygulamalar diğer dil becerilerinde yapılacak uygulamalarla da kalıcı hale getirilebilir.
- Farklı bağlamlarda söz edimler yoluyla (rica, emir, teşekkür, şikâyet, reddetme, öneri vd.) dilin kullanımını örnekleyen pek çok uygulama gerçekteştirilebilir.
- Özellikle, dinleme destekli yürütülecek pek çok uygulama aracılığıyla yabancı dil öğrenen bir birey farklı söylem belirleyicilerinin hangi bağlamlarda hangi anlamları karşılayacak şekilde kullanıldığını dair önemli kazanımlar edinecektir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşmalarındaki “bağlaşıklık, bağdaşıklık ve tutarlılık” durumları çeşitli uygulamalarla tespit edilebilir.

- Yürütülen tezlerin katılımcı gruplarına bakıldığında C1 ve üstü dil seviyelerinden de katılımcı alınabilir. Ayrıca farklı yaş ve eğitim kademelerine yönelik olması münasebetiyle ilkökul, ortaokul ve liselerde hatta okul dışındaki bireylerden de katılımcı grupları oluşturulabilir.
- “Önyargı, aile tipleri, farklı sosyo-ekonomik şartlar, farklı sınıf ortamları, farklı tip öğretmen, güdülenme, algılama vd.” pek çok faktör konuşma becerisine psikolojik açıdan etkileyebilecek etmenlerdir. Bu noktada belirtilen etmenlere odaklanan tez çalışmalarının yürütülebileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Al-Jamal, D. and Al-Jamal, G. A. (2013). An Investigation of The Difficulties Faced By Efl Undergraduates In Speaking Skills. *English Language Teaching*, 7(1). <https://doi.org/10.5539/elt.v7n1p19>
- Aungwatanakun, S. (1994) *English Teaching Methodology*, (2nd), Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, Volume 7/3 September 2019 p. 22/41.
- Büyükikiz, K., K., Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 897-912.
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretim Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/25, 203-213.
- Büyükikiz, K. K., Güler Yıldız, A. (2021). *Araştırmalar Ne Diyor? Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Araştırmalarının Değerlendirilmesi*. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları , 9 (2) , 81-95 .
- CEFR, (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara: T. C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu. M. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), 32-41.
- \*Demirel, M. V. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ercan, A. N. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi*. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, 19-21 Haziran, Muğla.
- \*Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- \*Genç Köylü, S. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Goh, C. (2016). Teaching speaking. In Renandya, W.A., & Widodo, H.P. (eds.), *English language teaching today. Linking theory and practice* (pp. 143-159). Bern: Springer.
- \*Gönen Kayacan, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözlerin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- \*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 Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25/85.
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/ 1, 1- 27.
- \*İlgün, K. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Modeliyle Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \*Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- \*Karagülle, H. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde 3 Boyutlu Öğrenme Ortamlarının Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- \*Kardaş, D. M. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \*Koçak, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz: Bir Karma Yöntem Araştırması ve Ünlülerin Telaffuz Öğretimine Yönelik Yeni Bir Teknik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Leong, Lai Mei, & Ahmadi, Seyedeh Masoumeh. (2017). An Analysis Of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill. *International Journal Of Research In English Education*, 2(1), 34-41. Sid. <https://Sid.Ir/Paper/349619/En>
- Maden, S., Önal, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi* , 7 (1) , 42-56 .
- \*Mansour, O.M.A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Filmlerin Dinleme/İzleme Ve Konuşma Becerisine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Octavia, F., Gailea, N., Hikmah, S. (2018). Teaching English Speaking Skill at Eleventh Grade Students' Al-Mubarak Boarding School Serang (Ethnography Research). *English Education Journal*, 2 (1), 194
- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-Playing). *International Journal of Social Science and Humanity* vol. 2, no. 6, pp. 533-535
- Özmen, C., Güven, E., Dürer, Z., S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 12/28, 593-634.
- Renandya, W.A., & Nguyen, T.T.M. (2023). Teaching Speaking L2 Contexts. In E. Hinkel, (Ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Sallabaş, M., E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 2199-2218.
- \*Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- \*Seyhan, B. (2021). *İletişim Oyunlarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Şenyiğit, Y., Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.
- \*Taşköprü, G. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- \*Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- \*Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı Ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türkben, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- \*Uçar, R. (2021). *Kendini Dinleme ve Öz Değerlendirme Modeliyle Telaffuz Öğretiminin Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Walsh, D., Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204-211.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- \*Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.