



**T.C.**

**ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKICI OKUMA  
STRATEJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA  
KAYGISINA ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Selvi KARAKUŞ**

**Danışman  
Prof. Dr. Elif AKTAŞ**

**ALANYA  
2024**



**T.C.**  
**ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKICI OKUMA  
STRATEJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA  
KAYGISINA ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Selvi KARAKUŞ**

**Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**  
**Program Adı: Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Elif AKTAŞ**

**ALANYA**  
**2024**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....  
Selvi KARAKUŞ

## TEŞEKKÜR

Tanıőtıđımız günden beri beni cesaretlendiren, tezin hazırlanma aőamasından son aşamasına kadar bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen, varlığını daima hissettiğim, fikirleri ile yoluma ışık olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danıőmanım Prof. Dr. Elif AKTAŞ'a saygılarımı ve teőekkürlerimi sunarım. Araştırmanın uygulama sürecini Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER'de gerçekteőtirmem için gerekli imkanları sağlayan, ayrıca desteklerini esirgemeyen kıymetli yöneticilere ve hocalarımıza teşekkür ederim. Tez savunma komitesinde yer alan değerli Prof. Dr. Derya YILDIZ ve Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR'e katkılarından dolayı teőekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte desteğini esirgemeyen annem başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

## ÖZET

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA KAYGISINA ETKİSİ

Selvi KARAKUŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs, 2024 (160 sayfa)

Bu çalışmada; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin, B1 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntem benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcıları; Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 60 (30 deney ve 30 kontrol grubu) yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmanın uygulama sürecinde deney grubuna okuma derslerinde altı hafta boyunca üç ders saati akıcı okuma stratejileri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut program uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile ki-kare testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda bulunan öğrencilerin akıcı okuma stratejileri ile ilgili olumlu görüş bildikleri de tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma kaygısı.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF FLUENT READING STRATEGIES ON READING COMPREHENSION AND READING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Selvi KARAKUŞ

Department of Turkish Language and Social Sciences Education  
Graduate School of Education, Alanya Alaaddin Keykubat University

May, 2024 (159 pages)

In this study; The effects of fluent reading strategies on reading comprehension skills and reading anxiety in teaching Turkish as a foreign language were investigated. The participants of this study are 60 foreign students that studying Turkish as a foreign language, (30 experimental and 30 control groups) at TÖMER, Gazi University. During the implementation process of this study, fluent reading strategies were applied to the experimental group for three lesson hours in reading lessons for six weeks. The current program was applied to the control group. An explanatory sequential mixed method was adopted in the research, in which quantitative and qualitative approaches were used together. Descriptive statistics, dependent and independent groups t test and chi-square test were used to analyze the quantitative data obtained in the study. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data obtained from the semi-structured interview form. As a result of the research, it was determined that fluent reading strategies had a positive effect on reading comprehension skills and reading anxiety. Additionally, it was determined that the students in the experimental group had positive opinions about fluent reading strategies.

**Keywords:** Reading, fluency reading, fluency reading comprehension, reading anxiety

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
2. LİTERATÜR.....	9
2.1. Okuma.....	9
2.2. Akıcı Okuma.....	14
2.2.1. Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri.....	16
2.2.2. Doğru Okuma.....	17
2.2.3. Okuma Hızı.....	18
2.2.4. Prozodi.....	19
2.3. Akıcı Okuma Stratejileri.....	20
2.3.1. Tekrarlı Okuma.....	20
2.3.2. Yankılayıcı (Eko) Okuma.....	21
2.3.3. Okuma Tiyatrosu.....	21
2.3.4. Eşli Okuma.....	23

2.3.5. Paylaşarak Okuma .....	23
2.3.6. Kelime Tekrarı Tekniği .....	24
2.3.7. Koro Okuma .....	24
2.4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama .....	25
2.5. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Okuma Becerisinin Yeri..	29
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı .....	34
2.7. İlgili Araştırmalar .....	38
2.8. Akıcı Okuma ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	38
2.9. Akıcı Okuma ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	45
2.10. Okuma Kaygısı ilgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..	48
3. YÖNTEM .....	53
3.1. Araştırma Deseni .....	53
3.2. Nicel süreç .....	54
3.3. Nitel süreç.....	56
3.4. Çalışma Grubu.....	57
3.5. Veri Toplama Araçları.....	59
3.5.1. Nicel veri toplama araçları .....	59
3.5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	60
3.5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği.....	60
3.5.2. Okuma hızının ve doğruluğunun ölçülmesi .....	61
3.5.3. Nitel veri toplama araçları .....	62
3.5.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu .....	62
3.6. Uygulama Süreci .....	63
3.6.1. Eşli Okuma Etkinlikleri (Birinci Hafta) .....	66
3.6.2. Tekrarlı Okuma Etkinlikleri (İkinci Hafta) .....	66
3.6.3. Paylaşarak Okuma Etkinlikleri (Üçüncü Hafta).....	67
3.6.4. Okuma Tiyatrosu Etkinlikleri (Dördüncü Hafta) .....	67

3.6.5. Koro Okuma Etkinlikleri (Beşinci Hafta) .....	67
3.6.6. Eko/ Yankılayıcı Okuma Etkinlikleri (Altıncı Hafta) .....	68
3.7. Verilerin Analizi .....	68
3.7.1. Nicel veri analizi.....	68
3.7.2. Nitel veri analizi .....	69
4. BULGULAR .....	72
4.1. Nicel Verilere ilişkin Bulgular .....	72
4.1.1. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	72
4.1.2. Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	74
4.1.3. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ...	76
4.2. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular .....	79
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER .....	83
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	83
5.2. Öneriler.....	92
6. KAYNAKLAR.....	94
7. EKLER .....	112
EK- 1.Sosyal Araştırmacıları Bilgilendirme Formu .....	112
EK- 2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	114
EK- 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	125
EK- 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği.....	126
EK- 5. Etik Kurul İzni.....	127
EK- 6. Gazi Üniversitesi TÖMER Araştırma İzni.....	129
EK- 7. Ölçek İzni .....	130
EK- 8. Başarı Testi İzni.....	131
EK- 9. Uygulama Fotoğrafları .....	132
EK-10. Örnek Ders İşleme.....	136



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 2. 1</b> Ana Dilde (D1) Ve İkinci Dilde (D2) Okuma Arasındaki Farklılıklar .....	13
<b>Tablo 2. 2</b> Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi .....	30
<b>Tablo 2. 3</b> Genel Okuduğunu Kavrama .....	31
<b>Tablo 2. 4</b> Yazışmaları Okuma .....	31
<b>Tablo 2. 5</b> Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma. ....	32
<b>Tablo 2. 6</b> Bilgi ve Sav için Okuma.....	32
<b>Tablo 2. 7</b> Yönergeleri Okuma .....	33
<b>Tablo 2. 8</b> Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma.....	33
<b>Tablo 3. 1</b> Açıklayıcı Sıralı Karma Desen Süreci.....	54
<b>Tablo 3. 2</b> Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Örneği .....	56
<b>Tablo 3. 3</b> Çalışma Grubunun Özellikleri.....	58
<b>Tablo 3. 4</b> Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler .....	69
<b>Tablo 4. 1</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	72
<b>Tablo 4. 2</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	73
<b>Tablo 4. 3</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	74
<b>Tablo 4. 4</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	75
<b>Tablo 4. 5</b> Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	76
<b>Tablo 4. 6</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	77

**Tablo 4. 7** Akıcı Okuma Stratejilerinden Duyulan Beğeniye İlişkin Görüşler..... 79

**Tablo 4. 8** Akıcı Okuma Stratejilerinin Zorluğuna İlişkin Görüşler..... 80

**Tablo 4. 9** Akıcı Okuma Stratejilerinin Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşler ..... 81



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1 Okuma Hiyerarşisi. ....	10
Şekil 2. 2 Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri .....	17
Şekil 2. 3 Okumanın Karmaşık Doğasına Genel Bir Bakış .....	27
Şekil 2. 4 Kaygı Derecesiyle Zor Bir Konuyu Öğrenme Arasındaki İlişki.....	35
Şekil 3. 1 Araştırmanın Nitel Sürecine Dair Akış Şeması.....	57
Şekil 3. 2 Akıcı Okuma Etkinliklerinin Uygulanış Sırası .....	64
Şekil 3. 3 Akıcı Okuma Etkinliklerinin Uygulanma Süreci.....	65
Şekil 4. 1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Beceri Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması.....	73
Şekil 4. 2 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması .....	74
Şekil 4. 3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması .....	75
Şekil 4. 4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması .....	76
Şekil 4. 5 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları .....	78
Şekil 4. 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları .....	78

## KISALTMALAR

### Kısaltmalar

TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
Gazi TÖMER	Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
CEFR	Common European Framework of Reference
D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme
TDK	Türk Dil Kurumu
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
vd.	ve diğerleri
Akt.	Aktaran

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, alıcı dil becerilerinden biri olup bireyin yaşam boyu kullandığı bir öğrenme alanıdır. Akıcı okuma ise okumanın bir üst düzeyi olup bireyin okuduklarından anlam çıkarmasında önemli bir role sahiptir. Akıcı okuyamayan bireyler, okuduklarını anlamlandırmada başarısız olmaktadır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma becerisi önemlidir. Dil öğretiminde özellikle A seviyesi (başlangıç seviyesi) okuma esnasında anlamdan ziyade telaffuzun ön plana çıktığı bir seviyedir. Ancak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme Avrupa Ortak Çerçeve Programına (D-AOBM) göre bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B düzeyi, okumanın anlamıyla sonuçlanması gereken bir seviye alanına işaret eder. B düzeyi kullanıcılar için okuma becerisinin öğretiminde sesletimden ziyade anlam çıkarma önemlidir. Akıcı okuma da öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini yordayan önemli bir kavramdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencinin sadece kelimeleri, cümleleri, metinleri telaffuz etmesi değil aynı zamanda okuduğunu anlamlandırması da önemlidir. Bu doğrultuda yabancı dilde okuma, temelde dili öğrenenin yazılı metindeki sembolleri hedef dilin özellik ve kurallarına göre anlamlı duruma getirdiği dinamik ve etkileşimli bir süreç olarak ifade edilebilmektedir (Aktaş, 2023, s.71).

Dil becerileri arasında, diğer öğrenme alanlarına girdi oluşturması yönüyle, en önemli becerilerden biri okumadır. (Balcı & Dündar, 2017). Karmaşık bir süreç olarak adlandırılan okuma; görme ve seslendirmenin yanı sıra dikkat, algılama, ön bilgileri kullanma, sentezleme, çözümlleme ve yorumlama gibi birçok unsurun bir araya gelmesinden oluşan zihinsel bir süreç olarak adlandırılmaktadır (Coşkun, 2002; Güneş, 2015). Diğer bir deyişle okuma; uygun bir yöntem seçilerek bir amaç doğrultusunda yapılan anlamlandırma süreci olup yazar ve okur arasında etkileşim içeren dinamik bir süreçtir. Anlamlandırma sürecinde ise ön bilgilerin önemi büyüktür (Akyol, 2021). Zihinsel bir süreç olmasının yanı sıra bireyin bilgilenmesine ve kültürlenmesine de katkıda bulunan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2006).

Okuma, semboller yardımı ile kodlanmış iletilerin çözümlenerek anlama ulaşılması sürecini kapsamaktadır (Razi, 2007). Bu süreçte sesler, anlamlandırılıp yorumlanmazsa okuduğunu anlama gerçekleşmemektedir. Okumaya yeni başlayan bireyler önce seslere anlam yükler, ardından bu seslerden anlam çıkarıp metni yorumlar. Yabancı dil öğrenilirken de benzer bir durum yaşanmaktadır. Birey; harfleri, sözcükleri, cümleleri, metinleri seslendirir ancak dil yapılarının farklılığına bağlı olarak uzun süre bu süreçte zorluk yaşayabilmektedir (Karakuş Tayşi, 2017). Zira yabancı dilde, öğrenilen dilin söz varlığı, gramatik ve söylem yapısına dair bilgilerin varlığı ve yokluğu önemli değişkenlerdir. Ana dilinde okuma etkinliğine başlayan birey, dilin söz konusu özelliklerini örtük olarak fark etmektedir. Fakat ikinci dil edinim sürecinde hedef dile ilişkin beceriler eş zamanlı olarak edinilmeye başlandığı için ikinci dil öğrenen bireylerde bu bilgiler henüz mevcut değildir. Bu durum da, ikinci dildeki okuma sürecinin ana dildeki okuma sürecine kıyasla daha zor ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Aygüneş, 2007).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma süreci; öğrencinin harfleri, kelimeleri, cümleleri tanımasının yanında, ön bilgilerini harekete geçirerek kendi görüşleri doğrultusunda metinde verilen anlamı kavramasını gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Altunkaya & Erdem, 2017). Bu süreçte öncelikle öğrencinin öğrendiği dile ait metinlerdeki kelimeleri doğru seslendirmesi ve doğru bir şekilde telaffuz etmeye alışması beklenmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesli okumaya özen gösterilmesi gerekmektedir (Güzel & Barın, 2020).

Okumanın hem telaffuz hem de anlam boyutunun üzerinde durulması gerekmektedir, kelimeleri doğru seslendiremeyen ve belli bir hızda okuyamayan kişilerin anlama ulaşması zordur (Aktaş, 2023, s.72). Bu doğrultuda okumanın anlama boyutuna ulaşılabilmesi için akıcı okuma becerisinin kazandırılması gerekli görülmektedir (Aşıkcan, 2019). Okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde okuma akıcılığı önemli bir etken olarak görülmektedir (Altundal & Bilge, 2023). Okumada akıcılık kazanan birey, metni doğru bir şekilde seslendirecek aynı zamanda kolaylıkla da anlama ulaşabilecektir.

Akıcı okuma, metnin anlam ünitelerine dikkat edilerek prozodiye uygun bir şekilde, doğru ve belli bir hızda yapılan okumadır (Hudson vd., 2005). Diğer bir deyişle akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya özen gösterilen, geri dönüşlerin, sözcük tekrarı, heceleme ve gereksiz duraklamaların yapılmadığı, anlam

ünitelerine dikkat edilerek konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2006). Okuma becerisinin ileri düzeyi diye ifade edilen akıcı okuma; doğru okuma, hız, prozodi ve anlama gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Aktaş, 2021). Bu bileşenlerin okuma sürecine dahil edilmesiyle anlama ulaşmak kolaylaşacaktır (Yıldırım vd., 2013).

Akıcı okuma becerisi kazanan iyi okuyucular; metni hızlı, doğru ve prozodiye özen göstererek okuduklarından dolayı anlama daha kolay ulaşırlar. Zayıf okuyucuların ana sorunu ise anlama ulaşamamalarıdır. Anlama ulaşmakta problem yaşayan okuyucuların okuma akıcılığı iyileştirildikçe anlama becerileri de gelişecektir (Baştuğ & Öncü, 2020). Ayrıca bireylerin akıcı okuma becerilerinin gelişimi desteklendiğinde, bu doğrultuda okuduğunu anlama becerileri de gelişim gösterecektir (Kodan, 2015).

Okuduğunu anlama; sözcük hazinesi, sözcük tanıma becerisi, hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilme ve akıcı okuma süreciyle yakından ilişkilidir (Kodan, 2015). Okuma, metin ve okuyucu arasında meydana gelen bir etkileşimdir. Okuyucuların, okuma anlama sürecini iyi bir şekilde yürütebilmesi için metindeki ifadeleri hızlı, doğru ve metnin tonuna uygun bir şekilde okumaları ve bu doğrultuda anlamlandırmaları gerekmektedir. Akıcı okuma bu sebeple okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak nitelendirilmektedir (May & Rizzardi, 2002'den Akt. Güngör, 2019). Bu etki göz önüne alındığında akıcı okumanın okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Bireyin okuma esnasında sesletim hataları yapması anlama ulaşmasını zorlaştırmakta, bu da birtakım kaygı, korku, yetersizlik gibi psikolojik sorunları beraberinde getirmektedir. Okuma sürecinde okuma ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de kaygıdır. Okuma kaygısı yabancı dil öğreniminde sınıf ortamında genellikle karşılaşılan bir durumdur, bireyler Türkçeyi öğrenirken farklı sebeplerden dolayı sıklıkla kaygı duyabilmektedirler. Bu durum ise okumanın çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Bağcı & Baz, 2019, s.198). Altunkaya (2017), okuma kaygısını okumaya karşı bir tepki hâli olarak tanımlamaktadır. Bu durumun yetersizlik hissi, hayal kırıklığı, hüznün, korku gibi duygusal; terleme, çarpıntı, kızarma gibi fiziksel hislerin bir kombinasyonu ile ortaya çıkabildiğini ifade etmektedir. Ateş ve Bahşi ise (2019), okuma kaygısından yabancı dil öğrenen bireylerde gözlemlenen psikolojik tepkilerden biri olarak bahsetmekte, okuma

kaygısının kelimelerin seslendirilip anlamlandırılması sırasında ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Kaygı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genellikle karşılaşılan bir sorundur. Temel dil becerilerinden olan okumanın öğretimi-öğrenimi sürecinde de bu durum sıklıkla ortaya çıkabilmektedir. Bu durumun okuma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Bağcı & Baz, 2019).

Bu araştırma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma kaygılarının azaltılmasında akıcı okuma stratejilerinin katkı sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Akıcı okuma stratejilerinin (paylaşarak okuma, yankılayıcı/eko okuma, okuma tiyatrosu, tekrarlı okuma, eşli okuma ve koro okuma) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

## **1.2. Alt Problemler**

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, akıcı okuma stratejilerinin (paylaşarak okuma, yankılayıcı/eko okuma, okuma tiyatrosu, tekrarlı okuma, eşli okuma ve koro okuma) B1 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerinin alınması da amaçlanmıştır.

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde iletişim teknolojilerindeki artış, sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, ikili ilişkilerin çeşitlenmesi, inanış, ülkelerin izlediği politika ve ticaret gibi faktörler nedeniyle birden fazla dile ihtiyaç duyulması kaçınılmaz bir durum hâline gelmiştir (Altunkaya, 2021). Özellikle son yıllarda hızla küreselleşen dünyada toplumların birbirleriyle etkileşim kurma hızı artmıştır (Şen, 2023). Bugün ise en az iki dilin kullanımı günlük yaşamın standart bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır (Türker & Genç, 2018). Bu doğrultuda Türkçe öğretimine duyulan ihtiyaç da her geçen gün artmakta ve bu alanda yapılan akademik çalışmalar ise hız kazanmaktadır (Göçer vd., 2012).

Akademik ve günlük yaşamda sıklıkla kullandığımız bir beceri olan okuma; bireylerin bilgi düzeyini artıran, zihin gelişimini destekleyen, kendini ifade etmesini sağlayan ve hayatta başarılı olmasına yardımcı olan bir beceridir. Diğer dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkileyerek çok yönlü işlevselliğiyle öne çıkan okuma; söz varlığına ve dil yapılarına ilişkin bilgileri de içeren bir anlamlandırma sürecidir (Okur & Demirdöven, 2023).

Okuma eğitiminde sadece sesletime odaklanmak doğru değildir. Ana dili öğretiminde ilk okuma aşamasında, yabancı dil öğretimindeyse temel düzeyde anlamdan daha çok sesletimin öne çıktığı gözlemlenebilmektedir. Buna karşın ana dili ve yabancı dil öğretimi aşamasında okuma becerisi, sözcük tanıma ve sesletim aşamasının ötesine geçmeli, ileri seviyelere taşınmalıdır (Aktaş, 2022). Bu sürecin doğru bir şekilde yürütülmesi için ise ilk olarak dilin ses ve harflerinin doğru bir şekilde aktarılması önemlidir (Günaydın, 2020). Hedef dildeki ses ve harflerin doğru bir şekilde öğrenilmesi o dilin etkili ve doğru şekilde kullanılmasına, okunan kelime ve metinlerin anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle okuma anlama becerisini geliştirmiş bir birey diğer temel dil becerilerinde de rahatlıkla gelişme gösterebilecektir (Miyanyedi & Osmanbegović-bakšić, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir eğitmen, okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırabilmelidir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe harflerin tanıtılması, akıcı okumanın sağlanması, sözcük bilgisi, dil bilgisi gibi pek çok bilişsel beceriyi bireye aktarmak zorundadır (Altunkaya & Erdem, 2017). Bu beceriler arasında olan okuma akıcılığı, okuma eğitiminin temel unsurlarındandır (Arslan, 2023). Bu doğrultuda okuma akıcılığının kazandırılması için doğru okuma, hız ve prozodi gibi

bileşenlerin öğretimine ayrı ayrı özen gösterilmelidir. Bu sayede okuma akıcılığı kazanan birey anlama rahatlıkla ulaşacaktır (Aktaş, 2021).

Akıcı okuma becerisi, hedef dilin doğru bir şekilde kullanılması, kelimelerin, metinlerin doğru seslendirilmesi ve anlamlandırılması bakımından dili öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Bu becerinin kazandırılması aynı zamanda öğrenilen hedef dilde diğer dil becerilerinin kullanımını da kolaylaştıracaktır. Bu nedenle yabancı dilde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin, okuma, okuduğunu anlama ayrıca prozodi becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma kaygısının azaltılmasında akıcı okuma stratejilerinden etkili bir şekilde faydalanılmalıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma kaygısının ilişkisini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda akıcı okumayı geliştiren stratejilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama ve okuma kaygısına etkisini araştırmak, genel anlamda bu çalışmanın gerekçesini meydana getirmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, akıcı okuma stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu çalışmada kullanılan akıcı okuma stratejileri; paylaşarak okuma, eşli okuma, okuma tiyatrosu, koro okuma, eko /yankılayıcı okuma, tekrarlı okuma ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 60 öğrenci (30 deney-30 kontrol) ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan metinler; Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey, Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 Seviyesi, Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 seviyesi ders kitabındaki metinler ile sınırlıdır.

- Araştırmanın veri toplama süreci, toplamda 6 hafta ve 18 ders saati ile sınırlıdır.
- Araştırmanın hazırlık süreci (atölye aşaması), okuma etkinliklerinin öncesinde gerçekleştirilen bir haftalık zaman dilimi ile (3 saat) sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Okuma:** Kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma faaliyetidir (Gündüz & Şimşek, 2019).

**Akıcı Okuma:** Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, geriye dönüşlerin, sözcük tekrarlarının, heceleme ve gereksiz duraklamaların yapılmadığı, anlam ünitelerine özen gösterilerek konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2006).

**Akıcı Okuma Stratejileri:** Akıcı okumayı geliştirmeye yardımcı olan stratejilerdir (Uzunkol, 2013).

**Tekrarlı Okuma:** Akıcılık elde edinceye kadar okuyucunun tekrar ederek okumasına dayanan bir akıcı okuma stratejisidir (Baştuğ, 2021).

**Eko (Yankılayıcı) Okuma:** Kelime, cümle ya da kısa metinlerin öğretmen ya da bir okuyucu tarafından sesli okunmasının ardından öğrencilerin tekrar etmesine dayanan bir akıcı okuma stratejisidir (Güneş, 2007).

**Okuma Tiyatrosu:** Olaya dayalı bir metnin diyaloglara dönüştürülerek öğrencilere roller verilmesiyle metnin tekrar okunmasına dayanan bir akıcı okuma stratejisidir (Baştuğ, 2021).

**Eşli Okuma:** Öğretmen, aileden biri ya da iyi okuyucu ile öğrencinin eşleştirilerek okuma sürecini birebir paylaştığı destek ve modellemeye dayalı bir akıcı okuma stratejisidir. Bu strateji metindeki cümlelerin, paragrafların ya da bölümlerin sırayla okunması ile yapılmaktadır (Baştuğ, 2021).

**Paylaşarak Okuma:** Öğretmen ya da okuma seviyesi iyi bir okuyucunun öğrenciyi yönlendirmesi ve yardımcı olması ile metnin paylaşarak okunmasına dayanan bir akıcı okuma stratejisidir (Baştuğ, 2021).

**Kelime Tekrarı Stratejisi:** Öğrencinin okuma anında hatalı okuduğu kelimelerin tekrar tekrar okunarak hataların giderilmesine yönelik çalışmaları içine alan akıcı okuma stratejisidir (Gedik & Akyol, 2022).

**Koro Okuma:** Metnin bölümlerinin uygun anlam ünitelerine ayrılarak gruplara paylaşılması veya metnin grupla beraber okunmasına dayanan akıcı okuma stratejisidir (Şahin & Melanlıoğlu, 2021).

**Okuduğunu Anlama:** Metinden bilgileri alma bunları zihinde işleme, ön bilgilerle birleştirme, yeni anlamlar üretme gibi çeşitli işlem, aşama ve süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2021).

**Okuma Kaygısı:** Bireyin okumaya yönelik olumsuz tutum ve davranış sonucunda ortaya çıkan, okumaya engel olan gerilimdir (Veyis, 2018).



## 2. LİTERATÜR

Çalışmanın bu kısmında okuma, akıcı okuma, akıcı okuma stratejileri, akıcı okuma ve okuduğunu anlama, D-AOBM’de okuma becerisi, okuma kaygısı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

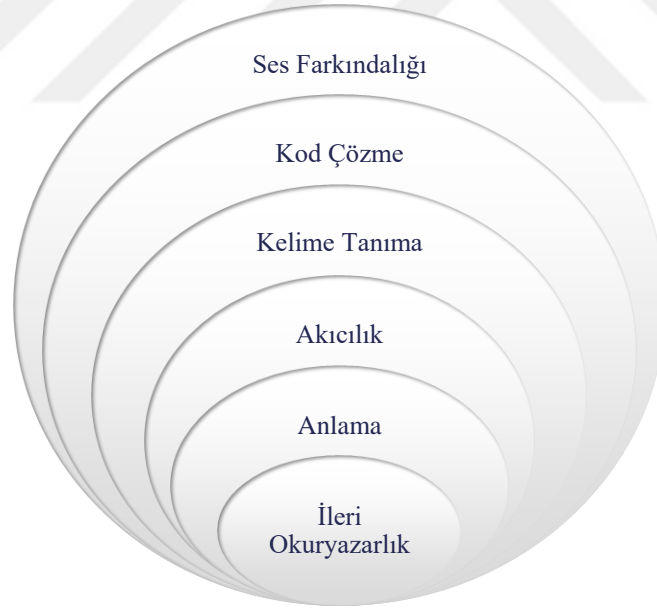
### 2.1. Okuma

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma olmak üzere dört temel becerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Anlama becerileri kapsamında okuma ve dinleme, anlatma becerileri kapsamında ise yazma ve konuşma becerileri kabul edilmektedir (Razı, 2007). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde temel dil becerileri içinde önemli bir yeri olan okuma, doğuştan edinilmeyen bir beceridir ve sistemli bir şekilde öğrenilmektedir (Güneş, 2017). Birey dinleme ve okuma yoluyla dış dünyayı algılayıp anlamlandırırken konuşma ve yazma becerileri ile duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve hislerini başkalarına aktarmaktadır (Arıcı & Taşkın, 2019). Anlamanın en önemli aşamalarından biri olarak görülen okuma, diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından dolayı önemli görülmektedir (Aytaş, 2005). Bu sebeple okuma eğitimine temel dil becerileri arasında önemli rol oynamaktadır.

Okuma kavramı ile ilgili alanyazında birçok tanıma rastlanmaktadır. Türkçe Sözlük’te (2023) okumadan “*yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek*” şeklinde bahsedilmektedir. Razon (1982), okumayı, yazılı ve basılı sembolleri, belli kurallar çerçevesinde telaffuz etme süreci olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Sidekli ve Yangın (2005), okumayı; sadece harfleri, sembolleri, kelimeleri, cümleleri seslendirme etkinliği değil aynı zamanda okuyucunun metindeki bilgileri, kendi ön bilgilerinden yola çıkarak düşünce ve amacına göre yorumlaması şeklinde tanımlamıştır. Şahin ve Aktar (2020), okumayı; görme, kavrama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi zihnin farklı fonksiyonlarından meydana gelen karmaşık bir süreç olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Karatay da (2021) okumayı, bir metni seslendirmenin dışında metindeki iletilerin zihinde anlamlandırılması şeklinde ifade etmektedir. Varışoğlu ise (2018) okumanın sadece görme gibi fiziksel süreçten oluşmadığını aynı zamanda anlama ve kavrama gibi süreçleri de kapsadığını

ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Gündüz ve Şimşek (2019) okumayı; kelimelerin, cümlelerin, bir metnin, tüm öğeleriyle kavranması ve zihinde algılanması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Özdemir ve Baş (2020), okuma sürecinin bilişsel işleme sürecini içine aldığı, yazılı sembolleri görme ve seslendirmenin yanında zihinsel bir süreci kapsadığını ifade etmektedir. Güneş (2017), okuma ile ilgili açıklamalardan yola çıkarak okumanın iki farklı tarafını vurgulamaktadır: İlk olarak okuma sürecinin temel işlemlerini içeren sembolleri tanıma, birleştirme, zihinde düzenleme ve telaffuz yönünü, ikinci olarak yazılı metni çözümlene ve yorumlama gibi anlama işlemlerini içermeye yönünü ifade eder. Diğer taraftan okuma, seslendirme ve bilgiye ulaşma ile sınırlı değildir. Aynı zamanda fikir üretme de ve bu bilgilerin uygulanmasında da rol oynamaktadır (Kardaş & Tunagür, 2020). Bu doğrultuda okuma öğretimi; kelimeleri, cümleleri ve metinleri; sadece algılama, görme ve seslendirme ile sınırlandırılmamalıdır.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında okumanın farklı süreçlerden meydana geldiği ve bu sürecin bir hiyerarşiyi temsil ettiği söylenebilir. Tankersley (2005), farklı süreçlerden meydana gelen okumanın hiyerarşisini şu şekilde açıklamaktadır:



**Şekil 2.1** Okuma Hiyerarşisi (Tankersley, 2005).

Okumanın fiziksel ve zihinsel olarak iki yönü bulunmaktadır. Fiziksel tarafını görme, duyma ve seslendirme gibi fizyolojik özellikler meydana getirirken zihinsel tarafını ise zihinde okuma ve anlamlandırma süreci meydana getirmektedir (Sulak, 2018). Öte yandan Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018), karmaşık bir süreci

kapsayan okumanın fizyolojik ve psikolojik gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Okumanın fizyolojik tarafı bireyin zihinsel ve bedensel olarak gelişmişlik durumunu içine almaktadır. Psikolojik yönü ise bireyin bazı becerilerini kullanabilmesi için psikolojik olgunluğa erişmiş olma durumu olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019).

Okuma; duyuş, etkileşim, algılama, tecrübe, düşünme, bilgilenme, ilişkilendirme, etkileme ve yapılandırma gibi çok taraflı ve karmaşık süreçleri içeren bir deneyimdir (Kent, 2002'den Akt. Demirel & Epçaçan, 2012). Bu karmaşık süreç yazılı ve basılı metinlerden anlam çıkarma ve bilgileri uygun bir şekilde yorumlama gibi aşamalardan oluşmaktadır (Grabe & Stoller, 2002). Bu noktada, başka dil becerilerini kapsayan okuma, anlama basamaklarından biri olduğu için okuma eğitiminde önemli görülmektedir (Aytaş, 2005).

Karmaşık bir süreç olarak adlandırılan okuma, aynı zamanda amaca yönelik yapılan bir aktivitedir. Günay (2023), okumanın amaçlarından iki madde hâlinde bahsetmektedir: bilgi edinme ve zevk alma. Bilgi edinme amacıyla yapılan okuma; bireyin bilgi edinmek ya da kendi gelişimine katkı sağlamak amacıyla yaptığı okumadır. Zevk alma için yapılan okuma ise; bireyin zevk alma amacını önceleyerek bilgi edinme amacını geri plana attığı okuma amacı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda bu tür okumanın rahatlama, dinlenme, haz alma gibi ruhsal doygunluğa ulaşma amacı ile yapıldığından da söz edilebilir. Bunun yanı sıra Greene ve Petty (1971), okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Demirel, 2000):

- Kelimeleri tanıma,
- Kelimelerin anlamını keşfetme,
- Okunan metni anlama ve yorumlama,
- Okumadan keyif alma,
- Okumayı kişisel gereksinimlere ve ilgiye göre geliştirme,
- Değişik yaşam örnekleriyle hayal dünyasını zenginleştirme,
- Sürekli okuma ilgisinin gelişimini sağlama.

Sever de (2023), okuma eyleminin niteliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Okuma, yazar ile okur arasında meydana gelen bir iletişim sürecidir.
- Okuma; kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve metni seslendirmenin yanı sıra zihinsel çabayı gerektiren bir aktivitedir. Bu doğrultuda

okuma eylemi bir algılama sürecidir. Okurun dil yeteneğiyle alakalıdır.

- Okuma, bir öğrenme sürecidir. Zira okuma; bireyin bilgi edinmesini, düşünce dünyasını geliştirmesini ve toplumla etkili iletişim kurabilmesini destekleyen etkin bir öğrenme yöntemidir.
- Okuma, bilişsel ve duyuşsal boyutlara sahip olmakla birlikte devinişsel boyutu da kapsayan bir gelişim sürecidir.

Ana dilde temel beceriler arasında yer alan okuma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de en temel becerilerden biridir. Okuma becerisi akademik alanda kendini geliştirmek için diğer becerilere göre önemli görüldüğünden, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için de önemli bir beceri alanı olarak kabul edilmektedir (Razı & Razı, 2014). Dil öğretiminde yapılan okuma etkinliklerinin genel olarak amacı, bireyin belli kurallar çerçevesinde anlamlandırarak okumasının yanı sıra öğrenmekte olduğu dilde yazılmış metinleri okurken kelimeleri doğru seslendirmesidir (Güzel & Barın, 2020). Okuma metinleri hedef dili öğrenen bireyin, dili tanımasına birçok imkân sunmaktadır. O dilin söz varlığına, dil bilgisi kurallarına, cümle yapısına, yazım kurallarına, paragraf ve metinlerin oluşturulma şekline kadar bilgi sunmaktadır. İyi oluşturulmuş okuma metinleri bireye farklı konular hakkında bilgiler de verebilmektedir (Harmer 1998'den Akt. Hasırcı, 2016).

Yabancı dilde ve ana dilde okuma süreci farklılık göstermektedir. Ana dilde okumayı öğrenme sürecinde birey, seslere anne karnından itibaren aşınadır. Bu aşamada dil edinimi ön plandadır. Yabancı dil öğrenen bir birey bu süreçte kendi dilinde olmayan yabancı sesleri de yeni tanımaktadır (Altunkaya, 2019). Birey öğrendiği dilin kültürel yapısına, dil bilgisi kurallarına, söz varlığına, cümle bilgisine yeteri kadar sahip olmamaktadır (Er, 2005). Bu durum ana dilde ya da yabancı dilde okumanın bireysel özellikler barındırdığını aynı zamanda okuyucuların okuma yaklaşımı ve okuma sürecine yönelik farklılıklar barındırdığını göstermektedir (Upton, 1997'den Akt. Karakuş Tayşi, 2017). Ana dilde ve yabancı dilde okuma sürecine dair değişkenleri Grabe ve Stoller (2011, s. 56) şu şekilde açıklamaktadırlar:

**Tablo 2. 1** Ana Dilde (D1) ve İkinci Dilde (D2) Okuma Arasındaki Farklılıklar

<b>Ana dilde (D1) ve ikinci dilde (D2) okuma arasındaki farklılıklar</b>	<b>Dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar</b>
	1. D1 ve D2 okuma aşamalarında farklı miktarlarda sözcük, dil bilgisi ve söylem bilgisi
	2. İkinci dil öğrenme ortamında daha fazla üst dil ve üstbilişsel farkındalık.
	3. Herhangi iki dil arasında değişen dilsel farklılıklar
	4. İkinci dilde okuma için temel olarak ikinci dil yeterliliklerinin değiştirilmesi
	5. Değişen dil aktarımı etkileri
	6. İki dil ile çalışmanın karşılıklı etkisi
	<b>Bireysel ve deneysel farklılıklar</b>
	7. Ana dillerindeki okuma yeteneklerinin farklı seviyeleri
	8. İkinci dilde okuma için öğrencilerin farklı motivasyon düzeyleri
	9. İkinci dilde okumaya farklı miktarlarda maruz kalma
	10. İkinci dil bağlamında farklı metin türleri
	11. İkinci dil okuyucuları için farklı dil kaynakları
	<b>Sosyo- kültürel ve kurumsal farklılıklar</b>
12. İkinci dil okuyucularının sosyo-kültürel geçmişlerinin farklılığı	
13. İkinci dil okuyucularının farklı söylem ve metinleri düzenleme yolları	
14. İkinci dil eğitimi veren eğitim kurumlarının farklı beklentileri	

Yabancı dil öğretiminde okuma ana dilde olduğu gibi amaca göre yapılmaktadır, dil öğretiminde amaç ise anlamadır. Yabancı dilde okuma amaçları ana dilde yapılan okuma amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Yabancı dilde okumanın amaçları ise D-AOBM (2021, s. 57)'de şu şekilde verilmektedir:

- Bir konu hakkında düşünce sahibi olmak için okuma,
- Bilgi ve sav için okuma,
- Serbest zaman etkinliği olarak okuma,
- Yönergeleri okuma,
- Yazışmaları okuma.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okuma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Okuma sayesinde birey dil yapısını, sözcük hazinesini, kavramları ve Türk kültürünü tanır. Metinler yardımıyla farklı konuları görüp yeni bilgiler edinir,

okuma yoluyla farklı becerileri de kullanır (Karakuş & Tayşi, 2017). Okuma aynı zamanda diğer becerilerin de edinilmesini desteklemektedir. Ana dildeki okuma süreci ile yabancı dildeki okuma süreci farklılıklar da göstermektedir. Ana dilini konuşan birey ana dilindeki sözcük bilgisine dil bilgisine ve söylem yapısına sahip olmaktadır. İkinci bir dil öğrenmeye başladığında ise bu bilgilere tam anlamıyla sahip olmamaktadır bu da ikinci dil öğreniminde okuma sürecinin ana dilde okuma sürecinden farklı ve daha zor olduğunu göstermektedir (Aygüneş, 2007).

## **2.2. Akıcı Okuma**

Akıcı okuma kavramı ihmal edilen bir beceri olarak ifade edilirken son zamanlarda dikkat çeken bir mesele olmuştur (Allington, 1983; Baştuğ, 2021). Akıcı okuma, okumanın uygun bir hızda, doğrulukta ve anlamı yansıtan bir seslendirilmeyle yapılmasıdır. Diğer bir ifadeyle noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya özen gösterilerek, geriye dönüş, sözcük tekrarı, heceleme ve gereksiz duraklamaların yapılmadığı, anlam ünitelerine özen gösterilerek konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2006). Akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında uzun bir süreci içine almaktadır. Bu kavram yıllar önce 1986 yılında William MacKeen Cattel tarafından kullanılan “otomatik” benzetmesi ile alanyazına geçmiştir (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Byran ve Halter 1987 yılında mors kodu kullanan telgraf operatörleri üstünde yaptıkları araştırmada, başta telgrafi yavaş kullanan operatörlerin zamanla tekrarlarla hızlandıklarını, mesaj alma konusunda otomatikleştiklerini gözlemlemişlerdir. Diğer bir deyişle bu sonucu telgraf operatörlerinin mors alfabesini akıcı bir şekilde kullanma başarısı şeklinde belirtmişlerdir (Samuels, 2006’dan Akt. Baştuğ, 2021). 1900’lü yıllara gelindiğinde Huey (1986), satranç oyuncularının satrançtaki taşların dizilişi ve kuralları öğrendikten sonra bu becerileri daha hızlı bir şekilde yaptıklarını fark etmiştir (Akt. Keskin & Baştuğ, 2012). Bilindiği kadarı ile ilk olarak 1908’de Edmund Burke Huey’in okumayla ilgili yazdığı kitapta akıcı okuma kavramına yer verilmiştir (Baştuğ, 2021). Yukarıda verilen çalışmalardaki kavramlar, gözlemler akıcı okuma kavramının temeli oluşturmuştur ve sonraki yapılan çalışmalar için bir ışık olmuştur.

Akıcı okuma sürecine bakıldığında bu kavram bilişsel psikolojinin ortaya çıkması ve gelişmesi ile önemli hâle gelmiştir. 1900’lü yılların başında farkına varılan akıcı okuma, o dönemde davranışçı yaklaşımın iz bırakması sebebiyle 1970’li yıllara kadar varlığını gösterememiştir. Davranışçı yaklaşıma göre, okuma eyleminde

izlenilebilen davranışlar üzerine odaklanılmış, beyinde gerçekleşen bilişsel süreçlerin önemi üzerinde durulmamıştır (Samuels, 2006'dan Akt. Çankal, 2018). Son yıllara gelindiğinde ise bu kavramın anlama ile ilişkisine aynı zamanda nitelikli okur yazarlık için ders programlarına eklenmesi gerektiğine değilmiştir (Kuhn vd., 2010). Benzer şekilde Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel, 2000) raporunda da okuma öğretiminin nihai amacının akıcı okuma olmasına dair vurgu yapılmıştır (Akt. Keskin, 2012).

Alanyazın incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Kaya ve Yıldırım (2016) akıcı okuma becerisini, bir metni doğru ve uygun hıza göre okuma yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Akıcı okumada okuyucu, okuduğu metnin anlamına göre hızını ayarlamakta, kelimeleri kusursuz bir doğrulukta okumakta aynı zamanda okuma sırasında metindeki dilin yapısal ve anlamsal özelliklerine göre okumasını organize etmektedir (Baştuğ, 2021). Benzer şekilde Aktaş (2021), okumanın ileri boyutu olarak tanımladığı akıcı okumayı “*Bir metin içerisinde anlam ünitelerine dikkat ederek belli bir hızda, konuşurcasına yapılan okuma*” şeklinde tanımlamıştır. Kaman (2012) ise, akıcı okumayı “*metni, hızlı ve doğru okuma*” olarak tanımlamıştır. Baştuğ ve Demirtaş Şenel (2022), yapılan tanımlardan yola çıkarak akıcı okumayı; seslerin ve ses birimlerinin, sözcüklerin ve cümlelerin doğru bir şekilde tanınması ile uygun okuma hızı ve ifade şekli ile yapılan okuma olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan Keskin ve Akyol (2014), akıcı okumanın okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin uyumlu bir şekilde kullanılmasıyla yapılan okuma becerisi olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma ile ilgili tanımlardan yola çıkıldığında doğruluk, hız ve prozodi kavramlarının ön plana çıktığı ve bu sayede metnin anlamına ulaşmanın daha kolay olduğu sonucuna ulaşılabılır (Yıldırım vd., 2013).

Rasinski (2004), akıcı okumanın çok boyutlu bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Buna göre birinci boyut kelime çözmedeki doğruluk, ikinci boyut metinde bulunan kelimelerin hızlı ve otomatik tanınması üçüncü boyut ise anlama ve çıkarılan anlamı yorumlamadır. Bu doğrultuda akıcılık kavramı okuma becerisinin gelişimi ve metni anlamının vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir (Kuhn vd., 2007). Diğer bir deyişle akıcılık, anlamlandırmaya giden bir yolda köprü görevi görmektedir (Nichols vd., 2008). Benzer şekilde Samuels de (2012), akıcı okuma kavramının temel özellikleri üzerinde durmuş ve bunları şifre çözme, anlama, doğruluk ve hız olarak ifade etmiştir. Grabe ise (2010), kelime tanıma hızı, okuma

hızı, doğruluk ve prozodi gibi unsurları içeren akıcı okumanın karmaşık bir yapıya sahip olduğunu söylemektedir.

Tanımlara bakıldığında okuma ve okuduğunu anlama süreci için akıcı okumanın önemli olduğu söylenebilir. Bu becerinin kazandırılması, yöntem ve stratejilerin yardımı ile gerçekleşmektedir. Mefferd ve Pettegrew (1997) yöntem ve stratejilerin kullanımının akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimi için önemli görülmekte olduğunu ifade etmektedir (Mefferd & Pettegrew 1997'den Akt. Baştuğ & Kaman, 2013).

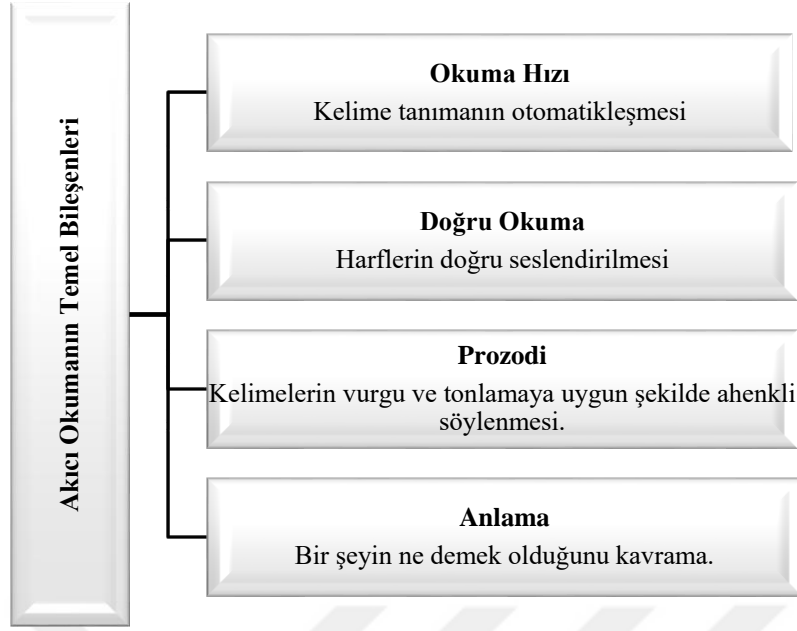
### **2.2.1. Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri**

Akıcı okuma, okuyucu ile metin arasında okuduğunu anlama için bir araçtır. Bu becerinin kullanılmasıyla öğrenci okuduğunu daha iyi anlamlandırmaktadır. Okuduğunu anlamının temel bir göstergesi olan akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma olmak üzere üç unsurun okuma sürecine yansıtılmasından oluşmaktadır (Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2022). Okumadaki akıcılık, yalın ve tekil bir kavram olmayıp temelde birbiriyle ilişkili bu üç beceriden oluşmaktadır (Baştuğ, 2021).

Akıcı okumanın ilk basamağı, doğru okumadır. Öğrencilerin doğru okumayı öğrenebilmesi için sözcük tanıma ve sözcük ayırt etme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerileri geliştiremeyen öğrenciler akıcı ve doğru bir okuma yapamaz (Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2022).

Akıcı okumanın ikinci basamağı ise okuma anındaki hızıdır. Okuma hızı, metnin belirli bir süre içerisinde okunması anlamına gelmekle birlikte metnin anlaşılmasını etkileyen önemli bir husustur.

Sonuncu basamak ise prozodik okumadır. Prozodinin okuma sürecine yansıtılması ile kelimelerin vurgu ve tonlamaya uygun şekilde ahenkli söylenmesi mümkün olmaktadır.



Şekil 2. 2 Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri (Aktaş, 2021)

Kelime tanıma becerisi, uygun hızda okuma, cümleleri anlam bütünlüğü ve dil bilgisi kurallarına uygun parçalara ayırıp okuma, tonlama ve vurguya dikkat edilerek okuma gibi unsurlar, akıcı okumanın özünü oluşturmakla birlikte bu unsurlar okuma sırasında anlamayı kolaylaştırdığı gibi kısıtlamaktadır (Aktaş, 2021). Bu bileşenler hem akıcı okuma hem de anlama becerisinin kazandırılması için önemli görülmektedir.

### 2.2.2. Doğru Okuma

Doğru okuma; akıcı okumanın önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir. Sesli ve sessiz okuma sırasında yapılan hatalar bireyin okuma hızına ve anlama düzeyine etki etmektedir (Aktaş, 2021). Akıcı okumanın bileşenlerinden biri olan doğru okuma, otomatik ve doğru şekilde kelime tanıma becerisi şeklinde ifade edilmektedir (Nichols vd., 2008).

Baştuğ (2021), akıcı okumada doğruluğu simgeleyen iki kavramdan birinin kelime tanıma ve diğerinin kelimeyi ayırt etme olduğundan bahsetmektedir. Kelimeyi doğru tanıma, akıcı okuma becerisinin gelişiminin ilk adımı olarak görülmektedir. Okuma becerisinin kazandırılmasında ilk olarak okuyucu harfleri çözümleyip öğrenir, doğru bir şekilde seslendirir ve daha sonra kelimeleri doğru tanımlamaya çalışır.

Kelimelerin doğru bir şekilde okunabilmesi, çözülebilmesi için okuyucuların şu noktalara dikkat etmesi gerekmektedir:

- Harfleri ya da harflerden oluşan heceleri doğru şekilde tanıyabilmeleri,
- Sesleri birleştirmeleri,
- Kelimelerdeki ortak kalıpları okuyabilmeleri,
- Metindeki kelimeleri seslendirebilmeleri ve anlamını bilmeleri (Hudson vd., 2005).

Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için doğru okuma ve sözcükleri ayırt etme becerisinin kazandırılması önemlidir. Prozodik okumanın ve okuduğu anlamının en önemli şartı doğru okuma olarak görülmektedir. Bu doğrultuda okuma sırasında yapılan gereğinden uzun duraklamalar, geriye dönüşler, yanlış sesletim gibi hatalar, okumanın devam ettirilememesi ve okuyucunun okuduğunu anlayamaması ile sonuçlanmaktadır (Baştuğ, 2021).

### **2.2.3. Okuma Hızı**

Okuma hızı, akıcı okumanın önemli bir bileşenidir. Okuma hızı, sözcükleri tanıma ve okuma zamanı olarak ifade edilmektedir. Okuyucu metinde kelime ile karşılaştığında o kelimeyi tanıyıp kodunu çözdükten sonra sesli ya da sessiz bir şekilde okumaktadır (Baştuğ & Akyol, 2012). Sözcüğü tanıma becerisi ile ilişkilendirilen okuma hızı, okuyucunun sözcüğü görüp kodunu çözüp sesli veya sessiz okuyana kadarki süre olarak açıklanmaktadır (Baştuğ, 2012).

Okuyucunun okuma hızı, otomatiklik düzeyini etkileyen bir unsurdur. Otomatiklik, ses ve kelime tanımayı birbirine bağlayan bir unsur olup kelime tanıma aşamasında, okuyucuların sözcükleri hızlı ve hatasız bir şekilde çözmeleri anlamına gelir. Okuyucular kelime tanımadaki bu otomatiklik sayesinde aynı esnada anlamaya dair işlem gerçekleştirebilirler (Samuels & Farstrup 2011'den Akt. Güngör, 2019). Okuyucular, kelime tanımadaki otomatikleşmeyi geliştirdikçe, okuma sürecinde sesli okuma süresini azaltırken zamanının daha çoğunu anlam kurmak için kullanacaktır (Sağlam vd., 2020). Metindeki kelimeleri bilinçli bir çaba harcamadan tanıyarak seslendirme olarak da adlandırılan otomatiklik, akıcı okumanın önemli unsurlarından biridir (Arslan, 2023).

Cümle ve metin seviyesindeki okuma hızı, belli bir zamanda okunan cümle veya metindeki sözcük sayısı ile ifade edilmektedir (Baştuğ, 2021). Okuyucunun bir

dakikada okuduğu kelime sayısı o okuyucunun hızını ve seviyesini belirlemede bir ölçü olmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken bir nokta bulunmaktadır. Hızlı okumada bazen yalnızca sesletim önemli görülmektedir bazen ise hız kavrama ve anlama önemsenmektedir. Akıcı okuma da ise temel odak noktası anlama ulaşmaktır. Okuma hızı doğru bir şekilde ayarlanamadığı durumlarda anlama için problem oluşturabilmektedir (Aktaş, 2021).

#### **2.2.4. Prozodi**

Prozodi kavramı, vurgu ve tonlama ile ilgili bir beceridir. Bu kavram Türkçeye Fransızca “prosodie” kelimesinden geçmiştir. Türkçe Sözlük’te (2023), “*bir şiirin bestelenmesinde şiirin hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyumuş olması ve bunu sağlayan müzik kurallarının tümü*” ve “*vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı*” şeklinde tanımlanmaktadır. Prozodi, konuşmanın ritmik özelliklerini tanımlamaktadır. Prozodik okuma ise bir metnin ritim ve tonlamalara dikkat edilerek okunmasını ifade etmektedir (Dowhower, 1991). Okuyucu metindeki cümleleri okurken dildeki ifadeleri imla kuralları yardımı ile dilin ses ve şekil özelliklerini dikkate alarak yeniden konumlandırmaktadır (Keskin vd., 2013). Prozodi kavramı vurgu, tonlama ve zamanlamayı kapsamaktadır. Bu unsurların okumada kullanılmasıyla prozodik okumaya ulaşılmakta ve dilin kendine ait ritmi okumada hissedilmektedir (Keskin & Akyol, 2014). Bir başka deyişle prozodik okuma metnin konuşur gibi seslendirilmesidir (Baştuğ, 2021). Prozodik okuma, dili ezgisel bir şekilde seslendirmenin yanı sıra anlama ile de ilişkilidir. Metinlerdeki sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini belirten bir özelliktir. Cümlenin içindeki anlam ilişkilerin anlamlandırılmasıyla prozodik okuma doğru bir şekilde yapılabilmektedir (Özdemir Erem, 2018). Ayrıca prozodinin, dilin ses yapısının vurgu, tonlama, ritim gibi unsurlarla birlikte kullanılarak ifade gücünü yansıttığı aynı zaman da dilsel iletişimi ve anlamayı desteklediği söylenmektedir (Hirschberg, 2002’den Akt. Schwanenflugel & Benjamin, 2012). Bir başka ifadeyle prozodi, temel söz dizimi ve anlamayı içine alarak ses tonundaki değişimlere dikkat edilerek anlama sürecini desteklemektir (Miller & Schwanenflugel, 2008).

Akıcı okumanın etkin bir seviyeye ulaşması için doğru okuma, hız ve prozodinin okuma sürecine yansıtılması gerekmektedir. Bu becerilerin birlikte gösterilmesi akıcı okuma sürecindeki başarının önemli bir göstergesidir. Bu bileşenlerden birinin eksikliği, okuma akıcılığının sekteye uğramasına neden

olmaktadır. Bunun yanı sıra prozodik okuma daha karmaşık bir beceridir ve prozodik okumada sorun yaşanılmaması için kelime tanıma ve okuma hızında sorun yaşanmamalıdır. Okumada otomatikleşme kazanılmadan prozodik okuma gerçekleşmemektedir (Özdemir Erem, 2018). Birey akıcı okuma seviyesine ulaşabilmek için, sesli okuma sırasında doğru okuma, uygun hızda okuma ve metnin anlamına uygun vurgu, tonlama, duraklama yapma gibi prozodik unsurlara dikkat etmelidir.

### **2.3. Akıcı Okuma Stratejileri**

Akıcı okuma stratejileri; okuma esnasında okuyucunun hız, prozodi ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerdir.

#### **2.3.1. Tekrarlı Okuma**

Okuma güçlüklerinin giderilmesi için kullanılan tekrarlı okuma yöntemi ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler bir okuyucunun önderliğinde metni, kolaydan zora sistematik şekilde birden çok tekrarlayarak okumaktadır. Bu şekilde yapılan okumalar doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarında düşüş, okuduğunu anlama becerilerinde gelişim görülmekte aynı zamanda motivasyonları artmaktadır (Yılmaz, 2009). Başka bir ifadeyle tekrarlı okuma stratejisi, okuyucunun akıcı okuyana kadar metni tekrar etmesine dayanmaktadır. Burada hedeflenen, okuyucunun metni, belirli hızda ve hatasız okumasıdır. Okuyucuya verilen metin, hedeflenen hıza ulaşana ve hatasız bir şekilde okunana kadar tekrar tekrar okutulur (Baştuğ, 2021).

Tekrarlı okumanın okumada akıcılığın gelişmesine yardımcı olan etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Gorsuch & Taguchi, 2008). Tekrarlı okuma kolay uygulanabilir olması sebebiyle öğretmenlerin sınıfta sık başvurdukları bir yöntemdir. Bu okuma yöntemi, okumakta zorlanan öğrenciler için yararlı bir strateji olarak görülmekte; ayrıca öğrencilerin sık sık karıştırdığı sözcüklerin doğrusunun öğretilmesini de desteklemektedir (Çankal, 2018).

Tekrarlı okuma için şunlar önerilebilir (Rasinski 2003'den Akt. Yılmaz, 2006):

- Tekrarlı okuma için 50 ila 500 sözcükten meydana gelen metinler tercih edilmeli.

- Okuyucu için rahat ve sakin bir mekân seçilmeli. Eğer bir okuyucu okuma metnini çok yavaş bir şekilde okuyorsa (dakikada 50 kelimedenden daha az) sesli okumalarla yardıma gereksinim duymaktadır. Bu doğrultuda daha kolay bir okuma metni de tercih edilebilir.
- Okuyucu, okuma metni üzerinde amaçlanan okuma düzeyine gelene kadar metni seslendirmelidir. Daha sonrasında ise okuma düzeylerine göre farklı bir metin belirlenmelidir.
- Okuyucular, seçilen okuma metinlerini günlük olarak okumalıdır.
- Okuyucuların okumadaki gelişimi, öğretmen tarafından belirlenen aralıklarla ölçülmelidir.

### **2.3.2. Yankılayıcı (Eko) Okuma**

Yankılayıcı (eko) okuma stratejisi; kelime, cümle ya da uzun olmayan metinlerin bir okuyucu ya da öğretmen tarafından seslendirilmesinin ardından, öğrencinin tekrarlaması ile yapılmaktadır. Yeniden okuma adı da verilen bu okuma ile okuyucu, cümle ya da kelimeleri bir başkasından sonra aynı şekilde okur. Etkileşime dayanan bu okuma stratejisi ile okuyucu iyi bir okuyucuyu ya da öğretmenini model alır (Baştuğ, 2021). Diğer bir deyişle eko okuma öğretmenin kelimeyi veya cümleyi akıcı bir şekilde okuyarak bir modelleme yaptıktan sonra okuyucunun aynı şekilde tekrarlaması olarak da ifade edilmektedir (Knoll, 2015). Bu strateji, iki temel konuda öğrencide ilerleme sağlamaktadır. Öncelikle yalnız okuyamayan, metin içindeki sözcükleri çözümleyemeyen öğrenciler bu strateji ile kelimeleri tanır, çözümler. İkinci olarak metnin bir model tarafından (genellikle öğretmen) akıcı bir şekilde vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilerek okunmasıyla olumlu bir model gösterilmiş olur (Akyol & Kodan, 2016). Bu doğrultuda eko okuma stratejisi, okuma anında sesin doğru bir şekilde kullanılması gerektiği üzerine yoğunlaştığı için yararlı bir strateji olarak görülmektedir (Güneş, 2007).

### **2.3.3. Okuma Tiyatrosu**

Akıcı okuma becerisini kazandırmak için sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri de okuma tiyatrosudur. Okuma tiyatrosu; öğrencilerin metindeki karakterleri canlandırırken, rolleri sergilerken metni tekrar tekrar okumalarına imkân tanımaktadır. Bireyin metindeki karakterin duygularını aktarabilmesi için, karakteri

anlaması gerekmektedir bu yüzden okuma tiyatrosu okumada akıcılığı artırmak için etkili bir stratejidir (Aktaş, 2023). Bu stratejide seçilen metnin sesli okunması ve deneyimlenmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler verilen metindeki karakterlere göre gruplara ayrılır. Rollere göre ayrılan öğrenciler metni tekrar tekrar okurlar bu okumalar doğrultusunda öğrencilerin akıcı okuma becerisi gelişmektedir (Baştuğ, 2021). Okuma tiyatrosunun temeli, öğrencilerin bir metni birçok defa okuyarak metin üzerinde pratik yapmasına ve bu uygulamada kullanılması gereken tekrarlı okuma yöntemine dayanmaktadır (Kanık Uysal, 2020).

Okumada akıcılığı kazandırmanın yanında bu stratejinin birçok faydası bulunmaktadır. Dixon vd. (1996) okuma tiyatrosunun faydalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Okuma tiyatrosu, bireyleri sürece aktif bir şekilde katarak onları motive etmektedir.
- Uygulama için özel bir ekipman gerektirmemektedir.
- Uygulaması kolaydır.
- Farklı yeteneğe sahip öğrencilerin başarılı olmalarına imkân verir.
- Öğrencilerin iş birliği yapmalarına imkân vermektedir.
- Sınıf ortamını ve dersi eğlenceli hâle getirmektedir.
- Farklı öğretim yöntemlerini desteklemektedir.
- Yaratıcılığı desteklemektedir.
- Konuları anlamayı ve pekiştirmeyi destekleyen tekrarlar sağlamaktadır.
- Yazılı ve sözlü iletişimi geliştirmektedir.

Okuma tiyatroları, düzenli ya da geleneksel tiyatrodan ayrılır. Bu teknikte okuyucular rollerini ezberlemek durumunda değildirler. Okudukları metinleri ya da senaryoları kullansalar da kullanmasalar da sahnede ellerinde tutarlar. Ayrıca okuma tiyatrosunda kostüm ve dekora ihtiyaç duyulmaz. Canlandırma sırasında okuyucular genelde ya sıralarında ya da ayakta durmayı tercih ederler. Sınıf ortamında öğrenciler, bu tekniği uygularken metne bağlı kalarak canlandırdıkları karakterin ruh hâline bürünürler, böylece vurgu, tonlama, telaffuz ve ses tonunu ayarlarlar. Hikâyeyi oynamanın aksine oyuncular sözlü olarak yorumlama yaparlar (NWT'den Akt. Kanık Uysal, 2018).

#### **2.3.4. Eşli Okuma**

Eşli okuma, iyi veya orta düzeyde eğitilmiş kişilerin yardımı ile yapılan bir okuma stratejisidir. Eşli okuma, öğretmen ve öğrencinin okuma sürecini birbir paylaştığı bir okuma etkinliği olarak ifade edilmektedir. Okumanın daha kalıcı ve etkili hâle getirilmesi için seçilen okuma yöntemidir ve bu yöntemde iyi okuyucular, zayıf okuyucuların okumasının iyileştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Aytan, 2015). Bu okuma stratejisi, destek ve modellemeye dayalı olmakla beraber eşli okumadaki bu destek ve modelleme, öğrencinin okuma sürecinde karşılaşacağı zorlukları aşabilmesine yardımcı olabilmektedir (Baştuğ, 2021). Eşli okuma stratejisi ile öğretmen öğrencilerle beraber metni okur, okumada zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olur. Kullanılan bu strateji ile öğrenciler sesli okumanın yanı sıra sesli okuma için bir rol modeline sahip olmaktadır (Akyol, 2014). Bunun yanı sıra öğretmen dışında öğrencilerde birbiriyle eşleştirebilmektedir. Eşleştirilen öğrenciler metni dönüşümlü ve tekrarlı okuyarak birbirlerinin hatalarını düzeltmekte, okuma becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte okuma hatalarının hemen düzeltilmesi, yapılacak hataları azaltmakta ve okuma konusunda öz güvenin artmasına yardımcı olmaktadır (Akyol, 2014). Eşlerin her ikisi de öğrencilerden seçilirse genellikle okuma becerisi iyi olan ile olmayan öğrenci eşleştirilmektedir fakat sınıf içinde bu duruma uygun eşleştirme yapmak her zaman mümkün olmayabilmektedir (Arslan, 2023).

#### **2.3.5. Paylaşarak Okuma**

Öğretmen ya da okuma seviyesi iyi bir okuyucunun öğrenciyi yönlendirmesi ve yardımcı olması ile metnin ya da kitabın paylaşarak beraber okunmasıdır (Baştuğ, 2021). Paylaşımlı okuma, cümle cümle şeklinde yapılabilmektedir. Bunun yanında çok uzun olmaması durumunda sayfa sayfa da yapılabilmektedir. (Sağlam vd., 2020). Bu strateji, öğrenciye metnin bir kısmında bağımsız okuma imkânı tanıdığından öğrencinin metne ilgi duymasını sağlayıp başarabildiğinin farkına varmasını sağlamaktadır (McLoughlin, 2010'dan Akt. Uzunkol, 2013).

Alanyazında paylaşımlı okuma olarak da adlandırılan bu strateji, öğrencilerin rehber eşliğinde ya da bireysel okuma gibi başka okuma etkinliklerinde zorluk yaşayabilecekleri metinleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu sayede okuyucular grup hâlinde oturur ve beraber okunan metnin anlamını iş birliği içinde

çözümlemeye çalışırlar. Bu doğrultuda yapılan okuma etkinliği sayesinde öğrencilerin sosyal becerileri de gelişim göstermektedir (Karatay vd., 2020).

### **2.3.6. Kelime Tekrarı Tekniği**

Kelime tekrarı tekniği, okuma zorluğu yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesinde kullanılan bir stratejidir (Yılmaz, 2008). Bu strateji, öğrencinin okuma anında hatalı okuduğu kelimelerin tekrar tekrar okunarak hataların giderilmesine yönelik çalışmaları içine almaktadır (Gedik & Akyol, 2022).

Tekniğin uygulanışında okuma güçlüğü yaşayan kişi metni sesli okur, okuma seviyesi daha yüksek olan kişi ya da öğretmen bu sırada okuma yapan kişiyi dinler. Okuma etkinliği öncesi hazırlanan kartlara, hatalı okunan kelimeler not edilir ve öğrencilerden kelimelerin tekrar okunması beklenir. Okuması doğru yapılan kelimelerin olduğu kartlar toplanır, yanlış okunan kelimelerin olduğu kartlar ise tekrar okunur. Öğrenci tarafından kelimeler doğru okunana kadar çalışma sürdürülür (Rosenberg, 1986'dan Akt. Yılmaz, 2008).

### **2.3.7. Koro Okuma**

Bir grup öğrencinin metni birlikte okuması olarak tanımlanan koro okuma stratejisi, özel olarak ritim ve hece uyumu olan prozodik niteliklerin ön planda olduğu şiir gibi türlerde gerçekleştirilebilir (Çankal, 2018). Şiir gibi metinler, içinde ritim bulundurduğu için koro okumada özellikle kullanılacak türler olarak görülmektedir (Richek vd., 2002'den Akt. Kaman, 2012).

Koro okuma, doğal ve eş zamanlı prozodik modelleyi içinde barındırdığından öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişim göstermesine yardımcı olabilir ve kelime tanımada yaşadıkları zorlukların azalmasına etkisi olabilir (Akyol, 2014). Bu şekilde yapılan okumalar ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler grup arkadaşlarına yetişmek adına daha fazla çaba göstererek onların seviyesine daha rahat gelebilmektedirler (Şahin & Melanlıoğlu, 2021).

Bu stratejinin uygulama sürecinde, bir grup öğrenci ya da sınıf bu strateji ile metnin bir kısmını yüksek sesle beraber okur. Bu esnada iyi bir okuyucu ya da öğretmen öğrencilerle birlikte metni okuyabilir (Baştuğ, 2021). Bunun yanı sıra farklı gruplar tarafından metinden farklı bölümler okunabilir. Bu strateji, öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu ve onların anlamlı tekrarlar yapmalarına imkân

tanıdığı için etkili bulunmakta, öğrenciler tarafında da sevilmiştir (Richek vd., 2002'den Akt. Kaman, 2012).

#### **2.4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama**

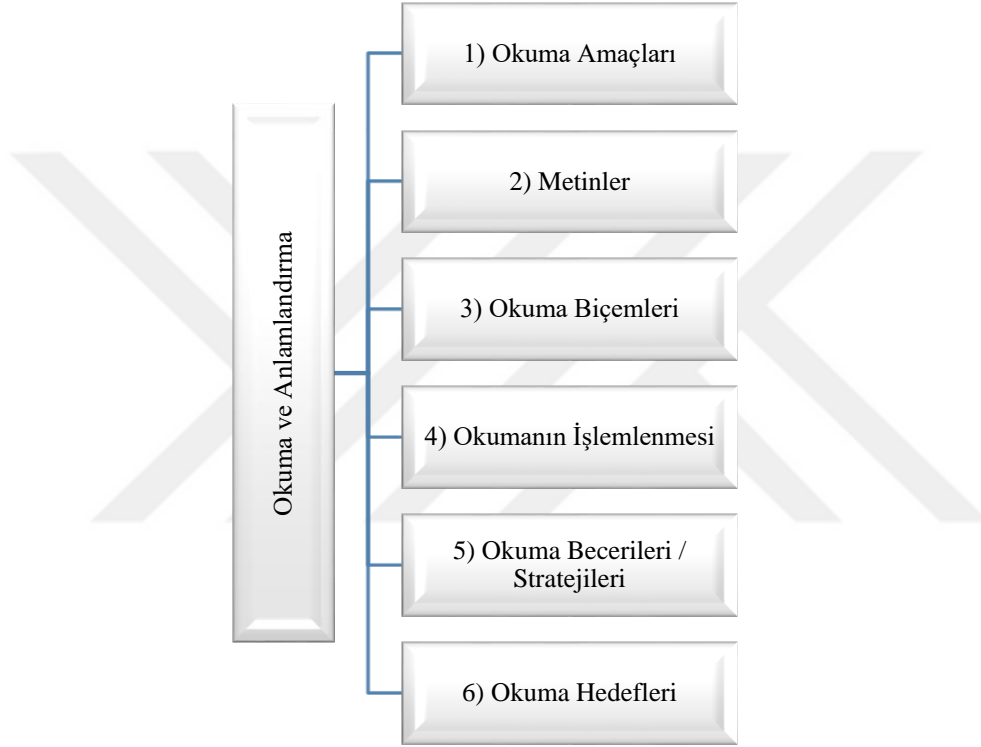
Temel bir beceri olan okuma becerisi yabancı dil öğretiminde, diğer becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Okuma becerisinin kazandırılması; dinleme, anlama, yazma ve konuşma gibi becerilerin daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Şen, 2015). Okuma; telaffuza dikkat etme, metinler aracılığıyla kelime bilgisini artırma, metinden yola çıkarak dil bilgisi kurallarını öğrenme, verilmek istenen mesajı anlamlandırma ve yorumlama sırasında farklı becerileri kullanma ayrıca verilen metinlerle dilin kültürel unsurlarının farkına varma gibi birçok yönden dil öğretimine destek olmaktadır (Kuzu, 1999). Okuma tüm bilgilerin öğretilmesinde temel bir beceri olmasının yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemlidir. Yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme amaçlarına yönelik şekillenen okuma eğitiminin de ilk amacı, metni anlamlandırmaktır (Altunkaya, 2015). Okuma temelde bir anlam kurma sürecidir yani okumanın temel amacı anlamadır (Aktaş, 2022). Güneş (2021) anlama becerisini, metinden alınan bilgileri zihinde işleme, ön bilgilerle birleştirip anlamlar üretme gibi farklı işlem basamaklarını ve süreçleri barındıran karmaşık bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Ülper (2021), okunan metnin anlamlandırılmasını okuma ediniminin temel amacı olarak ifade etmektedir. Okuma edinimi sırasında oluşan bilişsel süreçler, okunan metnin sunduğu bilgiler çerçevesinde anlam çıkarmayı ifade etmektedir. Bu işlem okuyucunun etkin bir şekilde katılımını gerektirdiği için okuma süreci eş zamanlı olarak anlam kurma sürecidir.

Ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de, okuduğunu anlama becerisi bireyin etkili iletişim kurabilmesi için önemli görülmektedir (Altunkaya, 2016). Yabancı dilde okuduğunu anlama, ana dilde okuduğunu anlamaya göre daha karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Bireylerin ana dillerinden farklı olarak öğrendiği dile ait sesleri, alfabeyi, kelimeleri, cümle yapısını öğrenmesi, bu öğrendiklerini zihninde sentezlemesi ve yeni bir düşünceye varması gerekmektedir (Erdem vd., 2017). Ana dilde ve ikinci dilde okuduğunu anlamlandırma sürecinde etkili olan bazı unsurlar görülmektedir. Bu unsurların belirlenmesinde şu sorulara cevaplar aranmaktadır (Aygüneş, 2007):

- İkinci dil edinen birey neden okur?

- İkinci dil edinen birey neler okur?
- İkinci dil edinen birey nasıl okur?
- İkinci dil edinen birey okuma sürecini nasıl işlemler?
- İkinci dil edinen birey okuduğunu nasıl anlamlandırmak için neler yapar?
- İkinci dil edinen bireyin okuma ile ulaşmak istediği amaç nedir?

Bu sorular doğrultusunda okuduğunu anlamlandırma sürecine dair unsurlar şu şekilde verilebilir (Aygüneş, 2007):

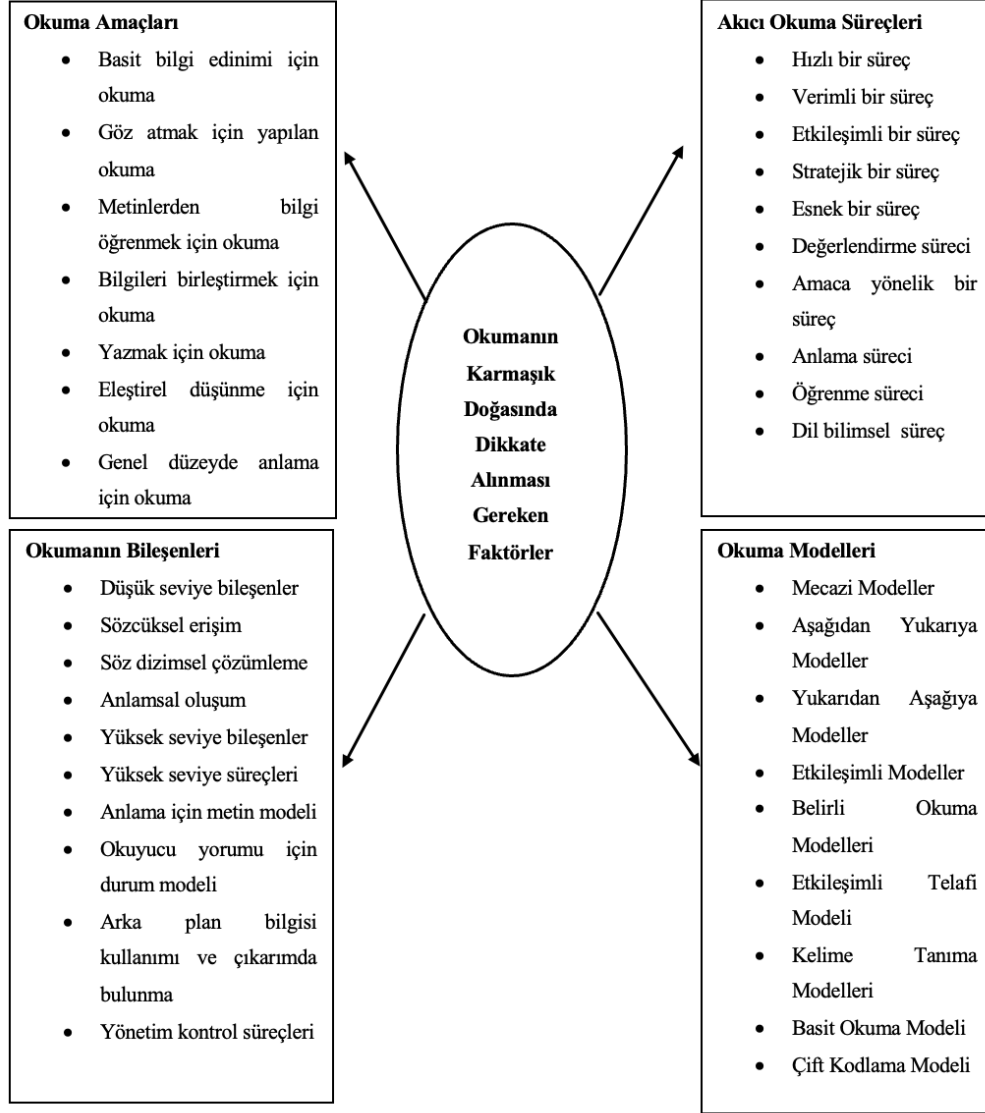


Şekil 2.3 Okuma ve Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Etmenler (Aygüneş, 2007)

Okuma, dilsel ve bilişsel süreçleri kapsayan çok boyutlu karmaşık bir süreçtir. Birey iyi bir okuyucu olmak için metni uygun hızla, doğru bir şekilde, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyabilmelidir (Kodan, 2015). Bu doğrultuda bireyin okuma akıcılığını kazanması, okuduğunu anlamlandırma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Akıcılık, yazılı bir metni anlamak için okuma sürecinde dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak metni uygun bir hızla vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumakla ilişkilidir. Okunan metni anlamlandırmak için okuma akıcılığına sahip olmak ve metni belirli bir hız ile okumak gerekmektedir (Ülper, 2021). Samuels (1997), akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı

bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Okumada akıcılığı kazanan bireyler metni hızlı, doğru ve anlamlı bir şekilde okuyabilmektedirler (Pang vd., 2003).

Anlamayı da kapsayan okuma, birçok karmaşık bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin içinde akıcı okumada yer almaktadır. Grabe ve Stoller (2011), okumanın bileşenleri şu şekilde vermektedir:



Şekil 2. 3 Okumanın Karmaşık Doğasına Genel Bir Bakış (Grabe & Stoller, 2011)

Akıcı okumanın bileşenleri olan doğru, hızlı ve prozodik okuma, bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini desteklemektedir. Akıcı okuma sürecinde birey, bilişsel düzeyde kelimelerin anlamını çözümlemektedir. Bu çözümleme sürecinde ses birimlerin anlaşılması, doğru okuma ve okuma hızı ile birleştirilerek sağlanmaktadır (Tüfekçioğlu, 2013).

Kelimeleri akıcı bir şekilde okuyamayan bireyler, kelime tanıma ve ayırt etme aşamasında vakit kaybettikleri için okudukları metni anlama aşamasında zorluk yaşayabilmektedirler (Kaya & Doğan, 2016). Bireyin, okumanın anlamlandırma boyutuna ulaşabilmesi için akıcı okuma becerisini kazanması gerekmektedir (Özdemir & Baş 2020). Bu becerinin kazandırılması ise bir süreci kapsamaktadır. Grabe ve Stoller (2011) akıcı okumanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli süreçleri şöyle ifade etmiştir:

- Akıcı okuma; hızlı gerçekleşen bir süreçtir.
- Akıcı okuma; etkili bir okuma sürecini sağlamaktadır.
- Akıcı okuma; etkileşimli bir süreci içinde barındırmaktadır.
- Akıcı okuma; stratejilerin kullanıldığı bir süreçtir.
- Akıcı okuma; esnek bir süreçtir.
- Akıcı okuma; değerlendirme sürecidir.
- Akıcı okuma; belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşen bir süreçtir.
- Akıcı okuma; anlamlandırma sürecidir.
- Akıcı okuma; öğrenme sürecidir.
- Akıcı okuma; dil bilimsel süreci de kapsamaktadır.

Akıcı okuma, anlamaya yardımcı olduğu için bu becerinin kazandırılması önem taşımaktadır (Pikulski & Chard, 2005'den Akt. Yıldız, 2013). Akıcı okumanın okuma becerisi için önemli olması, okuduğunu anlamayla olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Yapılan pek çok araştırma da akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunduğu bahsedilmektedir (Baştuğ & Keskin, 2012). Öğrencilerin akıcı okuma başarıları arttıkça okuduklarını anlama başarıları da arttığı, okuma problemi yaşayan öğrencilerin ise okuduklarını anlamlandırmada sorun yaşadıkları yaygın olarak görülmektedir (Baştuğ, 2021).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir eğitimci, okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için, bireylere akıcı okuma becerisini kazandırması gerekmektedir (Altunkaya & Erdem 2017). Akıcı okuma becerisini otomatik hâle getiren öğrenci metni okurken bütün bilişsel kaynakları metni anlamak için kullanacaktır (Arslan, 2023). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okumayı sağlayan öğrenciler harfleri seslendirmenin yanı sıra okuduklarını anlamlandırmada kolaylık yaşayacaklardır. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi için okuma becerisi ile ilişkili olan değişkenlere hâkim

olunması, farklı yöntem ve stratejiler kullanılması önemli görülmektedir (Tüfekçioğlu, 2013).

## **2.5. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Okuma Becerisinin Yeri**

Teknolojinin gelişmesi ve dünyanın giderek küreselleşmesiyle insanlar birbirleri ile daha rahat iletişim kurabilir bir duruma gelmiştir. Dünyanın birçok yerine rahatlıkla ulaşılabilirliğin sağlanmasıyla dil öğrenimi de ihtiyaç hâline gelmeye başlamıştır. Çok dilli ve çok kültürlü bir yapılanmanın görüldüğü Avrupa'da karşılıklı anlayış ve hoş görünün sağlanması, kültürler arası farklılıklar ve birbirlerini tanıyamamadan kaynaklanabilecek ön yargıların önüne geçebilmek adına çok dilliliğin teşvik edilmesi önemli bir politika olmuştur (Arslangilay, 2019). 1900'lü yıllardan beri Avrupa Konseyi bireylere yönelik çok dilliliği ve kültürel yetiyi geliştirebilmeyi amaçlayarak çalışmalar yapmış ve 21. yüzyılda yabancı dil öğrenme ve kültürel deneyimler kazandırmaya yönelik Avrupa ülkelerinin dil amaçlarını, dil politikasını gösteren iki güncel temel referans ortaya çıkarmışlardır: Bunlar 'Avrupa Ortak Başvuru Metni' ve 'Avrupa Dil Portföyü'dür (Yücel, 2006).

Avrupa Birliği'nin politikalarından biri olan "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" çok kültürlülük ve çok dillilik hedefine odaklanarak bireylere ana dili dışındaki yabancı bir dilde yetenek kazandırmayı amaçlayan kapsamlı ve sistemli bir dil öğretim programını içermektedir (Tulumcu, 2014). Avrupadaki dil öğrenim programlarını, program talimatlarını, sınav ve ders kitapları gibi konuları kordine etmeyi amaçlayan bir çerçeve sunmayı da hedeflemektedir (Yağmur Şahin & Aydın, 2014). Avrupa'nın dil politikasının ortak bir çerçeveye oturtulmasını amaçlayan program, Avrupalı devletlerin uygulama çalışmasına yönelik ortaya çıkmış olmakla beraber geliştirilerek 2001 yılında yayımlanmıştır (Deniz & Uysal, 2010).

D-AOBM, iletişim aracı olarak dillerin öğretilmesini ve öğrenilmesini teşviklendirmektedir (2021, s.32). Aynı zamanda yabancı dil öğretiminde dil edinimini bu süreçle ilişkilendirilen bilgi ve becerileri, iletişimsel durumları ve alanlara dair durumları anlaşılır bir biçimde ifade eden bir belge özelliği göstermektedir (Şahin, 2010). Ayrıca hazırlanan bu metin, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. materyallerin hazırlanması için de zemin hazırlamaktadır (TELC, 2013, s.11). Bu program ile uluslararasıdaki "model diller" alanında şeffaflığı artırmak amaç edinilmiştir (Köse, 2005, s.17). Bu ortak çerçeve metnin

oluşturulmasındaki amacın yabancı dil öğretim esaslarını ortak temeller altında bir araya getirmek olduğu söylenebilmektedir (Özdin, 2020). D-AOBM'nin ifade edilen amaçları şunlardır (2021, s.32):

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini desteklemek,
- Dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel ortaya çıkarmak,
- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders planlaması yapanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına, çalışmalarını organize etmelerine destek olmak.

D-AOBM; derslerin organizasyonunu kolaylaştırmak ve bireylerin gelişim düzeyini ifade etmek için altı ortak başvuru seviyesini sunmuştur (2021, s.40). Metinde verilen altı seviyenin değiştirilemez olması amaçlanmış, A1 ve A2 seviyesi “Temel kullanıcı”, B1 ve B2 seviyesi “Bağımsız kullanıcı”, C1 ve C2 seviyesi “Yetkin kullanıcı” olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Seviyelerin genel tanımı tablo hâlinde verilmiştir.

**Tablo 2. 2** Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2013, s.31)

<b>C2</b>	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
<b>C1</b>	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
<b>B2</b>	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşılabilirliği mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
<b>B1</b>	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
<b>A2</b>	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılmış, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
<b>A1</b>	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracaktır. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Çerçeve metinde okumanın amaçlarından; düşünce sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, serbest zaman etkinliği olarak okuma, yönergeleri okuma, yazışmaları okuma şeklinde bahsedilmektedir. Dil düzeylerine göre yeterlilik tanımları ise şu şekilde verilmiştir (2021, s.57):

**Tablo 2. 3** Genel Okuduğunu Kavrama (2021, s.58)

	<b>Genel Okuduğunu Anlama</b>
<b>B1</b>	İlgi alanlarıyla ilgili konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri tatmin edici ölçüde kavrayarak okuyabilir.

Tablo 2.3'te okuduğunu kavrama, yazılı ve işaret dilindeki metinleri kapasayacak şekilde değerlendirilmektedir. Buna göre B1 düzeyindeki bir dil kullanıcısının kendi alanı ile ilgili konularda karmaşık olmayan metinleri yeterli seviyede kavrayarak okuyabileceği görülmektedir.

**Tablo 2. 4** Yazışmaları Okuma (2021, s.58-59)

	<b>Yazışmaları Okuma</b>
<b>B1</b>	Kişisel mektuplardaki olay, duygu ve dilek betimlemelerini bir mektup arkadaşıyla düzenli yazışacak derecede iyi anlayabilir. Nispeten ayrıntılı olay ve deneyim betimlemesi yapan karmaşık olmayan kişisel mektup, e-posta veya ilanları anlayabilir. Mesleki ilgi alanına giren standart resmî yazışma ve çevrim içi ilanları anlayabilir.

Tablo 2.4'te kişisel ve resmî yazışmalar ele alınmaktadır. Buna göre, B1 düzeyindeki dil kullanıcısının kişisel mektup ve yazışmaları, mesleki ilgi alanı doğrultusundaki yazışmaları ve ilanları kavrayabileceği görülmektedir.

**Tablo 2. 5** Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma (2021, s.59-60).

	<b>Fikir sahibi olmak için okuma</b>
<b>B1</b>	İstenen bilgiyi bulmak için daha uzun metinleri tarayabilir ve belirli bir görevi yerine getirmek için bir metnin farklı yerlerinden veya farklı metinlerden bilgi toplayabilir. Dergilerde, broşürlerde veya internetteki karmaşık olmayan olgusal metinleri tarayabilir, ne hakkında olduklarını belirleyebilir ve kullanışlı bilgi içerip içermediklerine karar verebilir.
	Mektup, broşür ve kısa resmî belgeler gibi gündelik materyallerdeki ilgili bilgileri bulabilir ve anlayabilir. Gıda maddeleri ve ilaçların üzerinde yazan hazırlama ve kullanımla ilgili önemli bilgileri anlayabilir. Bir makale, rapor veya eleştiri yazısının ihtiyaç duyulan konu ile ilgili olup olmadığını değerlendirebilir. Çok fazla kısaltma olmaması koşuluyla gazete ve dergilerdeki basit ve anlaşılır şekilde hazırlanmış olan reklamlardaki önemli bilgiyi anlayabilir.

Tablo 2.5 incelendiğinde, B1 düzeyindeki dil öğrencisinin dergi, gazete, broşürler ve kısa resmi belgelerdeki karmaşık olmayan bilgileri anlayabileceği görülmektedir.

**Tablo 2. 6** Bilgi ve Sav için Okuma (2021, s.60,61).

	<b>Fikir sahibi olmak için okuma</b>
<b>B1</b>	İlgi alanları ve çalışmalarıyla ilgili olan konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri anlayabilir. İnsanların fikirlerini paylaştığı, aşına olduğu veya ilgi alanına giren güncel konulardaki kısa metinleri (ör. çevrim içi bir tartışma forumuna yapılan önemli katkılar veya editöre yazılmış okur mektupları) anlayabilir. Açıkça işaret edilen tartışmacı metinlerdeki ana sonuçları belirleyebilir. Sunulan konunun ele alınmasındaki bir dizi tartışmayı detaylı olmasa bile fark edebilir.
	Aşına olduğu konularla ilgili karmaşık olmayan haber makalelerindeki önemli noktaları ayırt edebilir. Tekrar okumak için yeterli zamanı olması koşuluyla ilgi alanına giren aşına olduğu konulardaki olgusal çoğu bilgiyi anlayabilir. Müze sergileri ve sergilerdeki açıklayıcı panolarda yer alan betimleyici notların ana noktalarını anlayabilir.

Tablo 2.6’da bilgi ve sav için okuma, kişinin elindeki hedef için uygunluğuna karar verdiği yazılı veya işaret dilindeki bir metni dikkatli bir şekilde incelemesini içermektedir. Bu doğrultuda B1 düzeyindeki dil öğrencisinden basit kısa bilgilendirici metinleri, ilgi alanına giren ve alışkın olduğu konulardaki metinleri aynı zamanda güncel konulardaki basit düzeydeki metinleri anlaması beklenmektedir. Genellikle yapılacak detaylı okumalar dil öğrencisinin meslek yaşamı ile ilişkilendirilmektedir.

**Tablo 2. 7** Yönergeleri Okuma (2021, s.62)

	<b>Yönergeleri okuma</b>
<b>B1</b>	İlgili süreç ve ürüne aşina olması koşuluyla kullanma kılavuzu gibi aralıksız metin şeklindeki yönerge ve prosedürleri anlayabilir.
	Bir teçhizat parçası için açıkça ifade edilmiş karmaşık olmayan yönergeleri anlayabilir. Ambalaj üzerinde verilen basit yönergeleri (ör. pişirme yönergeleri) takip edebilir. Çoğu kısa güvenlik yönergelerini (ör. toplu taşımada veya elektrikli bir teçhizat kullanım kılavuzundakileri) anlayabilir.

Tablo 2.7’de değinilen yönergeleri okuma, bilgi için okumanın uzmanlığı kapsayan çeşidi olmakla birlikte yine yazılı veya işaret dilindeki metinler ile alakalıdır. Tablo incelendiğinde B1 düzeyindeki dil öğrencisinden, aşina olduğu ya da olmadığı basit karmaşık olmayan uyarı ve yönergeleri anlaması beklenmektedir.

**Tablo 2. 8** Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma (2021, s.62,63.)

	<b>Yönergeleri okuma</b>
<b>B1</b>	Daha geniş bir izleyici için hazırlanmış gazete/dergilerin film, kitap, konser vb. anlatımlarını okuyabilir ve ana noktalarını anlayabilir. Karmaşık olmayan bir dil ve tarz kullanılması koşuluyla basit şiir ve şarkı sözlerini anlayabilir.
	Yüksek kullanım sıklığına sahip gündelik dil kullanan anlatılardaki, kılavuzlardaki ve dergi makalelerindeki yer, olay, açıkça ifade edilen duygu ve bakış açısı betimlemelerini anlayabilir. Temelde bir yolculuktaki olayları ve yazarın tecrübe ve keşiflerini anlatan bir seyahat günlüğünü anlayabilir. Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir.

Tablo 2.8, kurgu ve kurgu olmayan yazılı veya işaret dilindeki metinleri içermektedir. Bunlar kişinin ilgi alanı dahilinde okuduğu diğer metin türlerinin yanı

sıra, yaratıcı metinleri, farklı edebiyat türlerini, dergi ve gazete makalelerini, internet günlüklerini veya biyografileri barındırabilir. B1 düzeyindeki dil öğrencisinden basit düzeydeki şiir, şarkı sözlerini ve seyahat günlüklerini kavramaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra film, kitap, basit roman ve çizgi roman gibi türlerdeki ana hatları anlayabilmeleri ve olay örgülerini takip edebilmeleri beklenmektedir.

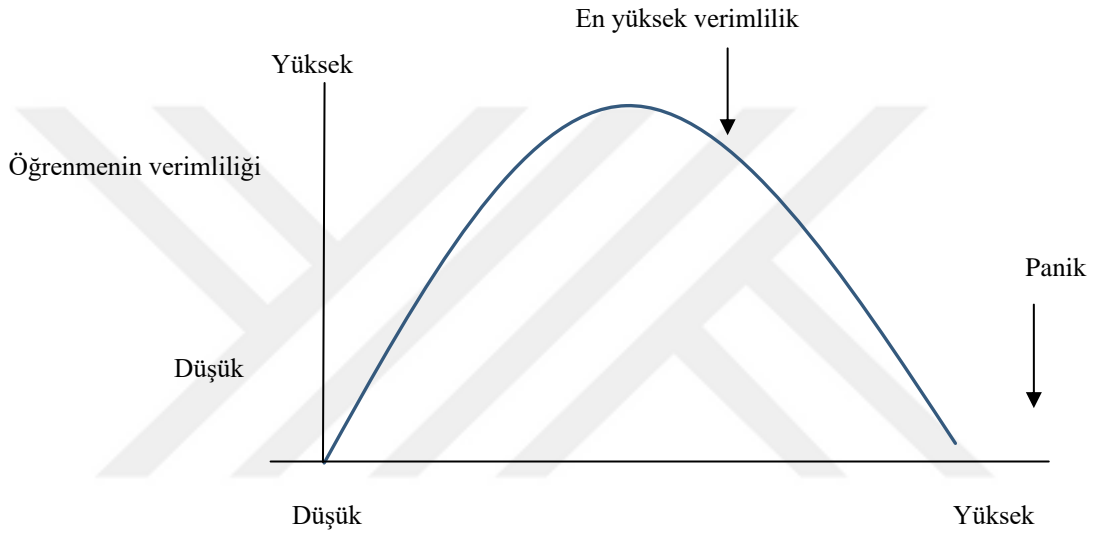
## 2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı

Türkçe Sözlük'te (2023) kaygı "*Üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, endişe, gam*" ve "*Genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu*" olarak tanımlanmıştır. Kaygı genel olarak kötü bir şey olacaktıymış fikriyle kişilerde meydana gelen korku, gerginlik, endişe ve vücutta oluşan değişikliklerdir. Nedeni açık olmayan, somut bir tehlike olmamasına karşın bireyin yaşadığı huzursuzluk, endişe, gerginlik durumu kaygı olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019). Bir diğer ifadeyle kaygı, özerk sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel bir gerginlik, huzursuzluk, sinirlilik ve kaygı hissidir (Horwitz vd., 1986'dan Akt. Subasi, 2014). Somut anlamına bakıldığında sıkıştırmak anlamına gelen kaygı aynı zamanda ruhsal bir tepkidir (Ersümer, 2022). Ayrıca kaygı, genel olarak tehlike korkusunun bireyde oluşturabilecek tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu olarak da görülmektedir (Manav, 2011). Aydın ve Sezgin (2008) ise kaygıyı, hissedilen bir tehdide karşı hazırlanma sürecinde algılanan zayıflık duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak ifade etmektedir. Ayrıca kaygı, bireyin bir uyarıcıyla karşı karşıya geldiğinde hissettiği, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimler ile beliren bir uyarılma durumu olarak da ifade edilmektedir (Taş, 2006'dan Akt. Doğan, 2008). Diğer yandan Cüceloğlu (2022), kaygı kavramını tanımlanın zor olduğunu belirtmekle birlikte bu durumun üzüntü, sıkıntı, yenilgi duygusu, zayıflık, belirsizlik ve yargılanma gibi heyecan yaratacak durumlardan birini ya da birden fazlasını içerdiğini ifade etmektedir.

İnsanlar hayatın birçok anında inançları, fiziksel görünüşleri, sosyal ve iş ortamları, öz güven eksikliği, benlik saygısı, stres ve benzeri durumlardan dolayı kaygı duymaktadırlar. Cüceloğlu (2022), birçok durumda karşımıza çıkan kaygı durumunun meydana gelmesine yol açan bazı ortamlardaki bazı ortak tarafları şu şekilde genellemiştir:

- Desteğin durdurulması,
- Negatif bir sonucu beklemek,
- İçsel zıtlık,
- Belirsizlik.

Birey, hayatın birçok alanında kaygı yaşamaktadır. Ortaya çıkan bu kaygı durumu öğrenme sürecinde de kendini göstermektedir. Cüceloğlu (2022), kaygının her insanda farklı farklı seviyelerde kendini gösterdiğini söylemektedir ve kaygı düzeyi ile öğrenme arasındaki ilişkiyi şu şekilde vermektedir:



Şekil 2. 4 Kaygı Derecesiyle Zor Bir Konuyu Öğrenme Arasındaki İlişki

Kaygının çok düşük olduğu hâllerde öğrenme süreci verimli değildir. Orta derecedeki kaygı ise öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en iyi ortamı hazır hâle getirmektedir. Kaygı, orta derecenin üzerine çıkarak yükseldikçe öğrenmenin verimi azalmaktadır. Öğrenme sürecini etkileyen kaygı aynı zamanda yabancı dil öğrenme sürecinde karşımıza çıkmakta, bunun beraberinde dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Altunkaya (2015), öğrenme sürecinde ortaya çıkan yabancı dil kaygısını yaşamın tüm dönemine yansımayan süreksiz bir kaygı türü olarak ifade etmektedir. Bu kaygı durumunun birçok nedenden kaynaklandığı görülmektedir. Bu süreçte kişisel kaygılar, dil öğrenmeye dair öğrenci inançları, eğitmenin dil öğretimine karşı inançları, dil sınıflarıyla ilgili kaygı, eğitmen ve öğrenci etkileşimi, dil testlerine karşı duyulan kaygılar öğrenme sürecini etkileyen unsurlar olmakla birlikte yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olduğu görülür (Young, 1991). Bu unsurların yanı sıra Huang (2012), yabancı dil kaygısının kaynaklarını benlik saygısı,

rekabetçilik, inançlar, hedef dilin kültürüyle karşılaşma şeklinde ifade etmektedir. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalardan uyarlanan ve kaygının oluşmasında etkili olan olası sebepler ise şunlardır (Price, 1991; Horwitz, 1988; MacIntyre, 1999; Oxford, 1999'dan Akt. Varışoğlu & Varışoğlu, 2018):

- Öğrencinin, yaştlarının karşısında konuşmak mecburiyetinde olması,
- Yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin kendileriyle dalga geçilmesinden ve komik bir duruma düşmekten korku duymaları,
- Doğru telaffuz etme kaygısı,
- Etkili iletişim kuramama ve kendini ifade etmede çekingen davranma,
- Konuşma dersinde hata yapmaktan ve öğretmenler tarafından olumsuz değerlendirilmekten duyulan korku,
- Harika bir aksanla konuşmaya çalışma,
- Yeni bir dil öğrenmenin zorluğu,
- Sınavlardan yüksek puan alamama kaygısı,
- İletişim sorunları,
- Öğrencinin düşük öz saygısı,
- Rekabet,
- Öğrenme durumunda gerçekçi olmayan beklenti ve inanç içinde olma,
- Öğretmen tutumları,
- Farklı kültürlerin olduğu ortamlar,
- Güven duygusunun eksikliği,
- Hazırlıksız konuşma, dinleme etkinlikleri,
- Öğrenilmiş çaresizlik,
- Farklı öğretim ve öğrenme biçimleri,
- Kültürel farklılıklar.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, öğrenme sürecinde birçok sebepten kaygı duymaktadırlar ve genellikle başarısız olma kaygısını yaşamaktadırlar (Bağcı & Baz, 2019). Öğrencinin yaşadığı bu kaygı durumu dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi temel becerilerde kendini göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma kaygısı ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Atagül ve Cevher (2018), yabancı dil kaygı türlerinden biri olan okuma kaygısını, okuma ve anlamlandırma sürecinde bireyin hissettiği gergin olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Veyis de (2018) okuma kaygısını, okumaya karşı olumsuz

tutum ve davranışlar ile okumayı engelleyen gerilim durumu olarak nitelendirmektedir. Altunkaya ve Erdem (2017) kaygıyı, okuma sürecinin duyuşsal boyutunda, okuma anlamlandırma becerisi üzerinde etkiye sahip bir etmen olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin hedef dilde bir metni okurken yaşadıkları endişe olarak adlandırılan okuma kaygısı, okumaya yönelik bilişsel ve fiziksel bir tepkidir (Zhou, 2017). Kaygılı bir okuyucu okuma sırasında fiziksel ve bilişsel tepki verebilmektedirler. Okuma sırasında titreme, terleme, kalp çarpıntısı, normale göre daha hızlı nefes alıp verme, kusma, utanma, korku, endişe, çaresizlik gibi fiziksel ve bilişsel tepkiler oluşabilmektedir (Jalongo & Hirsh, 2010). Okumaya yönelik kaygı, şu durumlarda sık sık görülebilmektedir (Veyis, 2018):

**Okuma öncesi oluşan kaygının nedenleri:**

- Okunacak materyal hakkında bilgi sahibi olmama,
- Metnin okunması için gerekli süre hakkında bilgi sahibi olmama,
- Metnin seviyeye uygun olmayacağına yönelik düşünce,
- Okuyacağı sayfa sayısı hakkında bilgi sahibi olmama,
- Metnin türüne dair bilgi sahibi olmama,
- Metnin içeriğine dair bilgi sahibi olmama,
- Metnin okunacağı mekâna dair bilgi sahibi olmama,
- Okumasının beğenilmeyeceği fikrine kapılma.

**Okuma anında oluşan kaygının nedenleri:**

- Metindeki sözcükleri bilmeme,
- Anahtar kelimeleri tespit edememe,
- Metni anlayamama,
- Metinde anlamı çağrıştıracak görsellere yer verilmemesi,
- Metinde kullanılan yazı boyutunun küçük olması,
- Yazı karakterinin farklılaşması,
- Sesli okuma anında ortaya çıkan performansa dayalı baskının oluşması,
- Ses tonunu doğru şekilde kullanamama.

**Okuma sonrasında oluşan kaygının nedenleri:**

- Metnin temasını bulamama,
- Metnin ana fikrini bulamama,
- Metnin yardımcı fikirlerini bulamama,

- Metinle ilgili çıkarım yapamama,
- Metne dair soruları cevaplayamama,
- Metinle ilgili açıklama yapamama.

Yabancı dil öğrenenlerin okuma kaygısına neden olacak iki temel durum vardır. Bunlardan ilki bilinmeyen alfabe ve yazı sistemi diğeri ise kültüre dair öğelerdir (Saito vd., 1999'dan Akt. Atasoy & Temizkan, 2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler; ana dillerinden farklı olarak alışkın olmadıkları ses, sözcük, cümle bilgisi ve farklı kültürel unsurlar gibi kaygıya neden olacak durumlarla karşılaştıklarında endişe, huzursuzluk, korku gibi duygularla karşılaşabilmektedir (Altunkaya & Erdem, 2017). Ayrıca okuma anlamının karmaşık ve çok boyutlu olması sebebiyle Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler okuma sırasında genellikle kaygı yaşamaktadırlar (Bağcı & Baz, 2019).

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

## **2.8. Akıcı Okuma ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Alanyazın incelendiğinde ana dili öğretiminde akıcı okuma, akıcı okuma stratejileri ve akıcı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi konularında yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise akıcı okuma ile ilgili çalışmalar çok kısıtlıdır. Söz konusu çalışmalar ile Akıcılık Geliştirme Dersi'nin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisine etkisi (Arslan, 2023), okuduğuna anlama becerisine ve motivasyona etkisi (Aktaş, 2023), farklı seviyelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerine durum çalışması (Güngör, 2019), alfabe farklılıklarının okumaya etkisi (Demirci, 2019), okuma becerisinin geliştirilmesi (Çiftçi, 2015), görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi (Çelebi, 2017), akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması (Ülper, 2018) amaçlanmıştır.

Çiftçi (2015), araştırmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerini, tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu TÖMER'de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve resmî dili Arapça olan ülkelerden gelen A2 seviyesinde 6 gönüllü katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması tercih edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların tekrarlı okuma

yöntemi sayesinde doğru sesletim hususunda daha az sorun yaşadıkları, metinleri akıcı bir şekilde ve noktalama işaretlerine uygun okudukları gözlenmiştir. Beş katılımcının metinleri akıcı bir şekilde ve noktalama işaretlerine uygun okudukları belirlenirken, katılımcıların dördünün okurken vurgu ve tonlamaya dikkat ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin hepsinin çalışma sonunda okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplara göre elde ettikleri puanlarda, çalışma öncesine göre yükselme olduğu saptanmıştır.

Çelebi (2017), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma beceri seviyelerini bürün unsurlarından ton, odak, durak ve okuma hızı yönünden belirlemeyi; görsel geribildirim etkinlikleri ile yapılan bürün öğretiminin ton, odak, durak ve okuma hızı yönünden sesli okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın yöntemi karma yöntemdir. Çalışma grubunu Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenimini bitirmiş ve öğrenimine devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların görsel geribildirim etkinlikleri ile yapılan bürün öğretimiyle sesli okuma ve konuşma becerilerinde gelişme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Ülper (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubunun B1 düzeyindeki 30 öğrenciden oluştuğu araştırmada, verilerin toplanması için üç farklı araç kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre akıcı sözcük ve metin okumanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kavrama düzeyi ile ilişkili bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca alanyazından farklı olarak akıcı sözcük okumanın kavramayla daha çok ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Demirci (2019), çalışmasında alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisini araştırmıştır. Nitel anlayışa uygun olarak desenlenen araştırmada, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7 farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören 159 yabancı uyruklu öğrenci ve 5 farklı üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi alanında görevli 36 öğretim elamanı oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre Kiril alfabesi kullanan öğrencilerin 55.77'sinde, Arap alfabesi kullananların % 71.43'ünde, Latin alfabesi kullananların ise % 22.58'inde alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmede etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının büyük bir bölümü de alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenimine etkisi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Kiril alfabesini kullanan öğrencilerin sessiz harflerin, Arap

ve Latin alfabesini kullanan öğrencilerin ise sesli harflerin sesletiminde problem yaşadığı, Türk alfabesinde yer alan harflerin yazımı mevzusunda ise Arap ve Latin alfabesini kullanan öğrencilerin sesli harflerin yazımında, Kiril alfabesini kullanan öğrencilerin ise sessiz harflerin yazımında problem yaşadığı saptanmıştır.

Güngör (2019), ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma: Durum Çalışması’ adlı doktora çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin akıcı okuma, bütün ve anlama ile ilgili özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A2, B1 ve C1 düzeylerindeki sesli okuma hataları ile yine aynı kurlardaki okuduğunu anlama becerileri arasında, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında; A1, A2, B1 ve C1 seviyelerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Aktaş (2023), okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlediği çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 61 B1 düzeyindeki öğrenciyle (31 deney, 30 kontrol) çalışmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okuma tiyatrosu tekniğinin deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu yönde etki bıraktığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların okuma tiyatrosuna dair olumlu görüşler bildirdiği de görülmüştür.

Arslan (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirmeyi ve Akıcılık Geliştirme Dersi’nin Türkçe öğrenen yabancı bireylerin akıcı okuma ve anlama becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, C1 seviyesindeki 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada karma araştırma modellerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Uygulama beş hafta sürmüştür. Deney grubuna beş hafta süreyle günde iki saat ‘Akıcılık Geliştirme Dersi’ ile akıcı okuma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut düzende derslere devam edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmından toplanan verilere göre ‘doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve anlama becerileri’ yönünden deney grubu açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Nitel verilerden elde edilen sonuca göre de öğrencilerin uygulamadan memnun kaldıkları tespit edilmiştir.

Ana dilinde akıcı okuma stratejileri ile ilgili yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır.

Yılmaz (2008), çalışmasında sesli okuma hatalarını düzeltmede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin etkisi incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın yöntemi deneyseldir. Çalışma grubunu sekizinci sınıfta eğitim gören bir öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen verilere göre öğrencinin okuma düzeyinin beşinci sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, altı ve yedinci sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine yükseldiği, okuma hatalarının ise büyük oranda azaldığı ve akıcı okuma becerilerinde gelişim sağlandığı saptanmıştır.

Keskin (2012); eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 172 ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde eşli okuma yönteminin, okuma hızında koro okuma yönteminin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde ise yapılandırılmış okuma yönteminin etkisi olduğu tespit edilmiştir. Koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama üzerinde ise herhangi bir etkisi tespit edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, uygulanan yöntemin okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede, eşli okuma yönteminin ise doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemlerden biri olduğu tespit edilmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2012), çalışmalarında öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile basit ve çıkarımsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu ilkokul beşinci sınıfta eğitim gören 39 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler tespit edilmiştir. Bunun dışında akıcı okuma becerilerinin basit anlamaya göre çıkarımsal anlamaya daha yüksek ilişkide olduğu belirlenmiştir.

Akyol (2014), çalışmasında Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 58 öğrenci

oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, uygulanan yöntemin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Pircioğlu (2016), tekrarlı okuma yönteminin ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin sesli okuma hatalarının düzeltilmesinde ve okuduklarını anlamalarında etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu ana dili farklı olup Türkiye’de yaşayan ve ölçünlü Türkiye Türkçesi eğitimini Türkiye’de alan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin sonucuna göre ölçünlü Türkiye Türkçesi eğitimini okulda alan öğrencilerin, sesli okuma hatalarının giderilmesinde ve okuduklarını anlamalarını sağlamada, uygulanan yöntemin olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

Çankal (2018), akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıfta eğitim alan 59 öğrenci (30 deney 29 kontrol) oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan stratejilerin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna pozitif yönde etki yarattığı saptanmıştır.

Kanık Uysal (2018), yaptığı araştırmada akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği araştırmanın katılımcılarını beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucu; okuma tiyatrosu, eşli okuma, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları ile yürütülen akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki okuma hızı, okuma prozodisi, okuma düzeyi ve okuduğunu anlama başarılarını yükseltmekte daha etkili olduğunu göstermiştir.

Kaya Tosun (2018), okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi ve okur tepkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada, karma gömülü deneysel desen (iç içe desen) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 18 hafta süren araştırmanın sonucuna göre uygulanan yöntemin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu fakat okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Kızıldaş (2019), çalışmasında ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin bu becerilerinin; cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim görme gibi değişkenler açısından karşılaştırıldığı araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma, ilkokul dördüncü sınıfta eğitim alan 428 öğrenci ile yürütülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, doğru okuma oranlarının ve prozodik okuma becerilerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının daha düşük okuduğunu anlama becerilerinin ise daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yazıcı (2019), çalışmasında akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılı) okumanın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirip geliştirmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışma grubu ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 28 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca toplam 25 saat eko okuma stratejisi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut eğitim-öğretim süreci devam ettirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise uygulama yapılan grubun okuma düzeyi puanlarının kontrol grubuna göre olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aşıkcan (2019), çalışmasında Türkçe derslerinde öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma stratejileri kullanılarak hazırlanan öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması şeklinde tasarlanan çalışmanın katılımcılarını ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmuştur. Akıcı okumanın bileşenlerine uygun teknolojik araç-gereçlerden, bilgisayar yazılımlarından bunun yanı sıra çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanarak dokuz öğretim etkinliği geliştirilip öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuca göre akıcı okuma stratejileri sayesinde öğrencilerin okuma hatalarında düşüş, okuma hızlarında yükselme, okuma prozodilerinde ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler olduğu saptanmıştır. Bunun dışında, okuma tiyatrosu ve koro okuma gibi grup etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonlarına ve başarılarına önemli derecede katkı sağladığı belirlenmiştir.

Akyol (2020), okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile yapılan okumaların akıcı okuma ve anlama becerilerine yönelik etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu ilköğretim birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Yarı deneysel model ile yürüttüğü araştırmanın veri analizinden elde ettiği sonuca

göre, prozodik modelleme ve anlam üniteleriyle yapılan okumaların okuma öğrenme süreci devam eden öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisi olduğunu saptamıştır.

Babacan (2020), okuma tiyatrosunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma nicel yöntemlerden yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışma, ilköğretim dördüncü sınıfta eğitim alan 29 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda okuma tiyatrosunun, akıcı okuma becerilerinden kelime tanıma ile okuma prozodisinin artmasına ve yanlış okunan kelime sayısının azalmasına etki ettiği tespit edilirken okuma hızına etkisi olmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerilerini de artırdığı sonucuna varılmıştır.

Kanık Uysal (2020), akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosu yönteminin kullanım sürecini açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Çalışma beşinci sınıf düzeyindeki 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara bakıldığında okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerde kendi okuma yeterlikleriyle ilgili farkındalık oluşturduğu ve öğrencilerin bu yöntemi öğretici, destekleyici ve zevkli olarak nitelendirdiği tespit edilmiştir.

Doğan (2022), çalışmasında sesli okuma hatalarının giderilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yankılayıcı (eko) okuma yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın modeli deneysel bir model olup araştırma tek denekli araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokuldan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrenci oluşturmuştur. Bireyde zekâ, işitsel ve görsel yönden sıkıntılı bir durumu olmamasına karşın okuma güçlüğü bulunduğu ifade edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda öğrencinin ikinci sınıf öğretim düzeyinde olan okuma düzeyinin dördüncü sınıf serbest düzeye yükseldiği saptanmıştır.

Köse (2022), okuma tiyatrosu yöntemine göre uygulanan öğretimin farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile sürdürülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bu yöntemin iyi, orta ve zayıf

performansa sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı saptanmıştır. Bu yöntemin iyi ve orta performansa sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini önemli düzeyde artırırken zayıf performansa sahip öğrencileri de desteklediği gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma tiyatrosunun tüm öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, okuma çalışmalarına istekle ve aktif katılımlarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Altundal ve Bilge (2023), çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan iki dilli öğrencilerde yankılayıcı okuma yönteminin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tek gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubu ortaokulda öğrenim gören yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dili Kürtçedir ya da Kürtçe konuşabilmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yedi haftalık sürede öğrencilerin birinci sınıfta endişe düzeyinden ikinci sınıfta öğretim düzeyine geldiği tespit edilmiştir.

## **2.9. Akıcı Okuma ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Akıcı okuma ve akıcı okumanın bileşenleri ile ilgili yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. İlgili alanyazın incelemesi yapıldığında bu çalışmaların daha çok yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik yapıldığı görülmüştür.

Taguchi vd. (2004), çalışmalarında işitsel bir okuma modeliyle destekli tekrarlı okumanın yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma akıcılığına etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Japonya’da öğrenim gören üniversite öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre akıcı okuma stratejilerinden biri olan tekrarlı okumanın öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Brantmeier (2005), çalışmasında diğer dil becerilerinden ayrı bir olgu olarak ikinci dil okumayla ilgili kaygı, ikinci dilden sonra ortaya çıkan performans değişkenleriyle ilgili kaygı okuma: sözlü ve yazılı görevler ve okuma kaygısı ile anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı ileri düzey İspanyolca dil bilgisi ve kompozisyon kursuna kayıtlı üniversitede eğitim alan 92 öğrenciyle yürütmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, dil eğitiminin ileri düzeyindeki öğrencilerin genellikle ikinci dilde okuma konusunda kaygı duymadıklarını tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok konuşma, sonra yazma konusunda kaygılı olduklarını, dinleme ve okuma konusunda da aynı derecede kaygılı (düşük) olduklarını bildirmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerin okuma eyleminin kendisinden ziyade

ikinci dil sonrası okuma görevleri (hem sözlü hem de yazılı) konusunda daha endişeli olduğu görülmüştür ve sözlü sonrası görevler konusunda da yazı sonrası görevlerden daha fazla endişeli oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada kaygı faktörleri ile yazılı anlama görevleri arasında pozitif ya da negatif bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada araştırmacı, geçici değişken olan kaygıyı daha yetkin ikinci dil öğrenenleriyle açıklamaya başlayarak Bernhardt'ın (2000; 2003) ikinci dil okuma modelini doğrulamak için ilk deneysel kanıtları sağlamayı çalışmıştır.

Taguchi vd. (2006), çalışmalarında yabancı dillerde okuma akıcılığı ve akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisine etkisini tüm yönleriyle incelemiştir. Çalışma sonucunda gelecekte yapılacak araştırmalar için öneride bulunmuşlardır.

Gorsuch ve Taguchi (2008), çalışmalarında geliştirilmiş okuduğunu anlama testi kullanarak üniversite seviyesindeki Vietnamlı, İngilizce öğrenen öğrencilere tekrarlı okuma yönteminin tercih edildiği okuma eğitimi vermiştir. 11 hafta süren çalışmanın sonucunda uygulama yapılan gruptaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha çok gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Graves (2008), çalışmasında ana dilde okuma akıcılığının geliştirilmesi ve okuma motivasyonunun artırılmasına yönelik okuma tiyatrosunu kullanmıştır. İlkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğrencilerin dokuzunun okuma motivasyon puanlarında artış tespit ederken üç öğrencinin puanlarının aynı kaldığını, dört öğrencinin ise puanlarında düşüş yaşadığını tespit etmiştir. Elde edilen verilere göre okuma akıcılığında ve okuma motivasyonlarında olumlu yönde artış olduğunu saptamıştır.

Yamashita ve Ichikawa (2010), çalışmalarında kelimeleri anlamlı gruplar hâline getirme ve okuma akıcılığı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma İngilizce öğrenen orta ve ileri düzeye sahip Japon öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda metni, kelime gruplarına ayırmanın orta seviyedeki öğrenciler için anlama ve akıcılığı olumsuz yönde etkilediği, ileri seviyedeki öğrencilerin ise gruplara ayırma zorluğunun üstesinden geldiği görülmüştür.

Goss ve Nakayama (2011), çalışmalarında yabancı dil olarak Japonca öğrenen Amerikalı öğrencilerin sözlü okuma görevi kullanarak Japoncada prozodi ve anlama arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmayı deney grubu ve ana dili Japonca olan iki farklı yeterlilik grubu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda

öğrencilerin genellikle yüksek anlama becerilerine rağmen doğru prozodiyi üretmede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Pae ve Sevcik (2011), çalışmalarını iki dilli olan öğrencilerin üzerinde yürütmüştür. Çalışmada sözel belleğin iki dilli olan çocuklarda birinci dilde ve ikinci dilde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır.

Erbeli ve Pižorn (2012), ana dili Slovence ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma akıcılığı ile yazma becerisi arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmanın sonucu yetenekli okuyucuların imla ve yazımda daha iyi performans ortaya koyduğunu göstermiştir.

Jeon (2012), çalışmasını Güney Kore’de öğrenim gören 255 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmasında ikinci dilde sesli okuma akıcılığını ve sesli okuma akıcılığının okuduğunu anlama becerisine katkısını araştırmıştır. Yapılan çalışma ile ikinci dildeki sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama konusundaki mevcut anlayışa katkıda bulunacak iki önemli bulgu sağlamıştır.

Farrell (2015), tekrarlı okumanın beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören İngiliz Dili Sanatları öğrencilerinin prozodi, okuduğunu anlama ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okuma motivasyon puanlarında önemli derecede artış meydana geldiğini tespit etmiştir.

Piper ve Zuilkowski (2016), yaptıkları çalışmada zamanlamanın Kenyalı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın verilerine bakıldığında öğrencilerin daha fazla zamanı olduğunda, değerlendirmelerde önemli ölçüde daha iyi performans göstermedikleri gözlemlenmiştir.

Damsa vd. (2017), çalışmalarında koro hâlinde tekrarlı okumanın yabancı dil öğrenenlerin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu altıncı sınıfta öğrenim gören yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Uygulama beş hafta sürmüştür. Uygulamanın sonucunda tekrarlı okuma ile okuma akıcılığında önemli gelişmeler sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Zhou (2017), çalışmasında ABD’de Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, yabancı dil okuma kaygı düzeyini incelemiştir. Verilerin toplanma sürecinde okuma kaygısı ölçeği araç olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerden dört kurs seviyesi arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Anlama ile ilgili

endişeler, aşına olunmayan konular, bilinmeyen telaffuz ve yüksek sesle okumaktan rahatsızlık duyma, yabancı dilde okuma kaygısının ana sebepleri olarak belirlenmiştir.

Al Qannubi vd. (2018), yaptıkları çalışmada okuma tiyatrosunun dokuzuncu sınıf Ummanlı erkek öğrencilerin İngilizce okuma motivasyonlarında etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yarı deneysel bir çalışmadır ve sekiz hafta sürdürülmüştür. Deney grubuna altı hafta okuma tiyatrosu uygulanırken kontrol grubuna mevcut program uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anketten elde edilen sonuçlar, iki sınıf arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Suggs (2019), okuma tiyatrosunun öğrencilerin genel akıcılık performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desen ile yürütülen çalışma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma tiyatrosu etkinliklerini eğlenceli bulduğu, grup çalışmalarından zevk aldığı, ses farkındalığı kazandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu tekniğin öğrencilerin okuma motivasyonunu ve öz güvenlerini de artırdığı belirlenmiştir.

Triana (2021), çalışmasında eşleştirilmiş okuma stratejisinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deney tasarımı ile yürütülen araştırma onuncu sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde ve okuma motivasyonunda önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Agustianingsih vd. (2023), çalışmalarında okuma becerisini geliştirmek için koro okuma stratejisini kullanmışlardır. Eylem araştırması ile yürütülen çalışmadan elde edilen sonuca göre koro okuma stratejisinin, öğrencilerin İngilizce metinlerde okuduğunu anlama sonuçlarını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarında da artış olduğu gözlenmiştir.

## **2.10. Okuma Kaygısı ilgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yabancı dil öğretiminde kaygı ile ilgili yapılan çok fazla araştırmaya rastlanmaktadır. Doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuma kaygısına etkisini incelemek için yapılan çalışmaların ise az olduğu görülmektedir. Ana dilde yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle okuma kaygısı üzerine yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Çankal (2018), çalışmasında akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları dördüncü sınıfta eğitim gören 59 öğrencidir (30 deney 29 kontrol). Araştırma nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Elde edilen verilere göre akıcı okuma stratejilerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde pozitif bir yönde etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin ilgili stratejiler ve uygulamaları hakkında olumlu yönde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Kaya Tosun (2018), okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi ve okur tepkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma bu amaç doğrultusunda, karma gömülü deneysel desen (iç içe desen) ile yürütülmüştür. İlköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü çalışmanın sonucunda uygulanan yöntemin öğrencilerin, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu ama okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını saptamıştır.

Aşıkcan (2019), çalışmasında Türkçe derslerinde öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma yöntemleri kullanılarak hazırlanan öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada katılımlı eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu ilkokulda öğrenim gören 27 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, okuma tiyatrosu ve koro okuma gibi grupla yapılan çalışmaların, öğrencilerin motivasyonlarına ve başarılarına önemli derecede katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Saraçlı Çelik (2019), çalışmasında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel bir desene sahip olan araştırmanın çalışma grubu, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleriyle okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Bıyık (2022), Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul kademesindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve kaygısı ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada tutum, kaygı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama; cinsiyet, günlük kitap okuma süresi, uzaktan eğitim sürecinde

okunan kitap sayısı ve uzaktan eğitim boyunca derslere katılma süresi değişkenleri bakımından ele alınmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullandığı çalışmada, ortaokul beşinci sınıf düzeyinde 150 ve sekizinci sınıf düzeyinde 150 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre beşinci sınıfların okuma kaygı düzeyi sekizinci sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet, günlük kitap okuma süresi, okunan kitap sayısı, derslere katılma süresi değişkenleri ise okuma kaygısını etkilememiştir.

Köse (2022), çalışmasında okuma tiyatrosu yöntemine uygun yürütülen öğretimin çeşitli okuma düzeylerine sahip olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın grubunu, ortaokul beşinci sınıfta eğitim alan öğrenciler oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının tercih edildiği çalışmanın sonucunda okuma tiyatrosunun, öğrencilerin tümünün arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, okuma çalışmalarına istekle ve aktif katılımlarına yardımcı olduğu ve motivasyonunlarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Altundal ve Bilge (2023), okuma güçlüğü yaşayan iki dilli öğrencilerde yankılayıcı okuma yönteminin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu ortaokulda öğrenim gören yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dili Kürtçedir ya da Kürtçe konuşabilmektedir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, yedi haftada deney grubunda yer alan öğrenciler endişe düzeyinden öğretim düzeyine gelebilmiştir. Ayrıca bütün sınıf seviyelerindeki metinlerde hız ve doğrulukta grubun ortalaması yükselmiştir. Bu artışların hız ve doğruluk için üçer sınıf seviyesinde anlamlı çıktığı saptanmıştır.

Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde, genel olarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi, okuduğunu anlama, okuma kaygısı, yabancı dilde kaygı, okuma kaygısının çeşitli değişkenlere göre tespit edilmesi, yabancı dilde okuma kaygısı, okuma ve okuma motivasyonu ilişkisi, okuma motivasyonu ve çeşitli değişkenlere göre durum tespiti gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yabancı dil öğreniminde okuma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Graves (2008), çalışmasında ana dilde okuma akıcılığının geliştirilmesi ve okuma motivasyonunun artırılmasına yönelik okuma tiyatrosunu kullanmıştır. İlkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğrencilerin dokuzunun okuma

motivasyon puanlarında artış tespit ederken üç öğrencinin puanlarının aynı kaldığını, dört öğrencinin ise puanlarında düşüş yaşadığını tespit etmiştir. Elde edilen verilere göre okuma akıcılığında ve okuma motivasyonlarında olumlu yönde artış olduğunu saptamıştır.

Ghonsooly ve Elahi (2010), çalışmalarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki öz yeterlikleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aynı zamanda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz yeterlikleriyle okuma başarıları arasındaki ilişkiyi de araştırmışlardır. Çalışma grubunun üç farklı üniversitede İngiliz Edebiyatı bölümünde eğitim alan 150 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak yabancı dil öğrenenlerin okuduğunu anlamadaki öz yeterliliği üzerine yazar tarafından tasarlanmış bir ölçek, Saito ve diğerleri tarafından geliştirilen 'Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği' (FLRAS) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin okuma öz yeterlikleriyle okuma kaygıları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Sonuçlar aynı zamanda yüksek öz yeterlik barındıran öğrencilerin düşük öz yeterlik barındıranlara göre okuduğunu anlama dersinde daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermiştir.

Zhao vd. (2013), çalışmalarında ABD'de Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili İngilizce olan üniversite öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda Çince öğrenenlerin genel yabancı dil kaygısına benzer düzeyde okuma kaygısı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca yabancı metinler, alışılmadık konular ve anlama endişesi, yabancı dil okuma kaygısının başlıca kaynakları olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bulgular, ana dili İngilizce olan Çince öğrenenler için okuma kaygısının belirgin bir sorun olduğunu göstermiştir.

Farrell (2015), tekrarlı okumanın beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören İngiliz Dili Sanatları öğrencilerinin prozodi, okuduğunu anlama ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okuma motivasyon puanlarında önemli derecede artış meydana geldiğini tespit etmiştir.

Joo ve Damron (2015), Korece eğitim alan üniversite öğrencilerinin yabancı dil okuma kaygısını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu ABD'de özel bir üniversitede eğitim alan 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerden, ders seviyeleri arasında yabancı dilde okuma kaygısı arasında

anlamalı bir farklılık olduğu, cinsiyet, ders düzeyi, Kore deneyimi gibi bireysel değişkenlerin yabancı dilde okuma kaygısının yordayıcısı olduğu, okuma kaygısı ve performansın pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.



### 3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde çalışmanın deseni, çalışma grubu/katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi alt başlıklar hâlinde verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından nitel ve nicel verilerin tek bir çalışmada birleştirilmesi demek olan karma desen tercih edilmiştir (Johnson & Christensen, 2004). Karma desende nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanılmasıyla araştırma problemi kapsamlı ve çok boyutlu olarak incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Karma desenin pek çok çeşidi vardır. Bu çalışmada, karma desenlerden açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir. Bu desende ilk olarak araştırmacı, nicel verileri toplayıp analiz eder, sonrasında ise nitel verileri nicel verileri desteklemek için toplayıp analiz eder (Creswell, 2014).

Bu araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Buna göre çalışmanın nicel boyutunda akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini belirlemek için ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır ve bu gruptaki öğrencilere deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda uygulamaya geçmeden önce başarı testi ve kaygı ölçeği ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine okuma etkinliklerinde akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, mevcut öğretime devam edilmiştir. Ardından uygulamanın etkisini ölçmek için ön test olarak verilen araçlar, son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu şekilde nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır. Buna göre nicel verilerle elde edilen sonuçları desteklemek için deney grubundaki (n=30) öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen süreci Tablo 3.1’de verilmiştir

**Tablo 3.1** Açıklayıcı Sıralı Karma Desen Süreci

AŞAMA	SÜREÇ	ÇIKTI
Nicel süreç ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Deneysel ve kontrol gruplarının belirlenmesi</li> <li>➤ Ön test-son test olarak kullanılacak okuduğunu anlama başarı testi ve okuma kaygısı ölçeğinin belirlenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Katılımcı demografisi</li> <li>➤ Başarı testi ve kaygı ölçeği puanlarının sayısal verileri</li> </ul>
Nicel veri analizi ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Verilerin istatistiksel analizi</li> <li>➤ T-testi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Değişkenler arası ilişki</li> <li>➤ Ölçümler arası farklar</li> </ul>
Nitel veri toplama ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi</li> <li>➤ Uzman görüşü</li> <li>➤ Öğrencilerin belirlenmesi</li> <li>➤ Öğrenciler ile görüşmeler yapılması</li> <li>➤ Görüşmelerin sonucunun yazılı hâle getirilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Görüşme kayıtları</li> <li>➤ Öğrenci görüşlerinin dökümü</li> </ul>
Nitel veri analizi ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Betimsel Analiz</li> <li>➤ Tematik içerik analizinin yapılması</li> <li>➤ Kodlama süreci oluşturulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kod ve temaların belirlenmesi</li> <li>➤ Temaların sınıflanması</li> </ul>
Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nicel ve nitel bulguların bir araya getirilerek sunulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bulgular ve yorum</li> <li>➤ Tartışma ve sonuç</li> <li>➤ Öneriler</li> </ul>

### 3.2. Nicel süreç

Araştırmanın nicel boyunda öncelikle nicel veri toplama araçları belirlenmiştir. Nicel verilerin elde edilme sürecinde Altunkaya (2015) tarafından geliştirilen ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik

Okuduğunu Anlama Başarı Testi' ve 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Ardından seçkisiz yöntemle iki deney ve iki kontrol grubu belirlenmiştir. Bu testler, uygulama süreci öncesinde her iki gruba, ön test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın deneysel sürecine başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma etkinlikleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu aşama, uygulama öncesi hazırlık sürecini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin okuma hızları ölçülerek güçlü ve zayıf okuyucular belirlenmiştir. Ardından 1 hafta boyunca öğrenciler, öğretmen gözetiminde okuma etkinliklerinde akıcı okuma stratejileri (tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma, paylaşımlı okuma, okuma tiyatrosu, yankılayıcı okuma) kullanmışlardır. Ardından asıl uygulamaya geçilerek deney grubunda 6 hafta 18 saat süresince okuma etkinliklerinde akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise dersin işlenişine herhangi müdahalede bulunulmamış, mevcut okuma yöntemleri (sesli ve sessiz okuma) tercih edilmiştir. Uygulama sonunda deneysel işlemin etkisini ölçmek için ön test olarak verilen araçlar, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırmanın deney sürecinde kullanılan akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma, paylaşımlı okuma, okuma tiyatrosu, yankılayıcı okuma) okuduğunu anlama ve okuma kaygısı üzerine etkisi yapılan istatistiksel ölçümlerle hesaplanmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

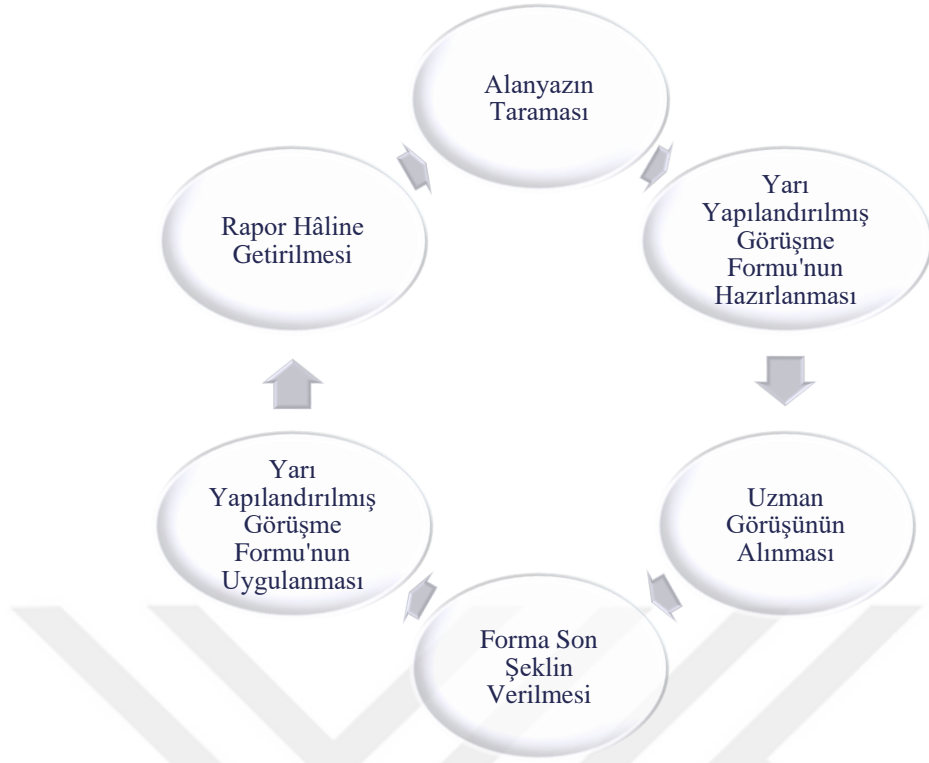
Bu araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desende sürdürülen nicel süreç Tablo 3.2'de sunulmuştur:

**Tablo 3. 2** Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Örneği

Grup	Ön test	İşlem	Son test
<b>D</b>	<b>O<sub>1</sub></b>	<b>X</b>	<b>O<sub>3</sub></b>
30 öğrenci	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği	Akıcı okuma etkinlikleri	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği
<b>K</b>	<b>O<sub>2</sub></b>	<b>O<sub>4</sub></b>	
30 öğrenci	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği	İşlem yok. Mevcut eğitim uygulanmıştır.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği

### 3.3. Nitel süreç

Araştırmanın nitel sürecinde deney grubundaki 30 öğrencinin uygulamaya yönelik görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Oluşturulan görüşme formunun geçerliliği için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dönütü sonucunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerden akıcı okuma stratejileri ile ilgili düşüncelerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Bu görüşmeler sınıf ortamında yapılmıştır. Öğrencilerin ses kayıtları izinler doğrultusunda alınmış (EK-1), ardından görüşmeler yazılı metne çevrilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin yazılı metne çevrilmesi ile toplanan veriler, betimsel analiz ile tematik içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, araştırma soruları doğrultusunda, bulgular kısmında rapor hâline getirilmiştir. Nitel süreci ile ilgili akış şeması Şekil 3.1’de verilmiştir:



Şekil 3. 1 Araştırmanın Nitel Sürecine Dair Akış Şeması

### 3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki 60 öğrenci (Deney Grubu=30, Kontrol Grubu =30) meydana getirmektedir. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğiyle saptanmıştır (Patton, 2005). Çalışma grubuna ait bireylerin demografik bilgileri Tablo 3.3’te verilmiştir:

**Tablo 3. 3** Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler	Deney grubu		Kontrol grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	16	53,3	15	50
	Erkek	14	46,6	15	50
Yaş	18-23	18	54,4	22	72,6
	24-29	8	26,4	4	13,2
	30+	4	13,2	4	13,2
Ülke	Cezayir	1	3,3	-	
	Kenya	1	3,3	-	
	Bangladeş	1	3,3	-	
	Endonezya	2	6,6	-	
	Venezuela	1	3,3	-	
	Mısır	2	6,6	2	6,6
	Filistin	4	13,2	1	3,3
	Kırgızistan	1	3,3	-	
	Lübnan	1	3,3	1	3,3
	Kazakistan	3	9,9	8	26,4
	Özbekistan	1	3,3	1	3,3
	Libya	3	9,9	-	
	Azerbaycan	1	3,3	1	3,3
	İran	1	3,3	1	3,3
	Ürdün	2	6,6	1	3,3
	Moritanya	1	3,3	-	
	Irak	1	3,3	2	6,6
	Tunus	1	3,3	-	
	Moldova	-		1	3,3
	Moğolistan	-		1	3,3
	Somali	-		1	3,3
	Fas	-		1	3,3
	Kenya	-		1	3,3
	Nijerya	-		1	3,3
	Afganistan	-		2	6,6
	Türkmenistan	-		2	6,6
	Cibuti	-		1	3,3
	Çad	-		1	3,3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>		<b>30</b>		

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin %53,3'ünün (f=16) kadın, %46,6'nın (f=14) erkek; kontrol grubundaki bireylerin ise %50'sinin (f=15)

kadın, %50'sinin (f=15) erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda grupların cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ülkelere göre dağılımına bakıldığında ise deney grubunda yer alan öğrencilerin; Filistin (n=4), Kazakistan (n=3), Libya (n=3), Endonezya (n=2), Mısır (n=2), Ürdün (n=2), Cezayir (n=1), Kenya (n=1), Bangladeş (n=1), Venezuela (n=1), Kırgızistan (n=1), Lübnan (n=1), Özbekistan (n=1), Azerbaycan (n=1), İran (n=1), Moritanya (n=1), Irak (n=1), Tunus (n=1) ülkelerinden geldiği görülmektedir. Kontrol grubunun ise Kazakistan (n=8), Mısır (n=2), Irak (n=2), Türkmenistan (n=2), Afganistan (n=2), Filistin (n=1), Lübnan (n=1), Özbekistan (n=1), Azerbaycan (n=1), Lübnan (n=1), Moldova (n=1), Moğalistan (n=1), Somali (n=1), Fas (n=1), Kenya (n=1), Nijerya (n=1), Cibuti (n=1), Çad (n=1) ülkelerinden geldiği görülmektedir.

Çalışmanın nicel boyutunu meydana getiren deneysel desende bulunan bireyler, iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört grup hâlinde oluşturulmuştur. Her gruba rastlantısal olarak seçilmiş 15 birey yerleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise veri toplama araçlarında adı geçen ön test son test aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutundaysa çalışma grubu, nicel aşamada toplanan verilerin analizlerinden sonra deney gruplarındaki bireyler arasından belirlenen 30 kişiden meydana gelmiştir. Katılımcıların saptanmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmış ve gönüllülük esas alınmıştır. Nitel boyutun çalışma grubu için deney grubundaki bireylerin tamamı, gönüllü olmuşlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin tamamıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler sağlanmıştır.

### **3.5. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, alt başlıklar hâlinde verilmiştir.

#### **3.5.1. Nicel veri toplama araçları**

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini belirlemek amacıyla 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi' (Altunkaya, 2015) ve 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği' (Altunkaya, 2015) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısını ve okuduğunu anlama becerisini ölçmek için

uygulama sürecine geçilmeden önce ön test olarak verilen bu araçlar, uygulama sürecinin sonrasında ise son test olarak yeniden kullanılmıştır.

### **3.5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

Bu test, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B düzeyindeki bireylerin okuduğunu anlama becerisini belirlemek amacıyla Altunkaya (2015) tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi, çoktan seçmeli kırk beş sorudan oluşmaktadır (EK-2). Bu testin amacı, Avrupa Konseyi Yabancı Diller için Ortak Başvuru Metni'nde geçen okuma alanına ilişkin kazanımlar dikkate alınarak okuma becerisi öğretiminin değerlendirilmesinde yararlanılabilecek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini belirlenmesi sağlayacak 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi' (YDTOBT) ortaya çıkarmaktır. Testin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Testte bulunan her bir maddenin geçerliliğini kanıtlamak için madde-test korelasyonları (bi-serial korelasyon katsayısı) hesaplanmıştır. Sonrasındaysa test maddelerinin güçlük indeksleri belirlenmiştir. Testin güvenirlik katsayısı (KR-20) 0.88 değerinde saptanmıştır. Elde edilen oran, testin geçerli ve güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Altunkaya, 2015).

### **3.5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği**

Bu ölçme aracı, Türkçeyi yabancı dil olarak B düzeyindeki bireylerin okuma kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile Altunkaya (2015) tarafından geliştirilmiştir (EK-4). Bireylerin ilgili ölçekteki maddelere katılma düzeylerini tespit etmek için "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde likert tipi beşli derecelendirme ölçeği belirlenmiştir.

Araştırma dâhilinde verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayı ve Barlett Sphericity Testi (küresellik) aracılığıyla ölçülmüştür. İlgili ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için promax döndürme ile temel bileşenler analizi tercih edilerek açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt elde etmek amacı ile madde test korelasyonları

belirlenmiştir. Bununla birlikte AFA ile ortaya çıkarılan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .87 olarak belirlenmiştir. Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumu faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Barlett Sphericity Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek üzere kullanılabilecek istatistiksel bir teknik olarak görülmektedir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=4559.44$ ;  $p=0.00$ ). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçüğe ait deneme formu verilerinin, faktör analizi yapmaya uygunluğu ortaya konmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış olup ölçeğin bütününe ait  $\alpha$  güvenirliliği .82, birinci alt faktöre ait  $\alpha$  .80, ikinci alt faktöre ait  $\alpha$  .73, üçüncü alt faktöre ait  $\alpha$  .71 olarak saptanmıştır. Bu, ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Altunkaya, 2015).

### **3.5.2. Okuma hızının ve doğruluğunun ölçülmesi**

Araştırmanın uygulama boyutunda iyi ve zayıf okuyucuları belirlemek amacıyla okuma hızı ölçülmüştür. Bu ölçümde hem doğru okunan kelime sayısı hem de okuma hızı önemlidir. Okuma hızını belirlemeye yönelik kullanılan bu yöntemde, bireyin metni, sesli bir şekilde okuması sağlanır. Okunan kelime sayısı tespit edilir. Saptanan kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkartılarak dakikada okunan doğru kelime sayısı belirlenir. Bu doğrultuda dakikada okunan toplam doğru kelime sayısı 60'a bölünür ve okuma hızı hesaplanır (1 dk=60 sn). Yapılan bu ölçüm doğrultusunda da dakikada doğru okunan kelime sayısına ulaşılması hedeflenmektedir (Rasinski, 2010'dan Akt. Güngör, 2019).

Çalışmada, okuma hızının ölçülmesi için bilgilendirici metin kapsamında 'Parmaklarıyla Gören Adam/Komisyon' (Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 Seviyesi Ders Kitabı) adlı metin kullanılmıştır. Metnin seçilmesinde üç alan uzmanının (Türkçe Eğitimi) ve üç yabancı dil olarak Türkçe öğreticisinin görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilere metin, sonuna kadar okutulmuş bu sırada araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayda geçirilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin okuma hızı hesaplanmış ve bir dakika içinde okumuş olduğu doğru kelime sayısı saptanmıştır. Bu hesaplama, uygulama aşamasında öğrencilerin zayıf ve iyi okuyucu olarak eşleştirilmesinde kullanılmıştır.

### 3.5.3. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verilerini nitel verilerle desteklemek için deney grubunda bulunan öğrencilerin hepsiyle gönüllülüğe dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

#### 3.5.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Nitel araştırmalarda üç genel veri toplama tekniği bulunmaktadır. Bu veri toplama teknikleri gözlem, görüşme ve doküman incelemelerden oluşmaktadır (Karataş, 2015). Bu araçlardan biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırma sürecinde tercih edilebilecek bir veri toplama aracı olarak görülmektedir (Polat, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme; katılımcıların araştırma konusunda bilgilerini, görüşlerini, duygularını ifade ettiği bir veri toplama aracıdır (Baltacı, 2019). Bu yaklaşım, görüşme anında araştırma için kullanılacak sorular ya da konular listesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı önceden hazırladığı konu ve alanları dikkate alarak görüşmede, önceden hazırlanmış soruları sorma ve de bu sorular konusunda daha fazla bilgi edinmek için ekstra soru sorabilmektedir (Yıldırım & Şimşek 2021).

Bu araştırmanın nitel verileri, deneysel sürecin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin temelini oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, açık uçlu sorular katılımcıyı kısıtlamamaktadır ve yanıtlarda katılımcıya esneklik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Hazırlanan görüşme soruları için yabancılara Türkçe öğretimi (n=3) ve Türkçe eğitimi (n=3) alanında uzman kişilerin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alınmadan önce form, araştırmacı tarafından altı sorudan oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerin akıcı okumayı beğenip beğenmediklerini tespit etmeye yönelik soru ile memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik soru birleştirilmiştir. Ayrıca bu stratejilerin uygulanması ile ilgili öğrencilerin önerilerini almaya yönelik soru formdan çıkarılmıştır. Bunların dışında akıcı okuma stratejilerini kullanırken en çok hangi stratejide zorluk yaşadıklarına ve bu stratejilerin kullanımının okuma kaygılarını azaltıp azaltmadığına yönelik sorular da formdan çıkarılmıştır. Böylelikle uzman görüşlerine göre nihai şekli verilen form, toplam üç açık uçlu sorudan

oluşmaktadır. Sorular katılımcıların akıcı okuma stratejilerinden memnun kalıp kalmadıklarını, zorlanıp zorlanmadıklarını ve bu stratejilerin onlara ne gibi fayda sağladığını belirlemeye yöneliktir (EK-3). Görüşme formu araştırmacı tarafından öğrencilerle birebir görüşmeler şeklinde uygun bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme kayda geçirilmiş, içerik analizine hazır hâle getirilmiş ve daha sonra yazıya aktarılmıştır.

### **3.6. Uygulama Süreci**

Araştırmanın nicel ve nitel süreci, Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerle 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde 26.12.2022- 18.02.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle gerekli etik izinler alınmış (EK- 5 ve 6) ve merkez yöneticileri ile uygulamanın yapılacağı gün ve saatler hakkında görüşülüp bir planlama yapılmıştır. Ardından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına ilgili başarı testi ve ölçek ön test olarak iki oturumda uygulanmıştır. Sonrasında deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma stratejileri hakkında 26-30 Aralık tarihleri arasında 1 hafta boyunca (3 toplantı= 120 dk) bilgilendirme toplantıları yapılmış ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Ayrıca uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin okuma hızları ölçülmüş, iyi ve zayıf okuyucular belirlenmiştir. Böylelikle akıcı okuma stratejileri uygulanırken grupların belirlenmesinde ve öğrencilerin eşleştirilmesinde bu ölçüm esas alınmıştır. Ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmada veri toplama aracı olarak Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey, Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesi ve Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 seviyesi ders kitabındaki metinler kullanılmıştır. Uygulama sürecinde akıcı okuma stratejileri araştırmacı tarafından deney grubuna 6 hafta (6x3=18 ders saati) uygulanmıştır. Bu program dâhilinde sırasıyla her hafta farklı akıcı okuma stratejisi uygulanmıştır. Altı haftalık uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına ilgili başarı testi ve ölçek son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel verilerinin toplanması sürecinde ise deney grubunda yer alan öğrenci görüşlerinin alınması için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler, gönüllülük esasına göre

30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından görüşme ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve öğrencilerden yazılı izin alınmıştır (EK-1). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Gazi Üniversitesi TÖMER dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorular sorulmuştur. Katılımcılar ile birebir yapılan görüşmeler yaklaşık beş dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, dinlenip yazıya geçirilmiştir. Cevaplardan yola çıkarak oluşturulan kodlar, belirlenen temalar etrafında toparlanıp yorumlanmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Öğrenci görüşleri belirtilirken etik ilkeler göz önünde bulundurularak her bir öğrenci için ‘Ö’ harfi kullanılmış, numaralar alıntı sonuna eklenmiştir. (Örnek: Ö8, Ö21...)

Şekil 3.2’de her hafta uygulanan akıcı okuma etkinliklerinin isimleri ve açıklamaları verilmiştir:

<p><b>1. Hafta Eşli Okuma</b></p>	<p><b>2.Hafta Tekrarlı Okuma</b></p>	<p><b>3.Hafta Paylaşarak Okuma</b></p>
<p>•Güçlü ve zayıf okuyucular öğretmen rehberliğinde bir araya getirilerek okuma etkinliği yaparlar. İyi okuyucu zayıf okuyucunun okuma hatalarını düzeltir.</p>	<p>•Okuyucu, metni, öğretmen eşliğinde akıcı bir şekilde okuyana kadar tekrar okur.</p>	<p>•Öğretmen ya da iyi okuyucunun yönlendirmesi ve yardımı ile metin paylaşarak okunur. Öğretmen ya da iyi okuyucu zayıf okuyucunun hatalarını düzeltir.</p>
<p><b>4. Hafta Okuma Tiyatrosu</b></p>	<p><b>5.Hafta Koro Okuma</b></p>	<p><b>6 .Hafta Yankılayıcı Okuma</b></p>
<p>•Metindeki roller öğrencilere dağıtılır ve çalışmaları için süre verilir. Öğrenciler hazır olduklarında canlandırma aşamasına geçilir.</p>	<p>•İyi okuyan bir öğrenci metnin büyük bölümünü okur. Diğer öğrenciler metnin nakarat bölümünü okurlar.</p>	<p>•Öğretmen metindeki kelimeyi, cümleyi ya da paragrafı sesli okur, öğrenci takip eder. Öğretmenin okuduğunu tekrar eder. Öğrencinin hatalı okuduğu yerler düzeltilir ve öğrenci tarafından tekrar okunur.</p>

Şekil 3. 2 Akıcı Okuma Etkinliklerinin Uygulanış Sırası

Uygulama süresince kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut ders programı uygulanmıştır. Buna göre öğrenciler, okuma etkinliklerinde yalnızca sesli ve sessiz okuma tekniklerini kullanmışlardır. Bu grupta yapılan etkinliklerde metin önce öğretmen tarafından okunmuş, ardından öğrenciler tarafından sesli ve sessiz okuma teknikleri kullanılarak yeniden okunmuştur. Uygulama tamamlandıktan sonra ön test olarak verilen araçlar, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Akıcı okuma etkinliklerinin uygulanma sürecine dair bilgiler, Şekil 3.3'te verilmiştir:



Şekil 3.3 Akıcı Okuma Etkinliklerinin Uygulanma Süreci

### **3.6.1. Eşli Okuma Etkinlikleri (Birinci Hafta)**

Birinci hafta, eşli okuma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik, üç ders saati sürmüştür. Öğretmen ilk ders öğrencileri, iyi okuyucu ve zayıf okuyucu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Eşleştirilen öğrencilerin okuma seviyelerinin aynı olmamasına (iyi okuyucu ve zayıf okuyucu) dikkat edilmiştir. Uygulama için Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ders kitabından ‘Sanal Âlem’ metni belirlenmiştir (EK-11.1). Metin eşli okuma stratejisine uygun olduğu düşünüldüğü için yabancılar için Türkçe öğretimi alanında üç uzman kişinin görüşüne başvurulmuş ve seçilmiştir.

Önce, başlık ve görseller hakkında öğrencilere görüşleri sorularak tahmin etkinliği yaptırılmıştır. Ardından öğretmen tarafından metin iki defa sesli bir şekilde okunarak model okuma yapılmıştır. Daha sonra bir araya getirilen eşler, metni sırasıyla okumaya başlamıştır. İyi okuyucu olan eş, diğerinin okuma hatalarını tespit edip düzeltmiştir. Eşlerin fark edemediği hatalar öğretmenin hatırlatmasıyla düzeltilmiştir. Böylelikle okuma takibi ve geri bildirim sona ermiştir. İki ders saati süren uygulamada okuma sonrasında metin üzerinde anlama çalışmaları yapılmış ve metin altı sorular cevaplandırılmıştır.

### **3.6.2. Tekrarlı Okuma Etkinlikleri (İkinci Hafta)**

İkinci hafta, tekrarlı okuma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik, üç ders saati sürmüştür. İkinci hafta yapılan uygulamada Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ders kitabından ‘Batıl İnanç’ metni seçilmiş ve okuma etkinliği için tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır (EK-11.2). Metin tekrarlı okuma stratejisine uygun olduğu düşünüldüğü için yabancılar için Türkçe öğretimi alanında üç uzman kişinin görüşüne başvurulmuş ve seçilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce, metin öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden metnin içeriği hakkında görsellerden yola çıkarak tahminde bulunmaları istenmiştir. Ardından öğretmen, öğrencilere model okuma yapmıştır. Öğrenciler, iyi ve zayıf okuyucular olarak eşleştirilmiştir. Öğrenciler metinleri, akıcılığa ulaşana kadar tekrar tekrar birbirlerine okumuşlardır. Bu tekrarlar, okumada telaffuz ve akıcılık problemleri yaşayan öğrenciler için anlamlı tekrarlar olmuştur. Öğretmen, uygulama esnasında eşlerin birbirlerine yaptıkları dönütleri kontrol ederek geri bildirimler vermiştir. Uygulama bittikten sonra metin altı soruları cevaplandırılarak anlama etkinlikleri yapılmıştır.

### **3.6.3. Paylaşarak Okuma Ekinlikleri (Üçüncü Hafta)**

Üçüncü hafta, paylaşarak okuma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik, üç ders saati sürmüştür. Uygulama için Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ders kitabından ‘Bir Kilimi Okumak’ adlı metin seçilmiştir (EK-11.3). Metin paylaşarak okuma stratejisine uygun olduğu düşünüldüğü için yabancılar Türkçe öğretimi alanında üç uzman kişinin görüşüne başvurularak seçilmiştir.

Metin, önce öğretmen tarafından iki kez seslendirilerek model okuma ile okunmuştur. Ardından metin, anlam bütünlüğüne dikkat edilerek öğretmen ve öğrenci arasında paylaştırılmıştır. Okuma esnasında öğretmen, eşleştiği öğrencilerin hatalarını düzelterek rehber olmuştur. Etkinlik, tüm sınıfın birbiriyle eşleşerek okumasıyla sona ermiştir. Okuma sonrasında metni anlama çalışmaları kapsamında, metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler tahmin ettirilmiş ve metin altı sorular cevaplandırılmıştır.

### **3.6.4. Okuma Tiyatrosu Etkinlikleri (Dördüncü Hafta)**

Dördüncü hafta, okuma tiyatrosu etkinliği yapılmıştır. Üç ders saati süren etkinlik için Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesi ders kitabından ‘Yarın Buluşalım’ isimli metin seçilmiştir (EK-11.4). Metin okuma tiyatrosu stratejisine uygun olduğu düşünüldüğü için yabancılar Türkçe öğretimi alanında üç uzman kişinin görüşüne başvurularak seçilmiştir.

Seçilen metin, öğrencilere dağıtılmış ve öğrenciler ikişerli gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler görsellerden ve metnin başlığından yola çıkarak metin hakkında tahminlerde bulunmuştur. Tahmin etkinliği sonrasında, metin, önce öğretmen tarafından model olarak iki kez okunmuştur. Yapılan model okuma sonrasında grupların önce metni kendi aralarında çalışarak okumaları, rolleri belirlemeleri istenmiştir. Belirlenen roller öğrencilere dağıtılmıştır. Sonra canlandırma aşamasına geçilmiştir. Kullanılan teknikte, öğrenciler rollerinin gerektirdiği konuşmaları ezberlememişler, ellerinde metinlerle tahtada canlandırma çalışmaları yapmışlardır. İkinci derste ise metin altı sorular cevaplandırılmıştır.

### **3.6.5. Koro Okuma Etkinlikleri (Beşinci Hafta)**

Beşinci hafta, koro okuma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik, üç ders saati sürmüştür. Etkinlik için Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2

seviyesi ders kitabından ‘Memleket İsterim’ isimli şiir seçilmiştir (EK-11.5). Seçilen şiir Cahit Sıtkı Tarancı'ya aittir. Metin koro okuma stratejisine uygun olduğu düşünüldüğü için yabancılara Türkçe öğretimi alanında üç uzman kişinin görüşüne başvurularak seçilmiştir.

Öğretmen, metni öğrencilere 2 kez model okuma yaparak seslendirmiştir. Ardından öğrenciler, 3 gruba ayrılarak dört bölümden oluşan şiiri koro şeklinde seslendirmişlerdir. Aynı şiirin bölümleri, önce öğretmen, ardından gruplar tarafından sırayla koro hâlinde okunmuştur. Bu etkinlik kapsamında anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde de koro okuma etkinliği yapılmıştır. Buna göre öğretmen bir sözcüğü seslendirmiş, ardından sınıfın tamamı ya da bir bölümü hep bir ağızdan kelimeyi tekrar etmiştir. Sonraki derste ise metin altı sorularla anlama çalışmaları yapılmış, öğrencilerin metni yorumlamaları sağlanmıştır.

### **3.6.6. Eko/ Yankılayıcı Okuma Etkinlikleri (Altıncı Hafta)**

Altıncı hafta, eko okuma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik üç ders saati sürmüştür. Etkinlik için Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ders kitabından ‘Bir Başarı Öyküsü’ isimli metin kullanılmıştır (EK-11.6). Metin eko okuma stratejisine uygun olduğu düşünüldüğü için yabancılara Türkçe öğretimi alanında üç uzman kişinin görüşüne başvurularak seçilmiştir.

Öğrenciler zayıf ve iyi okuyucu olmak üzere ikişerli gruplara ayrılmıştır. Öğretmen tarafından metin iki kez seslendirilerek model okuma yapılmıştır. Okuma sırasında iyi okuyucu cümleyi okumuş zayıf okuyucu da kalem aracılığıyla okumayı takip etmiş ve ardından tekrar etmiştir. Zayıf okuyucunun yaptığı hatalar iyi okuyucu tarafından tekrar okunarak düzeltilmiştir. Ardından ise metni anlama çalışmaları kapsamında okuduğu anlama soruları cevaplandırılmıştır.

## **3.7. Verilerin Analizi**

Bu bölümde nicel ve nitel analiz süreci, başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

### **3.7.1. Nicel veri analizi**

Açıklayıcı sıralı karma desenle yürütülen araştırma, nicel ve nitel boyutları kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz uygulanmış (frekans, yüzde, kıkare analizi, bağımsız örneklem için t testi, bağımlı örneklem için t testi) ve uygulanan bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

**Tablo 3. 4** Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Değerlendirilen Özellikler	İstatistiksel Yöntem
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin karşılaştırılmaları	Ki-kare Testi
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test değerlerinin karşılaştırılmaları	Bağımsız örneklem için t testi
Deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test değerlerinin kendi içinde karşılaştırılmaları	Bağımlı örneklem için t testi
Kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test değerlerinin kendi içinde karşılaştırılmaları	Bağımlı örneklem için t testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla yapılan analizler sonucu, veri toplanan tüm testlerin puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur (Tablo 3.4). Bu bulgular uygulanan tüm testlerden toplanan verilerin normal dağılıma uyduğunu göstermektedir. Sonuç olarak araştırmanın verilerinin analizlerinde parametrik analizler uygulanmıştır.

### 3.7.2. Nitel veri analizi

Açıklayıcı sıralı karma desen kullanılan çalışmada öncelikle nicel veri analizi yapılmış, bir sonraki aşamada ise nitel veri analizine geçilmiştir. Nitel araştırma sonuçları; nicel verilere ayrıntı, derinlik ve anlam kazandırmak amacıyla kullanılacak etkili bir yöntem olarak tercih edilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmada elde edilen veriler, nicel araştırmadaki gibi sayılara indirgenmemekle birlikte ana hedef araştırma yapılan konu ile okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir tablo göstermektir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda deneysel çalışmanın nitel verilerden elde edilen sonucun derinliğine incelenmesi için uygulamanın yapıldığı deney grubundaki katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yüz yüze dersliklerde gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Deney grubunun tamamıyla ( $n=30$ ) gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizindeyse, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Betimsel analiz yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda yapılan çeşitli nitel ve nicel çalışmaların ayrıntılı bir şekilde araştırılıp organize edilme sürecini ifade

eder (Ültay vd., 2021). Betimsel analizde hedef, gözlem ve görüşme doğrultusunda toparlanan verilerin düzenli hâle getirilmiş ve yorumlanmış bir şekilde okura sunulmasıdır. Bu yöntemde veriler genellikle öncesinden tanımlanmış temalara göre kategorize edilir, sonrasında bu verilere bağlı bulgular özet hâline getirilip araştırmacının kişisel donanımı ile ifade edilir (Kitzinger, 1995; Kvale, 1994' den Akt. Baltacı, 2019). Ayrıca bu veriler araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenebilir ya da görüşme ve gözlem aşamalarında kullanılan sorular veya unsurlar dikkate alınarak da ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz dört aşamadan meydana gelmektedir (Kıncal, 2014).

- **Betimsel analiz için çerçeve oluşturma:** Araştırma için hazırlanan sorulardan, görüşme ve gözlemler doğrultusunda verilerin analiz edilmesi için çerçeve oluşturma aşamasıdır.
- **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Öncesinde oluşturulmuş çerçeveye göre verilerin düzenlenme aşamasıdır.
- **Bulguların tanımlanması:** Tematik çerçeveye göre düzenlenmiş verilerin betimlenmesi ve isteğe göre doğrudan alıntılarla destekleme aşamasıdır.
- **Bulguların yorumlanması:** Bulguların ilişkilendirildiği, anlamlandırıldığı ve açıklandığı aşamadır.

Araştırmada betimsel analizin ardından tümevarımcı içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda kullanılan içerik analizinin temel amacı, toparlanan verilerin varlığının net bir şekilde gözler önüne serilebilmesi ve verilerin içerisinde gizli olan doğruluğun ortaya çıkarılması şeklinde ifade edilebilir (Telli Danışmaz, 2019). Tümevarımcı analizde kodlamayla verilerin temelinde yatan kavramları ve kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya koymak amaçlanmaktadır (Kıncal, 2014).

İçerik analizi; kayıtların, dokümanların, mülakat sonuçlarının karşılaştırılması ve betimlenmesi doğrultusunda tercih edilen tekniktir (Altunışık, vd., 2012). Elde edilen verilerin detaylı analiz edilmesini gerekli kılar ve önceden belirsiz olan temaların ve boyutların ortaya konulmasına olanak sağlar (Sözbilir, 2009). Bu doğrultuda içerik analizi; a. işaretlerin organize edilmesi, b. bu işaretlerin hangi yargıları barındırdığının ortaya çıkarılması, c. açıkça formüle edilmiş kurallar doğrultusunda, d. araştırmacının meydana çıkardığı yargıların bilimsel rapor olarak

değerlendirilmesine yardımcı olmak için yapılmaktadır (Janis 1949'dan Akt. Koçak & Arun, 2006). Ayrıca bu yöntemde kullanılan bazı kavramlar bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021):

- **Tümevarımcı analiz:** Kodlama aracılığıyla verilerin temel nedenini oluşturan kavramları ve arasındaki bağları göstermektir.
- **Tümevarımcı kodlama:** Verilerin tümevarımcı analize tabi tutulması yani veriler arasında yer alan anlamlı birimlere ya da bölümlere isim verilmesidir.
- **Kavrama:** Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere ve olaylara verilen addır.
- **Kategori:** Tümevarımcı analizde elde edilen kavramların birbiriyle belirli tema altında organize edilmesidir.

Bu doğrultuda yürütülen bu süreçte ilk olarak veriler, araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiş ve ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Her görüşün anlattığı ana fikirler kodlar şeklinde belirlenip bu doğrultuda temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen bu kodlama, bir süre sonra tekrar gözden geçirilmiş bu şekilde kodlar arasında iç tutarlılığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra farklı bir kodlayıcı tarafından, araştırmacı tarafından yapılan kodlama analiz edilmiş ve doğruluğu onaylanmıştır. Nitel bulguların değerlendirme sürecinde katılımcı görüşlerine dayalı temalar oluşturulurken görüşler doğrudan alıntı yapılmış ve temalar bu alıntılarla desteklenmiştir. İçerik analizi sırasında, katılımcı kimliklerini gizlemek amacıyla alfa numerik kodlama yöntemi araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. Alfa numerik kodlama işlemlerinde her bir katılımcıya harf (Ö1), kaçınıcı görüşülen kişi olduğunu belirten bir sayı atanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda elde edilen nitel verilerin içerik analizlerine dair bulgular tablolar hâlinde nitel bulgular kısmında verilmiştir. Çalışmanın tartışma bölümündeysen topunan nicel ve nitel veriler, araştırma soruları ışığında yorumlanmıştır.

## 4. BULGULAR

Çalışmada açıklayıcı sıralı karma desen tercih edildiği için öncelikle nicel veriler toplanmış ardından nitel süreçte deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

### 4.1. Nicel Verilere ilişkin Bulgular

#### 4.1.1. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

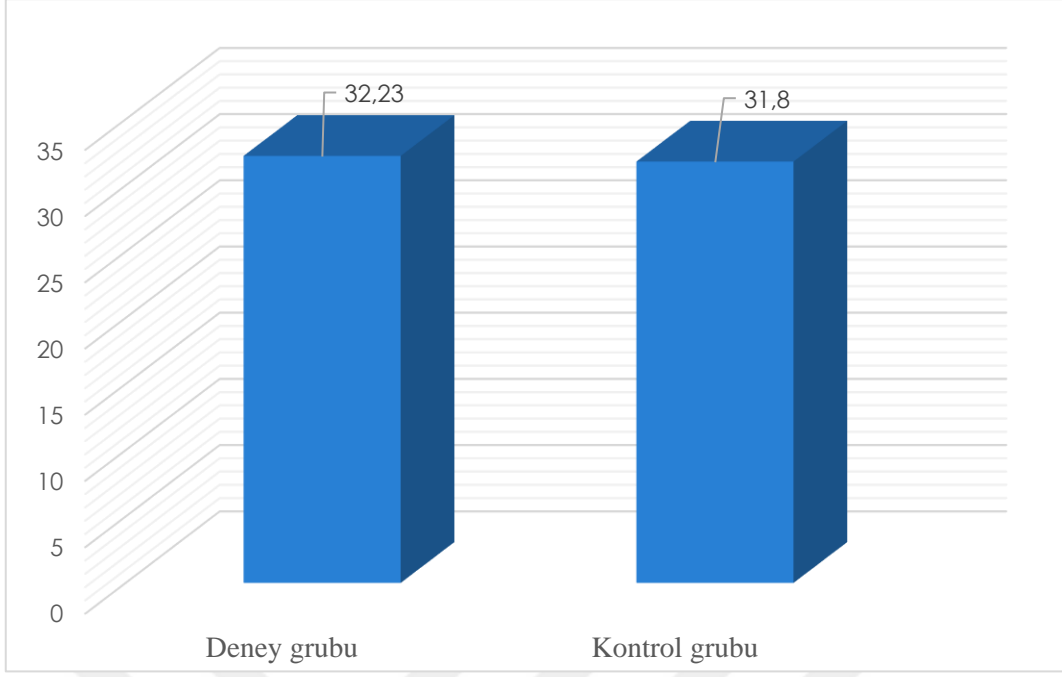
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4. 1** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu anlama becerisi ön test	32,23	5,05	31,80	4,77	,342	,734

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 32.23 ve kontrol grubundakilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 31.80 olup ön test puanları arasındaki farkın  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ( $t=.342$   $p=.734$ ).

Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarındaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 4.1).



**Şekil 4. 1** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Beceri Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması

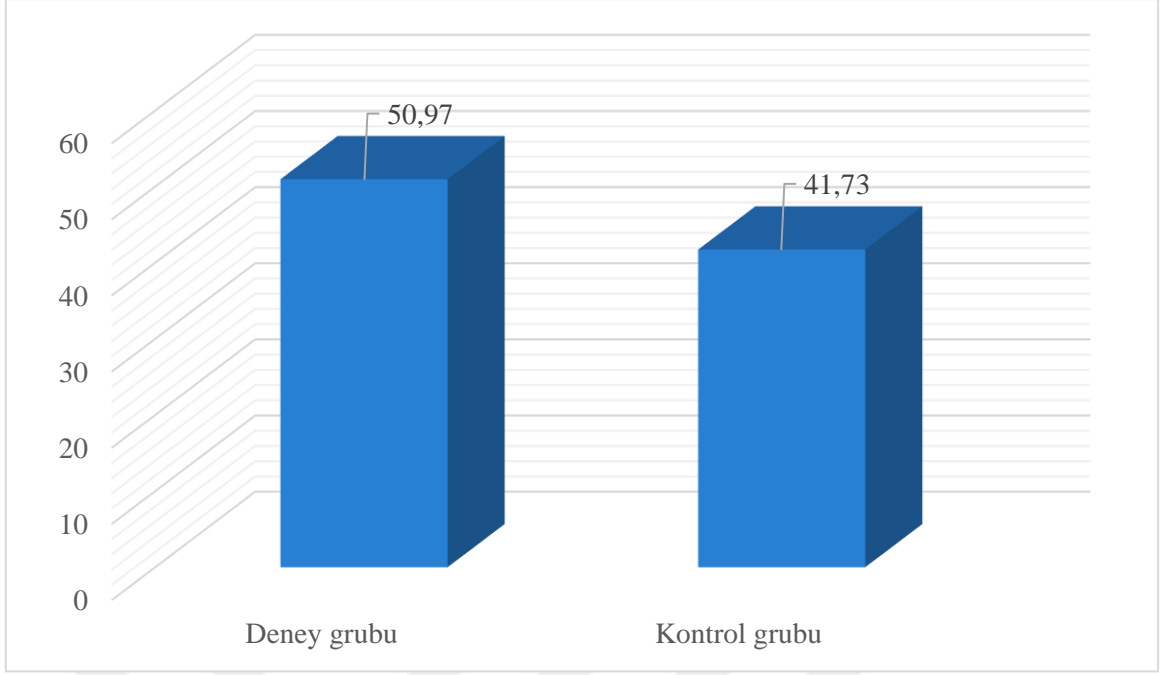
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4. 2** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuma kaygısı ölçeği ön testi	50,97	9,58	41,73	12,53	3,207	,002

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 50.97 ve kontrol grubundakilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 41.73 olup ön test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde kontrol grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=3.207$   $p=.002$ ).

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki Türkçe öğrenenlerin okuma kaygısı ölçeği ön test puanları açısından aralarında kontrol grubu lehine fark olduğu söylenebilir (Şekil 4.2). Bu durum kontrol grubu lehine olduğundan dolayı araştırmayı etkilemeyecektir.



**Şekil 4. 2** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması

#### 4.1.2. Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.3'te verilmiştir.

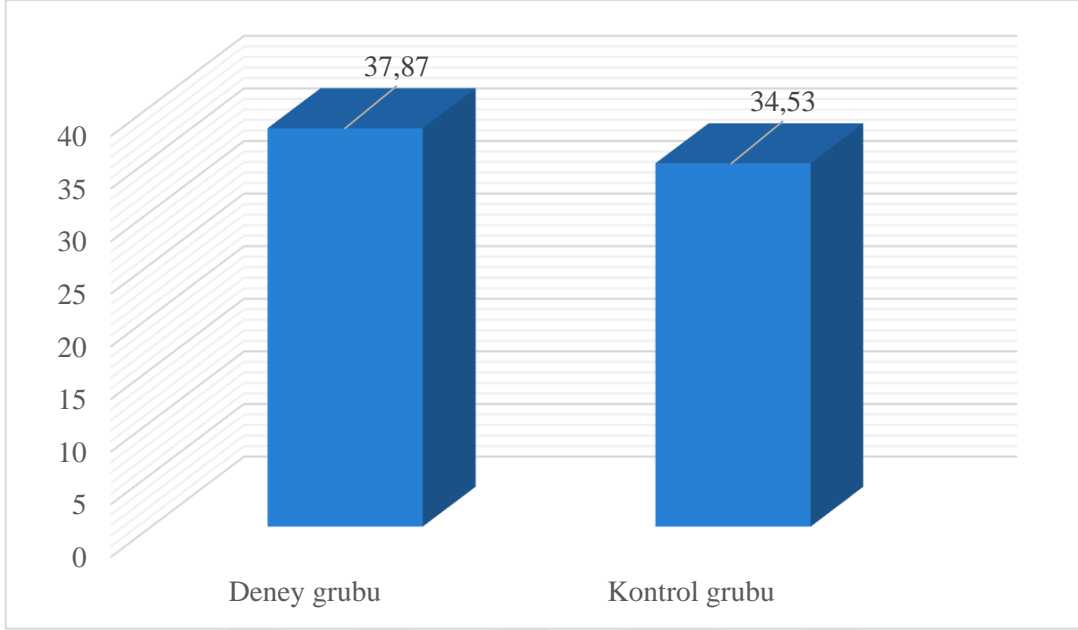
**Tablo 4. 3** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu anlama becerisi son test	37,87	4,27	34,53	5,04	2,764	,008

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 37.87 ve kontrol grubundakilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 34.53 olup son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=2.764$   $p=.008$ ).

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilere verilen eğitimin kontrol

grubunda kullanılan mevcut okuma stratejilerine (sesli ve sessiz okuma) göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, akıcı okuma stratejilerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir (Şekil 4.3).



**Şekil 4. 3** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması

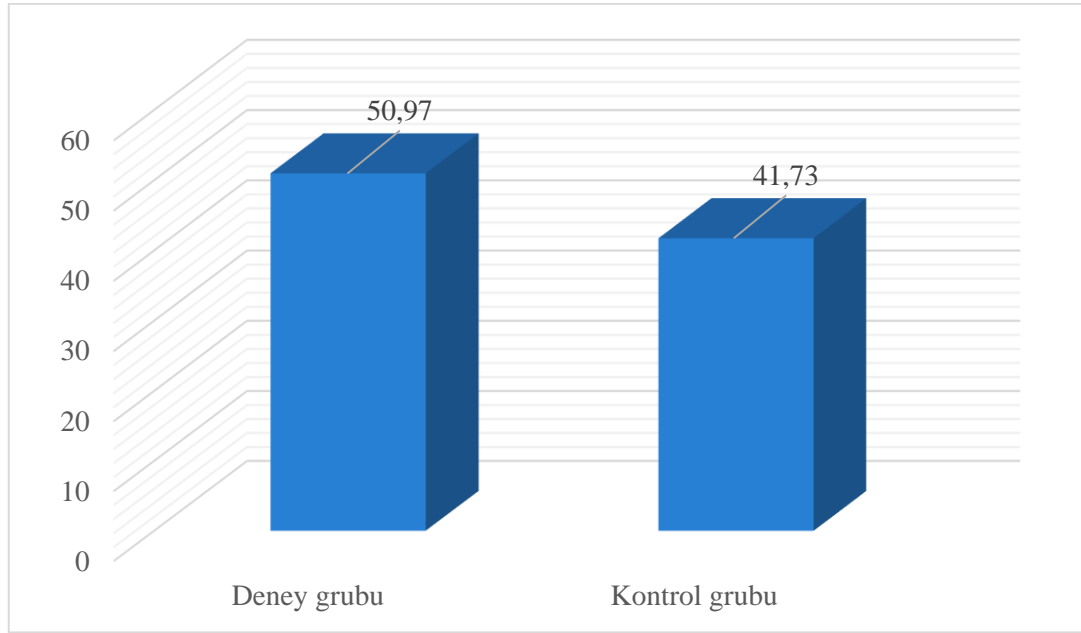
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4. 4** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuma kaygısı ölçeği son testi	36,77	8,24	44,77	14,65	-2,607	,012

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 36.77 ve kontrol grubundakilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 44.77 olup son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -2.607$   $p = .012$ ).

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir (Şekil 4.4).



Şekil 4. 4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması

#### 4.1.3. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5 Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney grubu	Ön Test (n=30)		Son Test (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	32,23	5,05	37,87	4,27	-12,562	,000
Okuma Kaygısı Ölçeği	50,97	9,58	36,77	8,24	14,049	,000

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 32.23, son test puanlarının aritmetik ortalaması 37.87 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -12.562$   $p = .000$ ).

Tablodan deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 50.97, son test puanlarının aritmetik ortalaması 36.77 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p<0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=14.049$   $p=.000$ ).

Sonuç olarak deney grubundaki Türkçe öğrenenlere uygulanan akıcı okuma stratejilerinin (paylaşarak okuma, yankılayıcı/eko okuma, okuma tiyatroları, tekrarlı okuma, eşli okuma ve koro okuma) okuduğunu anlama becerisini geliştirirken okuma kaygısını azalttığı söylenebilir (Grafik 5 ve Grafik 6).

#### 4.1.4. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.6’da verilmiştir.

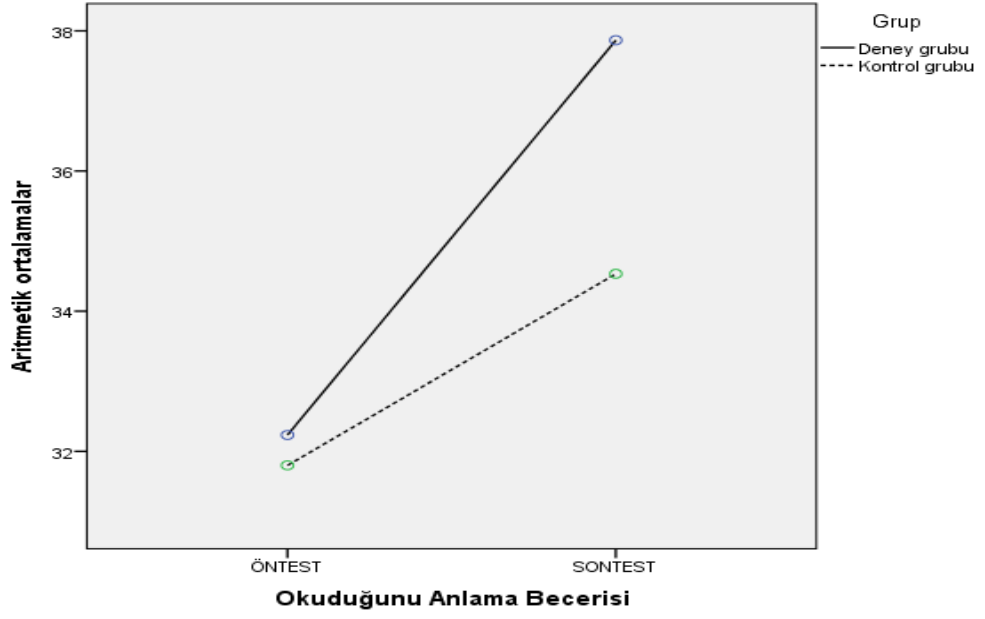
**Tablo 4.6** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu	Ön Test (n=30)		Son Test (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	31,80	4,77	34,53	5,04	-6,079	,000
Okuma Kaygısı Ölçeği	41,73	12,53	44,77	14,65	2,606	,014

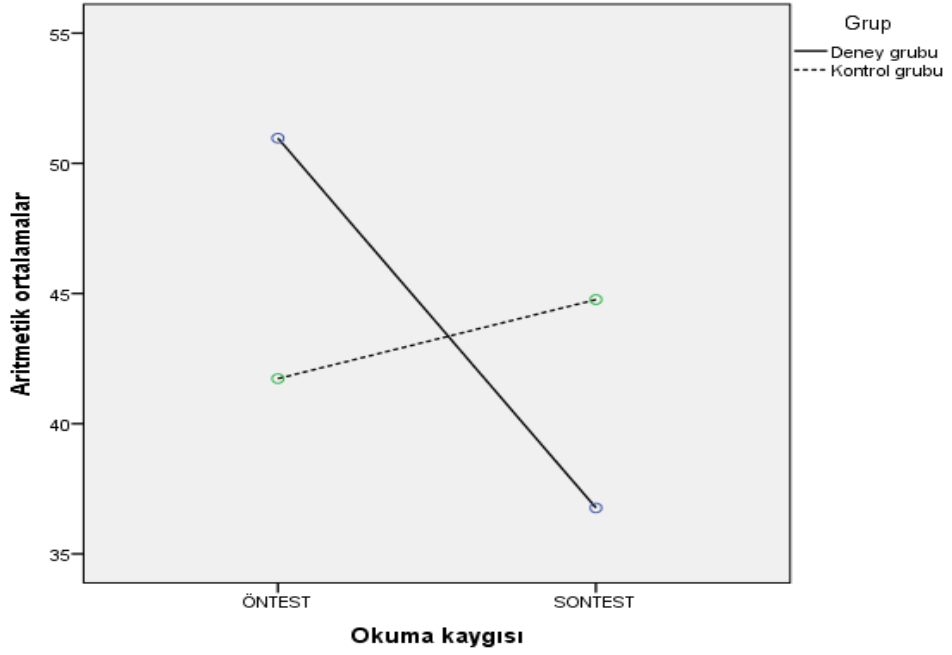
Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 31.80, son test puanlarının aritmetik ortalaması 34.53 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p<0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=-6.079$   $p=.000$ ).

Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 41.73, son test puanlarının aritmetik ortalaması 44.77 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p<0.05$  önem düzeyinde son test aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=2.606$   $p=.014$ ).

Sonuç olarak mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim boyunca okuduğunu anlama becerisi gelişirken okuma kaygısının arttığı söylenebilir (Şekil 4.5 ve Şekil 4.6).



Şekil 4. 5 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



Şekil 4. 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

## 4.2. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular

Çalışma sonucunda nicel verileri nitel verilerle desteklemek için akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin uygulamaya dair görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bu görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak deney grubundaki 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Üç sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, üç başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler önce betimsel analize sonrasında içerik analizine göre düzenlenerek kodlar, temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır.

**Tablo 4. 7 Akıcı Okuma Stratejilerinden Duyulan Beğeniye İlişkin Görüşler**

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Beğendim	Güven duyma	<i>Bu etkinlikler kendimi güvende hissettirdiği için iyidir. (Ö3) Bana insanlarla iletişim kurmak genellikle zor geliyor. Ama şimdi ortamda daha güvenli hissediyorum ve kaygım azaldı. (Ö7) Türkçe öğrenmek çok kolaylaştı ve kendime olan güvenim arttı. (Ö12)</i>	15	%50
	Eğlenme	<i>Okuma tiyatrosu ile sadece metni daha iyi anlamadım ayrıca hemen yeni kelimeleri kullanabildim ve arkadaşlarımla eğlendik. (Ö12) Koro okuma stratejisi çok eğlenceliydi çünkü farklı bir konu okuduk ve şiiri çok beğendim. (Ö14) Koro okuma ve okuma tiyatrosu çok eğlenceliydi. (Ö23)</i>	15	%50
	Okumayı geliştirme	<i>Bu stratejiler sayesinde okumam daha iyi oldu (Ö11). Okumak benim için biraz daha kolaylaştı. (27) Okumak daha kolay oldu. (9)</i>	12	%40
Beğenmedim	İş Birliği / Dayanışma	<i>Grup çalışmasını sevdim. (Ö27) Bu teknik, ben ve arkadaşlarım arasındaki iletişimi iyileştirdi. İş birliği yaptık. (Ö18) Arkadaşlarımla iş birliği yapmayı sevdim. (Ö18)</i>	5	%16,6
	Uyum Problemi	<i>Koro okuma çünkü başka biri ile okumayı sevmiyorum. (Ö24) Arkadaşım yavaş okuduğumu söyledi. Ona uyum sağlamakta zorlandım. (Ö23) Bana insanlarla iletişim kurmak zor geliyor. (Ö12)</i>	4	%13,3
	Utangaçlık	<i>Herkesin önünde okumaktan hoşlanmıyorum. Bundan utanıyorum. (Ö14) Akıcı okuma stratejileri bazen benim için rahatsız edici olabilir çünkü çekiniyorum. (Ö14)</i>	2	%6,6
	Tekdüzelik	<i>Eko okuma. Anlamsız tekrarı sevmiyorum. (Ö7)</i>	1	%3,3

Araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine (n=30) “Akıcı okuma etkinliklerinden memnun kaldınız mı? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğrenciler, genel olarak akıcı okuma stratejilerinden memnun kaldıklarını (n=24) ifade etmişlerdir. Öğrenciler sırasıyla en fazla “eğlenme

(n=15), güven duyma (n=15), okumayı geliştirme (n=12), iş birliği/ dayanışma (n=5)” temalarına yönelik cevaplar vermişlerdir. Yani öğrenciler bu gerekçelerle akıcı okuma stratejilerinden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamadan memnun olmayan öğrenci sayısı ise 5’tir. Bu öğrenciler de uyum problemi (n=4), utangaçlık (n=2), tekdüzelik (n=1) gibi nedenlerle uygulamadan memnun kalmadıklarına yönelik görüş bildirmiştir.

**Tablo 4. 8 Akıcı Okuma Stratejilerinin Zorluğuna İlişkin Görüşler**

	<b>Tema</b>	<b>Görüş/Kod</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Zorlanmadım</b>	<b>Kaygıyı azaltma</b>	<i>Önceden hata yaparken endişelenirdim ama bu stratejilerle birlikte hataların düzeltilmesi beni endişelendirmiyor. (Ö15)</i> <i>Koro okuma öncesi heyecanlı ve kaygılıydım. Ama strateji uygulanırken kaygım gitti. (Ö13)</i> <i>Bu stratejiler gerçekten kaygımı azalttı özellikle okuma tiyatrosu macera gibi. (Ö14)</i>	<b>20</b>	<b>%66,6</b>
	<b>Model olma</b>	<i>Yönergeler açıldı.(Ö4)</i> <i>Öğretmen iyi model oldu. (Ö13)</i> <i>Öğretmen iyi anlattı ve çoğu kelimeleri anladım. (Ö5)</i>	<b>5</b>	<b>%16,6</b>
	<b>Tekrar</b>	<i>Sık tekrarlar yaptık bu nedenle zorlanmadım. (Ö1)</i> <i>Tekrarla kolay oldu. (Ö4)</i> <i>Tekrarlar ile akıcı okuyorum önceden okuyamıyordum.(22)</i>	<b>3</b>	<b>%10</b>
<b>Zorlandım</b>	<b>Uyumsuzluk</b>	<i>Yankılayıcı /eko okumada arkadaşımın telaffuzu kötüydü. Bu nedenle zorlandım. (Ö16)</i> <i>En çok okuma tiyatrosunda zorlandım. Arkadaşımla çalışmak zordu. (Ö4)</i> <i>Bazı arkadaşlarla birlikte çalışmak kötü ve uyumsuz. (Ö7)</i>	<b>3</b>	<b>%10</b>
	<b>Keyif</b>	<i>Bazen kelimeler ve cümleler zor geliyor bana. Okumaya başlamayı tercih etmiyorum. Arkadaşımlarımın önünde okumaktan keyif almıyorum, onların önünde okumayı sevmiyorum. (Ö8)</i> <i>Okuma tiyatrosu stratejisinde çok zorluk yaşadım çünkü bu tekniğin bilmediğim çok anlamı var. Keyif almıyorum. (Ö17)</i>	<b>3</b>	<b>%10</b>
	<b>Güven</b>	<i>Yüksek sesle okumak iyi hissettirmedi. Kendimi güvende hissetmedim. (Ö29)</i>	<b>1</b>	<b>%3,3</b>

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Akıcı okuma stratejilerini kullanırken en çok hangi stratejide zorluk yaşadınız? Neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.8’e göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=25) bu stratejiler sayesinde okuma sırasında kaygı duymadıkları için zorlanmadıklarını belirtmiştir. Akıcı okuma stratejilerinin kullanımıyla bu kaygı seviyesinin azaldığını da ifade etmişlerdir. Bazıları ise arkadaşı ile uyum sağlayamadığı (n=3), keyif almadığı (n=3) ve kendini güvende hissetmediği için (n=1) zorlandığı görüşünü bildirmiştir.

**Tablo 4. 9 Akıcı Okuma Stratejilerinin Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşler**

<b>Tema</b>	<b>Görüş/Kod</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Okumayı geliştirme</b>	<i>Okuma becerim gelişti. (Ö1)</i> <i>Artık daha hızlı ve güzel okuyorum. (Ö6)</i> <i>Bu stratejiler sayesinde çok iyi okuyabilirim. (Ö6)</i> <i>Daha iyi okumaya başladım. (Ö19)</i>	<b>16</b>	<b>%53,3</b>
<b>Okuduğunu anlama</b>	<i>Metinle ilgili başka detaylar hakkında konuşmak konuyu anlamayı kolaylaştırdı. (Ö15)</i> <i>Tam metni anlayabildim. (Ö9)</i> <i>İyi telaffuz öğreniyorum ve deyim öğreniyorum ondan dolayı benim Türkçe anlamam kolaylaşıyor. (Ö5)</i>	<b>14</b>	<b>%46,6</b>
<b>Eğleceli vakit geçirme</b>	<i>Koro okuma eğlenceliydi. (Ö16)</i> <i>Çeşitli metinleri okumak hoşuma gitti. Eğlendim. (Ö15)</i> <i>Arkadaşlarımla eğlendik. (Ö12)</i> <i>Farklı okuma stratejilerini deniyoruz başka metotlar tanıyoruz ve dersler daha eğlenceli oluyor. (Ö14)</i>	<b>12</b>	<b>%40</b>
<b>Öz güven</b>	<i>Okuma tiyatrosu çünkü bana insanlarla iletişim kurmak genelde zor geliyor. Ama bu strateji sayesinde ben şimdi kendime güveniyorum. (Ö12)</i> <i>Birileri senin hatalarını düzeltirken sendeki hata yapma korkusu gidiyor ve güvende hissediyorum (Ö13)</i> <i>Okuma sırasında daha cesur hissettim. (Ö17)</i>	<b>11</b>	<b>%36,6</b>
<b>Sesletim</b>	<i>Telaffuzumuzu geliştirdik. (Ö9)</i> <i>Telaffuz etmek daha kolay oldu. (Ö8)</i> <i>Tekrar okuyorum, kelimelere bakıyorum, bu telaffuz için çok iyi. (Ö3)</i>	<b>9</b>	<b>%30</b>
<b>Sosyalleşme</b>	<i>Diğer insanlarla konuşmak ve yeni insanlarla tanışmak güzeldi. (Ö6)</i> <i>Okuma tiyatrosu çünkü grup çalışmasını sevdiğim için. (Ö27)</i> <i>İnsanları daha iyi anlayabiliriz ve konuşabiliriz. (Ö6)</i>	<b>4</b>	<b>%13,3</b>
<b>Okuma sevgisi</b>	<i>Okuma sevgimi artırdı. (Ö27)</i> <i>Okuma ile Türkçe öğrenmek tutkulu oluyor. Bu stratejilerle okumayı daha çok sevdim. (Ö30)</i> <i>Arkadaşlarımla beraber okumayı sevdim. (Ö21)</i>	<b>3</b>	<b>%10</b>

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Akıcı okuma stratejilerinin size ne gibi faydaları oldu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.9’a göre öğrencilerin tamamı kullanılan akıcı okuma stratejilerinin faydalı olduğuna yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında “okumayı geliştirme (n=16), okuduğunu anlama (n=14), eğleceli vakit geçirme (n=12), öz güven (n=11), sesletim (n=9), sosyalleşme (n=4), okuma sevgisi (n=3)” temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere göre akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve sesletim becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Görüşme formundan elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler genel olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanımına yönelik olumlu görüş

bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin genel olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı etkinlikleri eğlenceli ve faydalı bulduğu, bu stratejileri uygularken zorlanmadıkları, bu stratejilerin kullanılmasıyla akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği, öz güvenlerinin arttığı, okuma kaygılarının azaldığı, okuma sevgisinin arttığı ve sosyalleştikleri saptanmıştır.



## 5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın etrafında ele alınıp tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak B1 seviyesinde öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma kaygılarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarına bakıldığında, akıcı okuma stratejilerinin (eşli okuma, yankılayıcı (eko) okuma, tekrarlı okuma, okuma tiyatroları, paylaşarak okuma, koro okuma) uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olduğu, okuma kaygısı ölçeği puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu bununla birlikte okuma kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan akıcı okuma stratejilerinin okuma becerisini geliştirirken okuma kaygısını azalttığını göstermektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar, aşağıda detaylı ele alınıp tartışılmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt probleme bağlı olarak akıcı okuma stratejileri uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarının benzerlik gösterdiği yani grupların birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun son test puanlarına bakıldığında ise akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanlarında kontrol grubuna göre daha fazla bir yükselme olduğu saptanmıştır. Verilerden elde edilen

sonuçlara göre akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, ana dilde akıcı okuma stratejileri ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların aksine yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, akıcı okuma stratejilerine yönelik yapılan deneysel çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çiftçi, 2017; Güngör, 2019). Örneğin Güngör (2019), çalışmasında A1'den C1 seviyesine kadar Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı okuma becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında öğrencilerin okuma hataları ve okuma hızları ile anlama becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Çalışma sonucunda A2, B1 ve C1 düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasında, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ise A1, A2, B1 ve C1 seviyelerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer yandan Arslan (2023), Akıcılık Geliştirme Dersi'nin C1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin akıcı okuma ve anlama becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubundaki öğrencilere 5 hafta süreyle günde iki saat 'Akıcılık Geliştirme Dersi' ile akıcı okuma eğitimi verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan toplanan verilere göre 'doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve anlama becerileri' yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Aktaş da (2023), akıcı okuma stratejilerinden biri olan okuma tiyatrosunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlediği çalışmasında, benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre okuma tiyatrosunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Başka bir çalışmada Çiftçi (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin tekrarlı okuma yöntemi aracılığıyla okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda tekrarlı okuma yöntemi sayesinde öğrencilerin doğru sesletim ile ilgili yaşadıkları sorunlarda düşüş yaşadıkları aynı zamanda metinleri akıcı bir şekilde ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okudukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda aldıkları puanlarda, çalışma sonunda yükselme olduğunu tespit etmiştir. İncelenen bu çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Tüm bu çalışmalar, akıcı okuma stratejilerinin okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde akıcı okumaya dair yapılan çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan çalışmalara nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar genellikle akıcı okuma stratejilerinin etkisini belirlemeye yönelik olmakla birlikte akıcı okuma becerilerinin tespiti, diğer becerilerle ilişkisi, akıcı okumanın farklı değişkenler açısından incelenmesi gibi konular üzerinde durmuştur. Ayrıca bu çalışmalarda akıcı okumanın, okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan fazlaca sonuca rastlamak mümkündür. Bunun yanı sıra bu yapılan çalışmaların hedef kitlesinin ise genellikle ilkökul öğrencileri üzerinden şekillendiği görülmektedir. (Armut & Türkyılmaz, 2017; Babacan, 2020; Çayır, 2014; Çetin Altıntaş, 2023; Doğan, 2022; Duran & Sezgin 2012; Ege, 2019; Görgün, 2018; Kanık Uysal, 2018; Kanık Uysal & Duman, 2020; Köse, 2022; Kodan & Akyol, 2018; Yılmaz, 2008; Uzunkol, 2013). Bu hedef kitlenin yanı sıra iki dilli çocuklarla yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Pircioğlu (2016), ana dili farklı olan ve Türkiye’de yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarının giderilmesinde ve okuduğunu anlamada etkisi olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Kızıltaş (2019), çalışmasında ana dili farklı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarına göre fazla olduğu tespit edilmiş ayrıca prozodik okuma becerilerinin yüksek olduğu, okuma hatalarının düşük olduğu ve okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Ana dili öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında, Kaman (2012), çalışmasında ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, akıcı okuma stratejilerinden biri olan tekrarlı okuma stratejisinin, okuma düzeylerini geliştirmede etkisini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilere nazaran artış gösterdiğini saptamıştır. Bunun yanı sıra Baştuğ ve Keskin (2012), çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki bağın incelenmesini amaçlamış, araştırmanın sonucunda akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışma da Baştuğ ve Akyol (2012), ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve

akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkisi olduğunu ve prozodinin okuduğunu anlamayı etkileyen bir yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Diğer taraftan Keskin (2012), akıcı okuma stratejilerinden eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Veriler doğrultusunda, eşli okuma stratejisinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; koro okuma stratejisinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğunu saptamıştır. Akyol (2014), Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler tespit etmiştir. Diğer bir çalışma da Çankal (2018), dördüncü sınıf Türkçe derslerinde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Kanık Uysal (2018), akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin, beşinci öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonucu, eşli okuma, okuma tiyatrosu, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları ile sürdürülen akıcı okuma odaklı yapılan okuma öğretiminin, öğrencilerin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama başarılarını artırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'na nazaran daha etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bir diğer çalışma da ise Babacan (2020), okuma tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda okuma tiyatrosunun, okuduğunu anlama becerilerini artırdığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar dışında Yazıcı (2019), çalışmasında akıcı okuma stratejilerinden yankılı (eko) okuma stratejisinin, öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda ise ulaşılan okuma düzeyi puanlarını değerlendirmiş ve deney grubu puanlarında kontrol grubuna göre olumlu bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Aşıkcı (2019), akıcı okumanın bileşenlerine uygun, teknolojik araç-gereçlerden, bilgisayar yazılımlarından ve öğretim yöntemlerinden faydalanarak yaptığı çalışmasını, üçüncü sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma hatalarının azaldığını, okuma

hızlarının yükseldiğini, okuma prozodisinin ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini saptamıştır.

İlgili çalışmaların ve mevcut çalışmanın sonucuna bakıldığında genellikle benzerlik görüldüğü tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar incelendiğinde, akıcı okuma stratejilerinin genellikle okuma becerisi, okuma hızı, sesletim ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde pozitif yönde etkili olduğu görülmektedir. Anlama ile doğrudan ilişkilendirilen akıcı okuma becerisi geliştikçe, öğrencilerin anlama becerisi de gelişmektedir. Bu doğrultuda akıcı okuma becerisi anlama becerisinin gelişimi açısından önemli bulunmaktadır (Baştuğ & Şenel, 2022).

Bu çalışmada, ayrıca akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak B1 seviyesinde öğrenenlerin okuma kaygılarına etkisini de tespit etmek amaçlanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda araştırmanın bu alt problemine yönelik sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin (eşli okuma, yankılayıcı (eko) okuma, tekrarlı okuma, okuma tiyatroları, paylaşarak okuma, koro okuma) kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilgili okuma kaygısı ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında her iki grup arasında kontrol grubu lehine fark olduğu görülmüştür. Bu durum, kontrol grubu lehine olduğundan araştırmayı etkilemeyeceği varsayılmıştır. Uygulama sürecinin sonunda ise son test olarak uygulanan ölçeğin puanlarında kontrol grubu lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir deyişle mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği test puanları artmıştır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin kaygıları artmıştır. Elde edilen bu sonuç, akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, akıcı okuma stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalara az olsa da rastlanmaktadır. İlgili çalışmalarda, akıcı okuma farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuma kaygısına etkisi ile ilgili çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu çalışmaya benzer olarak Aktaş (2023), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde ettiği

verilere göre okuma tiyatrosunun deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Al Qannubi ve diğerleri (2018), Ummanlı öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarında, İngilizce derslerinde okuma tiyatrosunun okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir artış olmadığını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada Agustianingsih ve diğerleri (2023), koro okuma yönteminin öğrencilerin İngilizce metinlere karşı okuma motivasyonlarını artırdığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Triana (2021), eşleştirilmiş okuma yönteminin Endonezyalı öğrencilerin İngilizce dersindeki okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre bu stratejinin motivasyonu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bunların dışında Graves (2008), çalışmasında ana dilde okuma akıcılığının geliştirilmesi ve okuma motivasyonunun artırılmasına yönelik okuma tiyatrosunu kullanmıştır. İlkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğrencilerin dokuzunun okuma motivasyon puanlarında artış tespit ederken üç öğrencinin puanlarının aynı kaldığını, dört öğrencinin ise puanlarında düşüş yaşadığını tespit etmiştir. Farrell (2015), tekrarlı okumanın beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören İngiliz Dili Sanatları öğrencilerinin prozodi, okuduğunu anlama ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma motivasyon puanlarında önemli derecede artış meydana geldiğini tespit etmiştir.

Yurt içinde yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında, ana dili olarak Türkçe öğretiminde de akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ortaya koyan pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Çankal (2018), dördüncü sınıf Türkçe derslerinde akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmanın sonucunda, bu stratejilerin deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde pozitif bir etki yarattığını tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada Köse (2022), okuma tiyatrosunun beşinci sınıfta öğrenim gören ve farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda bu yöntemin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Aşıkcan (2019), akıcı okuma stratejileri, özellikle söz korusu ve okuma tiyatrosu gibi grup hâlinde çalışmaya yönelik etkinlikler, aracılığıyla öğrencilerin motivasyonlarının ve başarılarının önemli derecede yükseldiğini tespit etmiştir. Bunların dışında Saraçlı

Çelik (2019), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu çalışmaların sonuçlarına benzer şekilde yine akıcı okuma stratejilerine dayalı bir öğretimin öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma öz yeterlik algısı, okuma tutumu vb. üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Aktaş, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022; Yıldız, 2013).

Tüm bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu artırdığı görülmektedir. Bir başka deyişle akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu sağlamada olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmanın deneysel işlem sürecinin sonunda akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bu alt problemine yönelik sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler, bu stratejilerin kullanımıyla ilgili genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrenciler; bu stratejilerin okudukları metinleri daha iyi anlamalarına, sözcükleri daha iyi telaffuz etmelerine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler; bu stratejiler sayesinde sosyalleştiklerine, öz güvenlerinin arttığına, arkadaşları ile iş birliği ve uyum içinde çalıştıklarına, eğlenceli vakit geçirdiklerine de değinmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları, nitel verilerin nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklediğini göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Buna göre Arslan (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle Sözlü Okuma Akıcılığı (ORL) ve Akıcı Odaklı Okuma Eğitimi (FORI) gibi içinde birden fazla akıcı okuma yöntemini barındıran; aynı anda tüm sınıfa uygulanabilen ve eğitim programlarına kolayca entegre edilebilen bir Akıcılık Geliştirme Dersi yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrenciler, bu derste yapılan okuma eğitiminden memnun kaldıklarını, bu derslerin doğru okumayı ve okuma hızını geliştirdiğini bunun yanı sıra prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de olumlu etkilediğini ifade

etmişlerdir. Benzer şekilde Aktaş'ın (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde ettiği verilere göre öğrenciler, okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine, hızlı okumalarını sağladığına, okuma hatalarını azalttığına, telaffuzu geliştirdiğine dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra ana dili olarak Türkçe öğretiminde de akıcı okuma stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin Çankal (2018), yürüttüğü çalışmada öğrencilerin, akıcı okuma stratejilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Köse (2022), ana dilinde yaptığı çalışmada öğrencilerin, okuma tiyatrosu aracılığıyla okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiğine dair görüş bildirmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğrenciler; akıcı okuma stratejilerinin eğlenceli, rahatlatıcı ve sosyalleştirici nitelikte olduğunu ayrıca kaygıyı azalttığı, öz güveni geliştirdiği ve okuma sevgisini artırdığını da dile getirmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde Arslan (2023), Akıcılık Geliştirme Dersi'ne (AGD) göre yapılan okuma derslerinde öğrencilerin bazılarının AGD'yi arada sıkıcı olarak adlandırmasına karşın genellikle olumlu görüşe sahip olduklarını bildirmiştir. Öğrenciler; okuma motivasyonlarında ve okuma isteklerinde artış olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Aktaş (2023), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama ile okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada, öğrencilerin eğlenceli vakit geçirdiklerine ve okuma motivasyonlarının arttığına dair olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan Çankal (2018), çalışmada deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma stratejileri ve uygulamaları hakkında pozitif yönde görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Görüşmenin sonucunda öğrencilerin bu etkinliklerden zevk aldıklarına ve sosyalleştiklerine dair görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Köse (2022), ilkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada okuma tiyatrosunun, okuma sevgisini artırdığına dair öğrencilerin olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Aşıkcan (2019), ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma stratejileri hakkında olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler bu etkinlikleri eğlenceli bulduğuna ve zevk aldığına dair görüş bildirmişlerdir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer görüş ise okuma tiyatrosu ve koro okuma stratejilerinin diğer stratejilere göre daha fazla beğenildiğidir. Bu iki strateji öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmuştur. Alanyazında da bazı çalışmaların

sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Aktaş'ın (2023) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, okuma tiyatrosunu beğendiklerine ve eğlenceli bulduklarına dair görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra ana dili öğretiminde bu stratejilerin öğrenciler tarafından beğenildiğine dair çalışmalara rastlanmaktadır. Çankal (2018), ana dili olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerini uyguladığı çalışmasında, öğrencilerin bu stratejilerden okuma tiyatrosu ve koro okumayı çeşitli sebeplerden dolayı sevdiklerini tespit etmiştir. Köse (2022), ana dilinde yaptığı çalışmasında, öğrencilerin okuma tiyatrosu ile okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini belirlemiştir. Bunun yanında öğrenciler daha akıcı okuduklarını ve kitap okumayı sevmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Aşıkcan (2019), akıcı okuma becerisine yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin, koro okuma stratejisi ile ilgili grup olarak okumaktan keyif aldıklarına dair görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler okuma tiyatrosu hakkında da olumlu görüş bildirmişlerdir. Okuma tiyatrosunu beğendiklerini ve sahnede canlandırma sırasında keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında ise benzer şekilde Suggs (2019), beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tiyatrosunu eğlenceli bulduklarını, bu strateji sayesinde grup çalışmalarından zevk aldıklarını ve ses farkındalığı kazandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler yine bu stratejinin okuma motivasyonunu ve öz güvenlerini olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu görüşler mevcut çalışma ile uyumaktadır.

Bu çalışmada akıcı okuma stratejileri ile ilgili bazı öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir. Bu doğrultuda uygulanan stratejilerin bazı öğrenciler tarafından beğenilmediği ortaya çıkmaktadır. Bu da farklı stratejilerin uygulanmasının bireysel farklılıklar açısından da yararlı olduğunu göstermektedir (Arslan, 2023). Bu çalışmada da deney grubundaki bazı öğrenciler, eko okuma ve tekrarlı okuma stratejilerini anlamsız tekrardan hoşlanmadıkları için sıkıcı bulduklarını dile getirmişler; okuma tiyatrosunda ise arkadaşları ile uyum sağlayamadıkları ve keyif almadıkları için zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bu stratejileri kullanırken utandıklarına/çekindiklerine ilişkin görüş bildiren öğrenciler de (n=2) olmuştur. İlgili çalışmalara bakıldığında benzer görüşlerin tespit edildiğini görmek mümkündür. Örneğin; Arslan'ın (2023) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, Akıcılık Geliştirme Dersi'ni bazen sıkıcı bulduklarına dair görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra bir öğrencinin koro okuma stratejisi kullanırken zorluk yaşadığına ilişkin görüşünü

bildirdiği dikkat çekmektedir. Yine benzer şekilde Aktaş (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki bazı öğrencilerin, okuma tiyatrosunu kullanırken arkadaşları ile uyumsuzluk yaşadıklarına ve metni tekrar etmeyi sıkıcı bulduklarına dair olumsuz görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Bunların dışında Graves (2008), ana dilde okuma akıcılığının geliştirilmesi ve okuma motivasyonunun artırılmasına yönelik okuma tiyatrosunu kullandığı çalışmasının sonucunda bazı öğrencilerin okumaktan sıkıldıklarına bazı öğrencilerin ise diğer arkadaşları ile çalışmaktan mutsuzluk duyduğuna ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Benzer olarak Çankal (2018), ana dilde akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada, bazı öğrencilerin uyumsuzluk, isteksizlik, sıkıcılık ve kaygı sebebiyle zorlandığına dair görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Tüm çalışmaların sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde akıcı okuma stratejilerinin hem ana dili hem de yabancı/ikinci dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına olumlu yönde bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, diğer araştırmacılara ve yöneticilere şu önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmenlere/uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygılarının azaltılabilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla derslerde akıcı okuma stratejilerinin kullanımına daha fazla yer verilebilir.
- Akıcı okuma stratejilerinin her seviyede rahatlıkla kullanılabilmesi için farklı türde metinlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca yönelik metinler, öğretmenler tarafından derlenebilir ya da hazırlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.
- Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Farklı seviyelerde Türkçe öğrenenler için akıcı

okuma stratejilerinin etkisinin ortaya konacağı deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada, akıcı okuma stratejileri bütüncül olarak ele alınmış ve buna yönelik bir deneysel süreç tasarlanmıştır. Bunun haricinde her bir akıcı okuma stratejisinin tek tek ele alındığı çalışmalar yürütülebilir. Bu sayede kullanılan akıcı okuma stratejilerinin hangisinin daha etkili olduğu tespit edilebilir.
- Bu çalışmada, akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Farklı çalışmalarda akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma, okuma öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma becerileri ile prozodik okuma ve konuşma becerileri arasında ilişkinin ortaya konduğu betimsel araştırmalar yapılabilir.

Yöneticilere yönelik öneriler:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma becerisi ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Dil öğretim merkezlerinde akıcı okumayı geliştirmek için akıcılık dersleri programa eklenebilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Agustianingsih, N. W., Putri, S. C. & Wikandari, Y. D. (2023). Choral reading method to improve reading skill. *Edu Lingui*, 4(1), 32-37.
- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: bir tematik içerik analizi çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Aktaş, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 46-61.
- Aktaş, E. (2023). Effect of Readers Theater on Reading Comprehension Skills and Reading Motivation among Students of Turkish as a Foreign Language. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(3), 71-83.
- Aktaş, E. & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. & Şahin, A. (2020). *Türkçe öğretimi-öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*.

- (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Al Qannubi, M., Gabarre, S. & Mirza, C. (2018). Experimenting reader's theatre to improve omani pupils' reading motivation. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 1(2), 1-11.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The reading teacher*, 36(6), 556-561.
- Alt, S. J. & Samuels, S. J.(2011). Reading fluency: what is it and how should it be measured?. McGill-Franzen, A. & Allington, R. L., handbook of reading disability research (1.Baskı) içinde (173-181). New York: Routledge
- Altundal, B. & Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2454-2472.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 113-138.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121
- Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. Erdem, İ., Doğan, B. & Altunkaya, H., *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (1.Baskı) içinde (119-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.

- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arslan, F. (2023). *Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akıcılık geliştirme dersinin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslangilay, A. S. (2019). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve tamamlayıcı kitap. Şen, Ü., *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1.Baskı) içinde (s.41-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atagül, Y. & Cevher, Ö. Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma kaygısı bir engel mi? *Turkish Studies*, 13(11), 229-245.
- Atasoy, A. & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 738-764.
- Ateş, A. & Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde okuma becerilerini geliştirme yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (32), 527-536.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. & Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. & Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bass, B. D. (2012). The effect of repeated reading on the fluency and comprehension of sixth-grade students (Order No. 3518989). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1034453014). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-repeated-reading-on-fluency-comprehension/docview/1034453014/se-2> (Erişim Tarihi: 15.11.2023).
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394- 411.
- Baştuğ, M. & Demirtaş Şenel, G. (2022). *Her ses/ harfi için uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Baştuğ, M. & Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programının (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1147-1164.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Beydoğan, H. Ö. (2012). Students' levels of using reading-comprehension strategies in relation to their proficiencies in reading fluently. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166), 3-13.
- Bıyık, Z. (2022). *Covid- 19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi.). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *Reading*, 5(2), 67-85.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11). 231-244.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Çev. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2022). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. (42.Basım). İstanbul: Remzi Kitavevi.
- Çankal, O. ( 2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi.). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilim Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çiftçi, E. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirme süreci: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, Ö. & Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 96-127.

- Damsa, C. I., Dolean, D. & Pop, R. (2017). The effects of choral repeated reading on foreign language reading fluency of words in connected and disconnected text. *International Journal of Linguistics*, 9(2), 10-21.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Deniz, K. & Uysal B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretimi programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 239-261.
- Develi, H., Yıldız C., Balcı, M., Gültekin, İ. & Melanlıoğlu, D. (2017). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. 1.Cilt. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Dixon, N., Davies, A. & Politano, C. (1996). *Learning with readers theatre. Building connections*. Winnepeg, MB: Peguis. Canada: Portage & Main Press.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.
- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde ‘okuma’. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.
- Erbeli, F. & Pizorn, K. (2012). Reading ability, reading fluency and orthographic skills: The case of L1 Slovene English as a foreign language students. *CEPS Journal*, 2(3), 119-139.

- Erdem, İ., Altunkaya, H. & Ateş, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 74-86.
- Ersümer, O. (2022). Kieslowski'nin Dekalog II filminin varoluşsal kaygı çerçevesinde felsefi eleştirisi. *Yedi*, (29), 13-26.
- Farahani, A. & Kouhpaenejad, M. (2017). The relationship between temporal measures of oral fluency and ratings of fluency: A case of Iranian advanced EFL learners. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(03), 37-47.
- Farrell, M. (2015). Examining the effects of repeated reading on the adolescent reader's accuracy, rate, prosody, reading comprehension, and motivation to read. Northeastern University.
- Geçtan, E. (2022). *Psikanaliz ve sonrası*. (18.Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gedik, O. & Akyol, H. (2022). Reading difficulty and development of fluent reading skills: *An Action Research*. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 22-41.
- Genç, A. (1995). Yabancı dilde okuma alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 71-74.
- Ghonsooly, B. & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.
- Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: *The case of EFL learners in Vietnam*. *System*, 36(2), 253-278.
- Goss, S. & Nakayama, M. (2011). Prosody and comprehension in oral reading by L2 Japanese learners. *Second Language*, (10), 33-50.
- Göçer, A., Tabak, G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. & L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading—Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22, (1), 71-83.

- Grabe, W. & L. F. Stoller (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Graves, D., P. (2008). *The effects of readers' theater on motivation and reading fluency* ((Doctoral dissertation). State University, Of New York College at Brockport.
- Günay, V. D. (2023). *Metin bilgisi hem metin çözümleme hem de yaratıcı yazma*. (6.Baskı). İstanbul: Papatya Bilim.
- Günaydın, Y. & Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24 (83), 673-696.
- Gündüz, O. & Şimşek T. (2019). *Anlatma teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitim el kitabı*. (3.Basım). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2017). Öğrenmek için okuma. *Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları/Makaleler*, 1224, 5-18.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: Durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güzel, A. & Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (3.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. Yıldırım, F. & Tüfekçioğlu, B., *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* (1.Baskı) içinde (115-128). Ankara: Pegem Akademi.
- <https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 13.02.2024).
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21.11.2023).
- [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf)  
(Erişim Tarihi: 04.12.2023.)

- Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1520-1525.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 11(21). 487-500.
- Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language*. 24(2), 186-208.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.). Need ham Heights, MA: Allynand Bacon.
- Joo, K. Y. & Damron, J. (2015). Foreign language reading anxiety: Korean as a foreign language in the United States. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 17(1), 23-54.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1202 - 1246.
- Kanık Uysal, P. & Duman, A. (2020). The Effects of Fluency-Oriented Reading Instruction on Reading Skills, *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(4), 1111-1146.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri-anlama (Dinleme ve okuma becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı Cilt 1* (1.Baskı) içinde (s. 289-358). Ankara: Kesit Yayınları.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. <https://docplayer.biz.tr/776307-Akici-okumayi-saglamaya-yonelik-uygulanan-yontemlerin-etkililigi-mehmet-karasu-meb-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi-ankara.html> (Erişim Tarihi: 20.11.2023).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2021). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kardaş, M. N. & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. Kaya, M. & Kardaş, M. N. *Okuma eğitimi* (1.Baskı) içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya Tosun (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, D. & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Kaya, D. & Yıldırım, K. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keskin, H. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskin, H., K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıncal, R., Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 190-191). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıldaş, Y. (2020). İki dilli öğrencilerin okuma kaygılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 55-66.
- Knoll, E. (2015). *Using echo reading and tracking simultaneously during small group read alouds with preschool children*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University, ABD.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, S. (2022). *Okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuhn, M., Rasinski, T. & Young, C. (2007). Best practices in fluency instruction. *Best Practices in Literacy Instruction*, 3, 271-288.
- Kuru Gönen, S., İ. (2005). *İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygılarının kaynakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma- anlama becerisinin kazandırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Küzeci, D. (2007). Yabancı dil öğretiminde genel becerilerin kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 13-27.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.

- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading research quarterly*, 43(4), 336-354.
- Miyanyedi, E. & Osmanbegović-Bakšić, S. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde gazetenin yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(76), s. 461-479.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (Erişim Tarihi: 21.11.2023).
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. & Rasinski, T. (2008). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Okur A. & Demirdöven, G., H. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma eğitimi becerisinin yeri. Akkaya, N., *100 soruda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1.Baskı) içinde (73-91). Ankara: Akademi Yayinevi Kitabevi.
- Özdemir Erem, H. (2018). Akıcı okuma. Sevim, O. & Söylemez, Y., *Okuma eğitimi* (1.Baskı) içinde (149-163). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, O. & Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. Akyol, H. & Şahin, A. *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2.Baskı) içinde (29-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Pae, H., K. & Sevcik, R. A. (2011). The role of verbal working memory in second language reading fluency and comprehension: A comparison of English and Korean. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 47-65.

- Paige, D. D. & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (2003). Teaching reading (Vol. 6). *Brussels, Belgium: International Academy of Education*.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. New Jersey: Wiley online library.
- Piper, B. and Zuilkowski, S. S. (2016). The role of timing in assessing oral reading fluency and comprehension in Kenya. *Language Testing*, 33(1), 75-98.
- Pillai, A. D. R. & Paramasivam, S. (2014). Miscue analysis of oral reading among non-proficient Malaysian ESL learners. *Journal of English Language and Literature*, 2(2), 179-185.
- Pircioğlu, A.(2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED483166> (Erişim Tarihi: 21.11.2023).
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L. & Lems, K. (Eds.). (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices*. Guilford Press. (metinde yok)
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Razı, S. & Razı, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. Şahin, A. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1.Baskı) içinde (373-393). Ankara: Pegem Akademi.

- Razı, S. & Tur, N. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. Şahin, A. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (2.Baskı) içinde (452-469). Ankara: Pegem Akademi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39). 19-29. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5721/2231> (Erişim Tarihi: 21.11.2023).
- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Saito, Y., Garza, T. J. & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2012). *Reading fluency. Fluency instruction research based best practices, 1*. New York: The Guilford Press.
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186. <https://doi.org/10.1080/10862968009547369> (Erişim Tarihi: 21.11.2023).
- Schwanenflugel, P.J., & Benjamin, R.G. (2012). Reading expressiveness: The neglected aspect of reading fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction, Second*.
- Sever, S. (2023). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. & Kara, E. G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 449-466.
- Sevim, O. & Söylemez, Y. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

- Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Strickland, W. D., Boon, R. T. & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD). 2001-2011: *A review of research and practice. Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1-33.
- Subasi, G. (2014). Foreign language reading anxiety: Does it really exist?. *Educational Research and Reviews*, 9(24), 1360-1371.
- Suggs, E. (2019). The impact of readers theater on fluency (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Sulak, S. E. (2018). İlkokulda okuma eğitimi. Güneş, F. & Sidekli, S. *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti ilkokulda Türkçe öğretimi* (1.Baskı) içinde (151-233). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Şahin K. (2019). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A. & Aktar, S. (2020). Okuma becerisinin geliştirilmesi. Kaya, M. & Kardeş, M., N. Okuma eğitimi (1.Baskı) içinde (151-174). Ankara: Pegem Akademi
- Şahin, K. & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “bellek stratejilerinin” kullanımı, *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83.

- Şen, Ö. (2023). VI. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimi. Alyılmaz, S., Er, O. & Şahin, N., *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi* (1.Baskı) içinde (113-132). İzmir: Duvar Yayınları.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. & Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development, 70-95.
- Taguchi, E., Gorsuch, G. J. & Sasamoto, E. (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6(2), 1-18.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Virginia/USA: ASCD.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. Baskı.).Almanya: Telc GmbH.
- Triana, N. (2021). Paired reading and paired summarizing strategy: exploring motivation and effects of efl students' reading comprehension. *Tamaddun*, 20(2), 178-193.
- Tsai, Y. C. & Li, Y. C. (2012). Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading-proficiency test. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 95-103.
- Tulumcu, F, M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, Sayı 1, 101-117.
- Türker & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 191-213.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-11.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. (4. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Yayınevi.
- Varişoğlu M.,C. & Varişoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme kaygısı. Şahin, A., *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (2.Baskı) içinde (77-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Varişoğlu, M, C. (2018). Okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları. Sevim, O. & Söylemez, Y., *Okuma eğitimi* (1.Baskı) içinde (11-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Veyis, F. (2018). Okuma kaygısı. Sevim, O. & Söylemez, Y., *Okuma eğitimi* (1.Baskı) içinde (217-229). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 211-239.
- Yağmur Şahin, E. & Aydın, G. (2014). Diller için Avrupa ortak başvuru metni. Şahin, A., *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (1.Baskı) içinde (s. 455-472). Ankara: Pegem Akademi.
- Yamashita, J. & Ichikawa, S. (2010). Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*, 22(2), 263-283.
- Yazıcı, T. (2019). Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldırım, F. & Tüfekçiöglü, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Kuramlar-Yöntemler- Beceriler- Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (182), 19-40.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.
- Yücel, M. S. (2006). Avrupa ortak başvuru metni-Avrupa dil portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.
- Zhao, A., Guo, Y. & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.
- Zhou, J. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 155-173.

## 7. EKLER

### EK- 1.Sosyal Araştırmacıları Bilgilendirme Formu

	<b>SOSYAL ARAŞTIRMACILARI BİLGİLENDİRME ONAM FORMU</b>	Doküman No	<b>FR.195</b>
		İlk Yayın Tarihi	<b>10.01.2022</b>
		Revizyon Tarihi	-
		Revizyon No	<b>0</b>
		Sayfa	<b>1/2</b>

Sizi Selvi KARAKUŞ tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Kaygısına Etkisi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruların yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır.
- Araştırmanın İçeriği: Akıcı okuma stratejileri, Türkçe öğretiminde okuma becerilerini geliştiren etkinliklerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de A düzeyinden itibaren akıcı okuma sorunları bulunmaktadır. Özellikle telaffuz ve sesletim sorunlarını aşmak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için akıcı okuma stratejilerini kullanmak gereklidir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarına ve okuma becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.
- Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 10 Ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 61
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara Üniversitesi TÖMER

#### 2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı: .....

Mail ve/veya Telefon: .....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

**Not: 1.** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

**2.** Araştırmada internet ortamında veri toplanması durumunda, katılımcıların uygulama materyallerine

Hazırlayan	Sistem Onayı	Yürürlük Onayı
Bölüm Kalite Sorumlusu	Kalite Koordinatörü	Üst Yönetici

	<b>SOSYAL ARAŞTIRMACILARI BİLGİLENDİRME ONAM FORMU</b>	Doküman No	<b>FR.195</b>
		İlk Yayın Tarihi	<b>10.01.2022</b>
		Revizyon Tarihi	-
		Revizyon No	<b>0</b>
		Sayfa	<b>2/2</b>

*erişebilmesi için, online sistemde sunulan bilgilendirilmiş onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı onayladıklarına dair ilgili kutucuğu işaretlemeleri gerekmektedir. Bu işaretleme katılımcıların onam imzaları yerine geçmektedir.*

Tez DanıŐmanının Adı Soyadı:  
Adı-Soyadı: Doç. Dr. **Elif AKTAŞ**  
İmzası:

Tez Öğrencisinin:  
Adı-Soyadı: **Selvi KARAKUŞ**  
İmzası:

## **EK- 2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

### **Ek 2: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

Değerli öğrenciler, elinizde bulunan bu form, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma B seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Değerli öğrenciler, aşağıda Türkçe okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Lütfen tüm soruları cevaplandırınız. Araştırmaya yaptığımız destek için teşekkür ederim.

Hatice ALTUNKAYA

**1 ile 7. sorular arasında cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcüğü bulunuz.**

1. Başarılı mühendis Stefan Klein, uçan araba geliştirmeyi.....

- A) yakaladı
- B) icat etti
- C) başardı
- D) yendi
- E) kazandı

2.İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ..... 60 milyon insan ülkesinden göç etmek zorunda kaldı.

- A) fakat
- B) rağmen
- C) oysa ki
- D) yaklaşık
- E) ayrıca

3. Son zamanlarda.....artmaya başlayan obezite, çocuk sağlığını olumsuz etkiliyor.

- A) hızla
- B) yaklaşık
- C) hiç
- D) az
- E) ortalama

4. Uzmanlar, yetersiz beslenmenin demir eksikliği yani anemi hastalığına neden .....uyarısında bulundu.

- A) yapabileceği
- B) gelebileceği
- C) gidebileceği
- D) olabileceği
- E) verebileceği

5. Verem, dünyada her yıl iki milyon insanın hayatını .....neden oluyor.

- A) yaşamasına
- B) kaybetmesine
- C) kazanmasına
- D) sürdürmesine
- E) kazanmasına

6. Genç öğrenciler .....ülkelerden Türkiye'ye Türkçe öğrenmeye geldiler.

- A) uluslararası
- B) yalnız
- C) geniş
- D) eğlenceli
- E) çeşitli

7. Sınavdan zayıf not aldım .....günlerce çalışmışım.

- A) Oysa ki
- B) ve
- C) yani
- D) sadece
- E) rağmen

8. Türkçe / Leyla / öğretmenim / güler yüzlü / öğretmendir / bir / Hanım

1      2      3      4      5      6      7

Yukarıdaki kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturulduğunda doğru sıralama nasıl olur?

- A) 3-1-4-5-7-6-2
- B) 1-3-2-7-4-6-5
- C) 6-4-2-1-3- 7-5
- D) 1-2-3- 7-4-6-5
- E) 1- 5-2-3-6-7-4

9. I. kendi  
II. haziran  
III. gideceğim  
IV. ayında  
V. ülkeme

Yukarıdaki sözcükler nasıl sıralanırsa anlamlı bir cümle olur?

- A) I.- IV.- II. – III.- V.  
B) V. – IV.- III.- I.- II.  
C) III. – II.- I.- IV.- V.  
D) II.- III.- I.- IV. – V.  
E) II. – IV.- I.- V. III.

10. Bütün öğrencilerim bana **kulak versin** önemli bir konu anlatacağım.

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Dikkatli bakmak  
B) Kızmak  
C) Dikkatli dinlemek  
D) Hediye vermek  
E) Az duymak

11. Babam para verirken "**ayağını vorganına göre uzat.**" dedi.

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Çok az para harcamak  
B) Çok para harcamak  
C) Para harcamamak  
D) Para kazanmak  
E) Sahip olunan para kadar harcama yapmak

12. Aşağıdaki soruda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.

Görevli:

-Türk Hava Yolları. Buyurun ben Elif.

Hüseyin Bey:

-İzmir için rezervasyon yaptırmak istiyorum.

Görevli:

.....

Hüseyin Bey:

Salı günü, saat ikide gitmek istiyorum.

- A) Nereye gideceksiniz?
- B) Ne zaman gideceksiniz?
- C) Kaç kişi gideceksiniz?
- D) Nasıl gideceksiniz?
- E) Ne kadar sürede gideceksiniz?

**13. Aşağıdaki soruda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.**

Satıcı:

-Hoş geldiniz efendim.

-Müşteri:

-Hoş buldum. Bir gömlek almak istiyorum.

Satıcı:

-.....

Müşteri:

Siyah renk olsun lütfen.

- A) Kaç beden gömlek almak istiyorsunuz?
- B) Kaç tane gömlek almak istiyorsunuz?
- C) Hangi model gömlek istersiniz?
- D) Ne renk gömlek istiyorsunuz?
- E) Bence size çok yakıştı.

**14-18. sorularda verilen cümleyi en iyi tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.**

**14.**Victor Hugo,.....

- A) usta bir tamircidir.
- B) büyük bir yapıttır.
- C) ünlü bir roman yazarıdır.
- D) en iyi romandır.
- E) en ünlü şiidir.

**15.** Amerikalı iki bilim adamı.....

- A) önemli buluşlar gerçekleştirdi.
- B) ya da yönetmen oldu.
- C) ama ikisi de çok çalışırdı.

- D) ancak çalışmalarını gerçekleştiremediler.  
E) Amerikalı değillerdir.

16. Çok çalışmış olmasına rağmen....

- A) sınavda çok başarılı oldu.  
B) sınavı kazandı.  
C) sınavda tüm soruları cevapladı.  
D) sınavda başarısız oldu.  
E) sınav soruları yanlıştı.

17. Günümüzde özellikle teknolojinin de katkısıyla.....

- A) bilim daha da geriye gidiyor.  
B) ancak çok önemli gelişmeler sağlanabilirdi.  
C) ilerlemeler yakından takip edilse iyi olurdu.  
D) yaşam şartları daha da zorlaşıyor.  
E) birçok hastalığa çare bulunabiliyor.

18. Çamaşır makinenizin çalışması için.....

- A) güzel bir ütü almalısınız.  
B) üzerine örtü örtmelisiniz.  
C) üzerindeki düğmeye basmalısınız.  
D) kapağını çıkarmalısınız.  
E) kutusuna koymalısınız.

19-21. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Cici kızlarım,

Yaşam ne garip.

Bir baba için en büyük mutluluk kaynağı, aynı zamanda çok büyük bir hüznü nedeni de olabiliyor.

Her ikiniz de başarılı birer üniversite eğitimi yaptınız.

Ebru Amerika'dan, Elif de buradan birer doktora bursu kazandı.

Her ikiniz de yurt dışına gittiniz. Bugün Elif'in yurtdışına gidişinin ilk günü.

Ebru gittikten sonra yaklaşık bir yıl geçti.

Ben bir yandan bu başarılarınızla övünüyorum, bir yandan da parmak kadar iki kız çocuğunun evden uçup gitmelerinin hem hüznünü hem de korkusunu yaşıyorum.

Emre KONGAR

19. Yukarıdaki metin kim tarafından yazılmıştır?
- Anne
  - Baba
  - Eş
  - Kardeş
  - Amca
20. Yukarıdaki metne göre Ebru yurt dışına ne zaman gitmiştir?
- Yaklaşık iki yıl önce
  - Yaklaşık bir yıl önce
  - Yaklaşık dört yıl önce
  - Yaklaşık bir ay önce
  - Yaklaşık üç yıl önce
21. Yukarıdaki metne göre Ebru ile Elif en son hangi eğitimi almışlardır?
- İlköğretim
  - Ortaokul
  - Lise
  - Üniversite
  - Açıköğretim

Günümüze dek boyunbağı takmak, bıyıkları kesmek, tiyatroya....., çatalla yemek, jimnastik yapmak, karı-koca kol kola sokakta yürümek, balolarda dans ....., birbiriyle tokalaşmak, sokakta şapka ....., yazıya soldan başlamak, bütün bu davranış töreleri ilerici, medeni, ideal Cumhuriyet insanının davranışlarını tanımlamaktadır” (Göle, 2001:115)

22. Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi kelimeler gelmelidir?
- Tanımak- almak- yürümek
  - Çalmak-yazmak- görmek
  - Gitmek- etmek- giymek
  - Gelmek- duymak- vermek
  - Almak-yaşamak- sevmek

23. (I) Mehmet Akif Ersoy İstanbul’da dünyaya geldi. (II) İlk öğrenimini babasından aldı. (III) Veterinerlik okulunu bitirerek veteriner oldu. (IV) Mezarı İstanbul’dadır. (V) Bir süre veterinerlik yaptıktan sonra İstanbul’da memur olarak çalışmaya başladı. Yukarıdaki paragrafta anlam bakımından akışı bozan cümle hangisidir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

24. (I) Balıkta insan sağlığı için yararlı çeşitli vitaminler bulunur. (II) Bu özellikleriyle balık bedene güç ve enerji verir. (III) Zihin yorgunluğunu giderir. (IV) Olta ile tutulabilir. (V) Balıktaki kalsiyum kemiklerin büyümesini sağlar ve özellikle çocukluk çağlarında gelişmeyi kolaylaştırır.

Yukarıdaki paragrafta anlam bakımından akışı bozan cümle hangisidir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

Fıkralarıyla tanınan Nasrettin Hoca, 1208 yılında Eskişehir iline bağlı Sivrihisar ilçesinin Hortu köyünde doğmuştur. Annesinin adı Sıdika, babasının adı Abdullah'tır. Nasrettin Hoca, insanlara doğru yolu göstermeye çalışan, iyilikleri bildiren bir kişidir.

25. Yukarıdaki metinde Nasrettin Hoca hakkında hangi bilgiye yer verilmemiştir?

- A) Hangi yıl doğduğu bilgisine
- B) Nerede doğduğu bilgisine
- C) Annesinin adı bilgisine
- D) Babasının adı bilgisine
- E) Hangi yıl öldüğü bilgisine

Küresel ısınmaya bağlı olarak dünyanın bazı bölgelerinde kasırgalar, seller ve taşkınların şiddeti ve sıklığı artar. Bazı bölgelerde uzun süreli, şiddetli kuraklıklar ve çölleşme etkili olur. Küresel ısınma yüzünden sıcaklıklar artar, ilkbahar erken gelir, sonbahar gecikir, iklimler değişir.

26. Yukarıdaki metinde yazarın şikâyet ettiği konu nedir?

- A) Küresel ısınmanın zararları
- B) Sonbaharın geç gelmesi
- C) İlkbaharın erken gelmesi
- D) İklimlerin değişmesi

E) Kuraklık

**27.-28. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.**

Helsinki'yi dolaşıyoruz. Burası bir şehir değil; bir çiçek bahçesi... Evler, oteller, lokantalar, dükkânlar hep bir yeşil dekor içinde. Bahçeler, parklar eksik değil. Ağaçların altında, yolların kenarında beyaz boyalı kanepeler, koltuklar var. Burada genç, yaşlı, çocuk, isteyen oturup dinleniyor; okuyor; güneşleniyor. Sokakların ortasındaki bahçeler içinde lokantalar var. Yemyeşil şimşir ağaçlarının kenarında kocaman bahçe semsiyelerinin altına konmuş masalarda yemek yeniyor.

Şükûfe Nihal BAŞAR

**27.** Yukarıdaki metne göre Helsinki ile ilgili olarak söylenenlerden hangisi yanlıştır?

- a) Helsinki'de şimşir ağaçları sapsarıdır.
- b) Helsinki'de beyaz boyalı kanepeler vardır.
- c) Helsinki'de kitap okuyan insanlar vardır.
- d) Helsinki'de bahçeler içinde lokantalar vardır.
- e) Helsinki'de oteller vardır.

**28.** Yukarıdaki metnin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Helsinki'deki lokantaları tanıtmak
- b) Helsinki gezisinde gördüklerini anlatmak
- c) Helsinki'de yaşayan insanları anlatmak
- d) Helsinki yemeklerini tanıtmak
- e) Helsinki iklimini anlatmak

**29.** "Okulda kızının yaptıklarını duyunca yerin dibine geçti." cümlesinde **yerin dibine geçmek** deyiimiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çok mutlu olmak
- b) Çok sevinmek
- c) Çok şaşırarak
- d) Çok sinirlenmek
- e) Çok utanmak

**Aşağıdaki metinden hareketle 30-35. sorulardaki ifadeleri doğru ya da yanlış olarak değerlendiriniz.**

İskender kebabı

İskender kebab veya İskender döner, Bursa yöresinin meşhur kebab yemeklerinden biridir. İskender kebabının pişirilmesine 1867 yılında Kayhan Çarşısı'nda başlanmıştır. Aslında temel malzemesi döner olsa da İskender'i İskender yapan, üstündeki tereyağı, domates sosu, yanındaki yoğurt ve altındaki yağlı pide parçalarıdır.

	D	Y
30. İskender kebabı Adana yemeklerinden biridir.	....	....
31. İskender kebabının üstüne tereyağı konulur.	....	....
32. İskender kebabının temel malzemesi patatestir.	....	....
33. İskender kebabının pişirilmesine 1867 yılında Kayhan Çarşısı'nda başlanmıştır.	....	....
34. İskender kebabının yanında yoğurt bulunur.	....	....
35. İskender kebabının altında yağlı pide parçaları yoktur.	....	....
<b>36 -39. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.</b>		

Sonbahar mevsimi, eylül, ekim ve kasım aylarında yaşanır. Bu mevsimde havalar bir gün sıcak bir gün soğuk olabilir. Bu durum, insan sağlığını etkileyebilir. Yaşanan ani ısı değişiklikleri vücudun direncini etkileyerek soğuk algınlığı, grip, nezle gibi hastalıklara yol açabilir. Bu hastalıklardan korunmak için bol bol su ve bitki çayları içilmeli, besin değeri zengin yiyecekler yenilmeli, düzenli spor yapılmalı, yeterli uyku uyunmalıdır. Ayrıca kapalı, havasız ortamlarda bulunmaktan kaçınılmalı, sigara ve alkolden uzak durulmalıdır.

36. Sonbahar mevsimi hangi aylarda yaşanır?

- A) Ocak-şubat-mart
- B) Nisan- haziran-mayıs
- C) eylül-ekim-kasım
- D) Eylül-ekim-aralık
- E) Haziran-temmuz-ağustos

37. Sonbahar mevsiminde hastalıklara yol açan sebep nedir?

- A) Ani ısı değişiklikleri
- B) Soğuk havalar

- C) Rüzgârlı havalar
- D) Ani ısınan hava
- E) Yağmurlu havalar

38. Metne göre uzak durulması istenen maddeler nelerdir ?

- A) Su
- B) Bitki çayları
- C) Vitaminli yiyecekler
- D) Sigara ve alkol
- E) Kahve ve çay

39. Metinde aşağıdakilerden hangisinin yapılması istenmemektedir?

- A) Bol su içilmelidir.
- B) Düzenli spor yapılmalıdır.
- C) Bitki çayları içilmelidir.
- D) Yeterli uyku uyunmalıdır.
- E) Vitamin ilaçları kullanılmalıdır.

40. Ormanlar ve diğer doğal yeşil alanlar stresi azaltabilir, moral düzeltici olabilir, kızgınlığı ve saldırganlığı azaltabilir ve genel olarak mutluluğu artırabilir. Ormanlık alanlara gitmek bağışıklık sistemimizi de geliştirebilir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki bilgilerden hangisi yer almamıştır?

- A) Ormanlar stresi azaltır.
- B) Ormanlar kızgınlığı azaltır.
- C) Ormanlar mutluluğu artırır.
- D) Ormanlar kızgınlığı artırır.
- E) Ormanlar saldırganlığı azaltır.

41. Buzdolabını ihtiyacınızdan fazla yiyeceklerle aşırı doldurmayın. Aşırı doldurmanız halinde kapı açıldığında yiyecekler düşerek size veya buzdolabına zarar verebilir.

Yukarıdaki metinde buzdolabı kullanımı ile ilgili hangi noktaya dikkat edilmesi istenmektedir?

- a) Kapısını kapalı tutmak
- b) Yiyecekleri farklı bölmelere yerleştirmek
- c) Yiyecekleri uzun süre bekletmemek
- d) İçine aşırı fazla yiyecek koymamak
- e) Yiyecekleri buzdolabına sıcak koymamak

42. Buzdolabınızın kapı kolu varsa, buzdolabını taşıırken kapı kolundan tutmayın; aksi takdirde kapı kolu kopabilir.

Yukarıdaki metne göre buzdolabının kapı kolundan tutulursa ne olur?

- a) Kapı kolu bozulabilir
- b) Kapı kolu kopabilir
- c) Kapı kolu yerinde kalır
- d) Kapı kolu kırılabilir
- e) Kapı kolu yerinde kalır

43. Buzdolabı uzun süre kullanılmayacaksa fişi prizden çıkarılmalıdır. Elektrik kablosunda oluşabilecek bir sorun yangına yol açabilir.

Yukarıdaki metne göre yangına aşağıdakilerden hangisi yol açabilir?

- a) Fişi prizden çıkarmak
- b) Fişi prize takmak
- c) Elektrik kablosunda oluşabilecek bir sorun
- d) Fişi uzun süre kullanmak
- e) Elektrik kablosunu kesmek

44. Belirli bir sıcaklık gerektiren aşı, ısıya duyarlı ilaçlar, bilimsel materyaller vb. malzemeler buzdolabında saklanmamalıdır.

Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi buzdolabında saklanmamalıdır?

- a) Isıya duyarlı ilaçlar
- b) Patlıcan
- c) Meyve
- d) Süt
- e) Isıya duyarlı olmayan ilaçlar

45. Ürünü yağmur, kar, güneş ve rüzgâra maruz bırakmak elektriksel güvenlik açısından tehlikelidir.

Yukarıdaki metne göre ürünü aşağıdakilerden hangisine maruz bırakmak tehlikeli değildir?

- a) Kar
- b) Yağmur
- c) Güneş
- d) Rüzgâr
- e) Oda sıcaklığı

### **EK- 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

## **ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE AKICI OKUMA STRATEJİ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

#### **Değerli Öğrenciler;**

Sınıf ortamında uyguladığımız akıcı okuma stratejileri ile ilgili, bu formda verilen soruları cevaplayınız. Görüşleriniz paylaşılmayacak araştırma için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Selvi KARAKUŞ

#### **Görüşme Soruları**

- 1.** Akıcı okuma etkinliklerinden memnun kaldınız mı? En çok hangisinden memnun kaldınız? Neden?
- 2.** Akıcı okuma stratejilerini kullanırken zorlandınız mı? En çok hangi stratejide zorluk yaşadınız? Neden?
- 3.** Akıcı okuma stratejilerinin size ne gibi faydaları oldu? Açıklayınız.

#### EK- 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenci; aşağıdaki ifadeler Türkçe okuma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Biz sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe konuşmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.					
2	Türkçe yazmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum					
3	Türkçe dinlemeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.					
4	Türkçe dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.					
5	Türkçe metinleri yavaş okumak beni endişelendiriyor.					
6	Sınıfta Türkçe okuma anlama sorularını bilemezsem arkadaşlarım güler diye endişelenirim.					
7	Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.					
8	Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları ile karşılaşınca endişeleniyorum.					
9	Türkçe çok ekli kelimeleri okumak beni endişelendiriyor.					
10	Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem sırası okumamı zorlaştırıyor.					
11	Türkçe okurken metindeki kelimeleri biliyorum ama yine de yazarın ne dediğini anlayamıyorum.					
12	Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum.					
13	Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.					
14	Türkçe hikâye okurken olayları anlamadığım zaman kendimi gergin hissederim.					
15	Bilmediğim bir konuda yazılmış Türkçe metin okumak beni endişelendiriyor.					
16	Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim.					

## EK- 5. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı.: 15.12.2022-102454



T.C.  
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurulu

Sayı : E-70561447-050.01.04-102454  
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel  
Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı  
hk

15.12.2022

Sayın Doç. Dr. Elif AKTAŞ

İlgi : a) 02.11.2022 tarihli, 19168072-100-E.96525 sayılı yazınız.  
b) 02.11.2022 tarihli, 19168072-100-E.96526 sayılı yazınız.  
c) 22.11.2022 tarihli, 19168072-100-E.99269 sayılı yazınız.  
ç) 29.11.2022 tarihli, 19168072-100-E.100344 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile başvurusunu yaptığınız çalışmanızla ilgili değerlendirme sonucu verilen Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 07.12.2022 tarih ve 07/01-02-03-04 numaralı karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ekrem KALAN  
Rektör

Ek:

- 1- Doç. Dr. Elif AKTAŞ 01 Nolu Karar (1 Sayfa)
- 2- Doç. Dr. Elif AKTAŞ 02 Nolu Karar (1 Sayfa)
- 3- Doç. Dr. Elif AKTAŞ 03 Nolu Karar (1 Sayfa)
- 4- Doç. Dr. Elif AKTAŞ 04 Nolu Karar (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSC3RTPZ3Z Pin Kodu :84403

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/alaadin-keykubat-uni-ebys>

Adres:Kestel Mahallesi Üniversite Caddesi No:80 Alanya/Antalya

Telefon:(0242) 510 60 60 Faks:(0242) 510 60 09

e-Posta:alku@alanya.edu.tr Web:www.alanya.edu.tr

Keş Adresi:alanyalaaddinkeykubat@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mustafa Şahin  
Unvanı: İşçi



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

T.C.

**ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**<sup>Ek-2</sup>

**Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı**

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
07	17	07.12.2022

**Karar Numarası: 2022/02**

Doç. Dr. Elif AKTAŞ'ın tez danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Araştırmanın Yürütücüsü Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Selvi KARAKUŞ) “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Kaygısının Etkisi**” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Elif AKTAŞ'ın tez danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Araştırmanın Yürütücüsü Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Selvi KARAKUŞ) “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Kaygısının Etkisi**” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi **07.12.2022**

**(e-İmzalıdır)**

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR  
Kurul Başkanı

**(e-İmzalıdır)**

Prof. Dr. Kamile DEMİR  
(Kurul Başkan Yrd.)

**(Mazeretli)**

Prof. Dr. Mehmet AK  
Üye

**(e-İmzalıdır)**

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ  
Üye

**(Mazeretli)**

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE  
Üye

**(e-İmzalıdır)**

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI  
Üye

**(e-İmzalıdır)**

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER  
Üye

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

## EK- 6. Gazi Üniversitesi TÖMER Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.12.2022-E.543125



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-33972245-604.02-543125  
Konu : Selvi Karakuş

23.12.2022

**Sayın Selvi Karakuş**

İlgi : 22.12.2022 tarihli ve 3001 sayılı yazı.

21.12.2022 tarihli dilekçenizde talepte bulunduğunuz üzere "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Kaygısına Etkisi" adlı araştırmanız kapsamında Kurumumuzda çalışma yapmanız Merkezimiz Yönetim Kurulunca uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.

**Prof. Dr. Nezir TEMUR**  
**Merkez Müdürü**

Belge Doğrulama Kodu :BSC73AHEVZ

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>



Emniyet Mahallesi Abant Sokak TOKİ Bloklar C Blok Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 83 60 Faks:  
e-Posta :tomer@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://tomer.gazi.edu.tr  
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Tuba Dere  
Bilgisayar İşletmeni




**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

## EK- 7. Ölçek İzni

Gelen Kutusu - Selvi Karakuş

← Yanıtla ↶ Tümünü yanıtla → İlet 📁 Arşivle 🗑 Sil ...

### Re: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği

 **Hatice GÜNEŞ**  
17.10.2022 12:31

Kime:

Sevgili Selvi hocam, tezinizde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.

16 Eki 2022 Paz, 12:47

tarihinde şunu yazdı:

Sayın Doç. Dr. Hatice (ALTUNKAYA) GÜNEŞ

Ben Selvi Karakuş. Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Şu an tez dönemine geçmiş bulunmaktayım. Tezimizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını ölçmeyi planlıyoruz. Bu doğrultuda sizin geliştirdiğiniz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeğini tezimizde kullanmak istiyoruz. Bu konuda izniniz olursa ölçeği kullanmamızın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir mail yazabilerseniz çok sevinirim.

Kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

## EK- 8. Başarı Testi İzni

Gelen Kutusu - Selvi Karakuş

Yanıtla Tümüünü yanıtla İlet Arşivle Sil

**Re: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

**Hatice GÜNEŞ**  
14.10.2022 12:31

Kime:

Selvi hocam, atıf vererek başarı testini kullanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

13 Eki 2022 Per, saat 15:29 tarihinde  
şunu yazdı:

Sayın Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA Hocam,

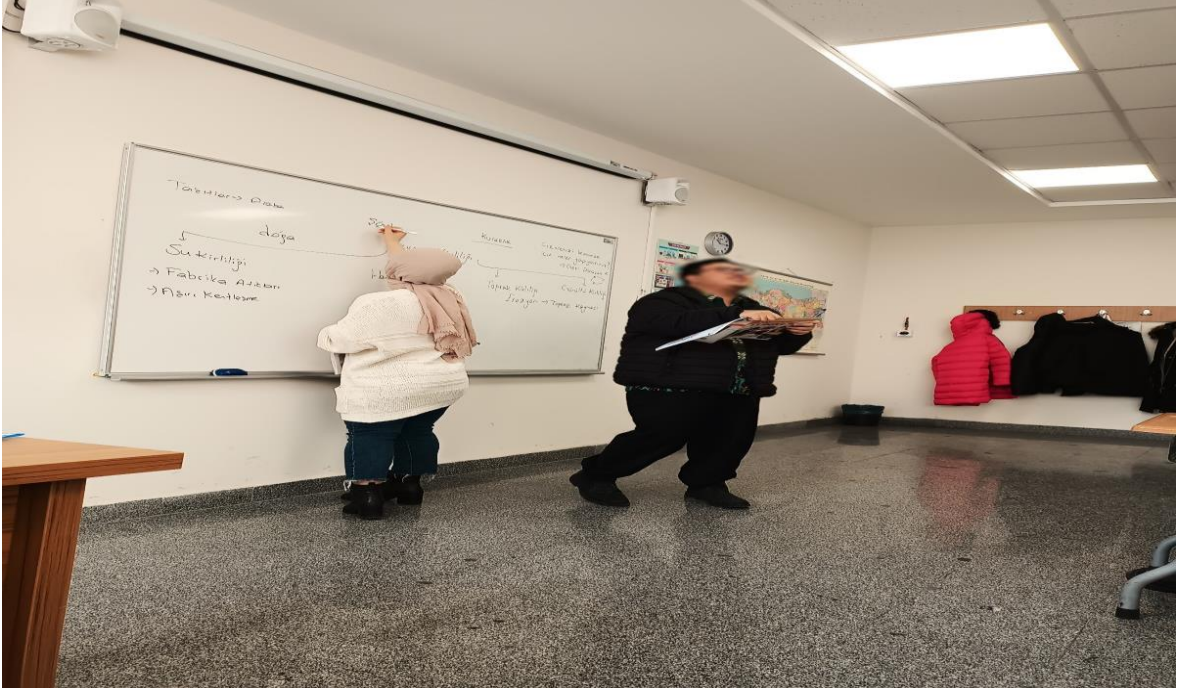
Ben Selvi Karakuş. Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Şu an tez dönemine geçmiş bulunmaktayım Tezimizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma anlama becerisini ölçmeyi planlıyoruz. Bu doğrultuda sizin geliştirdiğiniz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testini tezimizde kullanmak istiyoruz. Bu konuda izniniz olursa başarı testini kullanmamızın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir mail yazabilirsiniz çok sevinirim.

Kolaylıklar dilerim.

## EK- 9. Uygulama Fotoğrafları



9.1. Eko okuma etkinliğine ait fotoğraf



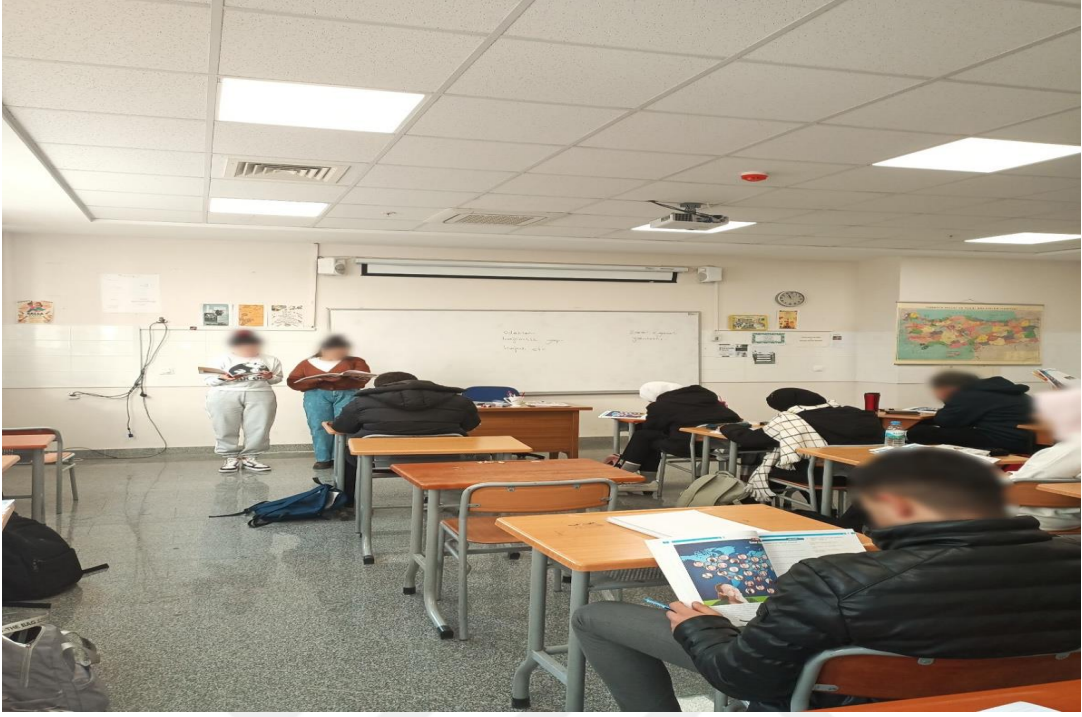
## 9.2. Eko okuma etkinliğine ait fotoğraf



## 9.3. Koro okuma etkinliğine ait fotoğraf



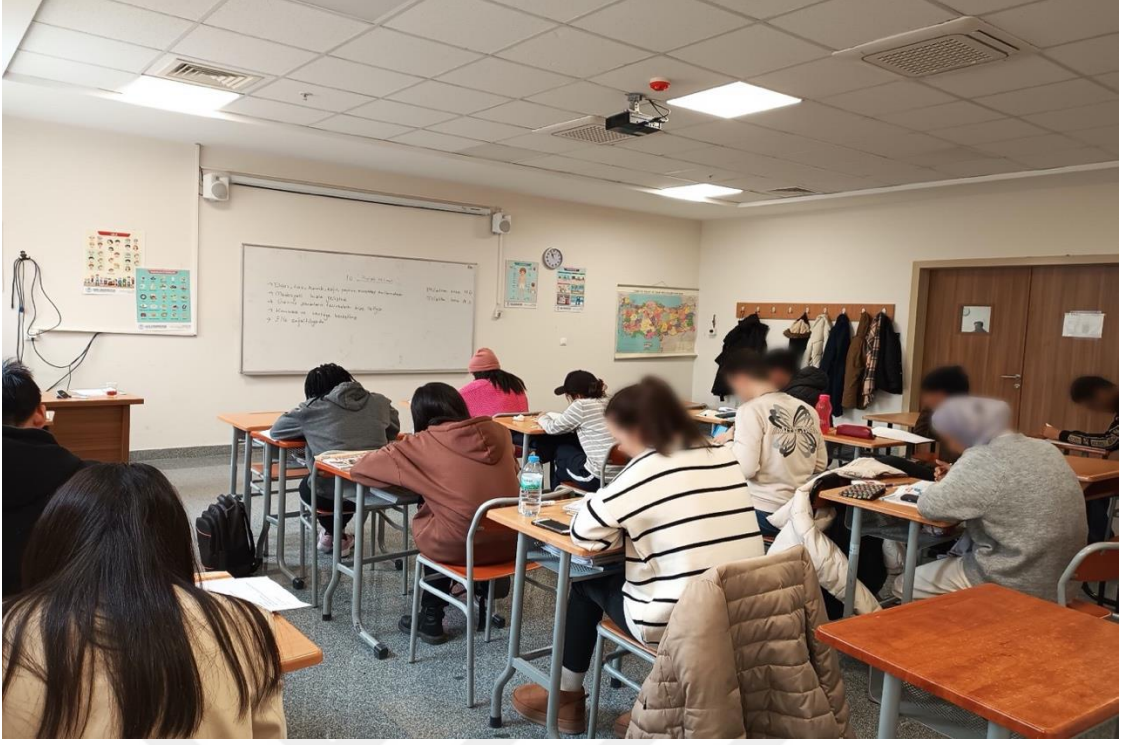
## 9.4. Okuma tiyatrosu etkinliğine ait fotoğraf



**9.5. Eşli okuma etkinliğine ait fotoğraflar**



**9.6. Eşli okuma etkinliğine ait fotoğraflar**



**9.7. Paylaşarak okuma etkinliğine ait fotoğraf**



**9.7. Tekrarlı okuma etkinliğine ait fotoğraf**

## EK-10. Örnek Ders İşleme

Akıcı Okuma Stratejileri Ders İşleme Örneği	
<b>Beceri:</b>	Okuma/ Akıcı Okuma
<b>Amaç:</b>	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, okuma kaygısının azaltılması
<b>Sınıf:</b>	B1
<b>Materyal:</b>	Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı B1
<b>Metnin Adı:</b>	Yarın Buluşalım
<b>Dersin Süresi:</b>	3 ders saati
<b>Dersin İşleniş Aşamaları</b>	
<b>A. Hazırlık</b>	<p>1. Metin öğrencilere dağıtılır. Başlık ve görselin incelenmesi istenir.</p> <p>2. Öğrencilere görsel ve başlıklardan yola çıkarak, metin hakkında tahminde bulunmaları istenir.</p>
<b>B. Ders İşleme Aşamaları</b>	<p><b>1. Model okuma:</b> Araştırmacı tarafından öğrencilere iki defa model okuma yapılır.</p> <p><b>2. Öğrencilerin okuma yapması için tanınan süre:</b> Model okuma yapıldıktan sonra öğrenciler iyi ve zayıf okuyucu olmak üzere ikiye ayrılır. Grupların önce metni kendi aralarında çalışarak okumaları, rolleri belirlemeleri istenmiştir. Belirlenen roller öğrencilere dağıtılmıştır. Sonra canlandırma aşamasına geçilmiştir. Kullanılan teknikte, öğrenciler rollerinin gerektirdiği konuşmaları ezberlememişler, ellerinde metinlerle tahtanın önünde canlandırma çalışmaları yapmışlardır.</p> <p><b>3. Metni anlama çalışması:</b> Metindeki kelimeler üzerinde çalışma ve metin altı sorularının cevaplandırıldığı süreçtir.</p>

## EK-11. Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanıldığı Metinler

### 11.1. Sanal Alem (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı)

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE **B1.2** GÖRÜNDÜĞÜ GİBİ DEĞİL

2. Metin

## Sanal Âlem

A woman with brown hair, wearing a green top, is looking upwards and to the right with a thoughtful expression, her hand resting on her chin. Behind her is a blue world map with a network of red lines connecting various circular icons of diverse people's faces, representing a global digital network.

Günümüzde insanların şöhrete ulaşması, eskkiye göre çok daha kolay. İnternet ve sosyal medya, bütün insanlara az da olsa ünlü olma fırsatı veriyor. Herkesin sosyal medyadaki iiletleri az veya çok okunuyor, beğeniliyor ve paylaşılıyor.

İnsanlar kendi fotoğraflarını, videolarını, kliplerini kolaylıkla diğer insanlarla paylaşabiliyor. Herkes, kendi takipçilerini ve kendi hayran kitlesini oluşturabiliyor. Ayrıca, sosyal medyada herkes kendini eşit derecede ifade edebiliyor. Bu da demokratik düşüncenin gelişmesine yardımcı oluyor.

Sosyal medya, küçük işletmelerin ticarî faaliyetlerini de olumlu yönde etkiliyor. Çok az bir yatırım gerektiren reklam ve aktivitelerle çok büyük kitlelere ulaşmak mümkün. Bu sebeple küçük işletmelerin sosyal medyaya gösterdikleri ilgi sürekli artıyor.

Sosyal medyanın beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklar da var. İnternet ortamı, sanal kimliklerin kullanılmasına zemin hazırlayarak insanları gerçeklikten uzaklaştırıyor. Sosyal medya ve internetteki bütün ilişkiler tamamen bir sanıdan ibaret olabiliyor. Galiba internetten "sanal âlem" diye bahsedilmesi de bundan kaynaklanıyor.

## 11.2. Batıl İnanç (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı)

4. Metin

### Batıl İnanç

Batıl inanç, mantıksal bir temele dayanmayan inanç ve davranışlara denir. Günümüzde birçok toplum, batıl inançlara sahiptir. Bazı batıl inançlar dik batıl inançlar 13 sayısının uğursuzluğu, kara kedi görünce saç çekme, merdiven altından geçmemedir. Ayrıca uğurlu sayılan dört yapraklı yonca, at nalı, nazar boncuğu gibi batıl inanç sembelleri de vardır. 13 sayısının uğursuzluğu İskandinav mitolojisinde geçen bir öyküye dayanmaktadır. Öyküye göre düzenbaz tanrı Loki, diğer 12 tanrının katıldığı bir şölene 13. olarak gidip eğlenceyi bozmuştur. Bu olay İskandinav halklarının en gözde tanrısı Balder'in ölümüyle sonuçlanan kavgaya yol açmıştır. Bu mitolojik olayla Avrupa'da başlayan 13 sayısının uğursuz kabul edilmesi tüm dünyaya yayılmıştır. Hatta 13 sayısının uğursuzluğu insanlar o kadar etkilemiştir ki; kimi otellerin 13. katı ve uçakların 13 numaralı koltuğu yoktur. Afrika'nın bazı ülkelerinde ise "Albenizm" hastalığından ötürü doğuştan beyaz saçlı ve beyaz tenli doğan çocukların büyücü olduğuna inanılır ve bu çocuklar toplum tarafından pek sevilmmez.



## 11.3. Bir Kilimi Okumak (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı)



### Bir Kilimi Okumak!

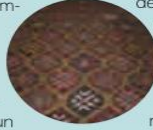
Kilimler, geçmişten günümüze pek çok uygarlığın kültür dilli olmuştur. Eski ve yeni inanışları çeşitli simgelerle anlatan kilim motifleri, bize toplumların kimliğiyle ilgili pek çok konuda ışık tutar. Örneğin, maddi ve manevi değerler, gelenek ve görenekler, farklı yaşam biçimleri yüzyıllar boyunca kilim

motiflerindeki çeşitli figürlerle sergilenmiştir. Kilimlerde en çok karşılaştığımız figürler ağaç, çiçek, meyve gibi bitkisel; kuş, yılan, akrep, kurt gibi hayvansal; üçgen, kare, elips, dikdörtgen gibi geometrik figürlerdir. Bunların her biri farklı anlama sahiptir.

#### Hayvan Figürleri

**Üçgen:** Kilimlerde ve diğer dokuma türlerinde çokça kullanılan bir şekildir. Eski Türklerde Göktürklerin sembolüdür.

**Kare ve Dikdörtgen:** Yaşanan mekânı temsil eder. Eğer toplumu simgeleyen bir motif kare veya dikdörtgen zemin içindeyse bu motifle, o toplumun yerleşik hayata geçtiğini anlatır.



**Zikzak:** Bu figür, "Testere Dişi" olarak da bilinir. Kilimlerde sıradağları temsil eder. Zikzakların sayısı yaşanan coğrafi bölge hakkında bilgi verir.

**Elips:** Bu geometrik şekil kilimlerde göz motifi olarak karşımıza çıkar. Bazen iyi bazen kötü niyeti simgeler. Genellikle koç boynuzu veya bereket motiflerinin etrafında nazardan korunmak için kullanılır.

#### Geometrik Figürler

**Koç Boynuzu:** Bereket, kahramanlık ve gücü simgeler.

**Yılan:** Deri değiştirmesinden dolayı ölümsüzlük sembolüdür. İnsanın ruhunu ve dünyanın yaratılışını temsil eder. Bunun için ona korkuyla karşık bir saygı beslenir.

**Kuş:** Bazen sevgi, bazen sevgili, bazen de ölen kişinin ruhudur. Kadın ile özdeşleşmiştir, kutsaldır.



**Ejder:** Hava ve suların hâkimi, hazinelerin bekçisidir.

Ejder, Anadolu uygarlıklarında bulut olarak karşımıza çıkar.

**Akrep:** Korunma amaçlı motiflerden biridir. Kötü niyetin ve nedensiz kavganın simgesidir.

**Kurt:** İyimsizliği ve korumayı anlatır. Karanlıkta görebildiği için ışığı ve güneşi sembolize eder.

#### Bitki Figürleri

**Hayat Ağacı:** Kökleriyle yer altına, gövdesiyle gökyüzüne, üst dallarıyla cennete işaret eder. Hayat ağacı motifinde en çok kullanılan servirdir. Uzun ömür, dayanıklılık, iyilik, güzellik ve yerleşik hayatı simgeler.



Ayrıca, karpuz, kavun, nar, incir, üzüm gibi birçok meyve; lale, gül, karanfil ve sümbül gibi pek çok çiçek, kilimlerdeki bereket ve bolluğu ifade eden motifler arasındadır.

## 11.4. Yarın Buluşalım (Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı)



### 2. Okuyalım, tamamlayalım. Yarın Buluşalım



- Derya** Alo, Denizciğim merhaba. Evde misin?
- Deniz** Evdeyim, ders çalışıyorum.
- Derya** Bilgisayarın açık mı? iskur.gov.tr'de bir iş ilanı gördüm. Hemen bakar mısın?
- Deniz** Açık, bir dakika bekle. Tamam buldum, bakıyorum. Himm, evet! Şartlar bize uyuyor.
- Derya** Ne dersin? Başvuralım mı?
- Deniz** Başvuralım ama daha önce bir iş görüşmesine gitmedik. Ne yapmamız, nasıl davranmamız gerekiyor, bilmiyoruz.
- Derya** İletişim Fakültesinde, Metin Hoca'yı duymuşsundur. Yarın öğlen buluşalım. Hoca'ya gidip ondan yardım isteyelim.
- Deniz** Olur, Metin Hoca ile daha önce hiç karşılaşmadık. Bu sayede tanışır, bilgilerinden yararlanırız.
- Derya** Yarın bire yirmi kala senin için uygun mu?
- Deniz** Uygun, İletişim Fakültesinin önünde buluşalım.
- Derya** Tamam canım, görüşmek üzere...
- Deniz** Görüşürüz.

## 11.5. Memleket İsterim (Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı)

 **7. Okuyalım, konuşalım.**  
**Memleket İsterim**

Memleket isterim  
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;  
Kuşların, çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim  
Ne başta dert ne gönülde hasret olsun;  
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Memleket isterim  
Kış günü herkesin evi barkı olsun.

Memleket isterim  
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;  
Olursa bir şikâyet ölümden olsun.

  
Cahit Sıtkı Tarancı



## 11.6. Bir Başarı Öyküsü (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı)

**YABANCI LAR İÇİN TÜRKÇE B1.3**

### BİR BAŞARI ÖYKÜSÜ

Yıllar önce Deniz adında genç bir hanım tanıdım. Bu hanımın annesinden başka kimsesi yoktu. Babasının ölümü, onun eğitimini ve kariyerini etkiledi. Deniz, daha iyi şartlarda yaşamak için çok çabaladı.

On üç yaşındayken babasını bir gıda zehirlenmesi sonucunda kaybetti. Bu üzücü olaydan sonra yakınları, onu ve annesini yalnız bıraktı. O tarihten itibaren, çeşitli işlerde yarı zamanlı çalışmak zorunda kaldı. Buna rağmen okuduğu gıda mühendisliği bölümünü birincilikle tamamladı. Hem okul arkadaşlarının hem de hocalarının takdirini kazandı.

Okulu bittikten sonra alanında uzmanlaşmak, bilgi ve deneyimini artırmak istedi. Bu sebeple yüksek lisans yapmaya karar verdi. Ancak Deniz'in maddi imkânları sınırlıydı. İstedığı eğitimi almak için mevcut koşullarına uygun bir okul seçmek zorundaydı. Bu konuda yardıma ihtiyacı vardı. İşte, ben onunla bu sıralarda tanıştım.

Bir gün Deniz, benim bir öğrencimle okuldaki odama geldi. Elinde bazı okulların tanıtım broşürleri vardı. Kendini tanıtti ve kısaca geçmişini anlattı. Gelecekteki hedeflerinden bahsetti. Yeterli parası yoktu. Hem okuyup hem çalışmak zorundaydı. Annesi yaşlıydı üstelik çok da hastaydı. Onunla birlikte yaşamayı istiyordu. Deniz için yurt dışına gitmek, oradaki gelişmeleri görmek de önemliydi. Ben, bu idealist öğrenciden çok etkilendim. Ona yardım etmek için gönüllü oldum.

Broşürleri masanın üzerine koyduk. Önce Bilge Üniversitesinin broşürünü inceledik. Broşürdeki bilgilere göre üniversitenin yurt dışı eğitim imkânı vardı. Ancak bulunduğu şehir biraz pahalıydı. Deniz ve annesi için o şehirde yaşamak hayli zor olacaktı.

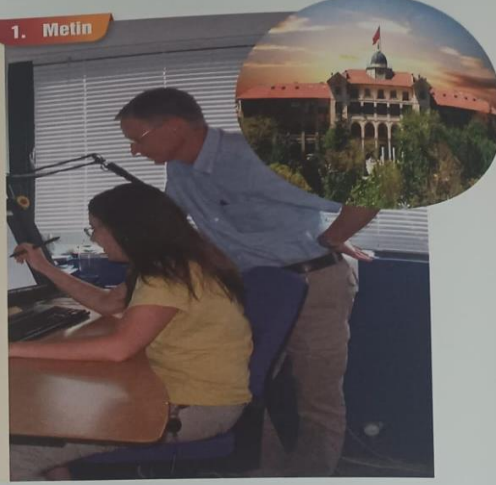
İkinci broşür, Orhun Üniversitesine aitti. Alandaki en iyi hocalar, bu üniversitedeydi. Üstelik Deniz, şehir değiştirmek zorunda değildi. Fakat Orhun Üniversitesi ücretliydi. Deniz'in bu ücreti ödemek için parası yoktu.

Son broşür, Teknik Üniversitesinindi. Üniversite pahalı olmayan, küçük bir şehirdeydi. Deniz ve annesi taşınmak zorundaydı. Ama bu üniversite hem ücretsizdi hem de yurt dışı eğitim imkânına sahipti. Üç üniversitenin de halkla ilişkiler bürolarını aradık. Daha detaylı bilgi aldık. İnternet üzerinden araştırma yaptık. Birlikte enine boyuna düşündükten sonra o, Teknik Üniversitesini tercih etti.

Deniz iki yıl sonra bir organik gıda şirketinde işe başladı. Kısa süre sonra o şirketin müdürü oldu. Profesyonel bir ekip kurdu. Organik gıdanın yaygınlaşması için projeler hazırladı. Çeşitli ödüller kazandı. Deniz hâlen bu şirkette görevini ve çalışmalarını sürdürmekte.

Onun gibi genç bir insanı tanımak benim için sadece gurur verici değil, aynı zamanda geleceğe dair umut verici de oldu. Bazen derslerde öğrencilerime Deniz'in öyküsünü anlatıyorum. Bu öykü pek çok öğrencime hem ilham oluyor hem de cesaret veriyor.

**1. Metin**



**ANLAMA**

**A) Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

- Deniz'in babası hangi sebeple vefat etti?  
.....
- Deniz çevresinin takdirini nasıl kazandı?  
.....
- Deniz niçin yüksek lisans yapmak istedi?  
.....
- Deniz'e okul seçiminde kim, niçin yardım etti?  
.....
- Deniz şimdi ne yapıyor?  
.....
- Sizce, metindeki öğretmen Deniz'in hayatını öğrencilerine niçin anlatıyor?  
.....

## ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Selvi KARAKUŞ

Eğitim:

- 2023-2024 Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitimliği/ Liderliği Programı 1-6. Aşama
- 2021, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
- 2019, Akdeniz Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
- 2018, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Pedagojik Formasyon
- 2014, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Mesleki Geçmişi:

- 2019-2022: Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER, Okutman
- 2022-2023: Ankara Üniversitesi TÖMER, Öğretim Görevlisi
- 2022-.....: Ankara Medipol Üniversitesi, Öğretim Görevlisi

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Aktaş, E. & Karakuş, S. (2023). Voki uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(3), 1-28.
- Uysal, Y. & Karakuş, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin kültür aktarımı aracı olarak şarkılarla kullanımı. *Asya Studies*, 7(100. Yılda Dünya Dili Türkçe Özel Sayısı 3), 109-118.