

Balanced Literacy Approach in Teaching Turkish as a Second Language: Reciprocal Teaching Model

Bekir Sıddık Kılıç

Kilis 7 Aralık University

bskiliç@kilis.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3959-1867

Ali Göçer

Erciyes University

gocer@erciyes.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6880-2611

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the role of the Balanced Literacy Approach (BLA), Reciprocal Teaching Model in developing Turkish as a second language learners' reading skills and solving the problems they experience in comprehending what they read. In this study, qualitative research method, action research design was used. The action research design was preferred in order to develop the basic language skills of students who learn Turkish as a second language in a balanced way and to plan practices to ensure that they use their language skills in a balanced and efficient way. The study group consisted of ten international students learning Turkish at Kilis 7 Aralık University, Kilis TÖMER and two field experts. Data collection tools were observations, interviews and documents (video recordings, researcher's diary, student work that emerged from the activities and various evaluation forms). The data obtained in the study were initially analyzed without reference to any particular topic. The content analysis technique was preferred in order to analyze these data in depth based on the possibility of unanticipated headings or groupings. Various measures were taken to increase the validity and reliability of the study. Before the implementation of the action plans, preliminary interviews were conducted with the participants and it was determined that the students had difficulties especially in some skills and some skills were neglected in their Turkish learning processes. It was determined that almost all of the students had not been informed about any methods, strategies and techniques in their educational processes so far, and that they had no experience in practices that facilitate their educational processes. Based on the pre-interview data, eight action plans based on reading skills were implemented according to the work schedule and the data collected in this process were analyzed. After the eight action plans were implemented and completed, final interviews were conducted with the participants, and their feelings and thoughts about the interactive teaching model used in the process, the difference/differences of the text processing process carried out with the activities reciprocal teaching model from the classical text processing process, the role of strategies on language skills, and the role of the model on the participants' participation in the activities were taken. Within the scope of the findings, it was determined that the reading comprehension processes carried out through the strategies of the interactive teaching model enabled the participants to focus on the text and motivated them to the text by arousing interest and curiosity. In addition, it was determined that the strategies that can be utilized before, during and after reading contribute to students' integrated use of language skills.

Keywords: Balanced literacy approach, reciprocal teaching model, teaching Turkish as a second language.

The activities of teaching Turkish as a second/foreign language are gradually increasing, foreigners come to Turkey for various reasons and feel the need to learn Turkish. It is important to develop language skills efficiently in teaching Turkish as a second language. "Whether it is taught as a mother tongue or a foreign language, the main goal of Turkish language teaching is to improve the comprehension (listening and reading) and expression (speaking and writing) skills of learners of this language." (Bağcı & Baz, 2019, p. 197).

Received : September 6, 2024
Revised : September 4, 2025
Accepted : September 5, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 124-146
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 124-146
<https://doi.org/10.35233/oyea.1544725>

"Despite many similarities in terms of research and theory processes, reading in a foreign language does not develop as simply and predictably as reading in the mother tongue" (Yaylı, 2014, p. 58). According to Keskin and Okur (2018), since the order of listening-speaking-reading-writing in the acquisition of basic language skills is not valid in foreign/second language teaching, reading skill comes to the fore in the acquisition of other skills. In second/foreign language teaching, the development of reading skills plays an important role in the language learning process. Çelebi et al. (2019) examined the trends of postgraduate theses conducted in the field of teaching Turkish to foreigners in Turkey between 2009-2019 and found that master's theses focused more on language teaching sets, while doctoral theses focused more on the measurement of field-specific student skills. Maden and Önal (2021) found that there were not many studies on basic language skills in theses prepared between 2015-2020, except for writing education, and drew attention to the need for more studies on listening skills. Demir et al. (2022), on the other hand, found that 49 different topics were addressed in postgraduate theses prepared in the field of teaching Turkish as a foreign language using qualitative methods between 2011-2020, and that most of them included textbook reviews. These analyses reveal that some language skills are studied more and some skills are neglected. In this context, it is important to teach basic language skills in an integrated and balanced manner in teaching Turkish as a second language.

The increase in the number of international students who want to study in Turkey also shows the necessity of teaching for the development of all language skills. Achieving success in teaching Turkish as a second language requires the planning and implementation of language teaching processes and the use of appropriate methods for teaching basic language skills efficiently. It is thought that the implementation of the Balanced Literacy Approach (BLA) will enable Turkish as a second language learners to actively participate in the learning process and serve their interests and needs. The number of academic studies on teaching Turkish as a second/foreign language is increasing. However, research shows that listening is the least studied skill, while writing is the most studied. For instance, a 2017 study by Demir and Özdemir found that most articles published between 1993 and 2017 did not have a holistic teaching plan based on the four skills, but rather a modular system where each skill was a separate module. Other studies have noted a focus on grammar and language teaching, with little attention to listening, and that many graduate theses concentrate on textbook analysis and material preparation rather than the four basic language skills.

These findings highlight that some language skills are studied more than others, underscoring the importance of teaching all basic language skills in an integrated and balanced way when teaching Turkish as a second language. A preliminary study by Göçer and Kılıç (2022) found that Turkish learners struggled with questions that required interpretation, were unable to use writing and listening skills effectively in text processing, and faced difficulties stemming from themselves, their instructors, and textbooks. The Balanced Literacy Approach (BLA) is seen as a way to address these issues, as it encourages active student participation and caters to their needs and interests.

The Balanced Literacy Approach (BLA), as defined by Snow et al. (1998), is a teaching approach that combines teacher-centered activities where the teacher models skills with student-centered activities. It is based on the idea that reading and writing skills can be improved by using different teaching approaches in different settings with proper teacher support. The approach's features include modeling strategy use for students, creating environments for them to share their reading and writing, holding activities to improve listening and speaking skills, and using various assessment methods. This approach is seen as a philosophy for creating purposeful instruction that meets student needs.

The Reciprocal Teaching Model is a component of BLA. Developed by Palincsar and Brown (1984), it is designed to guide students who have difficulty with reading comprehension. In this model, the teacher and students share the teaching role. This guidance starts with the instructor modeling strategies and continues until students can use them independently. Students work collaboratively to share knowledge and complete tasks. The model is thought to be functional in helping students learning Turkish to better understand texts and participate actively in the text processing.

The four main strategies of the model are predicting, clarifying, questioning, and summarizing. The aim is for students to participate actively in the reading process and use their language skills in an integrated manner through these strategies, which can be used before, during, and after reading.

Preliminary studies and the researcher's observations confirm that students learning Turkish as a second language face problems with reading comprehension. Research also shows that basic language skills are often taught separately, with an overemphasis on certain skills. Furthermore, studies indicate that students are not adequately guided in using reading strategies, and there is a need to diversify these strategies.

The main goal of this research is to use the BLA and Reciprocal Teaching Model to solve the comprehension problems of students learning Turkish as a second language. The core question addressed is: what is the role of the Balanced Literacy Approach and Reciprocal Teaching Model in improving reading comprehension and developing reading skills in students who learn Turkish as a second language?

Method

This research was conducted with action research, one of the qualitative research designs. "Action research is defined as a development-oriented, positive process that includes the steps of thinking about one's own professional competencies, conducting interventions in cycles, making critical self-evaluations of interventions, and sharing these steps with others." (Hermes, 2001, as cited in Gürgür, 2017, p. 38). The action research design was preferred in order to solve the problems

of Turkish as a second language learners in comprehending what they read and to plan applications to enable them to use other language skills while developing their reading skills.

Model

In action research, different models can be preferred according to the subject matter. Piggot-Irvine (2006) action research model has a spiral structure and this spiral structure consists of cycles within itself. The action research process consists of small cycles within the big cycle in the spiral structure and each cycle is connected to the next cycle through planning, implementation and reflection steps (Piggot-Irvine, 2006). "The action research process consists of problem identification, data collection, data analysis, action plan determination, action implementation and deciding on an alternative or new action." (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 309).

Participants

The study group consisted of ten international students learning Turkish at Kilis TÖMER, an instructor-researcher, and two field experts. The instructor-researcher had experience teaching Turkish to international students. The two experts, one a long-time academic and the other holding a doctorate in the field, provided feedback on the action plans. The ten student participants were all from Syria, ranged in age from 18 to 25, and were voluntarily enrolled in the study. Six were female and four were male. Their privacy was protected by using codes (Ö₁, Ö₂, etc.) in the findings section. Before the start of the action plans, ethical and research permissions were obtained from official institutions.

Tools

In summary, the documents used in the research were the behaviors and products of students learning Turkish as a second language, observed in activities based on the Reciprocal Teaching Model.

Observation

The observation form was developed by the researcher based on a literature review and finalized with suggestions from two experts in Turkish Education. The form included information on the purpose of the observation, date, time, level, and focus. Observations were conducted during the implementation of each action plan, and notes were taken immediately after class. Video recordings were also reviewed to ensure no behaviors were missed.

Semi-Structured Interview

Semi-structured interview forms were prepared by the researcher. In the preparation of the forms, within the scope of the opinions of two researchers with a PhD degree in the Department of Turkish Language Teaching, one question was removed and two questions were modified due to the fact that they were too general, would not contribute much to the data and might be misunderstood or not understood. After the necessary arrangements were made, the form in question was shared with the experts, and the questions were arranged in a more understandable and clearer way based on the idea that students who learn Turkish as a second/foreign language may have difficulty in understanding and answering. In order to act flexibly in semi-structured interviews and to ensure that the students could understand and answer the questions well, it was paid attention that the questions were clear and precise. As a result of the literature review and feedback from experts, the semi-structured interview forms were finalised. When necessary, probes were used to obtain more detailed information from the students. Within the scope of BLA, Interactive Teaching Model, questions about the activities carried out with the students, their opinions and recommendations about the process were prepared and interviews were conducted in appropriate environments.

Video Recordings

Video recordings were kept throughout the study to monitor students' behavior, performance in reading comprehension, and their development in interaction and communication. Recordings were stored in the researcher's personal memory and not shared with anyone outside of the experts and the researcher. The camera was placed in a non-intrusive location to ensure students behaved naturally.

Reflective Journal

The researcher kept a reflective journal to record observations and experiences, which were used to plan subsequent action plans. Data from this journal was included in the findings section to support other data.

Student Work

Student products, such as worksheets and evaluation activities, were collected as data. These were examined to check students' use of strategies, integrated language skills, and to compare with data from other tools.

Researcher Evaluation Form

This form was prepared by the researcher after each action plan to assess students based on the targeted learning outcomes. It was a revised version of an activity from the textbook and aimed to evaluate students' performance in all four basic language skills.

Self-Evaluation Form

This form had the same learning outcomes as the researcher evaluation form and was designed to help students track their own progress. The researcher compared their own evaluations with the students' self-evaluations to gain different perspectives.

Data Collection

Before implementing the action plans, semi-structured interviews were conducted with the students, confirming that they had difficulties with reading comprehension. It was also found that most of them had no experience with strategies or techniques that could aid their learning. Students also expressed a lack of willingness to participate in classes and activities in their A1 and A2 courses due to these issues.

The implementation of the action plans took place from December 12, 2022, to May 5, 2023, with ten international students in the B1, B2, and C1 levels. Data for the eight action plans were collected through observations, interviews, a reflective journal, and documents from the activities. Students were supported with planned activities based on the BLA and Reciprocal Teaching Model. The action plans were adjusted as needed during the implementation process to address problems. Each plan was designed to use the Reciprocal Teaching Model strategies to integrate speaking, listening, and writing skills with reading.

The action plans were carried out face-to-face in the classroom environment at the relevant institution. In the activities carried out on the basis of reading and writing skills within the scope of BLA, the instructor first provided information about the strategies and modelled the use of the strategies. In the following stages, she gradually reduced her support in line with the needs of the students and supported them in using the strategies independently. Each action plan was first shared with the expert and the plans were updated according to the feedback from the expert. The data obtained after each action plan were submitted to expert opinion and new action plans were shaped based on the data obtained.

Data Analysis

Content analysis was used in this study. The main process in content analysis is to bring the data together within the scope of certain concepts and themes and to organise and interpret the data in a way that readers can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). The data obtained in the research were analysed in the first stage without being subjected to any title. Since there may be unforeseen headings and groupings, content analysis was used to analyse the data in detail. In addition, content analysis technique was used to explain the data obtained with different data collection tools and to address the relationships between the data in depth from different perspectives. The findings of the content analysis were classified as codes, categories and themes and presented in a way that readers can understand. The findings section also includes some direct quotations from which the relevant codes and themes were obtained. "In qualitative research, a code can often be defined as a word or a short phrase that is summarizing, striking, reflecting the essence and/or associative in nature, used symbolically to describe a language-based or visual data" (Saldaña, 2022, p. 4).

For example, *I look at the keywords obtained through the semi-structured interview, the title, the photographs. The predictions I made before reading are always correct. I look at the important places in the text, the main title, the hidden meaning in the text, I realize what is between the lines, it was very useful for me, was given a reading-comprehension code.* Other codes in a similar category were categorized under the theme of strategies. Observation notes were presented as similar direct quotations. While analyzing the data, the data were shared with the field experts simultaneously, and changes were made in line with the necessary recommendations and guidance. The findings collected in each action plan during the implementation process were compared in a way that the results of the data obtained in different ways supported each other.

The data obtained during the research process were shared with the experts cyclically according to the implementation flow of the plans and the activities carried out in each cycle were supported by the data. It was suggested by the experts that the data should be presented as the implementation flow of the action plans and the changes in students' use of basic language skills, and that the research process should be conveyed clearly, comprehensibly and in

detail. For this purpose, the researcher reported each action plan implemented during the research process in detail and received feedback from her supervisor for each report. The reports were finalized with the arrangements in line with the feedbacks.

Validity and Reliability

The research ensured validity by using multiple data collection tools, a practice known as data triangulation. The design, correction, and implementation of each action plan were shared with field experts, and new plans were shaped by their feedback. The forms used for data collection were also reviewed by experts. The research provided evidence that the data from different tools supported each other. Participant consent was obtained for one-on-one interviews, and explanations were provided to prevent misunderstandings.

The research's internal reliability was ensured by using different data collection techniques to answer the research question. The consistency of the data was verified by cross-referencing findings from different techniques. Video recordings were made of the applications, preliminary interviews, and final interviews to prevent data loss. External reliability was established by comparing the findings with those of other studies to identify similarities and differences.

Ethical Statement

The study adhered to all rules specified in the "Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions". No actions contrary to the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" section of the directive were committed. The authors have no conflict of interest, and all contributed to the work. Ethical approval for this study was granted by the Ethics Committee of Kilis 7 Aralık University at its meeting dated April 21, 2022, numbered 2022/07.

Findings

Preliminary interviews were conducted between 14.11.2022-25.11.2022 after the pilot study was conducted (Göçer & Kılıç, 2022) and the students in the study group completed the A1 and A2 courses. The students were asked whether there were any basic language skills that they had difficulty with in their Turkish learning process (in A1-A2 courses), and if so, the reasons for their difficulties. The findings showed that participants had difficulties with reading, speaking, and writing. Students who struggled with reading attributed this to not reading enough and having difficulty reading aloud. It was also found that almost all students had no prior experience with strategies or techniques to help them learn.

The first action plan aimed to help students interact with texts and improve their comprehension through the direct teaching of the Reciprocal Teaching Model's strategies: predicting, questioning, clarifying, and summarizing. It also aimed to integrate speaking, listening, and writing with reading. However, the first plan showed that participants had trouble understanding and using the strategies.

The second action plan was implemented based on these results. It was found that participants had developed an awareness of the strategies but were not yet using them effectively. They still tended to rely on their old habits¹⁹. However, students who gained awareness were eager to interact with the texts and asked for help when needed.

The third action plan showed that while participants had developed an awareness of the strategies, they still could not use them fully. Students were found to be using their speaking skills more efficiently than in the second action plan, expressing their thoughts and feelings through the strategies.

In the fourth action plan, integrating activities based on social learning theory were designed to increase classroom interaction. A nurse was invited to the class to talk about a relevant text, which helped students use their speaking and listening skills together. Findings showed that students began to use the strategies independently and needed less teacher support. They also used their speaking skills effectively and shared their thoughts and feelings easily.

By the fifth action plan, participants had gained experience in using the strategies independently. The sixth action plan aimed to see if students could use the strategies outside of the classroom without teacher support. Students were given a five-day period to complete an activity. The students' work and the researcher's journal entries showed that they were able to use the strategies and enjoyed the process. The students were able to share their thoughts about the texts with their peers and the instructor. Most students had no problem using and applying the strategies.

The seventh action plan was prepared for the one participant who was still having trouble with clarifying and summarizing informative texts. Group activities were introduced with peer support. The intervention was successful, and the student was able to use the strategy more easily.

In the eighth and final action plan, it was found that all participants were able to use the predicting, clarifying, questioning, and summarizing strategies independently. They were also found to be good at interacting with the texts and their peers. Students who had struggled with communication and strategy use at the beginning of the process were now able to use the strategies without needing support and could use their language skills in an integrated way.

After the implementation and completion of the eight action plans, final interviews (semi-structured) were conducted with the participants and their feelings and thoughts about the difference/differences of the text processing process carried out with the Interactive Teaching Model from the classical text processing process, the role of the strategies on language skills, the role of the model on the participants' participation in the activities were taken.

It is seen that the strategies of the Interactive Teaching Model have a positive role on reading. In the process, the participants thought that the strategies had many functions in comprehending what was read. The participants think that when they use the strategies, they focus on what is read, read more carefully and their reading comprehension skills improve. While the participant coded Ö1 expressed his opinion in this context as "we read more carefully and understand better", the participant coded Ö6 expressed the hidden meaning in the text as "I realise what is between the lines". The participants who thought that strategies had positive roles on motivation compared their previous and subsequent experiences in the context of reading. The participant coded Ö5, who had a negative perspective towards reading lessons before, stated that his thought had changed and that he was very afraid of reading lessons, for example, *I will not understand, my reading stops, I immediately look at the word, I do not understand how to continue the sentence. He stated that with the strategies, I can do these things by myself now.* Participants who thought that they were inadequate in reading at the beginning of the process shared that they got better over time, developed mentally, and were more successful in exams. The participant coded Ö10 expressed his opinion on the subject as follows: *In my previous life, I used to read immediately, I used to read whatever was written immediately. Now I guess before reading. Thanks to the strategies, my idea has improved. It was useful for me.*

It is seen that they have positive opinions about the reading processes carried out with the Interactive Teaching Model. The participants stated that they read the texts strategically from the B1 level onwards and thus they understood what they read better. The participants thought that materials such as videos, short films, worksheets, evaluation activities, games, various shares, etc. diversified and enriched the activities in the lessons, and thus shared that the text processing process became fun and enjoyable. Regarding this issue, the participant coded Ö9 expressed that A1-A2 was difficult for me, the teachers helped us but we never saw any strategy. *We did not play such games; there were no worksheets. But after B1, we did a lot of things. The text processing process carried out with strategies enabled the participants to share their thoughts easily.* Participants who communicate easily and comfortably with their peers' construct meaning by using strategies and thus they think that their comprehension processes are accelerated.

The participant coded Ö7, who thought that he used all of his language skills in the activities carried out before, during and after reading, stated that *we talk before reading, we listened to some videos and it was useful.* He stated that speaking, listening, reading, writing, everything was included in the lessons. Participants who were reluctant to speak, embarrassed and anxious at the beginning of the process, expressed their thoughts easily in the activities and their willingness to speak increased, and they shared that the use of materials such as videos, listening texts, worksheets, evaluation activities, etc. in the lessons diversified and enriched the reading-comprehension process. The participants stated that they were able to transfer their experiences gained during the process to daily life and transfer them to daily life skills. In addition, the participants stated that there were many differences between the text processing processes before and after learning the strategies.

Students compared the text processing with BLA to their previous learning experiences and noted many differences. They stated that they now read texts strategically, which led to better comprehension. They also felt that the various materials and activities, such as videos and games, made the process more fun and engaging. The process helped students feel more comfortable sharing their thoughts, and their understanding of texts became easier and faster due to the strategies. Students who were initially shy and anxious about speaking felt that their willingness to talk had increased. They also stated that they could now transfer their experiences to their daily lives.

Conclusion and Discussion

The aim of the study is to eliminate the problems encountered by Turkish as a second/foreign language learners in comprehending what they read and using their basic language skills in an integrated manner. According to the findings obtained, it was determined that the participants' reading comprehension skills improved and they understood and interpreted what they read better in the language teaching carried out within the scope of the Interactive Teaching Model. It was determined that the participants made progress in reading comprehension by using strategy/strategies in the reading process. It was concluded that the participants, who had no previous experience in strategies, were able to apply strategies independently with action plans. Similarly, Griffiths (2003) states that students with high levels of strategy use have high levels of success. Şengül (2016) found that individuals using language learning strategies increased their desire to learn Turkish, provided effective learning with strategies appropriate to their personal and cultural characteristics, and were able to transfer language learning strategies to daily life.

Gerami and Baighlou (2011) found that successful learners of English as a foreign language have a wide range of language learning strategies. In addition, Baz (2019) states that students who learn Turkish as a foreign language who use language learning strategies are more successful. In this study, it was concluded that students were able to better understand what they read in pre, during and post-reading activities by using strategies. Accordingly, it is understood that the strategies of BLA, Interactive Teaching Model can be used to improve the reading skills of students who learn Turkish as a second language and to make their reading processes efficient. The questioning strategy helped students

develop a critical perspective and better comprehension. This is consistent with other research that highlights questioning as an important cognitive strategy for improving comprehension and as a tool for students to express themselves. It also played a positive role in increasing peer interaction.

It was found that the participants who were able to use question generation strategy handled what they read from a critical point of view and accordingly, they understood better. Question generation is an important cognitive strategy that improves comprehension (Palincsar & Brown, 1984). Questions, which have an important role in the development of language skills, allow students to express themselves in various ways (Göçer, 2022). In this study, it was concluded that students who learn Turkish as a second language both develop their cognitive skills and use their language skills in an integrated manner by using the question generation strategy in their reading processes.

It was determined that the participants comprehended what they read better thanks to the interactive teaching model strategies. Interactive Instructional Model strategies contribute to students' realising their reading purposes, activating their prior knowledge, focusing their attention on the content, critically evaluating the text, and testing their comprehension (Clark & Graves, 2005). It was found that with pre, during and post-reading strategies, the participants were able to focus more on what they read by associating their own experiences with what they read, and thus they understood the texts they read better. Johnson (2002) found that strategy instruction benefits students in many ways, and that the reading comprehension process using strategies provides advantages over the traditional reading process; Diehl (2005) found that interactive instructional model strategies improved students' reading comprehension skills in his study with students who had problems in reading comprehension. Spörer et al. (2009) emphasized that multiple reading strategies are a suitable tool for improving students' reading comprehension skills.

Tompkins (2002) found that with the intervention programme carried out within the scope of BLA, students made progress in reading comprehension and achieved better reading comprehension. In addition, DeGraaf (2021) found that BLA supports students in becoming skilled readers and writers, enables them to make common sense decisions, and that the approach responds to the teaching needs of students. Accordingly, it is understood that in teaching Turkish as a second language, BLA, Interactive Teaching Model can be used to improve students' reading comprehension skills. Unlike other studies, Fox-Stanford (2001) concluded that the IALL did not have a significant effect on students' reading achievement; Reed (2018) concluded that IALL practices did not contribute to students' academic achievement, but the approach improved students' literacy levels.

As a result, it was determined that the reading comprehension processes carried out through BLA, Interactive Teaching Model strategies enabled Turkish as a second language learners to focus on the text and motivated them to the text by arousing interest and curiosity. In addition, it was determined that the strategies that can be used before, during and after reading contribute to students' integrated use of language skills.

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı: Etkileşimli Öğretim Modelinin Uygulanması*

Bekir Sıddık Kılıç
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
bskilic@kilis.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3959-1867

Ali Göçer
Erciyes Üniversitesi
gocer@erciyes.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6880-2611

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede ve okuduklarını anlamada yaşadıkları sorunların çözümünde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY), Etkileşimli Öğretim Modelinin rolünü belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada, yorumlamada yaşadıkları sorunları çözmek, okuma becerilerini geliştirmek için uygulamaların planlanması amacıyla eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası on öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları gözlem, görüşme ve dokümanlardır (video kayıtlar, araştırmacı günlüğü, etkinliklerde ortaya çıkan öğrenci çalışmaları). Çalışmada elde edilen veriler başlangıçta herhangi bir başlık referans alınmadan incelenmiştir. Önceden tahmin edilmeyen başlıklar veya gruplandırılmalar olma ihtimalinden hareketle bu verileri derinlemesine analiz edebilmek amacıyla içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli tedbirler alınmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini kullanarak okuduklarını daha iyi anlayıp yorumlayabildikleri, gerçekleştirilen metin işleme süreçlerinde daha aktif oldukları, okuma anlamada gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, okuma becerisi temelinde gerçekleştirilen etkinliklerde diğer dil becerilerini de işe koştukları, öğretici ve akranlarıyla iletişime geçtikleri saptanmıştır. Bulgular kapsamında Etkileşimli Öğretim Modeli stratejileri aracılığıyla gerçekleşen okuma süreçlerinin, öğrencilerin metne odaklanmalarını sağladığı, ilgi ve merak uyandırarak onları metne güdülediği, okuma öncesi, sırası ve sonrasında yararlanılabilecek stratejilerin öğrencilerin dil becerilerini bütünlük olarak kullanabilmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Etkileşimli Öğretim Modeli, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri giderek artmakta, çeşitli nedenlerle yabancılar Türkiye'ye gelmekte ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerini verimli bir şekilde geliştirmek önem taşımaktadır. "İster ana dili ister yabancı dil olarak öğretilsin, Türkçe öğretiminin temel hedefi, bu dili öğrenenlerin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmektir." (Bağcı ve Baz, 2019, s. 197).

"Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir" (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13). "Algılama, kavrama ve anlamlandırma faaliyetlerinin birlikte kullanılması okumanın sadece fiziksel boyutla sınırlı olmadığını göstermektedir. Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri, duyu organları yoluyla algılayıp

Geliş Tarihi : 6 Eylül 2024
Düzeltilme Tarihi : 4 Eylül 2025
Kabul Tarihi : 5 Eylül 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 124-146
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 124-146
<https://doi.org/10.35233/oyea.1544725>

*Bu çalışma birinci yazarın "Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır” (Göçer, 2018, s. 173). “Okuma becerisi fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren üst düzey zihinsel bir etkinliktir” (Baştuğ vd., 2019, s. 1). Üst düzey zihinsel etkinlikleri geliştirilerek bireylerin anlayan, sorgulayan, eleştiren, tartışan okuyucular olmaları sağlıklı bir okuma eğitiminin asıl amaçları arasında yer almaktadır. Okuma becerisi bireysel gelişimin göstergesi olduğu kadar toplumsal gelişimin de göstergeleri arasında yer almakta, okunan kitap miktarı, okumaya ayrılan zaman, kitap satışları vb. durumlar gelişmişlik açısından ölçüt olarak kullanılabilir. Ana dili eğitiminde olduğu gibi Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi önemli görülmektedir.

“Araştırma ve kuram süreçleri açısından birçok benzerliklerine rağmen yabancı dilde okuma anadilinde okuma kadar basit ve öngörülebilir şekilde gelişmez” (Yaylı, 2014, s. 58). Keskin ve Okur'a (2018) göre temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralaması yabancı/ikinci dil öğretiminde geçerli olmadığından diğer becerilerin edinilmesinde okuma becerisi öne çıkmaktadır. İkinci/yabancı dil öğretiminde diğer becerilerin kazandırılmasında okuma becerisinin geliştirilmesi dil öğrenme süreci üzerinde önemli rol oynamaktadır. Okuma becerisiyle kişi bilgiye ve kazanımlara ulaşip ihtiyacı olanları seçer, gereksiz bilgilerden uzak durmaya çalışır. “Okuma becerisine sahip olunması, bireyi neyi, niçin, nasıl, ne kadar ve hangi sürede okuması gerektiği bilgisine sahip kılar” (Özden, 2019, s. 108). Bu açıdan okuma becerisini geliştirmek ve daha verimli bir hâle getirmek için okuma eğitimi sürecinin iyi planlanması gerekmektedir. Bu planlamalar ve ihtiyaçlar doğrultusunda, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilişkin akademik çalışmaların sayısı da giderek artmaktadır.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yapılan araştırmalar incelendiğinde, en az çalışılan becerinin dinleme, en çok çalışılan becerinin ise yazma olduğu görülmektedir. Örneğin, Demir ve Özdemir (2017), 1993-2017 yılları arasında yayımlanan 219 makaleyi analiz etmiş ve bu çalışmalarda klasik dört beceriye dayalı bütünsel bir öğretim planlamasının bulunmadığını, modüler bir öğretim sistemine dayanarak her seviyede okuma, yazma, konuşma ve dinleme-anlama yetilerinin ayrı birer modül olmadığını tespit etmişlerdir. İşeri ve Şen (2017) de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bilimsel metinlerin yönelimlerini belirlemek için yürüttükleri çalışmada en fazla dil bilgisi ve dil öğretimine, en az ise dinleme öğretimine yer verildiğini belirlemişlerdir. Türkben (2018) 1985-2017 yılları arasında hazırlanan 280 lisansüstü tezini incelemiş ve tezlerde en çok ders kitabı incelemeleri, dil bilgisi öğretimi ve materyal hazırlama konularına odaklanıldığını, temel dil becerileri ile ilgili sadece 25 tez bulunduğunu tespit etmiştir. Çelebi vd. (2019), 2009-2019 yılları arasında Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülen lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelemiş ve yüksek lisans tezlerinin daha çok dil öğretim setlerine odaklandığını, doktora tezlerinde ise alana özgü öğrenci becerilerinin ölçülmesine daha fazla yer verildiğini belirlemiştir. Maden ve Önal (2021) 2015-2020 yılları arasında hazırlanan tezlerde temel dil becerileri ile ilgili çalışmaların, yazma eğitimi hariç, çok fazla olmadığını tespit etmiş dinleme becerisi ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Demir vd. (2022) ise 2011-2020 yılları arasında nitel yöntemler kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde 49 farklı konunun ele alındığını ve en çok ders kitabı incelemelerine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu incelemeler, bazı dil becerilerinin daha fazla çalışıldığını, bazı becerilerin ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin bütünleşik ve dengeli bir şekilde öğretilmesi önem kazanmaktadır.

Göçer ve Kılıç (2022) Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, öğrencilerin dil becerilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri ön çalışmada, öğrencilerin okuma derslerinde metin altı sorulardan genellikle kısa cevap gerektiren soruları yanıtlayıp yorum gerektiren soruları yanıtlamada zorlandıklarını, metin işleme süreçlerinde yazma ve dinleme becerilerini verimli kullanamadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca tespit edilen sorunların öğrenciden, öğreticiden ve ders kitaplarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Türkiye’de eğitim almak isteyen uluslararası öğrenci sayısındaki artış da tüm dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin gerekliliğini göstermektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde başarı sağlanması, dil öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanması, temel dil becerilerinin verimli bir şekilde öğretilmesi uygun yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının (DOYY) uygulanmasının, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayacağı ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı

DOYY, öğretmenin model olmasıyla öğretmen merkezli etkinliklerle öğrenci merkezli etkinliklerin birlikte işe koşulduğu bir öğretim yaklaşımıdır (Snow vd., 1998). DOYY, farklı ortamlarda farklı öğretim yaklaşımlarından faydalanarak öğretmenin gerekli desteği vererek okuma ve yazma becerilerinin iyileştirilebileceği anlayışına dayanmaktadır (Frey vd., 2005). Öğrencilere stratejilerin kullanımında model olmak, onlara okuma ve yazma çalışmalarını paylaşılabilecekleri ortamlar tasarlamak, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmak, sınıf içi katılımlarını artırıcı etkinlikler düzenlemek, değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanmak yaklaşımın özellikleri arasında yer almaktadır (Rief ve Heimburge, 2007). Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan DOYY’un özelliklerinden başlıcaları şunlardır:

Öğrenciler öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılırlar. Öğrenciler, öğrendiklerini önceki öğrendikleriyle ilişkilendirirler. Öğretim öğrenci-öğretici arasında denge üzerine temellendirilir. Öğrenciler sosyal etkileşimle öğrenirler, öğreticiler, öğrencileri bağımsız olma yolunda desteklerler. Öğretimde hem süreç hem de ürün değerlendirmesi yapılır (Cooper, 1997). “Öğreticilerin uygulayabileceği çeşitli yaklaşımlar göz önüne alındığında DOYY, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan amaca yönelik öğretim oluşturmak için kullanılan bir felsefedir” (Geuke, 2022, s. 1). DOYY kapsamında farklı modeller yer almaktadır: dil deneyimi yaklaşımı, yazma çalıştay, okuma çalıştay, etkileşimli öğretim modeli, yazma süreci modeli. Bu çalışmada çalışmanın amacı kapsamında DOYY modellerinden Etkileşimli Öğretim Modeli tercih edilmiştir.

Etkileşimli Öğretim Modeli

“Etkileşimli Öğretim Modeli, Palincsar ve Brown (1984) tarafından okuduğunu anlamada problemler yaşayan öğrencilere rehberlik etmek için tasarlanan bir modeldir.” (Jacobs Hogan, 2022, s. 7). Bu modelin temelinde, öğretmenle öğrencinin veya öğrencilerin birbirleriyle öğretmen rolünü paylaşması yer alır. Rehberlik, öğretim sürecinin başında öğreticinin, stratejileri kullanmada model olmasıyla başlamakta, öğrencilerin stratejileri bağımsız bir şekilde kullanmalarına kadar devam etmektedir. Bu modelde öğrenciler bir araya gelerek bilgi paylaşımını veya öğretim prosedürlerini iş birliği içinde tamamlarlar (Mafarja vd., 2023). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını, metin işleme süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olmalarını sağlamak amacıyla etkileşimli öğretim modelinin işlevsel olacağı düşünülmüştür. “Etkileşimli öğretim modelinde, metni anlamlandırma sürecinde öğrenciler arasında olduğu kadar öğretici ve öğrenciler arasında da bir grup çalışması gerçekleştirilmektedir” (Arif, 2014, s. 2). Modelde öğrencilerin okuma anlama süreçlerini kolaylaştırmak, okuduklarını anladıklarından emin olmak, okumalarını izlemek amacıyla tahmin etme, netleştirme (açıklığa kavuşturma), soru üretme ve özetleme olmak üzere dört strateji bulunmaktadır. “Anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlatabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirmektedir” (Epçaçan, 2009, s. 213). Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılabilen stratejilerle öğrencilerin okuma/anlama sürecine aktif olarak katılmaları aynı zamanda dil becerilerini bütünlük olarak kullanmaları amaçlanmaktadır.

Alan yazını incelemesi, Göçer ve Kılıç (2022) tarafından gerçekleştirilen ön çalışma ve araştırmacının mesleki deneyimleri kapsamında sistematik olmayan gözlemlerle elde ettiği veriler Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Nitekim Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı, çalışmaların bazı beceriler üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır (Büyükkiz, 2014; Demir ve Özdemir, 2017; İşeri ve Şen, 2017; Maden ve Önal, 2021; Özer, 2019; Türkben, 2018). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde ayrı başlıklar altında incelenen temel dil becerilerinin durumunu netleştirmek ve geleceğe yönelik ne gibi etkinliklerin yapılabileceğini saptamak önemlidir. Bunun yanı sıra son yıllarda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde okuma süreçlerinde öğrencilerin, strateji kullanma konusunda yeterince yönlendirilmedikleri (Şahin, 2010; Bayezit, 2013; Barut, 2015), okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası süreçlere göre hareket edilmediği (Jeon, 2017), etkileşimli okumanın konuşma gibi diğer becerileri de etkilediği (Günaydın, 2020), dil öğrenim stratejilerine önem verilmesi ve stratejilerin çeşitlendirilmesi gerektiğine (Şen, 2015; Alyılmaz ve Şengül, 2017, Memiş, 2019) yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Özetle çeşitli veriler, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada, yorumlamada sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduklarını anlamada yaşadıkları problemleri DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli ile çözmeye çalışmaktır. Bu kapsamda çalışmada temel olarak cevabı aranan temel soru şudur: Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlayabilmelerinde ve okuma becerilerini geliştirebilmelerinde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Etkileşimli Öğretim Modeli'nin nasıl bir rolü vardır?

Yöntem

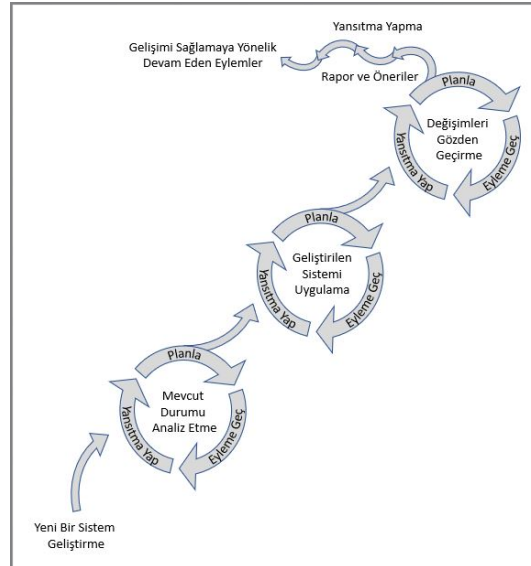
Model

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. “Eylem araştırması, bireyin kendi mesleki yeterlikleri hakkında düşünmesi, döngüler hâlinde müdahaleler yürütmesi, müdahalelere yönelik eleştirel öz değerlendirmeler yapması, bu adımları başkası ile paylaşması adımlarını içeren gelişim odaklı, pozitif bir süreç olarak tanımlanmaktadır.” (Hermes, 2001, akt. Gürgür, 2017, s. 38). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada yaşadıkları sorunları çözmek ve okuma becerilerini geliştirirken diğer dil becerilerini de kullanabilmelerini sağlamak için uygulamaların planlanması amacıyla eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Eylem araştırmalarında konuya göre farklı modeller tercih edilebilmektedir. Piggot-Irvine (2006) eylem araştırması modeli sarmal bir yapıdadır ve bu sarmal yapı kendi içerisinde döngülerden meydana gelmektedir. Eylem araştırması süreci sarmal yapıdaki büyük döngünün içerisindeki küçük döngülerden oluşmaktadır ve her bir döngü planlama, uygulamaları gerçekleştirme ve yansıtma adımlarıyla bir sonraki döngüye bağlanmaktadır (Piggot-Irvine, 2006). “Eylem araştırması süreci problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 309). Bu

araştırmada Piggot-Irvine (2006) modeli çerçevesinde araştırmanın kendine özgü aşamaların yer aldığı ve birbirleriyle etkileşimli şekilde döngüsel olarak yürütülen araştırma süreci Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1

Piggot-Irvine'in (2006) Sarmal Eylem Araştırması Modeli



Şekil 1'de gösterilen model kapsamında araştırmada bilgi toplama, ön çalışma ve hazırlık süreci boyunca gerçekleştirilen planlamalar araştırmacının ve uygulamanın çerçevesini belirleyen Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli'nin kullanılması, yeni bir sistem geliştirme amacını betimlemektedir. Ön çalışma, öğrencilerle yapılan ön görüşmeler, mevcut durumu analiz etme adımı temsil etmektedir. Söz konusu adımda öğrenci ihtiyaçlarına uygun eylem planları, yansıtıcılar ve uygulamaların geliştirilmesine ilişkin faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen sistemi uygulama adımı araştırmacının uygulama sürecidir. Bu adımdaki eylem planları, uygulamalar ve yansıtıcılar her düzeyde her eylem planında döngüsel olarak izlenmiştir. Değişimleri gözden geçirme adımının uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Çünkü uygulama süreçlerinde öğrencilerin değişimleri gözden geçirilmiş planlamalar, eylemler ve yansıtıcılar yapılmaya devam edilmiştir. Bu döngüdeki planlama, eylemler ve yansıtıcılar araştırmacının öğrencilerle, öğrencilerin öğrencilerle kurduğu etkileşimli sınıf ortamından ve Etkileşimli Öğretim Modeli'ni uygulayabilmelerinden oluşmaktadır. Rapor ve önerilerden sonraki gelişimi sağlamaya yönelik devam eden eylemler adımı sürecin ve planlamaların geliştirilmeye devam edildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Eylem araştırmaları, araştırmacının ve katılımcıların iş birliğiyle etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Araştırmacının doğasına ve sürecine uygun olması Piggot-Irvine (2006) Sarmal Eylem Araştırması Modeli'nin seçilmesinde etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmacı: Araştırmacı hem öğretici hem araştırmacı rollerini üstlenmiştir. Öğretici-araştırmacı 2017 yılından beri Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışmakta aynı zamanda aynı üniversitenin Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi, sınav hazırlama vb. görevlerini yerine getirmektedir.

Alan Uzmanları: Araştırma sürecinde iki alan uzmanı yer almıştır. Araştırmanın planlama ve uygulama sürecinde uzmanların eylem planlarına yönelik düşünceleri ve tavsiyeleri alınmış uzman dönütlerine göre gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Uzman A, Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayan, uzun süredir araştırmalar yapan bir akademisyendir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda birçok bildiri, makale ve kitap bölümü gibi çeşitli yayınları bulunmaktadır. Uzman B, doktorasını Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında tamamlamış ve yine bu alanda çeşitli akademik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Uzman B süreç içerisinde deneyimlerini paylaşarak araştırmaya katkıda bulunmuştur.

Öğrenciler: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası on öğrenci gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Eylem planlarının uygulanmasına başlamadan önce resmî kurumlardan etik ve araştırma izinleri alınmıştır. Öğrencilere B1 kuruna geçmeden süreçle ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilere ait bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1**Katılımcılara İlişkin Bilgiler**

Kod	Cinsiyet	Yaş	Yerleştiği Bölüm/Program
Ö ₁	Erkek	20	Hemşirelik
Ö ₂	Kadın	25	Fizik
Ö ₃	Kadın	20	Çocuk Gelişimi
Ö ₄	Erkek	19	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Ö ₅	Kadın	21	Tıp
Ö ₆	Kadın	19	Türkçe Eğitimi
Ö ₇	Erkek	20	Coğrafya
Ö ₈	Kadın	19	Hemşirelik
Ö ₉	Kadın	19	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
Ö ₁₀	Erkek	21	İlahiyat Fakültesi

Tablo 1'e göre Türkiye'de üniversite eğitimlerini tamamlamak amacıyla Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin tamamı Suriyelidir ve yaşları 18-25 arasında değişmektedir. Öğrencilerin altısı kadın, dördü erkektir. Bulgular kısmında katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla öğrenciler Ö₁, Ö₂, Ö₃... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları**Gözlem**

Araştırmada kullanılan gözlem formu alan yazını taraması yapılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve Türkçe Eğitimi alanında iki uzmanın önerileri kapsamında düzenlenerek forma son hâli verilmiştir. Gözlem formunda gözlem amacı, tarih, saat, kur, gözlem odağı, gözlem süresine yönelik bilgiler yer almaktadır. Araştırmada gözlemler her eylem planı çerçevesinde planların uygulandığı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında öne çıkan davranışlar ve olaylar ders sonrasında araştırmacı tarafından hemen not edilmiştir. Bazı davranışların ve süreçlerin gözden kaçmaması adına ilgili derste video kayıtları tekrar izlenmiş, notlar alınmıştır. Gözlemler yoluyla elde edilen bulgular diğer bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formların hazırlanmasında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora derecesine sahip iki araştırmacının görüşleri kapsamında, çok genel olduğu, veri için çok katkı sağlamayacağı ve yanlış anlaşılma ya da anlaşılama ihtimali düşüncesiyle bir soru çıkarılmış, iki soru üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra söz konusu form uzmanlarla paylaşılmış, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlamakta ve yanıtlamakta zorlanabileceği düşüncesinden hareketle sorular daha anlaşılır ve açık olacak şekilde düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde esnek hareket etmek ve öğrencilerin soruları iyi anlayıp yanıtlayabilmelerini sağlamak adına soruların açık ve net olmasına dikkat edilmiştir. Alan yazını taraması ve uzmanlardan gelen dönütler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir. Gerekli durumlarda öğrencilerden daha detaylı bilgi almak amacıyla sondalardan faydalanılmıştır. DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler, süreç hakkındaki görüşleri ve tavsiyeleri ile ilgili sorular hazırlanmış ve uygun ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler karşılıklı güven sağlanması ve öğrencilerin rahat olması adına sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde ses kayıt cihazı kullanmak için öğrencilerin onayları alınmış, görüşmelerden sonra verdikleri yanıtları teyit etmeleri sağlanmıştır.

Video Kayıtları

Araştırma sürecinde öğrencilerin davranışlarını, okuma anlama süreçlerinde sergiledikleri performanslarını, etkileşim ve iletişim açısından gelişimlerini izleyebilmek amacıyla video kayıtları tutulmuş ve veri analizi sürecinde sık sık kullanılmıştır. Kaydedilen video kayıtları araştırmacının belirlediği kişisel bellekte saklanmış, uzmanlar ve araştırmacı haricinde kayıtlar kimseyle paylaşılmamıştır. Öğrencilerin rahatsız olmamaları, derslerde doğal davranmalarını sağlamak adına video kayıt cihazı sınıfta uygun bir konuma yerleştirilmiştir.

Yansıtıcı Günlük

Araştırmacı süreç boyunca dikkatini çeken durumları, gözlemlerini ve deneyimlerini kayıt altına almış, sonraki eylem planlarının düzenlenmesinde yansıtıcı günlükten faydalanmıştır. Yansıtıcı günlüğe kaydedilen verilere bulgular kısmında yer verilerek, diğer verilerin desteklenmesi sağlanmıştır.

Öğrencilerin Etkinliklerde Ürettikleri Ürünler

Çalışmada eylem planları kapsamında hazırlanan çalışma yaprakları ve değerlendirme etkinlikleri gibi öğrenci ürünleri, veri olarak toplanmıştır. Öğrencilerin, Etkileşimli Öğretim Modeli kapsamında okuma becerilerini geliştirme, temel dil becerilerini bütünsel olarak kullanma, stratejileri uygulama, etkileşime geçme, eylem planlarının işlevselliği gibi durumları kontrol etmek ve bu verileri diğer araçlarla toplanan verilerle karşılaştırmak amacıyla öğrenci çalışmaları incelenmiştir.

Araştırmacı Değerlendirme Formu

Araştırmada eylem araştırması boyunca uygulanan her eylem planının ardından hedeflenen kazanımlara uygun olarak öğrencileri değerlendirmek amacıyla araştırmacı değerlendirme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı değerlendirme formu öğretim sürecinde kullanılan kitap setinde yer alan ünite sonundaki etkinliğin revize edilmesiyle oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin temel dil becerilerini kullanma performanslarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Her eylem planında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ait kazanımlar, söz konusu kazanımlarla ilgili etkinlikler bulunmaktadır.

Öz Değerlendirme Formu

Öz değerlendirme formu araştırmacı değerlendirme formundaki kazanımların aynısıdır. Bu formu hazırlamanın amacı süreç içerisinde öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebilmeleri, kendilerini değerlendirerek sürece dâhil olabilmeleridir. Her eylem planının ardından öğrencilere formlar dağıtılmış, araştırmacının değerlendirmesi ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Değerlendirmeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılarak değerlendirme boyutuna farklı açıklardan bakmak amaçlanmıştır. Özetle araştırmadaki dokümanlar Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, Etkileşimli Öğretim Modeli kapsamında okuma becerisi temelinde hazırlanan etkinliklerde sergiledikleri davranışlar ve ortaya çıkardıkları ürünlerdir.

Veri Toplama Süreci

Eylem planlarının uygulanmasına geçilmeden önce öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde okuduklarını anlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun, eğitim süreçlerini kolaylaştıran uygulamalar (strateji, yöntem, teknik gibi) konusunda deneyimlerinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca görüşmelerde öğrenciler, A1 ve A2 kurlarında sınıf için etkinliklere katılmada bazı sorunlar ve bu sorunlara bağlı olarak derslere katılmada isteksizlik yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

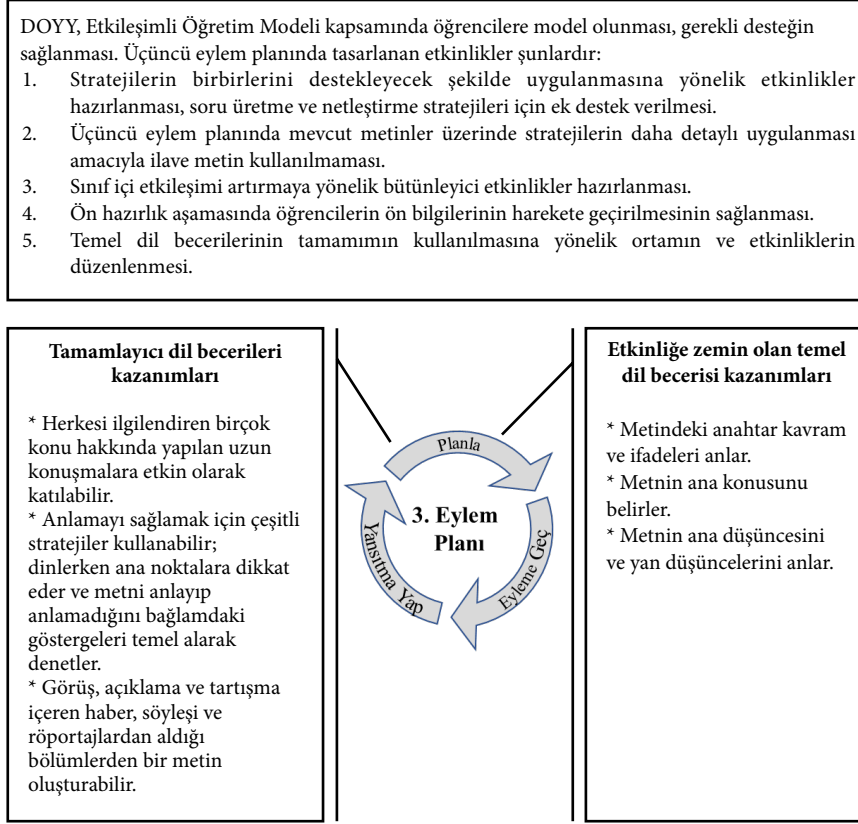
Eylem planlarının uygulaması 12.12.2022-05.05.2023 tarihleri arasında B1, B2 ve C1 kurlarında öğrenim gören 10 uluslararası öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. 8 eylem planını kapsayan araştırmada veriler; gözlemler, görüşmeler, yansıtıcı günlük ve etkinlik çalışmalarında üretilen dokümanlarla elde edilmiştir.

Uygulama sürecinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli kapsamında planlanan etkinliklerle desteklenmiştir. Eylem ve izleme planlarının genel çerçevesi belirlenmiş sonra hazırlanan eylem planlarının uygulanması aşamasına geçilmiştir. Planlar uygulanırken çerçeve göz önüne alınmış fakat uygulama sürecinde sorunun/sorunların çözümüne yönelik gerekli değişiklikler yapılmıştır. B1, B2 ve C1 kur süreleri dikkate alınarak uygulama takvimi oluşturulmuştur. Her bir eylem planı okuma becerisi temelinde Etkileşimli Öğretim Modeli stratejileri kullanılarak konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin de işe koşulması şeklinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Şekil 2'de 3. Eylem Planı sürecine ilişkin görsele yer verilmiştir:

Eylem planları, ilgili kurumda sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli kapsamında okuma becerisi temelinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğretici, ilk olarak stratejiler hakkında bilgi verip stratejilerin kullanılmasına model olmuştur. Sonraki aşamalarda desteğini, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda aşamalı olarak azaltmış, onları stratejileri bağımsız bir şekilde kullanma yolunda desteklemiştir. Her eylem planı öncelikle alan uzmanı ile paylaşılmış, uzmandan gelen dönütler çerçevesinde planlar güncellenmiştir. Her eylem planının uygulanması sonrasında elde edilen veriler yine uzmanla paylaşarak ulaşılan sonuçlardan hareketle yeni eylem planları şekillendirilmiştir. Eylem planları uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerle son görüşmeler (yarı yapılandırılmış) gerçekleştirilmiş böylece raporlaştırma aşamasına geçilmiştir.

Şekil 2

Üçüncü eylem planı okuma becerisi temelinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik uygulama akışı



Verilerin Analizi

Bu çalışmada içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde asıl işlem, verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirerek söz konusu verileri okurların anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada elde edilen veriler ilk aşamada herhangi bir başlığa tabi tutulmadan incelenmiştir. Daha önceden öngörülemez başlıklar ve gruplandırmalar olabileceğinden ulaşılan verileri ayrıntılı olarak analiz edebilmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Ayrıca farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri açıklamak ve veriler arasındaki ilişkileri farklı bakış açılarıyla derinlemesine ele almak amacıyla içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analiziyle ortaya çıkan bulgular, kod, kategori ve temalar şeklinde sınıflandırılarak okurların anlayabileceği şekilde aktarılmıştır. Bulgular kısmında ayrıca ilgili kod ve temaların elde edildiği bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir. “Nitel bir çalışmada kod sıklıkla, dil temelli veya görsel bir veriyi betimlemek için sembolik olarak kullanılan özetleyici, çarpıcı, özü yansıtan ve/veya çağrışımsal nitelikteki bir sözcük ya da kısa bir ifade olarak tanımlanabilir.” (Saldaña, 2022, s. 4).

Örneğin yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla elde edilen *anahtar kelimelere bakıyorum, başlığa, fotoğraflara. Benim okumadan önce yaptığım tahminler hep doğru çıkıyor. Metindeki önemli yerlere ana başlığa bakıyorum. Metindeki gizli anlamı satırlar arasında ne var fark ediyorum, bana çok faydalı oldu* ifadesine *okuma-anlama* kodu verilmiştir. Benzer kategorideki diğer kodlar stratejiler teması altında toplanmıştır. Gözlem notları da benzer doğrudan alıntılar hâlinde sunulmuştur. Veriler analiz edilirken alan uzmanları ile eş zamanlı olarak paylaşılmış, gerekli tavsiyeler ve yönlendirmeler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Uygulama sürecinde her eylem planında toplanan bulgular farklı yollarla elde edilen verilerin sonuçları birbirlerini destekleyecek şekilde karşılaştırılmıştır.

İnanırlık

Geçerlik

Eylem araştırması sürecinde toplanan veriler çeşitli olmalı, farklı araçlarla toplanmalı (Johnson, 2015); bunun için araştırmacılar veri çeşitlenmesi kullanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada gözlemleri, görüşmeleri, yansıtıcı günlüğü, video kayıtlarını, etkinliklerde kullanılan çalışma yapraklarını ve değerlendirme etkinliklerini içeren dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılmış böylece veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Bu çalışmanın geçerliği için her eylem planının tasarlanma, düzeltme, uygulama, bulguları değerlendirme, yeni plana karar verme vb. süreç verileri, alan

uzmanlarıyla eş zamanlı olarak paylaşılmıştır. Uzman dönütleri çerçevesinde yeni eylem planlarına ve içeriklerine şekil verilmiştir. Veri toplamak amacıyla hazırlanan formlar için uzman görüşlerine başvurulmuş, soruların anlaşılabilirliği, amaca uygunluğu vb. değerlendirmeler çerçevesinde formlar düzenlenmiştir. Eylem planları ve sonuçları araştırmacının kendi yansımaları ve yorumlarıyla birlikte sunulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında farklı veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Böylece verilerin birbirilerini desteklediğini gösteren kanıtlar sunulmuştur. Uygulamaya katılan öğrencilerle birebir görüşmeler için onayları alınmıştır. Ön ve son görüşmeler sırasında soruların yanlış anlaşılma ihtimaline karşı katılımcıların düşüncelerini teyit edebilmek için açıklamalar yapılmış, kayıt altına alınan görüşmeler yazılı hâle getirildikten sonra katılımcıların teyit etmeleri sağlanmıştır. Veriler, her eylem planının uygulama sürecine paralel olarak odaklı bir şekilde toplanırken öğrencilerin performanslarına ilişkin verilerin de toplanmasına devam edilmiştir. Araştırmanın hazırlık ve bilgi toplama aşamalarında öğrencilerle uzun ve sık etkileşimler kurulmuş, veri toplama sürecinde de etkileşimin devamı sağlanmıştır. Araştırmanın modeli, veri toplama araçları, katılımcılar, verilerin analizi vb. süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Güvenirlilik

Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlayabilmek amacıyla eylem planlarının uygulanmasında araştırma sorusunun cevabını araştırırken farklı veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla öğrencilerden toplanan veriler diğer veri toplama teknikleriyle toplanan bulgularla doğrulanmıştır. Ayrıca aynı veri toplama tekniğiyle önceki eylem planlarında toplanan veriler yeniden ele alınmıştır. Uygulamalar gerekli izinler ve öğrenci onayları kapsamında kamerayla kayıt altına alınmış yine ön görüşme ve son görüşme süreci de kaydedilmiştir. Böylece veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlayabilmek için elde edilen bulgular başka çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar sunulmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın etik kurul izni Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.04.2022 tarih 2022/07 sayılı toplantısında verilmiştir.

Bulgular

Ön görüşmeler, pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi (Göçer ve Kılıç, 2022) ve çalışma grubundaki öğrencilerin A1 ve A2 kurlarını tamamlamalarının ardından 14.11.2022-25.11.2022 tarihleri arasında uygulamalara başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Türkçe öğrenme süreçlerinde (A1-A2 kurlarında) zorlandıkları temel dil becerileri olup olmadığı varsa zorlanma sebepleri sorulmuş, öğrencilerin yanıtlardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2
Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Zorlanılan dil becerileri	okuma	Ö1: Okuma konusunda zayıfım. Fransa’da iken hiç okumadım.
		Ö6: Sınıf içerisinde sesli okumak zor geliyor.
		Ö7: Daha çok okuma yapmalıyım galiba Türkçe için, zorlanıyorum çünkü.
	konuşma	Ö2: Konuşma dersi. Bazen hocaları anlamıyoruz. Kelime gelmiyor bazen aklıma.
		Ö4: Konuşma zordu. Yanlış bir şey diyeceğim, bana gülecekler hata yapacağım o zaman konuşmak istemiyorum.
		Ö9: Konuşma zor bana göre. Çünkü korkuyorum stres oluyor. Bazı kelimeleri unutuyorum ne konuşacağım karışıyor.
	yazma	Ö5: Bana göre yazma zor bazen öyle oluyor kelimeler kayboluyor aklıma hiç gelmiyor.
		Ö7: Farklı harfler var bizde hiç yok onları hata(lı) yazıyorum.
		Ö10: Yazma dersinde çok zorlanıyorum.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların *okuma, konuşma, yazma becerilerinde* zorlandıkları görülmektedir. Okuma becerisinde sorun yaşayan öğrenciler bu durumu *yeterince okuma yapmamalarına, sesli okumada zorlanmalarına* bağlamışlardır. Yine görüşmelerde öğrencilerin tamamına yakınının *edatim süreçlerinde herhangi bir yöntem, strateji ve teknik vb. kullanımına yönelik eğitim almadıkları ve bu konularda deneyimlerinin olmadığı* tespit edilmiştir. Ayrıca

öğrenciler A1 ve A2 kurlarındaki derslere, etkinliklere katılmada bazı problemlerle karşılaştıklarını, bu problemlere bağlı olarak derslere katılmada isteksizlik yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışma takvimi kapsamında birinci eylem planında tahmin etme, soru üretme, netleştirme ve özetleme stratejilerinin yer aldığı Etkileşimli Öğretim Modeli'nin doğrudan öğretimi yoluyla öğrencilerin, okudukları metinlerle etkileşime geçip okuduklarını daha iyi anlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca okuma becerisi temelinde konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin birlikte kullanılmasının sağlanması diğer hedeflerdendir. Birinci eylem planının uygulanması sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların stratejileri anlayamadıkları, okuduklarını anlamada, yorumlamada zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ikinci eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

İkinci eylem planında katılımcıların, stratejiler konusunda farkındalıklarının oluştuğu saptanmıştır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde gerçekleştirdikleri eylemlere göre stratejileri kullanmaya çalıştıkları fakat stratejileri yeterince kullanamadıkları tespit edilmiştir. Okuma sürecinin başında konu ile ilgili video, kısa film, haber vs. dinleme/izleme etkinlikleri gerçekleştirilmiş böylece öğrencilerin dil becerilerini bütünlük kullanabilmeleri amaçlanmıştır. İkinci eylem planında katılımcıların okuma eylemlerini önceki alışkanlıklara göre gerçekleştirdikleri duruma ait gözlem notları şekilde kaydedilmiştir:

Özetleme stratejisi için hazırladığım her iki şablonu akıllı tahtaya yansıttım. İlk olarak ne olduğunu fark edemediler, tedirgin bir şekilde tahtayı izlediler. Öğrencilerden biri söz konusu etkinliğin kitabın kaçınıcı sayfasında olduğunu sordu. Örnek uygulama yapıldıktan sonra heyecanlandıklarını ve anladıklarını fark ettim. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladılar, anlayanlar anlamayanlar için kendi dillerinde açıklama yaptı. (11.01.2023, 09.00-09.30).

Gözlem notlarına göre öğrencilerin ilk defa strateji/stratejiler öğrenip ve kullanmaya çalıştıkları ve etkinliğin, başlangıçta onlarda tedirginliğe neden olduğu görülmüştür. Katılımcıların yalnız ders kitaplarındaki etkinliklerle yetindikleri ya da önceki kurlarda ders kitapları dışında başka metinlerle karşılaşmadıkları bunların yanı sıra farkındalık kazanan öğrencilerin okuduklarıyla etkileşime geçmede istekli oldukları, gerektiğinde arkadaşlarından yardım istedikleri saptanmıştır. Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerinin öğretilmesinde doğrudan öğretim amaçlansa da öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi/etkileşimi sağlanmaya çalışılmıştır. İkinci eylem planı bulguları kapsamında üçüncü eylem planının hazırlanmasına ve uygulanmasına karar verilmiştir.

Üçüncü eylem planı sonuçlarına göre katılımcılarda okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde strateji kullanımıyla ilgili farkındalık oluştuğu fakat katılımcıların söz konusu stratejileri tam olarak kullanamadıkları saptanmıştır. Model kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin konuşma becerilerini ikinci eylem planına göre daha verimli kullanabildikleri belirlenmiştir. Etkinliklerde katılımcıların tahmin etme, özetleme, soru üretme, netleştirme stratejileriyle düşüncelerini ve duygularını sözlü olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Üçüncü eylem planı sürecinde katılımcıların sözlü anlatım konusundaki utangaçlıklarının, isteksizliklerinin azalmasına rağmen konuşma becerilerini işlevsel olarak kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü eylem planında belirli düzeye ulaşan sınıf içi etkileşimin artmasına, katılımcıların stratejileri destek almadan kullanarak bütün dil becerilerini verimli kullanmalarını sağlamaya yönelik planlar tasarlanması amaçlanmıştır.

Dördüncü eylem planında sınıf içi etkileşimi sağlamak amacıyla DOYY'un dayandığı kuramlardan biri olan sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde bütünlükli etkinlikler hazırlanmış, sınıfa, işlenecek metinle alakalı hemşire davet edilmiştir. Okuma öncesi etkinliğe katılımcıların etkin olarak katılmaları, böylece okunacaklara hazırlanmaları, konuşma ve dinleme becerilerinin birlikte kullanılması sağlanmıştır. Dördüncü eylem planı sonuçlarına göre öğrencilerin okuma sürecinde stratejileri bağımsız olarak kullanıp uygulamaya başladıkları, önceki süreçlere nazaran daha az öğretici desteğine gereksinim duydukları saptanmıştır. Yine gerçekleştirilen etkinliklerde katılımcıların konuşma becerilerini verimli bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini kullanan öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini rahatlıkla paylaştıkları belirlenmiştir. Beşinci eylem planında belirli bir seviyeye gelen etkileşimin geliştirilmesine, katılımcıların stratejileri bağımsız, dil becerilerini bütünlükli kullanabilmelerini sağlamaya yönelik planlar tasarlanmasına karar verilmiştir.

Beşinci eylem planında katılımcıların okuma süresinde, stratejileri bağımsız bir şekilde kullanmada deneyim edindikleri, sınıf ortamında Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini uygulayabildikleri tespit edilmiştir. Altıncı eylem planında, katılımcıların, Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini sınıf dışında, öğretici desteği olmadan kullanabilme durumlarını tespit etmeye yönelik plan hazırlanmasına karar verilmiştir.

Altıncı eylem planında katılımcıların önceki deneyimlerinden yararlanarak günlük yaşamlarında stratejileri kullanabilme durumlarını izlemek amacıyla bütünlükli etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlik kapsamında katılımcılara beş günlük zaman verilmiş, değerlendirme sürecine katılımcılar dâhil edilmiş, katılımcılar birbirlerinin çalışmalarını çeşitli açılardan eleştirmişlerdir. Derste gerçekleşen söz konusu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilerle onların sınıf ortamı dışında gerçekleştirdikleri etkinlikler hakkında sohbet ettik. Okuduklarını çok beğendiklerini ve okuduklarından etkilendiklerini ifade ettiler. Hikâyenin tahminlerinden farklı bir sonla bitmesi onları şaşırtmış. Bir öğrenci bu hikâyeyi gençler mutlaka okumalı şeklinde tavsiyelerde bulundu ve yeni kelimeler öğrendiğini dile getirdi. Öğrencilerin stratejileri kullanmaları daha da önemlisi bunu yaparken eğlenmeleri çok güzel oldu. (Yansıtıcı Günlük, 13.04.2023)

Tamamlayıcı görevler çerçevesinde katılımcıların çalışmaları sınıfla paylaşılmıştır. Öğrenciler okuduklarıyla ilgili görüşlerini akranlarıyla ve öğreticiyle paylaşmış ve okudukları metinleri çeşitli açılardan arkadaşlarına önermişlerdir.

Çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini kullanıp uygulama noktasında sorun yaşamadıkları saptanmıştır. Şekil 2'de söz konusu etkinliğe ilişkin öğrenci çalışmalarından birine yer verilmiştir:

Şekil 2

Altıncı Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması

6. EYLEM PLANI

Değerlendirme Etkinliği 2

Tahminlerim

Bir aile... ailesi... vardı.
Bir adam... ailesi... vardı. belki... ailesi...
Bakalım... bakacak... ailesi... ailesi...
Nasıl... ailesi... ailesi... ailesi...
Aile... ailesi... ailesi... ailesi...
Nasıl... ailesi... ailesi... ailesi...
Nasıl... ailesi... ailesi... ailesi...
Nasıl... ailesi... ailesi... ailesi...

Sorumlar

İbrahim... Dora'ya... neden... kırılmak... zorunda... kaldı?
Mustafa... Dora'ya... ailesi... ailesi...
Bakalım... kelime... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...
Dora... ailesi... ailesi... ailesi...

Anlamını tahmin ettiğim ya da sonra öğrendiğim kelimeler.

Kışa... aile... at... sesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...

Özetim

Bir aile... kırıldı... Babam... aile... ailesi... kırıldı...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...
Bakalım... ailesi... ailesi... ailesi...

Altıncı eylem planı sonucunda katılımcıların, stratejileri bağımsız olarak kullanmada iyi bir seviyeye geldikleri saptanmıştır. Katılımcıların sınıf içinde ve dışında stratejileri kullanarak okuduklarıyla, arkadaşlarıyla ve öğreticiyle etkileşime geçtikleri tespit edilmiştir. Yalnız bir katılımcının bilgilendirici metinleri okurken netleştirme ve özetleme stratejilerini kullanmada problem yaşadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar kapsamında yedinci eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Yedinci eylem planında okuma stratejilerini kullanıp uygulamada sorun yaşayan katılımcılar için akran desteğine dayalı grup etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar gruplara ayrılmış, akran etkileşiminin sağlanmasıyla sorunun giderilmesi amaçlanmıştır. Öğretici etkinlik süresince her grubun doğal bir üyesi gibi gruplara dâhil olmuş, katılımcıları yakından izleyerek rehber rolünü üstlenmiştir. Katılımcılara çalışma yapırları dağıtılmış, yönergeler açıklanmış okuma sonrası etkinliklere geçilmiştir. Öğrencilerin okuma sürecinin bütün aşamalarında, desteğe ihtiyaç duymaksızın stratejileri kullanmada iyi düzeye ulaştıkları, Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini kullanarak okuduklarıyla, arkadaşlarıyla ve öğreticiyle iletişime geçtikleri tespit edilmiştir. Önceki eylem planı sürecinde özetleme stratejisini uygulamada sorun yaşayan katılımcının, grup etkinlikleriyle stratejiyi daha kolay kullanabildiği, müdahalenin katılımcı üzerinde olumlu rolünün olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular göz önüne alınarak sonraki planda katılımcıların okuma öncesi, sırası ve sonrasında, stratejileri kullanabilmelerini/uygulayabilmelerini sağlayacak sempozyum etkinliği hazırlanmıştır. Sekizinci eylem planı, katılımcıların, Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerini bağımsız olarak kullanabilmelerini ayrıca dil becerilerini bütünleşik olarak kullanabilme durumlarını takip etmek için hazırlanmıştır.

Sekizinci eylem planıyla katılımcıların okuma sürecinde tahmin etme, netleştirme, soru üretme ve özetleme stratejilerini bağımsız bir şekilde kullanıp uygulayabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin stratejileri kullanarak okunanlarla ve akranlarıyla etkileşime geçmede iyi duruma geldikleri saptanmıştır. Süreç başlarında öğretici ve arkadaşlarıyla iletişimde ve stratejileri kullanmada sorun yaşayan katılımcıların desteğe ihtiyaç duymadan stratejileri uygulayabildikleri, dil becerilerini bütünleşik olarak kullanabildikleri tespit edilmiştir. Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuduklarını anlama-yorumlamada ilerleme kaydettikleri süreçte daha aktif

oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların, okuma becerisi temelinde gerçekleştirilen derslerde diğer dil becerilerini de kullandıkları, öğretici ve akranlarıyla rahatlıkla iletişime geçtikleri saptanmıştır.

Sekiz eylem planının uygulanıp tamamlanmasıyla katılımcılarla son görüşmeler (yarı yapılandırılmış) gerçekleştirilmiş, süreçte yararlanılan DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli ile yürütülen metin işleme sürecinin klasik metin işleme sürecinden farkı/farkları, stratejilerin dil becerileri üzerindeki rolü, modelin, katılımcıların etkinliklere katılma durumları üzerindeki rolleriyle ilgili duygu ve düşünceleri alınmıştır. Tablo 3'te etkileşimli öğretim modelinin, katılımcıların okuma anlama süreçleri üzerindeki rolüne ilişkin düşünceleri sıralanmıştır:

Tablo 3

Metin İşleme Süreçlerinde Stratejilerin Rolüne Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Stratejilerin işlevleri	odaklanma	Ö ₁ : Stratejiler ile daha iyi oldum. Okumada daha iyi oldum stratejiler ile daha iyi anladım.
	okuma-anlama	Ö ₈ : Okuma metni hakkında tahmin ediyoruz sonra bakıyoruz nasıl olacak, sonra metni özetliyoruz. Daha dikkatli okuruz daha iyi anlarız. Ö ₂ : Anahtar kelimelere bakıyorum, başlığa, fotoğraflara. Benim okumadan önce yaptığım tahminler hep doğru çıkıyor. Ö ₃ : Metindeki önemli yerlere ana başlığa bakıyorum. Ö ₆ : Metindeki gizli anlamı satırlar arasında ne var fark ediyorum, bana çok faydalı oldu.
	anlamayı kolaylaştırma	Ö ₄ : Önce iyi okuma bilmem strateji bilmem strateji yaparsam daha kolay okuyorum. Ö ₇ : Stratejileri öğrenmem çok faydalı oldu. Önceki seviyelerde okumam zayıftı vakti gelince stratejiler öğrendim çok faydalı oldu.
	motivasyon sağlama	Ö ₅ : Strateji ile kendime güvenmemeye başladım kendime notlar hazırladım stratejilerle. Okuma derslerinden çok korkardım mesela anlamayacağım okumam duruyor hemen kelimeye bakıyorum anlamadım cümleyi nasıl devam edeceğim. Stratejiler ile kendi kendime bunları artık yapabiliyorum.

Tablo 3 incelendiğinde Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerinin, okuma üzerinde olumlu rolünün olduğu görülmektedir. Katılımcılar, süreç içerisinde, stratejilerin okunanları anlamada birçok işlevinin olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, stratejileri kullandıklarında *okunanlara odaklanıp daha dikkatli okuduklarını ve okuma-anlama becerilerinin geliştiğini* düşünmektedirler. Bu bağlamdaki görüşünü Ö₁ kodlu katılımcı, *daha dikkatli okuruz daha iyi anlarız şeklinde* ifade ederken; Ö₆ kodlu katılımcı *metindeki gizli anlamı satırlar arasında ne var fark ediyorum* şeklinde dile getirmiştir. Stratejilerin *motivasyon üzerinde olumlu rollerinin olduğunu düşünen* katılımcılar, önceki ve sonraki yaşantılarını okuma bağlamında karşılaştırmışlardır. Önceleri okuma derslerine karşı olumsuz bakış açısına sahip olan Ö₅ kodlu katılımcı, düşüncesinin değiştiğini *okuma derslerinden çok korkardım mesela anlamayacağım, okumam duruyor hemen kelimeye bakıyorum anlamadım cümleyi nasıl devam edeceğim. Stratejiler ile kendi kendime bunları artık yapabiliyorum* şeklinde ifade etmiştir. Süreç başlarında okumada yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar zamanla *daha iyi duruma geldiklerini, zihinsel olarak geliştiklerini, sınavlarda daha başarılı olduklarını* paylaşmışlardır. Konu ile ilgili düşüncesini Ö₁₀ kodlu katılımcı, *daha önceki hayatımda hemen okuyordum ne yazarsa hemen okurdum. Şimdi okumadan önce tahmin ediyorum. Stratejiler sayesinde fikrim gelişti. Benim için faydalı oldu* şeklinde dile getirmiştir. Tablo 4'te katılımcıların stratejileri kullanmadan önceki metin işleme süreçleri ve stratejileri kullandıktan sonraki metin işleme süreçlerine yönelik görüşleri sunulmuştur:

Tablo 4

Etkileşimli Öğretim Modeli ile Gerçekleştirilen Metin İşleme Sürecine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
DOYY ile metin işleme süreci	etkili ve hızlı anlama	Ö ₁ : A1 ve A2'de hiç strateji görmedik. Daha önce okuma zordu ve hata çok yapardım sorular(ı) cevaplarken, özet de hatalı yapardım. Stratejileri öğrenince soruları daha iyi yapardım daha iyi özetlerim. Derslerde konular hakkında konuştuk videolardan sohbet ettik, konuşmaya da faydalı oldu.
	diğer becerileri destekleme özgüven	Ö ₁₀ : Tabi ki çok fark var. Bana zor geldi A1-A2 Hocalar bize yardım ettiler ama strateji görmedik hiç. Böyle oyunlar oynamadık, çalışma kâğıtları yoktu. Ama B1'den sonra bir sürü şey yaptık. Ben şimdi yolda yürürken Türkçe sorarsa cevap verebilirim cesaretim geldi. Önce konuşamazdım. Biliyorum ama konuşamıyorum ne cevap vereceğim bilmiyorum. Derslerde çok konuştuk çok iyi geldi şimdi hızlı konuşanları bile anlıyorum ve cevap veriyorum.

Tablo 4'ün devamı...

Tema	Kod	Katılımcılar
DOYY ile metin işleme süreci	faydalı düşünceleri paylaşma eğlenceli	Ö₂: Daha önceki kurlarda hiç strateji öğrenmedim. B1'den sonra ilk öğrendim. Faydalı oldu eğlenceli oldu. Ö₆: Bence en önemli şey yazma ve konuşma fikirlerimizi konuşmadan önce kafamda kuruyorum aynı zamanda konuşacağım. Bana göre ikisi de zor ve önemli konuşma ve yazma. Çünkü fikir var ve onları biz sınıfta çok paylaştık tartışma yaptık, video izledik eğlenceli şeyler yaptık. Ö₈: Önceki kurlarla çok fark vardır tabi ki. Mesela önceki kurlarda okuma ve yazma derslerinde stratejiler yoktu bize strateji vermediler. Siz bunları bize öğrettiniz çok faydalı oldu. Derslerde oyunlar oynadık, tartıştık konuştuk faydalı oldu konuşmama.
	anlamı yapılandırma etkileşimli sınıf ortamı	Ö₄: A1-A2 seviyelerinde çok zorlandım arkadaşlar da zorlandı. Okumayı çok durdurduk. Zaman kaybı çok olurdu okuduklarımızı anlamazdık. Stratejiler ile bunları daha kolay yaptık kelimeleri anlamak, sonra özetleme yapmak daha kolay oldu. Ö₅: Anlama artık daha kolay oldu. Konular hakkında hep konuşuyoruz, fikirler çıkıyor. Tartışma yapıyorduk düşüncelerimizi kendimize güvenerek konuşuyorduk.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, Etkileşimli Öğretim Modeli ile yürütülen okuma süreçleri hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar B1 kurundan itibaren metinleri *stratejik olarak okuduklarını* bu sayede *okuduklarını daha iyi anladıklarını* ifade etmişlerdir. *Derslerde videolar, kısa filmler, çalışma yaprakları, değerlendirme etkinlikleri, oyunlar, çeşitli paylaşımlar vb. materyallerin etkinlikleri çeşitlendirdiğini ve zenginleştirdiğini* düşünen katılımcılar böylece *metin işleme sürecinin eğlenceli, keyifli hâle geldiğini* paylaşmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Ö₉ kodlu katılımcı düşüncelerini *bana A1-A2 zor geldi, hocalar bize yardım ettiler ama strateji görmedik hiç. Böyle oyunlar oynamadık, çalışma kâğıtları yoktu. Ama B1'den sonra bir sürü şey yaptık* şeklinde ifade etmiştir. Stratejilerle gerçekleştirilen metin işleme süreci, katılımcıların *düşüncelerini rahatlıkla paylaşmalarını sağlamıştır. Akranlarıyla kolaylıkla ve rahatlıkla iletişime geçen katılımcılar stratejileri kullanarak anlamı yapılandırmakta böylece anlama süreçlerinin hızlandığını* düşünmektedirler. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerde dil becerilerinin hepsini kullandığını düşünen Ö₇ kodlu katılımcı, *düşüncesini okumadan önce konuşuyoruz, bazı videoları dinledik faydası oldu. Konuşma, dinleme, okuma, yazma hepsi her şey vardı derslerde* şeklinde aktarmıştır. Süreç başlarında konuşmakta isteksiz olan, utanan ve kaygılar yaşayan katılımcılar, *etkinliklerde düşüncelerini kolaylıkla ifade ederek konuşma isteklerinin arttığını, derslerde video, dinleme metinleri, çalışma yaprakları, değerlendirme etkinlikler vb. materyallerin kullanılmasının okuma-anlama sürecini çeşitlendirdiğini ve zenginleştirdiğini* paylaşmışlardır. Katılımcılar *süreç içerisinde edindikleri deneyimlerini günlük yaşama transfer ederek günlük yaşam becerilerine aktarabildiklerini* ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, *stratejileri öğrenmeden önceki ve öğrendikten sonraki metin işleme süreçleri arasında birçok fark olduğunu* dile getirmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada ve temel dil becerilerini bütünsel olarak kullanmada karşılaştıkları sorunların giderilmesidir. Elde edilen bulgulara göre Etkileşimli Öğretim Modeli kapsamında yürütülen dil öğretiminde katılımcıların okuma anlama becerilerinin geliştiği, okuduklarını daha iyi anlayıp yorumladıkları saptanmıştır. Katılımcıların okuma sürecinde strateji/stratejiler kullanarak okuma anlamada gelişme katettikleri tespit edilmiştir. Önceleri stratejiler konusunda tecrübeleri olmayan katılımcıların eylem planlarıyla stratejileri bağımsız bir şekilde uygulayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Griffiths (2003) strateji kullanma düzeyi fazla olan öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Şengül (2016) dil öğrenme stratejileri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme isteklerinin arttığını, kişisel ve kültürel özelliklerine uygun stratejilerle etkili öğrenmeler sağladıklarını ve dil öğrenme stratejilerini günlük yaşama aktarabildiklerini saptamıştır. Gerami ve Baighlou (2011) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen başarılı öğrencilerin geniş bir dil öğrenme stratejisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca Baz (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden dil öğrenme stratejilerini kullananların daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin stratejileri kullanarak okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerde okuduklarını daha iyi anlayabildikleri sonucuna varılmıştır. Buna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, okuma süreçlerini verimli hâle getirmek için DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerinin kullanılabilmesi anlaşılmaktadır. Okuma öncesinde tahmin etme stratejisi ile katılımcıların geçmiş yaşantılarından yararlanarak, okuduklarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirebildikleri saptanmıştır. Çünkü okuma öncesinde arka plan bilgisi önemli bir etkidir ve okuma öncesinde öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin harekete geçirilmesi gerekir (Tabak, 2017). Okuyucunun okuduğu konu hakkında daha önceden bazı bilgilere sahip olması kişinin okuma anlama becerisinin etkilemektedir (Alderson, 2000, akt. Keskin ve Okur, 2018). Cavkaytar (2009) çalışmasında tahmin etme stratejisinin, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirdiğini, okuma anlama süreçleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Bülbül (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tahmin etme stratejisinin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirdiğini bu durumun da öğrencilerin

okuma anlama becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışmanın bu açılardan daha önceki çalışmalarla benzer özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

Soru üretme stratejisi kullanabilen katılımcıların okuduklarını eleştirel bakış açısıyla ele aldıkları buna bağlı olarak daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Soru üretme, anlamayı geliştiren önemli bir bilişsel stratejidir (Palincsar ve Brown, 1984). Dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli paya sahip olan sorular, öğrencilerin kendilerini çeşitli şekillerde ifade etmelerine olanak vermektedir (Göçer, 2022). Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, okuma süreçlerinde soru üretme stratejisini kullanarak hem bilişsel becerilerini geliştirdikleri hem de dil becerilerini bütünsel olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların oluşturdukları soruları arkadaşlarına ve öğreticiye sormaları, akranlarıyla aralarındaki etkileşimi artırmada olumlu rol oynamıştır. Sosyal etkileşim tespit edilmeyen bir problemin teyit edilmesi için bireylerin dil aracılığıyla başkalarıyla iş birliği kurmasını sağlar (Zengin ve Seven, 2007). Katılımcılar metin işleme süreçlerinde cevaplarını bildikleri soruları arkadaşlarına sorarak hem de varsa anlamakta ve yanıtlamakta zorlandıkları soruları öğreticiye ve akranlarına sorarak etkileşime geçmişlerdir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, okuduklarını eleştirel gözle takip ederek metinleri derinlemesine analiz edebilmelerini sağlamada soru üretme stratejinin kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların, netleştirme stratejisiyle anlamada sorun yaşadığı kelime, kelime grubu, cümle, paragrafları, önceki süreçlere kıyasla daha iyi anlayıp yorumlayabildikleri tespit edilmiştir. Baydık'a göre (2011) okuma sırasında anlamı netleştirmek için netleştirme stratejisinin kullanılması gerekmektedir. Çalışmada, katılımcıların netleştirme stratejisiyle okuduklarını daha iyi anladıkları saptanmıştır. Katılımcılar anlamada zorlandıkları, ilk defa duydukları kelime veya kelime gruplarını bağlamdan hareketle tahmin etmişlerdir. Uygulamaların başlangıcında ilk kez okudukları/gördükleri kelime/kelimelerin geçtiği cümleleri anlayamayacaklarını düşünen katılımcıların, netleştirme stratejisiyle okuduklarını daha iyi anlayabildikleri görülmüştür. Göçer'e (2018) göre her sözcüğün yüklendiği ve taşıdığı anlam farklı olduğu gibi herhangi bir sözcüğün gerçek anlamı yanında mecaz, yan vb. anlamları çerçevesinde anlam yelpazesi ve kullanım durumları da farklıdır. Metin işleme süreçlerinde anlamı netleştirmede bağlam temelli öğretimden yararlanılmış, katılımcıların bilinçli hareket etmeleri ve aktif olmaları sağlanmıştır. Buradan hareketle dil öğrencilerin anlamada sorunlar yaşayabilecekleri, ilk kez karşılaşabilecekleri kelime, kelime grubu vb. ifadeleri anlamalarını sağlamak amacıyla netleştirme stratejisinin kullanılabileceği düşünülmektedir.

Özetleme stratejisini kullanabilen katılımcıların okuduklarında geçen önemli öğeleri tespit ederek kendi cümleleriyle ifade ettikleri görülmüştür. Okuma sonrasında kullanılan stratejiyle katılımcıların okuduğu metinlerdeki ana unsurları yazılı ve sözlü olarak ifade edebildikleri saptanmış, özetleme stratejisinin kullanımında dil becerilerinin bütünsel şekilde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Okunanların önemli kısımlarına odaklanan öğrenciler özetleme ile etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Göçer, 2018). Uygulamaların başlangıcında katılımcılar, bilgilendirici metinleri özetlerken problem yaşamışlardır. Bu maksatla metin türlerine göre özetleme şablonları tasarlanmış, katılımcılar özetleme stratejisini bağımsız olarak kullanma yolunda desteklenmiştir. Çalışmada öğrencilerin bilgi verici metinleri, olaya dayalı metinlere göre özetlemede zorlandıkları saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma süreçlerini iyileştirebilmek, okuduklarını bireysel olarak ifade etmelerini sağlayabilmede özetleme stratejisinden faydalanılabileceği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların, etkileşimli öğretim modeli stratejileri sayesinde okuduklarını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Etkileşimli Öğretim Modeli stratejileri öğrencilerin okuma amaçlarını fark etmelerine, ön bilgisini harekete geçirmelerine, dikkatlerini içeriğe odaklamalarına, metni eleştirel olarak değerlendirmelerine, anlayıp anlamadıklarını sınavabilmelerine katkı sağlamaktadır (Clark ve Graves, 2005). Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerle katılımcıların, okuduklarıyla kendi deneyimlerini ilişkilendirerek okuduklarına daha çok odaklanabildikleri böylece okudukları metinleri daha iyi anladıkları saptanmıştır. Johnson (2002) strateji öğretiminin öğrencilere birçok açıdan fayda sağladığını, strateji kullanılarak gerçekleştirilen okuma anlama sürecinin geleneksel okuma sürecine göre avantajlar sağladığını; Diehl (2005) okuma anlama konusunda problemler yaşayan öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada Etkileşimli Öğretim Modeli stratejilerinin öğrencilerin okuma anlama becerilerini iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Spörer vd. (2009) çoklu okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmede uygun bir araç olduğunu vurgulamıştır. Mendi (2009) ise öğrencilerin okuma performanslarıyla, okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; motivasyon ile strateji kullanımı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2011) öğrenme tarzlarına dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Sönmez Genç (2015) strateji eğitimi alan öğrencilerin daha iyi okur olarak kendilerini geliştirdiklerini, Dündar (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yararlandıkları bilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Tompkins (2002) DOYY kapsamında gerçekleştirdiği müdahale programıyla öğrencilerin, okuma anlamada ilerleme kaydettiklerini, okuma anlamada daha iyi hâle ulaştıklarını tespit etmiştir. Ayrıca DeGraaf (2021) DOYY'un, öğrencileri yetenekli okurlar ve yazarlar olma yolunda desteklediğini, onların sağduyulu kararlar vermelerini sağladığını, yaklaşımın öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına cevap verdiğini belirlemiştir. Buna göre Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmek amacıyla DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli'nden faydalanılabileceği anlaşılmaktadır. Diğer çalışmalardan farklı olarak Fox-Stanford (2001) DOYY'un öğrencilerin okuma başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı; Reed (2018) ise DOYY uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına katkısının olmadığı fakat yaklaşımın öğrencilerin okuryazarlık düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Amina (2025) etkileşimli ve tersine öğretim modellerinin okuma anlama becerileri üzerinde olumlu rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır, Ahmed vd. (2025) çalışmalarında modelin, ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebildiğini saptamıştır. Çalışmanın bu yönüyle

önceki çalışmalarla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Buradan Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde ayrıca dil becerilerinin bütünleşik kullanılmasında DOYY'dan yararlanılabileceği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak DOYY, Etkileşimli Öğretim Modeli stratejileri aracılığıyla gerçekleşen okuma anlama süreçlerinin, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, metne odaklanmalarını sağladığı, ilgi ve merak uyandırarak onları metne güdülediği tespit edilmiştir. Ayrıca okuma öncesi, sırası ve sonrasında yararlanılabilecek stratejilerin öğrencilerin dil becerilerini bütünleşik olarak kullanabilmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Amina, A. (2025). The impact of flipped instruction and reciprocal teaching on reading comprehension skills. *Turkish Academic Research Review*, 10(2), 349-361. <https://doi.org/10.30622/tarr.1463321>
- Ahmed, E., Abdellatif, H., & Mohammed, R. (2025). Exploring teachers' perspectives on the use of reciprocal teaching in reading comprehension. *Journal of Learning and Development Studies*, 5(1), 12-21. <https://doi.org/10.32996/jlds.2025.5.1.2>
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 361-383.
- Arif, A. (2014). Increasing the students' reading comprehension by using reciprocal teaching strategy. *Jurnal Pendidikan Bahasa* 3(1), 1-14.
- Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210. <https://doi.org/10.17556/erziefd.459424>
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 395386) [Yüksek Lisans, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415504>
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baz, D. (2019). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Clark, K. F. ve Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.6>
- Cooper, J. D. (1997). *Literacy: helping children construct meaning* (3. baskı). Houghton Mifflin.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu, M. (2019). Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39- 52.
- DeGraaf, A. A. (2021). *Building teachers' instructional capacity in a balanced literacy framework*. [Yayımlanmamış doktora tezi], The University of Wisconsin.
- Demir, K. ve Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Turkish Studies*, 12(14), 105-120. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Demir, T. T., Güler Yıldız, A. ve Peler, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 59-82. <https://doi.org/10.47935/ceded.1027744>
- Diehl, H. L. (2005). *The effects of the reciprocal teaching framework on strategy acquisition of fourth -grade struggling readers* (Tez No. 3170910) [Yayımlanmamış doktora tezi]. West Virginia University

- Dündar, S. A. (2016). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Fox-Stanford, D. (2001). *The impact of balanced literacy on third -grade students' achievement in reading* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Mississippi
- Frey, B., Lee, S., Tollefson, N., Pass, L. ve Massengill, D. (2005). Balanced Literacy in an urban school district. *Journal of Educational Research*, 98 (5), 272-280. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.5.272-280>
- Gerami, M. H. ve Baighlou, S. M. (2011). Language learning strategies used by successful and unsuccessful Iranian EFL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1567-1576. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.399>
- Geuke, N. (2022). *An effective balanced literacy approach to elementary literacy instruction*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], University of Wyoming.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli-mikro öğretim uygulama örnekli-Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2022). Eğitimde soru kullanımının yeri ve işlevleri: Türkçe eğitimi alanı örneği. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 56-87. <https://doi.org/10.29228/ijla.57379>
- Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(1), 94-114.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4)
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi*. Grafiker.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 31-80). Anı.
- İşeri, K. ve Şen, E. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında Türkçe yazılan bilimsel metinlerin incelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(1), 434-446. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1694>
- Jacobs Hogan, J. (2022). *Reciprocal teaching as a reading comprehension instructional strategy to support the integration of science literacy into the middle school science classroom* [Yayımlanmamış doktora tezi]. City University of Seattle
- Jeon, K. (2017). *Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Johnson, J. C. (2002). *Providing the toolbox: reading comprehension strategy instruction to fourth grade students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Minnesota
- Johnson, P. A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. Baskı) (Y. Uzun ve M. Özten Anay, Çev.) Anı.
- Keskin, F. ve Okur, A. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 295-310). Grafiker Yayınları.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <https://doi.org/10.47714/uebt.878270>
- Mafarja, N., Mohamad, M. M., Zulnadi, H., & Fadzil, H. M. (2023). Using of reciprocal teaching to enhance academic achievement: a systematic literature review. *Heliyon*, 9(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18269>
- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265.
- Mendi, H. B. (2009). *Yabancı dil öğreniminde okuma stratejileri kullanımı, motivasyon ve okuma test performansı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özden, M. (2019). Okuma ve sınıf içi uygulama örnekleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s. 105-120). Nobel.
- Özer, H. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaların bibliyografyası ve doktora tezlerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni bağlamında analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Palincsar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education*, 32(4), 477-496. <https://doi.org/10.1080/13674580601024432>
- Reed, T. T. (2018). *Evaluating a balanced literacy approach to increase literacy performance for students in grades kindergarten through fifth* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Capella University.
- Rief, S. F. ve Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy: user friendly strategies, tools, activities, and read-to-use materials*. Jossey-Bass.
- Saldaña, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. baskı) (Aysel T. ve Süleyman Nihat Ş., Çev.). Pegem Akademi.
- Snow, C. E., Burns, S. M. ve Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sönmez Genç, N. (2015). *Okuma stratejilerinin öğretimi ve strateji kullanımı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. ve Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Tez No. 265538) [Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “bellek stratejilerinin” kullanımı. *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (2002). Struggling readers are struggling writers, too. *Reading and Writing Quarterly*, 18(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/10573560252808530>
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479. <https://doi.org/10.7884/teke.4254>
- Uysal, N. M. (2011). *Öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yaylı, D. (2014). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içinde* (s. 53-65). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>
- Zengin, B. ve Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.04.2022 tarih 2022/07 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Etik Kurul Karar Tarihi: 21.04.2022
Etik Kurul Karar Sayısı: E-76062934-044