

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

Araştırma Makalesi

Selvi KARAKUŞ** / Elif AKTAŞ***

Geliş Tarihi: 03.06.2024 | Kabul Tarihi: 30.10.2024 | Yayın Tarihi: 23.12.2024

Özet: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, alıcı dil becerilerinden biri olup bireyin yaşam boyu kullandığı bir öğrenme alanıdır. Prozodi, hız ve doğruluk bileşenlerinden oluşan akıcı okuma ise okumanın bir üst düzeyi olup okuduğunu anlamının temel göstergelerinden biridir. Nitekim akıcı okuyamayan bireyler, okuduklarını anlamlandırmada başarısız olmaktadır. Bu çalışmada; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin B1 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma stratejileri ile ilgili görüşleri de alınmıştır. 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. Çalışmada veri toplama aracı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyi öğrencilere yönelik okuduğunu anlama başarı testi, okuma kaygısı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 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 nitel verilerin analizinde ise 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: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma kaygısı, okuma stratejileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.


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


Research Article

Received: 03.06.2024 | Accepted: 30.10.2024 | Published: 23.12.2024

Abstract: In teaching Turkish as a foreign language, reading is one of the receptive language skills and a learning area that an individual uses throughout his/her life. Fluent reading, which consists of prosody, speed and accuracy components, is a higher level of reading and is one of the basic indicators of understanding what is read. As a matter of fact, individuals who cannot read fluently fail to make sense of what they read. In this study, the effects of fluent reading strategies on the reading comprehension skills and reading anxiety of students at B1 level in teaching Turkish as a foreign language were investigated. The explanatory sequential mixed method, in which quantitative and qualitative approaches were used together, was adopted in the research. The participants

* Bu çalışma Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Prof. Dr. Elif Aktaş danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Öğr. Gör.; Ankara Medipol Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; selvikarokus@ankamedipol.edu.tr  0000-0002-0896-5494

*** Prof. Dr.; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; elif.aktas@alanya.edu.tr  0000-0001-5573-2274

of the study consisted of 60 foreign students (30 in the experimental and 30 in the control group) learning Turkish as a foreign language at Gazi University TÖMER. In the study, the reading anxiety scale developed for B level students learning Turkish as a foreign language, the reading comprehension achievement test and the semi-structured interview form were used as data collection tools. In the implementation process of this study, fluent reading strategies were applied to the experimental group in reading lessons for three lesson hours for six weeks. The current program was applied to the control group. Descriptive statistics, dependent and independent groups t-test and chi-square test were used in the analysis of quantitative data obtained in the study. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of qualitative data obtained from the semi-structured interview form. As a result of the study, it was determined that fluent reading strategies had a positive effect on reading comprehension skills and reading anxiety. It was also determined that the students in the experimental group had positive views on fluent reading strategies.

Keywords: Fluency reading, reading anxiety, reading comprehension, reading strategies, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

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 başlangıç seviyesi, okuma esnasında anlamdan ziyade telaffuzun ön plana çıktığı bir seviyedir. Ancak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (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 Türkçe 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).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma süreci; öğrencinin harfleri, kelimeleri, cümleleri tanımasının yanında ön bilgilerini harekete geçirerek metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Altunkaya ve Erdem, 2017). Bu süreçte öncelikle öğrencinin öğrendiği dile ait metinlerdeki kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeye alışması beklenmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesli okumaya özen gösterilmesi gerekmektedir (Güzel ve Barın, 2020). Bunun yanı sıra okuma eğitiminde sadece sesletime odaklanmak doğru değildir. Ana dili öğretiminde ilk okuma aşamasında, yabancı dil öğretiminde ise temel düzeyde anlamdan daha çok sesletimin ön plana çıktığı görülebilmektedir. Buna karşın ana dili ve yabancı dil öğretimi aşamasında okuma becerisi, sözcük tanıma ve sesletim aşamasının ötesine geçmeli, ileri seviyelere taşınmalıdır (Aktaş, 2022). Ana dilde ve yabancı dilde okuma sürecine dair değişkenleri Grabe ve Stoller (2011, s. 56) şu şekilde açıklamaktadırlar:

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

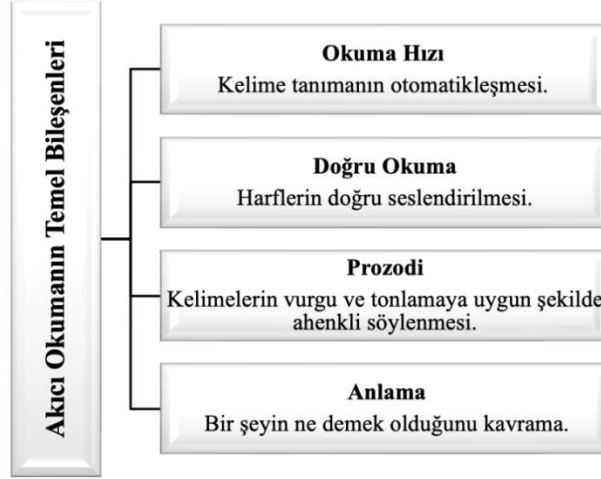
Dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar
1. D1 ve D2 okuma aşamalarında farklı miktarlarda sözcük, dil bilgisi ve söylem bilgisi
2. İkinci dil öğrenme ortamında daha fazla üst dil ve üst bilişsel farkındalık
3. Herhangi iki dil arasında değişen dilsel farklılıklar
4. İkinci dilde okuma için temel olarak ikinci dil yeterliliklerinin değiştirilmesi
5. Değişen dil aktarımı etkileri
6. İki dil ile çalışmanın karşılıklı etkisi
Bireysel ve deneysel farklılıklar
7. Ana dillerindeki okuma yeteneklerinin farklı seviyeleri
8. İkinci dilde okuma için öğrencilerin farklı motivasyon düzeyleri
9. İkinci dilde okumaya farklı miktarda maruz kalma
10. İkinci dil bağlamında farklı metin türleri
11. İkinci dil okuyucuları için farklı dil kaynakları
Sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar
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

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

Alan yazını incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. 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). Kaya ve Yıldırım (2016) akıcı okuma becerisini, bir metni doğru ve uygun hıza göre okuma 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, s. 73), okumanın ileri boyutu olarak tanımladığı akıcı okumayı “Bir metin içerisinde anlam ünitelerine dikkat ederek belli bir hızda, konuşurcasına yapılan okuma” şeklinde tanımlamıştır. Kaman (2012), akıcı okumayı metni hızlı ve doğru okuma olarak tanımlarken Baştuğ ve Demirtaş Şenel (2022) ise akıcı okumayı seslerin ve ses birimlerinin, sözcüklerin ve cümlelerin doğru bir şekilde tanınması ile uygun okuma hızı ve ifade şekli ile yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Keskin ve Akyol (2014), akıcı okumanın okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin uyumlu bir şekilde kullanılmasıyla yapılan okuma becerisi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okuduğunu anlamamanın temel bir göstergesi olan akıcı okuma doğru okuma, hız ve prozodi olmak üzere üç unsurun okuma sürecine yansıtılmasından oluşmaktadır (Aktaş, 2021; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2022).

Şekil 1

Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri



Okuma ve okuduğunu anlama süreci için akıcı okumanın önemli olduğu görülmektedir. Bu becerinin kazandırılması, yöntem ve stratejilerin yardımı ile gerçekleşmektedir. Mefferd ve Pettegrew (1997'den akt. Baştuğ ve Kaman, 2013), yöntem ve stratejilerin kullanımının akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Akıcı okuma stratejileri okuma sırasında okuyucunun hız, prozodi ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejilerden bazıları şunlardır:

- Tekrarlı Okuma:** Okuma güçlüklerinin giderilmesi için kullanılan tekrarlı okuma stratejisi ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler bir okuyucunun önderliğinde metni, kolaydan zora sistematik şekilde birden çok defa 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).
- Yankılayıcı (Eko) Okuma:** Kelime, cümle ya da uzun olmayan metinlerin bir okuyucu ya da öğretmen tarafından seslendirilmesinin ardından öğrencinin tekrarlaması ile yapılan okumadır (Knoll, 2015). Yeniden okuma adı verilen bu strateji 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).
- Okuma Tiyatrosu:** Akıcı okuma becerisini kazandırmak için sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri de okuma tiyatrosudur. Okuma tiyatrosu öğrencilerin metindeki karakterleri canlandırırken ve rolleri sergilerken metni tekrar tekrar okumalarına imkân tanımaktadır (Baştuğ, 2021). Bireyin metindeki karakterin duygularını aktarabilmesi için karakteri anlaması gerekmektedir. Bu yüzden okuma tiyatrosu okumada akıcılığı artırmak için kullanılan etkili bir stratejidir (Aktaş, 2023). Bu stratejide seçilen metnin sesli okunması ve deneyimlenmesi hedeflenmektedir. Okuma tiyatrosunun temeli, öğrencilerin bir metni birçok defa yani tekrarlı bir şekilde okuyarak pratik yapmasına dayanmaktadır (Kanık Uysal, 2020).

4. *Eşli Okuma*: İyi veya orta düzeyde eğitilmiş kişilerin yardımı ile yapılan bir okuma stratejisidir. Eşli okuma, öğretmen ve öğrencinin okuma sürecini birebir paylaştığı bir okuma etkinliği olarak ifade edilmektedir. Okumanın daha kalıcı ve etkili hâle getirilmesi için seçilen bu strateji, destek ve modellemeye dayalıdır (Aytan, 2015). Bu destek ve modelleme, zayıf okuyucunun okuma sürecinde karşılaşacağı zorlukları aşabilmesine yardımcı olabilmektedir (Baştuğ, 2021). Eşli okuma stratejisi ile öğrenciler, sesli okuma için bir rol modeline sahip olmaktadır (Akyol, 2014).
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 ya da sayfa sayfa da yapılabilmektedir (Sağlam vd., 2020). Bu strateji, öğrenciye metnin bir kısmında bağımsız okuma imkânı tanıdığından öğrencinin metne ilgi duymasını ve başarabildiğinin farkına varmasını sağlamaktadır (McLoughlin, 2010'dan akt. Uzunkol, 2013).
6. *Kelime Tekrarı Tekniği*: Okuma zorluğu yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesinde kullanılan bir stratejidir (Yılmaz, 2009). Bu strateji, öğrencinin okuma anında hatalı okuduğu kelimelerin tekrar tekrar okunarak hataların giderilmesine yönelik çalışmaları içine almaktadır (Gedik ve Akyol, 2022).
7. *Koro Okuma*: Bir grup öğrencinin metni birlikte okuması olarak tanımlanan bu strateji, 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 kullanılabilir türler olarak görülmektedir (Richek vd., 2002'den akt. Kaman, 2012). Koro okuma, doğal ve eş zamanlı prozodik modellemeyi içinde barındırdığından öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişimine ve kelime tanımada yaşadıkları zorlukların azalmasına yardımcı 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 ve Melanlıoğlu, 2021).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için akıcı okuma becerisi üzerinde durmalıdır (Altunkaya ve Erdem 2017). Akıcı okuma becerisini otomatik hâle getiren öğrenci, metni okurken bütün bilişsel kaynakları metni anlamak için kullanacaktır (Arslan, 2023). Böylelikle okuduğunu anlama gerçekleşecektir.

Bireyin okuma esnasında sesletim hataları yapması anlama ulaşmasını zorlaştırmakta bu da birtakım kaygı, korku, yetersizlik gibi psikolojik sorunları beraberinde getirmektedir. Okuma sürecinde okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de kaygıdır. Kaygı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genellikle karşılaşılan bir sorundur. Özellikle okuma sürecinde kaygı daha fazla yaşanabilmektedir. Çünkü okuma çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir (Bağcı ve 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 (2019) ise okuma kaygısını yabancı dil öğrenen bireylerde gözlemlenen psikolojik tepkilerden biri olarak nitelendirmekte, okuma kaygısının kelimelerin seslendirilip anlamlandırılması sırasında ortaya çıktığını ifade etmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma kaygısının ilişkisini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmalar; Akıcılık Geliştirme Dersinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisine etkisi (Arslan, 2023), okuduğunu 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), akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması (Ülper, 2018) üzerinedir. Bu bağlamda akıcı okumayı geliştiren stratejilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama ve okuma kaygısına etkisini araştırmak, genel anlamda bu çalışmanın amacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, akıcı okuma stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini ortaya koymasından dolayı önemlidir.

1. 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. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

- 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?

2. Yöntem

Araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel

ve nicel verilerin tek bir çalışmada birleştirilmesi anlamına gelen karma desen tercih edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2004). Karma desende nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanılmasıyla araştırma problemi kapsamlı ve çok boyutlu olarak incelenmektedir (Yıldırım ve 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). Çalışmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu şekilde nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır.

2.1. Nicel Süreç

Bu araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. 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 öncelikle nicel veri toplama araçları belirlenmiştir. Nicel verilerin elde edilme sürecinde ikisi de 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 sınıf deney, iki sınıf kontrol grubu olarak 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 bir hafta boyunca öğrenciler, öğretmen gözetiminde okuma etkinliklerinde akıcı okuma stratejilerini (tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma, paylaşımlı okuma, okuma tiyatrosu, yankılayıcı okuma) kullanmışlardır. Ardından asıl uygulamaya geçilerek deney grubunda altı haftada 18 saat boyunca 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 okuduğunu anlama ve okuma kaygısı üzerine etkisi yapılan istatistiksel ölçümlerle hesaplanmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

2.2. Nitel Süreç

Çalışmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının birden fazla olay, durum ya da kişi hakkında gözlem, görüşme veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi toplandığı, incelediği ve betimlediği bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın nitel sürecinde deney grubundaki 30 öğrencinin uygulamaya yönelik görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu şekilde nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır. 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, ardından görüşmeler yazılı metne çevrilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin yazılı metne çevrilmesi ile toplanan veriler, betimsel analiz ile tematik içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

2.3. 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 grubunun özellikleri şu şekildedir:

Tablo 2

Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler	Deney grubu		Kontrol grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	16	53,3	15	50
	Erkek	14	46,7	15	50
Yaş	18-23	18	60,0	22	73,4
	24-29	8	26,7	4	13,3
	30+	4	13,3	4	13,3

Çalışmanın nicel boyutunu meydana getiren deneysel desende 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 ön test ve son testler aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise çalışma grubu, deney grubundaki 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.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

2.4.1.1. 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 ölçmek amacıyla Altunkaya (2015) tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli kırk beş sorudan oluşan bu testin amacı, D-AOBM’de geçen okuma alanına ilişkin açıklamalar dikkate alınarak okuma öğretiminin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin belirlenmesinde kullanmak üzere bir ölçme aracı geliştirmektir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (YDTOBT) adlı testin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Testte bulunan her bir maddenin geçerliliğini kanıtlamak için

madde-test korelasyonları (bi-serial korelasyon katsayısı) hesaplanmıştır. Sonrasında ise test maddelerinin güçlük indeksleri belirlenmiştir. Testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.88 olarak saptanmıştır. Elde edilen oran, testin geçerli ve güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Altunkaya, 2015).

2.4.1.2. 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. 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. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış olup ölçeğin bütününe ait C_{α} güvenilirliği .82, birinci alt faktöre ait C_{α} .80, ikinci alt faktöre ait C_{α} .73, üçüncü alt faktöre ait C_{α} .71 olarak saptanmıştır. Bu oranlar, ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Altunkaya, 2015).

2.4.1.3. Okuma Hızı ve Doğruluğunun Ölçülmesi

Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin okuma hızları ölçülmüş, iyi ve zayıf okuyucular belirlenmiştir. Okuma hızını belirlemeye yönelik bu ölçümde hem doğru okunan kelime sayısı hem de okuma hızı önemlidir. Böylelikle akıcı okuma stratejileri uygulanırken grupların belirlenmesinde ve öğrencilerin eşleştirilmesinde bu ölçüm esas alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle bireyin metni sesli bir şekilde okuması sağlanır. Okunan kelime sayısı tespit edilir. Saptanan kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkarılarak dakikada okunan doğru kelime sayısı belirlenir. Son olarak 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). 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 Türkçe eğitimi alanında üç alan uzmanının ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten üç öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Metin öğrencilere sonuna kadar okutulmuş, bu sırada araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile okumalar kayda geçirilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin okuma hızı hesaplanmış ve bir dakika içinde okumuş olduğu doğru kelime sayısı saptanmıştır.

2.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

2.4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form geliştirilmeden önce ilgili alan yazını taranmış, ardından uzman görüşü alınmıştır. Görüşmede öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorular sorulmuştur. Uzman görüşü alınıp son şekli verilen formda, öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinden memnun kalıp kalmadıkları, zorlanıp zorlanmadıkları ve faydaları hakkındaki görüşlerini içeren 3 soruya yer verilmiştir. Görüşmeler, gönüllülük esasına göre 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından görüşme ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve öğrencilerden yazılı izin alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Gazi Üniversitesi TÖMER dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile birebir yapılan görüşmeler yaklaşık beş dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, yazıya geçirilmiştir. Cevaplardan yola çıkarak oluşturulan kodlar, belirlenen temalar etrafında toplanıp 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...)

2.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın nicel ve nitel süreci, 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 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.12.2022 tarihli ve E-70561447-050.01.04.-102454 sayılı kararı ile etik izin alınmış ve uygulamanın yapılacağı birimin merkez yöneticileri ile görüşülüp uygun gün ve saatler hakkında 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 bir 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 Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ve Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesi ders kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Uygulama sürecinde akıcı okuma stratejileri, deney grubuna altı hafta boyunca (6x3=18 ders saati) her hafta farklı bir akıcı okuma stratejisi ele alınarak uygulanmıştır. Altı haftalık uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan başarı testi ve ölçek, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

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. Akıcı okuma etkinliklerinin uygulanma sürecine dair uygulama süreci şu şekildedir:

Tablo 3
Uygulama Süreci

Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi	Deney ve kontrol grubunun seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmesi
Ön testlerin uygulanması	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin ön test olarak uygulanması
Uygulamaya hazırlık süreci	Deney grubuna akıcı okuma hakkında örneklerle bilgi verilmesi, iyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesi
Uygulama süreci	Deney grubuna altı hafta boyunca akıcı okuma stratejilerinin uygulanması
Son testlerin uygulanması	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin son test olarak uygulanması
Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması	Deney grubundaki öğrencilere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun uygulanması

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz uygulanmış (frekans, yüzde, kıkare analizi, bağımsız örneklemler için t testi, bağımlı örneklemler için t testi) ve uygulanan bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler şu şekildedir:

Tablo 4
Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

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

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, veri toplanan tüm testlerin puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular uygulanan tüm testlerden toplanan verilerin normal dağılıma uyduğunu göstermektedir.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, gözlem ve görüşme doğrultusunda toplanan verilerin düzenli hâle getirilmiş ve yorumlanmış bir şekilde okura sunulmasıdır. Bu yöntemde veriler genellikle önceden tanımlanmış temalara göre kategorize edilir, sonrasında bu verilere bağlı bulgular özet hâline getirilip sunulur (Baltacı, 2019). İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek esastır. Bu doğrultuda içerik analizi, toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşmayı gerektirir. İçerik

analizi, dört aşamada gerçekleştirilir: verilerin kodlanması, kod, kategori ve temaların bulunması, kod, kategori ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu doğrultuda yürütülen bu süreçte ilk olarak veriler yazıya geçirilmiş ve her görüşün anlattığı ana fikir, kodlanıp temalar oluşturulmuştur. Bu işlem, bir süre sonra tekrar gözden geçirilmiş bu şekilde kodlar arasında iç tutarlılığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan kodlama, farklı bir kodlayıcı tarafından analiz edilmiş ve doğruluğu onaylanmıştır. Nitel bulguları 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 tercih edilmiş ve her bir katılımcıya bir harf ve kaçınıcı görüşülen kişi olduğunu belirten bir de sayı atanmıştır. Örneğin: Ö1, Ö2, Ö5 gibi.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenirliliği sağlamanın yolu, sonuca nasıl ulaşıldığının ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmanın güvenirliliği için kod, kategori ve tema belirleme işlemi iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış, elde edilen sonuçlar için de Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülüne başvurulmuştur: $Sonuç = [Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$. Sonucun %70'in üzerinde olması araştırmanın güvenirliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da iki araştırmacı arasındaki görüş birliği %100 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 5

Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması

		Deney		Kontrol		χ^2	p
		n	%	n	%		
Yaş	18-23 yaş	18	60,0	22	73,4	1,73	,42
	24-29 yaş	8	26,7	4	13,3		
	30 yaş ve üstü	4	13,3	4	13,3		
Cinsiyet	Kadın	16	53,3	15	50,0	,06	,79
	Erkek	14	46,7	15	50,0		

Deney grubundaki öğrencilerin %60'ı 18-23 yaş aralığında, %26,7'si 24-29 yaş aralığında, %13,3'ü 30 yaş ve üzerindeki iken; kontrol grubundakilerin %73,4'ü 18-23 yaş aralığında, %13,3'ü 24-29 yaş aralığında, %13,3'ü 30 yaş ve üzerindedir. Aralarındaki fark ise istatistiksel olarak $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Deney grubundaki Türkçe öğrenenlerin %53,3'ü kız, % 46,7'si erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin %50'si kız,

%50'si erkektir. Aralarındaki fark ise istatistiksel olarak $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

3.1.2. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6

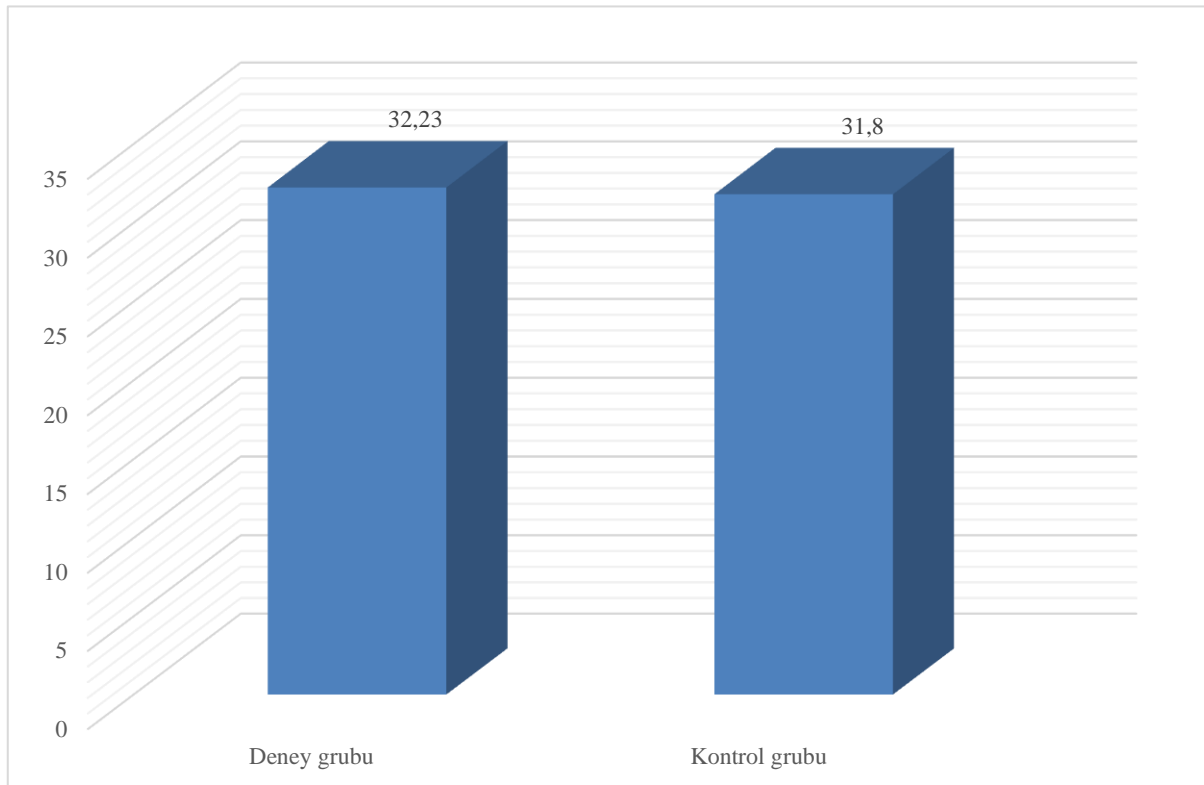
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	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 öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 32,23 iken kontrol grubundakilerin 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 öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir:

Grafik 1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7

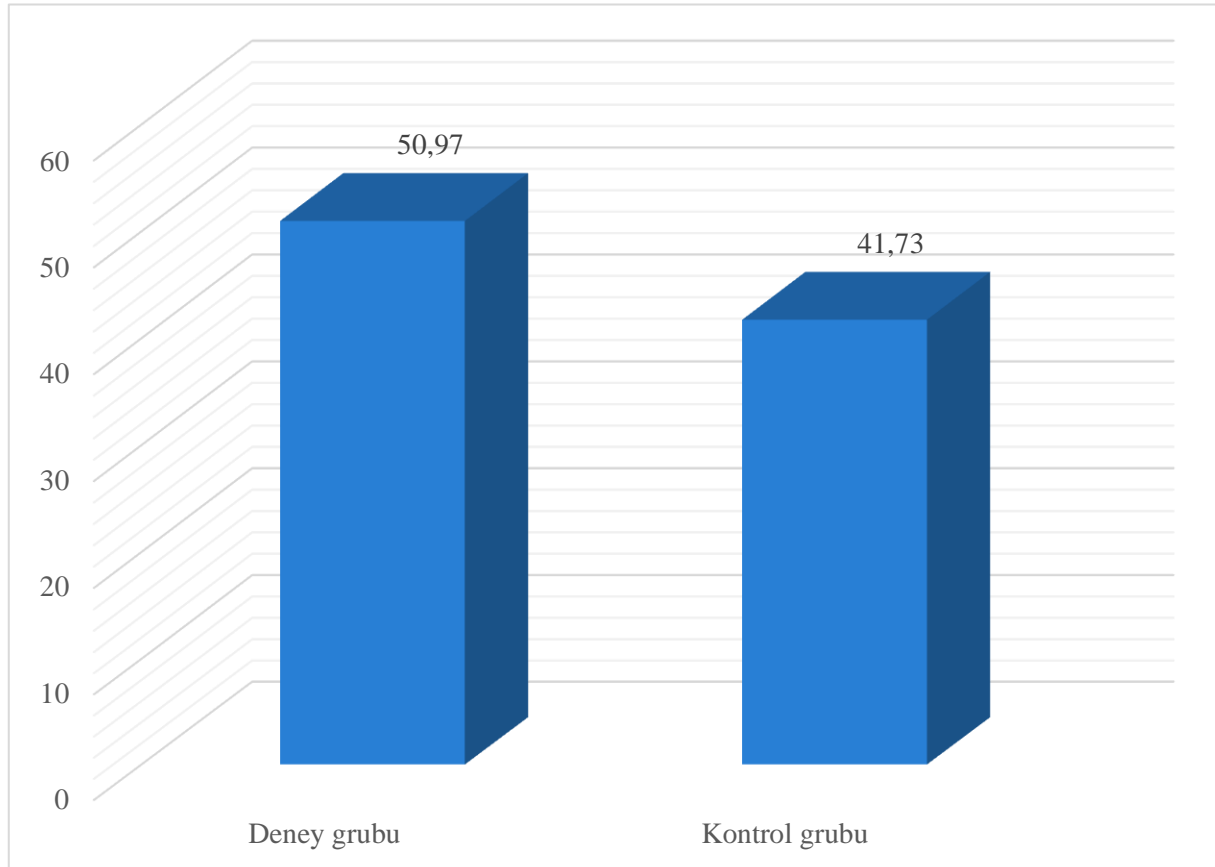
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuma kaygısı ölçeği ön test	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 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 öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği ön test puanları açısından aralarında kontrol grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bu durum kontrol grubu lehine olduğundan sonucun araştırmayı etkilemeyeceği düşünülmüştür.

Grafik 2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması



3.1.3. Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

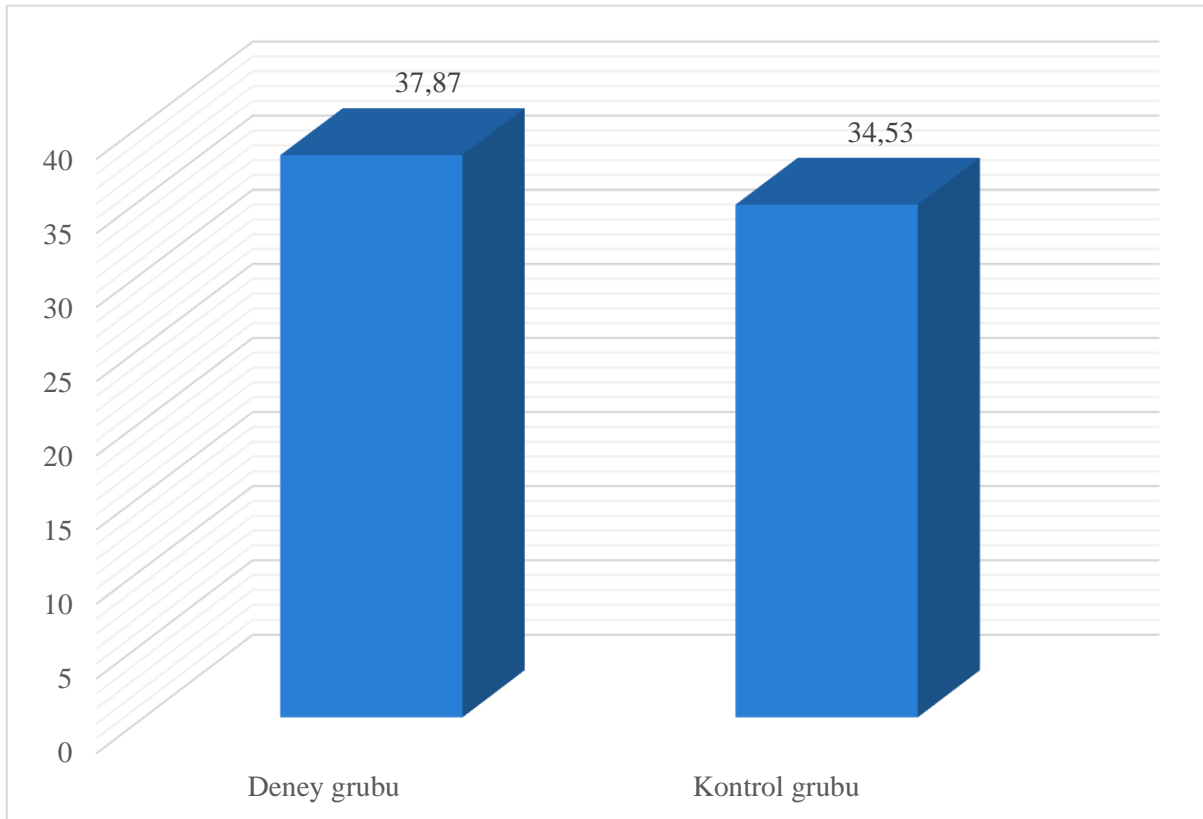
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	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 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 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 tespit edilmiştir. Bu sonuç, akıcı okuma stratejilerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir:

Grafik 3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması



Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

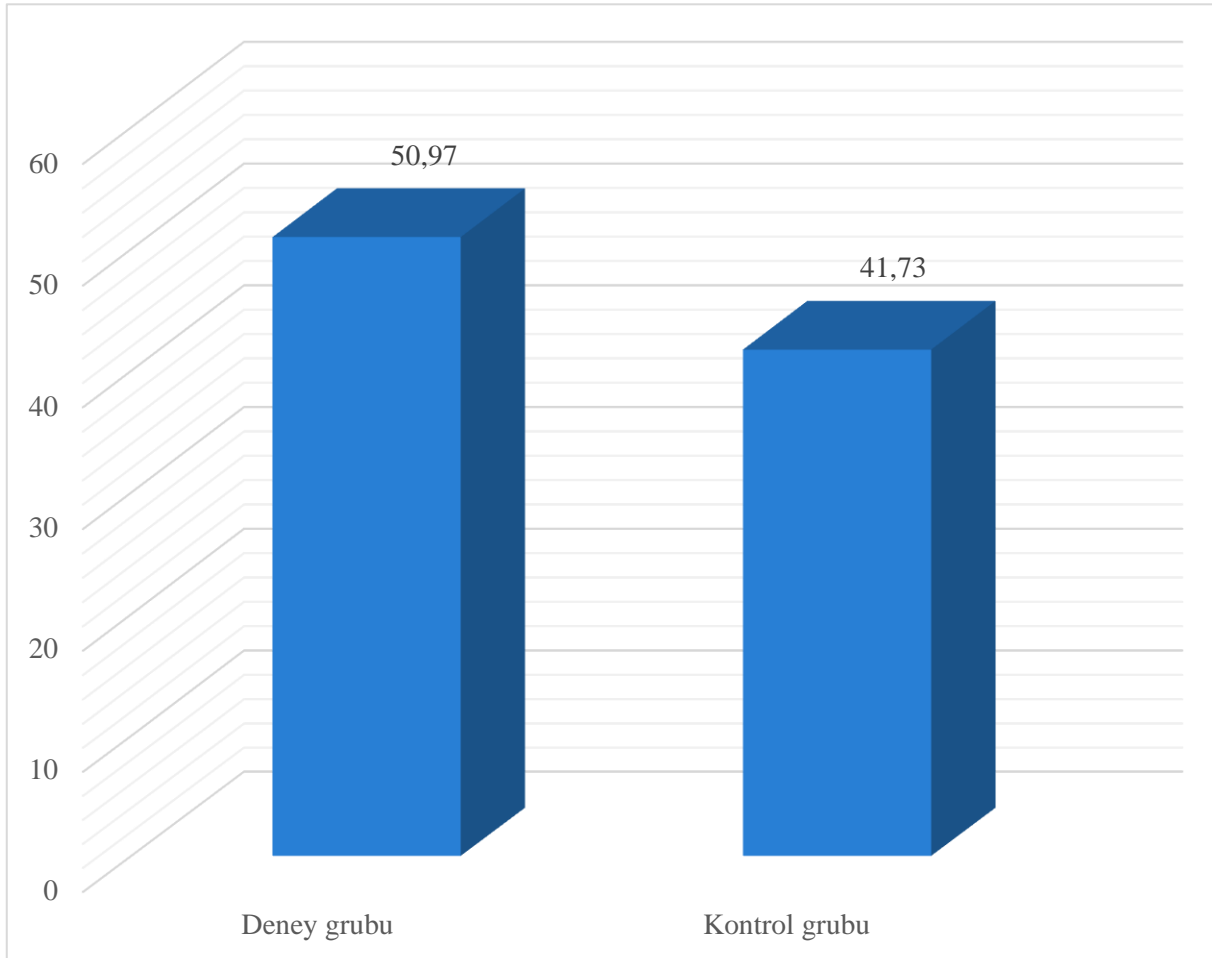
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	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 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 36,77 ve kontrol grubundakilerin 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:

Grafik 4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması



3.1.4. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

Deney Grubundaki Öğrencilerin 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	,001
Okuma Kaygısı Ölçeği	50,97	9,58	36,77	8,24	14,049	,001

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 32,23 iken 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 ($t = -12,562$ $p = ,001$). Deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 50,97 ve 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 ($t = 14,049$ $p = ,001$). Sonuç olarak deney grubundakilere uygulanan akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirirken okuma kaygısını azalttığı söylenebilir (Grafik 5 ve Grafik 6).

3.1.5. 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 11’de verilmiştir:

Tablo 11

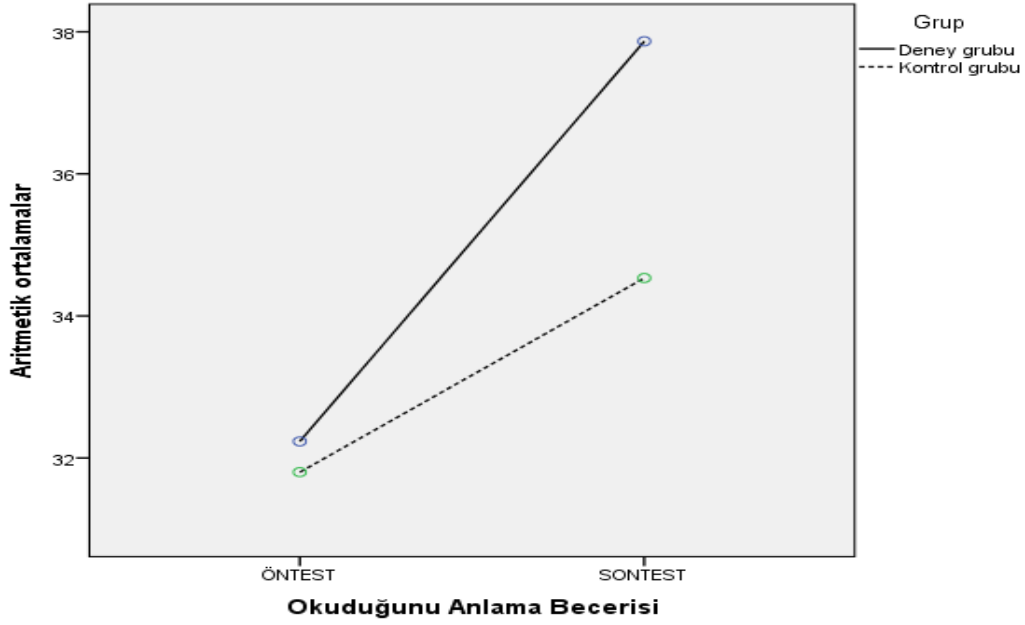
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

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	,001
Okuma Kaygısı Ölçeği	41,73	12,53	44,77	14,65	2,606	,014

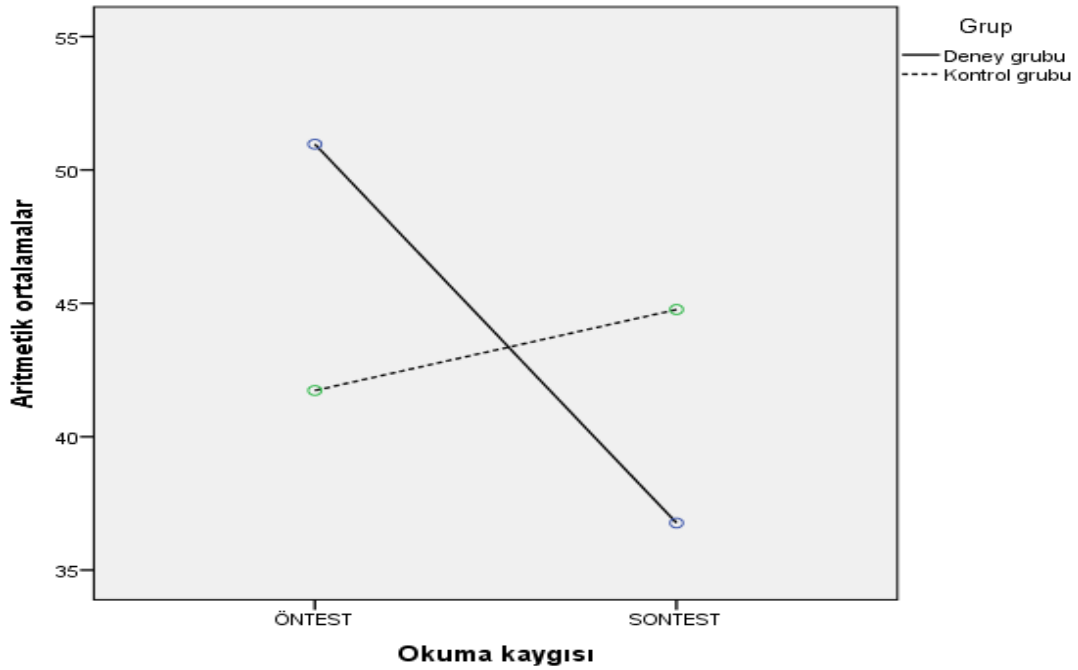
Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 31,80 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 34,53 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0,05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -6,079$ $p = ,001$). Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 41,73 ve 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 (Bk. grafik 5 ve 6).

Grafik 5

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

**Grafik 6**

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kaygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



3.2. Nitel Verilere İlişkin 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 ve temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinden duyulan memnuniyete ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 12

Akıcı Okuma Stratejilerinden Duyulan Memnuniyete İlişkin Görüşler

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

Tablo 13
Akıcı Okuma Stratejilerinin Zorluğuna İlişkin Görüşler

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

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Akıcı okuma stratejilerini kullanırken en çok hangi stratejide zorluk yaşadınız? Neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 13’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. Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14
Akıcı Okuma Stratejilerinin Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşler

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Okumayı geliştirme	Okumayı geliştirme	Okuma becerim gelişti. (Ö1)	16	%53,3
		Artık daha hızlı ve güzel okuyorum. (Ö6)		
		Bu stratejiler sayesinde çok iyi okuyabilirim. (Ö6)		
Okuduğunu anlama	Okuduğunu anlama	Daha iyi okumaya başladım. (Ö19)	14	%46,6
		Metinle ilgili başka detaylar hakkında konuşmak konuyu anlamayı kolaylaştırdı. (Ö15)		
		Tam metni anlayabildim. (Ö9)		
Okuduğunu anlama	Okuduğunu anlama	İyi telaffuz öğreniyorum ve deyim öğreniyorum ondan dolayı benim Türkçe anlamam kolaylaşıyor. (Ö5)	14	%46,6

Eğlenceli vakit geçirme	<i>Koro okuma eğlenceliydi. (Ö16)</i>	12	%40
	<i>Çeşitli metinleri okumak hoşuma gitti. Eğlendim. (Ö15)</i> <i>Farklı okuma stratejilerini deniyoruz başka metotlar tanıyoruz ve dersler daha eğlenceli oluyor. (Ö14)</i>		
Öz güven	<i>Okuma tiyatrosu çünkü bana insanlarla iletişim kurmak genelde zor geliyor. Ama bu strateji sayesinde ben şimdi kendime güveniyorum. (Ö12)</i>	11	%36,6
	<i>Birileri senin hatalarını düzeltirken sendeki hata yapma korkusu gidiyor ve güvende hissediyorsun (Ö13)</i> <i>Okuma sırasında daha cesur hissettim. (Ö17)</i>		
Sesletim	<i>Telaffuzumuzu geliştirdik. (Ö9)</i>	9	%30
	<i>Telaffuz etmek daha kolay oldu. (Ö8)</i> <i>Tekrar okuyorum, kelimelere bakıyorum, bu telaffuz için çok iyi. (Ö3)</i>		
Sosyalleşme	<i>Diğer insanlarla konuşmak ve yeni insanlarla tanışmak güzeldi. (Ö6)</i>	4	%13,3
	<i>Okuma tiyatrosu çünkü grup çalışmasını sevdiğim için. (Ö27)</i> <i>İnsanları daha iyi anlayabiliriz ve konuşabiliriz. (Ö6)</i>		
Okuma sevgisi	<i>Okuma sevgimi artırdı. (Ö27)</i>	3	%10
	<i>Okuma ile Türkçe öğrenmek tutkulu oluyor. Bu stratejilerle okumayı daha çok sevdim. (Ö30)</i> <i>Arkadaşlarımla beraber okumayı sevdim. (Ö21)</i>		

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Akıcı okuma stratejilerinin size ne gibi faydaları oldu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 14’e göre öğrencilerin tamamı kullanılan akıcı okuma stratejilerinin faydalı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında “okumayı geliştirme (n=16), okuduğunu anlama (n=14), eğlenceli 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 stratejiler sayesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği, öz güvenlerinin arttığı, okuma kaygılarının azaldığı, okuma sevgisinin arttığı ve sosyalleştikleri belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 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 belirlenmeye çalışılmıştır. 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 azalma olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ve 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. Alan yazınındaki birçok çalışma akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çiftçi, 2015; Demirci, 2019; Güngör, 2019).

Arslan (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile birçok akıcı okuma stratejisini içeren Akıcılık Geliştirme Dersini (AGD) yürütmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin seviyelerine bakılmaksızın uygulanabilen bu dersin yabancı öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için olumlu sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra Aktaş (2023), akıcı okuma stratejilerinden biri olan okuma tiyatrosunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlediği çalışmada, benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre okuma tiyatrosunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde Güngör (2019) çalışmada A1'den C1 seviyesine kadar Türkçe öğrenenlerin akıcı okuma becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada 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.

Bunların dışında 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 yükselme olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca alan yazınında ana dilde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren birçok çalışmaya da rastlamak mümkündür (Akyol, 2014; Aşıkcan, 2019; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çankal, 2018; Kaman, 2012; Kanık Uysal, 2018; Keskin, 2012; Kodan ve Akyol, 2018; Köse, 2022; Yazıcı, 2019).

Araştırma kapsamında akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut ders programının uygulandığı kontrol grubu arasında deneysel uygulama sonucunda okuma kaygıları ölçmek için kullanılan ölçeğin puanlarında kontrol grubu lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir deyişle mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygıları artmıştır. Elde edilen bu sonuç, akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır. İlgili alan yazını incelendiğinde akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Agustianingsih

vd., 2023; Aktaş, 2023; Al Qannubi vd., 2018; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Graves, 2008; Köse, 2022; Triana, 2021; Yıldız, 2013).

Benzer şekilde 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.

Ana dili öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında ise Çankal (2018), dördüncü sınıf Türkçe derslerinde akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde pozitif bir etki yarattığını tespit etmiştir.

Bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu artırdığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada deneysel işlem sonucunda öğrencilerin çoğu akıcı okuma stratejileri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. 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. Bu sonuç ilgili alan yazınındaki birçok araştırma sonucu ile de örtüşmektedir (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022; Suggs, 2019). Buna göre Arslan (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle 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 öğrenenlerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde ettiği verilere göre, okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, hızlı okumayı sağladığı, okuma hatalarını azalttığı, telaffuzu geliştirdiği belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğrenciler; akıcı okuma stratejilerinin eğlenceli, rahatlatıcı ve sosyalleştirici nitelikte olduğunu ayrıca kaygıyı azalttığını, öz güveni geliştirdiğini 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 çalışmasında, öğrencilerin eğlenceli vakit geçirdiklerine ve okuma motivasyonlarının arttığına dair olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan Çankal (2018), ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılan akıcı okuma stratejileri hakkında öğrencilerin olumlu görüş

bildirdiklerini belirtmiştir. Görüşler öğrencilerin bu etkinliklerden zevk aldıklarına ve sosyalleştiklerine yöneliktir.

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. Alan yazınında da bazı çalışmaların sonuçları (Aktaş, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022, Suggs, 2019) bu bulguyu destekler niteliktedir.

Buna karşın 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). İlgili alan yazınında da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çankal, 2018; Graves, 2008).

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

Öğretmenlere ve uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- 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 alan yazını 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 şu şekildedir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin 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.

Kaynakça

- Agustianingsih, N. W., Putri, S. C. & Wikandari, Y. D. (2023). Choral reading method to improve reading skill. *Edu Lingui*, 4(1), 32-37.
- 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.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. 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.
- Al Qannubi, M., Gabarre, S. ve 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.
- Altundal, B. ve 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.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Arslan, F. (2023). *Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akıcılık geliştirme dersinin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi.). Gazi Üniversitesi.

- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi.). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ateş, A. ve 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.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 527-536.
- Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (2.Baskı). Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4). 394- 411.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2022). *Her ses/ harf için uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve 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. ve 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.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. S. B. Demir (Çev.). Eğiten Yayınları.
- Çankal, O. A. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- 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.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Gedik, O. ve Akyol, H. (2022). Reading difficulty and development of fluent reading skills: *An Action Research*. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 22-41.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2011). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.

- Graves, D. P. (2008). *The effects of readers' theater on motivation and reading fluency* (Unpublished doctoral dissertation). State University.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: Durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (3. Baskı)*. Akçağ Yayınları.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.)*. Allynand Bacon.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- 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.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. ve 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., K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Knoll, E. (2015). *Using echo reading and tracking simultaneously during small group read alouds with preschool children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Köse, S. (2022). *Okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi.
- McLoughlin, A. (2010). Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson. *Dyslexia Review*, 21(2), 4-6.
- Mefferd, P. E., & Pettegrew, B. S. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 177-190.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. Web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/0470013192.bsa514> adresinden 15 Mayıs 2024 tarihinden alınmıştır.
- Rasinski, V. T. (2003). *The fluent reader-theory and practice*. Scholastic.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston.
- Sağlam, A., Baş, Ö. ve Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Suggs, E. (2019). *The impact of readers theater on fluency* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina.
- Şahin, K. ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.
- Triana, N. (2021). Paired reading and paired summarizing strategy: exploring motivation and effects of efl students' reading comprehension. *Tamaddun*, 20(2), 178-193.
- 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.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (182), 19-40.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 15.12.2022, Sayı: E-70561447-050.01.04.-102454

Extended Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, reading is one of the receptive language skills and is a learning area that individuals use throughout their life. Fluent reading is a higher level of reading and has an important role in the individual's ability to derive meaning from what they read. Individuals who cannot read fluently fail to make sense of what they read. In this study, it was aimed to reveal the effects of fluent reading strategies (shared reading, echo reading, reading theater, repeated reading, paired reading and choral reading) on the reading comprehension skills and reading anxiety of those learning Turkish as a foreign language at B1 level. In addition, it was also aimed to obtain the opinions of the students in the experimental group regarding the application within the scope of the study. In this direction, the problem sentence of the study was expressed as "What is the effect of fluent reading strategies on reading comprehension skills and reading anxiety in teaching Turkish as a foreign language?"

In the research, a mixed design, which means combining qualitative and quantitative data in a single study, was preferred (Johnson ve Christensen, 2004). The study group of the research consists of 60 students at B1 level who are learning Turkish as a foreign language in the 2022-2023 academic year at Gazi University TÖMER (Experimental Group = 30, Control Group = 30). The study group was determined by the convenience case sampling technique. 'Reading Comprehension Achievement Test for Level B Students Learning Turkish as a Foreign Language' (Altunkaya, 2015), 'Reading Anxiety Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language' (Altunkaya, 2015), and a semi-structured interview form were used as data collection tools. In the analysis of the quantitative data obtained from the research, 5 different statistical analyses were applied (frequency, percentage, chi-square analysis, t-test for independent samples, t-test for dependent samples) and these analyses were performed on the computer using the SPSS for Windows 22.00 statistical package program. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis and content analysis were used.

In this study, it was determined whether there was a significant difference between the pre- and post-application groups of the students in the experimental group where fluent reading strategies were applied and the control group where current reading strategies were applied. When the post-test results of the experimental and control groups were examined, it was seen that there was a significant increase in the reading comprehension achievement test scores of the experimental group where fluent reading strategies (paired reading, echo reading, repeated

reading, reading theaters, shared reading, choral reading) were applied compared to the control group, and there was a significant difference in the reading anxiety scale scores in favor of the experimental group. These results also reveal that fluent reading strategies are effective on the reading comprehension skills of those learning Turkish as a foreign language and reduce reading anxiety. This result reveals that fluent reading strategies have a positive effect on reading comprehension skills and reading anxiety. Many studies in the literature show that fluent reading strategies have a positive effect on students' fluent reading and reading comprehension skills (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çiftçi, 2015; Demirci, 2019; Güngör, 2019).

In this study, as a result of the experimental process, most of the students expressed positive views about fluent reading strategies. The students stated that these strategies helped them understand the texts they read better, pronounce the words better, and improve their fluent reading and reading comprehension skills. In addition, the students stated that they socialized, their self-confidence increased, they worked in cooperation and harmony with their friends, and they had fun thanks to these strategies.

This result is also consistent with many research results in the relevant literature (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022; Suggs, 2019). As a result of the research, it was suggested that fluent reading strategies should be used more in classes in order to reduce the reading anxiety of those learning Turkish as a foreign language and to improve their reading comprehension skills. This study was conducted with students at B1 level who are learning Turkish as a foreign language. Experimental studies can be conducted to reveal the effects of fluent reading strategies for those learning Turkish at different levels. In this study, fluent reading strategies were considered holistically and an experimental process was designed for this purpose. In addition, studies can be conducted in which each fluent reading strategy is considered individually. In this way, it can be determined which of the fluent reading strategies used is more effective.