T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

YUSUF GÜNAYDIN
17746009

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2020

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

YUSUF GÜNAYDIN
17746009
ORCID NO: 0000-0002-0638-5621

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2020

ÖZ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ
Yusuf Günaydın
Temmuz, 2020

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

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, etkileşimli okuma, konuşma becerisi, kelime öğretimi.

ABSTRACT

THE IMPACT OF INTERACTIVE READING ON THE ABILITY OF SPEAKING IN TERMS OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yusuf Günaydın
July, 2020

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

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, interactive reading, the ability of speaking, vocabulary teaching.

ÖN SÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son yıllarda yapılan teorik ve uygulamalı çalışmaların ivme kazandığı bilinmektedir. Bu noktada Türkiye'nin jeo-politik konumuyla çeşitli kamu kurum ve kuruluşları tarafından hayata geçirilen kurumsal inisiyatiflerin de etkili olduğu görülmektedir. Dünyanın çeşitli yerlerinde Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsünün faaliyetleri; Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı ile Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının Türkiye'de eğitim almak isteyen yabancı uyruklu öğrenciler için yapmış olduğu çalışmalar, mezkûr faaliyetler arasında gösterilebilir. Yurt içinde ise üniversiteler bünyesinde kurulan dil öğretim merkezleri, bu misyonu yerine getirmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerine yöntem bağlamında katkı sunmak amacıyla yapılan bu çalışmanın birinci bölümünde problem durumundan bahsedilmiş, ikinci bölümünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine, temel dil becerilerine ve alan yazın taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak betimlenmiş, dördüncü bölümde elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Son bölümde ise araştırma sonuçları özetlenmiş ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Doktora eğitimim boyunca geniş bilgi birikimlerinden ve tecrübelerinden istifade ettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya, Prof. Dr. Suat UNGAN'a, ilk günden itibaren hep yanımda olan Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN'a, çalışmalarımda yol gösteren, verdikleri akademik derslerle alan bilgisine hâkimiyetimi güçlendiren değerli hocalarım Doç. Dr. Bayram BAŞ'a, Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ'a, Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN'e, Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN'a, Doç. Dr. Talat AYTAN'a ve ayrıca tez izleme komitesindeki katılım ve katkılarından dolayı Doç. Dr. Bekir İNCE'ye şükranlarımı sunarım.

İlkokuldan beri üzerimde emekleri olan bütün hocalarıma, bugüne kadar kendileriyle teşrik-i mesaide bulunma fırsatına eriştiğim bütün arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde hem anne hem baba misyonunu yüklenen, varlığıyla bana güç veren, sevgi, merhamet ve özlem duygularının hakiki manasını şahsında tecessüm ettiren kıymetli annem Fatma GÜNAYDIN'a, ağabeyim Muhammet GÜNAYDIN'a, ablalarıma; bu zorlu süreçte ihmal etmeme rağmen sürekli desteklerini gördüğüm kızlarım Fatma Bilge'ye, Aybike'ye ve kıymetli eşime minnettarım.

Türkçeye gönül veren üstatlarımıza en kalbi duygularımla şükranlarımı sunarım.

Eşsiz kıymete ve güzelliğe sahip ülkemizi bize bırakan atalarımıza ve hâlihazırda bizim kalması için canlarını veren aziz şehitlerimize rahmet, minnetle…

İstanbul; Temmuz, 2020 Yusuf GÜNAYDIN

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **İİİ**
ABSTRACT ..... **İV**
ÖN SÖZ ..... **V**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **X**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİİ**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **Xİİİ**
KISALTMALAR ..... **XİV**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Problem Cümlesi 6
1.4. Alt Problemler 6
1.5. Araştırmanın Önemi 7
1.6. Varsayımlar 8
1.7. Sınırlılıklar 8
1.8. İlgili Araştırmalar 8
1.8.1. Etkileşimli Okuma ile İlgili Araştırmalar 8
1.8.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar 11
1.9. Tanımlar 15
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **17**
2.1. Dil ve Ana Dili 17
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 20
2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri 28
2.3.1. Dinleme 28
2.3.2. Yazma 30
2.3.3. Konuşma 31
2.3.3.1. Konuşmanın Boyutları 33
2.3.3.1.1. Konuşmanın Bilişsel Boyutu 33
2.3.3.1.2. Konuşmanın Fiziksel Boyutu 36
2.3.3.1.3. Konuşmanın Psikolojik Boyutu 44

2.3.4. Okuma 47
2.3.4.1. Okumanın Fiziksel Yönü 49
2.3.4.2. Okumanın Zihinsel Yönü 50
2.3.4.3. Okumanın Toplumsal Yönü 51
2.3.4.4. Okuma Psikolojisi 55
2.3.4.5. Okuma Yöntem ve Teknikleri 57
2.3.4.5.1. Sesli Okuma 58
2.3.4.5.2. Söz Korosu 59
2.3.4.5.3. Okuma Tiyatrosu 60
2.3.4.5.4. Tartışarak Okuma 60
2.3.4.5.5. Sessiz okuma 61
2.3.4.5.6. Soru Sorarak Okuma 62
2.3.4.5.7. Göz Atarak Okuma 62
2.3.4.5.8. Özetleyerek Okuma 63
2.3.4.5.9. Not Alarak Okuma 63
2.3.4.5.10. İşaretleyerek Okuma 64
2.3.4.5.11. Tahmin Ederek Okuma 64
2.3.4.5.12. Ezberleme 64
2.3.4.5.13. Metinlerle İlişkilendirme 65
2.3.4.5.14. Eleştirel Okuma 65
2.3.5. Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki 67
2.3.6. Etkileşimli Okuma 69
2.3.6.1. Etkileşimli Okumanın Kuramsal Temelleri 72
2.3.6.2. Etkileşimli Okumanın Önemi 77
2.3.6.3. Etkileşimli Okumada Amaç 79
2.3.6.4. Etkileşimli Okuma Teknikleri 81
2.3.6.5. Etkileşimli Okuma Süreci 83

2.3.6.5.1. Etkileşimli Okuma Öncesi Yapılması Gerekenler 84
2.3.6.5.2. Etkileşimli Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler 86
2.3.6.5.3. Etkileşimli Okuma Sonrasında Yapılması Gerekenler 88
2.3.7. Etkileşimli Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki 89
2.3.8. Etkileşimli Okumada Öğretmenin Rolü 90
2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kelime Öğretimi 93
3. YÖNTEM 97
3.1. Araştırma Modeli 97
3.2. Çalışma Grubu 98
3.3. Veri Toplama Araçları 101
3.3.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Gözlem Formu 101
3.3.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi 101
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 103
3.4.1. Nicel verilerin toplanması ve analizi 103
3.4.2. Nitel verilerin toplanması ve analizi 109
4. BULGULAR VE YORUM 111
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum 111
4.1.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 111
4.1.1.1. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması 111
4.1.1.2. Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 112
4.1.1.3. Grupların Ön Test Son Test Arası Fark Puanlarının Karşılaştırılması 114
4.1.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 116
4.1.2.1. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması 117
4.1.2.2. Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 117
4.1.2.3. Grupların Ön Test Son Test Arası Fark Puanlarının Karşılaştırılması 119
4.1.3. Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 120
4.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular ve Yorum 121
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum 123

5. SONUÇ VE TARTIŞMA 132
5.1. Sonuç ve Tartışma 132
5.2. Öneriler 142
KAYNAKÇA 144
EKLER 163
Ek 1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu 163
Ek 2. Örnek Ders Kaydı Çözümü 165
Ek 3. Kelime Başarı Testi 179
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu 181
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 182
Ek 6. Uygulamada Kullanılan Metinler 183
ÖZ GEÇMİŞ 190

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Etkileşimli Okumada Başlatma ve Sürdürme Yöntemleri..... 90
Tablo 2: Deney Grubunun Demografik Bilgileri 99
Tablo 3: Kontrol Grubunun Demografik Bilgileri 100
Tablo 4: Kelime Bilgisi Başarı Testinin Madde Analizi..... 102
Tablo 5: Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarına Ait Normallik Test Değerleri 106
Tablo 6: Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarına Ait Normallik Test Değerleri..... 108
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması 112
Tablo 8: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması..... 113
Tablo 9: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması..... 113
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması 116
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması..... 117
Tablo 12: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması..... 118
Tablo 13: Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması..... 118
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması 120
Tablo 15: Bağımsız Değişkenlere Ait Frekans ve Yüzde Bilgileri..... 121
Tablo 16: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması 122

Tablo 17: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması 122
Tablo 18: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması 123
Tablo 19: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması 123
Tablo 20: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler 125
Tablo 21: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler 126
Tablo 22: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler 127
Tablo 23: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler 130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Etkileşimli Okumanın Desteklediği Beceriler..... 84

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Etkileşimli Okumanın Ayırt Edici Özellikleri 125
Grafik 2: Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi..... 126
Grafik 3: Etkileşimli Okumanın Kelime Hazinesine Etkisi..... 128
Grafik 4: Etkileşimli Okumanın Duyuşsal Etkileri..... 130

KISALTMALAR

bs.	: baskı
Bkz	: Bakınız
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
çev.	: Çeviren
DİAOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
DİLMER	: Dil Eğitim Merkezi
ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, ilgili araştırmalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisi ve kelime öğretimi üzerine yapılandırılmıştır. Dil eğitimi ve öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi temel amaçlardandır (Johnson, 2017). Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Tompkins, 2005).

Dil becerilerinin gelişimi, öğrencinin tüm dil öğrenim sürecini şekillendirdiği için ana dili kullanıcısı dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir (Gunning, 2005). Kişinin iletişimsel yeterliliği, bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir (Harris, Sipay, 1990). İnsanlar, zamanlarını %40 dinlemeye, %35 konuşmaya, %16 okumaya, %9 yazmaya ayırır (Hagevik, 1999, 46).

Okuma, yazılı dilin anlamlandırılması olarak tanımlanabilir (Harris, Sipay, 1990). Okuma, bazı sembollerin sesli veya sessiz bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlansa da temelinde, anlamlandırma ve anlam çıkarma süreci yer almaktadır (Day, Banford, 1998). Okuma becerisinde, bir yandan insan ile dünya arasında diğer yandan dil ile dönüştürücü eylem arasında diyalektik bir ilişki vardır. Bu görünge içinde, okuma yazmaya yalnızca kazanılacak teknik bir beceri olarak değil, özgürlük için kültürel eylemin zorunlu bir temeli olarak, bir toplumsal kurum ve kimlik olmanın ana boyutu olarak yaklaşılır (Freire, Macedo, 1998, 42). Wallace, okumanın herhangi bir dil modu olmadığını; acil ihtiyaçlara hizmet eden, zevk veren, kendi lehimize bizi öğreten ve en önemlisi sosyal etkileşimi sağlayan, hayatta kalma rolü üstlenen bir yönünün olduğunu ifade eder (Wallace, 2000). Okumanın sosyal

etkileşimi sağlama, bilgi edindirme, dünyayı tanıma, olayları yorumlama ve hayatta kalma gibi genel; akademik ve bilimsel gibi özel yönleriyle oldukça geniş bir yelpazede etkili olması şüphesiz ki okuma eğitimi ve öğretiminin önemini tartışmasız bir noktaya yükseltmektedir. Bu bağlamda Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitiminin bu bilinçle gerçekleştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülebilir. Çünkü dil öğrenicisi, sadece günlük ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir dil değil, kendini toplumun her kesiminde rahatlıkla ifade edebilecek özgürlüğü yaşayabileceği, olay ve durumlar arasında bağlantı kurarak yorum yapabileceği seviyede bir dil, akademik düzeyde bir olgunluk, duygu ve düşüncelerini zihninde tasarladığı oranda ifade edebileceği bir kelime hazinesi sahibi olmalıdır.

Türkçenin ana dili olarak veya yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için hedef dilin ses ve harflerinin iyi bir şekilde öğretilmesiyle birlikte iyi derecede kelime bilgisinin aktarılması gerekmektedir. Bireyin ana dilinde veya yabancı bir dilde kendini ifade etme yetisi, pasif ve aktif söz varlığında bulunan kelimelerin oranı ile sınırlıdır. Ayrıca bildiği kelimeler arasında anlam ilişkilerini kuramayan ve kelimelerin bağlamdan hareketle kazandığı anlam değişimlerine karşı farkındalık sağlamayan bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin yeterli derecede gelişeceği söylenemez.

Yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesi hususu, son dönemlere kadar ihmal edilmiş (Zimmerman, 1997) ancak 90'lı yıllardan itibaren dil eğitimi politika yapıcıları, öğretim programı geliştiricileri ve ders kitabı yazarları kelime öğretiminin dil becerilerini bütünleyici işlevini fark ederek kelime bilgisine yönelik içeriklere ders materyallerinde yer vermeye başlamıştır (Taylor, 1990).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitimi bağlamında metin, önemli bir yer tutar. Collins ve Smith'e (1980) göre metin, okumanın önemli bileşenlerindendir. Bundan dolayıdır ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düzeylere göre metin uyarlamak, sadeleştirmek, yeniden yazmak, üretmek ve özetlemekle birlikte okuma-anlama süreci ve sözcüklerin aşamalı olarak öğretilmesi / öğrenilmesi açısından önemlidir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2013) okuma genel olarak; genel okuma - anlama, yazışmaları okuma - anlama, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve gerekçeleri anlama, yazılı talimatları anlama ve benzeri şekilde yer almaktadır.

Yabancı bir dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi için konuşma dilinin karakteristik özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Dinlemeyi cümlelerin uzunluğu-kısalığı (birleşimi, kümelenmesi), ritim, konuşma dili, etkileşim düzeyi vb. unsurlar zorlaştırır (Brown, 2000). Türkçenin cümle kuruluşları, sözcüklerin bağlam içerisindeki anlamı ve dil kullanıcılarının dili kullanma söylemi dikkate alındığında sözlü veya yazılı metni dinlemenin ve anlamanın yabancı dil öğrenicilerinin dil düzeyine göre farklılık gösterebileceği söylenebilir. Bunun yanında yabancı dilde sözlü veya yazılı bir metnin anlaşılırlığını, "dilsel karmaşıklık, metin türü, söylem yapısı, metnin somut şekli, uzunluğu ve dil öğrenen açısından önemi" (DİAOÖÇ, 2013, 163) gibi etmenler belirlemektedir. Bundan dolayı yabancılara Türkçe dinleme eğitiminde seçilen metinlerin kurlara göre düzenlenerek diğer becerilerle de ilişkili şekilde hazırlanmasının dil öğretiminin etkin ve kalıcı şekilde yapılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yabancılara Türkçe dinleme eğitiminde cümle yapısı, sözcük kullanımı, metin seçimi, dil bilgisel yapı, konuşma dili ve diğer birçok etmen dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme-anlama becerisinin gelişmesinde zorluklar yaşanması olasıdır.

Dil öğrenicilerinin ana dilde ve yabancı dilde en fazla problem yaşadıkları becerinin yazma olduğu görülmektedir (Dodd, Carr, 2003; Power, Hubbard, 1996, Culham, 2003). Çünkü yazma, üst bilişsel bir beceridir. Bundan dolayıdır ki ana dili eğitimde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de öğrenicilerin düzeyi dikkate alınarak önemsenmeli ve diğer becerilerle desteklenmelidir. Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan yazma; konuşma, dinleme ve okuma becerisinden daha fazla yeterlilik gerektirmektedir. Diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılan yazmaya yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar, bu becerinin geliştirilmesindeki eksiklikleri göstermektedir (Kinneavy, Warriner, 1993). Vygotsky'e (1998, 145-146) göre yazı yazma, bilinçli bir çaba ve öğrenicinin bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirmektedir. Bu bilinçli ve çözümleyici zihnî istek sebebiyle yazmada kullanılan bilişsel işlemler, bireyin bilişsel yapısını düzenleyen işlemler olarak da bilinmektedir (Hadaway, 1987).

Konuşma, insanı diğer varlıklardan ayrı kılan; insanın duygu ve düşüncelerini sesler, sözcükler ve cümleler aracılığıyla gerçekleştirdiği bir dışa vurum yansıtmasıdır (Peirce, 1995). İnsanın duygu ve düşüncelerini dışa yansıtması sesler veya diğer bir ifadeyle semboller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Hem ana dil hem de yabancı dil

öğretiminde "konuşma ve dinleme iletişim sürecini tamamlayan unsurlar olduğu için" bu iki becerinin geliştirilmesinde düzeyler kadar yabancı dil olarak öğretilen/öğrenilen dilin fonetik ve sentaks özelliklerinin de göz önüne alınması gerekir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014, 202).

Brown (2000), konuşma becerisiyle ilgili birçok ilkeyi maddeler hâlinde sıralarken sözlü iletişimin mikro yetenekleri terimini kullanmaktadır. Bu, konuşma becerisinin kendi içerisinde birçok durumu içerdiğini göstermektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe konuşma eğitiminde Türkçenin cümle yapılarını, sözcük ve cümlelerin anlam düzeyleri ile yabancı dil öğretim yöntemlerinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyacı, hedef dilin yapısı, öğrenicilerin dil yapısı gibi unsurlar göz önüne alınmalı ve farklı stratejilerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilmelidir. Bunun yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma etkinliklerindeki cümlelerin aşamalılık ilkesine uygun bir biçimde hazırlanmasına önem gösterilmelidir. Bu şekilde hazırlanmayan materyallerdeki sözcüklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenicileri tarafından öğrenilmesinin zorlaşacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kazandırılan beceriler, temel dil becerileridir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde müstakil olarak becerilere yönelik çalışmalar olmasına karşın beceriler arası ilişkiye odaklanan bilimsel çalışmaların sayısı azdır. Ayrıca dil becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin de sınırlı olduğu görülmektedir. Alandaki çalışmaların genel eğilimi göz önüne alındığında bir dil becerisi özelinde materyal geliştirmeye, yöntem ve teknikleri sınamaya yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı bir gerçektir. Dil eğitiminde temel dil becerilerinin, kelime ve gramer öğretiminin birbirini bütünleyen beceriler ve öğrenme alanları olduğu da bilinmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kilit bir beceri olan okuma becerisine, Türkiye'de yaygınlık kazanmamış bir yöntem olan etkileşimli okuma yöntemiyle realize etmeye çalışan bu araştırma, girdisel bağlamda okuma metinlerini, süreç bağlamında merkezi olarak etkileşimli okuma yöntemini, çıktı bağlamında ise günlük hayatta iletişim ihtiyacının en önemli bileşeni olan konuşma becerisine ve kelime öğretimine odaklanmasıyla önem arz etmektedir. Başka bir deyişle bu çalışma biri anlama diğeri anlatma olmak üzere iki temel dil becerisine eğilmesiyle ve bütün dil becerilerini besleyen kelime öğretimini de bir araştırma problemi olarak ele almasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde beceriler

arasındaki işbirliğine ve etkileşime zemin hazırlayan bilimsel çalışma ihtiyacının bir tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. Etkileşimli okuma teknikleri ilgili alan yazın incelendiğinde etkileşimli okumanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine etkisini sınayan bir araştırmaya rastlanmaması mevcut araştırmanın yapılması gerektiğinin bir işaretidir.

Okuma türlerinden sesli okuma ile konuşma becerisi arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Sesli okumadaki vurgu, tonlama gibi ezgi unsurları ile telaffuz becerisi aynı zamanda konuşma becerişinin de kapsama alanı içindedir. Etkileşimli okuma uygulamalarında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimlerle yukarıda adı geçen unsurlar ve beceriler de geliştirilmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemi, dünyada kabul gören yapılandırmacı yaklaşımın ön bilgilerin harekete geçirilmesi ilkesiyle uyumludur. Bu itibarla Türkçe öğretim setlerine bağlı kalınan öğretim süreçleri yerine öğrencilerin geçmiş deneyimlerini, dünya bilgilerini sınıf ortamına taşıyan etkileşimli okuma yönteminin günümüz eğitiminin değerler dizisiyle de örtüştüğü ifade edilebilir. Eğitimde başarının içerik bilgilerinin yeniden üretimiyle değil, bilinenlerden çıkarım yapmak ve o bilgiyi yeni durumlarda yaratıcı olarak kullanmakla sağlanacağı tartışılmaz bir gerçektir. Son tahlilde etkileşimli okuma, çağın ihtiyaçlarına cevap veren bir yöntemdir. Bu yöntemin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının dil öğrenicilerine otantik deneyimler yaşatacağı öngörülmektedir. Dil öğrenicilerinin metinle temas etme noktasında aktif bir okur konumunda olduğu etkileşimli okuma yöntemi, öğrenici merkezli olması yönüyle metin yazarları, dil eğitmenleri ve sınıf ortamı arasında karşılıklı etkileşimi sağlayan bir doğaya sahiptir. Bu yönüyle etkileşimli okuma, yirmi birinci yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinden olan yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği alt becerileri için zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Klasik okuma anlayışı çerçevesinde ön bilgileri harekete geçirememek, metindeki hedef kelimelerle sınırlı kalmak, hazırlık ve metin altı soruları ile yetinmek, becerileri ayrı zamanlarda kazandırmaya çalışmak; hedef öğrenmeleri istendik düzeye taşımamaktadır. Özellikle etkileşimli okumanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerinin birlikteliğine fırsat sunduğu ancak yeterince kullanılmamasının dil öğretiminde hedeflenen düzeye erişmeye engel oluşturduğu ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

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

1.3. Problem Cümlesi

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

1.4. Alt Problemler

- Etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Türkçe öğretim seti ile okuma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test sonuçları fark puanları ile Türkçe öğretim setiyle okuma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasındaki fark puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Cinsiyet değişkeni, etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test sonuçları arasındaki puanları üzerinde etkili midir?
- Yaş değişkeni, etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test puanları üzerinde etkili midir?
- Öğrenim durumu değişkeni etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test puanları üzerinde etkili midir?
- Uyruk değişkeni etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma becerisi ön test son test puanları üzerinde etkili midir?
- Etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun kelime bilgisi testi ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

En az bir yabancı dil bilmek, küreselleşen dünyada bilgi toplumunun bir üyesi olmak için gereklidir. Türkçenin dünya coğrafyasındaki yayılma alanı ve bir bilim dili olarak önem kazanması, Türkçenin öğrenilmesi gereken dillerden biri olduğunu göstermektedir, doğal olarak Türkçeyi öğrenmek ve öğretmek gün geçtikçe önemli hâle gelmektedir.

Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de okuma metinlerinin ve kullanılan dil öğretim yöntemlerinin dil öğrenimindeki işlevi önemlidir. Dil öğrenicileri, hedef dilin seçkin örnekleriyle öncelikli olarak ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla tanışmaktadır. Öte yandan konuşma becerisi yabancı dilde iletişim kurmak için gerekli temel becerilerdendir, bu sebeple okuma metinlerinin ve işleniş süreçlerinin konuşma becerisini destekler mahiyette olması ehemmiyet arz etmektedir. Bu bağlamda etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisini geliştireceği düşünülmektedir.

Her dilde olduğu gibi Türkçenin öğretiminde de başarılı olmak için dört temel dil becerisi ile kelime bilgisi ve gramerin birlikte kullanımı gereklidir. Etkili bir iletişim için doğru kelimeleri bilmek ve kullanmak, bu kullanımların çıktısı olarak konuşma becerisini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin nitelikleri ve uygulama boyutundaki yöntemleri, öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, iletişimin çıktısı olarak görülen konuşma becerisinin, öğrenme ve öğretme sürecindeki diğer becerilerle olan yöntem ve uygulama boyutlarındaki ilişkisi, dil öğrenme sürecinde kullanılan okuma metinlerindeki uygulama yöntemlerini önemli hâle getirmektedir. Bu mühim nokta göz önüne alındığında, bu araştırmanın okuma becerisini etkileşimli hâle getirerek dilin çıktısı olan konuşma becerisine etkisini ölçmesi, çalışmanın önemini göstermektedir. Dolayısıyla etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak öğrenim süreçlerinin konuşma becerisine etkisini ve önemini ortaya koyması açısından bu çalışmada elde edilecek nicel ve nitel bulguların öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğreticilere fikir vermesi; konuşma becerisinin kazanılmasında ve kazandırılmasında sorun yaşayan öğretici ve öğrenicilere alternatif öğrenme ve öğretme fırsatı sunması; Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde materyal hazırlayanlara metinlerin seçiminde ve düzenlenmesinde yol göstermesi; alan yazına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.6. Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Altı haftalık uygulama süreci, etkileşimli okuma yönteminin etkisinin ölçülmesi açısından yeterlidir.

2. Deneysel süreçte kullanılan metinler, araştırmanın amacına uygundur.

3. Uygulamaların yapıldığı eğitim ortamı, yöntemin gerçekleştirilmesi için uygundur.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmada, okuma metinleri, deney grubunda etkileşimli okuma yöntemiyle, kontrol grubunda ise ders kitabında verilen etkinliklerle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma sonuçları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Ankara'daki bir dil öğretim merkezinde B2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerle ve etkileşimli okuma yöntemiyle işlenen altı okuma metniyle sınırlıdır.

1.8. İlgili Araştırmalar

1.8.1. Etkileşimli Okuma ile İlgili Araştırmalar

Etkileşimli kitap okuma; öyküyü okuyan öğretmenin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rol değişmelerini sağlayan, öğretmenin etkin bir dinleyici ve soru soran kişi olmasını gerektiren bir seri standart davranışa dayanmaktadır. Öykünün okunması sırasında öğretmen, çocuklara konuşmaları için sık sık fırsat vermekte, sorular sorarak anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve diğ., 1994). Whitehurst ve diğ. tarafından geliştirilen bu yaklaşım; çocuklardan öyküdeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemeyi, çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında soru sormayı, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamalarını, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret

ederek isimlendirmelerini ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemeyi içermektedir.

Bununla birlikte etkileşimli okuma; öykünün okunması sırasında öğretmenin çocukların oluşturdukları ifadelerin doğru olup olmadığını değerlendirmesini, çocuklar tarafından kullanılan ifadeleri uygun sözcükler ve cümle yapıları kullanarak genişletmesini ve çocukların ifadeleri tekrarlamalarını istemeyi gerektirmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalara ilişkin öğretmen tarafından sağlanan geri bildirim süreçleri de tanımlanmıştır. Böylece, çocukların dikkatleri, öykü hakkındaki bilgileri ve sözcük bilgileri artmakta, öyküyle ilgilenmeleri sağlanmaktadır. Çocuklara, cevaplarına ilişkin bireysel geribildirim verilmekte, konuşmalarına daha çok bilgi eklemeleri ve sözel dili daha sık kullanmaları desteklenmektedir (Gormley ve Ruhl, 2005).

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda, etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı ve ses bilgisel farkındalıklarını artırdığını gösteren bulgular da bulunmaktadır. Örneğin; Ezell ve Justice (2000, 2002), yazı farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalarında, kitap okuma sırasında yetişkinin yazıya değişik şekillerde işaret etmesini sağlayarak çocukların yazı kavramlarına, harflere, sözcüklere ve yazı ile konuşma arasındaki ilişkiye yönelik farkındalıklarının arttığını saptamışlardır. Diğer bir çalışmada ise (Justice ve diğ., 2005), anne-baba-öğretmen etkileşimli kitap okuma sırasında sözcüklerin ses bilgisel özelliklerine vurgu yaptıklarında çocukların, 10 haftalık program sonunda ses bilgisel farkındalık becerilerinde önemli ölçüde gelişme gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Hargrave ve Senechal (2000), dil gelişimi açısından akranlarına göre dezavantajlı olan 36 okul öncesi öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma yönteminin çalışma grubundaki öğrencilerin söz varlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir.

Halsey'in (2008) ebeveynlerin uyguladığı etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuğunun sözel dil becerileri ve alfabeyi öğrenmeleri üzerine etkisini inceledikleri ve sekiz hafta süren araştırmasının sonucuna göre, sözel dil becerilerinde yükselmenin, alfabe becerilerinde de farkındalık oluştuğu tespit edilmiştir.

Lever ve Senechal (2011), etkileşimli kitap okuma yöntemiyle geleneksel kitap okuma yönteminin farkını ortaya koymayı amaçlamıştır. Kontrol gruplu deneysel desenle tasarlanan araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunun dil becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiş, kontrol grubunun dil becerilerinde ise dikkate değer bir gelişme kaydedilmemiştir.

Maul ve Ambler (2014) etkileşimli okuma etkinlikleriyle dil gelişimi yetersiz olan çocukların dil gelişim seviyelerini artırmayı hedefledikleri araştırmanın sonucunda çalışma grubunun anlama ve anlatma becerilerinde önemli bir ilerleme görüldüğünü saptamıştır.

Kuzu (2003), etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyini sınadığı araştırma sonucuna göre, deney grubu öğrencileri geleneksel modele göre okuma öğretimi yapılan kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.

Akoğlu, Ergül ve Duman'ın (2014) etkileşimli okumanın korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu çocukların anlama ve anlatma becerileri üzerindeki etkisini incelediği deneysel araştırmanın sonucuna göre etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir.

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli okuma faaliyetlerinin yapıldığı beş-altı yaş grubu çocukların hikâyedeki sosyal kodları çözme, sosyal sorunlara karşı çözüm yolu önerme, hikâyeleri olumlu sonlandırma becerilerinde önemli bir artışın olduğu saptanmıştır.

Türkben (2017) araştırmasında etkileşimsel okumanın ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerileri ile okuma tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmaların sonuçları ile birlikte dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelecekte okuma-yazma başarısının temelini oluşturduğu da göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının özellikle okul öncesi eğitim programlarına yerleştirilmesinin önemi daha da belirgin şekilde açığa çıkmaktadır. Buna karşın, Türkiye'de hâlâ bu konudaki bilimsel çalışmaların ve alan uygulamalarının oldukça sınırlı olduğu ve öğretmenlerin okuma etkinliklerini

genellikle çok sınırlı düzeyde etkileşim içerecek şekilde gerçekleştirdikleri gözlemlenmektedir.

İnformal gözlemlerin dışında, Türkiye'de özellikle okul öncesi eğitim sınıflarında kitap okuma etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen bilimsel çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların, etkileşimli okuma kapsamında yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı ve dil ve erken okur-yazarlık becerilerinin gelişimini desteklemeyi hedefleyen çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Yine bu çalışmaların ışığında; öğrenme etkinliklerinin çocuğun gelişimine destek vermesi özellikle çocukların dili kullanma, kelime dağarcığı, dinleme, anlama, düşünme, sorgulama, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için bu etkinliklerin daha fazla etkileşimli olması önerilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu etkinlikleri daha verimli uygulamalarını sağlamak amacıyla bilinçlendirici eğitimler önerilmektedir. Özellikle, etkileşimli hikâye okuma; farklı ülkelerde, farklı şehirlerde, farklı okullardaki öğretmenlere ve anne-babalara öğretilmekte ve bu eğitimlerin çocukların dil gelişimlerine olan olumlu etkileri gözlemlenmektedir (Whitehurst ve diğ., 1994).

1.8.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Kılıçarslan (2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine ve kaygılarına etkisini ortaya koymayı amaçladığı karma desenli araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sivrioğlu (2014) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama tekniklerinin, konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla B1 ve B2 seviyelerinden onar katılımcı ile yaptığı araştırmanın sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğunu tespit etmiştir.

Gülle (2015) ikinci dil olarak Türkçe konuşma testinin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik çalışmasında, Boğaziçi Üniversitesindeki değişim öğrencilerinin konuşma yeterlilik seviyelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma için oluşturulan altı konuşma ödevi, Boğaziçi Üniversitesinde orta ve üst düzey Türkçe sınıflarındaki 24 öğrenciye

uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hazırlanan ödevlerin düzeltilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği kanaatine ulaşılmıştır.

Gün (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi amaçladığı karma araştırma deseni ile kurgulanan araştırmayı 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul'da B2 seviyesindeki 30 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, Skype uygulamaları deney grubu lehine bir fark sağlamış ancak fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

İlgün (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ninni ve tekerlemeler yardımıyla konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ve A1 ve A2 seviyeleri ile sınırladığı araştırmada öğrencilerin konuşma ve sesletim becerilerini geliştirmeye ve temel gramer yapılarını sezdirmeye yönelik etkinlikler tasarlamıştır. Araştırma neticesinde dil gereçleri olan ninni ve tekerlemelerin kullanımı ile konuşma ve sesletim becerisi arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Çelik (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerinden hareketle sahada çalışan eğitmenlerin konuşma becerisi yeterliğini tespit etmeyi amaçladığı karma desenli araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin konuşma becerisi açısından yeterli düzeyde olduğunu ve öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinde daha istekli davrandığını bulgulamıştır.

Rashid (2017), Afganistan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümünde, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarını farklı değişkenlere göre sınamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının ana dili, heyecan, Türkçe öğrenme amacı gibi faktörler yönüyle farklılık arz ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Taşköprü (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde konuşma becerisine yönelik materyal geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada ürettiği materyalleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde uygulamış ve elde edilen bulgulara göre materyallerin genel anlamda yeterli ve iyi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Abukan (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak için Konuş Modeli'nin üretici dil becerilerine etkisini incelediği ve örneklemini İnönü Üniversitesi TÖMER'de B2 seviyesindeki 17 öğrencinin oluşturduğu karma desenli araştırmada, Yazmak için Konuş Modeli'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine anlamlı katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Arslan (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma becerilerine katkısını irdelediği nitel desenli araştırmanın sonucunda, göreve dayalı etkinliklerin katılımcıların konuşma becerilerine katkı sağladığını tespit etmiştir.

Keser (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin öğretimindeki güçlükleri tespit etmeyi amaçladığı betimsel araştırmada, öğrencilerin özellikle soyut konularda konuşma zorluğu çektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kızıldağ (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarını tespit etmeyi amaçladığı betimsel araştırmada geliştirdiği ölçeği, 2018 yılında muhtelif üniversitelerde uygulamış, araştırmanın sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerinde etkisinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Koçak (2018), doküman incelemesi yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem kitaplarından hareketle temel seviyede konuşma becerisi için yeni bir izlence örneği hazırlamıştır.

Sağlık (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setlerindeki konuşma becerisi etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) yeterlilik tanımlarına uygunluğunu değerlendirdiği araştırmanın inceleme nesnelerini İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi iklim Türkçe ve Yeni Hitit kitaplarındaki konuşma etkinlikleri olarak belirlemiştir. Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setlerindeki konuşma becerisi etkinliklerinin CEFR ölçütlerini karşıladığı ancak eğitsel ve mesleki alan ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şen'in (2018) aktif öğrenmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üretici becerilerinin geliştirilmesine etkisini tespit etmeyi amaçladığı araştırmanın örneklemini Ankara'nın Altındağ ilçesindeki Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezinde ilkokul 4. sınıf seviyesinde eğitim gören 34 Suriyeli kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, aktif öğrenme merkezli derslerin işlendiği deney grubunun üretici dil becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Yazıcı (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişim stratejilerini kullanma seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejilerini yüksek; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta seviyede kullandığını tespit etmiştir.

Avcı (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarının değişmesindeki etkisini sınadığı nicel yöntemli araştırmayı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda A2 kuruna devam eden onar kız ve beşer erkek öğrenci ile oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki 30 öğrenciyle yürütmüştür. Araştırmada iletişimsel yöntemle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla istatistiki olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

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

Ocak (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi açısından uluslararası geçerliği olan sınavlar ile Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki düzey belirlenimlerini göz önünde bulundurarak A2 seviyesinde bir başarı sınavı geliştirmeyi ve bu sınavın geçerliği ile güvenilirliğini değerlendirmeyi

amaçlamıştır. Geliştirilen sınav 57 öğrenciye uygulanmış ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ile sınavın güvenilirliği ve geçerliği tartışılmıştır.

Sumruk (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yöntemiyle "hedef kelime + ne demek" (NDK) sorularının kelime öğretiminde öğrenme fırsatı oluşturabilecek güçte bir yapı olduğunu kanıtlamayı amaçladığı araştırmayı, Akdeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde uygulamıştır. Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yönteminin kullanıldığı ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır.

Tanju (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için iletişimsel konuşma etkinlikleri önermeyi amaçladığı araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan İstanbul ve Yedi İklim A1 ve A2 kitaplarını, konuşma etkinliklerinin sıklığı ve söz konusu etkinliklerin iletişimsel karakteri yansıtma düzeyi bakımından incelemiştir ve araştırma sonucunda adı geçen kitapların ilgili ölçütleri yeterince karşılamadığını tespit etmiştir.

Tataroğlu (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini "Türkiye Bursları" kapsamında Türkiye'ye gelen, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler olarak belirlemiştir. Karma yöntemin benimsendiği araştırma sonunda, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uysal (2020), karma araştırma yöntemlerinden iç içe sıralı deseni benimsediği ve Yıldız TÖMER'de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 6 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada Argümantasyon (Dayanaklandırma), Basın Toplantısı, Görüş Geliştirme, Haber Toplama, Jigsaw, Konuşma Halkası, Mahkeme, Parlamenter Münazara ve Yaşam Çemberi gibi güncel öğretim tekniklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini saptamıştır.

1.9. Tanımlar

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Türkiye Türkçesinin ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilere öğretimi ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yürütüldüğü bir disiplin.

Etkileşimli Okuma: Etkileşimli okuma (dialogic reading / interactive reading), metin öncesinde, sırasında ve sonrasında dinleyicileri aktif hâle getiren, ön bilgilerin kullanımına zemin hazırlayan, öğrencilerin kelime hazinesini, yaratıcılığını geliştiren ve etkinliği daha ilgi çekici kılarak öğrenmeye katkıda bulunan bir yöntemdir.

Konuşma: İnsanın duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini sözlü olarak ifade etme becerisidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve Ana Dili

Temeli bilinmeyen zamanlarda (Ergin, 2013) atılan dil, insanın en önemli mucizesi olma özelliğini her dönem sürdürmüştür. Aksan (2015) dilin bir anda düşünülemeyecek kadar fazla yönü bulunduğunu ve kimi sırlarının günümüzde dahi çözülemeyen sihirli bir varlık olduğunu dile getirmektedir. Uygur (2019) ise dilin insan ile bir bütün olduğunu ve insanın olduğu her yerde dilin de yer aldığını vurgular.

Dil, her şeyden önce kişinin çevresini anlamasının ve aynı zamanda kendini ifade edebilmesinin bir aracıdır. Bu bağlamda dilin en önemli işlevlerinden biri iletişimdir (Aytan, 2011; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012; Vural, Böler, 2014; Banguoğlu, 2015). Ungan (2018) dilin bir anlaşma sistemi olduğunu belirtmektedir. Toklu (2003) da iletişim araçları içerisinde en önemlisinin dil olduğunu vurgulamaktadır. İletişimi doğru kurabilmek ve anlaşmayı sağlamak toplum için son derece önemlidir. İletişimin bireye dönük faydalarının yanı sıra toplumsal açıdan da büyük faydaları vardır. Cüceloğlu (2016) kişinin hem kendisi hem de çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurması gerektiğini, bilinçli bir iletişim ile kişinin yaşamının daha anlamlı hâle geleceğini vurgulamaktadır. Dil bu açıdan insan için vazgeçilmez bir nitelik kazanmaktadır.

Düşünebilme yeteneği insanı diğer canlılardan ayıran temel vasıflardandır. Dilin insan ile bütünleşmesindeki ana etken, düşünebilme yeteneğidir. Düşünce dille yaşar, dille düzene girer. Diğer taraftan düşünceden arındırılmış bir dil ise hayatiyeti olmayan boş bir kalıptır (Öner, 2004, 40). Vygotsky (1998) çocuk gelişiminde düşüncenin dil-öncesi bir dönemde var olduğunu belirtir. Dilin temelinde düşünce vardır. Dil edinimi ile birlikte de düşünce dilden beslenir. Bu açıdan dil ile düşünce arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Oymak (2012) insanın; evreni, nesne ve kavramları dil ile ifade ettikçe düşünceyle arasındaki ilişkinin arttığını, aynı zamanda karmaşıklaştığını dile getirir. İnsan, yaşamını bu şekilde kavramsallaştırabildiği

nesne, olgu ve kavramlar üzerine kurar. Burada dilin düşünceye hem olumlu hem de olumsuz katkılarından söz edilebilir. Nitekim Altınörs (2010) Descartes'ın dilin bazı durumlarda düşünceyi engellediği görüşünde olduğunu ifade etmektedir. Descartes'a göre insanların anlaşmazlıklarının temelinde aynı terimle birden fazla şeyin kastedilmesi yatmaktadır.

Dil, süreç içerisinde gerçekleşen ve zamanla kendine has kurallar edinen sistemli bir yapı olma özelliğini taşımaktadır (Onan, 2013; Gülensoy, 2015). Dil edinimi de bu kurallar çerçevesinde gerçekleşir. Dil kurallarının varlığı, dilin ölçünlenebilmesindeki en önemli unsurdur. Bu bakımdan kuralsız bir dil düşünülemez. Dilin kuralları, bir dili dış etkenlerden koruma vazifesi de üstlenir. Kurallar sayesinde hem dildeki yabancı unsurlar fark edilir hem de etkileşim neticesinde ödünçlenen sözcükler dilin kurallarına uygun hâle getirilerek özümsenir.

Dil, yaşayan sosyal bir varlıktır. İçinde bulunduğu coğrafyadan, zamandan ve gelişmelerden etkilenir. Türk kavimlerinde at, av ve avcılıkla ilgili, Arap kavimlerinde deveyle ilgili kelimelere daha sık rastlanması (Ercilasun, 2013) dilin toplumsal boyutuna önemli bir örnektir. Dilin iletişim boyutu aynı zamanda toplumsal boyutu içerisinde de değerlendirilir. Onan (2013) toplumsal devamlılık için gerekli olan bilgi akışının dil aracılığıyla gerçekleştiğini dile getirir. Süreç içerisinde gelişen dil, o toplumun da bir ürünü hâline gelir.

Dil ile sıkı ilişki içerisinde olan bir kavram ise kültürdür. Kaplan (2016) dilin manevi yönden bir milletin tarihinin özeti olduğunu dile getirmektedir. Birey, içinde bulunduğu toplumun kültürünü edinmek için dile ihtiyaç duyar ve dil vasıtasıyla kültürlenir (Yaşar, 2008). Bireyin kültürlenmesi dil vasıtasıyla olduğu gibi kültürün nesilden nesle aktarımı da yine dil ile gerçekleşir. Bu bakımdan dilin hem içinde bulunulan zaman diliminde hem de tarihsel süreç içerisinde kültür aktarımını gerçekleştirdiği söylenebilir. Öner (2001) dilin ilk görevinin millî bir bilinç oluşturmak olduğuna dikkat çeker. Millete ait yazılı ve sözlü kurallar, bilgi ve birikim dille gelecek kuşaklara aktarılır. Kültür aktarımı dilin temel işlevleri arasındadır (Özbay, 2013).

İnsanoğlu dünyaya geldiği çevrede dili hazır olarak bulur ve edinir. İnsanın doğduğu toplumdaki binlerce yıllık bilgi birikimi bu dil vasıtasıyla edinilir. İnsanın ilk kez duyduğu ve çevresinden öğrendiği bu dile ana dili denir. Ana dili, dil bilimciler

tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır (Sinan, 2006). Ana dili (mother tongue) kavramında bulunan "ana" kelimesi ile anne kavramı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Yılmaz, 2008; Yıldız ve diğ., 2013; Aksan, 2015; Oruç, 2016). Çünkü birey henüz anne karnında iken sesleri işitmeye başlar (Melanlıoğlu, 2012). Dil ve sözcüklerle tanıştığı bu ilk ses ve deneyim çoğunlukla bireyin annesi vasıtasıyla gerçekleşir. Anneler çocuklarına tıpkı anne sütü gibi güzel ve onları manevi yönden besleyecek olan dili de verirler. Bu ana dili sayesinde de çocuk ailesine, yakın çevresine milletine ve geçmişine bağlılığı elde eder (Kaplan, 2016).

Çevre; ana dili tanımlamalarında anneden sonra gelen, bireye ana dilini kazandıran önemli bir unsurdur. Ana dili toplumlara özgüdür ve her toplumun sahip olduğu bir ana dili vardır. Ana dili, bireyin çevresi tarafından okul çağına gelene kadar informal bir şekilde aktarılır. Okula başladıktan sonra ise ana dili bireye formel bir şekilde öğretilir (Cavkaytar, 2010). Kültürün aktarıcısı olan dil ana dili olma özelliğini kazandığı andan itibaren kişinin içinde bulunduğu kültürün taşıyıcısı olur. Bireyin kişisel ve sosyal gelişimi de bu noktada dolaylı olarak dilden etkilenir.

Ana dilinde yeterlilik, birey için önemli bir unsurdur. Ana dilinde yeterli düzeye erişememiş bireyler hem akademik hem de sosyal yönden başarıyı yakalamakta zorlanacaktır. Ana dili, birey için anlamanın ve anlatmanın da ilk yoludur. Ana dilini kullanabilme başarısı ile akademik başarı arasında bir koşutluk söz konusudur. Bu bakımdan eğitim-öğretim ortamlarında gerçek bir başarı yakalamanın yolu ana dili eğitiminin etkililiği ile doğru orantılıdır (Calp, 2010). Ana dilinde başarıyı yakalayamayan çocukların diğer derslerde de zorlanacağı bilinmelidir.

Bilişsel gelişim özellikle 0-6 yaş arasında oldukça hızlı gerçekleşmektedir. Bilişsel gelişimin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi için ana dilinin bireye doğru aktarılması gerekmektedir. Yetişkinlerin bu yaş aralığındaki çocuklara ana dilinin kullanımı konusunda daha duyarlı olması gerekir. Ana dilini çocuklar okul öncesinde bir kurallar bütünü olarak öğrenmez. Okul öncesi dönemde örtük biçimde edinilen ana dili ile çocuğun bilhassa anlama ve anlatma becerilerinde ilerleme kaydetmesi mühimdir. Yıldız ve diğ. (2013) ana dili eğitiminin hayatla iç içe olması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ana dili, kalabalıkları toplum hâline getirerek topluma da millet olma bilincini kazandırır. Toplumun hemen her kesiminin ortak paydası olan ana dili, bireylerde millî bir şuur ve kimlik oluşturur. Nitekim Kaplan (2016) millî birlik için dil birliğinin ön koşul olduğunu belirtmiştir. Dil birliği toplumda fikir birliğini sağlamanın da önemli bir adımıdır. Ana dili bu nedenle ortak düşünmenin önünü açmaktadır.

Ana dili eğitimi, toplum için önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumun varlığını devam ettirebilmesini, kültürünü gelecek nesle taşımasını ve aynı zamanda bireyin fikri anlamda derinleşmesini sağlar (Açık Önkaş, 2010). Ana dilinde yeterliliği sağlayamayan bireylerin ikinci bir dili öğrenmesi de zorlaşacaktır. Günümüz eğitim sistemleri ve politikaları, her öğrenciye bir veya birden fazla yabancı dili kazandırmayı hedeflemektedir. Bu dillerin öğrenciler tarafından kazanılması, öncelikle kendi ana dillerini özümsemelerine ve ana dillerindeki temel dil becerilerine hâkimiyetlerine bağlıdır.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Günümüz eğitim sistemleri bir veya birden fazla yabancı dili bireylere kazandırmayı hedeflemektedir. Geçmişte ve özellikle günümüzde siyasi, ticari, akademik, dinî ve sosyal sebeplerle yabancı bir dili öğrenmek zorunluluk hâlini almıştır. Yabancı dil kişinin ana dili dışında bir başka dildir ve yabancı dil öğrenimi de kişinin ana dili dışında bir başka dil ile karşılaşması, o kültür ile buluşmasıdır (Barın, 2004). Günümüzde teknolojinin de etkisiyle coğrafi sınırların önemini yitirmesi ve yavaş yavaş yok olmaya başlaması, ulaşım ve haberleşmenin yaygınlaşması, yabancı dil öğrenimini ve öğretimini daha da önemli kılmıştır (Tarcan, 2004). Yabancı bir dil öğrenmek bir bakıma farklı bir dünyayı farklı bir kültürü farklı düşünce tarzlarını tanımak, anlamak ve kavramak demektir (Bölükbaş ve Keskin, 2010). Böylece hem kendi dilinin ve kültürünün ayırt edici özelliklerinin farkına varmak hem de dünyayı daha geniş bir perspektiften görmek, olayları ve durumları gerçeklik çerçevesinden yorumlamak imkânı doğar. Dilin kültürün taşıyıcısı olduğu gerçeğinden hareketle Türk medeniyetini ve kültürünü dünyaya tanıtmanın önemli bir adımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi günümüzden çok öncesine dayanmaktadır. Dünya üzerinde en çok konuşulan beşinci dil unvanını taşıyan Türkçe, bilhassa Türk

devletlerinin güçlü olduğu dönemlerden beri farklı milletler tarafından öğrenilmiştir. Tarihte birçok farklı coğrafyada bulunmuş Türk toplulukları beraberinde Türkçeyi de büyük bir coğrafyaya yaymış ve Türkçe başta Asya, Avrupa, Afrika olmak üzere üç kıtada konuşulup yazılan bir dil hâlini almıştır (Ergin, 2013).

Türkçenin yabancılara öğretim tarihi, Türklerin tarih sahnesine çıkışıyla eş zamanlıdır denilebilir (Durmuş ve Okur, 2013). Göktürkler döneminde Çinliler ile olan ilişkiler neticesinde Çinlilerin Türkçeyi öğrendiği, Uygurlar döneminde Mani rahiplerinin Mani dinini yaymak için Türkçe öğrenmeye başladıkları bilinmektedir (Biçer, 2012). Türkçenin yabancılara öğretimi için bilinen ilk kitap Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Divânü Lügâti't Türk'tür. Eserin ana amacı Türkçeyi Araplara öğretmektir (Adıgüzel, 2010). Eserde kurallar üzerinden gidilmemiş, örnek metinler verilmiştir. Dil ile birlikte kültür de verilmeye çalışılmıştır. Örneklerle zenginleştirilen Divânü Lügâti't Türk'te dilin kuralları da sarmal şekilde verilerek geçerliliği günümüzde dahi kabul gören başarılı bir yöntem izlenmiştir (Akyüz, 2016).

Türklerin çok geniş coğrafyalara yayılması, Türkçenin öğretimi için hazırlanan ve yazılan kitapların tasnifini de zorlaştırmıştır. Arslan (2012, 169-170) Türkçenin öğretimi ve öğrenimini çalışmalarını şu şekilde tasnif etmiştir:

"1. Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi

a. Divânü Lügâtit Türk

b. Muhakemetü'l-Lügateyn

c. Memlük'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar

d. Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler

2. Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

a. Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler

b. Kiev Rus Devleti'nin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar

c. Moğol İstilası ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi

d. Çarlık Rusya'sı Türk Dili Faaliyetleri

e. Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri

3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

a. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

b. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

4. Batılıların Türkçe Öğrenimi

a. Codex Cumanicus

b. Thatarisch Pater Noster

c. 19. Asırdan İtibaren Batı'da Türkçenin Öğrenilmesi

5. Çağdaş Türkçe Öğretimi

a. Türkiye Cumhuriyeti Resmî Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri

b. Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri"

Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra Araplarla olan yoğun ilişkileri hem Türklerin Arapçayı öğrenmesini hem de Arapların tarafından Türkçenin öğrenilmesini gerekli kılmıştır. Divânü Lügâti't Türk bu bağlamdaki ilk kitaptır. Divânü Lügâti't Türk'ten sonra Ali Şir Nevaî tarafından Muhakemetü'l-Lügateyn bir sözlük olarak hazırlanmış ve bu sözlükte Türkçe ile Farsça karşılaştırılmıştır (Barın, 2009).

Mısır'da 1250–1517 yılları arasında hüküm süren Memlûk Devleti'ni Türk sultanları devleti yönettiği için Türk diline karşı ilgi artmıştır. Bu ilgi Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların yazılmasına zemin hazırlamıştır (Doğan, 2008, 31). Esirü'd-din Ebû Hayyân tarafından 14. yy'da kaleme alınan Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) yaklaşık 3500 sözcükten oluşan Kıpçakça-Arapça bir sözlük özelliği taşımaktadır. Dilbilgisi çeviri yönteminin esas alındığı eser, yapısalcı bir yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Arapça-Türkçe sözlük olma özelliği taşıyan bir başka eser Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't- Türkî tarafından yazılan Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıfçak'tır (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı). 15. yüzyılın ilk yarısına ait olan eserde günlük hayattaki Türkçeyi öğretmek hedeflenmiştir. El-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar) dil bilgisi kitabı olarak hazırlanmıştır. Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek için hazırlanan kitapta yaklaşık 500 sözcük yer almaktadır. Kitapta tümevarım ve dilbilgisi çeviri yöntemlerinden faydalanılmıştır. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye

Fi'l-lugâti't- Türkiyye adlı eserin 15. yüzyılın ilk yarısında Mısır'da yazıldığı düşünülmektedir. Eserin müellifi bilinmemekle birlikte kitabın ileri düzey akademik bir nitelik taşıdığı ifade edilebilir (Bayraktar, 2003).

Türk ve Rus toplumları tarih boyunca ticari ilişkiler ve coğrafi yakınlıktan dolayı sürekli temas hâlinde olmuşlardır. Bu da her iki toplumun dilinin birbirinden etkilenmesine yol açmıştır (Karaağaç, 2004). Moğollara karşı Rus-Kıpçak iş birliği iki kavim arasındaki bağları daha güçlü hâle getirmiştir. Bu ilişkiler neticesinde Ruslar tarafından Türkçe bilen tercümanlar yetiştirildiği bilinmektedir (Menges, 1951'den akt. Arslan, 2012).

Osmanlı döneminde Ruslarla olan ilişkiler 18. yy'dan sonra giderek artmıştır. I. Petro döneminde şarkiyat ve Türkoloji çalışmaları ayrı bir önem kazanmıştır. Bu dönemde kurulan I. Petro Bilimler Akademisi (1724-1725) bu açıdan dikkate değerdir (Açık, 2011). Daha sonraki dönemlerde de Ruslaştırma ve misyonerlik faaliyetleri çerçevesinde Rusya'da Türk dillerinin öğretimi ve öğrenimine yönelik yoğun bir çalışma yapılmıştır (Arslan, 2012, 177).

Balkanlardaki Türkçe öğretimi faaliyetleri, 4. yy'a kadar dayandırılabilir. 4. yy'da Hunların Balkanlara gelmesiyle başlayan süreç, Osmanlı Devleti ile de devam ettirilmiştir. Osmanlı öncesi Balkanlara gelen Türklerin özellikle yer isimlerini Türkçeleştirdiği görülmektedir. Fakat Türkçenin Balkanlara yayılmasının zirve dönemi Osmanlı Devleti ile birlikte olmuştur. Balkanlara geçen Osmanlı Devleti'nin tutsak ettiği Hristiyanların kendiliğinden Müslümanlığa geçerek Türkçe öğrendikleri bilinmektedir (Karal, 2001). Osmanlı ile birlikte Türkçe Bosna-Hersek, Makedonya, Bulgaristan, Arnavutluk, Yunanistan gibi ülkelere yayılmıştır. Nitekim 17. yy'da önemli bir gezgin olan Evliya Çelebi, Türkçenin Balkanlardan Ortadoğu'ya kadar her yerde konuşulup anlaşıldığından söz etmektedir.

Batılıların Türkçe öğreniminin ilk adımları misyonerlik faaliyetleri neticesinde gerçekleşmiştir. Bu anlamda yazılan önemli eserlerden biri Codex Cumanicus'tur. Bir sözlük niteliği taşıyan eser, misyonerlerin Kıpçak Türkçesini öğrenmesi için hazırlanmıştır. Diğer önemli bir eser Thatarisch Pater Noster'dir. Yine misyonerlik faaliyetleri neticesinde yazılan eser Codex Cumanicus ile birlikte Batılıların Türkçeyi öğrendiklerine dair ilk yazılı belge olma özelliği taşımaktadır (Arslan, 2012). Osmanlı Devleti döneminde Avrupa ile kurulan diplomatik ve siyasi ilişkiler

Türkçenin öğrenilmesini hızlandırmıştır. Bu dönemde hem Avrupalılar hem de Osmanlı içerisinde yaşayan azınlıklar Türkçe öğrenmiştir (Biçer, 2012).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile birlikte bilim dili Türkçe olmuş ve Türkçe ayrı bir önem kazanmıştır. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin 1932 yılında kurulması ile birlikte Türkçenin korunması ve yayılması adına büyük bir adım atılmıştır. Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini ciddi şekilde ele almaya başlamıştır. Türkçenin sistemli bir biçimde öğretimi, 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER'in ardından kısa bir zaman sonra Gazi ve Ege Üniversitelerindeki TÖMER'lerle devam etmiştir (Açık, 2008). Günümüzde de birçok farklı üniversite bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezleri bulunmaktadır. Üniversiteler tarafından Türkçe öğretimi için ayrıca çeşitli kitap setleri de hazırlanmıştır. TİKA'nın (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) "Güneş-Türkçe Öğreniyoruz" adlı seti de yine Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda önemli çalışmalardandır (Göçer, 2009). Yunus Emre Enstitüsü; Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 2007 yılında kurulmuş bir vakıftır. Bugün vakıf tarafından Türkçe öğretiminin yapılmasının yanı sıra dünyadaki Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretim faaliyetleri desteklenmektedir. Ayrıca vakfın hazırlamış olduğu Türkçe öğretim setleri de bulunmaktadır.

Türkçenin öğretimi günümüzde önemini daha da artırmıştır. Türkiye'nin dünyada ekonomik, ticari ve siyasi anlamda büyümesi Türkçenin de yabancılar tarafından öğrenilmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler bulunmaktadır. Geçmişten günümüze uygulanan yöntemler, eğitim programları çerçevesinde değişime uğramıştır. "Aykaç (2015, 167) dil öğretim yöntemlerini şu şekilde sıralamıştır:

- "Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

- Bilişsel Öğrenme Yöntemi (Cognative-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- Berlitz Uygulaması
- İşitsel-Görsel Yöntem (Credif / St. Claud Yöntemi) (Audiovisual Method)
- Telkin Yöntemi (Suggestopaedia)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physicial Response)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)"

Güneş (2011) dil öğretim yaklaşımlarının temel aldıkları felsefe ve uygulamalarına göre davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana başlık altında toplandığını belirtir. Dil öğretim yöntemlerinden bazıları uygulama sahasında kendine yer bulurken (Hengirmen, 2006) bazıları sadece teorik olarak kalmıştır.

Dil bilgisi-çeviri yöntemi geleneksel yöntemlerdendir. Yöntemin esasında dil bilgisi kurallarını öğretmek vardır ve yönteme göre kuralları iyi öğrenen dili de iyi kullanır (Güneş, 2011). Bu yöntemde eğitimde kullanılan dil, öğrencinin ana dilidir. Yöntemin esasını hedef dil ile öğrencinin ana dilini karşılaştırması ve iki dil arasında çevirilerin yapılması oluşturur (Hengirmen, 2006).

Doğal yöntem F. Gouin tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde, dil öğrenme ihtiyacının iletişim ve kültür engellerini ortadan kaldırma arzusundan ortaya çıktığı kabul edilir. Buradan hareketle sözlü dil, yazılı dilden önce öğretilir (Güneş, 2011). Yöntemde öğrenciyi etkin kılmak esastır. Ortamda kullanılan dil, hedef dildir (Demirel, 2010). Sözcük öğretimi cümle bağlamını esas alarak gerçekleştirilir. Bu nedenle, metinler görselleştirilir ve öğrencilerin sözcüklerin anlamını tahmin etmesi ve bulması beklenir (Aykaç, 2015)

Direkt yöntem, doğal yöntemin bir devamı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde öğretim dili hedef dildir. Öğretmen, öğrencilere rol model teşkil eder. Derslerde kurulan diyaloglar ve hikâye anlatımı önemlidir (Tosun, 2006).

İşitsel-dilsel yöntem, dinleme ve konuşma becerilerini öne çıkarmaktadır (Demirel, 2010). Derslerde sözlü tekrarlar gerçekleştirilir, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek iletişim ortamlarında kullanması sağlanır (Tosun, 2006). Chomsky'nin ciddi şekilde eleştirdiği bu yöntem 1930-1960 yılları arasında Amerikan askerlerinin ihtiyaçları için kullanılmıştır (Güneş, 2011). Fransızca öğretimi için 1960'lı yıllardan sonra kullanılan işitsel-dilsel yöntemin ise en önemli özelliği, dil öğretimi ile teknolojiyi buluşturmasıdır. CD ve kasetçalarlar, ses kayıt cihazları ve görüntü cihazları derslerde kullanılan materyallerdendir.

Bilişsel öğrenme yöntemi, işitsel-dilsel yönteme tepki niteliğindedir. Bu yöntemde dört temel dil becerisine de aynı şekilde önem verilir. Tümdengelim ve tümevarımın birlikte kullanıldığı bu yöntemde çeşitli hafıza tekniklerinden faydalanılır (Aykaç, 2015).

İletişimsel yöntemde temel amaç öğrenciler uygun iletişim ortamları oluşturmaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen etkinlikler arasında diyalog, grup çalışmaları, benzetim vb. önemli yer tutar. Hedef dilin günlük iletişiminde yer alan materyaller de derslerde kullanılır (Demirel, 2010).

Seçmeli yöntem, bir yöntemden ziyade hangi yöntemin seçileceğine dair bir karar verme tekniğidir. Bu nedenle tek bir yaklaşım yerine dil öğreniminde belli başlı genel prensiplerin var olması benimsenir. Eğitime başlamadan evvel öğrencilerin ihtiyaçları belirlenir ve eğitim buna göre planlanır (Memiş ve Erdem, 2013).

Berlitz yönteminde konuşma becerisi önemlidir ve öğrenci konuşmaya başladıktan sonra okuma yazmaya geçilir (Hengirmen, 2006).

Telkin yönteminin temel amacı, öğrencilerin rahatlatılmış bir ortamda dil eğitimi almalarıdır. Bu amaçla sınıf ortamı öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde hazırlanır (İşcan, 2011, 1317). Öğrenme ortamında öğrenci motivasyonu oldukça önemlidir ve öğrenciler kendilerini rahat hissetmelidir. Eğitim ortamı müzik ve oyunlarla desteklenir.

Danışmanlı dil öğretim yönteminin merkezi öğrencidir ve öğrenciler bu yöntemde daire biçiminde oturur, öğretmen ise bu dairenin dışında yer alır. Öğrenci ve

öğretmen arasında danışan ve danışman ilişkisi söz konusudur. Derslerde –özellikle ilk derslerde- öğrencilerin hedef dildeki konuşmaları ses kayıt cihazı ile kaydedilir, telaffuz önemlidir (Memiş ve Erdem, 2013). Sessizlik yönteminde yardımcı materyal kullanımı önemlidir. Çeşitli materyaller yardımıyla simgeler ve telaffuz tabloları oluşturulur (Doğan, 2012).

Tüm fiziksel tepki yönteminde biyolojik unsurlar dikkate alınır ve bireyin baskı altında olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği dile getirilir. Komut-tepki ilişkisi ile derslere başlanır, beden dili bu sebeple önemlidir (Memiş ve Erdem, 2013). Dersler ilerledikçe farklı materyallerden de yararlanılır (Demirel, 2010).

Görev temelli yöntem, modern yöntemlerden biri olarak kabul edilir. Yöntemde sonuç değil süreç önemlidir. Eğitim sürecinde hedeflenen amaçların birer etkinlik hâlinde sunulması, yöntemin "görev" kısmını oluşturmaktadır. Öğrencilere görevde kullanacakları kelimeler, görevi nasıl gerçekleştirecekleri ve görevin süresi ile ilgili açıklamalarda bulunulur (Doğan, 2012).

İçerik merkezli yöntemde, dilin öğrenilme amacı önemsenir. Buradan hareketle dilin kullanılacağı alana yönelik bir öğretim stratejisi geliştirilir. Dil öğretiminde belirli bir konu üzerinden haftalar ve ders saatleri planlanır. Basitten karmaşığa doğru giden bir yaklaşımla öğrencilere örnek ve ödevler verilir. Sınıfların kendilerine has sosyokültürel özellikleri dikkate alınır. Etkinliklerde işlevsel dilin kullanılması önemlidir (Erdem, Memiş, 2013).

Bu yöntemleri daha da artırmak mümkündür. Tarihsel süreç içerisinde farklı bir dili öğretebilmek için sayısız teknik, yöntem ve yaklaşım geliştirilmiştir. Yöntemlerin tarihsel gelişimi göz önüne alındığında yöntemlerin değişmesi ve farklı yöntemlerin bulunmasının en büyük sebepleri arasında var olan yöntemin ihtiyacı karşılayamaması yer almaktadır. Eğitimde yer alan tüm yöntemler, zamanın kültüründen ve değişiminden kendilerine pay almaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de günümüzdeki değişim ve gelişmelerden etkilenmekte farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri

2.3.1. Dinleme

Türkçenin yabancılara öğretiminde ana dil eğitiminde olduğu gibi dört temel dil becerisini geliştirmek esas alınmaktadır. Bu becerilerden biri olan dinleme becerisi, ana dilde ve yabancı dilde ilk kazanılan beceridir (Arıcı, 2016). Field (2008) okuma becerisi yazılı dille; dinleme becerisi de sözlü dille tanışma imkânı sağlar. Hem ana dile hem de yabancı bir dile ilk kez sözlü şekilde maruz kalındığı düşünüldüğünde dinleme becerisinin ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır.

Dinleme becerisi, bir anlama becerisidir. Bu nedenle dinleme becerisi, okuma becerisi ile birlikte anlatma becerileri olan konuşma ve yazmaya temel oluşturur. Dil öğreniminin ve öğretiminin en temel amaçlarından biri, sağlıklı bir iletişim gerçekleştirerek anlaşmayı sağlamaktır. Nitekim Epçaçan (2013) dinlemeyi kişiler arası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olarak nitelendirmektedir.

Dinleme, işitmeden farklı bir süreçtir. İşitme seslerin kulağa gelmesi ile gerçekleşen fizyolojik bir süreç iken, dinleme bu seslerin bilişsel olarak anlamlandırılmasıdır. Özbay (2013) bu bağlamda dinlemenin iletilmek istenen mesajı anlama becerisi olduğunu ifade etmektedir. Dinleme, zihinsel bir faaliyettir ve dinleme sürecinde işitilenler seçilir, düzenlenir ve yapılandırılır. Yani dinleme anlamayı sağlayan bir beceridir (Aytan, 2011).

Ana dilinde birey dinleme becerisini içinde doğduğu çevreden okul çağına kadar informal biçimde edinir. Özbay (2005) dinleme becerisinin diğer dil becerilerine temel oluşturduğunu belirtmektedir. İnsanlar bilgilerinin birçoğunu dinleme yoluyla öğrenir ve iletişim anında da dinleme becerisini sürekli kullanır (Öz, 2011). Yabancı dil öğreniminde de dinleme becerisi önem taşımaktadır. Birey, hedef dilde dinleme becerisini geliştiremezse sağlıklı bir iletişim kurması mümkün olmayacaktır. Yabancı dil öğreniminde dinleme yoluyla bireylerin hedef dile karşı bir yakınlık duyması beklenmektedir (Hanbay, 2013).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi diğer dil becerilerine göre çok daha zor gelişmektedir (Demirel, 2010). Dinleme becerisinin sık kullanılması etkin kullanıldığı anlamını taşımamaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde de dinleme becerisini geliştirmek için farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dinleme becerisi birçok faktörden etkilenmektedir. Çifçi (2001) dinlemede fizyolojik, fizikî,

psikolojik, zihinsel ve sosyal faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. "Dinleme becerisinin gelişimi zekâ, işitme, dinlemenin öneminin farkında olma, konuya ilgi duyma, dikkat, algılama ve kavrama gibi fizyolojik ve psikolojik etkenler çerçevesinde gelişir" (Özbay, Barutçu, 2013, 954). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi sürecinde dinleme becerisini geliştirmek için öğrencilerin bu özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Kaygı, dinleme sürecinde önemli faktörlerdendir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri kontrol altında tutulamaz ve kaygı düzeyleri artarsa derse katılma isteklerinde azalma olur. Öğrenciler bilmedikleri bir durum veya zor unsurlarla karşılaştığında kaygı düzeylerinde artış meydana gelebilir (Melanlıoğlu, 2013). Bu nedenle özellikle Türkçenin yabancılara öğretiminde bu husus dikkate alınarak öğretimin planlanması gerekmektedir. Öğrencilerin başlangıçta daha basit anlayabilecekleri dinleme metinleri ile karşılaşması, kaygı düzeyinin artmasını engelleyecektir.

Kaygının etkilediği unsurlardan olan motivasyon, genel olarak öğrenme süreçlerinin tamamında etkilidir. Ungan (2009) motivasyonun bireyin dinlediklerini anlamasını etkilediğini, motivasyonun düşük olması hâlinde dinlemenin sadece fiziksel boyutta kaldığını belirtir. Türkçenin yabancılara öğretiminde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını artıracak şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu hususa dikkat etmesi öğretimi kolaylaştıracaktır.

Dinleme sürecinde metin seçimi önemlidir. Öğrencilerin düzeylerine uygun olmayan dinleme metinleri öğretimi ve öğrenimi zorlaştıracaktır. Metin seçimini etkileyen farklı faktörler bulunabilir. Bunlardan biri öğrencilerin seviyesidir. Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirtilen A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleri öğrencilerin seviyelerini belirlemek ve öğrenci seviyesine uygun metin seçebilmek noktasında ölçüt olabilir.

Günümüzde dinlemenin yanı sıra izleme de önem kazanmıştır. Teknolojik gelişmeler doğrultusunda görsel ve işitsel materyaller eğitim ortamlarında kendilerine daha fazla yer bulmuştur. Bu durum dil öğreniminde de etkisini göstermektedir. Dinleme metinleri, dinleme / izleme metinleri hâlinde öğrencilere sunulmaktadır. Dinlenilen metnin tam olarak anlaşılması için görme son derece mühimdir (Yıldız ve diğ., 2013). İnsan, işittiği sesin kaynağını öğrenme eğilimindedir (Arslan, 2008). Türkçenin yabancılara öğretimi sırasında dinleme / izleme metinlerinin kullanılması

son dönemlerde de yaygınlaşmıştır. Video sitelerine erişimlerin kolaylaşması ve içeriklerin sürekli artması, dinleme / izleme etkinliklerine de kaynak oluşturmaktadır.

2.3.2. Yazma

Yazma bir anlatma becerisidir. Yazma, düşünce gücüne sahip olanların; görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır (Göçer, 2010, 179). Yazma becerisi, dil becerileri arasında en son kazanılan beceri olma özelliğini de taşımaktadır. Bireylerin akademik bir eğitim neticesinde edindiği yazma becerisi, kendini ifade etmenin de önemli yollarındandır. Bu yüzden bireyler iletişim kurmak ve kendilerini doğru ifade edebilmek için yazma becerisine ihtiyaç duymaktadır.

Bir dile hâkim olabilmek dört temel dil becerisini de etkin kullanmayı gerektirir. Bu nedenle yabancı bir dili edinmek isteyen bireyler, dil becerilerinin tamamını kullanabilmelidir. İkinci bir dilde yazma becerisini kullanabilme iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye ek olarak kişiye kendini yenileme ve yaşadığı çevreyi kontrol imkânı da sağlar (Hughey 1983'ten akt. Tok, 2013).

Yabancı dilde yazma eğitimi için de diğer dil becerileri gibi hedef kitlenin özellikleri önemlidir. Farklı ülkelere mensup bireylerin farklı dil özelliklerine sahip olması, dil öğrenimini etkileyecektir. Bu bağlamda eğitici, eğitim alan kişileri tanımalıdır. Yazma eğitimi verilirken tek bir metin türü yerine birden fazla metin türüne yer vermek gerekir. Yazılı anlatım biçimleri de basitten karmaşığa doğru verilmeli, öğrencinin seviyesi ilerledikçe bireyden açıklama ve tartışma yapması beklenmelidir (Way, Joiner, Seaman, 2000).

Yazma becerisinin temelinde söz varlığı vardır. Bireyin söz varlığını zenginleştirmesi, yazma becerisini geliştirmesi için ön koşuldur. Bu bakımdan yabancı bir dil ediniminde de alıcı dil becerileri olarak nitelendirilen dinleme ve okuma becerileri önemlidir. Dinleme ve okuma becerileri, yazma ve konuşma becerisinin temelini oluşturur. Birey, edindiği pasif söz varlığını yazma ve konuşma becerisiyle aktif söz varlığına dönüştürür, bireyin aktif söz varlığına eklenen kelimeler hem öğrenci hem de öğretici tarafından bağlama uygun bir biçimde kullanıldıkça kalıcı hâle gelecektir. Bağlamın önemi, kelimelerin farklı kültürlerde farklı anlamlar taşıdığı gerçeği, yazma eğitimi sürecinde öğrencilere kavratılmalıdır.

Yazma becerisinde de kaygı ve motivasyon önemlidir. Öğrencilerin eğiticiler tarafından desteklenmesi, kaygılarının giderilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde geliştirici etkinliklerin yapılması yazma sürecine katkı sunacaktır. Tiryaki (2013) yabancı dilde yazma becerisini geliştirmek için süreç temelli yazma modelinden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin motivasyonu artırılmalı ve öğrencilere ön bilgilendirme yapılmalı, örnek metinler inceletilmelidir. Ardından yazma süreci için hazırlık, taslak, düzenleme, düzeltme ve yayımlama aşamaları takip edilebilir.

2.3.3. Konuşma

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, insana özgü bir özellik olması bakımından önem arz ettiği gibi iletişimin de temelini oluşturmaktadır. Konuşma, genel olarak insanın duygu, düşünce, hayal ve tasavvurlarını sözlü olarak ifade etmesi şeklinde cereyan eden karşılıklı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Evliyaoğlu, 1973; Kantemir, 1991; Yörük, 1995; Ağca, 1999; Çeviksoy ve Baran, 1999; Yalçın, 2002; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Ünalan, 2006; Demirel ve Şahinel, 2006; Taşer, 2015; Gürzap, 2019). Konuşma becerisi "insan beyninde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın, dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması" (Özbay, 2005, 116) biçiminde de tanımlanabilir.

Birey, kelimelerin kavramlaştırma, ayrıştırma ve adlandırma özelliklerinden istifade ederek dış dünyadaki nesneleri ve iç dünyadaki duygulanımlarını ifade ederek hayatı anlama ve yorumlama kabiliyetine kavuşur. Düşünceler kavramlara, kavramlar da kelimelere dönüşerek bireyin meramını sözlü olarak dile getirmesine zemin hazırlar (Yalçın ve Özek, 2006). Sosyal bir varlık olan insanın toplumsallaşma sürecinde en önemli işlevlerden birini konuşma becerisi üstlenir (Demiray, 2008; Babacan, 2010; Adalı, 2016). Bir konuşmanın eksiksiz bir biçimde gerçekleşebilmesinde fiziksel ortam, konuşmaya katılan kişiler, konuşmanın amacı, dinleyenin tepkisi, konuşmayı destekleyen araçlar, konuşanın düşünsel dayanakları gibi bileşenler etkili olmaktadır (Ergenç, 2002).

Konuşmanın dört önemli niteliği bulunmaktadır (Demirel, 1999; Temizyürek ve diğ. 2017):

“1. Ses dalgalarının boşlukta yayılması süreci, konuşmanın fiziksel niteliğini teşkil eder.

2. Beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşmesi süreci, konuşmanın fizyolojik niteliğini oluşturur.

3. İnsanlar, kavramlar üzerinde değil kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu itibarla konuşma becerisi, nesneler dünyasının kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine inşa edilmektedir. Bu durum, konuşmanın psikolojik niteliği ile ilgilidir.

4. Konuşma, toplumsal hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsanların iletişim kurma ihtiyacının bir tezahürü olan konuşma becerisi, bu ihtiyacın sesli olarak giderilmesi cihetiyle toplumsal bir nitelik taşımaktadır.”

Bireylerin yaşamı süresince edindiği bilgi, görüş ve düşüncelerini diğer bireylere sözlü olarak aktarma eylemi konuşma olarak adlandırılır. Yazmayla birlikte konuşma becerisi, dilin anlatım boyutunu oluşturur. Yazıdan daha önce var olan konuşma becerisi, yazı icat edilene kadar tek iletişim yolu olarak kullanılmıştır. Konuşma, iletişim seçeneklerinin bir hayli arttığı ve geliştiği günümüzde de etkililiğini devam ettirmektedir (Sallabaş, 2012, 2200).

Adalı (2016) ise konuşmayı üç boyutta ele alır:

“Konuşma, zihinsel birikimin zihinsel bir çabayla ve dilin imkânlarıyla muhataba sunulması açısından zihinsel bir olgudur.

Konuşma fizyolojik bir oluşumdur: İletinin duyulabilirliğini sağlamak üzere beyin, konuşma organlarına bir uyarı gönderir. İleti, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dişler, dudaklar, geniz vb. yardımıyla dil dizgesi içindeki seslere dönüşür.

Konuşma fiziksel nitelikli bir oluştur: Konuşanın ağzından çıkan sesler dinleyenin kulağına doğru dalgalar hâlinde yayılır. Sesin dinleyene ulaşması fiziğin uğraş alanı içine giren bir süreçtir.”

Konuşmanın içeriğinin dinleyiciye iletilmesinde son derece etkili olan boğumlama eğitiminde seslerin oluşum yerleri dikkate alınarak bazı ses tekrarları ve tekerleme çalışmaları yaptırılmalıdır. “Boğumlama alıştırmaları, geliştirilmesi istenen seslerin

çoğunlukta olduğu birtakım anlamsız cümleleri, tekerlemeleri belirli kurallar içinde tekrarlamaktır" (Temizyürek ve diğ., 2017).

Kurudayıoğlu (2011) ise konuşmayı etkili kılan hususları şu şekilde sıralamaktadır: uygun bir konu ve amaç belirlemek, geniş bir bilgi birikimine sahip olmak, konuşmaya hazırlık yapmak, dilin kurallarına ve inceliklerine vakıf olmak, gözlem ve araştırma kabiliyetine sahip olmak, konuşmayı mantıksal bir kurgu içinde planlamak, bağlama uygun kelimeleri seçmek, sesini ve beden dilini etkili kullanmak, dil dışı bağlamı göz önünde bulundurmak ve muhataplara saygı göstermek.

2.3.3.1. Konuşmanın Boyutları

Bu bölümde konuşma becerisi bilişsel, fiziksel ve psikolojik olarak üç boyutta ele alınmıştır.

2.3.3.1.1. Konuşmanın Bilişsel Boyutu

Konuşmaları beğenilen, etkili ve ikna edici bulunan kişilerin yukarıda bahsi geçen özelliklerinin son derece gelişmiş olduğu bilinmektedir. Etkili ve güzel bir konuşmanın gerçekleşmesi için öncelikle bilişsel süreçlerin sağlıklı işletilmiş olması gerekmektedir (Erdem, 2014). Güneş'e (2007) göre bireyin zihinsel etkileşime girmesini sağlayan konuşma, kişinin düşünme, sorgulama, sorun çözme, anlama, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Dili iyi kullanan birey beynini de verimli şekilde kullanıyor demektir. Zira dil becerileri, bilginin beyinde oluşmasını ve gerektiği durumlarda yazılı veya sözlü olarak aktarılmasını sağlamaktadır.

Konuşma, çeşitli organların işlevlerini yerine getirmesiyle oluşan fiziksel bir eylem olmakla beraber aynı zamanda algılama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi unsurları da içeren bilişsel bir işlemdir. Fiziksel bir engeli olmadığı hâlde zihinsel engellilerin konuşamaması ya da konuştuklarının anlamsız olması da bu bağlamda değerlendirilebilir (Özbay, 2006).

Konuşma esnasında kullanılacak bilgiler sıralama, ilişki kurma, sınıflama, tahmin etme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi bilişsel süreçlerden geçtikten sonra dilin fonetik, semantik ve sentaktik imkânlarından istifade edilerek

aktarılır (Güneş, 2007). Bu noktada dinleyiciler de işin içine girer ve aktarımda dinleyicilerin yapısı, tutumu ve seviyesi göz önünde bulundurulur. Yani konuşmacının amacı ve tutumu, karşısındaki kitleye göre şekillenir.

Konuşma üretimi dört temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar; kavramsallaştırma, formülasyon, söyleyiş ve ön izlemedir. Kavramsallaştırma aşamasında, mesajın içeriği planlanır. Daha sonra bu içerik, ilgili dil bilgisi kurallarına uygun olarak ve fonolojik olarak kodlanan uygun kelime ve ifadelerle eşleştirilir. Önceden planlanmış bu konuşma, daha sonra söyleyiş aşamasında somut olarak üretilir. Tüm bu süreç, bir denetleyici tarafından kontrol edilir. Konuşma üretimi sürecinin akıcı olması için, belli bir otomatiklik seviyesi gerekmektedir (Levelt 1989'dan akt. Kemiksiz, 2016).

Konuşmanın bilişsel yönünü daha iyi anlamak için konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkisi bilinmelidir. Konuşma eylemi, beyinden alınan komutların ses organlarına iletilmesi ile gerçekleşir (Gündüz ve Şimşek, 2014; Taşer, 2015). Bu bağlamda beynin konuşmadaki asıl işlevi dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hâle gelmesindeki psikolinguistik görevleridir. Anlama ve anlatma işlevlerinin merkezi olan ve beynin sol tarafında bulunan Broca ile Wernicke alanları, konuşma becerisi açısından ehemmiyet arz etmektedir. Broca alanındaki herhangi bir bozukluk, kişide söyleyiş bozukluğuna; vurgu, tonlama ve ezgiyi ayarlayamama gibi prozodik sorunlara yol açmaktadır. Wernicke alanının zedelenmesi durumunda konuşma akıcı olmasına rağmen anlamsal içerik açısından oldukça zayıflamaktadır. Konuşmanın motor bileşeni Broca alanı, duyusal bileşeni de Wernicke alanı tarafından denetlenmektedir. Konuşma, Wernicke alanından çıkan duyusal içerikli sinirsel uyaranın Broca alanında motor nitelik kazanmasıyla gerçekleşmektedir (Harley, 2014; Traxler, 2012). Görüldüğü gibi Wernicke anlama ve anlamlandırma, Broca alanı ise anlatma ve aktarma becerisiyle ilişkilidir. Konuşmanın anlamlı ve etkileyici şekilde gerçekleşebilmesi beynin sol ve sağ yarım kürelerinin eş güdüm içerisinde çalışması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle konuşma esnasında sol yarım kürede anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulması gerçekleşirken sağ yarım kürede dilin bürünsel yapısını oluşturan vurgu, tonlama ve ezgi gibi parçalar üstü birimler meydana gelmektedir (Onan, 2020).

Konuşmanın bilişsel yönü değerlendirilirken üzerinde durulması gereken kavramlardan biri de bellektir. Bilginin sistemli bir şekilde hafızada tutulması ile

istenildiğinde bu bilgiye erişebilme konusu, bellek eğitimine girdiğinden konuşma eğitimi ile bellek eğitimi arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur (Ünalan, 2003). Alan yazında kısa süreli ve uzun süreli bellek ya da hızlı ve yavaş bellek şeklinde kategorize edilen bellek, statik bir kayıt cihazı olmanın ötesinde, gelen bilgileri mevcut şemalara kaydeden, yeni bilgiler için yeni klasörler açan, kayıtlar arasında ilişkiler kuran bir sistemler bütünüdür (Mahiroğlu, Korkmaz, 2007).

Kısa süreli bellek, milisaniyelerle ölçülen sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli olarak depolar. Bu bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanır ve işitsel depolama daha baskındır. Kısa süreli bellekte işlenmiş bilgi, sürekli bellek deposu olarak kabul edilen ve sınırsız kapasitesi olan uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır (Öztürk, Kısaç, 2018). Yalçın'a (2002) göre belleğin konuşma üzerindeki önemli etkisi iki temel noktada gruplandırılmaktadır. Öncelikle eğitilmiş ve sistemli belleğe sahip konuşmacı, sunacağı mesajı mantıksal bir sıralama ile sunar. Bu şekilde sıralanmış bilginin takibi ve anlaşılması kolaylaşır. İkinci olarak bilgi akışının düzenli ve hızlı bir tempoda olması, dinleyicinin konuşmacıya güvenmesini sağlar. Konuşma sürecinde konuşmacının bilgileri sistemli bir şekilde sunması, dinleyicinin de ilgisini çeken bilgileri zihin kitaplığında ilgili klasörlere ulaştırması, klasörler arasında farklı örüntüler kurması açısından da önemlidir. Hafızaya sistemli ve bilinçli bir şekilde depolanmayan bilgiler, konuşma sırasında geri çağrılamaz ve muhtelif konuşma kusurlarına yol açar. Bilgileri hafızasından düzenli şekilde çağıramayan konuşmacı ise "e", "ı" gibi asalak sesler çıkarmak ve gereksiz duraklamalar yapmak zorunda kalır. Netice itibariyle iyi organize edilmemiş bilgi kümeleri akıcı ve etkili bir konuşma yapmayı güçleştirir. Bu nedenle iyi bir konuşmacının bilgiyi beyninde düzenli şekilde depolaması, aynı zamanda depoladığı bu bilgileri de gerektiği yerde ve zamanda karşısındakilere hızla aktarabilmesi gerekir (Yelok, Sallabaş, 2009).

Dilsel bir üretim olarak konuşma becerisi ile ilgili birçok modelden söz etmek mümkündür. Fromkin Konuşma Modeli'ne (1971) göre, konuşma beş aşamada gerçekleşir. Birinci aşamada anlam veya düşüncenin üretimi yer almaktadır. İkinci aşamada düşünce veya anlam, söz dizimsel ve soyut bir taslak ile oluşturulur. Üçüncü aşamada tonlama, dördüncü aşamada sözcük seçimleri ve son aşamada ise konuşmanın gerçekleşmesini sağlayan motor güçler, devreye girer (Bayat, 2019).

Garret Modeli'ne (1975) göre, konuşma üretimi üç düzeyde gerçekleşir: Sunumun işlevsel düzeyi, sunumun konumsal düzeyi ve sunumun ses düzeyi. İşlevsel düzeyde iletinin anlamsal özellikleri seçilir, konumsal düzeyde bireysel sözlükçeden çağrılan sözlüksel birimler prozodik bileşenlerle kuşatılır ve ses düzeyinde konuşma organlarının işe koşulmasıyla konuşma üretimi gerçekleşir (Bayat, 2019).

Dell Konuşma Üretim Modeli'ne (1986) göre, konuşma üretimi dört aşamada gerçekleşir: anlamsal sunum, sözdizimsel kodlama, biçimbirimsel kodlama ve sesbirimsel kodlama. Levelt Konuşma Modeli'ne (1989) göre ise konuşma üretiminde üç temel birimden söz etmek mümkündür: Kavramlaştırıcı (conceptualizer), kodlayıcı (formulatör) ve seslemleyici (arculator). Bu modele göre kavramsal düzeyde oluşturulan dil birlikleri, bireysel sözlükçeden seçilen sözlük birimlerle eşleştirildikten sonra konuşmaya katılan ses organlarının koordinasyonu ile konuşma üretimine dönüşür (Bayat, 2019).

2.3.3.1.2. Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Konuşma eyleminin gerçekleşmesi sesin mevcudiyetine bağlıdır. Ses vurgu, ton, ezgi gibi dilin bürünsel yapısını oluşturan unsurlarla bir anlam değeri kazanır. Konuşmanın fiziksel boyutu içerisinde en önemli öge sestir. Aşağıda ses ve parçalar üstü birimler ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

Ses

Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşime; kulağın duyabildiği titreşim, seda ve üne ses denir (TDK, 2005, s. 1739; Çoban, 2012, s. 23). Şenbay'a (2019) göre "Gırtlağımızda meydana gelen selen, ağzımızdan şekillenerek ses hâlinde çıkar. Hava titreşimlerinin kulakla duyulanı olan ses; diyafram, kaburga, göğüs kafesi, ciğerler, nefes borusu, gırtlak, dil, dişler gibi organların katkısıyla meydana gelir ve kendiliğinden oluşur." "Sesin her çıkışında bu organların gerilme, duraklama ve çözülme faaliyeti oluşur" (Taşer, 2015). Konuşma eyleminin gerçekleşmesi için zorunlu bir olgu olan ses, "tonu, yüksekliği, rezonansı ve temposu ile duygularımızın en önemli aktarıcısı" (Baltaş ve Baltaş, 2019), "sözlü iletişimde konuşmacı ile dinleyici (alıcı ve verici) arasındaki iletişimi sağlayan en önemli kanal"dır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012). Sesin oluşumu birden fazla organın devreye girdiği karmaşık bir sürecin sonunda gerçekleşir. Sesin oluşması ve konuşma hâline gelebilmesinde akciğer başta olmak üzere diyafram, bronşlar,

gırtlak, boğaz, ağız, gırtlak kapağı, küçük dil, yanaklar, damak, dil, dişler, dudaklar ve burun boşluğu görev yapar" (Çongur, 2002, Aksan, 2000; Coşkun, 2010; Karaağaç, 2013; Özçimen, 2008). Ses, kaburga – karın – diyafram kaslarının denetimi ve desteği ile gırtlaktaki ses tellerinin (vocal cords) akciğerlerden gelen havayı titreştirerek ses dalgalarına dönüştürmesi; bu ses dalgalarının göğüs, gırtlak, ağız, geniz ve yüzdeki (frontal ve nazal) sinüs boşluklarında tınlaması ile oluşmaktadır (Özçimen, 2008). Yukarıdaki organların herhangi birindeki bir bozukluk konuşmanın kalitesini olumsuz yönde etkiler.

Ses organlarından diyafram, sadece sağlıklı nefes alıp vermeyi değil sağlıklı ve kaliteli bir yaşamın da sürdürülmesini sağlayan bir kas grubu olarak düşünülebilir. Burundan alınan nefes, ciğerlerin en dip noktasına kadar itilir ve verilme esnasında karın içe çekilerek olabildiği kadar içerideki hava dışarı çıkarılır. Diyafram nefesi konuşmalara akıcılık kazandırır. Göğüs kafesinin koruması altındaki akciğerler vasıtasıyla yaşam kaynağı olan oksijen içeri çekilir ve oksijenin verilmesi esnasında ses tellerinin kontrolünü sağlayan gırtlaktan geçip, ses tellerini titreştirerek sesin oluşumunda büyük rol oynar. İçerideki hava, bu yollardan geçerek büyük oranda oluşumunu sağlarken ağız bölgesi organları olan dil, diş, damak, çene, dudak gibi organlar ile şekillendirilir ve ses son hâlini alır.

Sese Ait Özellikler

Boğumlama: "Etkili ve güzel konuşma, birçok konuşma becerisinin toplamıdır. Bu becerilerden en önemlisi, kelimelerin yapılarına uygun olarak telaffuz edilmesidir. Bir kelimenin doğru telaffuzu hem o kelimenin yer aldığı cümlenin ahengiyle hem de ifade ettiği anlamın kolay ve doğru anlaşılmasıyla ilgilidir" (Sefercioğlu, 2001).

Alan yazında artikülasyon ve telaffuz kelimeleriyle de karşılanan ve konuşma sırasında hece ve kelimelerin anlaşılır şekilde çıkarılması anlamına gelen boğumlama, ses yolunun sesleri çıkarma sırasında belli konumlara girmesidir (Erdem, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2014). Boğumlama; kelimeleri oluşturan hecelerin, heceleri oluşturan seslerin tam yerinden ve süresine uygun olarak sesletilmesidir (Şenbay, 2019). Konuşan kişi kelimeleri dudaklarını, dilini, çenesini gerektiği kadar oynatarak seslendirmelidir. Boğumlanmadaki noksanlık veya yetersizlik, iletişimde anlamsal açıdan sorun oluşturur. Boğumlama eğitiminin amacı, her sesi doğru ve etkili çıkarmak ve böylece konuşmayı etkili kılmaktır (Yalçın,

2002). Konuşmada hiçbir sesin kaybolmaması gerekir. Bu da iyi bir boğumlama ile mümkün kılınabilir. Doğru boğumlama, seslemlerin ve sözcüklerin hakkını vererek, iyi anlaşılabilecek biçimde söylenmesi; soluğun, gırtlağın, ağzın, özellikle dil, diş ve dudaklarla, burnun özenle kullanılması ve çalıştırılmasıyla gerçekleşebilir (Yıldız, 2009, 11). Boğumlamayla ilgili olarak Göçgün (2016), diksiyonda esasın; kelimelerdeki seslerin ve hecelerin, maksadı en iyi şekilde ortaya koyabilecek tarzda söylenilmesi olduğunu bildirmekte ve ancak bu sayede anlamın bütünleşip dilin renkli ve zengin bir özellik kazanacağını söylemektedir. Sarıkayalı (2009), boğumlama bozukluklarından kimilerini şöyle tanımlamaktadır:

"R ünsüzünün dilin ucunun titreyerek oluşturulması yerine, dilin geriye doğru çekilerek boğazda titremesi ile oluşmasına gılama; S ünsüzünün dil ucunun üst dişlerin iç kısmına dayanarak abartılı bir biçimde dişlerin arasından çıkartılmasına ıslıklama; dudak ve dil tembelliğine bağlı olarak ortaya çıkan gevşek konuşma durumuna gevşeklik; konuşmanın önemsenmeden acele yapılmasına atlama; beklenen zamanda boğumlamanın yapılmamasına boğumlama gecikmesi; heceleri gereğinden fazla uzatarak konuşmaya ağır boğumlama; hecelerin yutulup, ağız içinde yuvarlanmasına hızlı boğumlama; özgüven eksikliğinden ve heyecandan hecelerin, sözcüklerin tekrar tekrar söylenmesine tutukluk denir."

Ayrıca mahalli söyleyişlerdeki kalın-ince, açık-kapalı söyleyişler de boğumlamada bozulmaya neden olur ve telaffuzu sekteye uğratır. Bu bağlamda belirli sesleri ağırlıklı olarak bünyesinde barındıran tekerleme çalışmaları boğumlama çalışmalarında işe koşulabilir.

Tonlama: "Yalın ve periyodik hareketten yani belirli bir zaman içinde belirli bir düzenle tekrarlanan titreşimlerden oluşan ses izlenimine ton denir" (Özbay, 2006). "Kelimeleri, cümleleri türlü ses perdelerinden geçirerek onlara anlam incelikleri katarız. Buna tonlama, (intonation) denir. Sözün ezgisi müzik ezgisine yaklaşır" (Banguoğlu, 2015). Börekçi (2005, 195-196) tonlamayı şu şekilde tanımlamaktadır: "En büyük dil bilgisel birim olarak kabul edilen cümle, anlam birliklerini belirleyen titrem, ezgi gibi bürünsel ögeler de içerir. Cümlede titrem ve ezginin anlama katkı yapacak biçimde kullanılmasına titremleme (tonlama, intonation) denir. Sesin alçalıp yükselmesi anlamında kullanılan tonlama, konuşmada ritim değişikliği sağlar. "Tonu sağlayan sesin fiziksel yönünü oluşturan titreşimlerdir. Sesin duyulma derecesine o

sesin şiddeti denir. Sesin duyulma derecesi titreşimin genişliğine bağlıdır. Titreşimler hızlı ise sesin tonu yüksektir. Buna ton yüksekliği adı verilir" (Erdem, 2014). Konuşma esnasında yapılan doğru tonlamalar, konuşmaya ahenk kattığı gibi konuşmacının ruhsal durumu hakkında da önemli ipuçları verebilir. Çok yüksek veya alçak ses tonu dinleyicileri rahatsız eder. Düz ve monoton bir ses; içtenlik, canlılık ve hisleri ifade etmez (Kantemir, 1991). Tonlama cümlenin tabii ezgisini, anlamın belirtilmesini yani konuşmanın renklenmesini sağlar (Tangün, 1999, 91). Şiir, hikâye, roman, tiyatro vb. her türden edebî metin, okuma sırasında belirli bir tonlamayı gerektirir. Aksi durumda yani tonlama yapılmaksızın seslendirilen bir metin, bir robotun ya da bilgisayarın mekanik, duygusuz seslendirmesine dönüşür ve dinleyenleri rahatsız eder (Beyreli ve diğ. 2012, Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2015).

Vurgu: "Konuşma veya okuma sırasında bir hece veya kelimenin diğerlerinden daha baskılı söylenmesine "vurgu" denir" (Barın, Demir, 2006). Vurgu, sözcüklerde bir hecenin üzerine yapılan ses baskısıdır (Şenbay, 2019; Akbayır, 2014). Vurgu, konuşmaya bir ahenk kazandırır. İmer ve diğ. (2011, 242), vurguyu (stress), bir sözcükteki ya da öbekteki bir seslemi, öteki seslemlerden daha belirgin, daha baskılı bir biçimde söyleme; böylece kimi zaman yeni bir anlam ortaya koyma olarak açıklamaktadır. Vardar (2002), vurgunun çoğu kez başka bürün ögeleriyle birlikte ortaya çıktığını ve onlardan kolay kolay yalıtılamayacağını söylemektedir. Türkçe sözcüklerde vurgu genellikle son seslemdedir. Cümlede ise genellikle eyleme yakın sözcüktedir.

Konuşma esnasındaki tekdüzelik konuşmanın verimliliğini azaltır. Cümle veya kelimede bu tekdüzeliği kırarak konuşmaya renk katan, onu ezgilendiren unsur ise vurgudur (Temizyürek ve diğ., 2017). Aslında vurgu, hece sayısının birden fazla olduğu yerde ortaya çıkar. Zira her hece aynı baskıyla okunmaz. Soluk sayesinde farklı baskıyla ortaya çıkan hece, vurgulu hece olur (Demircan, 2001). Frekansın alçak ya da yüksek olması, vurgunun derecesini belirlemektedir. En yüksek (baskın) frekanslı ses, ana (birincil) vurguyu üzerinde taşımakta ve vurgulu ses olarak adlandırılmaktadır (Coşkun, 2010).

Anlamın kavranmasını kolaylaştıran, söze duygu değeri katan vurgu, konuşmanın tekdüzelikten kurtulması ve bir metnin doğru anlaşılması için oldukça önemlidir. Vurgulamaya dikkat etmeden yapılan bir konuşma, konuşmacının yanlış

anlaşılmasına sebep olabilir. Bir konuşmada vurgu hatalarına düşmemek için anlama odaklanmak gerekir. Bir konuşmada vurgulamanın yerinde yapılmaması, konuşma hatası olarak kabul edilir (Gürlek, Aksu, 2015).

Vurgu, belli bir dilde vurgu birimi oluşturan bir bütün içinde bir seslemi ve yalnız bir seslemi baskılı söyleyerek belirgin kılma eylemidir. Çoğu dilde bu vurgu birimi genellikle sözcük diye adlandırılan birimdir. Vurgu; söze duygu değeri katarken, dinleyicinin dikkatini uyanık tutarak konuşmanın anlaşılmasını kolaylaştırır. Öte yandan sözün ezgisini de canlandırır (Vural, 2003).

Duraklama: Durak, konuşmada anlamın gerektirdiği biçimde kelimeler arasındaki ses kesintisi (TDK, 2005) olarak tanımlanabilir. Yaman (2007, 38) "Bir konuyu doğru ve etkileyici bir şekilde anlatırken veya okumanın bazı bölümlerinde, gerekli durumlarda verilen bilinçli aralıklardır" şeklinde durağı tanımlamıştır. "Aslında konuşurken veya okurken her kelimeden sonra çok kısa dahi olsa dururuz. Mesela; "kara deniz hava yolları" söz grubunu duraklarla iki farklı anlama gelecek şekilde söyleyebiliriz. Kara (durak) deniz (durak) hava (durak) yolları (durak) dediğimizde üç ayrı yoldan bahsederiz. Oysa Karadeniz (durak) Havayolları (durak) dediğimizde anlam farklılaşır" (Temizyürek ve diğ., 2017). Durakların yerinde yapılmaması anlatılanların yanlış anlaşılmasına ve konunun öneminin kaybolmasına yol açabilir.

Kaplan'a (2013: 32) göre duraklamalar, konuşmada noktalama işaretleri anlamına gelmektedir. Duraklama;dinleyicilerin konuşmayı değerlendirebilmesi, konuşmacının konuya ve anlatılmak istenene uygun vurgu ve tonlamaları yapabilmesi, konuşmacıya dinlenme, nefes alma, zihnini toparlama fırsatı vermesi açısından önem arz etmektedir.

Aktaş ve Gündüz'e (2004) göre duraklama, konuşmanın etkisini artıran hususlardan biridir. Duraklamalar konuşmanın muhtevasına, niteliğine, üslûbuna ve hatta dinleyici sayısına göre değişiklik gösterir. Doğru yapılan duraklamalar dinleyicileri uyanık, konuşmayı ise canlı kılar. Bunu sağlamak için başta doğallık gelir. Duraklar ayrıca konuşmacının dinleyenleri kontrol etmesine, düzenli nefes almasına, sessizliği temin etmesine ve sonuçta dinleyenlerin de kısa bir süre de olsa dinlediklerini yorumlamasına fırsat verir. Taşer'in (2015) susku olarak adlandırdığı duraklama, anlamlı ve amaçlı yapılmalıdır. Bu şekilde yapıldığı takdirde çok anlamlı ve anlatımlı olabilir. Susma, tereddüt demek değildir. Söyleyecek bir şey

düşünemediğimiz için değil, dinleyiciye ya daha önce söylemiş olduğumuz şeyler üzerinde düşünme fırsatı vermek ya da dinleyicinin söylemek üzere olduğumuz şeye hazırlanmasını istediğimiz için susarız. Konuşma sırasındaki durakları konuşmacı belirlerken, okuma sırasındaki durakları noktalama işaretleri tayin eder.

Ritim: Özbay (2007, 90) ritmi; cümlenin anlamına, duygusuna göre bazen bir kelimeden bazen bir kelime grubundan bazen de bir cümlecikten sonra uzun ya da kısa solukların olmasıyla konuşmanın anlamlı sususlara bölünmesi olarak açıklamaktadır. **"**Cümlenin anlamına ya da duygusuna göre, bazen bir kelimeden bazen bir kelime grubundan bazen de bir cümlecikten sonra uzun ya da kısa soluklar olur; böylece konuşma anlamlı sususlara bölünmüş olur. En sade tarifle ritim, cümlenin anlamlı sususlara bölünmesidir" (Kurudayıoğlu, 2011). Ritim cümlelerin söylenişi ile ilgili olan bir kavramdır.

Ritim bozukluklarının giderilmesi için izlenebilecek en etkili yol sık sık uygulama yaptırmaktır. Soluk alışverişinin kontrolü ve eğitilmesi de ritim bozukluklarının giderilmesinde faydalıdır. Soluk alışverişinin iradenin tamamen emrine verilmesi imkânsızsa da önemli ölçüde kontrolü mümkündür. Temel eğitimin ikinci kademesindeki çocuklarda bu eğitim, özellikle beden eğitimi öğretmeni ile Türkçe öğretmeninin yapacağı iş birliği sayesinde bütün eğitim dönemi boyunca yaygınlaştırılarak uygulanabilir (Yalçın, 2002, 104).

Ezgi: "Konuşma sırasında sözcük ve cümledeki ton değişikliklerinin oluşturduğu bütünlüktür. Ezgi, konuşmanın tamamına egemen olan ton değişikliklerini belirtir. Bu nedenle ezgi, dilin genel melodisini oluşturur" (Akbayır, 2014, 103).

Ulama: Ulama, konuşmada art arda gelen kelimelerden birincisinin sonundaki ünsüzün, ikincisinin başındaki ünlüye ses bakımından bağlanarak söylenmesidir (TDK, 2005). Ünsüzle biten bir kelimenin ardından ünlüyle başlayan bir kelimenin gelmesi durumunda iki kelime arasında gerçekleştirilen bağlantıyı tanımlayan ulama da konuşmada akıcılığı sağlayan unsurlardan biridir. Ünsüzle biten bir kelimeden sonra ünlüyle başlayan bir kelime geldiğinde ilk kelimenin sonundaki ünsüzü ikinci kelimenin ilk ünlüsüyle birleştirerek söylemeye ulama denir (Temizyürek ve diğ., 2017). Ulama, bir sözcüğün sonundaki ünsüzün ondan sonra gelen sözcüğün başındaki ünlü ile beraber boğumlandırılmasıdır (Şenbay, 2019). Herkes tarafından

konuşması beğenilen kişilerin konuşmalarında ulamayı çok iyi kullandıkları görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2011).

İyi bir sesin özellikleri

Kaplan'a (2013, 23-25) göre iyi bir konuşma sesinin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

Akıcılık: Bir konuşmada "sözcüklerin ses, nefes, vurgu, tonlama, boğumlama, söyleyiş rahatlığı, anlam ve konuşma hızı / şiddeti bakımından uyumlu olması" (Gündüz, Şimşek, 2014) anlamına gelen akıcılık, Taşer'e (2015) göre hız ile ilgili önemli bir sorundur. Hız, konuşmamızı oluşturan gereçlerin özelliğine, konuşanın kişiliğine, coşku durumuna, konuşma yapılan yere ve dinleyicilerin niteliğine göre değişimler göstermelidir. Kekelemek, aaaa, ıııı gibi gereksiz sesler çıkarmak, hiç gereği yokken uzun süre duraksamak konuşmada akıcılığı bozan etmenlerdendir (Çevik, 2002; Ünalan, 2003). Özdemir (2014), akıcılığı engelleyen durumları; sözcükleri tam öbeklendirmeme, yanlış soluk alma, vurgulamayı yerinde yapmama, sözcükleri ve cümleleri üst üste yığma, konuşma hızını iyi düzenlememe şeklinde belirtmiştir.

İşitilebilirlik: Taşer (2015), kolaylıkla işitilemeyen bir sesin dinleyicilerin ilgisini dağıtacağını belirterek; istenilen düşüncelerin vurgulanması ve konuşmanın ilginç hâle getirilmesi açısından sesin şiddetinin zaman zaman değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum konuşmacıyı da psikolojik olarak rahatsız edecek, konuşmacı sesini herkese duyurabilmek amacıyla bağıra bağıra konuşma yolunu seçecektir. Bu tür bir çözümün ise hem konuşmacıya yakın olanları rahatsız etme, hem de konuşmacının kısa sürede yorulması gibi olumsuzluklara neden olma ihtimali vardır. Zira sesin şiddeti, ancak konuşmacı söz konusu yerin önemini vurgulamak istediği zaman artırılmalıdır (Ammelburg, 2003, 76). Bir konuşmanın muhatabına en iyi şekilde ulaşabilmesi, konuşmacının sesinin işitilebilir olmasına bağlıdır. Bunun için konuşmacının bulunduğu ortama göre sesini ayarlaması gerekir. "Ses, kullanıldığı ortamın büyüklüğüne, küçüklüğüne, dinleyicilerin azlığına, çokluğuna göre ne zor işitilecek kadar zayıf ne de dinleyiciyi rahatsız edecek kadar yüksek olmalıdır" (Ergin, 2014).

Hoşa giderlik: Hoşa giderlik, sesin tınısı ile ilgili bir durumdur. Kulak tırmalayan, hırıltılı, katı, hışıltılı, aşırı yumuşak ve biçimden yoksun sesler hoşa gitmeyen seslerdir. Bir sesin hoşa giden bir ses olmasında rahat işitilebilmesi, ses tonunun tınılı ve anlamlı biçimde bükümlü olması, kolaylıkla izlenebilen bir hızla konuşulabilmesi etkilidir. "Katı, kulak tırmalayan, hırıltılı, madensel, tiz, burunsal, hışırtılı, buğulu, çok yumuşak, gevrek, biçimden yoksun sesler hoşa gitmeyen seslerdir" (Taşer, 2015, 126).

Açıklık: Söylenmek istenenlerin dinleyicilerin kafasında soru işareti oluşturmadan net olarak ortaya dökülmesidir. Bu da öncelikle ses, hece ve kelimelerin doğru, vurgulu, anlaşılır şekilde çıkarılmasını gerekli kılar. Açıklık "Söylediklerimizin sisli, bulanık bir nitelik taşımaması, düşüncelerimizin dinleyicilerimizce tam olarak, kolayca kavranması durumudur" (Özdemir, 2008: 61). Konuşmada vurgu, tonlama, duraklama, ulama gibi etkenler açıklığı etkilemektedir. Açıklık, kısaca bir sözün birden fazla anlama gelmemesi özelliğidir.

Doğallık: Herhangi bir drama, canlandırma veya taklit çalışması içinde olunmadığı sürece sesin doğal şekliyle kullanılması gerekir. "Bazı konuşmacılar, daha etkili görünebilmek için seslerini inceltmeye veya kalınlaştırmaya çalışırlar. Bu durum, konuşmacıyı çoğu zaman gülünç duruma düşürür" (Yakıcı ve diğ., 2009, 34). Konuşmacının sesini olduğundan farklı göstermeye çalışması yapmacıklık olarak da değerlendirilebileceğinden dinleyicilerde konuşmacıya ve konuya karşı bir ön yargı oluşturabilir.

Anlamlılık: Anlamdan yoksun bir ileti, dinleyende zihin karışıklığına ve yanlış tepkilere neden olur. Anlamca aydınlık olmayan, dinleyenin yineletmeye, konuşanın da yinelemeye ihtiyaç duyduğu bir ileti yeterli sayılmamaktadır. Bu sebeple sahip olunan ses ile onu kullanma biçimi büyük bir önem taşımaktadır. Konuşmacı bir konuşmada sesiyle dinleyicilere iyi niyetini, amacını, konuya karşı beslediği inancı ve güveni de yansıtmalıdır (Taşer, 2015).

Bükümlülük: Sesin müzikselliği olarak da tanımlanabilecek bükümlülük, sesin tekdüze şekilde değil, yükselen alçalan tonda, hızlı ile yavaş arasında, duraklamalı duraklamasız, vurgulu-vurgusuz değişimler göstererek kullanılmasıdır. Sese bükümlülük verebilmek, ses perdesinde değişim oluşturma yeteneğinin geliştirilmesine bağlıdır (Kurudayıoğlu, 2011). "Bükümlülüğü sesin musikisi olarak

da tanımlayabiliriz" (Özbay, 2007, 92). Pes, orta ve tiz olan ses perdelerinde konuşmanın konusuna, dinleyicinin özelliklerine göre oluşturulan değişimler bükümlülüğü ortaya çıkaracaktır.

Hız: Bir konuşmanın anlaşılabilir olmasında en önemli faktörlerden biri hızdır. "Hız, kelime telaffuzunun ve kelime aralarındaki duraklama müddetlerinin aldığı zamandır" (Kantemir, 1991: 59) Konuşmaların normalden hızlı olması dinlemeyi ve anlamayı zorlaştırırken normalden yavaş bir konuşma da dinleyicilerin konudan kopup başka şeylerle uğraşmaya başlamaları ihtimalini doğurabilir. "Normal konuşma dakikada 125-175 sözcük arasında gerçekleşir. Buna göre dakikada 125 sözcüğün altındaki konuşmalar yavaş, 175 sözcüğün üzerindeki konuşmalar hızlı sayılmaktadır" (Gündüz ve Şimşek, 2014). Dinleyici kitlesinin özellikleri ve anlatılanların basitliği / karmaşıklığı da konuşma hızını etkiler. Güneş (2007) hızlı bir konuşmanın anlaşılmasında dinleyicilerin dikkat düzeylerinin de etkisi olduğunu, bunun yanında karmaşık konuların aktarılmasında konuşma hızının düşürülerek dinleyicilerin anlamasına katkı sağlanması gerektiğini belirtir. Zira konuşma hızı, dinleyicilerin algılama ritmini etkiler. Gürzap'a (2019) göre konuşma ritmi ile algılama ritmi arasındaki uyumsuzluk dinleyicilerin konuşmadan uzaklaşmasına ve konuyu dinlememesine neden olur. Kısaca hız, konuya, muhatabın yaşına, eğitim durumuna, bilgi birikimine göre ayarlanmalıdır.

2.3.3.1.3. Konuşmanın Psikolojik Boyutu

İnsanoğlu sadece düşünen bir varlık değil, aynı zamanda duyguları olan sosyal bir varlıktır. İnsanın duygu durumu, diğer insanlarla olan iletişimlerinde etkili olmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu ruh hâli, mutlu ya da üzgün olması gibi faktörler konuşmasına ve konuşma isteğine doğrudan yansımaktadır (Kemiksiz, 2016). Gündüz ve Şimşek'e (2014) göre konuşmayı büyük ölçüde olumsuz olarak etkileyen psikolojik sorunlar korku, utanma ve heyecan olmak üzere üç nedenden kaynaklanmaktadır. İnsanı konuşma sırasında baskı altına alan ve özgüven duygusunu yok eden bu duygular insana özgü doğal duygulardır. Bu sorunlardan ve bu sorunların uzantısı olarak ortaya çıkan normalden çok hızlı ve yavaş konuşmaları da bu bağlamda değerlendirmek mümkündür. "İyi bir konuşma, her şeyden önce istekle başlar. Konuya güdülenmeden yapılan konuşmalar, dinleyiciler tarafından çabucak fark edilir. Bu yüzden konuşmacının konuşma ortamına, konuşmanın

içeriğine ve kendisine karşı olumlu bir tutum sergilemesi gerekir" (Aydın, 2012, 298). Konuşmacının kendisi veya dinleyicilerle ilgili ön yargıları, başka zamanlarda yapılmış konuşmalardan kaynaklı olumsuz yaşantılar, konuşmanın belli bir amaca dayanmaması gibi durumlar kişinin konuşmaya karşı olumsuz tutum takınmasında etkili olabilir.

Öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini tam ve doğru bir biçimde sözlü olarak ifade edememeleri okudukları okuldan, ders öğretmenlerinin niteliklerinden ve öğrenciye olan yaklaşımlarından, çevreyle ilgili farklı etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileri ile ilgili sebeplerden de kaynaklanabilir. Öğrencilerin sözlü anlatıma karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinde onların geçmiş öğrenme yaşantıları etkili olabilir (Yelok, Sallabaş, 2009). Öğrenciler, sahip oldukları bilişsel yeteneğin çok altında bir seviyede ifade ettiklerini hissettikleri anda da sınıf arkadaşlarının önünde prestijlerini korumak amacıyla konuşma riskini almak istemezler (Bhattacharjee, 2008). Gürzap (2019), pek çok konuşma sorununun kişinin bebeklik ve çocukluğunda, aile ya da çevre etmeninin etkisi ile başladığını ve yaşam boyu sürebilecek boyutlara vardığını söylemiştir. Gürzap'ın kişinin ilerleyen yıllarda konuşmasını etkileyebilecek psikolojik sorunların önüne geçmek için dikkat çektiği noktalar şu şekilde sıralanabilir: "erken çocukluk döneminde ailenin ilgi göstermesi; telaffuz hatalarının yapıcı bir biçimde düzeltilmesi; çocukların konuşmasını teşvik eden bir aile ortamının tesis edilmesi; masal kitaplarından, oyuncaklardan ve sahne sanatlarından istifade edilmesi."

Eğitim ortamında bazı öğrenciler sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilere nazaran geri planda kalmayı, söz hakkı almamayı tercih ederler. Çoğu öğretmen tarafından 'konuşmayan öğrenci' şeklinde betimlenen ve "başlangıçta disiplin problemi olmadığı için mükemmel olarak nitelenen" (Ergin, 2014, 102) bu öğrenciler, sınıf dışında arkadaşlarıyla ve aileleriyle konuşurken herhangi bir çekingenlik göstermezler. Fiziksel ve zihinsel yönden herhangi bir geriliği bulunmayan bu çocukların sınıf içi iletişimde ön plana çıkamamaları, konuşma kaygısı ile açıklanabilir. "Kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu" (Özdemir, Gür, 2011, 40), "canlıların dış ortama uyum sağlaması için koruyucu bir tepki olarak ortaya çıkan endişe, korku, gerilim ve sıkıntı hâli" (Yıldız, 2011, 1) şeklinde tanımlanan "Kaygı, bireyin hayatındaki her duygu gibi yaşam

sürdürülebilirliği açısından yaşanılması gereken bir duygudur" (Kinay, Özkan, 2014, 1750). Ancak burada önemli olan kaygının düzeyinin ne olduğudur. "Kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına sebep olmaktadır. Orta düzeydeki kaygının ise organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici bir özelliği vardır" (Doğan, Çoban, 2009).

McCrosky ve Bond, düşük zihinsel beceriler, konuşma becerisi yetersizliği, sosyal içe dönüklük, iletişim endişesi, düşük sosyal özgüven, sosyal yabancılaşma, iletişim normlarındaki kültürel ve etnik ayrılıklar olmak üzere çocuğun suskunluğuna neden olan yedi faktörün bulunduğunu belirtir (Ergin, 2014). Clements ve Turpin (1996) ise öğrencilerin utanma, ses titremesi, kalp çarpıntısı, rahatsızlık hissi, aşağılık kompleksi ve düşük öz güven nedeni ile topluluk önünde konuşmaktan çekindiklerini ifade eder.

Yabancı dil öğretiminde sınav uygulamaları ve öğrencilerin yeterlilik düzeyleri, kaygı doğuran etkenlerin başında gelir. Bu faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin tutumu, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri, kültürel farklılıklar ve ders materyallerinin içeriği de kaygı doğuran diğer değişkenlerdir (Aydın, Zengin, 2008). Yabancı dil kaygısı, yabancı dilde yetersiz olan bireyin dili kullanması gerektiğinde ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır (Gardner ve MacIntyre, 1993). Yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç gruba ayrılmaktadır. İletişim kaygısı, düşünsel anlamda olgunlaşmış ancak hedef dilde kendini ifade edemeyen bireyler tarafından yaşanan bir kaygı türüdür. Başarının değerlendirilme sürecinde ortaya çıkan sınav kaygısı, başarısız olma korkusunun bir tezahürüdür. Son olarak, olumsuz değerlendirilme korkusu, toplumsal anlamda olumlu bir intiba uyandırmaya çalışan bireylerin bu endişesinden kaynaklanan bir kaygı türüdür (Horwitz, Young, 1991).

Yabancılara Türkçe öğretiminde, konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim Türkçe konuşmakta problem yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyleri de yüksek olmaktadır. Öğrencilerin Türkçe olarak kendilerini ifade edebilme düzeylerinin yükseltilmesi, onların iletişim becerilerini de geliştirecektir. Kendilerini yeteri kadar ifade edemeyen öğrencilerin ise kaygı düzeyi yükselecek; bu

durum genelde Türkçeye, özelde ise konuşmaya yönelik olumsuz tutuma neden olacaktır (Melanlıoğlu, Demir, 2013: 391-392). Krashen (1987), ikinci dil ediniminde anlaşılır girdilerin kazanımı için duyuşsal filtre olarak nitelendirdiği kaygı düzeyinin düşük olması gerektiğini ifade etmektedir.

2.3.4. Okuma

İnsanlığın sahip olduğu birikimlerin büyük bir bölümü kitaplardadır. Kitaplardaki bu bilgilere bireyler ancak "okuma" yoluyla ulaşabilir ve bunlardan istifade edebilir (Arıcı, 2018, 2). Kitaplarda var olan bu gizli hazineye ulaşabilmek ve onu kullanabilmek için kitaba dokunmak, ona ulaşmanın zarafetini yakalamak ve bunu yapabilmek için de anahtar rolü üstlenen okuma eylemini tanımak gerekir.

Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak, bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmektir (TDK, 2005, 1494). Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2015). Okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmadır (Arıcı, 2018). Okumanın sadece harfleri seslendirme becerisi olarak algılanmaması, okumayı mekanik olmaktan çok daha öteye taşır. Seslendirme, yazılı dili seslere çevirme ve söz zinciri oluşturma işlemidir. Ancak okuma için kelimeleri seslendirme sürecine anlama zincirini de eklemek gerekmektedir (Güneş, 2007).

Okuma eylemi esnasında ve sonrasında edinilen bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesi ile anlamın kurulması son derece önemlidir. Bu anlam kurma sürecinde okuyucunun ön bilgilerini ve deneyimlerini de okuma ortamına aktarması, okumayı daha nitelikli ve anlamlı hâle getirir. Riedel (2007), temel okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuyucunun ön bilgilerinin önemine ve kullanılan zihinsel işlemlerin derinliğine dikkat çeker. Bu noktada okuma, yalnızca fiziksel değil, zihinsel süreçlerle de açıklanır. Okumanın fiziksel süreci; göz hareketleri, sıçramalar, göz duruşları, görme genişliği, seslendirme gibi işlemleri kapsamaktadır. Okumanın zihinsel süreçleri ise; algılama, dikkat, ön bilgileri harekete geçirme, seçme, anlama, sıralama, sorgulama, analiz-sentez yapma gibi işlemleri içerir (Güneş, 2007).

Demirel'e (1999) göre okuma, yazar ile okuyucu arasında bağ kurulması sonucunda yazarın iletmek istediği mesajın yorumlanmasıdır. Bu yönüyle okumanın psikolojik

ve sosyolojik yönü de gündeme gelmektedir. Okumanın psikolojik yönü zihinsel algılama, düşünme ve yeterli duygusal olgunluğa ulaşma olarak tanımlanırken sosyolojik yönü ise okunan metnin sahip olunan sosyo-kültürel düzey ile anlamlandırılması olarak açıklanabilir. Buradan hareketle okumanın çeşitli özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ***Okuma, sözcük dağarcığını geliştirir.*** Okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı arasında çok yakın bir ilişki vardır. Okuma sürecinde okuyucunun anlam kurması ve çıkarımda bulunması için kelimelerin anlamını derinlemesine bilmeye ihtiyacı vardır. Ayrıca çıkarımda bulunmak için okunan sözcüğün anlamına yönelik yapılan tahminler, sözcüklerin farklı anlamlarını keşfetmeye yardımcı olur. Böylece okuma sürecinde okuyucunun karşısına çıkan kelimeler ile ilgili yapılan zihinsel işlemler, yeni kelime öğrenmeye yardım eder (Cain,Oakhill ve Elbro, 2003). Okuyan insan kelime öğrenir, yeni kelimeler kullanır, bu kelimeleri yazar, üzerinde düşünür, sorgular (Er, Arıcı, 2018).
- ***Okuma, zihni yeniden yapılandırmaya yardımcı olur.*** Okuma sürecinde yazarın bakış açısını anlama, yorumlama, ilişki kurma, değerlendirme vb. zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesi zihni yeniden yapılandırır (Güneş, 2007).
- ***Okuma, iletişim becerilerini geliştirir.*** Temel iletişim becerilerinden biri olan okuma, çevremizle ilişki kurmaya ve bu ilişki aracılığıyla duygu ve düşüncelerin aktarılmasına olanak sağlar. Yazılı kaynaklardan okunan bilgilerin günlük yaşamda kullanılması veya bu bilgilerin farklı yollarla başka kişilere iletilmesi, okuduğunu anlama becerisinin niteliğine bağlıdır (Conners, 2009; Glenberg, Brown ve Levin, 2007).
- ***Okuma, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirir***. Günlük yaşama ayak uydurabilmek ve yaşama yeni bir bakış açısı kazandırabilmek için yazılı iletişim kaynaklarının yeterli düzeyde incelenmesi gerekir. Bu yazılı kaynakların yorumlanması için hem hayal gücüne hem de yaratıcılığa ihtiyaç vardır. Çünkü yazılı kaynakların okunması, algılanması, yorumlanması birçok bakış açısını analiz etmekten, sorgulamaktan ve yaratıcı düşünmekten geçer. Fikir üretmek ve farklı düşünmek, yaratıcı düşünme veya metaforik düşünme gibi bilişsel yeteneklerle ilgilidir. Bu nedenle sosyal hayatın en

önemli bileşenlerinden olan hayal gücü ve yaratıcılık için okuma becerisi son derece önemlidir (Tsai, 2018).

- ***Okuma, zihinsel becerileri geliştirir***. Zihinsel becerilerin gelişiminde farklı bakış açılarının yorumlanması, düşünce akışının gerçekleşmesi, irdelenmesi ve bir senteze ulaşılması sürecinde yazılı kaynaklar bu amaca hizmet eder. Farklı metinler arasında bağ kurularak anlama, düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi zihinsel bir çaba olarak yorumlanabilir (Merga , Ledger, 2018).
- ***Okuma, dil becerilerini geliştirir***. Okuma becerisinin kazanılması ile birlikte gelişen zihinsel beceriler, okuyucunun kendini sözel veya yazılı olarak ifade etmesine yardımcı olur. Dili bir bütün olarak ele alan tüm yaklaşımlar okunan, yorumlanan ve zihinde yapılandırılan bilginin dil becerilerinin tümünün gelişimine katkı sağladığını ifade eder (Kalb, Van Ours, 2014).

Okuma ile gelişen dilsel ve zihinsel beceriler bireyin çevreye uyum sağlamasına katkı sağlar. Anlama becerilerinin gelişmesi bireyin kendini daha doğru ifade etmesine yardımcı olur. Bu yönüyle günlük yaşam becerilerinin gelişmesine de olanak sağlar. Bu bakımdan okumanın sadece zihinsel değil sosyal bir eylem olarak da algılanması okuma becerisinin etkileşim yönünü ortaya koymaktadır.

2.3.4.1. Okumanın Fiziksel Yönü

Okuma sırasında gözler soldan sağa doğru odaklanma ve sıçramalar yaparak kelimeleri algılar. Odaklanma ve sıçramalardaki düzen okumayı etkiler. Göz hareketlerinin düzensiz olması okumanın kalitesini düşürür (Karatay, 2014). Gözün satır üzerinde ritmik ve hızlı bir şekilde yaptığı sıçramalar ve kapsadığı alan okuma verimliliği üzerinde etkilidir (Arıcı, 2018). Duraklama ve sıçramalar eğitim ve uygulamalar yoluyla geliştirilebilir ve ritmik hâle getirilebilir.

İyi bir okuma için görme alanının geliştirilmesi gerekir. Görme alanı gözün satır üzerinde kapsadığı alan olarak ifade edilebilir (Karatay, 2014; Yalçın, 2002). Bu alan, iyi okurlarda zayıf okurlara göre daha geniştir. Görme alanını etkileyen önemli bir unsur da görme mesafesidir. Göz ile metin arasında ortalama 30 cm'lik bir mesafe bırakılmalıdır. Ayrıca etkili bir okuma için gözün netlik açısının da ayarlanması gerekir. Netlik açısı göz ile metin arasında 60-80 derecelik açıdır. (Karatay, 2014).

Okuma sırasında göz, kelimeleri hızlı bir şekilde algılar. Ancak bu kelimelerin ifade edilmesi daha uzun zaman alır. Buna göz ses uzaklığı denmektedir. Özellikle sesli okuma sırasında göz ses uzaklığı artmaktadır. Bu durum okumanın daha yavaş olmasına ve okuma veriminin düşmesine sebep olmaktadır (Arıcı, 2018). Göz ses uzaklığını azaltmak için sessiz okuma etkinliklerine daha çok yer verilmesinin faydalı olacağı belirtilebilir.

Okuma metinlerinde kullanılan yazı boyutu da okumanın fiziksel unsurlarındandır. Yazı boyutunun okur seviyesine uygun olması önem arz etmektedir. Birinci sınıflar için hazırlanan kitapların yazı boyutunun 20-24 punto olması beklenirken bu boyut kademeli olarak küçülmekte ve beşinci sınıflar için yazı boyutunun 11 punto olması uygun görülmektedir (Arıcı, 2018).

Kâğıt kalitesi ve ışığın geliş yönü okumanın daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için üzerinde durulması gereken hususlardandır. Metinlerin yazılı olduğu kâğıdın birinci hamur olması, ışığı yansıtmaması ve arkasını göstermeyecek nitelikte olması önerilmektedir. Okuma yapılan ortamın ışıklandırması da okumayı etkileyebilmektedir. Işığın tepeden veya soldan gelmesinin okumayı olumlu etkileyeceği belirtilmektedir (Yalçın, 2002).

Gözler, kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyıp sinyallere dönüştürerek beyne iletir. Bu sinyallerin beyin tarafından algılanmasıyla okumanın zihinsel süreci başlar (Karatay, 2014). Birbirine sıkı sıkıya bağlı olan bu iki süreç, okumanın gerçekleşebilmesi için sağlıklı işlemelidir.

2.3.4.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Okuma sadece göz aracılığıyla gerçekleşen bir eylem değildir. Okumanın gerçekleşmesi gözün algıladıklarının beyinde anlamlandırılmasına bağlıdır (Okur, 2013). Okuma "görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir" (Özbay, 2013, 8). Beyin, göz aracılığıyla kendisine ulaşan iletilere yoğunlaşmakta, önemli görülenleri seçmekte ve bunları sınıflama, sıralama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlere tabi tutmaktadır (Güneş, 2013). Göz aracılığıyla beyne iletilen sinyaller beyin tarafından algılanır ve anlamlandırılır. Beynin aldığı sinyalleri algılama ve anlamlandırması ön bilgilerle yakından ilgilidir. Beyne gelen sinyaller, daha önce o konuda öğrenilmiş ve

beyinde var olan bilgilerle karşılaştırılarak anlamlandırılır. Okunan metin içeriğiyle ilgili ön bilgilere sahip olunmaması durumunda okuduğunu anlama gerçekleşmeyecektir (Karatay, 2014). Okuma sadece gözün görmesiyle gerçekleşmez. Okumanın gerçekleşebilmesi için okunan metindeki bilgilerle ilişkilendirilebilecek ön bilgilerin zihinde bulunması gerekmektedir (Akyol, 2016). Bu nedenle okuduğunu anlamanın etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öncelikle öğrenilecek konuyla ilgili ön bilgilerin edinilmesi veya hatırlanması gerekmektedir. Bir metin okunmadan önce metinle ilgili görsellerin incelenmesi, metnin konusuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirici / deneyimleri hatırlatıcı sorular sorulması, kısa bir hikâye anlatılması, anahtar kelimeler üzerinde durulması gibi etkinlikler yoluyla zihin okumaya hazırlanabilir. Bu tür etkinliklerin okunan metnin anlamlandırılması noktasında okura kolaylık sağlayacağı ifade edilebilir.

2.3.4.3. Okumanın Toplumsal Yönü

Birey içinde yaşadığı toplumdan etkilenir ve aynı zamanda onu etkiler. Bu karşılıklı etkileşim sonucunda bireyin ve toplumun birçok özelliği şekillenir. Bireyin okuma alışkanlığı da toplumla etkileşimden önemli oranda etkilenir. Bu etkilenme, bireyin en yakın çevresi olan ailede başlar. Kitap okuma alışkanlığına sahip bireylerden oluşan ailelerde, aileye yeni katılan bireyler de kolaylıkla okuma kültürü ve alışkanlığı edinebilmektedir. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik durumu da çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde oldukça etkilidir. Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının okuma eğiliminin de yüksek olduğu bilinmektedir. Aileden sonra ise çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan çevre, mahalle ve okuldur. Günümüz şartlarında mahalle kültürünün yerini daha bireysel bir yaşam biçimine bırakmasıyla mahallenin etkisini belli oranda yitirdiği ifade edilebilir. Ancak okul çevresi bireyin okuma alışkanlığı üzerinde hâlâ önemli bir etkiye sahiptir. Canlı bir okuma kültürüne sahip eğitim ortamlarında eğitim alan çocuklar, okuma kültürü oluşturma ve bunu geliştirme noktasında daha geniş imkânlara sahiptir. Bunlara ek olarak her türlü iletişimin çok kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebildiği günümüz ortamında bireylerin okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan bir diğer çevre de toplumun genel yapısıdır. Geniş iletişim imkânlarıyla sanal olarak birbirine bağlı insanlar, birbirlerinden etkilenmekte ve gün geçtikçe daha çok birbirine benzeyen insanlar ortaya çıkmaktadır. Toplumun genel olarak okumaya bakışından, toplumu oluşturan bütün bireyler etkilenmektedir. Toplumdaki okuma kültürünün ve

alışkanlığının niteliğine göre bu etkilenme olumlu veya olumsuz olabilmektedir (Arıcı, 2018).

Toplumların okumaya verdiği değerin en önemli göstergelerinden biri kütüphanelerdir. Bir sosyal çevrede kütüphanenin varlığı, o çevrede yaşayan bireylerin okuma kültürüne katkı sağlayacaktır. Hem okuma kaynağı sağlaması hem de toplumda kültür aktarımının nitelikli bir merkezi olarak kütüphaneler, toplumsal çevrenin önemli bir bileşenidir. Kütüphaneler sadece kitapların alınıp okunduğu bir yer olarak düşünülmemeli, kütüphanelerde özellikle çocukların ilgisini çekebilecek kültürel ve sanatsal etkinlikler yapılmalı ve çocukların olumlu yaşantılar deneyimlemesi sağlanmalıdır.

Günümüzde bireyler medya araçlarıyla çok erken yaşta tanışmaktadır. Medya içerikleri bireyleri birçok açıdan etkilemektedir. Özellikle kitaplardan uyarlanmış dizi ve filmler uyarlama yapılan kitaplara izleyicilerin ilgisini artırabilmektedir (Demirtaş, Süğümlü, 2013). Medya, bireylerin okuma kültürü ve alışkanlığını geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilecek özelliklere sahiptir. Etkileyici medya içerikleri, bireylerin kitaplara ve okumaya ilgisini artırabilir. Bunun için medya aracılığıyla özellikle genç yaştaki bireylerin model alabileceği ve özdeşim kurabileceği karakterler topluma sunulmalıdır.

Toplum bireylerden oluşur ve bireylerin sahip olduğu kültür altyapısıyla nihai şeklini alır. Kültür altyapısı gelenek, görenek ve bilgi birikimiyle oluşur. Bilginin ana kaynağı ise kitaptır. Çünkü bilginin tek bir kaynaktan aktarılması, bölgesel veya kişisel yorumlarla değişikliğe uğramadan alıcıya ulaşması kitap sayesindedir. Bireyleri şekillendirerek daha kültürlü bir toplumun meydana gelmesini kitap sağlar.

Kitap okuma alışkanlığı insanın kendi kişiliğini, karakterini ve doğrularını oluşturması, yeni ufuklara açılamasını sağlaması bakımından önemlidir. Kitap bilgi edinmenin yanında yaşama gönül gözü ile bakılmasını ve iç zenginlik yaratılmasını sağlar (Ortaş, 2011). İnsanın kendini bilmesi ve buna bağlı olarak yaşadığı çevrenin farkına varması, başkasının hak ve hürriyetlerinin de varlığının mevcudiyetine olan inancı, kişisel iç huzurla birlikte toplumsal uyumu da beraberinde getirecektir.

Birey doğumuyla birlikte sosyal bir çevreye uyum sağlamaya, davranışlarını buna göre şekillendirmeye çalışmaktadır. Çevresel etkileşiminin artması bir yandan

toplumun kendisinden beklediklerini karşılama, bir yandan da beklentilerine cevap bulma çerçevesinde uyumun istikrarını sağlamayla ilişkilidir. Okuma da bu uyumdan etkilenmektedir. Çünkü okuma eylemi, toplumsal hayata tanıklık etmek kadar toplumu kendi varlığından haberdar etme işidir. Tarihe, kültürel yapıya, bireyler arası ilişkilere, değer yargılarına, algı düzenine, evrensele vb. ulaşırken estetik bir zevkin, bilincin de temelleri atılır. Bu yüzdendir ki "Okuma, insan evriminin hem sonucu hem de onun kültürel patlamasındaki ana aktörlerden biridir" (Dehaene, 2014, 420).

Okuma eylemi bireysel olarak görünse de aslında bireyselliği içeren toplumsal bir eylemdir (Yılmaz, 1995). Nitekim birey toplumun bir üyesidir ve yaptığı her eylemde olduğu gibi okuma eylemini de toplumun bir üyesi olarak gerçekleştirir. Duyguları, düşünüş biçimi ve edindiği kültür, okuma eyleminin nasıl gerçekleşeceğini de belirler. Toplumsal alanla doğrudan bağlantılı olan okuma eylemine girişen okur, bütünüyle pasif değil aksine aktif bir öznedir; metnin istediği gibi biçim verip işlediği bir obje değildir. Okuma eylemine kendini katarak okuduğunu değerlendiren okur, okuduğunu anlamlandırmaya, ona bir anlam vermeye, onu çözmeye girişir. Yani yazıyı/ metni seslenişe dönüştürür (Uygur, 1995, 30). Bu durumun neticelerinden biri de okurun "yorumlama" sürecine girmesidir. Aktif bir özne olan okur, yorumlama sürecini hem kendi geçmişinden hem de içinde bulunduğu toplumun geçmişinden bağımsız sürdüremez.

Okuma eylemi geçmişten günümüze kadar neredeyse tüm toplumlarda kutsal bir eylem olarak görülmüş ve toplum içindeki okuryazar kişilere ayrı bir önem ve değer verilmiştir. Birey okuma eylemi ile birlikte kendi toplumunu da adeta bir keşfe çıkar. "Okumayı öğrenmek, okuryazar her toplumda bir tür üyeliğe kabul törenidir; bağımlılık ve eksik iletişim konumundan töresel bir çıkış yoludur. Okumayı öğrenen çocuk, toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığı ile katılır, dolayısıyla ortak geçmişi tanır ve her okuma ile bu geçmişi az ya da çok yeniler"(Manguel, 2001, 92).

Okuma, aynı zamanda bir iletişim biçimidir. Okuma eylemi basılı materyaller arasında dergi, kitap, gazete vb. araçlarla sürdürülür. Günümüzde bunların dijital hâlleri olan e-kitap, e-dergi, e-gazete gibi materyaller de okumanın araçları arasında yerini almıştır. Okuma eyleminin bu materyalleri ile toplum arasında karşılıklı bir alışveriş söz konusudur. Birer basılı materyal olan kitap, gazete; hayatı ve toplumu etkilediği gibi aynı zamanda onlardan da etkilenmektedir. Toplum içerisinde yaşanan

kültürel değişimler, toplumun beklenti ve istekleri, değişimleri okuma materyallerinin içeriklerini etkileyebilmekte ve tam tersi tüm bunlar da bu basılı okuma materyallerinden etkilenebilmektedir.

Okuma eyleminin bireye sunduğu önemli katkılardan bir tanesi de psikoloji sağlığıdır. Okuyan bir bireyin stres düzeyini kontrol altına alma, hayatta karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme ve problem çözme gibi becerileri gelişmiştir. Bu bakımdan bireyin ruhsal sağlığının daha korunaklı bir yapıda olması beklenmektedir. Sağlıklı ruhsal yapıya sahip bireyler demek, aynı zamanda da sağlıklı ruh yapısına sahip bir toplum demektir.

Okumayı sevdirmek, okumaya ilişkin motivasyonu artırmak ve olumlu tutum geliştirmek, bireyin çoğu zaman tek başına elde edemeyeceği davranışlardır. Bu noktada çevresel katkı belirleyici durumdadır. Özbay (2006, 163), bireyin aileden başlayarak karşılaştığı sosyal çevrenin, onun öğrenme alanlarını, doğal olarak okuma beceri ve alışkanlığını da etkilediğini belirtmektedir. Aile, akran grubu, öğretim ortamı ve sahip olunan sosyo-ekonomik imkânlar okumaya yaklaşımı yapılandırır. Okumayı alışkanlığa dönüştürme ya da bu beceriyi özyeterlik sorunu olarak görmede çevresel / toplumsal öncüllerin başat rolüne dikkat etmek gerekir.

Okumak, toplumun geçmişine yolculuktur. Bu yolculukta toplumun her devresine ve evresine şahitlik edilir. Toplum yeniden keşfedilir, toplum hafızasına vakıf olunur, toplumun doğal üyeliğinden bilinçli ve haklı üyeliğine terfi edilir.

Okuma, sürekli değişen dünyayı yakalamak ve ona uyum sağlayabilmek için elimizdeki en işlevsel araçtır (Bircan, Tekin, 1989; Kurulgan, Çekerol, 2008). Bu yönüyle okuma ve toplum ilişkisinin millî ve politik yanı da kilit kavramlardan birisidir. Dünyanın küreselleşme neticesinde büyük bir köy olarak tanımlanması, her ülkenin güvenlik sınırlarını, ekonomisini, sanayisini, siyasetini daha güçlü bir hâle getirmesi zorunluluğunu meydana getirmiştir. Bilginin büyük bir güç olduğu gerçeğiyle yüzleşerek, ihtiyaç analizleri yapılarak yeni bir yapı oluşturulabilir. Ancak okuyan bir toplum sanayide, ticarette, siyasette, tarımda ve kişiler arası diyaloglarda küreselleşme tehditlerini bertaraf eder ve bilginin lehine kullanılmasını başarır.

2.3.4.4. Okuma Psikolojisi

İnsanların hayatını devam ettirebilmesi, ihtiyaçlarını yeterli oranda karşılamasına bağlıdır. İhtiyaçlarını yeterli seviyede karşılayamayan insan, hayatını ya sürdüremeyecek boyuta gelecektir ya da birçok problemle karşı karşıya kalacaktır. İnsanın ihtiyaçlarını fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç grupta toplamak mümkündür. Temel ihtiyaçların başında yeme-içme gibi fiziksel ihtiyaçlar gelmektedir. Küçük yaş gruplarında fiziksel ihtiyaçlar daha önde iken yaş grubu büyüdükçe psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçların insanlar için daha önemli hâle geldiği söylenebilir. Bu ihtiyaçlar arasında bilme ve anlama ihtiyacı, psikolojik ve sosyolojik süreci kapsaması bakımından önemlidir. Geçmişten günümüze, insanlar merak duygusu ile birlikte bilme ve anlama ihtiyaçlarını gidermeye, evreni ve kendilerini anlamaya çalışmışlardır. Bilme ve anlama ihtiyacını giderebilmek için en sık kullanılan becerilerden biri ise okuma becerisidir.

Okuma, bilme ve anlama ihtiyacına aracılık etmekle insan psikolojisine yardımcı bir beceri olma özelliğini taşımaktadır. Bilme ve anlama, bilişsel bir ihtiyaçtır. Bilişsel ihtiyaçların tatminini engellemek, insandaki ruhsal dengeye olumsuz etki edebilir ve kişinin zihinsel sağlığını bozabilir. Birçok kültürde bu ihtiyacını karşılayamayan insanlarda bunalım, bedensel işlevleri yerine getirememe ve depresyon gibi çeşitli durumlar görülebilmektedir. Bu ihtiyacını karşılayabilen insanlar ise kendini aşabilmekte ve mevcut potansiyellerini çok daha ileriye taşıyabilmektedir (Arık, 1995).

Maslow'un (2019) ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst iki basamağında saygı ve kendini gerçekleştirebilme ihtiyacı yer almaktadır. İnsanın psikolojik ve sosyal yönü ile alakalı olan bu iki ihtiyacın gerçekleşebilmesi için önemli vasıtalardan biri de yine okuma becerisidir. Özellikle çeşitli kültürlerde "okuma" davranışına olan olumlu tutum, kişinin hem kendi özsaygısını hem de toplumdaki saygısını artıracaktır. Okuyan birey, toplumda değerli bir varlık olduğunu hissedecek ve psikolojik olarak da kendini rahatlatacaktır. Kendine ve başkalarına saygıyı elde eden bir birey, kendini gerçekleştirebilme yolunda daha emin adımlarla ilerleyebilir. Önyargılarından kurtulup, gerçekleri olduğu gibi kabullenerek hayatındaki problemleri daha kolay bir şekilde çözebilir.

İnsan psikolojisinin önemli sorunlarından bir tanesi de strestir. TDK'de ruhsal gerilim olarak tarif edilen stres, bireyin dıştan veya içten yaşadığı problemler neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin aşılması için bireyin çeşitli çözüm yöntemlerine başvurması gerekmektedir. Okuma eylemi bu problemin çözüm yöntemlerinden biri olmanın yanı sıra bu problemin oluşmasını engelleyen de bir unsurdur. Okuma eylemini gerçekleştiren birey, stres düzeyini aza indirdiği gibi bu durumlarla karşı karşıya kaldığında problemlere de çözüm üretebilir. Bu bağlamda, okuma aynı zamanda kişinin psikolojisini koruma görevi de üstlenir.

İlgi, tutum ve motivasyon, bireyin öğrenmede yaşadığı önemli psikolojik kavramlardır. Eğitim hedeflerinin istenilen şekilde gerçekleştirilmesinin koşullarından biri de bu kavramların bireyde yeterli düzeyde oluşmasıdır. Bu bağlamda okuma, bireyin motivasyon, ilgi ve tutumlarını etkilemektedir. Öğrenmedeki bu psikolojik süreçlerin okuma becerisinden etkilenmesi de bu becerinin öğrenme psikolojisini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğinin bir göstergesidir. Okumanın bireyin iletişim becerisini ciddi şekilde geliştirebileceği de varsayıldığında toplum içinde yaşanan birçok iletişim probleminin de önüne geçilebileceği ve okumanın sağlıklı bir toplumu beraberinde getireceği öne sürülebilir.

Okumanın psikolojik boyutu, zihinsel ve duygusal durumları odağa almaktadır. Bireyin motivasyonu, özyeterlik inancı, tutumu, kaygı durumu okumaya yönelik temel psikolojik bileşenler olarak değerlendirilebilir. Bireyin öznel okuma nedenlerini ifade eden motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki ayrı boyutta sınıflandırılır (Unrau, Qirk, 2014; Unrau, Schlackman, 2006; Wigfield, Guthrie, 1997). İçsel motivasyon, okumalarını kendi isteği ve zevki doğrultusunda yönlendirmeyi ifade ederken dışsal motivasyon, bireyin kendisi dışındaki bir etkenin koyduğu hedefe ulaşmayı ifade etmektedir.

Bireyin belirli bir görevi /eylemi gerçekleştirebilmesine yönelik inancı, özyeterlik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1991). Okuma özyeterliği, öğreneceklerini seçme, hedefleri belirleme, başarma çabası, bağımsız alıştırmalar /çalışmalar yapma alt boyutlarından oluşmaktadır.

Okuyarak öğrenme üzerinde kilit etkiye sahip bir diğer psikolojik kavram ise tutumdur. Smith (1990, 215) tutumu, "okumayı az ya da çok olası kılan duygu ve

duyguların eşlik ettiği bir zihin durumu" olarak tanımlamaktadır. Okuma tutumu, okumaya karşı olumlu ya da olumsuz yaklaşıma / eğilime / niyete işaret etmektedir. Tutumu, bilişsel, duyuşsal ve kavramsal boyutlarda şekillendirmek mümkündür (Kim, 2016).

Öğrenmeyi olumsuz etkileyen kaygı, hayal edilen veya uzak tehditlere karşı bir korku cevabıdır ve dikkat yeteneğini zayıflatır (Jalongo, Hirsh, 2010, 433). Okumaya karşı, korku ve endişe gibi olumsuz duygusal tepkiler geliştirme, okuma kaygısını tanımlamaktadır. Özellikle sosyo-kültürel bağlamda bireyin özgüven gelişimine ket vuran kaygının; motivasyonun azalması, okuma görevlerinden kaçınma, yavaş ilerleme etkilerine bağlı olarak düzeyi arttıkça okuma-anlama başarı düzeyinin azaldığı belirtilmektedir (Zbornik, 1988; Zbornik, Wallbrown 1991).

Tanımlanan bileşenlerle; bireyin ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme ve anlama isteği, faaliyetlerini yönlendiren üst düzey zihinsel süreçleri, akıl yürütme yeteneği, dil farkındalığı (fonolojik, morfolojik, sentaktik) gibi etkenler arasındaki tutarlı ilişki okuma becerisi yetkinlik düzeyini ortaya koymaktadır.

2.3.4.5. Okuma Yöntem ve Teknikleri

Okuma türleri, farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Okuma türlerini "sesli ve sessiz" olmak üzere iki bölüme ayıranlar olduğu gibi (Baymur, 1944; Güneş, 2000; Demirel, 1999; Yalçın, 2002; Baştürk, 2004; Ural, 1986; Uluğ, 1985) bunlara ek olarak "İnşat" (Göğüş, 1978; Kavcar, 1995; Ünalan, 2001; Calp, 2005), "toplu (grup hâlinde okuma)", "güdümlü okuma" (Göğüş, 1978), "metinler arası okuma, görsel okuma" (Akyol, 2006), "özgür okuma" (Göğüş, 1978; Öz, 2001), "anlamlı okuma" (Öz, 2001), "bilgilenimsel ve yazınsal okuma" (Özdemir, 1983), "dedektif tipi okuma" (Gündüz ve Şimşek, 2014), türlerini ele alanlar da olmuştur. Temizkan (2009) okuma türlerini "göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, atlayarak okuma, arayarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakaratlı metinleri okuma, tartışarak okuma" şeklinde sınıflandırmıştır. Arıcı (2005) okuma türlerini temelde sesli okuma, sessiz okuma ve inşat olarak gösterdikten sonra toplu (grup hâlinde) okuma, görsel okuma, serbest (özgün) okuma, güdümlü okuma, bilgilenimsel ve yazınsal okuma, anlamlı okuma, hızlı okuma, seçmeli okuma ve eleştirel okumayı ele almıştır. Bunların dışında okuma türlerini 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda yer

aldığı üzere sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma başlıkları altında inceleyenler olmuştur (Okur, 2013; Yıldız, 2008; Karatay, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2014; MEB, 2006). Bu çalışmada 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma türleri sesli ve sessiz okuma altında sınıflandırılarak açıklanmıştır.

2.3.4.5.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, metni oluşturan işaret ve sembollerin konuşur gibi bir ses tonuyla okunmasıdır. Okuma esnasında okuyucunun konuşma, dinleyicinin ise dinleme organları sürece dâhil olur. "Sesli okuma, yazının çeşitli organlar yardımıyla ses hâline gelmesidir" (Arıcı, 2018, 34).

Sesli okumanın uygulanmasında belli bir amaç güdülür. "Başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir" (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, 44). Dolayısıyla sesli okuma, aynı zamanda konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanır. Sesli okuma doğru ton ve vurguyla okunduğunda dinleyenlerde anlamanın gerçekleşmesine yardımcı olur.

Sesli okumada kelimelerin yanında noktalama işaretleri de okumaya anlam ve duygu katılmasında etkilidir. Sesli okuma "Sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamaktadır" (MEB, 2006, 66). Yani sessiz okumada okunulan metnin anlaşılması yeterli iken sesli okumada metnin anlaşılması yanında, anlatılmak istenilenlerin dinleyicilere aktarılması gerekir.

Vurgu ve tonlama, sesli okumanın önemli bileşenlerindendir. Dinleyenler tarafından iletilerin alınması ve anlamlandırılmasında vurgu ve tonlama önemli görevler üstlenir. İletinin hangi bağlamda değerlendirilmesi gerektiğinin anlaşılmasında, sesli okuyanın vurgu ve tonlaması yol gösterici olmaktadır. Noktalama, vurgu ve tonlama kurallarına dikkat edilerek yapılan bir sesli okumanın estetik bir boyut taşıdığı da belirtilebilir. Bu bağlamda sesli okumanın estetik okumayı kapsadığı ifade edilebilir (Güneş, 2013). Etkili bir sesli okumada dinleyiciler kelimelerin en güzel şekilde nasıl telaffuz edileceğini, vurgu ve tonlamayla bağlam arasındaki ilişkiyi fark ederler, bu fark ediş dinlenenlerin anlamlandırılması noktasında dinleyiciye büyük kolaylık

sağlar. Böylece sesli okuma yoluyla öğrenciler hem okuma zevki edinir hem de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirler.

Sesli okuma öğrencilerin okuma seviyelerinin belirlenmesinde kullanılabilir (MEB, 2006). Öğretmenler, sesli okuma yoluyla okumanın akıcılığı, okuma kurallarına uyma noktasında öğrencilerin okuma seviyesi hakkında bilgi edinir. Ayrıca konuşma becerisinin önemli unsurlarından vurgu, tonlama ve telaffuz hatalarının belirlenmesinde de sesli okuma kullanılabilir. Sesli okuma sırasında yapılan gözlemler öğrencilerin okuma ve konuşma hatalarının fark edilmesini sağlar ve bu becerilere yönelik verilecek eğitimin planlanmasına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre içerik oluşturulmasına rehberlik eder.

Sesli okuma uygulamalarında metnin önce öğretmen tarafından okunması, öğrencilerin nasıl okumaları gerektiğini sezmeleri bakımından önem arz etmektedir. Öğretmen, örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilerine metni sesli okutmalı ve öğrenci hatalarının uygun bir şekilde düzeltilmesini sağlamalıdır (Karatay, 2014).

2.3.4.5.2. Söz Korosu

Söz korosu, metnin birlikte okunmasıdır. Söz korosu; toplu okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma ve nakaratlı okuma olmak üzere dört şekilde gerçekleşebilir. Toplu okumada eğitim ortamında bulunan bütün katılımcılar, sesli okumaya katılırken grup olarak okumada metin bölümlere ayrılır ve her grup metnin belli bir bölümünü okur. Karşılıklı okumada, metin yine bölümlere ayrılır ancak bölümler gruplar hâlinde sesli olarak karşılıklı okunur. Nakaratlı metinleri okumada ise eğitim ortamında bulunanlar gruplara ayrılır, her bölüm bir grup tarafından okunurken nakaratlı kısımlar hep birlikte okunur (MEB, 2006).

Akyol (2016), koro hâlinde okumanın özellikle okuma yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştireceğini ve uygulama sayısı arttıkça öğrenci katılımının da artacağını belirtmektedir.

Söz korosu etkinlikleri, okul döneminde yapılan etkinlikler olmakla birlikte okul çağından sonra da bireylerin karşısına çıkabilir. Bireyler dâhil oldukları sosyal ortamların veya çalıştıkları kurumların amacını ve kültürünü yansıtan marşları, sözleri, kuralları önemli zaman ve durumlarda birlikte seslendirebilirler. Bu tür etkinlikler, bireylerin ortak duygu ve düşünceler oluşturmasına, bir amaç etrafında toplanmasına ve grup bilinci edinmesine katkı sağlar (Karatay, 2014). Okul

ortamında yapılan bu tür etkinlikler, öğrencilerin sesli okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar (MEB, 2006).

2.3.4.5.3. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, metnin diyaloglar hâlinde okunmasıdır. Bu türe uygun tiyatro metinleri olduğu gibi düz metinler de diyaloglar hâline getirilerek okuma tiyatrosu yönteminin kullanımına uygun hâle getirilebilir.

Okuma tiyatrosu, metindeki şahıs ve varlık kadrosunun özellikleri ile metnin dilinin ve yapısının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamada etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu etkinlikte, öğrenci okuduğu bölümdeki duyguyu, metnin bağlamına uygun bir şekilde verebilmeli ve açıklayabilmelidir (MEB, 2006). "Okuma tiyatrosu, öğrencilerin öyküleyici metinlerin karakteristik özelliklerini kavramalarını, metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır" (Karatay, 2011, 71). Ayrıca Akyol (2016) okuma tiyatrosunun öğrencilerin okuma hızını ve anlamasını geliştirmekle birlikte öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir.

Metin, tiyatro türünde değilse öncelikle diyaloglar hâline getirilir. Bu aşamada metnin içeriğinin değiştirilmemesine dikkat edilmelidir. Tiyatro metni hazırlanırken metinde yer alan diyalog ve olaylara dayalı olarak tiyatro metnini hazırlamak bunu kolaylaştıracaktır. Daha sonra diyalog bölümleri okuyacaklara paylaştırılarak metnin karşılıklı okunmasına geçilir. Bu aşamaya geçmeden önce özellikle ihtiyaç duyan öğrenciler için öğretmen örnek okuma yapabilir. Öğretmenin örnek okuma yapması hem öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini anlaması hem de aşırı kaygılanmalarının önlenmesi bakımından önemlidir. Metin, diyaloglar hâlinde okunduğunda metnin kahramanlarının kişilik ve karakter özellikleri daha iyi anlaşılacağından okuma tiyatrosu algılamayı kolaylaştırır.

2.3.4.5.4. Tartışarak Okuma

Okunan metindeki bilgi, duygu ve düşüncelerin aynı ortamda bulunanlarca irdelenmesidir. Bu okuma yöntemi metin okunurken ya da okunduktan sonra dikkat çeken olaylar ya da düşünce ve duygular hakkında herkesin kendi fikrini söylemesi şeklinde uygulanır.

Tartışarak okumada amaç, "Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır" (MEB, 2006, 68).

Tartışarak okuma yönteminin uygulanmasında öğretmen öğrencilere birbirinin fikrine saygılı olmaları gerektiğini sezdirmelidir. Ayrıca sınıfta demokratik bir ortam oluşturularak öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde söyleyebilmeleri sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde uygulama yapılırsa tartışarak okuma yöntemi amacına ulaşabilir.

Tartışarak okuma yoluyla bireyin demokratik yaşam becerilerini kazanması, farklı bakış açıları edinmesi ve farklı bakış açılarına saygı duyması gerektiğini benimsemesi sağlanabilir. Tartışarak okuma, bireyin duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasını sağlayarak sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar. Ayrıca tartışarak okuma yöntemi, öğretmenin etkili rehberliğiyle olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu yöntemle öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilebilir. Aynı zamanda okunan metinle ilgili tartışma ortamında fikirlerin ifade edilecek olunması da metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

2.3.4.5.5. Sessiz okuma

Sessiz okumada konuşma organları kullanılmaz. Zihin gözden aldığı uyarıları anlamlandırır. Konuşma organları kullanılmadığı için okuma daha hızlıdır. Dolayısıyla da algılama daha hızlı olur. Bireyler günlük hayatlarında en çok sessiz okuma tekniğiyle okuma yapmaktadır. Bu teknik geliştirildiğinde okumada zaman tasarrufu sağlanmış olur.

Sessiz okumada amaç "Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır" (MEB, 2006, 65). Sessiz okumada anlama düzeyi de yükselmektedir (Güneş, 2013). Sessiz okuma, okunanların daha hızlı ve doğru anlamlandırılması, söz varlığının geliştirilmesi, dilin özelliklerinin farkına varılması ve dil yeterliliğinin geliştirilmesi üzerinde etkilidir (Göçer, 2017).

İlkokul sıralarında öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmak için ilk olarak sesli okuma öğretilir. Sesli okuma becerisi kazanıldıktan sonra sessiz okuma becerisine ağırlık verilir. Sessiz okuma çalışması yaptırılırken dudaklar kıpırdamamalı, yazı elle veya başka bir şeyle takip edilmemeli, okuma esnasında baş ve gövde hareketleri yapılmamalı, gürültü çıkarılmamalıdır (Arıcı, 2018).

2.3.4.5.6. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma yöntemi okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üç ayrı aşamada ayrı ayrı ya da beraber uygulanabilir. Metin okunmadan önce görsellerden veya başlıktan hareketle soru oluşturulabileceği gibi metin okunurken de aralarda okuma kesilerek metnin devamıyla ilgili merak uyandırıcı sorular oluşturulabilir. Metin sonrası soru sorma en çok kullanılan yöntemdir. Metnin sonunda metinle ilgili sorular sorularak metnin kavranması sağlanır.

Soru sorarak okumada amaç "Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır" (MEB, 2006, 67). Metin öncesi ve metin okuma esnasında soru hazırlama, anlama için zihni sürekli hazır hâlde tutacaktır. Metin sonundaki sorularda metnin ne kadarının algılandığını belirleyecektir.

Soru sorarak okuma tekniği, öğrencilerin okuma amacı belirlemelerini, okunacak materyale daha bilinçli yaklaşmalarını, okuma amacına ne kadar ulaştıklarını sorgulama, metni anlama sürecinde yaşadıkları sorunları belirleme ve çözme becerisi edinmelerini sağlamak için kullanılır (Karatay, 2014). Bunun için bu yöntemin nasıl kullanılacağı ve uygulama aşamaları konusunda öğrencilere rehberlik edilmelidir.

2.3.4.5.7. Göz Atarak Okuma

Metnin tüm kelimeleri okunmadan sayfa üzerinde göz gezdirilerek gözün odaklandığı kelime ya da kelime gruplarının okunması şeklinde gerçekleşir. İlk olarak metnin başlığına bakılır, daha sonra metnin uzunluğuna, biçimine ve şekline bakılır. Bu aşamadan sonra metnin konusunu anlamak için gözler metin içinde hızla gezdirilir. Konunun zihinde oluşmasından sonra metnin geneline göz gezdirildikten sonra ana fikir zihinde oluşmuşsa göz atarak okuma gerçekleşmiş olur.

Göz atarak okumada amaç "konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır" (MEB, 2006, 65). Bu okuma türü metnin okuma öncesi hazırlığında, metnin okunması için yeterli zaman olmadığında veya önemsiz bir metnin okunmak zorunda kalınması hâlinde kullanılır. Karatay (2014) bu tekniğin okuma öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için de kullanılabileceğini belirtmektedir.

2.3.4.5.8. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, metnin ayrıntılarına takılmadan yazarın vermek istediği mesajı en az kelimeyle ifade etmektir. Özetleme aynı zamanda bize metnin analizini yapma fırsatı sunar. Metin özetlenirken öyküleyici metinlerde kişi ve varlık kadrosu, yer ve zaman unsurları ile olay örgüsü en kısa hâliyle ifade edilmek suretiyle ana fikir ve konu ortaya konur. Düşünce yazılarında da ana fikir ve onun etrafındaki belli başlı düşünceler verilerek konu kısa bir biçimde ortaya konmuş olur.

Özetleyerek okumanın amacı "Metinde işlenen ana fikri – konuyu destekleyen temel yargıların kavranmasıdır" (Karatay, 2011, 66). Özetleme sırasında gereksiz ayrıntılar çıkarılır, önemli olay ve düşünceler ön plana çıkarılır (Akyol, 2016). Dolayısıyla özet okunduğunda ana fikir ve konu mutlaka anlaşılır olmalıdır.

2.3.4.5.9. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma, metin okunurken dikkatimizi çeken ve unutmak istemediğimiz yerlerin metnin kenarına veya bir deftere yazılmasıdır. Not alınanlar, öyküleyici metinlerde kişiler, yer, zaman ve dikkat çeken olaylar iken, düşünce yazılarında daha çok metnin ana fikrini oluşturan düşünceler ve konulardır.

Not alarak okumada amaç "Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır" (MEB, 2006, 66). Okuma sürecinde not alma söz konusu ise okuma daha etkin ve zihin daha açık olmaktadır. Bu durum okunanların kalıcı olmasını sağlamaktadır. Tekrar okunması gerektiğinde metnin hepsinin okunmasına gerek kalmadan not alınanların okunması, metnin hatırlanmasını kolaylaştırır.

Not alarak okuma tekniğinde okuma amacı önemlidir. Öğrencinin okuma amacına göre not alacağı yerleri seçmesi okumanın başarıya ulaşmasında etkilidir. Ayrıca metin türü de not alma esnasında önem kazanmaktadır. Çünkü metnin türü metne kendine has bir yapı kazandırmakta ve ileti bu yapı içinde kurulmaktadır. Öğrencinin etkili bir şekilde not alabilmesi için metin türü hakkında bilgilendirilmesi önem kazanmaktadır. Aktaş ve Gündüz (2014), not almanın kolay bir beceri olmadığını belirtmekte ve etkili not alabilmek için metnin okur tarafından dikkatli bir şekilde okunması ve anlaşılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin etkili bir şekilde not alabilmelerini sağlamak için öğrenciler not alma teknikleri hakkında bilgilendirilmeli ve öğretmen eşliğinde uygulamalı not alma çalışmaları yapılmalıdır.

2.3.4.5.10. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma, metin okunurken metnin anahtar kelimelerinin ve önemli cümlelerinin altlarının çizilmesi ya da çeşitli işaretler konulması şeklinde oluşur. Bu şekilde metnin önemli noktaları belirlenmiş olur. Bu yöntem, not alarak okuma yöntemine benzemekle beraber daha kolay olduğu için daha fazla tercih edilir.

"İşaretleyerek okumada amaç, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir" (MEB, 2006, 66). Metindeki önemli yerlerin altı çizilerek işaretlendikten sonra metnin tekrar okunması gerekirse sadece önemli olan yerler okunarak metnin hatırlanması sağlanır.

2.3.4.5.11. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okumada meraklanma esastır. Eğer metinle ilgili resim varsa resimde görülenlere bakılarak metnin konusu tahmin edilir. Yine metnin başlığından hareketle metnin içeriğinin ne olabileceği hakkında tahminlerde bulunulur. Bunlar, okuma öncesi uygulamalardır. Metin okunurken ise metin ara ara kesilerek devam edecek bölümler hakkında tahminlerde bulunulur.

Metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmada amaç okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Okurken metinle ilgili tahminlerde bulunma, zihni sürekli etkin hâlde tutarak anlamaya ve kalıcılığa olumlu etki yapar. Akyol (2016) sürekli tahminler yapmanın iyi okuyucuların bir özelliği olduğunu belirtmekte ve iyi okuyucuların tahminlerinin doğruluğunu yanlışlığını kontrol ederek okuduklarını ifade etmektedir.

Tahmin çalışmaları metin okunmadan önce metnin başlığından, alt başlıklarından ve görsellerden hareketle yapılabilir. Öğrencilerin tahminleri söyletilebilir veya yazdırılabilir, bu tahminlerin doğruluğu süreç içinde kontrol edilmelidir (Güneş, 2013). Okuma esnasında da tahmin çalışmaları yaptırılabilir. Bu aşamada metin, uygun bir yerde kesilerek öğrencilerin metnin devamına yönelik tahminleri alınabilir.

2.3.4.5.12. Ezberleme

Ezberleme, bir metni okumadan, herkesin bildiği veya yazılı olduğu şekliyle söyleyebilmek, yazabilmektir. Özellikle şiir, atasözü, deyim, özlü sözler ve edebî değere sahip metinler ezberlenir. Ezberlenen bu metinler konuşmalarda ya da yazılı

metinlerde kullanılır. Bu tür metinlerin ezbere bilinmesi konuşmalara özgüven, yazılı metinlere ise edebî güzellik katar.

Ezberleme "Kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavramayı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmayı sağlar" (Gündüz ve Şimşek, 2014). Ezberlenen nitelikli söz ve metinler, öğrencilerin dil bilincini ve estetik algılarını geliştirir. Ayrıca ezberleme yöntemi hafızayı güçlendirdiği gibi okurken karşılaşılan ezberlenmiş metinlerin anlaşılmasında hızlılık sağlar.

2.3.4.5.13. Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme yöntemi, okunan metinle daha önce okunan metin arasında karşılaştırma yapmaktır. Bu okuma türünde okunan metin daha önce okunan metinle olay, yer, şahıs, konu, düşünce, tür, şekil, biçim ve anlam yönünden karşılaştırılır. Özellikle aynı konuyu ele alan metinler arasında ilişkilendirme yapılır. Bu ilişkilendirmede daha çok konunun hangi bakış açısıyla ele alındığı karşılaştırılır.

Metinlerle ilişkilendirme yapılabilmesi için bireylerin aynı konuyu ele alan farklı bakış açılarına sahip kitapları okumaları gerekir.

Karatay'a göre (2011, 72) metinlerle ilişkilendirme yöntemiyle "…hem eleştirel düşünme ve okuma becerileri hem de okuma alışkanlığı ve beğenisi geliştirilmeye çalışılır." Konuyu farklı bakış açılarıyla ele alan yazıların okunması bireylerin farklı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

2.3.4.5.14. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumada, okunanların tarafsız bir şekilde olumlu- olumsuz yanlarıyla değerlendirilmesi, okunanlar hakkında sorular oluşturulması, bu soruların cevaplarının aranması ve konu üzerinde derinlemesine düşünülmesi önem arz etmektedir. Eleştirel okumada amaç, bu yolla öğrencilerin kendi doğrularını bulmasını sağlamaktır (MEB, 2006). Eleştirel okumada, okunan metnin incelenmesi, yorumlanması ve eleştirilmesi gerekmektedir. Eleştirel okuyucu, metni farklı yönleriyle inceledikten sonra metindeki temel düşünceyi açığa çıkarır ve bu düşünceyi kendi fikir ve tecrübeleriyle mukayese ederek yorumlar. Okuyucu, bu işlemler sırasında nesnel bir tavır takınmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2011).

Eleştirel okuma, birçok becerinin bir arada kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Ayrıca eleştirel okuma için bireyin geniş bir bilgi birikimine de sahip olması gerekir.

Çünkü eleştirel okuyabilmek için okunanların ön bilgilerle karşılaştırılması, doğruluğunun yanlışlığının sorgulanması, okunanların doğruluğunun değerlendirilebilmesi için başvurulabilecek kaynakların bilgisi gerekir. Bütün bunlar, geniş bir bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir. Bu bağlamda eleştirel bir okuyucu olabilmek için öncelikle iyi bir okuyucu olmak ve okunanları işlevsel bir şekilde kullanma becerisine sahip olmak gerektiği belirtilebilir (Aşılıoğlu, 2008). Özdemir (2017) eleştirel okumanın analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirdiğini belirtmektedir. Yıldız (2013) eleştirel okumanın yetkin okuyucunun özelliklerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

Eleştirel okumada, yazar tarafından dile getirilen düşüncelerin ve sunulan bilgilerin geçerliği ve güvenirliği sorgulanmalıdır. Yazarın amacı ve bakış açısı doğru bir şekilde tespit edilmeli, düşüncelerin tarafsızlığı ve sunulan kanıtların doğruluğu sorgulanmalıdır. Okunanlarla ilgili zihinde oluşan sorulara cevap aranmalı, bulunan cevaplar farklı kaynaklardan teyit edilmelidir (Karatay, 2014).

Eleştirel okumanın önemli unsurlarından biri sorulardır. Sorular, öğrencilerin okuduklarını sorgulamalarına imkân tanıyıcı nitelikte olmalı ve onları okudukları hakkında eleştirel bir şekilde düşünmeye sevk etmelidir (Arıcı, 2018). Aşılıoğlu (2008, 7) eleştirel okuma sırasında "Anlatılanlar doğru mu?" "Bu görüşler kabul edilebilir mi?" "Mantıklı mı?" "Düşünceler kanıtlarla destekleniyor mu?" "İçerik konuya uygun mu?" "Öne sürülen görüşler uygulanabilir mi?" "Düşünceler açık ve anlaşılır mı?" "Anlatılanlardaki olumlu ve olumsuz yönler neler?" "Bu konuda en iyi çözüm ne olabilir?" gibi sorular sorulabileceğini belirtmekte ve bu soruların yanında okurun kendi okuma sürecini kontrol etmesini sağlayacak "Yararlı bir soru mu soruyorum?" "Bu, gerçekten benim bilmek istediğim şey mi?" "Bunu bilmek neden önemli?" gibi sorular da sorması gerektiğini ifade etmektedir.

Eleştirel okuma sırasında metin türünün imkân ve özelliklerinden de faydalanılmalıdır. Çünkü farklı metin türlerinin duygu, düşünce ve olayları sunuş şekli farklıdır. Bu metinlerde hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği metin türüyle yakından ilgilidir (Arıcı, 2018). Bu yüzden metin türleri ve özellikleri iyi bilinmeli ve okuma sırasında metin türüne uygun stratejiler kullanılmalıdır.

2.3.5. Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki

Bireyin çevresini anlamlandırması ve kendini zihinsel, psikolojik ve fizyolojik yönlerden desteklemesi, anlama becerisini geliştirmesiyle gerçekleşir. Dinlemeyle birlikte okuma becerisi bireyin anlama becerileri arasında yer alır. Okunan bir iletinin algılanması anlamadır ve bu algılama neticesinde ileti yorumlanır (Calp, 2010). Okuma, insanların sonradan kazandığı bir beceridir ve çeşitli yöntem, tekniklerle öğretilir (Arıcı, 2018). Okuma, görmekten farklı olarak görülen yazıya anlam verebilmektir ve okuma bilgi edinmenin en üst yoludur (Güneş, 2013, Güneş, 2009). Birey, okumayla birlikte karşılaştığı metinleri doğru anlayıp çözümleyebilir ve değerlendirebilir (Karatay, 2011).

Okuma becerisinin bireysel ve toplumsal yönden birçok faydası bulunmaktadır. Birey okuma yoluyla bir iletişim sürecine girer. Okuduğu metnin yazarı, metindeki karakterler ve metinde yer alan düşüncelerle iletişim kurar. Bu bakımdan okuma bireyin sosyalleşmesine de katkıda bulunur. Birey, okuma yoluyla bilgiye ulaşır ve bilgi dünyasını genişletir. Böylelikle duygu ve düşünce yapısında da değişiklikler meydana gelir. Okuma yoluyla bireyin kelime dağarcığı zenginleşir. Birey okuma becerisini kullanarak kelimelerin bağlamlarını fark eder ve yeni anlam dünyalarına kapı aralar.

Toplumların gelişmişlik ölçütlerinden biri okuryazarlık oranıdır. Gelişmiş toplumlarda okuma yazma oranı yüksek iken geri kalmış toplumların okuma yazma oranı düşük seviyelerdedir. Nitekim bilgi, yazı aracılığıyla aktarılır ve okuma yoluyla edinilir. Toplumlar okuma yoluyla bilim, sanat ve teknoloji gibi alanlarda kendilerini ileriye taşıyabilir. Toplumların bilimsel ve ahlaki kalkınması yine okuma ile gerçekleşir.

Temel dil becerileri birbirinden bağımsız değildir. Anlama becerileri olan dinleme ve okuma; anlatma becerileri olan konuşma ve yazmayı etkiler. Bu bağlamda kendini daha iyi ifade etmek ve geliştirmek isteyen bireylerin anlama becerilerine önem vermesi gerekmektedir. Anlatma becerilerinden biri olan konuşma da dinleme ve okuma becerilerinden etkilenir. Dinleme ve okuma becerisi, konuşma ve yazma becerisine kaynak oluşturmaktadır. Bu bağlamda dinleme ve okuma becerilerini geliştirmek, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir.

Konuşma; bir iletişim davranışı (Taşer, 2015), zihinle bağlantılı bir psiko-motor yetenek (Calp, 2010), duygu, düşünce ve isteklerin birtakım kanallar aracılığıyla karşı tarafa aktarılma sürecidir (Ergin, 2014). Konuşmanın temelinde bireyin kendini ifade etme ihtiyacı yatar. Yaman (2010) konuşmanın dört temel ögesini şu şekilde sıralamaktadır: " Konuşmanın amacına hizmet eden beden dili unsurları, dış görünüş ve davranışlar; konuşmanın ezgi unsurlarını içeren ses; dilin doğal kullanımı ve kelime seçimi dil; konuşmanın zihinsel boyutunu içeren süreç ise zihinsel etkinliktir."

Konuşma, insana has özel bir yetenektir. İnsanlar konuşmayı bulundukları çevrenin etkisiyle edinirler. Bu bakımından konuşma günlük hayatın bir parçasıdır. Aile çevresinde, okul, iş ve uğraş alanlarında, kısaca bireysel ve toplumsal ilişkilerimizin her ortamında ya konuşan ya da dinleyen konumunda bulunuruz (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016, 86). Ayrıca konuşma, dinleme becerisi ile birlikte en çok kullanılan dil becerisi olma özelliğini taşımaktadır. Chomsky'e göre insan dil edinme mekanizmasıyla birlikte doğar. Konuşma becerisi insanın bu yetisinin bir tezahürüdür.

Dil öğrenimindeki temel gaye iletişimdir. Ana dili dışında yabancı bir dile ihtiyaç duyan bireylerin hedef dilde iletişimi gerçekleştirmesi ana amaçlardandır. Bu bakımdan günlük hayatta iletişim kurmanın en belirgin, kolay ve sık gerçekleşen yolu konuşmadır. Ana dilde kendiliğinden gerçekleşen bu süreç, yabancı bir dili edinirken ciddi bir çalışma ve emek gerektirmektedir. Ladousse (1983) yabancı dil ediniminde bireylerin en fazla konuşma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Psikolojik ve kültürel unsurların konuşma sürecini etkilediği düşünüldüğünde konuşmanın bilhassa yabancı bir dilde kolay olmayacağı söylenilebilir. Ayrıca kelimelerin doğru ve anlaşılır bir biçimde telaffuz edilmesi, hedef dilin gramer yapısına uygun cümlelerin kurulması ve kelimelerin bağlama uygun olması konuşmayı zorlaştıran etkenlerdendir. Yazma sürecinde de benzer problemler olmasına rağmen konuşma, yazmaya göre daha kısa süre içerisinde gerçekleştiği için bireyin düşüncelerini hızlı organize etmesi gerekmektedir. Durmuş ve Okur (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini etkileyen faktörleri öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem teknik ve uygulamaları, ödevler ve öğrenme ortamları olmak üzere beş grupta toplamıştır.

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

Motivasyon ve özgüven, bireyin yabancı bir dilde konuşabilmesinin şartlarındandır. Motivasyon ve özgüvende meydana gelen olumsuzluklar bireyin konuşmasına engel olabilir. Okuma, motivasyon ve özgüveni olumlu anlamda etkileyen bir beceridir. Bireyin gerçekleştirdiği okuma etkinlikleri bilgi, birikim ve tecrübelerini artırır. Bilgi ve tecrübesini artıran bireyin özgüveni artar ve birey özellikle sosyal ortamlarda konuşma becerisini daha aktif kullanır.

Tüm bu açılardan bakıldığında dil becerilerinin kendilerine özgü geliştirme yöntemleri bulunmasına karşın birbirlerinden bağımsız olmadıkları unutulmamalıdır. Konuşma becerisinde var olan bir eksikliğin giderilmesi okuma veya dinleme becerisini geliştirmeye bağlı olabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu hususlar göz önünde bulundurulmalı ve işe koşulmalıdır. Okuma, konuşma için temel bir gerekliliktir. Akademik başarı için iyi bir konuşma becerisi gerektiği gibi başarılı bir konuşma için de iyi bir okuma becerisi gerekir (Arıcı, Taşkın, 2019).

2.3.6. Etkileşimli Okuma

Dil ve anlatım becerilerini en iyi geliştiren etkinliklerden biri de etkileşimli okumadır. Etkileşimli okuma modeli; yalnız iç doğrultulu ve yalnız dış doğrultulu modelin okuma eylemini açıklamada yeterli olamayacağı yaklaşımı, etkileşimli

modelin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Rumelhart, okuma sürecinde gerçek dünya durumunu yansıtan gerçek bir model geliştirmeye çalışmış ve etkileşimli modeli önermiştir (Rumelhart, 1977). Bu model, görsel metin girdisiyle başlamaktadır ancak bu modelde çizgisel bir süreç yerine çeşitli işlemciler, görsel bilgiyi eşzamanlı olarak birleştirmektedir. Bu eşzamanlı işlemleme, sözdizimsel, anlamsal, sözcüksel bilgiyi ve yazım bilgisini içermektedir. Üst düzey ile alt düzey süreçlerin eşzamanlı olarak görsel girdiyle etkileşime girmesini gerektirmektedir (Tracey, Morrow, 2017, 169). 1977'de David E. Rumelhart tarafından geliştirilen interaktif okuma modeli, bir okuma sürecini ve dilsel ögelerin beyin tarafından nasıl işlendiğini ve yorumlandığını açıklar. Okuyucular, okudukları metinleri yorumlamak için hem kelime yapısı hem de arka plan bilgisini kullanırlar. Örneğin, bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşan bir öğrenci, kelimeyi çözmek için fiziksel ve sesletimsel bileşenler gibi yüzey yapı sistemlerini kullanabilir. Öğrenci, bilinmeyen kelimenin şifresini çözmek için anlam ve kelime gibi anlamsal bilgi ve derin yapı sistemlerini kullanır. Bu süreç, her iki anlama yöntemini de doğrular ve destekler, bireyler bilgileri çok farklı şekillerde işlediklerini fark eder. Etkileşimli okuma, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında dinleyicileri aktif kılma esasına dayanan, kelime hazinesinin, yaratıcılığın gelişmesini ve etkinliğin daha ilgi çekici ve verimli hâle gelmesini sağlayan bir yöntemdir.

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

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

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

nedenle, okuma sürecinde etkileşime mümkün olduğu kadar yer verilmesi gerektiğini belirtir.

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

- Whitehurst ve diğ. (1994) etkileşimli okumayı, bir okuyucunun etkileşimli bir şekilde okuma yaparak dinleyicilerin dinleme, konuşma ve sözcük dağarcığı becerilerini geliştirdiği bir süreç olarak tanımlamaktadır.
- Etkileşimli okuma, çocukların dil becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkileşimlerin okuma sürecinde yer almasıdır. (Cutspec, 2006).
- Okuma etkileşimlerine aktif katılımı teşvik eden okuma yöntemidir. (Pilinger ve Wood, 2014).
- Etkileşimli okuma, dinleyicinin hikâyenin anlatıcısı rolüne ara ara girmesi, okuyucunun çeşitli stratejileri kullanarak dinleyiciyi aktif olarak meşgul etmeye çalışması ve dinleyicinin yanıtları üzerinden çeşitli genişletmeler yaparak metnin anlaşılırlığına katkı sağlaması esasına dayanmaktadır (Bloom-Hoffman, O'neil Pirozzi ve Cutting, 2006).
- Etkileşimli okuma, çocukların sözel dil gelişimine katkı sağlayan, yeni kelime öğretimine ve bu kelimelerin tekrar edilerek pekiştirilmesine olanak sağlayan bir okuma yöntemidir (Lowman, Stoneve Guo, 2018).

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

1. Okuma sürecine çocuk, aktif bir şekilde katılmalıdır.
2. Okuma sürecinde sorular ve bilgilendirici geri bildirimler kullanılmalıdır.

3. Çocuğun gelişen dilsel yeteneklerine göre okuma süreci yeniden yapılandırılmalıdır.

Etkileşimli okuma sırasında; okuyucuların ve dinleyicilerin sadece kitabı merkeze almaları, dikkat becerilerinin gelişimini sağlar. Ayrıca etkileşimli okuma, öğrencilerin iletişim ve dil de dâhil olmak üzere üst düzey becerileri öğrenebilmeleri için oluşturdukları gelişimsel ve temel bir beceridir. Bu nedenle etkileşimli okuma çalışmaları, hem okuyucunun hem de dinleyicinin kitaba odaklanması, dinleyicilere yeni bir şeyler öğretmek, çeşitli beceri alanlarında gelişim sağlamak veya bir konuyla ilgili farkındalık yaratmak için mükemmel bir zaman dilimidir (Coin, Rudd ve Saxon, 2007; Rhodouse 2013).

2.3.6.1. Etkileşimli Okumanın Kuramsal Temelleri

Hangi öğretim tekniği olursa olsun, tekniğin tam olarak anlaşılması ve etkili bir şekilde kullanılması, o tekniğin kuramsal alt yapısının tam olarak özümsenmesine bağlıdır. Etkileşimli okuma yöntemi de sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının içerisinde değerlendirilmesi gereken bir öğretim tekniğidir. Eğitim psikolojisinde öğrenmeyle ilgili temel yaklaşımların gelişimi ve sosyal yapılandırmacılığa evrilmesi kısaca şu şekilde olmuştur (Fidan, 1995; Selçuk, 1996; Senemoğlu, 1998; Bacanlı, 1999; Yeşilyaprak, 2002; Güneş, 2019):

Genelde öğrenmenin özelde bir dili öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusu 1900'lü yılların başında psikoloji biliminin tesisine kadar nadiren sorulan bir soru olmuştur. Geleneksel yaklaşımlara göre dil kurallardan oluşmakta ve dilin kurallarını öğrenen kişi dili de öğrenmiş olmaktaydı. Bu nedenle geleneksel yaklaşımlarda dil öğretiminde öncelik dil bilgisi öğretimine verilmekteydi. Dil bilgisi konuları ise belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretilmekteydi. Dil öğretimi sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde önemle durulmakta ve dil kuralları öğrencilere ezberletilmekteydi. Karışık ve zor dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına kadar inilirdi. Ders kitapları da dil bilgisi ağırlıklıydı. Genellikle somut kelimeler listeler hâlinde ezberletilirdi. Zira birey ilgili kitabı okuyup bitirmişse o dili de öğrenmiş demekti. Psikolojinin "davranışları inceleyen bir bilim dalı" olarak tanımlanması ile birlikte gerçekten çok önemli bir davranış olan "öğrenme" de psikologların odaklandığı bir kavram oldu. İlk psikologlar günümüzde bilimsel

yöntemlerden sayılamayacak (içe bakış vb.) yöntemler kullanarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalıştılar.

Öğrenmeyle ilgili günümüzde de geçerliliğini sürdüren ilk psikolojik yaklaşım Amerikalı psikolog J. B. Watson tarafından temel ilkeleri belirlenen davranışçılıktır. Davranışçı psikologlar deney ve gözlemlerini hayvanlar üzerinde yapmışlardır çünkü bu yaklaşımda değil bireyler arasındaki farklılıkların varlığı farklı organizmaların bile aynı şekilde öğrendiği düşünülüyordu. Ayrıca bir organizma bir davranışı yapıyorsa öğrenmiş, yapamıyorsa öğrenmemiş demektir. Bu yaklaşıma göre zihinde bulunan fakat gözlenemeyen bir davranışın öğrenilmiş olduğu söylenemez. Eğer davranış zor ve karmaşıksa; organizma davranışı öğrenemiyorsa, davranış en küçük parçalarına ayrılıp ayrı ayrı öğrenilmelidir. Gerek pratik faydalarının çokluğu gerekse alternatif yaklaşımların uygulamasındaki zorluklar nedeniyle davranışçılık uzun yıllar eğitimcilerin kullandığı bir yaklaşım olmuştur. Davranışçılığın öğretileri günümüzde de özellikle psiko-motor ve duyuşsal davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır.

Bu yaklaşımın genelde eğitime özelde dil öğretimine yansımaları ise şu şekilde olmuştur: Eğitim müfredatlarında yüzlerce hatta bazı dersler için binlerce hedef davranış belirlenmiş bu davranışları yapan öğrenciler bir üst sınıfa geçmiş ancak yapamayanlar aynı sınıfı tekrar okumuşlar veya okuldan atılmıştır. Bu öğrencilerin bu davranışları niçin yapamadığı (öğrenemediği) veya alternatif başka alanlarda başarılı olup olamayacağı göz önüne alınmamıştır. Çünkü davranışçılığa göre herhangi bir öğrencinin herhangi bir yöntemle öğreneceği bilgiyi diğer öğrenciler de aynı şekilde öğrenebilirler. Bu yaklaşımda önemli olan davranışı yapmak olduğu için öğrenciler ve öğretmenler zihinsel süreçlere ve anlamaya değil davranışın yapılmasına odaklanmışlardır. Bu da öğrencileri bol fakat anlamsız tekrara yöneltmiştir. Öğretmenler ise hedef davranışı yapan öğrenciyi ödüllendirmişler yanlış davranışı yapan öğrencileri ise cezalandırmışlardır. Bu yaklaşımda klasik koşullanmanın ve edimsel koşullanmanın ilkeleri kullanılmıştır: Öğretmen uyarıcıları art arda vermeye odaklanmıştır. Örneğin öğretmen önce harfi göstermiş sonra harfin sesini vermiştir. Yahut öğretmen önce kelimeyi söylemiş sonra o kelimenin hedef dildeki anlamını söylemiştir. Öğrenciden beklenen ise harfi gördüğünde sesi söylemek veya kelimeyi duyduğunda hedef dildeki anlamını söylemektir. Doğru

davranışı yapan öğrenci ödüllendirilmiş yanlış davranışı yapan öğrenci ise başarısız bulunarak cezalandırılmıştır.

Davranışçı yaklaşıma alternatif olarak Avrupa'da bilişsel yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım ise bilmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanmış, bir uyarıcının duyu organı vasıtasıyla alınıp zihne nasıl ulaştığı, işlendiği ve kaydedildiği sorularının cevaplarını araştırmıştır. Bu yaklaşımdan sonra dikkat, algı, hafıza, zekâ gibi kavramlar eğitimcilerin gündemine girmiştir. Bu yaklaşımın özellikle dil öğretimine etkileri ise şu şekilde olmuştur: Bu yaklaşıma göre dil edinilmektedir. Diğer bir deyişle insan genetik yapısı gereği dili edinmek üzere uzmanlaşmış dil edinimi merkezi (biyolojik alt yapıyla) dünyaya gelmektedir ve çevresiyle girdiği etkileşim sayesinde bu merkez çevresinde konuşulan dili edinmektedir. Bir başka ifadeyle çocuklar dil edinmek için bir bilgisayar gibi donanıma ve programa sahiptir. Bu yaklaşımın dil öğrenmedeki en önemli temsilcisi N. Chomsky'ye göre dili oluşturan söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi vb. ögelere ilişkin bilgiler, beyinde genetik olarak ve modüllü bir yapıda bulunmaktadır. Dilin işleyişi bir kez beyne programlandığında birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek ilk defa duyduğu cümleleri anlamakta, yeni cümleler kurabilmekte ve diğerlerine aktarmaktadır. Bilişsel yaklaşım her ne kadar öğretim sürecinde dikkati çekme, algının ilkeleri, hafızada tutma teknikleri, duyu organlarının işlevleri vb. hususlarda fayda sağlasa da dil öğretimi konusuna doyurucu bir açılım getirememiştir. Bu nedenle alanda uzun yıllar davranışçı dil öğretimi yaklaşımı etkisini sürdürmüştür. Bilişsel yaklaşımının dil öğretimiyle ilgili temel ilkeleri ise şu şekilde listelenebilir:

- Dilin kuralları değil dilin kullanımı öğretilmelidir. Dilin iletişimde kullanım alanları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğretim alanları olarak düşünülebilir.
- Dil, bir iletişim aracı olarak öğretilmelidir: Öğretim sürecinde dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gerekir. Ancak dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerinin öğretilmesi ihmal edilmemelidir.
- Öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilmelidir.
- Öğrenciler aktif öğrenenlerdir. Ayrıca öğrenciyi merkeze alan bir programla dilin öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

- Dil eğitiminde içerik seçimi (öğretilecek kelimeler, dil ögelerinin sunumu vb.) önemli olduğu gibi öğretim ilkeleri, modeli de aynı şekilde titizlikle üzerinde durulması gereken hususlardır.

Bir biyolog olan J. Piaget, tüm canlılarda ortak olan iki değişmez işlev olan örgütleme ve uyum sağlamanın zihindeki karşılığını araştırırken günümüzde de eğitim ve öğretimde oldukça fazla kullanılan bir yaklaşıma giden yolu açmıştır: Yapılandırmacılık.

Yapılandırmacılık için davranışçı yaklaşımın alternatifi; bilişselci yaklaşımın ise bir sonucudur denilebilir. Yine yapılandırmacılığı, bir öğretim yaklaşımı olarak değil bilgiyi öğrenme yaklaşımı olarak kabul etmek gerekir. Ayrıca bu yaklaşımın hem öğrenme kuramlarıyla hem de felsefeyle (epistemoloji) ilgili olduğu unutulmamalıdır. Diğer bir deyişle yapılandırmacılık hem insanların nasıl öğrendiğiyle hem de bilginin yapısıyla/doğasıyla ilgilidir. Yapılandırmacılığın öğretim ve öğrenmeyle ilgili temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Piaget, 2019; Ormrod, 2019) :

1. Öğrenci bilginin alıcısı, yorumlayıcısı ve inşa edicisidir. Öğretmen bu süreçte öğrenciye rehberlik yapar.
2. Bilgi öğrencinin bizzat başından geçen deneyimlerden elde edilir.
3. Öğrenme öğrencinin bu deneyimine yüklediği anlamdır.
4. Öğrenmede öğrencinin aktifliği hayati öneme sahiptir.
5. Öğrenme görüşmeler, farklı bakış açılarını gözleme ve işbirlikli öğrenme ile içsel anlamlandırmalardaki değişmelerdir.
6. Öğrenilen bilgi gerçek durumlarda kullanıldığı kadar anlamlıdır. Ölçme de değerlendirme de öğrencinin bilgisini gerçek durumlarda ne kadar kullanıldığıyla ilgili olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni gelen bilginin niteliği ve niceliği öğrenme üzerinde ne kadar etkili ise öğrencinin ön öğrenmeleri ve bilgiyi işleme becerileri (sınıflama, sıralama, çıkarım yapma, vb. bilişsel beceriler) de o nispette etkilidir. Diğer bir deyişle öğrenciye verilen bilgi değil öğrencinin bu bilgiyi nasıl anlamlandırdığı önemlidir. Bu sebepten her bir öğrencinin aynı öğrenme yaşantısından farklı bilgileri kazanması beklendik bir durumdur. Bu itibarla

öğretmen derste ne öğreteceğinden daha çok öğrencinin ne öğrenebileceğine odaklanmalıdır.

İşbirlikli öğrenme, problem çözme, kritik düşünme, öğrencinin sürece aktif katılımı ve kendi bilgisini kendisinin yapması üzerine temellenmiş olan yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin görüşler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; Piaget'in görüşleriyle şekillenen bilişsel yapılandırmacılık (cognitive constructivism) ve L. Vygotsky'nin görüşleriyle şekillenen sosyal yapılandırmacılık (social constructivism).

Piaget'e göre bireyin öğrenmesi içten dışa doğru gerçekleşmektedir. Bireyin önce zihni (bilişi) gelişir ve eğer dış dünya bireyin bu potansiyelini gerçekleştirecek yaşantılar sunarsa birey o davranışı kazanabilir. Diğer bir deyişle bireyin genetik kodlarına yazılı potansiyel gücü zamanla (yaşla beraber) harekete geçer ancak bu potansiyeli kullanmak için çevresel faktörlerin uygun hâle getirilmesi gerekir. Birey bilişsel yetenekleriyle çevreden aldığı bilgiyi kendinde bulunan bilgilerle (kendi şemalarıyla) karşılaştırıp yeni bilgileri zihnine yazar (yeni şema oluşturur-uyumsama veya yeni bilgileri eski şemalarıyla açıklar-özümseme). Her iki durumda da yeni bilgiler, eski bilgiler ve dışardan gelen bilgiler kullanılarak zihne inşa edilir.

Vygotsky'e göre ise öğrenme dıştan içe doğrudur. Zira gerçek hayattaki herhangi bir bilginin zihne yazılabilmesi ancak dil vasıtasıyla mümkündür. Birey adını bilmediği herhangi bir olguya ilişkin hiçbir şeyi anlamlandıramaz. Diğer bir deyişle birey önce çevresindeki bilgileri zihnine yazabilecek dilsel olgunluğa ulaşmalıdır. Bu sebepten Vygotsky'e göre birey kendi başına öğrenebileceğinden çok daha fazlasını o konuyu daha iyi bilen birinin yardımıyla öğrenebilir. Vygotsky bu durumu muhtemel gelişim alanı kavramıyla açıklamaktadır. Buradan hareketle hangi birey çevresinde dili iyi kullanan ve bilgili insanlarla daha çok iletişim kararsa o nispette bilişinin/bilgisinin gelişebileceği söylenebilir. Vygotsky bu görüşleri doğrultusunda öğretimde "yapı iskelesi" tekniğini önermektedir. Piaget'e göre birey, gelişen bilişi ile bilgileri kendisi yapılandırırken; Vygotsky'e göre daha iyi bilen biri dil yardımıyla öğrencinin zihnine ulaşıp bilgiyi öğrencinin bildiklerini de hesaba katarak/kullanarak öğrencinin zihninde yapılandırmaktadır. Öğrenci-öğretmen etkileşimine dayanan tüm çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri Vygotsky'nin kuramından doğrudan veya dolaylı şekilde etkilendiğini söylemek mümkündür. Günümüzün etkili dil öğretimi tekniklerinden global okuma ve bu tekniğin bir farklı yorumu olan etkileşimli

okumanın da kuramsal temellerinde sosyal yapılandırmacılığın olduğu değerlendirilebilir (Tuna, 2006). Ayrıca yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında zikredilen iletişim ve iş birliği becerilerine uygun bir öğrenme zemini de teşkil eden etkileşimli okuma, günümüz eğitim konseptiyle uyumluluk arz etmektedir

2.3.6.2. Etkileşimli Okumanın Önemi

Etkileşimli okuma; sağlıklı bir iletişim sürecinin gerçekleşmesi için konuşan kişinin dinleyiciye gönderdiği kodların, dinleyici tarafından tam ve eksiksiz bir şekilde anlamlandırılmasına bağlıdır. Bu nedenle; nitelikli ve etkileşimli okuma için iletişim sürecinde konuşma ve dinleme becerileri hayati bir öneme sahiptir (Maden ve Durukan, 2011, 103).

Eğer okuyucu okuduğu materyalleri seviyor ve onlarla ilgileniyorsa, bu materyalle ilgili bilgisinin kalıcı olma ihtimali daha yüksektir (Beauchat, K. A, Blomey, K.L. ve Walpole, S., 2010)

Bir öğrencinin okumaya karşı tutumu önemlidir ve öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmalarına yardımcı olmanın bir yolu, onları ilgilendiren okuma konularını seçmelerine izin vermekten geçmektedir (Ruddell ve Unrau, 1994).

Geçmiş öğrenmeler, etkileşimli okumanın en önemli parçalarından biridir. Öğrencilerin okumadan önce zaten bildikleri veya kendi yaşamlarında tecrübe veya gözlem yoluyla haberdar oldukları meseleler karşısında ön bilgilerinden yararlanmaları çok önemlidir (Marzono, 2004).

Etkileşimli okuma, öğrencileri okuma sırasında kendi düşünce süreçleri hakkında düşünmeye teşvik eder. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına, kendi öğrenmelerini takip etmelerine yardımcı olur. Etkileşimli okuma, öğrencilere okuma sırasında soru sormayı öğretir ve metni daha anlaşılır hâle getirmeyi sağlar (Rosenshine, Meister, 1994).

Bunların dışında etkileşimli okuma; özetleme, soru oluşturma, açıklama ve tahmin etme aşamalarını da içinde barındırdığından öğrenciler bu aşamaları öğrendikten sonra sırayla okudukları hakkında bir diyalog sağlarlar. Bu da öğrencilerin anlama yeteneğini olumlu yönde geliştirir (Blake, 2004).

Etkileşimli okuma sırasında kullanılan açık uçlu sorular da hem dinleyicinin hem okuyucunun sözel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmasında ve geliştirmesinde

önemli rol oynar. Metin içi ve metin dışı olmak üzere çeşitlendirilebilen bu sorular, dinleyicilerin de eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine zemin hazırlar. Soruların cevaplanması için zihnin hazır hâle gelmesi, konu ile ilgili birçok deneyimin ve bilginin geri çağrılmasına ve bu bilgiler arasında bağ kurulmasına olanak sağlar. Böylece anlama ulaşmak için zihinde çeşitli görüntüler oluşur. Öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olan bu durum, okumanın neden etkileşimli bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini açıklar (Cutspec, 2006; Huebner, 2000; Justice ve Kadervak, 2002).

Ayrıca etkileşimli okuma; hikâye ve masal gibi öyküleyici metinlerin okunması sırasında daha çok kullanıldığından metnin yapısını kavramaya, dil bilgisi kurallarını anlamaya ve sözcük yapılarını keşfetmeye yardımcı olur (Breit-Smith, Busch, Dinnesen, Guo, 2017).

Okuyucu ve dinleyici arasında gerçekleşen etkileşimler sayesinde dinleyicinin daha aktif rol alması, okunan metinde yer alan kelimelerin anlamlarının sorgulanmasına, yorumlanmasına ve üzerinde düşünülmesine imkân sağlar (Forront, Zubrick, 2012). Bu durum öğrenicilerin etkileşimli okuma sürecinde birçok bilişsel strateji geliştirmesini, sözcük dağarcıklarını genişletmesini ve dil yapılarını öğrenmesini sağlar (Wixson, 2017). Böylece sözel dil yeterliliği gelişen öğreniciler, kendilerini daha fazla ifade etmek için okuma sürecinde birçok konuşma fırsatını değerlendirir (Justice, Pullen, 2003).

Okuyucu ve dinleyici arasındaki etkileşim; dinleyiciye konuşma, eleştirel ve yaratıcı düşünme fırsatı sunarak okumanın aktif bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Dinleyicinin ön bilgilerini kullanmasına, ön bilgilerden hareketle yorum yapmasına, tahminlerde bulunmasına, okuyucuya sorular sormasına, okuyucunun sorularına cevap vermesine imkân tanınması, okumanın etkileşimli olmasının önemini vurgular.

Bunlardan farklı olarak etkileşimli okuma, ileri düzeyde öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve engelli bireyler için de etkili olma potansiyeline sahip olduğu gibi okul çağına gelmemiş çocuklar için de etkili olmaktadır. Etki alanının bu kadar çeşitli olması, okumada etkileşimin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Tawson, Peggy, 2016, 68).

Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun gereksinimleri ve gelişimsel düzeyleri itibariyle geleneksel yöntemlerin verimsiz olduğu ve etkileşimli okumaya bu

dönemden itibaren geçilmesi gerektiği kaçınılmazdır. (Nagao, 2002). Etkileşimli okumanın yararları şu şekilde özetlenebilir:

- Çocukların dil gelişimini destekler.
- Erken okur-yazarlık becerilerini geliştirir.
- Okumaya yönelik ilgiyi ve tutumu olumlu yönde etkiler.
- Bilişsel gelişimi destekler.
- Sosyal gelişimi destekler.
- Yazı farkındalığını geliştirir.
- Duygusal gelişimi destekler
- Fonolojik farkındalığı geliştirir.
- Olumlu davranışları pekiştirir.
- Eleştirel düşünmeyi geliştirir.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir (McDonald, Tissington ve Thomason, 2017).

2.3.6.3. Etkileşimli Okumada Amaç

Etkileşimli okuma "çocuklara kitap okumak" fikrinden çok "çocuklarla kitap okuma" anlayışına dayanır (Han, Neuharth-Pritchett, 2014).

Karşılıklı paylaşma ve eşit rol oynama tabanına yerleştirilen bir okuma paylaşımı düzeninde, çocuklar bir başkası tarafından yönlendirilmek yerine etkin bir rol üstleneceklerdir. Bu uygulama neticesinde, çocukta öz kontrol ve özgüvenin gelişmesi hedeflenmiştir (Justice, Kadaravek, 2002).

Etkileşimli okumada temel amaçlardan bir diğeri ise; öğrenmeye verilen tepkinin öncelikle öğrenciden gelmesidir. Gerektiğinde öğrenciye yardımcı olunur. Böylesi bir durumda öğrenci, öğretmenin bilgileriyle kendi bilgilerini birleştirmek, bilgilerini yeniden kurmak ve yazıya geçirmek üzere etkileşime geçer. Bu durumda etkileşimli okumanın temel amacı, öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimsel sürecin sonunda oluşan anlamın kurulmasıdır.

Morrow (1988), okul ortamında birebir okuma etkinliğini kullanarak yapmış olduğu çalışmayla, öykü okuma sırası ve sonrasında çocukların yorum ve sorularına bakarak, öykü dinlerken ne tür tepkiler verdiklerini görmeyi amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda; çocukların tekrar duydukları bir öykü karşısında, öyküyü ilk duydukları zamandan daha farklı ve daha kapsamlı sorular sordukları, daha gelişmiş yorumlar yaptıkları görülmüştür.

Han ve Neuharth Pritcett'e (2014) göre; etkileşimli okumada öğrenicilerin verimini artırmak amacıyla ailelere ve öğretmenlere açık bir şekilde uygun soru sorma tekniklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Okuma sırasında "öykünün ilerleyen dönemlerinde nelerin olabileceği, karakterlerin neler hissetmiş olabileceği, karakterlerin olaylar karşısında neden öyle davranmış olabilecekleri" şeklinde sorular örnek olarak sunulmalı ve öğrenicilerin anlam bilgisi genişletilmelidir.

Etkileşimli okumanın, çocuklarda alıcı ve üretici becerilere ek olarak morfolojik bilinç kazandırma ve söz varlığını zenginleştirme gibi erken okur-yazarlık becerilerine ve okula hazırlık yapmaya yönelik faydaları araştırmalarla desteklenmekle birlikte farklı yaş gruplarında uygulanmasına yönelik çalışmalar da sürmektedir.

Günün büyük bir kısmını çoklu uyaran ortamlarına maruz kalarak geçiren ve bu yüzden sık sık dikkat dağınıklığı problemi yaşayan çocuklar için (Dede, 2017, 20); etkileşimli okuma yöntemi metne daha iyi ve kolay odaklanabilme imkânı sunmaktadır.

Zihinsel gelişim açısından düşünüldüğünde, etkileşimli okuma çocuğun neden-sonuç ilişkisini kurabilmesi için önemlidir. Etkileşimli okuma, farklı sınıf düzeylerinde de birçok becerinin gelişmesini sağlayabilecek bir potansiyele sahiptir (Efe, 2018).

Bireyin kendini ifade ederken kompleks cümleler kurmasını amaçlayan etkileşimli okuma, duyguları anlamlandırır, bireyin empati kurma becerisini geliştirir ve olaylara farklı açılardan bakmasını sağlar (Üstün, 2007, 15; Er, 2006).

Etkileşimli okumada bir diğer amaç ise anne-baba-çocuk arasındaki etkileşimi en yukarıya çekerek ebeveynlerin çocuklarına destek olmalarını sağlamaktır. Böylelikle ebeveyn-çocuk ilişkisinden başlayarak bireyin yaşayabileceği tüm ilişkilerde neden-sonuç bağlantısını belirlemeye çalışması amaçlanmaktadır (Blake, 2014). Okuyucu ile dinleyici arasındaki etkileşim, dinleyiciye konuşma, eleştirel ve yaratıcı düşünme fırsatı sunarak etkileşimli okumanın "aktiflik" amacının da gerçekleşmesini sağlar.

2.3.6.4. Etkileşimli Okuma Teknikleri

"Çocukların etkileşimli kitap okuma etkinliklerine aktif katılımını sağlamak, konuşmalarını başlatmak ve sürdürmek için bazı temel noktalara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmekte; bunun için de Whitehurst ve arkadaşları tarafından CROWD (Completion - Recall Open ended -Wh-questions- Distancing) ve PEER (Prompt- Evaluate- Expand - Repeat) olarak belirlenen tekniklerin kullanılması önerilmektedir. CROWD, çocukların öyküdeki bir ifadeyi ya da cümleyi tamamlamasını istemeyi (C), çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar hakkında soru sormayı (R), çocuklardan resimde anlatılan olayı tanımlaması veya daha sonra neler olabileceği ile ilgili tahminlerde bulunmasını içeren açık uçlu sorular sormayı (O), resimlerdeki karakterlerle, olaylara ilişkin 5N1K soruları sormayı (W), çocuğun öyküyü kendi ile ilişkilendirmesini istemeyi (D) içermektedir. Yetişkin davranışlarını içeren, çocuğa yapıcı dönüt verme ve cevaplarını genişletme gibi teknikleri ifade eden PEER ise; konuşmayı başlatmayı (P), çocukların cevaplarının doğruluğunu değerlendirmeyi (E), çocuktan düzeltilmiş ve genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını istemeyi (R), içermektedir. CROWD ve PEER olarak ifade edilen tekniklerin öyküyü okumanın üç aşamasında (Okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası) ilgili yerlerde yetişkin tarafından kullanılması gerektiği ifade edilmektedir" (Dolunay Sarıca, 2016). Üst düzey düşünme becerilerini kullanan, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmenin ana hedef sayıldığı günümüz dünyasında bu teknikleri kullanmak daha verimli eğitim yaşantıları elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

En baştan itibaren hiyerarşik olarak PEER tekniği uygulayan yetişkin, çocuğa hikâye kitabındaki bir olaya veya resme odaklanan CROWD stratejilerinden birini kullanarak çocuğu yönlendirir. Yetişkin daha sonra çocuğun cevabını değerlendirir, olumlu ve düzeltici geri bildirim sağlar. Çocuğun tepkisini zenginleştirmek için bir sıfat ya da cümle gibi bir dilsel bileşen ekleyen yetişkin, çocuğun ilk müdahalesine genişleme sağlar. Sonunda; yetişkin, çocuktan genişletilmiş söylemi yüksek sesle tekrar etmesini ister. Bu teknik hiyerarşi içinde çeşitli istemler de kullanılabilir: Tamamlama istemleri, yetişkin başladığında çocuğun bir ifadeyi tamamlaması için tekrarlayan metin ögelerinde sıklıkla kullanılır: geri çağırma soruları çocuğa kitapta geçen bir olayı veya resmi sormak için kullanılır. Açık uçlu sorular, çocuğun evet / hayır'ın tipik kapalı cevap seçeneklerinin ötesine geçen bir cevap vermesini sağlar. WH- soruları, belirli dil özelliklerini vurgulamak için kullanılır, öykü ile ilgili sorular

neyi-nerede-kim-ne zaman- soruları, çocuğun metni yaşamındaki veya ortamındaki bir olayla ya da deneyimlerle ilişkilendirmesini ister (Molet al, 2009; Morgan ve Meier, 2008; WWC, 2007).

Her iki strateji ile de ilk önce okul öncesi dönemdeki çocukların genel sözlü dil becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu nedenle bu stratejiler;

CROWD:

"C ➔Completion ➔tamamlama ➔ çocuğa öyküde bir ifade ya da cümleyi tamamlatma

R ➔ Recall ➔ hatırlatma ➔öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili soru sorma

O ➔ open - endend ➔açık uçlu sorular ➔ kitaptaki resimlerde geçen olayları betimleme

W ➔ Wh- questions ➔ 5N1K soruları ➔ kitabın resimlerinde yer alan bir nesne ya da eylemi isimlendirmesini isteme

D ➔ Distancing ➔ ilişkilendirme ➔ çocuğa yapıcı dönüt verme ve yanıtlarını genişletme gibi yetişkin davranışlarını da içermektedir."

PEER:

"P ➔ Prompt ➔ yönlendir ➔ konuşmayı başlatma

E ➔ Evaluate ➔değerlendir ➔ çocuğun yanıtlarının doğruluğunu değerlendirme

E ➔ Expand ➔ genişlet ➔ çocuğun yanıtlarını uygun sözcük veya cümlelerle genişletme

R ➔ Repeat ➔ tekrarla ➔ çocuktan düzeltilmiş ya da genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını isteme olarak da adlandırılabilir" (Sarıca, D. ve diğ., 2016, 196).

Bu teknikleri doğru ve etkin biçimde kullanan ebeveynler ve öğretmenler, çocuklar üzerinde (eğer çocuk risk altında veya risk grubu değilse) olumlu dönüt alacaklardır (McCardle, 2001, 230-239).

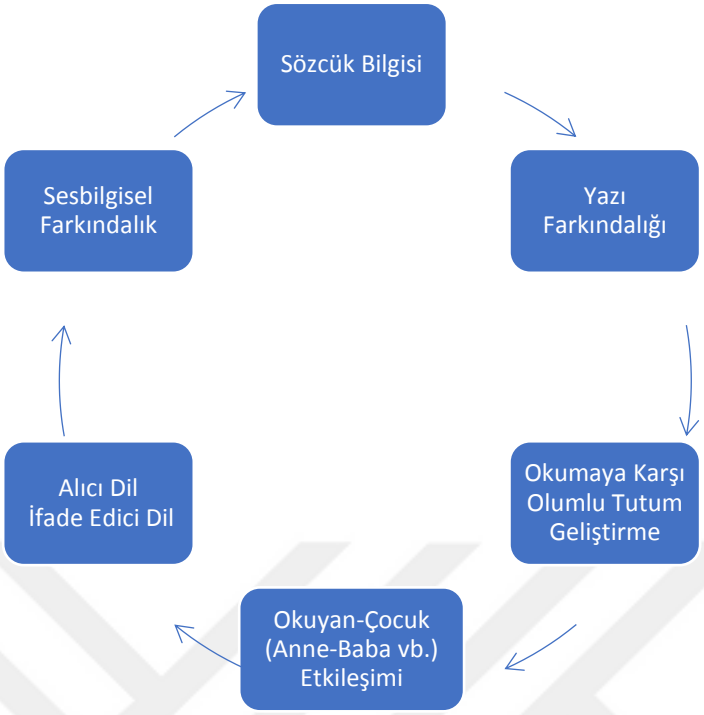
2.3.6.5. Etkileşimli Okuma Süreci

Etkileşimli okuma süreci, çocuğun okuduğu metinle farklı şekillerde bağlantı kurmaya çalıştığı bir süreçtir. Bu süreç, her türlü anlama yöntemini de doğrular ve destekler, bireyler bilgileri çok farklı şekillerde işlediklerini fark eder (Baytar ve Temel, 2017).

Eğitimin her kademesinde çocukların ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyleri ve algı düzeyleri farklılık arz etmektedir. Özellikle bu farklılığın okuma alışkanlığının edindirilmesinde göz önünde bulundurulması öğrencinin eğitim hayatını olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğun okuma ve yazma becerilerinin, ileri yaşamında ona sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulduğunda özellikle okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık sürecinin verimli geçirilmesi önemlidir. Bu sebeple sınıf içi etkinlikler, çocukların gereksinimlerine ve gelişim düzeylerine göre özel olarak yapılandırılmalıdır (Bekir, 2017). Öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınmaması, geleneksel yöntemlerle yani öğretmenin aktif öğrencilerin ise okuma eyleminin dışında bırakılarak dinleyici konumunda olması sürecin sağlıksız işlemesine neden olacaktır.

Etkileşimli kitap okuma sürecinin çocuklarda desteklediği düşünülen beceriler şöyledir:

Şekil 1: Etkileşimli Okumanın Desteklediği Beceriler



Etkileşimli okuma süreci boyunca; okuma öncesi, okuma sırası (esnası), okuma sonrasında çeşitli çalışmalar yapılır. Okuma öncesinde genellikle çocukların ön bilgilerini harekete geçirmek için açık uçlu sorular sorulur. Kitapta ele alınan konu ile ilgili ön bilgiler verilir ve çocukların merak duygusu geliştirilir. Okuma sırasında ise anlamı bilinmeyen sözcüklerin tekrarı ve öğretimi üzerinde durulur. Gerektiğinde resimli kelime kartları gösterilir veya kelimenin farklı cümlelerde kullanımına dikkat çekilir. Okuma sonrasında ise yeniden kitap ile ilgili açık uçlu sorular sorularak yaratıcı düşünme gelişimi sağlanır. (Breit-Smith, Busch, Dinnesen ve Guo, 2017).

Etkileşimli okuma sürecinde yapılan bu çalışmalar çocukların okumaya olan yatkınlıklarına, okuma motivasyonlarına, kitaplara olan ilgilerine, metnin ana unsurlarını daha kolay fark etmelerine ve metni yorumlamalarına yardımcı olur (Wixson, 2017).

2.3.6.5.1. Etkileşimli Okuma Öncesi Yapılması Gerekenler

Etkileşimli okunacak metin belirlenmelidir. Okunacak metnin çocukların gelişim ve dil özelliklerine uygun olacak şekilde belirlenmesi son derece önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerini destekleyici nitelikte ürünlere yer verilmesi hem okuma sürecini hem de çocukların okudukları / dinledikleri metinleri anlamalarını kolaylaştıracaktır. Kitap seçiminde çocukların algılama düzeylerinin dikkate

alınması, metnin yorumlanmasına ve içselleştirilmesine katkı sağlar. Böylece okumaya yönelik ilgilerinin ve meraklarının pekişmesine olanak sağlamış olur (Bıçakçı ve Aral, 2018, 201-208). Çocuklara yeni bilgi ve deneyimler kazandırmaya yardımcı olan bu süreçte okunacak çocuk kitabının birçok ögesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kitapların; biçimsel, içerik ve resimleme özelliklerine göre okunacak yaş grubuna uygun olup olmadığına karar verilmelidir. Çocukların dikkatlerini çekmeyen, ilgi alanlarına girmeyen, seviyelerinin çok altında veya üstünde olan, resimleme bakımından zayıf olan kitapların çocuklar üzerinde olumlu etki bırakması oldukça zordur. Oysaki çocukların hayal güçlerini ve yaratıcı düşünmelerini destekleyen kitapların seçilmesi, farklı bakış açıları geliştirmelerine de imkân sağlayacaktır.

Belirlenen metin, okuyucu (öğretmen/ebeveyn) tarafından önceden okunmalıdır. Etkileşimli okuma yapılacak kitabın veya okuma metninin öğretici/ebeveyn tarafından önceden okunması, üzerinde çalışılması ve bu metinlerle ilgili hedef davranışların belirlenmesi önemlidir. Belirlenen hedefler doğrultusunda okuma eyleminin gerçekleştirilmesi, dinleyicilerin okuma esnasında aktif rol alması zengin bir öğrenme ortamı sağlayacaktır. Okuma esnasında farklı kültürlerin metinle iletişime geçerek kendi kültürel unsurlarıyla metni yorumlaması, metne katkı sağlaması okuma eyleminin daha geniş, anlaşılır ve zevkli bir hâl almasına vesile olacaktır. Bu durum sadece öğrenicinin değil, öğreticinin kültürel birikimine katkı sunacaktır. Metnin okunmasının bir diğer önemli kısmı ise metnin fiziksel özelliğiyle ilgilidir. Paragraf uzunlukları, cümledeki sözcük sayısı, yeni öğrenilebilecek sözcük sayısı, cümlelerin açık ve anlaşılır olması vb. özelliklerin incelenmesi için kitabın okuyucu (öğretmen/ebeveyn) tarafından önceden titizlikle birkaç defa okunması gerekir (Bıçakçı, Aral, 2018). Bu ön okumalar hem okuyucunun kitaba olan hâkimiyetinin artmasına hem de zihninde etkileşimli okuma sürecine yönelik yeni fikirler oluşmasına imkân sağlar.

Metinle ilgili yapılabilecek çalışmalar belirlenmelidir. Her kitabın içeriğine, okuma sürecine, akışına yönelik yapılabilecek çalışmalar birbirinden farklıdır. Kitabın okunma sürecinde kullanılacak stratejilerin çeşitliliği, daha zengin ve somut yaşantılar için son derece önemlidir. Okuma sürecinde yalnızca açık uçlu sorulardan yararlanılması, metnin devamına yönelik tahminlerde bulunulması gibi öğrenicilerin sıklıkla karşılaştıkları çalışmalara yer verilmesi, onların çok yönlü gelişimine destek

olmaz. Ayrıca önceden hazırlanan açık uçlu sorulardan yararlanılması ve metnin devamına yönelik tahminlerde bulunulması gibi stratejilerin kullanılması, kitabın ilk sefer okunması için daha uygundur. Okunacak metnin devamı hakkında fikir sahibi olan, metni daha önce okuyan çocuğa aynı metni yeniden okumak için daha farklı çalışmalar yapılmalıdır. Böylece metnin her okunuşunda birbirinden farklı etkinlikler yapılması, çocukların metin aynı olsa bile farklı deneyimler yaşamalarını, daha hevesli ve heyecanlı olmalarını sağlar (Bıçakçı, Aral, 2018).

Okuma sürecinde yapılacak etkinliklere yönelik gerekli materyaller hazırlanmalıdır: Etkileşimli okuma sürecinde kullanılacak materyallerin önceden hazırlanması, uygulama sürecinin sorunsuz ve akıcı bir şekilde ilerlemesi için son derece önemlidir (Lowman ve diğ., 2018). Önceden okunmayan ve materyalleri hazırlanmayan bir metnin, istendik davranışların kazandırılmasında yeterli olamayacağı söylenebilir.

Etkileşimli okumanın gerçekleştirileceği ortam hazırlanmalıdır. Okuma sürecinde yalnızca okunacak metne odaklanılması için ortamdaki tüm uyaranların ve uyarıcıların en aza indirilmesi gerekir (Lowman ve diğ., 2018). Ayrıca okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler için geniş bir alan ayrılması, çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine yardımcı olur. Öğrenicilerin hem birbirlerini rahatlıkla görebilmeleri, işitebilmeleri hem de okuyucuyu görebilmeleri ve işitebilmeleri etkileşimli okuma eyleminin gerçekleştirilebilmesi için önemlidir.

2.3.6.5.2. Etkileşimli Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler

Okuma öncesi yapılan hazırlık çalışmalarıyla metne karşı ilgi düzeyi artırılmış olan öğrenicilerin, okuma öncesinde üstlendikleri aktif rollerinin devam etmesi, öğrenme düzeylerinin zihni altyapısını oluşturacaktır. Bu durumda okuma esnasında hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için klasik okuma yöntemiyle değil etkileşimli okuma yöntemiyle okuma eyleminin gerçekleşmesi öğrenicinin rol çatışması yaşamasını engelleyecektir. Okuma esnasında her sözcüğün, her cümlenin her olayın öğrenicinin geçmiş yaşantısıyla bir ilişkisi varsa yeri geldikçe öğreniciye söz hakkı verilmesi metnin ne anlatmak istediğini rahatlıkla aktarma fırsatı vereceği gibi diğer öğrenicilerin de kendi öğrenme yaşantılarının veya bilgi ve birikimlerinin aktarılmaya hazır hâle gelmesini temin edecektir. Öğretmen, hazırlığını bu bilinçle

yapmalı, metnin ana anlatısının dışına çıkmadan metinde herhangi bir sebeple ifade edilmeyen ancak ifade edilebilecek durumların konuşulmasına fırsat vermelidir.

Okumanın belli bir yerde kesilerek metnin akışının nasıl olabileceği veya "Siz olsaydınız nasıl devam ettirirdiniz?" gibi sorularla öğrenicinin metni yeniden kurgulamaya çalışması; kendi yorumuyla metin yazarının yorumunun farkını merak etmesine ve bunun için metnin devamını dikkatle takip etmesine imkân sağlayacaktır.

Etkileşimli okuma sırasında, öyküdeki/metindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin açıklanması büyük önem taşımaktadır. Bu sözcükler kimi zaman yetişkin tarafından okuma öncesinde belirlenen hedef sözcükler olabileceği gibi kimi zaman da okuma sırasında çocuklar tarafından anlamı sorulan sözcükler olabilmektedir (Sarıca ve diğ., 2016). Bu nedenle yetişkin, öykünün okunması sırasında çocuklardan gelebilecek sorulara karşı hazırlıklı olmalı, sözcüklerin anlamlarını açıklarken çocuk dostu terimler kullanmalıdır. Ayrıca öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimleri çocuklara gösterilmeli, çocukların bu resimlere dokunmalarına ve birbirlerine göstermelerine izin verilmelidir (Compton, 2012). "Hedef sözcüklerin resimleri kitapta yer almıyorsa ya da yeterince açık bir şekilde görülmüyorsa, yetişkin ek materyaller kullanarak bu sözcüklerin anlaşılırlığını artırmalıdır. Bu tür bir yaklaşım, bilişsel olarak işlem öncesi dönemde olan okul öncesi çocuklarının somut yaşantılarından yola çıkarak öğrenmelerini destekleyecek, öğrenmenin kalıcılığını sağlayabilecektir" (Sarıca ve diğ., 2016).

Etkileşimli okuma sırasında hedef sözcükler ile öğrenicilerin kendi yaşantıları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak örnekler verilmesi ve öğrenicilerin de açık uçlu sorular yardımıyla hedef sözcüklere yönelik olarak kendi örneklerini vermelerinin teşvik edilmesi esastır. Bu hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından öğrenilmesi desteklenmektedir.

Okuma öncesinde belirlenen hedef ses birimlerinin okuma sırasında uygun olan yerlerde vurgulanması (sözgelimi, hedeflenen ses birime sözcük başında çocukların dikkatlerinin çekilmesi, öyküde aynı sesle başlayan hedef sözcüklerinin gösterilmesi vb.) ve hedef sözcüklerin "ses bilgisel" olarak kodlanması (sözcükleri oluşturan ses birimlerin tek tek sesletilmesi) ses bilgisel farkındalık becerilerinin kazanımına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte yine okuma sırasında çocuklardan bu kodlamaları

tekrarlamalarının istenmesi, çocukların sözcüklerin ses bilgisel organizasyonunu fark etmesine ve bu beceriyi diğer sözcüklere de uygulamasına yardımcı olacaktır.

Öykü ile ilgili çocuklara "kim, ne, nerede, ne zaman ve niçin sorularını sorarken okunan öykünün akışını bozmayacak bir düzen izlenmesinde yarar vardır (Sarıca, 2016).

2.3.6.5.3. Etkileşimli Okuma Sonrasında Yapılması Gerekenler

Etkileşimli okuma uygulamasında geleneksel öykü okuma çalışmaları ile benzer şekilde okumanın hemen ardından çocukların öyküyü özetlemeleri istenmektedir (Decker, 2016). Bu noktada, etkinliğe katılan bütün çocukların metnin özetine katkıda bulunmalarının sağlanması önem taşımaktadır. Bu amaçla, kimi zaman metnin resimleri tekrar gösterilerek hatırlatmalar yapılmakta, kimi zaman açık uçlu sorular yardımıyla (Sonra ne olmuştu? Oraya gitmeden önce başka bir yere gitmişti hatırlıyor musunuz? vb.) öğrenicilerin olayların sırasını hatırlamalarına yardımcı olunmaktadır. Ayrıca, metnin gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorulmakta (Peki sizce gerçekten böyle bir şey olabilir mi? Neden? vb.) ve çocuklardan metin için yeni bir son oluşturmaları da (Öykünün nasıl bitmesini isterdiniz? Neden? Metin sizce başka nasıl bitebilirdi? Neden? …….. olsaydı ne olurdu? vb.) istenmektedir. Böylece, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmaktadır (Sarıca, 2016).

Etkileşimli okumada, okuma öncesinden başlayarak, her basamakta sistematik ve planlı bir yaklaşım izlenmektedir. Çocukların liderliğini izleyerek etkileşimin sürdürülmesini temel alan etkileşimli okuma, çocukların birbirleri ile de sözel (birbirlerine soru sorma ve cevap verme gibi) ve sözel olmayan yollarla (birbirlerine kitaptaki resimleri gösterme vb.) iletişim kurmalarını teşvik etmektedir. Bu özellikleriyle etkileşimli okuma yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen bir okuma sürecini içermektedir. Bu süreç içinde okuma öncesindeki ve sonrasındaki etkileşime dayalı davranışlar kadar okuma sonrasında gerçekleştirilmesi gereken davranışlar da önem taşımaktadır. Bu bağlamda okuma sonrasında sınıf içinde gerçekleştirilecek farklı etkinlikler yardımıyla (drama, müzik ve diğer öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığı ile) okunan öyküde yer alan hedef sözcükler ve sesbirimlerin,

yeni öğrenilen kavramların pekiştirilmesi ve bu yolla günlük eğitim akışına yerleştirilmesi mümkündür (Sarıca, 2016).

2.3.7. Etkileşimli Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki

Konuşma, iletişimin en önemli basamaklarından biridir ve etkili kullanılması gerekmektedir. Ayrıca etkileşimli okuma, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen üç temel uygulama prensibine dayanmaktadır. Bunlar, çocuğu okuma etkinliğine teşvik etme, çocuğa konuştukları ile ilgili dönüt verme ve çocuğun ilgi alanlarını yansıtan kitaplar seçerek konuşulacak konular belirlemedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003).Konuşma fırsatı tanınan, yetişkin tarafından konuşmaları dikkatle dinlenen, konuşarak etkinliğin liderliğini üstlenen ve yeni şeyler öğrenen çocuklar keyifli vakit geçirmekte ve geliştirdikleri olumlu duyguları kitaplara ve okumaya da yansıtmaktadır (Kush ve diğ., 2005).

Erken çocukluk döneminde, çocuklar duygusal, fiziksel, bilişsel özellikle dil gelişimi açısından en hızlı performansı sergilemekte ve bu dönemde çocukların kendilerini ifade etmesi gelişimin en önemli göstergelerindendir (Bıçakçı, Aral, 2009).

Çocukların konuşma ve okur-yazarlık gelişimleri ile okul eğitim programlarındaki birlikte okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Özellikle evde ebeveynlerin, okulda öğretmenlerin etkileşime dayalı stratejileri kullandığı, öğretici davranışlar sergilediği, bilinmeyen sözcükleri açıkladığı ve etkinliğin içine öğretimsel amaçlar yerleştirdiği durumlarda çocukların sözcük bilgileri, alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişir. Böylelikle konuşmalar akıcı ve anlam itibariyle de bütünlüklü olur. Konuşma becerisinin gelişmesi ile de öyküleme ve okur-yazarlık becerilerinin daha hızlı geliştiği görülür (Armbruster, 2003). Türkçe dışındaki dillerde yapılmış çok sayıda çalışmada, etkileşime dayalı gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların dil, konuşma okur-yazarlık becerilerini destekleyici programların başında geldiği belirtilmektedir (Justice, Pullen, 2003).

Örneğin, (Hargrave ve Senechal, 2000) tarafından 4-5 yaşında ve konuşması, ifade edici dil sözcük bilgileri, akranlarının gerisinde olan 36 çocuk ile gerçekleştirilen bir çalışmada etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkileri karşılaştırılmış ve etkileşimli kitap okuma uygulanan çocukların hem konuşmalarında hem sözcük

bilgilerinde hem de okur-yazarlık becerilerinde rutin kitap okuma etkinlikleri uygulanan akranlarına göre daha büyük ilerleme kaydettikleri gözlemlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise 8 haftalık sınıf temelli bir etkileşimli kitap okuma uygulaması sonucunda 5 - 6 yaşında ana sınıfına devam eden çocukların konuşma ve öyküleme becerilerinde ve ayrıca ifade edici dil sözcük bilgilerinde kontrol grubuna göre daha yüksek bir performans gösterdikleri gözlemlenmiştir (Lever, Senechal, 2011).

Etkileşimli okumada konuşmayı başlatma ve sürdürme yöntemlerinin sırası aşağıdaki gibidir (Akoğlu ve diğ., 2016):

Tablo 1: Etkileşimli Okumada Başlatma ve Sürdürme Yöntemleri

Yöntemler	Nasıl Uygulanır?	Örnek	Etkisi
Başlat	Çocuktan resimdeki bir objeyi isimlendirmesi istenir veya öykünün karakterleri hakkında soru sorulur.	Örnek: Bu nedir? Cevap: Kamyon	Dikkati artırır. İlgi vardır. Sözcük bilgisi ve metin bilgisi artar.
Değerlendir	Çocuğun cevabının doğru olup olmadığı değerlendirilir. Eğer yanlışsa çocuğun yeni sözcüğü öğrenebilmesi için başka hangi bilgilerin verilmesi gerektiği düşünülür.	Öğretmen verilen cevabı ve eklenebilecek bilgileri düşünür.	Öğretmen, çocuğa cevabı hakkında bireysel geribildirim verir.
Genişlet	Çocuğun cevabı birkaç sözcük daha eklenerek genişletilir.	Örnek: Evet, büyük ve kırmızı bir itfaiye kamyonu değil mi?	Çocuğu biraz daha fazla konuşması için destekler.
Tekrarlat	Çocuğun cevabı tekrarlaması istenir.	Cevap: Büyük ve kırmızı itfaiye kamyonu	Çocuğun dili kullanmasını destekler.

2.3.8. Etkileşimli Okumada Öğretmenin Rolü

Başta okul öncesi olmak üzere tüm eğitim-öğretim kademelerinde dil gelişimini desteklemeyi amaçlayan etkinliklerin en önemlilerinden biri etkileşimli okumadır. Türkçe öğretim programları incelendiğinde; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel

konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak amacıyla dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca, dil etkinliklerinde çocukların olabildiğince öğretmenle ve akranlarıyla etkileşim içerisinde olması önerilmektedir.

Benzer şekilde metnin okunması sırasında tüm metnin doğrudan okunması yerine, çocukla etkileşim içinde olunmasının, dil ve okur-yazarlık becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Sutton, Sofka, Baojcayk ve Curenton, 2007). Alan yazında, kitap okuma etkinlikleri iki türde, geleneksel (etkileşimsiz) ve etkileşimli olarak sınıflandırılmaktadır. Geleneksel (etkileşimsiz) okuma; öğretmenin soru ya da sözel etkileşim için metni kesmeden, kitabı okuduğu gibi okuması olarak tanımlanırken; etkileşimli okuma ise metni tanımlamak, yorumlamak ya da soru sormak amacıyla öğretmen tarafından metnin aralıklı olarak okunması olarak tanımlanır (Walsh ve Blewitt, 2006).

Etkileşimsiz okumada öğretmen hikâyeyi okur, öğrenciler sessizce dinler, hikâyeyi anlamaya çalışır, öğrenciden hikâyeye dikkat etmesi beklenir ve süreçte öğretmen aktiftir (Mandel, 2007; Wasik, Bon, 2001). Buna karşılık etkileşimli okuma ise öğretmenin çocuğa sorular sorarak çocuğu da soru sormaya teşvik ederek cevapları bulmaya yönlendirmesi biçiminde tanımlanmıştır ve burada öğretmen sadece yol gösterici bir rehberdir (Senechal, Cornell ve Broda, 1995).

Öğretmenler, etkileşimli okuma etkinliğini dil çalışmalarında tüm grup, küçük grup ya da bireysel öğretimde kullanabilirler. Örneğin; öğretmen çocuklara kitapla ilgili sorular sorabilir, tahminlerde bulunmaya cesaretlendirebilir veya metin, metnin resimleri ve başlık hakkında konuşmalarını sağlayabilir. Bir deneysel araştırmada; öğretmenlerin üst düzey soruları ile desteklediği ve desteklemediği 3 yaş grubu çocukların devam ettiği sınıflarda çocukların sözcük dağarcığı gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, birlikte okumanın öğretmenin üst düzey sorularıyla desteklendiğinde çocukların sözcükleri öğrenmelerinde daha etkili olduğu bulunmuştur (Waisk, Bond, 2001). Etkileşimli okumanın uygulandığı çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarının diğerlerinden çok daha yüksek olduğu bulunmuştur (Shealy, Cook, 2009).

Aynı zamanda öğretmenin hikâye okuma sırasında kullandığı soru türünün çocukların yeni kelime öğrenme sürecine etkisi incelenmiş ve açık uçlu soruların,

çocukların yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Walsh, Blewitt, 2006).

Öğretmen sorularının farklı şekilde sınıflandırılmasına rağmen alan yazında soruları sınıflandırmada yaygın olarak Bloom taksonomisinin kullanıldığı görülmektedir (Bay, Alisinanoğlu, 2012; Özcan, Akcan, 2010).

"Geleneksel sınıflarda sık görülen uygulama, öğretmenin sınıfa bilgiye dayalı soru sorması, soruları yanıtlayacak çocuğun öğretmen tarafından belirlenmesi, çocuğun bilgiye dayalı olarak soruyu yanıtlamaya çalışması ve öğretmenin dönüt vermesi şeklindedir" (Myhill, 2006). Bu geleneksel uygulamalara alternatif olarak çocukların daha fazla etkileşim içinde olacağı ve öğretmenin daha çok bir rehber, bir yol gösterici olacağı ve çocukların etkinliğe aktif katılımlarını sağlayıcı uygulamalar kullanılmalıdır ki bu uygulamaların içinde en önemlilerinden birisi de etkileşimli okumadır. Tüm bu nedenlerden dolayı başta Türkçe dersleri olmak üzere, eğitim-öğretimin tüm kademesinde öğretmenlerin, etkileşimli okumaya çok önem vermesi gerekmektedir.

Aktif ve etkili bir öğretmen her türlü eleştiriye açık olmalı ve her türlü boşluğu doldurabilmelidir. "Etkinliği bitirememe" kaygısı yaşamamalıdır. Ayrıca öğretmen, sınıf yönetiminde etkili olmalıdır. Öğrencilerin özellikle dil etkinliklerine ayrılan süre, onların dil ve okuryazarlık gelişimleri ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, tüm etkinliklere öğretmenlerin daha uzun süre yer vermesi önerilmektedir.

Etkileşimli okumanın önemi sürekli anlatılsa da öğretmenlerin yine de etkinlik süreçlerinde kapalı uçlu soruları çok fazla kullanmaları dikkatten kaçmamaktadır. Benzer şekilde Büyükalan (2002) öğretmenlerin büyük ölçüde alt düzeydeki soruları tercih ettiğini ortaya koymuştur. Öyküde veya resimde "gördüklerini anlat" gibi alt düzey bilişsel işlev gerektiren sorulara nazaran çocuğun öyküyü yaşamı ile ilişkilendirebileceği açık uçlu üst düzey bilişsel işlem gerektiren soruların, çocukların dili kullanma, anlama becerilerini ve kelime dağarcıklarını daha iyi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin açık uçlu soruları daha fazla kullanmaları çocukların dil gelişimini desteklemelerinde yararlı olacaktır.

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kelime Öğretimi

Temel söz varlığı, insan organ isimleri, temel hareketleri anlatan fiiller, temel ihtiyaç maddelerini ifade eden sözcükler, sayı adları, akrabalık adları gibi sözleri içermektedir (Baş, 2012). İnsan için çok önemli olan ve günümüze kadar çok az değişiklik göstermiş bu sözcükler, çekirdek kelimeler, kalıt sözcükler ya da temel sözvarlığı olarak da tanımlanmaktadır. Deyimlerin ve terimlerin meydana getirilmesinde temel söz varlığına ilişkin kelimelerin oldukça sık bir biçimde kullanıldığı görülmektedir (Şahin, 2006, 124). "Bir lisanın söz varlığı, o lisanın geçmişi hakkında geniş bilgiler vermekte, asırlar süresince oluşan ses, biçim, söz dizimi ve mana değişikliklerini göstermekte, hangi lisanların etkisiyle, hangi değişimlerin yaşandığını ortaya koymaktadır." sözünden de anlaşılacağı gibi (Aksan, 1996, 11) dil öğretimindeki en temel yapı biriminin söz varlığı olduğu söylenebilir.

İnsanlar iletişim kurmak için dili kullanırlar. Dili oluşturan kelimeler ise bir dilin tamamının kullanımında esastır. Bundan dolayıdır ki dil öğrenicilerinin çeşitli yöntemlerle yeni bir dilde konuşan ve üreten hâle gelebilmeleri için dil öğrenim sürecinde kelime öğrenmesi zorunludur. Söz varlığının kazandırılmasının sadece kelimeleri ezberletmek gibi bir amaç taşıdığı söylenemez. Bir kelime öğretimi programının en önemli amaçlarından biri öğrencilerin kelime bilgisini iletişimsel olarak kullanmasını sağlamaktır (Saydam, Aytan ve Günaydın, 2020, 74). Bu sebeplerden dolayı dil gelişim sürecinin içinde öğrencilerin kelimeleri tüm boyutlarıyla öğrenmesi ve kelime kullanım dağarcıklarını zenginleştirmesi amaçlanmaktadır (Laufer ve Nation, 1995). Bu bağlamlardan bakıldığında; ana dili öğretiminde, gerekse yabancı dil öğretiminde bugüne kadar kelime öğretiminin çok fazla dikkate alınmayan bir konu hâline geldiğini belirten Oflaz (2015, 698), dil öğretiminde bugüne kadar uygulanan yöntemlerin dil bilgisel ağırlıklı olduğunu ve yapılacak olan yeni çalışmaların kelime öğretimi çerçevesinde olması gerektiğini savunmuştur. Saydam (2018, 13), kelimelerin dil öğretiminde matematikteki problem çözmeye yarayan formüller gibi olduğunu, formüller olmadan matematik işlemlerinin çözülmesinin mümkün olmayacağı gibi, dil öğretiminde de yeteri kadar kelime bilgisine sahip olmayan öğrenicilerin hedef dili etkin bir şekilde kullanmasının mümkün olamayacağını belirtmiştir.

Kelime öğretimi, kelimenin sadece sesinin ve sözlük anlamının öğretimi doğrultusunda gerçekleştiğinde, anlamlı olmayan bir öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Kelimenin sözlük anlamının bilinmesi onun yazılı ve sözlü dilde kullanılabileceği anlamını taşımaz. Kelimenin temsil ettiği anlam, öğrenicilerin zihninde meydana gelmediği sürece kelime öğretimi soyut kalacak ve tam öğrenme gerçekleşmeyecektir (Acat, 2008).

Kelimelerin tam anlamlarıyla öğrenilmesi, yalnızca kelimelerin bağlam içerisinde tam olarak yerinde kullanılmasıyla ortaya çıkacaktır. Kelime öğretimi yapılırken anlamı küçük parçalar şeklinde öğretmekten öte cümlenin içinde bulunduğu bağlama yönelik öğretilmesi gerektiğini savunan (Duran, Bitir, 2017, 72) kelimelerin temel anlamlarını yalnızca cümle içindeki ve beraberindeki sözcüklerle kazanacağını belirtmiştir.

Kelime sayısının ve onları kullanabilme becerisinin, anlamayı doğrudan etkilediği belirten Güney ve Aytan (2014), öğrenme ve kelime hazinesi arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekmiş, çok kelime bilen öğrencilerin zihinsel becerilerinin ve öğrenme başarılarının yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil öğrenicilerinin kelimeler olmadan kendilerini yeterli düzeyde ifade edemeyecekleri ve yabancı dilde konuşulan ya da yazılan şeyleri anlayamayacaklarından dolayı sözcükler iletişimde önemli bir yer tutmaktadır. Sözcük bilgisinin üst seviyede olması temelde iletişimsel yeterliğin de en temel ögesidir. (Seal, 1991). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğrenirken sözcük grupları bir araya gelse de anlamın çok büyük bir kısmı sözcüklerde saklıdır. Bu nedenle sadece dil bilgisi bilerek kendimizi ifade edemeyecekken kelimelerle ve kelime gruplarıyla birçok şeyi ifade edebiliriz (Gough, 2001, 3). Bu tanımlar çerçevesinde (Schmitt, 2010, 4), dil öğrenen öğrenicilerin sözcük öğrenimi için dil bilgisi kitaplarından daha fazla sözlüklerle çalıştığını, bir dilin kelimelerini öğrenmenin önemli olduğunu, çok az dilbilgisi kullanarak anlatmak isteğimiz durumları kelimelerle aktarabileceğimizi belirtmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılırken üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de sözcük öğretimidir. Öğrenicilere basit düzeyde gündelik hayatında kullanabileceği, iletişim becerilerini kolayca yerine getirebileceği ve günden güne gelişim sağlayarak kullanabileceği kelimelerin öğretilmesi, dil öğrenicilerinin

Türkçeyi hem daha kolay öğrenmesine hem de işlevsel olarak kullanabilmesine yardımcı olacaktır. Türkçe eğitiminde kelime öğretimi yapılırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususlar da öğrencilerin bulunduğu seviye, duyduğu ilgi ve gereksinimler olarak karşımıza çıkmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, 33).

"Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derslerdeki birçok etkinlik kelime bilgisine yöneliktir. Derslerde işlenen konuya ve sınıfın durumuna göre yeni kelimeler öğretilerek öğrencilerin bu yeni kelimeleri kavraması amaçlanır. Öğrencilere yeni kelime öğretilirken onların kelime hazinelerini geliştirme süreçleri izlenilmelidir. Öğretimin yanında öğrencinin kullandığı kelime öğrenme stratejileri de süreç içerisinde etkin bir şekilde varlığını göstermektedir" (Tok, Yığın, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimine ayrı bir önem gösterilmesi, öğrenicinin hedef dili kullanımında başarıyı artıran unsurlardandır. Bu nedenle kelime bilgisi gelişiminde etkili ve verimli stratejilerin kullanılması, öğrencinin sürece etkin katılımının sağlanması dil öğretiminin her aşamasında önerilmektedir (İlter, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel dil öğrenme alanında öğretilmesi hedeflenen kelimelerin sürece etkisi büyüktür. Öğrencilerin kelime bilgilerine katkıda bulunmak; onların okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemli bir kısmını oluşturur. Kelime bilgisi, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirir, dolayısıyla bilgi düzeyini artırır (Johnson, 2017, 79).

Memiş (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol olmak üzere beş stratejiden yararlanılabileceğini dile getirmektedir. Öğretme stratejileri arasında kelime kartları, kelime listeleri hazırlama, sesletim becerisini güçlendirebilme adına koro biçiminde uygulamalar gerçekleştirme ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamak için teknolojik araçlardan istifade etme gibi etkinlikler sayılabilir.

Açıklama stratejileri çizim yapma, jest ve mimikleri kullanma, dramadan faydalanma gerçek nesneleri kullanma ve kaynak dilden yararlanma gibi etkinliklerden oluşmaktadır.

Pekiştirme stratejileri, oyun, şarkı gibi eğlence unsurlarından istifade etme, tahmin etme çalışmaları yapma ve öğrenilen kelime ve kelime gruplarının panoda sergilenmesi gibi etkinlikleri içermektedir.

Beceri kazandırma stratejileri, hedef kelimelerin üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerisinde kullanılması, kök-ek ve gövde ilişkilerini sezdiren morfolojik analizlerin yapılması gibi etkinliklerden oluşmaktadır.

Yönlendirici stratejiler, kelime defteri tutulması, kelimelerin ezberletilmesi ve iki dillileştirilmiş sözlük kullanılması gibi etkinlikleri içermektedir.

Kontrol stratejileri, ünite sonu kelime testleri ile akran ve öğretmen yardımıyla kelimelerin doğru anlamlarının öğrenilmesi gibi etkinliklerden oluşmaktadır.

Mevcut araştırmada okuma becerisi temelinde öğrenilen kelimelerin üretici bir dil becerisi olan konuşma becerisiyle aktif söz varlığına dâhil edilmesi amaçlandığından ağırlıklı olarak beceri kazandırma stratejilerinin uygulandığı ifade edilebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

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

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

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

işlenirken kontrol grubuna aynı metinler ders kitabındaki okuma etkinliği yönergesine göre işlenmiştir. Altı haftalık deneysel sürecin sonunda öğrencilerden alınan konuşma kayıtları yine Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Ayrıca okuma etkinliklerindeki hedef kelimelerden oluşan bir kelime testi hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen kelime başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ve Kelime Başarı Testi'nden elde edilen nicel veriler, elektronik ortamda analiz edilmiştir

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundan random olarak şeçilen 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, standart ve esnek doğasıyla yazmaya ve doldurmaya dayalı veri toplama araçlarındaki sınırlılığı ortadan kaldırması ve derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) nedeniyle bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerden alınan veriler, bir nitel analiz programı olan Nvivo ile analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

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

1. Türkiye'deki resmî TÖMER/DİLMER'lerde öğrenci olmasına,

2. Türkiye'deki üniversitelerde önlisans, lisans ve lisansüstü öğrenici olmasına,

3. En az B1 düzeyinde Türkçe yeterliğe sahip olmasına, bakılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2 ve tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 2: Deney Grubunun Demografik Bilgileri

SIRA NO	UYRUK	CİNSİYET	YAŞ	ÖĞRENİM DURUMU	ANA DİLİ	BİLDİĞİ BAŞKA DİLLER
1	BOSNA	KIZ	19	LİSANS	BOŞNAKÇA	İNGİLİZCE
2	LİBYA	KIZ	31	DOKTORA	ARAPÇA	İNGİLİZCE
3	İRAN	KIZ	25	YÜKSEK LİSANS	TÜRKÇE	İNGİLİZCE-FARSÇA
4	KAMERUN	ERKEK	30	DOKTORA	FRANSIZCA	İNGİLİZCE
5	ÇAD	ERKEK	21	LİSANS	FRANSIZCA	ARAPÇA-İNGİLİZCE
6	FİLİSTİN	ERKEK	18	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE
7	LÜBNAN	KIZ	25	YÜKSEK LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA
8	YEMEN	ERKEK	19	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE
9	SUDAN	KIZ	25	YÜKSEK LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA-İNGİLİZCE
10	SUDAN	ERKEK	25	YÜKSEK LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA-İNGİLİZCE
11	AFGANISTAN	ERKEK	30	DOKTORA	TÜRKMENCE	İNGİLİZCE-FARSÇA
12	SURİYE	KIZ	19	LİSANS	ARAPÇA	YOK
13	SURİYE	ERKEK	19	LİSANS	ARAPÇA	YOK
14	SURİYE	KIZ	18	LİSANS	ARAPÇA	YOK
15	SURİYE	ERKEK	20	LİSANS	ARAPÇA	YOK
16	MORITANYA	ERKEK	26	DOKTORA	ARAPÇA	İNGİLİZCE-FRANSIZCA
17	YEMEN	ERKEK	20	LİSANS	ARAPÇA	YOK
18	SOMALİ	KIZ	19	LİSANS	SOMALİCE	FRANSIZCA-İNGİLİZCE
19	MORITANYA	KIZ	18	LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA
20	IRAK	ERKEK	23	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE
21	YEMEN	KIZ	21	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenciler ağırlıklı olarak Asya ve Afrika kıtalarından gelen öğrencilerdir. Deney grubunda 12 erkek, 9 kız öğrenci bulunmaktadır. Yaş aralıkları 18 ile 38 yaş aralığındadır. 9'u doktora, 5'i yüksek

lisans, 7'si ise lisans düzeyinde öğrenim görmektedir. Ana dilleri ağırlıklı olarak Arapça, İngilizce, Farsça ve Somalicedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Kontrol Grubunun Demografik Bilgileri

SIRA NO	UYRUK	CİNSİYET	YAŞ	ÖĞRENİM DURUMU	ANA DİLİ	BİLDİĞİ BAŞKA DİLLER
1	BOSNA	KIZ	19	LİSANS	BOŞNAKÇA	İNGİLİZCE
2	LİBYA	KIZ	31	DOKTORA	ARAPÇA	İNGİLİZCE
3	İRAN	KIZ	25	YÜKSEK LİSANS	TÜRKÇE	İNGİLİZCE-FARSÇA
4	KAMERUN	ERKEK	30	DOKTORA	FRANSIZCA	İNGİLİZCE
5	ÇAD	ERKEK	21	LİSANS	FRANSIZCA	ARAPÇA-İNGİLİZCE
6	FİLİSTİN	ERKEK	18	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE
7	LÜBNAN	KIZ	25	YÜKSEK LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA
8	YEMEN	ERKEK	19	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE
9	SUDAN	KIZ	25	YÜKSEK LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA-İNGİLİZCE
10	SUDAN	ERKEK	25	YÜKSEK LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA-İNGİLİZCE
11	AFGANISTAN	ERKEK	30	DOKTORA	TÜRKMENCE	İNGİLİZCE-FARSÇA
12	SURİYE	KIZ	19	LİSANS	ARAPÇA	YOK
13	SURİYE	ERKEK	19	LİSANS	ARAPÇA	YOK
14	SURİYE	KIZ	18	LİSANS	ARAPÇA	YOK
15	SURİYE	ERKEK	20	LİSANS	ARAPÇA	YOK
16	MORITANYA	ERKEK	26	DOKTORA	ARAPÇA	İNGİLİZCE-FRANSIZCA
17	YEMEN	ERKEK	20	LİSANS	ARAPÇA	YOK
18	SOMALİ	KIZ	19	LİSANS	SOMALİCE	FRANSIZCA-İNGİLİZCE
19	MORITANYA	KIZ	18	LİSANS	ARAPÇA	FRANSIZCA
20	IRAK	ERKEK	23	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE
21	YEMEN	KIZ	21	LİSANS	ARAPÇA	İNGİLİZCE

Tablo 3'te görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrenciler ağırlıklı olarak Asya ve Afrika kıtalarından gelen öğrencilerdir. Yaş aralıkları 18 ile 31 yaş aralığındadır. 4'ü doktora, 4'ü yüksek lisans ve 13'ü lisans düzeyinde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Gözlem Formu

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

3.3.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin kelime bilgisini tespit etmek için hedef kelimelerden oluşan kelime bilgisi başarı testi kullanılmıştır. Ölçme aracında kullanılan soruların geçerliliği, doktorasını Türkçe eğitimi alanında yapmış üç alan uzmanının görüşüne göre sağlanmıştır. Bu testte kelime bilgisini ölçmek amacıyla hazırlan 20 soru vardır. Bu testin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için başlangıçta 30 sorudan oluşan bir ölçme aracı, B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 60 öğrenciye uygulanmış; bu uygulama sonucu geçerlilik ve güvenilirlikleri düşük olan maddeler atılmış ve araştırmada kullanılan 20 maddelik ölçme aracı elde edilmiştir. 30 soruluk ölçek doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için 0 puan verilerek her bir öğrenci için başarı puanları elde edilmiş; öğrenciler yüksek puan alanlardan, düşük puan alanlara doğru sıralanmıştır. Madde analizi çalışmalarında tüm öğrenciler arasından en yüksek puan alan %27 üst grup ve en düşük puan alan %27 alt grup olarak belirlenmiş, başarı seviyeleri orta düzeyde olan %46'lık gruptaki öğrencilerin aldıkları puanlar yapılan analizlere dâhil edilmemiştir. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Kelime Bilgisi Başarı Testinin Madde Analizi

Sorular	Pj	qj	sj^2	rjx
S1	0.47	0.53	0.25	0.68
S2	0.43	0.57	0.25	0.71
S3	0.45	0.55	0.25	0.79
S4	0.36	0.64	0.23	0.61
S5	0.52	0.48	0.25	0.60
S6	0.45	0.55	0.24	0.42
S7	0.37	0.63	0.23	0.68
S8	0.46	0.54	0.25	0.87
S9	0.36	0.64	0.23	0.50
S10	0.34	0.66	0.23	0.68
S11	0.58	0.42	0.24	0.68
S12	0.33	0.67	0.22	0.45
S13	0.41	0.59	0.24	0.66
S14	0.62	0.38	0.23	0.52
S15	0.36	0.64	0.23	0.50
S16	0.58	0.42	0.25	0.56
S17	0.65	0.35	0.22	0.45
S18	0.47	0.53	0.24	0.48
S19	0.38	0.62	0.24	0.61
S20	0.54	0.46	0.24	0.54

Tabloya göre testte kullanılan soruların madde güçlük indeksi değerleri 0-1 arasında değişkenlik göstermekte olup güçlük indeksleri 0.30-0.70 arasında olan maddeler ortalama güçlük düzeyinde olan maddeler olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada kullanılan testteki maddelerin güçlükleri (pj) 0.33-0.65 arasında değişmektedir. Bu itibarla testteki maddelerin tamamının orta düzeyde bir güçlüğe sahip oldukları söylenebilir. Ayırt edicilik indeksi (rjx) değerleri ise -1 ve +1 arasında değişmekte olup, bu değerin 0.40 ve üzerinde olması maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir. Araştırmada kullanılan testteki maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0.42 ile 0.87 arasında değişmektedir. Bu bulgu maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Testin ortalama güçlüğü ise 0.43 olarak bulunmuştur. Bu bulgu testin ortalama güçlükte olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan ön uygulama sonucu elde edilen 20 soruluk testin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin amaca uygunluğunu test etmek için başarı testlerinde güvenirliğin ve iç tutarlılığın belirlenmesi amacıyla kullanılan KR20 değerine bakılmıştır. KR20 değerinin 0.70 ve üzerinde olması testin iç tutarlılığın ve dolayısıyla güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada kullanılan test için hesaplanan KR20 değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle

testteki maddelerin iç tutarlılığının ve dolayısıyla testin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Nicel verilerin toplanması ve analizi

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

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

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

Ön test son test kontrol gruplu desenlerde deney grubu ile kontrol grubunun ölçülen özellik bakımından birbirine denk özelliklerde olması gerekmektedir. Yani uygulanacak deneysel işlem bakımından her iki gruptaki denekler arasında önemli farklılıklar olmaması gerekmektedir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol

gruplarının ölçülen puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanabilir (Büyüköztürk, 2001, 22).

Deney ve kontrol grupları arasında deney öncesindeki farklılık deneyin etkisinin yorumlanmasını güçleştirecektir. O yüzden iki grubun ölçülen özellik bakımından dengeli olması istenir. Bunun kontrolü için uygulanan yöntem ise deney öncesi yapılan ön test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Ölçülen özellik bakımından kontrol ve deney grubundaki denekler benzer özelliklere sahip olduklarında ön test puanlarının da benzer olması beklenir. Bu amaçla her iki grubun ön test puanları bağımsız örneklemler t testi ile test edilir. T testinin anlamlı sonuç vermemesi grupların puanları arasında ölçülen özellik bakımından benzerlikler bulunduğu, yani grupların birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanır. Bu nedenle bu çalışmada da deney öncesinde oluşturulan kontrol ve deney gruplarının birbirine denk olup olmadığının kontrolü için deney öncesinde elde edilen ön test puanları bağımsız örneklemler t testi ile karşılaştırılmıştır.

Ön test son test kontrol gruplu desenin uygulanabilmesi için deney ve kontrol grubunun birbirinden tamamen bağımsız deneklerden oluşması; bağımlı değişkenin en az aralık ya da oranlı ölçek ile ölçülmüş olması; her örnekleme ait ham puanların normal dağılım göstermesi ve her iki grubun temsil ettiği evrenlerin varyanslarının homojen olması yani eşvaryanslılığın sağlanmış olması gerekmektedir. Ancak t-testinin güçlü bir test olması nedeniyle son şartın sağlanamadığı durumlarda da bu analizin kullanılmasında bir sakınca olmadığı belirtilmektedir. Bu konuda genel bir kural olarak özellikle grupların küçük olduğu durumlarda grup büyüklüklerinin (n'lerin) eşit olması istenir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2008, 161).

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu desene uygun olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Grubun küçük olması ve varyansların eşitliğinin sağlanamaması olasılığı dikkate alınarak gruplar eşit sayıda 21'er kişiden oluşturulmuştur.

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

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

Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'na ek olarak öğrencilerin konuşma becerilerindeki değişikliği ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında Kelime Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'nda olduğu gibi Kelime Bilgisi Başarı Testinden elde edilen puanlar da aynı şekilde karşılaştırılmış ve çözümlenmiştir. Kelime Bilgisi Başarı Testi, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile yapılan çözümlemeleri desteklemek amacıyla, ikinci bir kontrol mekanizması olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesine başlamadan önce ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin çözümlemesinde kullanılan t testi varsayımlarının kontrolü yapılmıştır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, likert tipi olması nedeniyle eşit aralıklı ölçüm şartını sağlamaktadır. Varyansların eşitliğinin durumu ise t testi tablosunda verilen Levene testinin anlamlılık değerine göre kontrol edilmiştir. Levene testinin anlamlılık değerinin 0,05'in üzerinde olması varyansların eşit olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Normal dağılımın kontrolü için bazı yöntemler kullanılmaktadır. Çarpıklık basıklık değerlerinin kontrolü, mod, medyan ve aritmetik ortalamanın birbirine yakınlığı, normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, normal Q-Q grafiği ve detrended normal Q-Q grafiği normal dağılımın kontrolünde sıklıkla kullanılan yöntemler arasındadır. (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2008, 64). Gruplara ait ön test son test puanları için ayrı ayrı çizdirilen histogramda eğrilerin normal dağılım şeklinde oluşması, normal Q-Q grafiklerinde noktaların çizdirilen doğru etrafında kümelenmesi ve çarpıklık basıklık katsayılarının belirli aralıklarda olması gerekli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010, 15). Puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilmesi için çarpıklık basıklık katsayısının aralık değerleri için alan yazında farklı yorumlar mevcuttur. Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olmasını verilerin normal dağılımı için yeterli görürken George & Mallery (2010) bu aralığın +2 ile -2 aralığında olmasını; Eroğlu (2010, 209) ise +3 ile -3 arasında olmasını yeterli bulmuştur. Ayrıca normal dağılımın kontrolü için testlerden de

yararlanılabilmektedir. Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov bu testlerden ikisidir. Grup büyüklüğü 50'den küçükse Shapiro-Wilks, 50'den büyükse Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması önerilmektedir. Shapiro – Wilks testinde anlamlılık (Significance) değerinin 0,05'ten büyük olması, verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010, 42).

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık basıklık katsayıları hesaplanmış, Shapiro-Wilks testi yapılmış, normallik eğrisi çizdirilmiş ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'na ait puanlar üzerinde yapılan testler sonucunda elde edilen çarpıklık – basıklık katsayıları ile Shapiro Wilks değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5: Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarına Ait Normallik Test Değerleri

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

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

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

Kontrol ve deney gruplarına ait ön test ve son test puanları için çizdirilen histogramlarda normal dağılım eğrisine benzer grafiklerin çizildiği görülmüştür. Normal Q-Q grafikleri incelendiğinde ise noktaların çizilen doğruya çok yakın şekilde kümelendiği görülmüştür.

Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan elde edilen ön test ve son test puanlarıyla hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları, Shapiro – Wilks anlamlılık değerleri, çizdirilen normal dağılım eğrisi ve normal Q-Q grafikleri birlikte değerlendirildiğinde, bu verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna dayalı olarak ortalama puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden T-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

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

Kontrol ve deney gruplarına uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testinden elde edilen ön test ve son test puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık basıklık katsayıları hesaplanmış, Shapiro-Wilks testi yapılmış, normallik eğrisi çizdirilmiş ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Kelime Bilgisi Başarı Testine ait puanlar üzerinde yapılan testler sonucunda elde edilen çarpıklık – basıklık katsayıları ile Shapiro Wilks değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarına Ait Normallik Test Değerleri

Gruplar	Testler	Ön Test	Son Test
Kontrol Grubu	Çarpıklık	-0,05	0,42
	Basıklık	-0,98	-0,91
	Shapiro-Wilks Sig.	0,14	0,15
Deney Grubu	Çarpıklık	0,47	0,67
	Basıklık	-0,48	0,71
	Shapiro-Wilks Sig.	0,11	0,26

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0,91 ile +0,42 arasında değerler aldığı görülmektedir. Deney grubunda ise bu katsayıların -0,48 ile +0,71 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sonuç olarak hem kontrol hem de deney grubunun test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu durumda çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bu verilerin normal dağılım özelliğinin koşullarına sahip olduğu söylenebilir.

Shapiro – Wilks analizi sonucunda hesaplanan anlamlılık değerleri ise kontrol grubu için 0,14 ve 0,15; deney grubu için 0,11 ve 0,26 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüş ve test puanlarının normal dağılım koşullarını sağladığı anlaşılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarına ait ön test ve son test puanları için histogram üzerinde çizdirilen eğrinin normal dağılım eğrisine oldukça benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Normal Q-Q grafikleri üzerinde ise noktaların çizilen doğrunun etrafında kümelendiği görülmüştür.

Kelime Bilgisi Başarı Testi'nden elde edilen ön test ve son test puanlarıyla hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları, Shapiro – Wilks anlamlılık değerleri, çizdirilen normal dağılım eğrisi ve normal Q-Q grafikleri birlikte değerlendirildiğinde, bu verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna

varılmıştır. Buna dayalı olarak ön test ve son test puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden T-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ayrıca "Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkileşimli okuma etkinliklerinin etkisi, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve uyruk değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna da cevap aranmıştır. Bu amaçla deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test – son test puan farkları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve uyruk değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Ancak konuşma becerisi değerlendirme formundan elde edilen öntest ve sontest puanlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, uyruk gruplarına göre normal dağılım durumlarına bakılmamıştır. Çünkü deney grubunda bulunan kadın ve erkek; 24 yaş altı ve üstü; lisans, yüksek lisans ve doktora yapan; Asya ve Afrika kökenli öğrenci sayısına bakıldığında bu gruplarda 20'nin altında öğrenci olduğundan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin toplanması ve analizi

Deneysel süreç neticesinde deney grubundan random olarak seçilen beş öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu (Bkz. Ek 4) uygulanmıştır. Etkileşimli okuma yöntemi uygulanan öğrencilerle bu yönteme yönelik yapılan görüşme sonrasında elde edilen veriler, nitel içerik analizi basamaklarına uygun olarak NVivo 11 programı aracılığıyla çözümlenmiştir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 242). Araştırma soruları ve görüşme verilerinden yola çıkılarak tema ve kodlar belirlenmiştir. Buna göre 6 tema ve 20 koda ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular NVivo 11 programı, tablo ve grafikler aracılığıyla yorumlanmıştır.

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

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine etkisi bakımından etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulanan mevcut etkinliklere göre daha başarılı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan uygulamalardan elde edilen bulgulara ve bunların yorumuna yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, araştırmanın katılımcılarının konuşma beceri düzeyleri üç uzman tarafından Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirme puanları öğrencilerin konuşma beceri düzeylerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Araştırma desenine uygun çözümlemeler öncelikle bu puanlar esas alınarak yapılmıştır. Bu kapsamda önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları, ardından her bir gruptaki öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Son olarak ise kontrol ve deney grubunun ön test son test puan farkları arasında karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin bir gereği, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin ölçülen özellik bakımından dengeli oluşturulması ve birbirinden önemli düzeyde farklılıklarının bulunmamasıdır. Gruplar oluşturulurken her ne kadar bunun gerçekleşmesine dikkat edildiyse de bunun istatistiksel olarak da test edilmesi yerinde olacaktır. Bu amaçla, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile üç uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve üç uzmanın verdiği puanların ortalaması ön test puanları olarak kaydedilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının ölçülen özellik bakımından birbirine karşı durumlarını görmek amacıyla ön test puanları bağımsız

grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Uygulanan testten elde edilen bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması

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

* p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu 21'er kişiden oluşmaktadır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan elde edilen puanların ortalaması deney grubunda 2,71; kontrol grubunda ise 3,04 olarak bulunmuştur. Ortalama puanların karşılaştırılması sonucunda elde edilen T değeri ise 1,81 olarak hesaplanmıştır. Bu T değerine karşılık gelen anlamlılık değeri ise 0,08 olarak ölçülmüştür. Bu değer 0, 05'in üzerinde olduğu için ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark olarak değerlendirilemez.

Her ne kadar kontrol grubunun ortalama puanı deney grubuna kıyasla biraz yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre kontrol ve deney grupları arasında konuşma becerisi özelliği bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı yorumu yapılabilir.

4.1.1.2. Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma sürecinde kontrol ve deney grubu oluşturulup ön testler yapıldıktan sonra uygulama süreci başlatılmıştır. Deney grubunda yabancılar için Türkçe setindeki okuma metinleri, etkileşimli okumaya göre düzenlenmiş etkinliklerle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise yine Yabancılar İçin Türkçe setindeki okuma metinleri, bu sette yer alan okuma etkinliklerine göre gerçekleştirilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra her iki grupta yer alan öğrencilerin konuşmaları yine üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'na göre puanlanmıştır. Üç uzmanın verdiği puanların ortalaması öğrencilerin son test puanlarını oluşturmuştur. Yapılan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma

becerisi üzerinde etkilerini görmek amacıyla hem kontrol hem de deney grubunun ön test ve son test puanları bağımlı grup t – testi ile karşılaştırılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı grup t – testi bulguları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması

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

* p<.01

Tablo 8'de görüleceği gibi, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 3,04 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 3,50'ye yükselmiş, 0,46 puanlık bir artış gerçekleşmiştir. Ortalama puanlardaki artışa dayalı olarak T değeri 21,97 olarak gerçekleşmiş ve bu değere göre anlamlılık değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamlılık değeri, kontrol grubunun ön test ile son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, kontrol grubuna uygulanan okuma etkinlikleri öğrencilerin konuşma becerilerinde istatistiksel olarak olumlu bir farklılık sağlamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan elde ettikleri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı grup t – testi bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 9: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması

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

* p<.01

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 2,71 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 3,79'a yükselmiş ve 1,08 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Ortalama puanlardaki bu artışa dayalı olarak T değeri 24,77 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre anlamlılık değeri ise 0,00 olarak bulunmuştur. Bu anlamlılık değeri, deney grubunun ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yani, kontrol grubunda olduğu gibi deney grubuna uygulanan okuma etkinlikleri de öğrencilerin konuşma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlamıştır.

Öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki fark kontrol grubunda 0,46 iken deney grubunda 1,08 olarak gerçekleşmiştir. Yani uygulanan öğretim etkinliklerinin konuşma becerisine olumlu etkisi, deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla oluşmuştur. Ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir.

4.1.1.3. Grupların Ön Test Son Test Arası Fark Puanlarının Karşılaştırılması

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

Fark Puanı = Son Test Puanı – Ön Test Puanı

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test arasındaki fark puanlarının karşılaştırılması için bağımsız grup t – testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Ön Test Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması

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

* p<.01

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun ön test ile son test puan farklarının aritmetik ortalamasının 1,08, kontrol grubunun ise 0,46 olduğu görülmektedir. Bu iki ortalamanın karşılaştırılması sonucu hesaplanan T değeri 12,62 olarak bulunmuş ve buna bağlı olarak anlamlılık değeri 0,00 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, deney grubu ile kontrol grubunun fark puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.

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

4.1.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma bulgularını desteklemek ve farklı bir ölçme aracı ile kontrolünü sağlamak amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerilerine ek olarak Türkçe kelime bilgilerindeki değişimin de incelenmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe kelime bilgi düzeylerini ölçmek için Kelime Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Bu test Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile aynı şekilde ön test ve son test olarak hem kontrol hem de deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. 20 sorudan oluşan Kelime Bilgisi Başarı Testi öğrencilere okuma etkinliklerinden önce ön test olarak, etkinliklerden sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testlerde işaretledikleri doğru cevap sayıları ön test ve

son test puanı olarak kaydedilmiştir. Karşılaştırma testleri bu puanlara göre yapılmıştır.

4.1.2.1. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol ve deney gruplarına okuma etkinlikleri uygulanmadan önce 20 sorudan oluşan Kelime Bilgisi Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testten aldıkları puanlar bakımından birbirine karşı durumlarını görmek amacıyla ön test puanları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Uygulanan testten elde edilen bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	$\overline{X}$	SS	t	sd	p
Deney Grubu	21	5,43	1,80	0,18	40	0,86
Kontrol Grubu	21	5,52	1,63			

* p<.05

Tablo 11'de görüldüğü gibi Kelime Bilgisi Başarı Testi'nden elde edilen puanların ortalaması deney grubunda 5,43; kontrol grubunda ise 5,52 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine oldukça yakındır. Ortalama puanlar bağımsız grup t testi ile karşılaştırıldığında elde edilen t değeri ise 0,18 düzeyinde oldukça düşük bir değer olarak bulunmuştur. Bu t değerine karşılık gelen anlamlılık değeri 0,86 olarak ölçülmüştür. Bu bulgular, ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgudan hareketle kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe kelime bilgisi bakımından birbirine oldukça benzer olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın katılımcılarına, okuma etkinlikleri öncesinde Kelime Bilgisi Başarı Testi ön test olarak uygulandıktan sonra her iki grubun öğretim ve okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonrasında ise yine Kelime Bilgisi Başarı Testi her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Gerçekleştirilen öğretim uygulamaları ve okuma etkinliklerinin öğrencilerin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu

belirlemek amacıyla hem kontrol hem de deney grubunun ön test ve son test puanları bağımlı grup t – testi ile karşılaştırılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kelime Bilgisi Başarı Testi'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı grup t – testi bulgularına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	$\overline{X}$	SS	t	sd	p
Ön Test	21	5,52	1,63	22,0	20	0,00*
Son Test	21	10,76	2,36			

* p<.01

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 5,52 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 10,76'ya yükseldiği görülmektedir. Ön test ile son test puanları arasında 5,24 puanlık bir artış gerçekleşmiştir. Ortalama puanlar arasındaki farka bağlı olarak t değeri 22,0 olarak hesaplanmıştır. Bu t değerine göre anlamlılık değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Bu anlamlılık değeri, kontrol grubunun ön test ile son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Yani, kontrol grubuna uygulanan okuma etkinlikleri öğrencilerin konuşma becerilerinde 5,24 puanlık bir artış meydana getirmiş, bu artış ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin Kelime Bilgisi Başarı Testi'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı grup t – testi bulguları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	$\overline{X}$	SS	t	sd	p
Ön Test	21	5,43	1,80	51,20	20	0,00*
Son Test	21	14,29	1,95			

* p<.01

Tablo 13'te de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 5,43 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 14,29'a yükselmiştir. Uygulanan etkileşimli okuma etkinliklerinin ardından, öğrencilerin Türkçe kelime bilgisi düzeyinde 8,86 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Ortalama puanlardaki bu artışa bağlı olarak t değeri 51,20 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre anlamlılık değeri ise 0,00 olarak bulunmuştur. Bu anlamlılık değeri, deney grubunun ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, kontrol grubunda olduğu gibi deney grubuna uygulanan okuma etkinlikleri de öğrencilerin Türkçe kelime bilgisi düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlamıştır.

Öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki fark, kontrol grubunda 5,24 puan iken deney grubunda 8,86 olarak gerçekleşmiştir. Buradan hareketle deney grubunda uygulanan öğretim etkinliklerinin kelime bilgisi üzerindeki olumlu etkisinin kontrol grubunda uygulanan etkinliklere kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak puan farklılıkları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir.

4.1.2.3. Grupların Ön Test Son Test Arası Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Kelime Bilgisi Başarı Testi'nden elde edilen ön test son test arası puan farkının hangi grupta daha fazla olduğunun ortaya konulması araştırma amacı bakımından bir gerekliliktir. Bu farkın istatistiksel olarak ortaya konulması amacıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Kelime Bilgisi Başarı Testi'nden aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark puanları ile bir karşılaştırma yapılmıştır. Burada her bir öğrenciye ait fark puanları son test puanından ön test puanı çıkarılarak hesaplanmıştır.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test arasındaki fark puanlarının karşılaştırılması için bağımsız grup t – testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Grup t Testi ile Karşılaştırılması

Test	N	$\overline{X}$	SS	t	sd	p
Deney Grubu	21	8,86	0,79	12,30	40	0,00*
Kontrol Grubu	21	5,24	1,09			

* p<.01

Tablo 14'te yer alan aritmetik ortalama, deney grubunun ön test ile son test puanları arasındaki farkların aritmetik ortalamasıdır. Puan farklarının aritmetik ortalaması deney grubunda 8,86, kontrol grubunda ise 5,24 bulunmuştur. Aritmetik ortalamaların karşılaştırılmasıyla hesaplanan t değeri 12,30 ve p<.05 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, deney grubu ile kontrol grubunun fark puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu söylenebilir.

Bu bulgular, deney grubunda uygulanan etkileşimli okuma etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan mevcut etkinliklere kıyasla, öğrencilerin Türkçe kelime bilgisi üzerinde daha olumlu etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Etkileşimli okuma etkinlikleriyle öğretim yapılan öğrencilerin kelime bilgisi, öğretimi mevcut etkinliklerle sürdüren öğrencilere kıyasla daha fazla gelişmiştir.

4.1.3. Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma amaçları kapsamında cevap aranan sorulardan biri de "Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkileşimli okuma etkinliklerinin etkisi; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve uyruk değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusudur. Bu soruya cevap bulmak amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test – son test puan farkları arasında cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve uyruk değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Bağımsız Değişkenlere Ait Frekans ve Yüzde Bilgileri

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	9	42,9
	Erkek	12	57,1
	Toplam	21	100,0
Yaş	24 Yaş ve Altı	10	47,6
	25 Yaş ve Üstü	11	52,4
	Toplam	21	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	7	33,3
	Yüksek Lisans	5	23,8
	Doktora	9	42,9
	Toplam	21	100,0
Uyruk	Afrika	13	65,0
	Asya	7	35,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 15 incelendiğinde, dokuz kadın ve 12 erkek öğrenci olduğu; öğrencilerin 10 tanesinin 24 yaş altı ve 11 tanesinin 25 yaş üstü olduğu, 7 öğrencinin lisan, 5 öğrencinin yüksek lisans, 9 öğrencinin ise doktora düzeyinde olduğu; ayrıca 13 öğrencinin Afrika 7 öğrencinin ise Asya kökenli olduğu görülmektedir.

4.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Burada amaç, etkileşimli okumanın konuşma becerisi

üzerindeki etkisinin kadın ve erkek öğrencilere farklı düzeyde olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla cinsiyet gruplarının ön test – son test puan farkları birbiriyle Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	9	29,12	145,60	94,511	,560
Erkek	12	25,20	189,15		

Tablo 16'daki verilere göre araştırmanın kadın katılımcıları ile erkek katılımcılarının ön test – son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (U=94,511 ve p>,05). Bu bulgulara göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu konuda kadın ve erkek öğrenciler benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 17: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıralamalar ortalaması	Sıraların toplamı	U	p
24 Yaş ve Altı	10	23,13	101.03	85,103	,769
25 Yaş ve Üstü	11	25,80	128,94		

Tablo 17 incelendiğinde 24 yaş ve altında bulunan katılımcılarının ön test – son test puan farkları ile 25 yaş ve üstü grubunda bulunan öğrencilerin puanları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (U=85,103 ve p>,05) Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Her iki yaş grubundaki öğrenciler bu konuda benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 18: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	sd	X^2	p
Lisans	7	24,83			
Yüksek Lisans	5	25,95	2	1,158	,860
Doktora	9	26,08			

Tablo 18'e göre lisans ve yüksek lisans grubunda bulunan katılımcılarının ön test – son test puan farkları arasında istatistiki olarak bir fark bulunmamaktadır (X^2=1,158 ve p>.05). Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Hem lisans hem yüksek lisans hem de doktora grubundaki öğrencilerin bu konudaki özellikleri benzer niteliktedir.

Tablo 19: Deney Grubu Ön Test – Son Test Fark Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıralamalar ortalaması	Sıraların toplamı	U	p
Afrika	13	29,15	143,15	77,108	,879
Asya	7	25,80	126,54		

Tablo 19 incelendiğinde uyruk gruplarının Afrika ülkeleri ve Asya ülkeleri olmak üzere iki grupta yer aldığı görülmektedir. Her iki grupta yer alan katılımcıların ön test – son test puan farkları birbirine oldukça yakındır. Buna bağlı olarak katılımcıların ön test – son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (U=77,108 ve p > 0,05). Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi öğrencinin uyruğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Hem Afrika hem de Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin bu konudaki özellikleri birbirine benzer niteliktedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

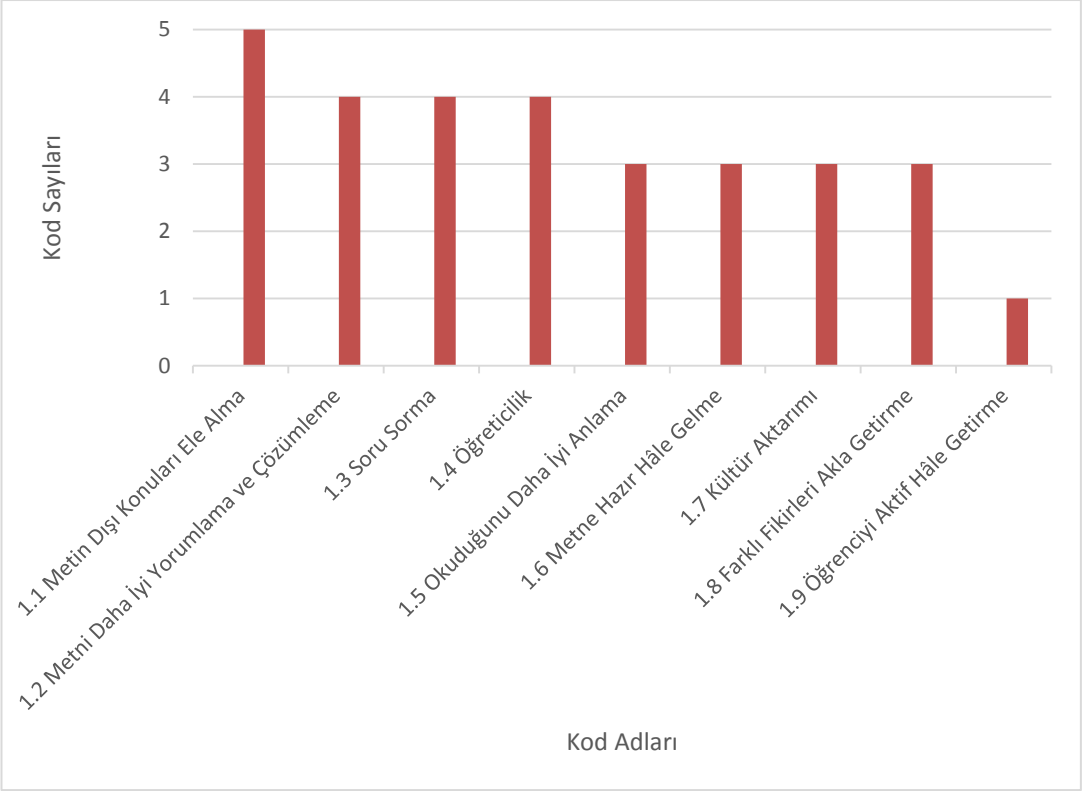
Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle etkileşimli

okuma yöntemine dair “Etkileşimli Okumanın Ayırt Edici Özellikleri”, “Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi”, “Etkileşimli Okumanın Kelime Hazinesine Etkisi”, “Etkileşimli Okumanın Duyuşsal Etkileri”, “Etkileşimli Okumada Zaman Problemi” ve “Etkileşimli Okumayı Tavsiye Etme” temalarının oluştuğu görülmektedir.

“Etkileşimli Okumanın Ayırt Edici Özellikleri” teması öğrencilerin etkileşimli okumanın diğer okuma yöntemlerinden hangi özellikleriyle ayrıldığını belirttikleri kodlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle “Metin Dışı Konuları Ele Alma”, “Metni Daha İyi Yorumlama ve Çözümleme”, “Soru Sorma”, “Öğreticilik”, “Okuduğunu Daha İyi Anlama”, “Metne Hazır Hâle Gelme”, “Kültür Aktarımı”, “Farklı Fikirleri Akla Getirme” ve “Öğrenciyi Aktif Hâle Getirme” gibi özelliklere ulaşılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı etkileşimli okumanın metin dışı konuları ele alma fırsatı sağladığını, yalnızca metni değil birçok farklı konuyu da ele alabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %80’i diğer yöntemlere nazaran, etkileşimli okumanın metni daha iyi yorumlama ve çözümleme noktasında katkı sağladığını; bu yöntemde soru sorabilme fırsatının / imkânının daha fazla olduğunu; bu yöntem sayesinde birçok şey öğrendiklerini ve birçok bilgiye ulaştıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğu etkileşimli okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığını ve bu sayede metni daha iyi anlayabildiklerini; bu yöntemdeki okuma öncesi yapılan çalışmalarla metne hazır hâle geldiklerini, bu yöntem sayesinde kendi ülkelerine ve kültürlerine dair birçok şeyi ifade ederek arkadaşlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. Son olarak görüşmede öğrencilerden biri etkileşimli okumanın öğrencileri aktif hâle getirmesine birçok kere vurgu yapmış ve bu yöntem sayesinde öğrencilerin derse daha etkin bir katılım sağladığını ifade etmiştir. (Tablo 20.) (Grafik 1.)

Tablo 20: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler

Bir de metinle ilgili olabilecek daha birçok konuyu ele aldık.
Metni daha derin seviyede inceleyebiliyorduk.
Birbirimize sorular sorma fırsatı yakalıyorduk.
Aslında bu sayede çok şey de öğreniyorduk.
Okuduğumuzu daha iyi anlıyorduk.
Okuma öncesi sorularla zaten parçaya karşı hazır hâle geliyorduk.
Kendi ülkemizde aldığımız farklı bilgileri sunma fırsatı yakalıyorduk.
Bu uygulamada her öğrenci aktifti.



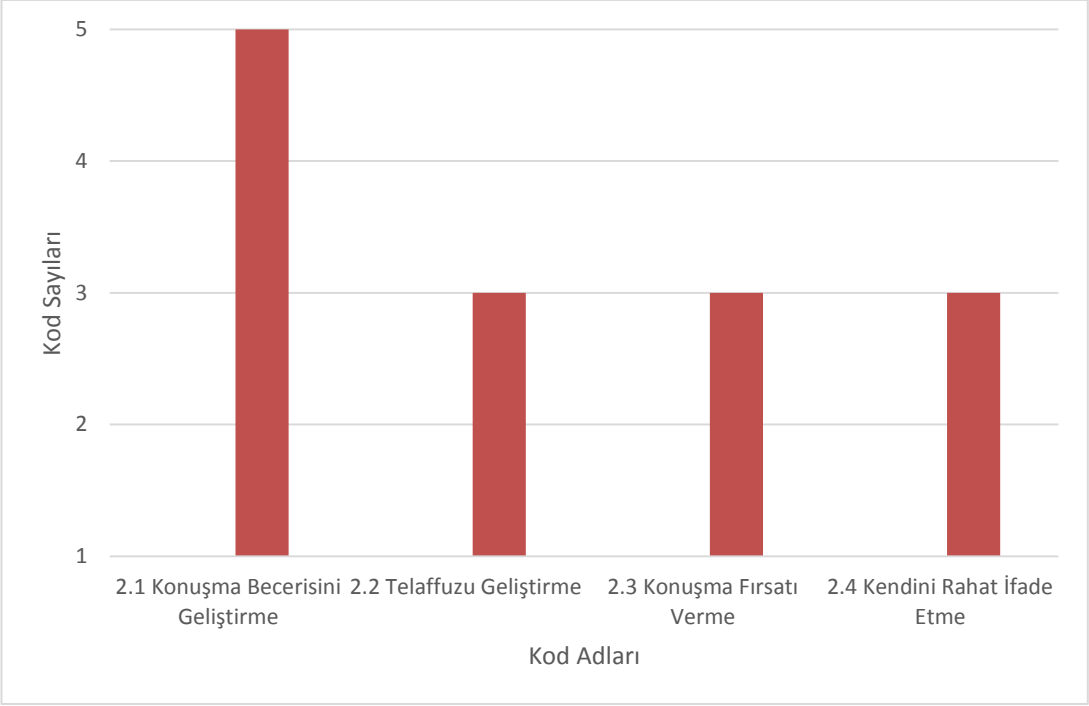
Grafik 1: Etkileşimli Okumanın Ayırt Edici Özellikleri

"Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi" teması, öğrencilerin etkileşimli okumanın konuşma becerisiyle ilişkisini açıkladıkları kodlardan oluşmaktadır. Buna

göre “Konuşma Becerisini Geliştirme”, “Telaffuzu Geliştirme”, “Konuşma Fırsatı Verme”, “Kendini Rahat İfade Etme” kodlarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede öğrencilerinin tamamı etkileşimli okumanın konuşma becerisini geliştirdiğini ve bu beceriye olumlu bir katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin büyük kısmı etkileşimli okuma yönteminin telaffuzu geliştirme noktasında da olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin önemli bir bölümü bu yöntem sayesinde daha fazla konuşma fırsat /imkânı bulduklarını, kendilerini daha rahat ifade ederek düşünce ve deneyimlerini rahatlıkla aktarabildiklerini belirtmişlerdir. (Tablo 21) (Grafik 2)

Tablo 21: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler

Hem okumamıza hem konuşmamıza katkı sağladı.
...telaffuzuma olumlu katkı sağladı.
...birçok konuda konuşma imkânı buluyorduk.
Parçadan hareketle kendi düşüncelerimizi, gördüklerimizi ve deneyimlerimizi daha rahat anlatabilme fırsatı yakalıyorduk.

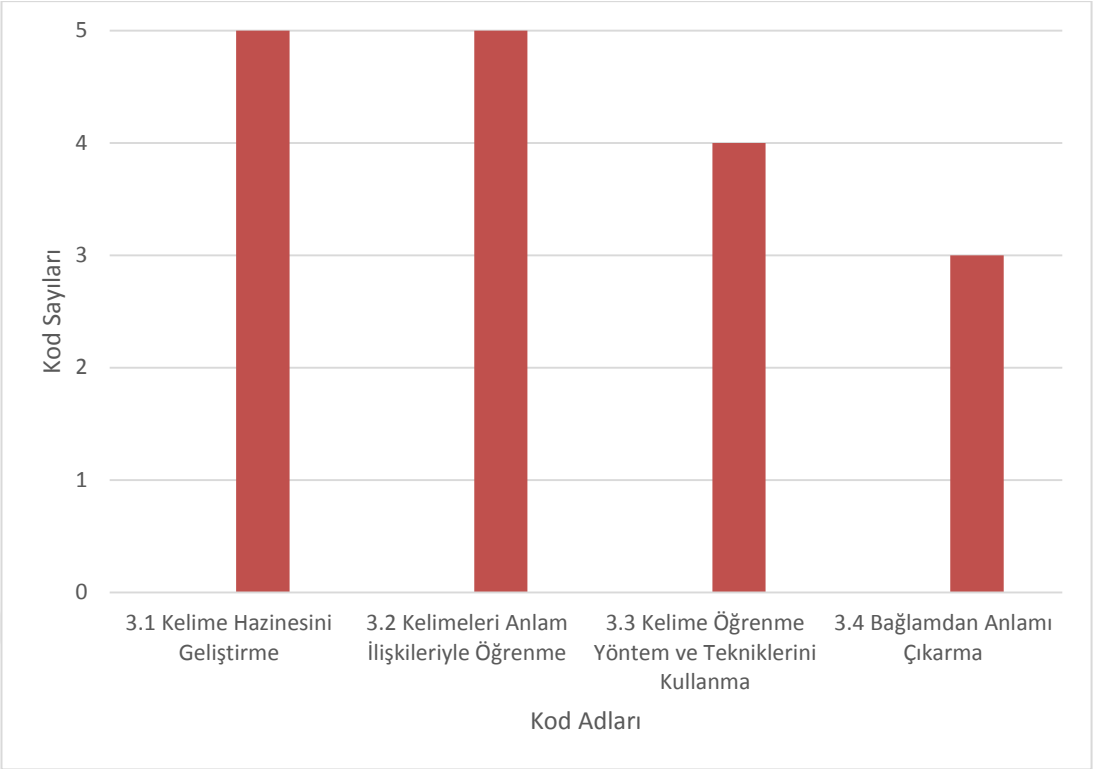


Grafik 2: Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi

“Etkileşimli Okumanın Kelime Hazinesine Etkisi” teması öğrencilerin etkileşimli okumanın kelime hazinesiyle ilişkisini açıkladıkları kodlardan oluşmaktadır. Buna göre “Kelime Hazinesini Geliştirme”, “Kelimeleri Anlam İlişkileriyle Öğrenme”, “Kelime Öğrenme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma”, “Bağlamdan Anlamı Çıkarma” kodlarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede öğrencilerin tamamı, etkileşimli okumanın kelime hazinesini geliştirdiği ve kelime hazinesine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı bu yöntemde kelime hazinesini geliştirirken kelimelerin eş, yakın, zıt, mecaz vb. anlam ilişkilerine başvurduklarını ve bunların kelime hazinesini geliştirmede çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %80’i etkileşimli okumada çeşitli kelime öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını gösteren ifadeler kullanmışlardır. Diğer taraftan öğrencilerin büyük bir kısmı etkileşimli okuma yaparken kelimelerin anlamlarının bağlama göre değiştiğini fark ettiklerini ve bağlamdan hareketle anlamı çıkarabildiklerini ifade etmişlerdir. (Tablo 22) (Grafik 3)

Tablo 22: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler

Hem kelime hazinemize hem kelimeleri doğru telaffuz etmemize hem de konuşmamıza katkı sağladı.
…sizin yönteminize göre bir kelimenin zıt-eş anlamlarını, onların yakın anlamlarını söylerken birbirimizi tekrardan söylemeden yaptığımız için çok kelimenin zıt anlamlarını, eş anlamlarını biliyorduk.
Bir cümlede boş bırakılan yere farklı kelimeleri yazıyorduk.
Bir kelimeye önünden sonundan bakarak o kelimenin nasıl olduğunu anlıyorduk.

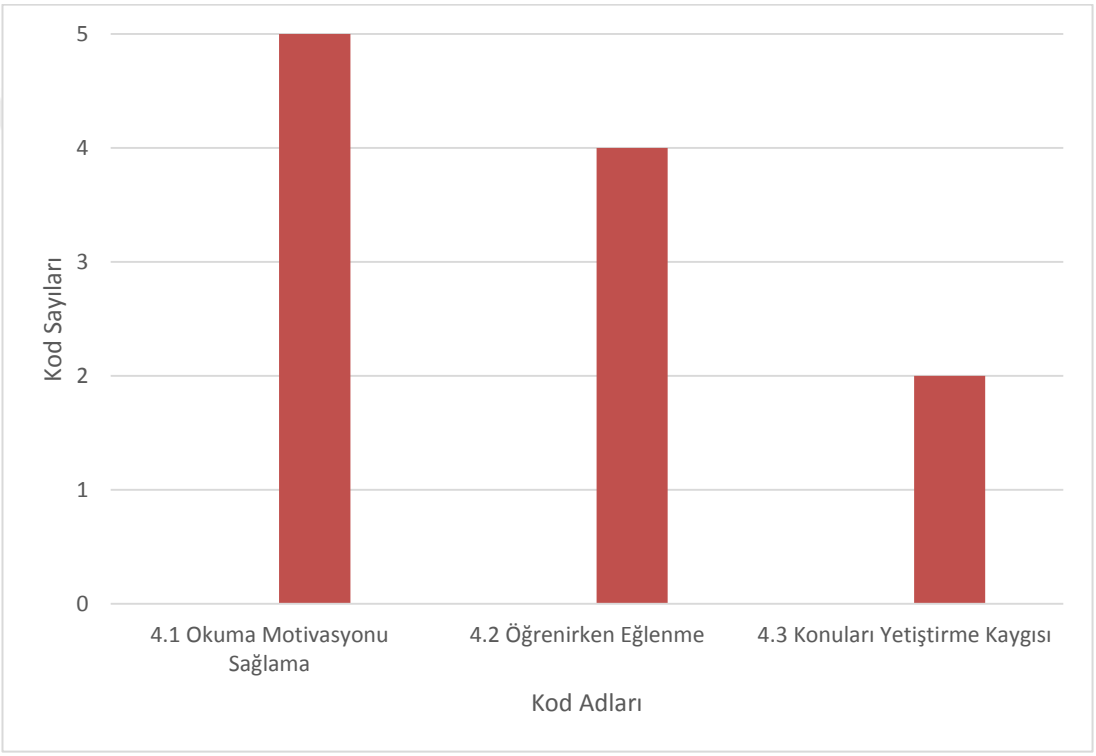


Grafik 3: Etkileşimli Okumanın Kelime Hazinesine Etkisi

"Etkileşimli Okumanın Duyuşsal Etkileri" teması etkileşimli okumanın öğrencilerde yarattığı duyuşsal ve psikolojik etkileri açıklayan ifadelerden oluşmaktadır. Buna göre "Okuma Motivasyonu Sağlama", "Öğrenirken Eğlenme", "Konuları Yetiştirme Kaygısı" kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı etkileşimli okumanın okuma motivasyonunu sağladığını veya mevcut motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %80'i etkileşimli okumanın, öğrenirken eğlenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin bir kısmı etkileşimli okumadaki zaman problemine bağlı olarak etkileşimli okumayı kullanmayan diğer sınıflara göre konu bakımından geride kaldıklarını ve bunun da kendilerinde konuları yetiştirmeye yönelik bir kaygıya sebep olduğunu belirtmişlerdir. (Tablo 23) (Grafik 4)

Tablo 23: Nitel Görüşmelerden Örnek İfadeler

Benim motivasyonuma olumlu etki sağladı çünkü metin okumadan önce hazır sorular vardı.
Hem eğleniyorduk hem de öğreniyorduk.
Çünkü yetişmesi diğer sınıftaki öğrencilere aynı anda kitap bitirme zorunluluğu bizi endişelendirdi.



Grafik 4: Etkileşimli Okumanın Duyuşsal Etkileri

"Etkileşimli Okumada Zaman Problemi" teması öğrencilerin etkileşimli okumanın yarattığı zaman problemini belirttikleri ifadelerden oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin tamamı, etkileşimli okumanın en büyük dezavantajının zaman problemi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler standart bir ders saatinin etkileşimli okuma için yetmediğini, diğer yöntemlere göre etkileşimli okumanın daha fazla süre gerektirdiğini ve bu sebeplerle bir zaman problemi yaşandığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bir öğrenci etkileşimli okumada zaman problemini kabul etse de bu

yöntem sayesinde birçok konuyu bir arada işleme fırsatı yakaladıklarını ve bu problemi aştıklarını ifade etmiştir.

“Etkileşimli Okumayı Tavsiye Etme” teması, öğrencilerin etkileşimli okuma yöntemini kendi ülkelerinde tavsiye etme durumunu açıklamaktadır. Buna göre öğrencilerin bir kısmı bu yöntemin kendi ülkelerinden uygulanmasından memnun olacaklarını ve bu yöntemi ülkelerine döndüklerinde tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

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

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

Araştırmada deney grubunun konuşma başarısının, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve uyruk bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu'ndan hareketle deney grubunun konuşma başarısının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu veya uyruk yönünden farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p > 0,05). Diğer bir deyişle bu yöntemin başarıya ulaşması cinsiyet, yaş, uyruk, öğrenim durumundan bağımsızdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişimi için çeşitli yöntemlerin denendiği görülmektedir. Bu noktada drama ve yaratıcı drama uygulamalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Kılıçarslan (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisinin gelişimine etkisini, drama yönteminin konuşma kaygılarına etkisini ve katılımcıların sürecin sonunda drama yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sivrioğlu (2014) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama tekniklerinin, öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan çalışmada, B1 ve B2 seviyelerinden 10 kişilik deney grubuyla 3 aylık sürede 20 ders saati uygulama yapılmış, 15 kişilik kontrol grubuna ise TÖMER izleği herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulama yapan deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri olumlu yönde gelişmiş ve dil kullanımları artmıştır. Tataroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, örneklemini ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde "Türkiye Bursları" kapsamında Türkiye'ye eğitim almaya gelmiş B1 ve B2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin oluşturduğu araştırmada, karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma sonunda yaratıcı drama uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu birçok etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma, Kılıçarslan (2014), Sivrioğlu (2015) ve Tataroğlu (2019) karşılaştırıldığında drama yöntemi ile yaratıcı drama tekniklerinin yanı sıra etkileşimli okuma yönteminin de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu tür çağdaş yöntem ve tekniklerin geleneksel yöntem ve tekniklere nazaran Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma başarısını artırmada daha anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

İlgün (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ninni ve tekerlemeler yardımıyla telaffuz eğitimlerini en iyi şekilde almalarını sağlamak ve konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. A1 ve A2

seviyeleri ile sınırlanan araştırmada ninni ve tekerlemelerden faydalanılarak oluşturulan etkinliklerle öğrencilerin konuşma ve telaffuz becerileri geliştirilmeye ve temel dilbilgisi yapıları sezdirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ninni ve tekerlemeler ile konuşma ve telaffuz becerisi arasında bir ilişki olduğu belirlenmiş ve öneriler sıralanmıştır. Yapılan araştırma, İlgün (2015) ile karşılaştırıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişimi açısından ninni ve tekerleme türündeki metinlerin ve etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisinin telaffuz alt boyutunun gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülebilir. Bu iki araştırmadan hareketle etkileşimli okuma yöntemi içerisinde telaffuzu geliştirmek üzere ninni ve tekerleme metinlerinin kullanmasının hem yöntemin hem de metinlerin katkısıyla telaffuzun gelişiminde çok daha etkili olabileceği söylenebilir.

Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu alanda görev alan öğretmenlerin konuşma becerisindeki aksaklıklarını tespit ederek öğretmenlerin konuşma becerilerinin daha başarılı olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışmada 120 öğrenciye anket uygulanmış, 29 öğrenciyle birebir görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin konuşma becerisi üzerinde uyguladığı etkinliklerin yeterli düzeyde olduğu ve öğrencilerin daha fazla hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmak istediği belirtilmiştir. Yapılan araştırma ile Çelik (2017) karşılaştırıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin okuma etkinliklerinde etkileşimli okuma yöntemini kullanmasının, öğrencilere daha fazla konuşma fırsatı vermesini, öğrencilerin aralarındaki etkileşimi teşvik etmesini, telaffuz sorunlarına anında dönüt vermesini sağlayabilir. Bu sayede öğreticilerin de derslerde daha aktif olması ve daha nitelikli öğretim ortamları oluşturması kolaylaşabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin etkili bir plan ve programa sahip olması ve konuşma etkinliklerini daha belirgin öngörüler üzerine kurması, öğrencilerini yönlendirme, onlara konuşma imkânı verme fırsatı sağlayabilir. Nitekim Koçak (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye konuşma becerisi için yeni bir izlence örneğinin hazırlanması amaçlanmıştır. Tarama modeli ile verilerin toplandığı araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem kitapları incelenmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle bir izlence örneği hazırlanmıştır. Bu gibi çalışmaların artması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere katkı sağlayabilir.

Rashid (2017) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyet, okunan sınıf, ana dili ve Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini görmektir. Araştırmada 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Afganistan Şibirgan Şehri, Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümünde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 97 öğrenci örneklem olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin konuşma kaygılarının ana dilleri, heyecan, Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenler açısından farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Rashid (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kaygılarının birtakım bağımsız değişkenlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir fakat bu araştırmada konuşma başarısının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve uyruk bağımsız değişkenleri açısından bir farklılık görülmemektedir.

Abukan (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak için Konuş Modeli'nin üretici dil becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Örneklemini İnönü Üniversitesi TÖMER'de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrencinin oluşturduğu araştırma, karma yöntemle oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle Yazmak için Konuş Modeli'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin üretici dil becerilerine anlamlı bir katkı yaptığına ulaşılmıştır. Yapılan araştırma ve Abukan (2018) karşılaştırıldığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dil becerisinin bir bütün olduğu açıkça görülmektedir. Farklı dil becerilerine yönelik uygulanan yöntem ve teknikler, diğer dil becerilerine de doğrudan etki etmektedir. Buradan hareketle birden fazla dil becerisinin aktif şekilde kullanılabileceği yöntem ve tekniklerin kullanılmasının temel dil becerilerinin bir arada gelişmesini sağlayabileceği ve aynı zamanda çok daha ekonomik ve verimli olacağı söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim kurabilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Keser (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, konuşma becerisinin geliştirilmesinde öne çıkan güçlüklerin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan

anket TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin ve soyut konularda konuşmakta zorlandıklarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırma ile Keser (2018) karşılaştırıldığında okuma etkinlikleri sırasında fazladan bir konuşma ortamı sağlayan etkileşimli okumanın, öğrencilerin iletişimsel yeti konusunda gelişimi açısından ek bir destek sağlayabilir.

Yazıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişim stratejilerini kullanma seviyeleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejilerini yüksek; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta seviyede kullandıkları belirlenmiştir.

Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşım, son dönemde ön plana çıkmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi tarafından da tavsiye edilen bu yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de benimsenmeye başlandığı ve bu yönde araştırmaların arttığı söylenebilir. İletişimi ön plana alan bu yöntemin konuşma bağlamında etkilerinin ne olduğuna yönelik çalışmalarda da önemli bir artış olduğu görülmektedir.

İletişimsel yaklaşımı/yöntemi ele alan tezler incelendiğinde Avcı (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarının değişmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nicel yöntemin benimsendiği bu araştırma, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda A2 kuruna devam eden 10'u kız 5'i erkek olmak üzere oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki toplam 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada iletişimsel yöntemle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derslerinde iletişimsel dil öğretim yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerin uygulanma sürecinin konuşma becerisi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde iletişimsel dil öğretim yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan konuşma

etkinliklerinin konuşma kaygılarını azalttığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, dersleri sıradanlıktan uzaklaştırdığı ve sınıf içi etkileşimi artırdığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmayla, Avcı (2019) ve Kaya (2019) karşılaştırıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, etkileşimli okuma yöntemi ile iletişimsel yöntemin benzer şekilde konuşma başarısını artırmada anlamlı bir şekilde fark yarattığı, sınıf ortamındaki etkileşimi artırarak ve monotonluğu kırarak öğretimi daha etkili bir hâle getirdiği söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma etkinliklerinin ve kullanılan yöntem ve tekniklerdeki çeşitliliğin, öğrenciyi doğal ortama hazırlaması bakımından ön plana çıkmaktadır. Kullanılan öğretim setlerinde, konuşma etkinliklerinin niteliği ve çeşitliliği şüphesiz konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Doğal ortama hazırlama konusunda ise özellikle iletişimi geliştirecek nitelikte etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin katkı sağlayacağı söylenebilir. Tanju (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için iletişimsel konuşma etkinliklerini önermek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan İstanbul ve Yedi İklim A1 ve A2 seviyesindeki yöntem kitapları, konuşma etkinliklerinin bulunma sıklığı ve iletişimsel olup olmadığı bakımından incelenmiştir ve araştırma sonucunda söz konusu kitaplar ilgili ölçütler açısından yetersiz bulunmuştur. Yapılan araştırma ve Tanju (2019) karşılaştırıldığında özellikle etkileşimsel okumaya yönelik etkinliklerin oluşturulması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine katkı sağlayacaktır. Başka bir ifadeyle, okuma metinlerinin etkileşimli okuma yöntemiyle işlenmesinin, nicel olarak yetersiz olan konuşma etkinliklerinin eksikliğini gidereceği ifade edilebilir.

Önceki bölümlerde de dikkat çekilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığı görüşü Şen (2018), Arslan (2018) ve Sumruk (2019) gibi çalışmalarla da desteklenmektedir.

Şen (2018) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üretici becerilerinin geliştirilmesine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul 4. sınıf seviyesindeki Suriyeli kız öğrencilerin oluşturduğu araştırmada, örneklem olarak Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici

Eğitim Merkezindeki ilkokul 4. sınıf seviyesinde eğitim gören 34 Suriyeli kız öğrenci seçilmiştir. Deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan dersler uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde aktif öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış derslerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üretici becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Uysal (2020), Yıldız TÖMER'de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 6 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada aktif öğrenme yaklaşımı çerçevesinde Argümantasyon (Dayanaklandırma), Basın Toplantısı, Görüş Geliştirme, Haber Toplama, Jigsaw, Konuşma Halkası, Mahkeme, Parlamenter Münazara ve Yaşam Çemberi gibi güncel öğretim tekniklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini saptamıştır.

Arslan (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma becerilerine katkısını araştırmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışmada katılımcılar Bilkent Üniversitesinde öğrenim gören A1-A2 düzeyindeki yabancı öğrencilerdir. Araştırmanın neticesinde süreç boyunca uygulanan göreve dayalı etkinliklerin katılımcıların konuşma becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Sumruk (2019) tarafından yapılan araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yöntemiyle, "hedef kelime + ne demek" (NDK) sorularının kelime öğretiminde, öğrenme fırsatı oluşturabilecek güçte bir söylem olduğunu açıklamak amaçlanmıştır. Verilerinin 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Akdeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde A2 seviyesindeki bir sınıfta, iki haftada 52 ders saati süren araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yönteminin kullanıldığı ilk araştırmadır.

Şen (2018), Uysal (2020), Arslan (2018), Sumruk (2019), Kılıçarslan (2014), Sivrioğlu (2015) ve Tataroğlu (2019), Avcı (2019) ve Kaya (2019) ile yapılan araştırmalar dikkate alındığında aktif öğrenme, göreve dayalı öğrenme, iletişimsel yöntem, konuşma çözümlemesi, drama ve etkileşimli okuma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin konuşma becerisini geliştirdiği ve konuşma başarını artırmada etkili

olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan hareketle öğrencilerin birçok farklı ortamda konuştuğu göz önüne alındığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini geliştirebilecek nitelikte çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin çok daha etkili ve verimli bir biçimde konuşmasını sağlayacağı söylenebilir.

Kızıldağ (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ve öz yeterlilik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin benimsendiği araştırmada geliştirilen ölçek, 2018 yılında çeşitli üniversitelerde uygulanmış, elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmiştir. Araştırmanın neticesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırma ile Kızıldağ (2018) karşılaştırıldığında benzer şekilde standart bir öğretimin yapıldığı yabancı dil olarak Türkçe sınıflarının konuşma becerilerini geliştirme noktasında yeterli olduğu görülmüştür fakat etkileşimli okumanın kullanılması hâlinde konuşma becerilerindeki gelişme daha yüksek olacaktır.

Ocak (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi bakımından uluslararası geçerliği olan sınavlar ile Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen düzey tanımlamaları göz önünde bulundurularak A2 seviyesinde bir başarı sınavı geliştirilmesi ve bu sınavın geçerliği ile güvenilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen sınav 57 öğrenciye uygulanmış ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ile sınavın güvenilirliği ve geçerliği tartışılmıştır.

Gülle (2015) tarafından yapılan ikinci dil olarak Türkçe konuşma testinin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik çalışmada, Boğaziçi Üniversitesinde öğrenim gören değişim öğrencilerinin konuşma yeterlilik seviyelerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma için altı farklı konuşma ödevi oluşturulmuş ve bu ödevler Boğaziçi Üniversitesinde orta ve üst düzey Türkçe sınıflarındaki 24 öğrenciye uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, hazırlanan ödevlerin düzeltilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğine ulaşılmıştır.

Taşköprü (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde konuşma becerisini geliştirme amacıyla materyal tasarlamak

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan alan yazın taramasıyla konuşma becerisinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde ne şekilde ele alındığı belirlenmiş, materyal tasarlama ve konuşma becerisi materyali hazırlama konularına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen materyaller Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde uygulanmış ve sürecin sonunda öğrencilerden anket yoluyla toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgulara göre materyallerin genel olarak yeterli ve iyi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini ve uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerinin neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul il merkezinde öğrenim gören B2 seviyesindeki 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın neticesinde Web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının deney grubu lehine bir fark sağladığı ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Yapılan araştırma Gün (2015) ile karşılaştırıldığında sınıf ortamında etkileşimli şekilde gerçekleşen uygulamaların, elektronik ortamlarda yapılan uzaktan eğitim sınıflarına göre daha etkili olduğu söylenebilir. Sınıf atmosferinin sağladığı konuşma atmosferi, göz teması, beden diliyle etkileşimin ve iletişimin doğasının buna sebep olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, Kelime Bilgisi Başarı Testinden hareketle hem kontrol grubunun kelime bilgisi ön test ($\bar{X}$ = 5,52, ss=1,63) ve son test ($\bar{X}$ = 10,76, ss=2,36) puanları hem de deney grubunun kelime bilgisi ön test ($\bar{X}$ = 5,43, ss= 1,80) ve son test ($\bar{X}$ = 14,29, ss= 1,95) puanları arasında istatistiksel olarak $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönlü anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun kelime bilgisine yönelik ön test ve son test puanları arasındaki fark ile ($\bar{X}$ = 8,86, ss=0,79) kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın ($\bar{X}$ = 5,24, ss=1,09) birbirleriyle $p<0.01$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi başarısına yönelik olarak yapılan ön test ve son test sonuçları arasında her iki grup için de istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı fark bulunmuştur. Kelime bilgisi başarısına yönelik

deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test arası fark puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemi uygulanan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, standart öğrenim görenlere kıyasla kelime bilgisi başarılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standart öğrenim gören öğrencilerin kelime bilgilerinde bir ilerleme görülse de etkileşimli okuma yöntemi uygulanan öğrencilerin kelime hazinelerinin daha geniş olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime bilgisini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalarla mukayese edildiğinde ulam temelli sözcük öğretimini deneysel süreçte kullanan Aytan ve Başal (2015), dil öğrenme stratejilerini kullanan Keskin (2019); müzik unsurlarından istifade eden Güldalı (2019); emojilerden yararlanan Saydam ve diğ. (2020) ile örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle etkileşimli okumanın "Konuşma Becerisini Geliştirme", "Telaffuzu Geliştirme", "Konuşma Fırsatı Verme", "Kendini Rahat İfade Etme" konularında öğrencilere katkı sağladığı görülmüştür. Hem nitel hem de nicel veriler, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğine işaret etmektedir. Bu gelişimin ise telaffuz, konuşma fırsatı bulma, kendini rahat ifade etme gibi alt boyutlarda olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle etkileşimli okumanın kelime hazinesi açısından "Kelime Hazinesini Geliştirme", "Kelimeleri Anlam İlişkileriyle Öğrenme", "Kelime Öğrenme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma", "Bağlamdan Anlamı Çıkarma" konularında, öğrencilere katkı sağladığı görülmüştür. Hem nitel hem de nicel veriler, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğine işaret etmektedir. Bu gelişimin ise kelimeleri anlam ilişkileriyle öğrenme, kelime öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma, bağlamdan anlamı çıkarma gibi alt boyutlarla sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerine göre deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden hareketle etkileşimli okuma yönteminin "Metin Dışı Konuları Ele Alma", "Metni Daha İyi Yorumlama ve Çözümleme", "Soru Sorma", "Öğreticilik", "Okuduğunu Daha İyi Anlama", "Metne Hazır Hâle Gelme", "Kültür Aktarımı", "Farklı Fikirleri

Akla Getirme" ve "Öğrenciyi Aktif Hâle Getirme" açılarından diğer okuma yöntemlerden ayrıldığı ve öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

5.2. Öneriler

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

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Yabancı dil öğreniminde üçüncü şahıslar, öğrencinin hedef dili öğrenip öğrenemediğini öğrencinin konuşma becerisindeki yeterliğiyle ölçer. Buna ilaveten yabancı bir dil öğrenme amacı, bazı şahıslarda sadece konuşma becerisini edinmeye yöneliktir. Diğer dil becerilerinin desteklemediği bir konuşma öğretiminin de istenilen düzeyde olamayacağı aşikârdır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin beraber kullanılmasını gerektiren etkinlikler yapılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretim setlerinin her ünitesinde etkileşimli okumaya uygun metinlere ve etkinliklere yer verilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin istenilen düzeyde olması için önem arz eden konulardan biri de kelime öğretimidir. Hedef kelimelerin bağlamdan hareketle ve uygun metin seçimiyle öğretimi hususunda etkileşimli okuma yönteminden istifade edilebilir.
- Araştırma sürecinde soyut anlamlı kelimelerin somutlaştırılarak aktarılmasının hem kalıcılık hem de anlama üzerinde olumlu etkisi gözlenmiştir. Bu sebeple kelimelerin anlamları; sözcüğün bildirdiği nesneyi

göstererek, nesne yoksa görsel kullanarak, fiil soylu kelimeleri davranışlara dökerek veya metin içinde kullanarak aktarılabilir.

- Öğretilmeye çalışılan her kelime, öğrenicinin düzeyine uygun cümleler içinde kullanılarak kavratılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, Türkçe öğretim setlerindeki uygulamalara ek olarak özgün yöntem ve tekniklerden yararlanmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, etkileşimli okuma yönteminin verimli olabilmesi için öğrenci ile metin arasındaki etkileşimde bir rehber rolü üstlenmelidir.
- Etkileşimli okuma yöntemi, işlenen konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için çekingen davranan öğrencilere bildikleri konularda konuşabilmeleri için uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu itibarla yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, bu yöntemden yararlanabilir.
- Etkileşimli okuma yöntemi, çok farklı materyallerin öğrenme ortamına taşınmasına müsaittir. Bu nedenle zenginleştirilmiş bir öğrenme çevresi oluşturmak için yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanları, bu yöntemi kullanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

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

KAYNAKÇA

Abukan, Memet. 2018. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazmak İçin Konuş Modeli'nin Üretici Becerilere Etkisi**. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Acat, M. Bahaddin. 2008. Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction. **Eurasian Journal of Educational Research**. s. 33: 1-16.

Açık, Fatma. 2008. Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Lefkoşa: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. 28.03.2008.

Açık, Fatma. 2012. Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar: "A Practical Grammar of The Turkish Language", "Turkish Literary Reader" ve "Gramatika Turetskogo Yazıka" Örneklemlerinde. Muğla: IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 24.12.2011.

Açık, Önkaş, Nilgün. 2010. Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 24: 121-128.

Adalı, Oya. 2016. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Adıgüzel, Muhammet Sani. 2010. Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. s. 27: 27-35.

Ağca, Hüseyin. 1999. **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akbayır, Sıddık. 2014. **Nasıl Konuşabilirim? Sözün ve Sesin İncelikleri**. Ankara: Pegem Akademi.

Akoğlu, Gözde, Cevriye Ergül, Yağmur Duman. 2014. Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. **İlköğretim Online**. c. 13. s. 2: 622-639.

Aksan, Doğan. 1996. **Türkçenin Sözvarlığı**. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, Doğan. 2015. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, Şerif, Osman Gündüz. 2014. **Yazılı ve Sözlü Anlatım-Kompozisyon Sanatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, Hayati. 2016. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyüz, Yahya. 2016. **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Altınörs, Atakan. 2010. Düşünce ile Dil Arasındaki İlişkiye Descartes'ın Yaklaşımı. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c 1. s. 28: 389-401.

Ammelburg, Gerd. (2003). **Konuşma Sanatı-Konuşmacı Eğitimi**. çev. Nurettin Yıldıran. İstanbul: Doruk Yayınları.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Taşkın. 2019. Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. **International Journal of Field Education.** s. 5: 185-194.

Arıcı, Ali Fuat. 2005. İlköğretim **İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim)**. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıcı, Ali Fuat. 2016. Erken Çocukluk Dil Gelişiminde Ailenin Rolü. **Türkiye Eğitim Dergisi.** c. 1. s. 1: 66-78.

Arıcı, Ali Fuat. 2018. **Okuma Eğitimi.** 4. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Arık, İ. Alev. 1995. **Öğrenme Psikolojisine Giriş**. İstanbul: Der Yayınları.

Arslan, Derya. 2008. **Dinleme-Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Arslan, Mustafa. 2012. Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. **KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 9. s. 2: 167-188.

Arslan, Nurdan. 2018. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı.** Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Aşılıoğlu, Bayram. 2008. Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 10: 1-11.

Avcı, Mehmet. 2019. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, İbrahim Seçkin. 2012. Konuşma Hazırlama. **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** ed. Mustafa Kaçalin, Ertan Örgen ve Kudret Altun. Ankara: Elhan Yayınları: 298-317.

Aydın, Selami, Buğra Zengin. 2008. Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. **Journal of Language and Linguistic Studies**. c. 4. s. 1: 1-14 [https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9927/122859]

Aytan, Talat, Ahmet Başal. 2016. Yabancılara Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. **EKEV Akademi Dergisi**. c. 20. s. 65: 559-576.

Aytan, Talat. 2011. **Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri**. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Babacan, Mahmut. 2010. **Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri)**. İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınları.

Bacanlı, Hasan. 1996. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınları.

Baltaş, Zuhal ve Acar Baltaş. 2019. **Bedenin Dili**. İstanbul: Remzi Yayınları.

Bandura, Albert. 1997. **Self-Efficacy: The Exercise Of Control**. New York: Freeman.

Banguoğlu, Tahsin. 2015. **Türkçenin Grameri**. Ankara: TDK Yayınları.

Barın, Erol ve Celal Demir. 2006. **Türk Dil Bilgisi 1, Ses Bilgisi**. Ankara: Öncü Kitap.

Barın, Erol. 2004. Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü**. s. 1: 19-30.

Barın, Erol. 2010. Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ Kitabı Üzerine. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. s. 27: 121-136.

Baş, Bayram. 2012. Türk Masallarının Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme. **Milli Folklor**. s. 12: 125-134.

Başaran, Mustafa, Hayati Akyol. 2019. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarının Ergonomik Unsurlar Açısından İncelenmesi. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c. 7. s. 1: 1-14.

Bayat, Nihat. 2019. Konuşma Modelleri. **Konuşma Eğitimi**. ed. Gökhan Çetinkaya. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 19-40.

Bayraktar, Nesrin. 2003. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. **Dil Dergisi**. s. 119: 58-71.

Bayraktar, Vedat ve Fulya Temel. 2014. Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma Yazma Becerisine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29. s. 3: 8-22.

Bayraktar, Vedat ve Fulya Temel. 2017. Yazı Farkındalığı Becerileri. **Dil ve Erken Okuryazarlık.** ed. Fulya Temel. Ankara: Hedef CS: 63-88.

Bayraktar, Vedat. 2013. **Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Beauchat, A Katherina, Katrin L. Blamey ve Sharon Walpole. 2010. **The Building Blocks Of Preschool Success**. New York: The Guilford Press.

Bekir, Hatice. 2017. İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık Yazı Farkındalığı Becerileri. **Dil ve Erken Okuryazarlık**. ed. Fulya Temel. Ankara: Hedef CS: 187-214.

Beyreli, Latif, Zerrin Çetindağ ve Ayşegül Celepoğlu. 2012. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bhattacharjee, Nirveek. 2008. Developing Speaking Skill At Secondary And Higher Secondary Levels: Problems And Few Recommendations. **Stamford Journal Of English**. s. 4: 15-29. [http://Dx.Doi.Org/10.3329/Sje.V4i0.13487]

Bıçakçı, Müdriye Yıldız, Sühendan Er ve Neriman Aral. 2018. Etkileşimli Öykü Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 26. s. 1: 201-208.

Biçer, Nurşat. 2012. Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**. c. 1. s. 4: 107-133.

Bircan, İsmail, Meral Tekin. 1989. Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 22. s. 1: 393-410.

Blake, Clay. 2014. Defining Emergent Literacy: Developing Lifelong Readers. [https://online.cune.edu/defining emergent-literacy/]

Bölükbaş, Fatma, Funda Keskin. 2010. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımında İşlevi. **Turkish Studies**. c. 5. s. 4: 221-235.

Börekçi, Muhsine. 2005. Türkçede Vurgu- Tonlama-Ölçü-Anlam İlişkisi. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 12: 187-207.

Brown, H. Douglas. 2001. **Teaching By Principles An Interactive Approach To Language Pedagogy**. New York: Longman.

Büyüköztürk, Şener, Ömay Çokluk Bökeoğlu, Nilgün Köklü. 2008. **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener. 2001. **Deneysel Desenler: Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener. 2010. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cabell, Sonia Q., Laura M. Justice, Timothy R. Konold ve Anita S. McGinty. 2011. Profiles Of Emergent Literacy Skills Among Preschool Children Who Are At Risk for Academic Difficulties. **Early Childhood Research Quarterly**. c. 26. s. 1: 1-14. [https://doi.org/10.1016/j.ecresq]

Calp, Mehrali. 2010. **Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cavkaytar, Serap. 2010. **Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları.

Clay, Marie.M. 2000. **Concepts About Print: What have children learned about printed language?**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clements, Keith, Graham Turpin. 1996. Physiological Effects of Public Speaking Assessed Using a Measure of Palmar Sweating**. Journal Of Psychophysiology**. c.10. s. 4: 283-290. [https://www.researchgate.net/publication/232574050_Physiological_effects_of_public_speaking_assessed_using_a_measure_of_palmar_sweating]

Collins, Allan ve E. Edward Smith. 1980. **Teaching The Process of Reading Comprehension**. Illinois Unıversıty of Illinois at Urbana-Champaign: Bolt Beranek and Newman Inc.

Compton, Lilly, C. 2012. **Reading Time: The Literate Lives of Urban Secondary Students and Their Families**. New York, NY: Teacher College Press.

Coşkun, Mustafa Volkan. 2010. **Türkçenin Ses Bilgisi**. İstanbul: IQ Kültür Sanat.

Creswell, John W., Vicki L. Plana Clark. 2015. **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi**. çev. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Anı Yayınları.

Culham, Ruth. 2003. **6 + 1 Traits of Writing**. New York: Scholastic Inc.

Cüceloğlu, Doğan. 2016. **İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelebi, Öncü Elif. 2016. Etkileşimli Kitap Okumanın Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Durumlara Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c.4. s. 4: 489-503.

Çelik, Burcu. 2017. **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Dili Kullanma Becerisi İçinde Konuşma**. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çevik, Nuri. 2002. **Konuşma Tekniği**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Çeviksoy, Osman. Ethem Baran. 1999. **Güzel Konuşma ve Yazma**. İstanbul: Serhat Yayınları.

Çifçi, Musa. 2001. Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 2: 165-177.

Çoban, Özgür. 2018. **Doğru ve Güzel Konuşmanın Sırları: Diksiyondan Mikrofona**. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu ve Şener Büyüköztürk. 2010. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çongur, Rıdvan. 2002. **Söz Sanatı-Güzel Söz Söyleme**. Ankara: TRT Genel Sekreterlik Basın ve Yayın Müdürlüğü.

Day, Richard, Julian Bamford. 1998. **Extensive Reading in the Second Language Clasroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

Decker, Celia A., John R. Decker. 2016. **Planning and Administering Early Childhood Programs**. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Dehaene, Stanislas. 2014. **Beyin Nasıl Okur? Okumanın Bilimi ve Evrimi**. çev. Ozan Karakaş. İstanbul: Alfa Bilim.

Demiray, Uğur. 2008. **Etkili İletişim.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demircan, Ömer. 2001. **Türkçenin Ses Dizimi**. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Özcan. 1999. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirel, Özcan. 2010. **Yabancı Dil Öğretimi. Ankara**: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, Tuğba, Üzeyir Süğümlü. 2013. Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 Yaş). **Yaşam Boyu Okuma Eğitimi**. ed. Alpaslan Okur. Ankara: PegemA Yayıncılık: 135-183.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. 2013. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. ISBN: 978-3-86375-083-1. Almanya: TELC GmbH.

Dodd, Barbara, Alex Carr. 2003. Young Children's Letter-Sound Knowledge. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**. n. 34: 128-137.

Doğan, Candemir. 2008. Ortadoğu'da Türkçe Öğretim Kitaplarının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu. **Alatoo Academic Studies**. c. 3. s. 1: 31-39.

Doğan, Candemir. 2012. **Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri**. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Doğan, Türkan, Aysel Esen Çoban. 2009. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 34. s. 153: 157-168.

Duran, Erol, Tufan Bitir. 2017. Bağlam Temelli Kelime Öğretim Yönteminin Kelime Kazanımına Etkisi. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 4. s. 11: 70-94.

Durmuş, Mustafa, Alparslan Okur. 2013. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.

Efe, Mehtap. 2018. **Düşük Sosyo-Kültürel Özellikte Okul Öncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Epçaçan, Cahit. 2013. Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı.** s. 11: 331-357.

Er, Züleyha, Ali Fuat Arıcı. 2018. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. **Türkiye Eğitim Dergisi.** s. 3: 1-21.

Ercilasun, Ahmet Bican. 2013. **Dilde Birlik**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdem, İlhan. 2014. Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 181-220.

Erdem, İlhan. 2015. İletişim Sürecinde Konuşma Becerisi. **Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim.** ed. Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 323-343.

Ergenç, İclal. 2002. **Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Ergin, Akif. 2014. **Eğitimde Etkili İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, Muharrem. 2013. **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Ergül, Cevriye, Ayşe Dolunay Sarıca ve Gözde Akoğlu. 2016. Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 17. s.2: 193-204.

Eroğlu, Abdullah. 2010. Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.** ed. Şeref Kalaycı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Evans, Mary Ann, Karen Williamson and Tiffany Pursoo. 2008. Preschoolers' Attention To Print During Shared Book Reading. **Scientific Studies of Reading**. Taylor ve Francis Group. v. 12. n. 1: 106–129.

Evliyaoğlu, Gökhan. 1973. **Konuşma Sanatı; Diksiyon, Fonetik, Retorik**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ezell, Helen K, Laura M. Justice. 2005. **Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills**. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fidan, Nurettin. 1995. **Okulda Öğrenme**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Field, John. 2008. **Listening in The Language Clasroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

Fields, Marjorie V., Lois A. Groth & Katherina L. Spangler. 2007. **Let's Begin Reading Right: A Developmental Approach To Emergent Literacy**. New Jersey: Pearson Education Inc.

Freire, Paulo, Donaldo Macedo. 1998. **Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Tanımak**. çev. Serap Ayhan. Ankara: İmge Kitabevi.

Gardner, Robert. C., Moorcroft, Peter, D. MacIntyre. 1987. **The Role of Anxiety in Second Language Performance of Language Dropouts** (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.

George, Darren, Mallery Paul. 2010. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**. Boston: Pearson Education Inc.

Golloher, Andrea N. H. 2015. **An Adapted Shared Storybook Reading Program Implemented in Inclusive Preschool Classrooms: An Investigation of its Use and Effectives**. [http://scholarworks.sjsu.edu/special_ed_pub/1/]

Goodrich, J. Marc, Cristopher J. Lonigan and JoAnn M. Farver. 2017. Impacts of Literacy-Focused Preschool Curriculum on The Early Literacy Skills of Language-Minority Children. **Early Childhood Research Quarterly**. v. 40. n. 3: 13-14.

Gough, Chris. 2001. **English Vocabulary Organizer. 100 Topics for Self Study**. England: LTP Language.

Göçer, Ali. 2009. Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Turkish Studies**. c. 4. s. 8: 1288-1313.

Göçer, Ali. 2017. **Öğrenci Merkezli - Etkileşimli - Metin İşleme ve Çözümleme Süreçli Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Göçgün, Önder. 2016. **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı (Diksiyon- Hitabet)**. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Griffith, Priscilla, L., Sara Ann Beach, Jeining Ruan and Loraine Dunn. 2008. **Literacy for Young Children**. London: Corwn Press.

Gunning, G. Thomas. 2005. **Creating Literacy Instruction for All Children**. 5. ed. Boston: Pearson Education.

Güldalı, Vahap. 2019. **Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde müziğin etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülensoy, Tuncer. 2015. Türkçe El Kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Gülle, Talip. 2015. **Development of a Speaking Test for Second Language Learners of Turkish**. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gün, Salih. 2015. **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, Firdevs. 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güneş, Firdevs. 2009. **Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güneş, Firdevs. 2011. Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 8. s. 15: 123-148.

Güneş, Firdevs. 2019. **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güney, Nail, Talat Aytan. 2014. Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 2. s. 5: 617-628.

Gürlek, Mehmet ve Eren Aksu. 2015. Konuşma Hataları. **Konuşma Eğitimi-Yöntem Etkinlikler** ed. Abdullah Şahin. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 207-223.

Gürzap, Can. 2019. **Söz Söyleme ve Diksiyon**. Ankara: Remzi Kitabevi.

Hadaway, Nancy L. (1987). **Writing apprehension among second language learners. Doctoral dissertation**, Texas A & M University, College Station.

Hagevik, Sandra. 1999. Just Listening. **Journal of Environmental Health**. v. 62. n.1: 46.

Halsey, Heather Noel. 2008. **Investigating a parent implemented early literacy intervention:effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills,phonolagical awareness, and oral language of preschool children**. Doctoral Dissertations. Available from Proquest. University of Massachusetts, Amherst.

Hanbay, Orhan. 2013. **Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Harley, A. Trevor. 2014. **The Pscyhcology of Language from Data to Theory**. London: Taylor anf Francis Group Pscyhcology Press.

Harris, J. Albert, R. Edward Sıpay. 1990. **How to Increase Reading Ability**. London: Longman Puplishing.

Hengirmen, Mehmet. 2006. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**. Ankara: Engin Yayınevi.

Horwitz, Elaine Kolker, Dolly Jesusita Young. 1991. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

İlgün, Kürşat. 2015. **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı**. Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlter, İlhan. 2014. Kelime Öğretiminde Grafik Düzenleyicileri (Frayer Modeli Örneği*).* **Turkish Studies**. c. 9. s. 3: 755-770.

İmer, Kamile, Ahmet Kocaman ve A. Sumru Özsoy. 2011. **Dilbilim Sözlüğü**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

İşcan, Adem. 2011. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı. **Turkish Studies**. c. 6. s. 1: 1317-1322.

Jalongo, Mary Renck, Rea Ann Hirsh. 2010. Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. **Early Childhood Education**. n. 37: 431-435.

Johnson, Andrew P. 2017. **Okuma ve Yazma Öğretimi**. çev. Ahmet Benzer. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kantemir, Enise. 1997. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. İstanbul: Engin Yayınevi.

Kaplan, Mehmet. 2013. **Diksiyon-10 Derste Güzel Konuşma Sanatı**. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

Kaplan, Mehmet. 2016. **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaağaç, Günay. 2004. **Türkçenin Dünya Dillerine Etkisi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karaağaç, Günay. 2013. **Türkçenin Ses Bilgisi**. İstanbul: Kesit Yayınları.

Karal, Enver Ziya. 2001. **Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama). Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Karatay, Halit. 2004. **İlköğretim İkinci Kademede Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, Halit. 2011. **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**. Ankara: Berikan Yayınevi.

Kavcar, Cahit, A. Ferhan Oğuzkan, Özlem Aksoy. 2012. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. 2004. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları..

Kaya, İlayda. 2019. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın A1-A2 Seviyesinde Konuşma Becerisinde Kullanılması**. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kemiksiz, Ömer. 2016. **Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi**. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Keser, Sevil. 2018. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler**. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Keskin, Damla. 2019. **Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrenenlere etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıçarslan, Ramazan. 2014. **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi**. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızıldağ, İsmail. 2018. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Dersleri Hakkındaki Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kim, Hyangil. 2016. The Relationships Between Korean University Students' Reading Attitude, Reading Strategy Use, and Reading Proficiency. **Reading Psychology**. v. 37. n. 8: 1162-1195.

Kinay, İsmail, Erdost Özkan. 2014. Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Turkish Studies**. c. 9. s. 5: 1747-1760.

Kinneavy, James, L., John E. Warriner. 1993. **Elements of Writing**. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Koçak, Sinem. 2018. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzeyde (A1-A2) Konuşma İzlence Örneğinin Hazırlanması**. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Krashen, Stephen. 1987. **Principles and Practices in Second Language Acquisition**. New Jersey: Prentice-Hall International.

Kurudayıoğlu, Mehmet, Sena Sapmaz. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. **ZFWT**. c. 8. s. 3: 85-102.

Kurudayıoğlu, Mehmet. 2011. **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Kriter Yayınları.

Kurulgan, Mesut, G. Serap Çekerol. 2008. Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 2: 237-258.

Kuzu, Tülay. 2003. **Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ladousse, Gillian Porter. 1983. **Speaking Personally**. London: Cambridge University Press.

Laufer, Batia and Paul Nation. 1995. **Vocabulary Size And Use: Lexial Richness İn Written Production**. Oxford, UK: Oxford University Press.

Mahiroğlu, Ahmet, Özgen Korkmaz. 2007. Beyin, Bellek ve Öğrenme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 15. s.1: 93-104.

Manguel, Alberto. 2001. **Okumanın Tarihi**. çev. Füsun Elioğlu. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Maslow, Abraham H. 2019. **İnsan Olmanın Psikolojisi**. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

Melanlıoğlu, Deniz, Tazegül Demir. 2013. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **The Journal of Academic Social Science Studies**. c. 6. s. 3: 389-404.

Melanlıoğlu, Deniz. 2012. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. **Sosyal Politika Çalışmaları**. c. 7. s. 29: 65-77.

Melanlıoğlu, Deniz. 2013. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 851-876.

Memiş, Muhammet Raşit, 2019. Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 14. s. 28: 275-300.

Memiş, Muhammet Raşit, Mehmet Dursun Erdem. 2013. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. **Turkish Studies**. c. 8. s. 9: 297-318.

Miles, Matthev, B. & Huberman, A. Michael. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook**. (2nd ed). Thousand Oaks, CA:Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara.

Ocak, Burcu. 2019. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyinde Konuşma Sınavı Geliştirme**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okur, Alpaslan. 2013. Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. **Yaşam Boyu Okuma Eğitimi**. ed. Alpaslan Okur. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 1-45.

Onan, Bilginer. 2013. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Onan, Bilginer. 2020. **Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ormrod, Jeanne Ellis, 2019. **Öğrenme Psikolojisi**. çev. ed. Mustafa Baloğlu, Ankara: Nobel Yayınları.

Ortaş, İbrahim. 2011. **Kitap Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır? Kitap Okuru Bir Toplum muyuz?** [http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf]

Oruç, Şerif. 2016. Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. **Journal of Turkish Language and Literature**. c. 2. s. 1: 311-322.

Oymak, Rifat. 2012. **Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi**. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Öner, Necati. 2001. Prof. Dr. Necati Öner'in 2000 Felsefe Kongresini Açılış Konuşması. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**. s. 589: 99-106.

Öner, Necati. 2004. **Dil Üzerine**. Ankara: Divan Yayınevi.

Öz, Mehmet Feyzi. 2011. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, Murat, Deniz Melanlıoğlu. 2008. Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 1: 30-45.

Özbay, Murat, Tuğba Barutçu. 2013. Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 933-973.

Özbay, Murat. 2005. **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, Murat. 2006. Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. **Eurasian Journal of Educational Research**. s. 24: 161-170.

Özbay, Murat. 2006. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-II**. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, Murat. 2013. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.

Özçimen, Aycan. 2008. Etkili-Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 26: 155-166.

Özdemir, Emin. 2014. **Konuşma Sanatı**. Ankara: Bilgi Yayınları.

Özdemir, Emine, Hülya Gür. 2011. Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeğinin (MKEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim ve Bilim**. c. 36. s. 161: 39-50.

Özdemir, Serpil. 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlikleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c. 5. s.7: 41-55.

Öztürk, Bülent, İbrahim Kısaç. 2018. Bilgiyi İşleme Modeli. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. 21. bs. ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegema Yayıncılık: 304-334.

Peirce, Bonny Norton. (1995). Social identity, investment, and language learning. **TESOL.** c. 29. s.1: 9-31.

Piaget, Jean, 2019. **Zekâ Psikolojisi**. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Power, Brenda Miller, Ruth Shagoury Hubbard. 1996. **Language Development a Reader for Teachers**. New Jersey: Prentice Hall Inc

Rashid, Abdul Wakil. 2017. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) **Attention and Performance**. v. 4. n. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sağlık, Hatice. 2018. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Doğrultusunda Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp. 2012. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi**. Turkish Studies**. c. 7. s. 3: 2199-2218.

Sarıkayalı, Atilla. (2009). **Etkili Konuşma: Diksiyon-Fonetik**. İstanbul: Aydın Toplum Yayınları.

Saydam, Mehmet, Talat Aytan, Yusuf Günaydın, 2020. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Emojiler Yoluyla Öğretimi. **International Journal of Language Academy**. c. 8 s. 1: 73-84.

Saydam, Mehmet. 2018. **Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Kitapları Üzerine Bir Araştırma**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schmitt, Norbert. 2010. Researching Vocabulary: **A Vocabulary Research Manual**. UK: Palgrave Press.

Schunk, Dale H. 1991. Self Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**. v. 26. n. 3-4: 207-231.

Seal, B. David. 1991. Vocabulary Learning and Teaching. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** ed. M. Celci- Murcia. Boston: Heinle & Heinle.

Sefercioğlu, Mustafa Nejat. 2001. Güzel Türkçemizin Doğru Telaffuzu Meselesi. **Türk Yurdu**. Şubat-Mart: 162-163.

Selçuk, Ziya. 1996. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem Yayınları.

Sivrioğlu, Sinem. 2014. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Smith, M. Cecil. 1990. The Development and Use of an Instrument for Assessing Adults' Attitudes Toward Reading. **Journal of Research and Development in Education**. v. 23. n. 3: 156–161.

Sumruk, Hatice. 2019. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşim ve Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle Kelime Öğretimi: A2 Düzeyi**. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Şahin, Hatice. 2006. Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 20: 112-124.

Şen, Ergin. 2018. **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerim Geliştirilmesine Etkisi (GEM Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenbay, Nüzhet. 2019. **Söz ve Diksiyon Sanatı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tabachnick, Barbara G., Fidell, Linda S. 2007. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Pearson Education Inc.

Tanju, Buket. 2019. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Önerilen İletişimsel Konuşma Etkinlikleri**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarcan, Ahmet. 2004. **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taşer, Suat. 2015. **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Taşköprü, Günsu. 2017. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama**. Yüksek Lisan Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tataroğlu, Selçuk. 2019. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taylor, Linda. 1990. **Teaching and Learning Vocabulary**, Cambridge:University Press.

Temizkan, Mehmet, Mehmet Yalçınkaya. 2013. İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 20: 70-91.

Temizyürek, Fahri, Mehmet Temizkan, İlhan Erdem. 2017. **Konuşma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tiryaki, Esra Nur. 2013. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi**. Ana Dili Eğitimi Dergisi. c.1. s.1: 38-44.

Tok, Mehmet ve Mehtap Yığın. 2014. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 41: 265-276.

Tok, Mehmet. 2013. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.12: 249-279.

Toklu, Mehmet Osman. 2003. **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Tompkins, E. Gail. 2005. **Language Arts Patterns of Practice**. 4bs. New Jersey: Pearson Education.

Topçuoğlu Ünal, Fulya, Mehtap Özden. 2015. **Diksiyon ve Konuşma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Tosun, Cengiz. 2006. Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. **Çankaya University Journal of Arts and Sciences**. c. 1. s.5: 79-88.

Tracey, Dianey H., Lesley Mandel Morrow. 2017. **Okumaya Genel Bir Bakış Kuram ve Modellere Giriş**. çev. ed. Hakan Ülper. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Traxler, J. Matthew. 2012. **Introduction to Pscyhcolinguistics**. UK: Wiley-Blackwell Press.

Tuna, Serhat. 2006. **Vygotsky ve Piaget'de Düşünme / Düşünce-Dil İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu. 2005. **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yayınları.

Ungan, Suat. 2009. Dinleme Eğitimi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi.** ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 135-160.

Ungan, Suat. 2018. Dil ve Dünya Dilleri. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı.** ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. 2. bs. Ankara: Grafiker Yayınları: 15-23.

Unrau, Norman. J., Jonah Schlackman. 2006. Motivation and its Relationship with Reading Achievement in an Urban Middle School. **The Journal Of Educational Research**. n. 100: 81–101.

Unrau, Norman. J., Matthew Quirk. 2014. Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. **Reading Psychology**. n. 35: 260-284.

Uygur, Nermi. 1995. **Tadı Damağımda**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Uygur, Nermi. 2019. **Dilin Gücü**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Uysal, Güllü. 2020. **Güncel Öğretim Tekniklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B2 Seviyesi Öğrencilerinin Hazırlıklı Konuşma Becerilerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünalan, Şükrü. 2003. **Kişisel Gelişim Teknikleriyle Sözlü Anlatım**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ünalan, Şükrü. 2006. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Vardar, Berke. 2002. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual.Yayınları.

Vural, Esra. 2003. **A Prosodic Turkish Text-to-Speech Synthesizer**. Yüksek Lisans Tezi. Sabancı Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü.

Vural, Hanifi, Tuncay Böler. 2014. **Ses ve Şekil Bilgisi**. İstanbul: Kesit Yayınları.

Vygotsky, Lev. S. 1998. **Düşünce ve Dil**. çev. Semih Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Way, Denise Paige, Elizabeth G. Joiner, Micheal A. Seaman. 2000. Writing in The Secondary Foreign Language Classroom: The Effects of Prompts and Tasks on Novice Learners of French. **Modern Language Journal**. v.84. n.2: 171-184.

Wigfield, Allan, John. T. Guthrie. 1997. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. **Journal of Educational Psychology**. n. 89: 420–432.

Yakıcı, Ali, Mustafa Yücel, Mehmet Doğan ve Veli Savaş Yelok. 2011. **Üniversiteler İçin Türkçe-2: Sözlü Anlatım**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yalçın, Alemdar. 2002. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, Süleyman Kaan, Fatih Özek. 2006. **Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri**. Millî Eğitim. s. 171: 130-139.

Yaman, Ertuğrul. 2010. **Doğru Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**. Ankara: Savaş Yayınları.

Yaman, Ertuğrul. 2014. **Konuşma Sanatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaşar, Şefik. 2008. Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programlarındaki Yeri. **Türkçe Öğretimi**. ed. Hülya Pilancı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yazıcı, Muhammet Hüseyin. 2018. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözlü İletişim Stratejileri: Konuşma Becerisi**. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yelok, Veli Savaş, Muhammed Eyyüp Sallabaş. 2009. Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 7. s.3: 581-606.

Yeşilyaprak, Binnur. 2002. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Baran Ofset.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler**i. 10 bs. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, Bige Rüya. 2011. **Kaygının Dikkat Süreçleri Üzerindeki Etkisinin Olaya İlişkin Potansiyeller ile Değerlendirilmes**i. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Cemal, Alpaslan Okur, Gökhan Arı, Yakup Yılmaz. 2013. **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldız, Cemal. 2013. Okuma ve Anlama Öğretimi. **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.** ed. Cemal Yıldız. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 115-159.

Yılmaz, Bülent. 1995. Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Türk Kütüphaneciliği**. c. 9. s. 3: 325-336.

Yılmaz, Yakup. 2008. **Türkçede Dil Yanlışları**. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yörük, Yaşar. 1995. **Güzel Konuşma / Yazma**. İstanbul: Serhat Yayınları.

Zbornik, John, Freud. H. Wallbrown. 1991. The Development and Validation of a Scale to Measure Reading Anxiety. **Reading Improvement**. v. 28. n. 1: 2-13.

Zbornik, John. 1988. **Empirical and Theoretical Extension of a Reading Ansiety Paradigm**. Kent, OH: Kent State Universit.

Zimmerman, Cheryl Boyd. 1997. **Historical Trends in Second Language Vocabulary Acqusition**. J. Coady & T. Huckin (Ed.) Second Language Vocabulary Education (5- 19) / Cambridge University Press.

EKLER

Ek 1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

Öğrencinin Kodu:

Değerli Alan Uzmanı,

Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenicinin konuşmasını dinleyerek bu konuşmaya her bir madde için 0-5 aralığında bir puan veriniz. Verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Yusuf GÜNAYDIN

yusuf.gunaydin@hotmail.com

	KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU	Puan					
	Ölçütler	0	1	2	3	4	5
1.	Konuşmaya uygun ifadelerle başlıyor.						
2.	Akıcı biçimde konuşuyor.						
3.	Kelimeleri doğru telaffuz ediyor.						
4.	Düşüncelerini açık bir şekilde ifade ediyor.						
5.	Konuşmasında neden-sonuç ilişkileri kuruyor.						
6.	Konuşmasında tekrarlar görülmüyor.						
7.	Konuşurken gereksiz sesler (eee, ıı vb.) çıkarmıyor.						
8.	Konuşmasında konuyu dağıtmıyor.						
9.	İşitilebilir bir ses ile konuşuyor.						

10.	Ses tonunu, konuşmanın içeriğine göre doğru ayarlıyor.						
11.	Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor.						
12.	Konuşurken nefesini doğru ayarlıyor.						
13.	Kelimeleri, bağlama dikkat ederek doğru kullanıyor.						
14.	Bilgileri sıraya koyarak anlatıyor.						
15.	Duraklasa da konuşmasını tamamlıyor.						
16.	Konuşmasında eksik ya da yanlış cümleler kurmuyor.						
17.	Konuşmasını uygun bir şekilde bitiriyor.						

Ek 2. Örnek Ders Kaydı Çözümü

Metnin Adı: İki Arkadaş

Süre: 160 dk

Öğretim Görevlisi: Yusuf GÜNAYDIN

Materyaller: Yedi İklim Ders Kitabı, ses kayıt cihazı, resimler, resim kâğıtları, renkli kalemler, sesli tekerleme örnekleri.

Strateji-Yöntem ve Teknikler: Etkileşimli Okuma Yöntemi

Konuşmayı başlatma Teknikleri: Açık uçlu sorular, 5N 1 K soruları, Hatırlama, İlişkilendirme, Tamamlama.

Konuşmayı sürdürme teknikleri: Değerlendir, Genişlet, Başlat, Tekrarlat.

Metin Sonu Değerlendirme: Zihinde canlandır, Sonuç çıkar, Değerlendir, Bağlantı kur.

Amaç: Düzeye uygun bir metnin okunması, anlaşılması, metin hakkında konuşulması, konuyla ilgili deneyimlerin aktarılması, yeni deneyimlerin edinilmesi ve bu süreçte hedef kelimelerin kavratılması.

Kazanımlar:

Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilir (CEFR, 2013).

Hazırlık

Araştırmacı, dersin işlenişinde kullanacağı materyallerini hazırlamış, derse girmiş, öğrencilerini selamlamış, oturma düzeninin her öğrencinin görselleri görebilecek şekilde olup olmadığını kontrol etmiştir.

Okuma Öncesi

Araştırmacı, yanında getirdiği birkaç resmi öğrencilerin görebileceği şekilde eliyle havaya kaldırmış ve bu resimde neler gördüklerini, bu resmin onlara ne ifade ettiğini, geçmişle ilgili benzer bir anılarının var olup olmadığını sormuştur.

E isimli öğrenci: "*Dağa tırmanan iki kişiyi taşıyan iplerden biri koptu ve kalan tek ip ikisini uzun süre taşıyamayacağını anlayan kişi arkadaşının kurtulması için kendini ipten çözdü.*" cevabını vermiştir. Diğer öğrenciler de bu cevabı onaylamıştır. Bu cevap üzerine "Siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden bazıları şu cevapları vermiştir:

I isimli öğrenci: Ben de aynısını yapardım. Birimiz yaşasın ki geride kalanlara olayı anlatsın ve aileme yardım etsin, demiştir.

K isimli öğrenci: Gerçekten çok sevdiğim biriyse ben de yapardım ama çok samimi değilsem pazarlık ederdim, demiştir.

U isimli öğrenci: Suç kiminse o ipi bırakmasını önerirdim.

Araştırmacı tarafından ikinci bir görsel, herkesin görebileceği bir şekilde öğrencilere gösterilmiştir. Görsel dört farklı kareden oluşmaktadır: Arkadaşı öldüğü hâlde yanından ayrılmayan bir kuş, sahibi bayılmış hâlde yatan bir köpek, aynı durumda bir at ve çeyrek simidi yanındaki arkadaşıyla paylaşmak isteyen ve görüntüsünden fakir ve aç olduğu belli olan bir çocuk.

Araştırmacı, bu görselde ne anlatılıyor, sorusunu yöneltmiştir.

S isimli öğrenci: Birinci karede arkadaşını terk etmeyen bir kuş.

Araştırmacı: Nasıl bir kuş?

S isimli öğrenci: Sarı renkli, ayakta durmakta zorlanan, arkadaşının kalkmasını bekleyen bir kuş.

A isimli öğrenci: İkinci karede sahibini seven ve ondan ayrılmak istemeyen bir köpek görüyorum.

Araştırmacı: Adamı ve köpeği tarif edebilir misiniz?

H isimli öğrenci: Köpeğin sahibi bir yerden düşüp yaralanmış gibi görünüyor. Üzerindeki elbiseler yırtık ve kirlidir. Adamın yüzü görünmediği için yaşı hakkında bilgi veremem ama köpek çok yorgun ve üzgün gibi. Beyaz bir köpek. Dili dışarıda, belki de çok yorgundur.

M isimli öğrenci: Üçüncü karede tıpkı sahibini terk etmeyen köpek gibi bir at görüyorum. Kırmızı bir at. Sırtındaki oturmaya yarayan şey yan duruyor. Belki de sahibi onun sırtından düştü. Taşlık ve tehlikeli bir yer.

B isimli öğrenci: Dördüncü karede simidini paylaşan bir çocuk görüyorum. Kendisi elindekini yese bile doymayacakken arkadaşıyla paylaşıp birer dilim yiyecekler. Saçları kirli, elbiseleri yırtık ama ellerindeki simide sevinerek bakan iki fakir çocuk görüyorum.

Görsellerle ilgili yorumlar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından "Bir kelimeyle arkadaşlığı anlatın. Herkes farklı ve sadece bir kelime kullanabilir." yönergesini vermiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir: vefa, sadakat, yardım, ayna, saygı, merhamet, dürüstlük, yolculuk, paylaşmak, özveri, samimiyet, güven, başarı, güç, üretim.

Araştırmacı, öğrencilerden "arkadaşlarıyla yaşadıkları mutlu bir anı"yı anlatmalarını istemiştir.

M isimli öğrenci: Ben Bosna'da okudum. Aniden ülkeme dönmem gerekti. Ama hiç param yoktu ve bu durumu kimseye söylemedim. Bir arkadaşım durumumu duyunca gece kaldığım yurduma geldi ve elinde benim için bilet vardı.

B isimli öğrenci: Bir gece yurtta çok hasta oldum, oda arkadaşıma zorla seslendim. Ambulans çağırdı ama benimle gelmedi.

K isimli öğrenci: Bir gece rüyamda en samimi arkadaşımın öldüğünü gördüm. Çok ağlıyordum ve ağlarken uyandım. Rüya olduğunu anlayınca çok sevindim ama yastığımın çok ıslak olduğunu fark ettim.

K isimli öğrenci: Bir arkadaşımızı başkaları dövdü. Biz de onu dövenleri dövmek için on kişi toplandık ve onların yanına gittik. Ama arkadaşımızı dövenler bizi de dövdü. Canımız çok yandı ama çok da eğlendik, çok güldük.

I isimli öğrenci: Ben üniversiteyi başka bir şehirde okudum. Bir gece çok hasta oldum. Arkadaşım beni hastaneye götürdü. Çok kar yağıyordu ve bir süre beni sırtında taşıdı ve iki gün yanımdan hiç ayrılmadı.

K isimli öğrenci: Türkiye bursunu kazandığım zaman lisans diplomamı alamamıştım. Ve son bir günüm kaldı. Arkadaşımı aradım ve o gidip benim için aldı. Ona hep dua ediyorum.

A isimli öğrenci: Denizde yüzerken boğulacaktım. Deniz beni içine çekiyordu. Bir arkadaşım görünce hemen denize atladı, yüzerek yanıma geldi. Çok tehlikeliydi.

İkimiz de zorlanmaya başladık. Sonra başkaları geldi bizi çıkardı. Arkadaşım hiç düşünmeden yanıma geldi.

E isimli öğrenci: Bir gün arkadaşımla farklı bir şehre gezmeye gittik. Hayatımda ilk kez eğlence parkı gördüm. Yanımdaki parayla sadece çarpışan arabalara binmiştim. Param kalmamıştı. Hatta param sadece eve dönmek için bineceğim otobüse yeterdi. Yemek bile almamıştım. Arkadaşımda biraz daha fazla vardı. O bana yemek aldı. Hatta bir bilet daha aldı ve dönme dolaba beraber bindik. Şehirde akşama kadar gezdik ve son arabayla bizim şehrimize döndük.

R isimli öğrenci: Annem ve babam, bir haftalığına başka bir yere gitmek zorunda kaldılar. Benim yalnız kalmama razı olmadılar ve çok sevdiğim arkadaşımın evine gitmeme izin verdiler. Hem aynı sınıftaydık hem de çok samimiydik. Ama arkadaşımın annesi ve babası benim anne ve babamın evde olmadığını bilmiyordu. Biz gece yarılarına kadar geziyorduk. Sonra eve gidince bizim evde çalıştığımızı, anne ve babamın selamları olduğunu söylerdik. Çok eğleniyorduk. Paramız da vardı. Annem ve babam gelince hemen arkadaşımın evine gittiler. Biz evde yoktuk ve hâlâ geziyorduk. Annem babam bizim eve geçti. Biz arkadaşımın evine gece gittik. Arkadaşımın babası her şeyi öğrenmişti. Bize çok kızdı. Özellikle yalan konuştuğumuz için. Ben kaçıp bizim eve gittim. Bir de babam bana kızdı. Arkadaşımla sabah görüştüğümüzde anlatıp anlatıp güldük ama ikimiz de çok utanmıştık babalarımızın karşısında.

Araştırmacı "Ülkenizde arkadaşlıkla ilgili sözler var mı?" sorusunu yöneltmiştir.

B isimli öğrenci: Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.

S isimli öğrenci: Arkadaşın güzel kokuyorsa sen de güzel kokarsın, arkadaşın kötü kokuyorsa sen de kötü kokarsın.

A isimli öğrenci: Arkadaş, seninle ağlayan seninle gülendir.

K isimli öğrenci: Dost, her zaman doğru söyler.

Araştırmacı "Arkadaşlıkla ilgili sizin ülkenizde anlatılan hikâyeler, efsaneler, masallar var mı?" sorusunu yöneltmiştir.

E isimli öğrenci: Evet bizde çok var. Hem gerçek arkadaşlıkla ilgili hem de arkadaş görünüp kandıranlarla ilgili. Birini anlatayım. Bir gün bir çoban dağdaydı. Birden rüzgâr, kar, yağmur başladı. Herkes çobanın da koyunların da öldüğünü düşündü,

üzüldü ve oturdu. Ama çobanın çok sevdiği, yardım ettiği fakir bir kişi dayanamadı. Herkese yalvardı. Onları arayalım dedi. Ama kimse gitmedi. O kişi tek başına dağa çıkmaya karar verdi. Zor şartlarda gitti. Yanına da biraz yiyecek, ateş ve elbise aldı. Çok zor şartlarda gitti. Sonunda arkadaşını buldu. Birkaç koyunu ölmüştü. Soğuktan donmak üzereydi. Bir taşın altına sığınmıştı. Arkadaşı orada ateş yaktı. Yemek hazırladı. Elbiseler giydirdi. Sonra sağ kalan koyunları da alarak köye doğru yola çıktılar. Evlerine geldiler. Sonra sadece ikisi daha samimi dost oldular ve o köyden ayrıldılar. Onlar köyden ayrıldıktan sonra o köyde bir daha barış, huzur, güven olmadı.

Okuma Sırasında

İki Arkadaş adlı metin, sesli okuma yöntemiyle okunmaya başlanmıştır: "Meroz, mantosunun altına bir hançer saklayarak Siragüza Kralı Denis'in yanına sokuldu. Muhafızlar derhal kendisini yakalayarak zincire vurdular…"

Bu esnada araştırmacı "Kral nedir, kimdir?" diye sormuştur.

M isimli öğrenci: Bir ülkeyi yöneten kişi. Sizde cumhurbaşkanı var.

Araştırmacı: -Peki, sizde kral var mı?

M isimli öğrenci: Evet var. Ama biz memnunuz.

Araştırmacı "Muhafızlar onu yakalayarak zincire vurdular." cümlesini farklı kelimeler kullanarak söyleyebilir misiniz? yönergesini vermiştir:

I isimli öğrenci: Koruyucular onu tutukladı ve bağladı.

Araştırmacı, metinde yer alan "Kenti bir zalimden kurtaracaktım." cümlesinde yer alan zalim sözcüğüyle anlatılmak istenen nedir ve bu zalim kimdir? sorusunu yöneltmiştir:

M isimli öğrenci: Zalim, zulümden gelir. Gaddar, acımasız, zulmeden demektir.

Araştırmacı: Peki zalim yöneticilerin olduğu bir ülkede insanlar mutlu olabilir mi?

B isimli öğrenci: Hayır, olamaz. Bence sadece zalim yöneticilerin değil zalime karşı çıkmayanların olduğu bir ülkede de huzur olmaz.

M isimli öğrenci: Zalim yöneticileri savunanlar da zalimdir. Burada anlatılan zalim kraldır.

Araştırmacı: Bir insan başka bir insanı niçin öldürmek ister?

B isimli öğrenci: Eğer bize sürekli kötülük ederse, bizim yaşama hakkımızı elimizden almaya çalışırsa onun için.

S isimli öğrenci: Haksız yere ailemizi hapse atarsa.

Metin okunmaya devam edilir. Metinde yer alan "*Bu arzunun cezasını darağacında göreceksin*." cümlesinde yer alan darağacı sözcüğüyle ifade edilmek istenen nedir? sorusu araştırmacı tarafından yöneltilir. Öğrencilerin bir fikri yoktur. Araştırmacı tarafından internetten tahtaya darağacı görselleri yansıtılınca öğrenciler darağacını hatırlar:

E isimli öğrenci: Bizim ülkemizde hâlâ var ama şimdi suç işleyenleri makinelerle asıyorlar.

Araştırmacı: "-Bu……. cezasını……göreceksin." boş bırakılan yere hangi sözcükleri yazabiliriz?

H isimli öğrenci: isteğin / ölümle

A isimli öğrenci: hevesin / idamla

H isimli öğrenci: yaptığının / asılarak

Araştırmacı: Arzu kelimesiyle ifade edilen nedir?

M isimli öğrenci: İstek demektir.

Araştırmacı: En büyük arzun nedir?

M isimli öğrenci: İşletme bölümünü dereceyle bitirip iyi bir işletme uzmanı olmak ve ülkemde bu alanda güzel çalışmalar yapmak.

Metnin ikinci paragrafında geçen" Ölümüne hazırım, hiçbir zaman af ve aman dilemiyorum." cümlesinde ne anlatılmak isteniyor? Aynı durumda siz olsanız ne yaparsınız soruları araştırmacı tarafından yöneltilmiştir.

H isimli öğrenci: Yaptığımdan pişman değilim, diyor. Ben bu durumda biraz korkardım.

E isimli öğrenci: Ölmek için hazırım, diyor.

Araştırmacı: Peki, siz yaptığınız bir işin sonuçlarını düşünüp de mi yaparsınız yoksa yaptıktan sonra mı düşünürsünüz?

A isimli öğrenci: Bazen yaparız sonra pişman oluruz. Bazen de sonuçlarını düşünüp yaparız. Ama yaptığımız işten pişman olmamalıyız.

B isimli öğrenci: O zaman pişman olacağımız işleri yapmamalıyız.

Metnin ikinci paragrafı okunduktan sonra araştırmacı "….eğer sözümde duramazsam öcümü ondan alırsın" cümlesinde öç yerine hangi sözcükler kullanılır? sorusunu yöneltir:

H isimli öğrenci: İntikam

Araştırmacı: Öç almak mı daha iyi affetmek mi?

M isimli öğrenci: Yer ve zamana göre değişir.

Araştırmacı: Nasıl, açar mısın?

M isimli öğrenci: Eğer çok zarar verdiyse ve başkalarına da verecekse öç almak iyi, ona da bir ders olur. Ama eğer pişmansa affetmek daha iyidir.

Metin okunmaya devam edilir: "-*Kral, beni idam ile cezalandırdı. Bununla beraber kardeşimin düğününde bulunmak için bana üç gün izin verdi. Yalnız bu üç gün için kralın yanında benim yerime sen kalacaksın. Bana bu iyiliği yapar mısın?"*

Araştırmacı: Aynı durumda bir arkadaşınız sizden yardım isteseydi ne yapardınız?

U isimli öğrenci: Sadece ailemden biri ise yapardım. Başkaları için ölmem.

I isimli öğrenci: Annem ve babam için bir de kardeşlerim için.

K isimli öğrenci: Ailem için, devletim için ve sadece iki samimi arkadaşım için.

Araştırmacı: Bir kişi bir başkasının cezasını çekmeye razıysa buna ne denir?

I isimli öğrenci: fedakârlık

A isimli öğrenci: vefa

Metin okunmaya devam edilir: " *Meroz, kardeşi ile nişanlısını birleştirmişti. Üçüncü gün tan yeri ağarmadan uğursuz zamanı geçirmemek için çabuk çabuk geri dönüyordu. Fakat sürekli yağan yağmur Meroz'un hızlı yürümesini engelliyordu…*" Araştırmacı paragrafı okuduktan sonra öğrencilerin bu metni sözlü olarak tamamlamalarını istemiştir.

Araştırmacı: Acaba, ne olmuş olabilir bu paragrafın devamında?

S isimli öğrenci: O esnada birden hava düzeldi ve Meroz bir at buldu. Giderken silah buldu ve kralı öldürdü.

H isimli öğrenci: Meroz hırslandı. Hiçbir şeyi gözü görmez oldu. Daha hızlı koşmaya başladı. Arkadaşının yanına gitti. Arkadaşı kurtuldu. Kral, Meroz'u cezalandırdı.

Araştırmacı, onuncu paragrafta "*Sular suları, saatler saatleri kovalıyordu. Meroz artık çok düşünmedi, hemen coşkun ırmağın ortasına atıldı*" cümlelerinden sonra olayın akışı hakkında tahminlerde bulunulmasını istemiştir.

H isimli öğrenci: Su çok hızlı akıyordu. Meroz'u öldürdü. Kral da arkadaşını öldürdü. İkisi sonra cennette birleşti. Sonra kral öldü. Ama o cehenneme gitti.

A isimli öğrenci: Irmakta bir ağaç vardı. Ona tuttu ve çıktı. Islanmıştı ama o sadece arkadaşını düşünüyordu. Çok hızlı koştu ve arkadaşını kurtardı. Kral çok şaşırdı. Önce arkadaşının kabul etmesine sonra Meroz'un geri gelmesine. Onları asmadı, saraydan uzak bir yerde saray için çalıştırmaya başlattı.

M isimli öğrenci: Sudaki bir timsah Meroz'u kurtardı. Onu kralın yanına götürdü. Timsah kralı öldürdü.

Araştırmacı: "*Meroz'u, yetişememek düşüncesi kanatlandırdı. Korku onu kamçıladı*." cümlesiyle anlatılmak istenen nedir?

Kanat hangi varlıklarda olur ve ne işe yarar?

Kamçı nedir, nerelerde kullanılır? Yazar böyle bir kelimeyi burada niçin kullanıyor?

F isimli öğrenci: Kanat sözünü tam bilmiyorum (*Araştırmacı hazırlık aşamasında gösterdiği kuşu gösterince F hatırlar*). Kanatlandırdı, çok hızlı koştu, demek.

K isimli öğrenci: Kanat kuşların uçmasını sağlar. Biz at binerken bazen öyle hissederiz. Sanki uçuyoruz. Kamçı ise atların koşması için kullandığımız deriden yapılan araç. Ama burada kamçıladı, onu istekli yaptı demek sanırım.

A isimli öğrenci: Benzetme yaptı, ata vurunca hızlı koştuğu için burada da o kelimeyi kullanıyor.

M isimli öğrenci: Uçar gibi olmak, çok sevinmek

Araştırmacı: Meroz "-Dur, cellat, işte ben buradayım, geldim!" diye bağırdığında siz orada olsaydınız ne hissederdiniz? Meroz'un arkadaşının yerinde olsaydınız ne

hissederdiniz? Arkadaşı Meroz'un geleceğini tahmin ediyor muydu sizce? Bu durumda Kral ne yapmıştır?

I isimli öğrenci: Ben hem şaşırırdım hem duygulanırdım. Meroz'un arkadaşının yerinde olsaydım yaptığımdan mutlu olurdum. Arkadaşlığımızın gerçek olduğunu düşünürdüm. Ve geleceğini zaten biliyordu. Bence bilmeseydi, Meroz'a güvenmeseydi kabul etmezdi. Kral şaşırmıştır.

H isimli öğrenci: Ben de I gibi düşünüyorum. Ben ağlardım. Meroz'un arkadaşı da şaşırmıştır. Belki de gelmesini istemedi. Çünkü Meroz çok iyi bir insan olduğu için kabul etti ve onun yaşamasını istedi. Kral ikisini de cezalandırmıştır. Çünkü o kötü bir insan.

Araştırmacı: -Cellat nedir?

Mu isimli öğrenci: Ukubet yapan kişi

Araştırmacı: -Ukubet nedir?

Mu isimli öğrenci: -İdam yapan kişi, acımasız, katı yürekli.

Araştırmacı: -Katı yürek niçin kullanılır? Sizin dilinizde de bu tür ifadeler var mı?

K isimli öğrenci: Evet, var. Merhametsiz, zalim demek.

Araştırmacı: -Peki, niçin katı sözcüğü kullanılıyor? Katı: sert, çok anlamları var.

U isimli öğrenci: Burada kalbinin gerçekten bir taş gibi olduğunu anlatarak bizim daha iyi anlamamızı sağlıyor. Bu her dilde var sanırım.

Araştırmacı: Son paragrafta "*Bana büyük bir ders verdiniz. Hayatta kral olmaktan daha değerli şeyler varmış. Demek ki iyilik ve dostluk dedikleri boş kelimeler değilmiş. Şimdi benim de sizden bir isteğim var:." Bana büyük bir ders verdiniz,* diyerek kral ne anlatmaya çalıştı?

A isimli öğrenci: O adam kral oldu ama gerçek dost hiç bulamadı.

B isimli öğrenci: Yeni bir şey öğrendi: Dostluk nedir.

Araştırmacı: "*Benim de sizden bir isteğim var. Beni de aranıza alın, üçümüzün kalbi bundan sonra bir olsun*." diyen kral "üçümüzün kalbi bir olsun" diyerek ne ifade ediyor? Bu gerçekte mümkün mü?

E isimli öğrenci: Beraber olalım, arkadaş olalım. Bu söz gerçek değil, mecazdır. Kalpler bir olmaz.

H isimli öğrenci: Hep beraber yaşayalım. Burada kalın, diyor.

I isimli öğrenci: Amacımız bir olsun, beraber hareket edelim, dost olalım.

Araştırmacı:" Hayatta kral olmaktan daha değerli şeyler varmış." sözü doğru mu? Sizce de kral olmaktan daha değerli ne olabilir?

B isimli öğrenci: Bence doğru. Sağlık, huzur, aile, arkadaşlık…

Araştırmacı: B. söylediği için ben de bir hatırlatmada bulunayım. Osmanlı padişahlarından olan ve bütün dünyayı yönetecek kadar güçlü olan bir padişah var: Kanuni Sultan Süleyman. Ne dedi, biliyor musunuz?

"Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi,

Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi." dizeleri okunmuş ve açıklaması yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından tahtaya ünlüleri silinmiş kelimeler yazılmış ve o kelimelerin tamamlanması istenmiştir: Czlndrmk, dvrnş, zrnlu.

Okuma Sonrası

Okuma sonrasında araştırmacı, soru-cevap etkinlikleri ile süreci devam ettirmiştir:

Araştırmacı: Meroz niçin kahraman oldu?

E isimli öğrenci: Çok çalıştı, zorlukları yendi, sözünde durdu.

Araştırmacı: Yazar, böyle bir yazıyı niçin yazmış olabilir?

M isimli öğrenci: Bize ders vermek, mücadele edersek kazanırız. Bir de ne olursa olsun sözümüzde durmak.

Araştırmacı: Metinde geçen olayları kim özetlemek ister?

R isimli öğrenci: Birbirini çok seven iki arkadaşın birbirleri için yaptığı fedakârlık.

K isimli öğrenci: dostluğun önemi, kral bile olsanız arkadaşlığa muhtaçsınız.

Araştırmacı: Bu hikâye sizi etkiledi mi, niçin?

S isimli öğrenci: Evet, etkilendim. Arkadaşlık nasıl olursa gerçek olur, onu öğrendim. Özellikle hepimiz farklı ülkelerde olduğumuz için arkadaşlığa ne kadar daha çok ihtiyaç duyduğumuzu öğrendik.

Araştırmacı: Meroz düğüne giderken yolda neler yaşadığını anlatmayan yazar Meroz'un düğünden dönerken yaşadıklarını sizce abartılı mı anlattı? Eğer abartılı anlatmışsa böyle bir anlatım tekniğini niçin seçmiştir?

H isimli öğrenci: Giderken rahat gitti, yağmur yoktu. Dönerken de olmasaydı böyle bir hikâye olmayacaktı belki de.

R isimli öğrenci: Düğün günü belli, değişmez ki…

Araştırmacı: Sizce bu parçada anlatılan gerçek mi? Yazar niçin böyle bir hikâye yazmış olabilir?

U isimli öğrenci: Bence gerçek değil. Biz küçükken bize de anlatılırdı buna benzer hikâyeler. Bize bazı doğruları bu hikâyelerle vermek için. Ben çok beğendim. Kendi çocuklarıma da anlatırım.

E isimli öğrenci: Evet, bizde de çok anlatılırdı. Özellikle okula gitmeden önce. Okuma yazma bilmezdik, dinlerdik ve eğlenirdik. Bize ders verirdiler. Bir de televizyon, bilgisayar yoktu. Akşamları bunlar ve dinî hikâyeler konuşulurdu.

Araştırmacı: Günümüzde böyle dostluklar var mı?

M isimli öğrenci: Bence yok. Eskiden de yoktu belki veya çok azdı. Bu sadece ders vermek veya hikâye için.

H isimli öğrenci: Bence çok az. Çünkü herkes kendisini düşünüyor. Keşke gerçekte böyle dostluklar olsaydı.

Araştırmacı: Yazar yolun zorlu olduğunu niçin ifade ediyor?

M. N isimli öğrenci: Yol kolay olsaydı belki bu hikâye olmazdı.

B isimli öğrenci: Meroz'un geri dönmek için çok zorlandığını anlatmak için.

Araştırmacı: Olayı kim anlatıyor?

H isimli öğrenci: Orada olan biri ama her şeyi nasıl biliyor.

H isimli öğrenci: Bence yazar anlatıyor, kendisi yazıyor. Yok, böyle bir olay.

I isimli öğrenci: Olayı dışardan biri anlatıyor. Farklı bir kişi. Çok yetenekli biri.

Araştırmacı: Olaylar nasıl anlatılıyor, sırasıyla mı yoksa karışık mı?

F isimli öğrenci: Bence nasıl yaşandıysa öyle anlatılıyor.

B isimli öğrenci: Evet, her şey sırasıyla anlatılıyor.

Araştırmacı: Sizce kralın, Meroz'un ve Meroz'un arkadaşının kişilikleri nasıldı?

M isimli öğrenci: Kral zalim, kötü, gülmeyen biri; Meroz sinirli ve cesaretli; Meroz'un arkadaşı sessiz, sakin ve arkadaşını çok seven kişiliklere sahipler.

M isimli öğrenci: Kral kötü, çirkin; Meroz korkusuz, kararlı; meroz'un arkadaşı iyiliksever

Bu noktada süreç söyle işlemiştir: Meroz, Meroz'un arkadaşı ve kralın özellikleri hakkında konuşulduktan sonra Araştırmacı, öğrencilerden boş bir kâğıdın üzerine ellerini koymalarını ve parmaklarının resmini kâğıda çizmelerini istemiştir. Çizilen parmakların iç kısmına her öğrenci kendisine ait üç fiziksel özelliğini, dışına da üç kişisel özelliğini yazmıştır. Kâğıtlar toplanıp karıştırılarak sınıfa yeniden dağıtılmıştır. Herkes elindeki isimsiz kâğıtta yazılan özelliklere bakarak bu özelliklerin hangi öğrenciye ait olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. 16 öğrenci doğru tahminde bulunmuş, doğru tahmin edilen öğrenciler kendi özelliklerini doğru bir biçimde anlatmıştır.

Araştırmacı: İnsan kardeşini seçemez ama arkadaşını seçebilir, cümlesi sizce doğru mu ve ne anlatmak istiyor?

A isimli öğrenci: Kardeş olmak elimizde değil ama arkadaş olmak elimizde. İstediğimizle arkadaşlık yapabiliriz. Şimdi ben yurttayım ve aynı odada kaldığım başka bir öğrenciyle arkadaşlık yapmıyorum. –Gerçek arkadaş ay gibi yıldız gibi, güneş gibidir cümlesinden ne anlıyorsunuz?

H isimli öğrenci: Onlar da hep gerçeği gösterir, bizi kandırmaz.

I isimli öğrenci: Dünyamızı aydınlatırlar.

Araştırmacı: Dost olmayanların attığı taş yaralamaz beni, dostumun attığı gül yaralar beni, cümlesiyle anlatılmak istenen nedir? Katılıyor musunuz?

M isimli öğrenci: Katılıyorum çünkü dost olmayanlardan beklersin ama dosttan beklemezsin.

Araştırmacı: İyi arkadaş yanında sesli düşünebildiğin kişidir, cümlesinden ne anlıyorsunuz?

F isimli öğrenci: Gerçek dostumun yanında rahat konuşabilirim. Yanlış söylesem de o bana kızmaz çünkü o beni tanır.

Araştırmacı: Arkadaşlık ile dostluk aynı şey mi?

K isimli öğrenci: Bence aynı değil. Biz bazen beraber kullanıyoruz ama yanlış.

E isimli öğrenci: Dost, en özel arkadaş.

H isimli öğrenci: Sıkıntılı zamanda senin yanında olan arkadaşa dost diyoruz.

Araştırmacı: Arkadaş seçiminizde nelere dikkat edersiniz?

H isimli öğrenci: Anlaşabilmemize.

I isimli öğrenci: Konuşması, yemek yemesi, çıkarcı olmaması.

Araştırmacı: Çıkarcı ne demek?

I isimli öğrenci: Sadece kendisi için her şeyi isteyen.

Araştırmacı: Aileleriniz arkadaş seçiminize karışıyor mu? Sizce doğru mu, niçin?

M isimli öğrenci: Karışıyorlar, bu onların hakkı. İyi olmamızı istiyorlar.

K isimli öğrenci: Annem her akşam soruyor. Ve bana anlatıyor.

Araştırmacı: Arkadaşlığın olumsuz yanları var mı?

S isimli öğrenci: Bazen var. Bu onun kötülüğünden değil. Sohbete dalıyoruz ve ders çalışamıyoruz.

B isimli öğrenci: Arkadaşlar bazen yalan söyler. Ben de bazen söyledim. Bazen de kıskanır. Bunlar arkadaş ama dost değil. Şimdi öğrendim.

Araştırmacı "Şimdi herkes arkadaşlığı bir kelime ile anlatsın ama herkesin söylediği kelime farklı olmalı" dedi.

Öğrenciler: S, vefa. **M**, sadakat. **B**, yardım. **K**, ayna. **A,** saygı. **A**, merhamet. **A**, dürüstlük. **U**, not. **F**, keyifli zaman. **E**, cömertlik. **M**, yolculuk. **R**, paylaşmak. **K,** samimiyet**. E. M**, güven. **H.** Başarı. **E**, güç. **I,** sır. **B**, sevgi. **M**, anlaşmak. **H**, zor an. **M**, kardeş.

Araştırmacı tarafından birkaç tekerleme seslendirilmiş ve ardından bütün sınıf aynı tekerlemeleri tekrarlamış, gönüllü birkaç öğrenci de tekerlemeleri bireysel olarak seslendirmiştir.

Araştırmacı, dersin son 15 dakikasında arkadaşlığın faydaları ve zararları üzerine öğrencilerin tartışmasını sağlayacak bir ortam oluşturmuştur. Üçer kişilik iki grup oluşturulmuş, birinci grup arkadaşlığın faydalarını ikinci grup da arkadaşlığın zararlarını tartışmıştır. Dersin sonunda kazanan veya kaybeden açıklanmamıştır. Arkadaşlığın faydalarını savunan grup genellikle insanın yalnız olamayacağını, sıkıntılı anlarında birine ihtiyaç duyacağını hatta paylaşılmazsa güzel anıların çok anlamlı olmayacağı üzerinde dururken ikinci grup da arkadaşlığın zarar verdiğini; ders çalışmayı, kitap okumayı engellediğini; sürekli bir çıkar düşünüldüğünü ifade etmiştir. Araştırmacı öğrencilere teşekkür ederek dersi tamamlamıştır.

Ek 3. Kelime Başarı Testi

Öğrencinin Kodu:

Kıymetli Öğrencilerim,

Doktora tez çalışmamda kullanmak üzere hazırladığım testi lütfen çözünüz.

Aşağıdaki cümlelerde boşluklara gelmesi gereken sözcüğü işaretleyiniz. Her sorunun 1 (bir) doğru cevabı vardır. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Sınav süresi 40 (kırk) dakikadır.

Yusuf Günaydın

yusuf.gunaydin@hotmail.com

1.Bu şiir şekil ve …… açısından diğerlerinden farklıdır.

a. içerik b. içeren c. içindeki d. içselleşen

2.Sınava giriş evraklarını öğrenci bürosundan ……. etti.

a. tahmin b. tembih c. tedarik d. istihdam

3.Askerler, Ankara'dan Kayseri'ye otobüslerle ……. edilirdi.

a. terfi b. sevk c. men d. telafi

4.Ünlü Türk mimarı Mimar Sinan Şehzade Camii için çıraklık eserim, Süleymaniye Camii için …… eserim, Selimiye Camii içinse ustalık eserim der.

a. cerrahlık b. berraklık c. sarraflık d. kalfalık

5.Yardımsever bir insandı, mahallesindeki yoksulları …… di

a. dilenir b. seyreder c. gözetir d. bekletir

6.İngiltere, tarihinde ilk kez bugün, diğer Avrupa ülkelerine karşı ….. …..

a. hayal kurdu b. yenik düştü c. hizmet etti d. emek verdi

7.Sosyal medya uzmanlığı ile yetinmeyen Fatih, kendisine yeni bir …… alanı buldu.

a. kapsam b. benzer c. diğer d. uğraş

8.Bazı durumlarda bir felaket, bin …… daha etkilidir.

a. öğütten b. engelden c. endişeden d. yargıdan

9.Doktorun tavsiyelerini sürekli …….., bu yüzden geç iyileşti.

a. kulak kabartıyordu b. kulak misafiri oluyordu
c. kulak kesiliyordu d. kulak ardı ediyordu

10. Küresel ısınma, çevreye duyarlı olan bireyleri ……. ……

a. teselli ediyor b. tedirgin ediyor
c. hareket ediyor d. tahammül ediyor

11.Hasan Amca, ……. meyveleri misafirlerine ikram ederdi.

a. benzeşen b. kenetleşen c. olgunlaşan d. yabancılaşan

12.Maddi açıdan zengin; …… açıdan fakir kişilerin iç huzuru bulması mümkün değildir.

a. manevi b. idari c. tarihî d. dengeli

13.Trabzonspor'un efsanevi futbolcularından Hami Mandıralı, …….. şutlarıyla Türk futbol tarihine adını altın harflerle yazdırdı.

a. saygılı b. seviyeli c. isabetli d. duygulu

14.Selanik'i Türk elinde görebilecek miyim, diye ……..

a. seviniyordu b. hayıflanıyordu
c. terfi ediyordu d. elde ediyordu

15.Aile ve arkadaş çevresinde …… bireylerin özgüven problemi yaşaması doğaldır.

a. küçümsenen b. sergilenen c. hedeflenen d. algılanan

16.Kendine inanmak, başarının en önemli ……

a. önlemidir b. problemidir c. zıddıdır d. unsurudur

17.Sultan Ahmet Camii, Osmanlı mimarisinin bir ……

a. şaheseridir b. ziyadesidir c. makbulüdür d. mazeretidir

18.Türk milleti için……bir sohbetin olmazsa olmazlarından biri güzel bir Türk kahvesidir.

a. özgü b. nezaket c. koyu d. seviye

19.Millî ve dinî bayramların toplumsal barış için üstlendiği en önemli görevlerden biri de dargınlar ve …… birbirleriyle barışmasıdır.

a. fakirlerin b. yaşlıların c. komşuların d. küskünlerin

20.Dünya milletlerinin birbirleriyle……. katkı sağlayan en önemli ve en değerli projelerden biri de öğrenci değişim programlarıdır.

a. katılmasına b. kaynaşmasına c. saygısına d. huzuruna

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Adı :

Soyadı :

Ülkesi :

Ana Dili :

Cinsiyeti :

Yaşı :

Eğitim durumu: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Diğer kurlardaki okuma metinlerinin işlenişi ile bu kurdaki(B2) okuma metinlerinin işlenişi arasındaki farklar size göre nelerdir?
2. Etkileşimli okuma yönteminin her okuma metni için uygulanmasını ister misiniz, niçin?
3. Bu uygulamanın konuşma becerinize katkısı oldu mu, niçin? Bu uygulamanın diğer uygulamalardan farkı nedir?
4. Etkileşimli okuma etkinliklerinin olumsuz yönleri size göre nelerdir?
5. Bu uygulamanın motivasyonunuz, okumanız, anlamanız ve konuşmanız üzerindeki etkileri nelerdir?
6. Bu uygulama kelime hazinenizin artmasına katkı sağladı mı? Nedenleriyle açıklar mısınız?
7. Bu uygulama ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 6. Uygulamada Kullanılan Metinler

İki Arkadaş

Meroz, mantosunun altına bir hançer saklayarak Siragüza Kralı Denıis'in yanına sokuldu. Muhafızlar derhal kendisini yakalayarak zincire vurdular.

Kral, Meroz'a öfkeyle sordu:

-Bu hançerle ne yapacaktın?

-Kenti bir zalimden kurtaracaktım.

Bu arzunu cezasını darağacında göreceksin.

-Ölüme hazırım, hiçbir zaman af ve aman dilemiyorum. Yalnız küçük bir isteğim var. Kız kardeşimle nişanlısının düğünlerini yapmak için üç gün izin istiyorum. Üç günün sonunda güneş batmadan geri döneceğim. Bu üç gün için arkadaşım benim yerime sizin yanınızda kalacak ve eğer sözüme duramazsam öcünü ondan alabileceksin.

Kral gülmeye başladı ve biraz düşündükten sonra alaycı bir tavırla cevap verdi:

-Sana üç gün izin veriyorum. Fakat bilmiş ol ki bu süre içinde gelmezsen senin yerine arkadaşını cezalandıracağım.

Bunun üzerine Meroz arkadaşına koştu:

-Kral, beni idam ile cezalandırdı. Bununla beraber kardeşimin düğününde bulunmak için bana üç gün izin verdi. Yalnız bu üç gün için kralın yanında benim yerime sen kalacaksın. Bana bu iyiliği yapar mısın?

Arkadaşı, hiç sesini çıkarmadan onu kucakladı ve isteğini kabul etti. Krala teslim olmak üzere saraya gitti. Bu sırada Meroz, kız kardeşinin düğününe yetişmek için yola çıktı.

Meroz, kardeşi ile nişanlısını birleştirmişti. Üçüncü gün tan yeri ağarmadan uğursuz zamanı geçirmemek için çabuk çabuk geri dönüyordu. Fakat sürekli yağan yağmur, Meroz'un hızlı yürümesini engelliyordu.

Meroz, sopasına dayanarak bir ırmağın kenarına geldi. Irmaktan karşıya geçmek zorundaydı. Ancak ırmağın taşkın suları köprüyü yıkıp götürmüştü. Meroz, ne yapacağını şaşırdı. Üzüntü ve çaresizlik içine çırpınmaya başladı. Irmağın kenarında ellerini göğe kaldırarak ağlamaya ve yalvarmaya başladı.

-Allah'ım, sana yalvarıyorum, bu yağmuru ve azgın suları durdur! Zaman geçiyor. Güneş tam tepemize geliyor. Eğer biraz daha yükselirse arkadaşımı kurtarmak için çok geç kalacağım.

Dalgalar, onun öfkesini artırmaktan başka hiçbir şey yapmıyordu. Sular suları, saatler saatleri kovalıyordu. Meroz artık çok düşünmedi, hemen coşkun ırmağın ortasına atıldı. Çetin bir mücadeleden sonra suları yenerek nehrin karşısına geçti. Akşam olmadan yetişmek için hızla yoluna devam etti. Bu sırada yanından geçen iki kişinin kendi aralarında şöyle konuştuklarını işitti:

-Şu anda onu darağacına çekiyorlardır.

Meroz'u, yetişememek düşüncesi kanatlandırdı. Korku onu kamçıladı. Koşmuyor, âdeta uçuyordu. Sonunda, uzaklarda Sıragüza şehrinin kuleleri göründü. Çok geçmeden evinin bahçesini gördü. Meroz, bir süre sonra şehrin meydanına gelmişti ama güneş artık batıyordu.

Meroz, darağacını ve halkı gördü. Arkadaşını asmak için boğazına ip geçirmişler, darağacına çıkarıyorlardı. Meroz yüksek sesle bağırdı:

-Dur, cellat, İşte ben buradayım, geldim!

Meydandaki halk, cellat, kral herkes Meroz'a bakıyordu. Meroz'la arkadaşı göz göze geldiler. Cellat, Meroz'un arkadaşını darağacından indirdi. İki arkadaş büyük bir sevinçle kucaklaştılar. Bu manzara karşısında kimse duygusuz kalamazdı. Meroz sözünde durmuş, arkadaşının kendisi yerine idam edilmesini önlemişti. Kral, bu iki arkadaşı yanına çağırttı ve onları uzun uzun hayranlıkla seyrettikten sonra şöyle dedi:

Bana büyük bir ders verdiniz. Hayatta kral olmaktan daha değerli şeyler varmış. Demek ki iyilik ve dostluk dedikleri boş kelimeler değilmiş. Şimdi benim de sizden bir isteğim var: Beni de aranıza alın, üçümüzün kalbi bundan sonra bir olsun.

Schiller

(Yedi İklim Türkçe, YEE Türkçe Öğretim Seti. B2. Eylül 2017, Ankara. Sy. 42-43)

Komşuluk

Geçmişteki komşuluk ilişkisi ile günümüzdekini karşılaştırdığımızda çok büyük farklar görürüz. Günümüzde komşuluk giderek yok oluyor. Aynı mahallede, aynı apartmanda oturan insanlar yabancı gibi yaşıyorlar. Atalarımızın komşuya ve komşuluğa verdiği değeri şu sözlerle daha da iyi anlıyoruz: "Ev alma, komşu al."

“Komşu komşunun külüne muhtaçtır.” “Komşuda pişer bize de düşer.” “Hayır söyle komşuna hayır çıksın karşına.” “Komşu hakkı tanrı hakkıdır.” gibi bu sözler daha da uzayıp gider.

Komşuluk ilişkileri ne yazık kı çağın hayat şartlarına ve hızlı kentleşmeye yenik düşmüş durumda. Eskiden mahallerde birlik ve beraberlik içinde yaşanıyordu. Mahallede herkes birbirini tanır, kimin derdi sıkıntısı varsa herkes bilirdi. Evler birbirine çok yakındı. Bu durumu bize eski komşuluk ilişkilerini bilenler şöyle anlatıyor: “Eskiden bir evde yaşayan nüfüs ne kadar olursa yalnız evin reisi çalışır herkes onun getirdiği kazançla geçinirdi. Evlerimiz taştan yapılmıştı. Bugünkü lüks avizelerin yerinde gaz ocakları, oturma gruplarının yerinde ise minderlerimiz vardı. Yiyecek, giyecek ve eşya azdı. Misafire çok önem verilirdi. “Misafir on rızıkla gelir, birini yer dokuzunu bırakır.” denirdi. “Misafirin geldiği eve bereket gelir.” anlayışı vardı insanlarda. Bütün bu zor şartlara rağmen eskiden insan ilişkileri daha sıcaktı.

Tek katlı, kimi üç oda, kimisi iki oda, uzun hayatlı evler vardı. Bu yapılarda çoğu zaman aynı duvar, iki komşuya bir duvarlık yapardı. Evlerin üzerleri direklerle örtülüydü. Toprak damlı ve damdan dama geçilerek adeta mahalle dolaşılırdı. Komşular birbirlerine evini, malını, canını emanet edebilirlerdi. Komşular arasında saygı vardı. Birbirlerinin kusurlarını ayıplamaz ve hor görmezlerdi. Ortada bir yanlışlık varsa mahallenin büyükleri hatası olan uyarır ve ona ögüt verirdi. Geçmişten gelen komşuluk bağları sayesinde birbirine akrabadan daha yakın olur ve herkes birbirini ağabeyi, ablası gibi sever, sayardı. Komşunun komşuyu gözetmesi en buyuk haktı.

(Yedi İklim Türkçe, YEE Türkçe Öğretim Seti. B2. Eylül 2017, Ankara. Sy. 50)

Sevgili Anneciğim ve Babacığım

Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim, size şunları söylemek isterdim. Deneme ile öğrenirim. Bana oyunda, arkadaşlıkta ve uğraşılarımda özgürlük tanıyın. Beni her yerde, her işimde, koruyup kollamaya çalışmayın. Davranışlarımın sonuçlarını kendim görürsem daha iyi öğrenirim.

Büyümeyi çok istesem de ara sıra yaşımdan küçük davranışlarda da bulunabilirim. Bunu önemsemeyin. Ama siz beni şımartmayın. Hep çocuk kalmak isterim sonra. Her istediğimi elde edemeyeceğimi biliyorum. Ancak size verdikçe

almadan edemiyorum. Bana yerli yersiz söz de vermeyin. Sözünüzü tutmayınca sizlere olan güvenim azalıyor.

Beni dinleyin. Öğrenmeye en yakın olduğum anlar, soru sorduğum anlardır. Söylediklerinizi kısa ve açık olsun.

Bana bütün kuralları birden öğretmeye kalkmayın. Öğütlerinizden çok davranışlarınızdan etkilendiğimi unutmayın. Birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder.

Çok konuşup çok bağırmayın. Yüksek sesle söylenenleri pek duymam. "Ben senin yaşındayken..." diye başlayan sözleri hep kulak ardına atarım.

Beni yeteneklerimin üstünde işlere zorlamayın. Aksine başarabileceğim işleri yapmamı bekleyin. Başarmam için beni destekleyin. Hiç değilse çabamı övün. Bana güvendiğinizi belli edin. Beni başkalarıyla karşılaştırmayın, umutsuzluğa kapılırım.

Bana haksızlık ettiğinizi anlayınca özür dilemekten çekinmeyin. Özür dileyişiniz size olan sevgimi azaltmaz: tersine, beni size daha çok yakınlaştırır.

Benden 'örnek çocuk' olmamı beklemezseniz ben de sizden kusursuz anne baba olmanızı beklemem. Sevgi dolu ve anlayışı olmanız bana yeter.

Biliyorsunuz, sizin çocuğunuz olarak doğmayı ben seçmedim. Ama seçme hakkım olsaydı sizden başka kimsenin çocuğu olmak istemezdim!

Sevgiler...

Çocuğunuz...

(Yedi İklim Türkçe, YEE Türkçe Öğretim Seti. B2. Eylül 2017, Ankara. Sy. 61)

Yaşlılık

Yaşlılığa herkes ulaşmak ister, ulaşınca da onu kötüler. Halbuki tıpkı ağaçtaki meyvelerin zamanı gelince olgunlaşıp yere düşmesi gibi insan ömrünün de bir sonu olması kaçınılmazdır.

Yaşlılığı kötü gösteren dört sebep vardır. İsterseniz, bu sebepleri ve bu sebeplerin ne dereceye kadar gerçek olduklarını görelim.

Yaşlılık, insanı işlerden uzaklaştırırmış. Hangi işlerden? Gençlik ve güç isteyen işlerden mi? Yaşlıların bedeni güçsüz olsa da manevi güçlerle yapılabilecek işler yok mudur?

Yaşlılar, gençlerin yaptığı işleri yapamazlar ama çok daha büyük, çok daha iyi işler görürler. Büyük işler, kol gücüyle değil; sözünü geçirme ve isabetli düşüncelerle başarılır. Ancak yaşlandıkça bellek zayıflar, derler. İşletmezsen ya da belleğin yaratılıştan ağır işliyorsa zayıflar elbette. Bir yaşlının hazinesini gömdüğü yeri unuttuğunu doğrusu hiç duymadım.

Yaşlılığı kötü gösteren ikinci sebep bedenin zayıflamasıdır. Yeni yetiştiğim sıralarda bir boğa ya da bir fil kadar güçlü olmak umurumda değildi. Şimdi de gençlikteki gücümü yitirişim umurumda değil. İnsan yalnızca gücünü yönetmesini bilmeli, ancak gücünün yettiği kadarına el atmalı: işte böyle olursa insan "Eski gücüm kalmadı." diye hayıflanmaz. Dediklerine göre Milon, Olimpiyat alanına omuzlarında canlı bir öküzle girmiş. Sana böyle bir beden gücünün mü yoksa Pisagor'daki zekâ gücünün mü verilmesini istersin?

Gelelim yaşlılığa buldukları üçüncü eksikliğe, yani yaşlıların zevklerden yoksun olmasına. Yaşlılık bizden gençliğin bu özelliğini uzaklaştırıyorsa ne büyük bir iyilik ediyor! Çünkü zevk isteği, hem insanda düşünce bırakmaz hem de aklın gözlerini körleştirir.

Yaşlıların zevki aramamaları bir eksiklik değil, tam tersine övünülecek bir şeydir. Yaşlılar şölenlerden, güzel sofralardan uzak mı kalıyorlar? Öyleyse sindirimsizlikten, uykusuzluktan da uzak kalıyorlar demektir.

Yokluğunu duymadığın şeyin üzüntüsünü de duymazsın. İhtiyar Sofokles'e "Aşkla aran nasıl?" diye sorulunca şöyle demiş: "Allah korusun! Ben ondan elimi eteğimi seve seve çektim, kaba ve çılgın bir efendinin elinden kurtulmuş gibiyim."

Yaşlılığa kötü dedirten dördüncü sebep ise ölüme yakın oluş. Evet, ölüm yaşlılardan uzun süre uzak kalamaz ama onca yıl yaşayıp da ölümün küçümsenmesi gerektiğini anlamayan yaşlıya yazık! Genç bile olsa, akşama kadar yaşayacağını kesin olarak söyleyecek düşüncesiz bir insan var mıdır? Ölüm gençlerin de başında olduğuna göre niçin yaşlılığı kötülemek için bir sebep olsun? Bir ömür, kısa da olsa iyi ve onurlu olarak yaşamaya yetecek kadar uzundur. Öleceğimiz kesin, kesin olmayan bir şey varsa o da bugün ölüp ölmeyeceğimizdir.

Yaşlılık üzerine söyleyeceğim işte bu kadar! Keşke siz de o çağa erseniz de benden dinlediklerinizin doğru olduğunu kendi deneyimlerinizle görebilseniz!..

(Yedi İklim Türkçe, YEE Türkçe Öğretim Seti. B2. Eylül 2017, Ankara. Sy. 74)

İstanbul'da Yaşama Sanatı

Bir şehri şehir yapan kendine özgü yaşama imkânları, renkleri, çeşitlilikleri ve havasıdır. Eğer bütün bu unsurları ve şehrinin müziğini fark edemez, o güzellikleri algılayamazsanız oradaki yaşama sanatını gerektiği gibi icra edemezsiniz. Siz o şehirde bulunuyor, vakit geçiriyor, hatta doğup ölüyor ama o şehirdeki yaşama sanatının farkına varamıyorsunuz demektir.

İstanbul, bir imparatorluk şehri... Roma'nın, Bizans'ın, Osmanlı'nın şaheserlerini kendinde toplamış. Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatkârların güzel eserleriyle uyum içinde gözler önüne sermiş. Geçen yüzyıllar, bu şehri her bakımdan yıpratsa da güzelliğini almaya gücü yetmemiş. Bazı değerler kaybolup gitse de Türkiye'nin en kalabalık şehri olan İstanbul'u yeniden tanımaya, keşfetmeye, onun keyfini çıkarmaya, orada yaşamayı bir sanat haline getirmeye ne dersiniz?

İstanbul'da yaşamak bir sanattır. İstanbul'da erguvanların ve mimozaların çiçek açışını izlemek, göçmen kuşların göçünü takip etmek, bülbüllerin ötüşünü dinlemek, Boğaz'da gökyüzündeki yıldızları seyretmek bir başkadır. İstanbul'un güzelliğini yaşamak için Beyazıt'ta sahafları dolaşarak eski kitapları incelemek, Sultanahmet'te bir çınara yaslanıp çay içmek, Ayasofya'nın tarihi havasında kaybolmak, Eyüp'te güzel sesli bir müezzinin sesine kulak vermek gerekir. İşte İstanbul'da yaşamanın bazı güzellikleri...

İstanbul'da yaşamanın sanat hâline gelmesi için bu tarihi şehri iyi tanımak, yedi tepesinden kıyısına, parkından dağına, tarihi Osmanlı çarşılarına kadar iyi bilmek gerekir. İstanbul'da baharda gezintiye çıkmak, hisarların üstünde bu aziz şehre tepeden bakmak bir başkadır. Hele Çengelköy'de ve Kız Kulesi açıklarında balık tutmanın, boğaz hattında çalışan bir vapura binerek Eminönü'nden Kavaklar'a gitmenin, Adalar'da yürüyüşe çıkman tadına doyulmaz.

İstanbul, mutfağıyla da büyüler sizi. Birçok kültürün mutfağını İstanbul'da bulmak mümkündür. Bazı tatlar ise yalnızca İstanbul'a hastır. Bebek'te badem ezmesinin, Sarıyer'de su muhallebisinin, Kanlıca'da yoğurdun, Beyoğlu'nda tavukgöğsünün, Kavaklar'da balığın, Koska'da helvanın, Güllüoğlu'nda baklavanın

İstanbul'un eskimeyen tatlarından olduğunu hatıranızdan çıkarmayın. Bu lezzetleri tattıktan sonra Kurukahveci Mehmet Efendi'den taze kahve alıp keyfinize devam edebilirsiniz. İstanbul için birçok edebiyatçı, düşünür ve lider övgü dolu sözler söylemiştir. İşte bunlardan bazıları:

-İstanbul dünya ülkesinin başkenti olmalıdır. (Napolyon Bonapart – Fransa İmparatoru)

-Dünyaya son kez İstanbul'dan bakmalısınız. (Lamartine –Yazar)

-İstanbul, dünya şehirlerinin kraliçesi olmalıdır. (Lady Dorina – Yazar)

-İstanbul, insanlar var oldukça yaşamalıdır. (Petrus Gyllius – Yazar)

(Yedi İklim Türkçe, YEE Türkçe Öğretim Seti. B2. Eylül 2017, Ankara. Sy. 102-103)

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Yusuf GÜNAYDIN

E-posta: yusuf.gunaydin@hotmail.com

Eğitim Durumu:

Doktora: Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans: Atatürk Üniversitesi
Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Lisans :Atatürk Üniversitesi
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü

İş Deneyimi : Türkçe Öğretmeni: Giresun Tirebolu Cumhuriyet İÖO (1998-2000)
Türkçe Öğretmeni: Beşikdüzü Final Dershanesi (2000-2002)
Türkçe Öğretmeni: Uğur Dershanesi (2002-2004)
Kurucu-Türkçe Öğretmeni: Trabzon Açı Dershanesi (2004-2009)
Türkçe Öğretmeni: Akçaabat Cumhuriyet İÖO (2009-2010)
Öğretim Görevlisi: Karadeniz Teknik Üniversitesi (2010-2018)
Öğretim Görevlisi: KTÜ TÖMER Müdür Yardımcısı (2014-2018)
Öğretim Görevlisi: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (2018-…)

Yayınları:

Kitap & Kitap Bölümü:

Erdoğan, Tolga, Kasım Yıldırım, Yusuf Günaydın, Betül Yeşilbaş, Gökçe Yağcıoğlu, Zeynep Elmas Cankurtaran. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulama Örnekleri. Ankara: Eğiten Yayın.

Günaydın, Yusuf. 2019. Hakikat Peşinde Koşan Model Bir Öğretmen: S. Ahmet Arvasi. (Editör: Ali Fuat ARICI, Mustafa BAŞARAN, İdeal Türk). S. 515 -527. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Makaleler:

Saydam, Mehmet, Talat Aytan, Yusuf Günaydın. 2020. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Emojiler Yoluyla Öğretimi. IJLET.

Bildiriler:

Günaydın, Yusuf, Ali Fuat Arıcı, 2020. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi. ICMUSS.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2019. TRT Çocuk Şarkıları Repertuar Kitabında Metinsellik. VI. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2019. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Bir Kaynakça Denemesi. VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2019. Millî Kimliğin İnşasında Bir Model Olarak Kâzım Karabekir'in Çocuk Oyunları. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil – Tarih – Coğrafya (UKDA)

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2018. Kırım Türk Çocuk Edebiyatı Yazarı Emine Usein'in "Altın Küneş" Kitabında Yer Alan Söz Sanatları. V. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2018. İfade Zenginliği Bakımından Türkçenin Kurucu Metinleri: Orhun Abideleri Örneği. V. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2018. Ortaokul Türkçe Dersi İçin Bir Metin Önerisi: Kağızmanlı Hıfzı'nın "Vatan Özlemi" Şiiri. Ölümünün 100. Yılında Kağızmanlı Hıfzı Uluslararası Sempozyumu.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2018. II. Abdülhamid Döneminde Türkçe Öğretimi. Vefatının 100. Yılında Sultan II. Abdülhamid ve Dönemi Uluslararası Kongresi.

Yıldırım, Kasım, Tolga Erdoğan, Betül Yeşilbaş, Yusuf Günaydın. 2017. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Yeterlilik Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları. I. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni.

Yeşilbaş, Betül, Tolga Erdoğan, Kasım Yıldırım, Yusuf Günaydın. (2017). Yaratıcı Dramıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Örnek Bir Uygulama ve Yansımalar. I. Uluslararası Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni.

Günaydın, Yusuf. 2017. Trabzon'da Uluslararası Bir Kültür Elçisi: KTÜ TÖMER. DOKAP Bölgesi Uluslararası Turizm Sempozyumu.

Erdoğan, Özge, Yusuf Günaydın, Caner Özdemir. 2017. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anadili Türkçe Olmayan Çocuklara Türkçe Öğretimi Konusunda Özyeterliklerinin İncelenmesi. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.

Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2017. KPSS'ye Hazırlanan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları. 4. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi.