

## ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ\*

### The Impact of International Students' Fluent Reading Skills on Reading Comprehension and Attitudes Towards Reading

İDİL ÇOBAN\*\*

#### Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi yaygınlığı özellikle üniversite öğrencileri arasında artmıştır. Türkiye'ye eğitim odaklı gelen yabancı öğrenciler dil merkezleri gibi birçok kaynaktan öncelik olarak gündelik Türkçe dilini öğrenirken sonradan eğitimleri için dilin en gelişmiş şeklinde olan akademik Türkçeyi öğrenme gereksinimini duyar. Burada önemli olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutlarına ayrılan becerilerden okumanın akıcı olması ile bireysel öğrenme sürecinin gelişmesidir. Söz konusu değişkenler içerisinde akıcı okuma, diğer değişkenlerin gerçekleşmesi noktasında bir ön koşul olarak değerlendirilebilir. Akıcı okuma, okuma metnini uygun prozodide okumayı ifade etmektedir. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme temeline dayanan akıcı okuma becerisi, hedef dile ilişkin girdinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Fakat akıcı okumayı geliştirmek kolay olmadığı gibi bunu başarabilmek de dünya bilgisini kullanma, çıkışım yapma, değerlendirme, üst düzey düşünme gibi birtakım değişkenleri süreç içerisinde etkili bir şekilde yerine getirmesiyle gerçekleşir.

Bu çalışmada ise buna yönelik olarak üniversite öğrenimine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve okuma tutumu üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Uluslararası öğrencilerin akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama ve okuma tutumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli ile katılımcılardan verilerini Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Yanlış Analiz Envanteri, Okuduğunu Anlama Testi ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Okuma Tutumu Ölçeği aracılığıyla toplar. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

---

\* Bu makale TÜBİTAK 2209-A kapsamında desteklenen Uluslararası Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumuna Etkisi başlıklı projeden üretilmiştir.

İntihal Taraması: Bu makale intihal taramasından geçirildi.

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

Geliş/Received: 7 Aralık/December 2024 | Kabul/Accepted: 27 Aralık/December 2024 |  
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2024

Atıf/Cite as: İdil Çoban, Uluslararası Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumuna Etkisi, Edebiyat Bilimleri 7 (Aralık/December 2024), 59-73  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14578658>.

\*\* Öğrenci, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
idil.coban@ogr.edu.tr, ORCID: 0009-0008-1082-3090.

---

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, okuma becerisi, akıcı okuma, okuma tutumu

### Abstract

The study of Turkish as a foreign language has gained significant traction, particularly among university students. International students coming to Turkey for education often prioritize acquiring basic conversational Turkish through resources such as language centers. However, as their academic pursuits progress, they increasingly recognize the necessity of mastering Academic Turkish, which represents the most advanced form of the language. Among the language skills categorized as listening, speaking, reading, and writing, fluent reading emerges as a critical component in advancing the individual learning process. Within this framework, fluent reading can be regarded as a prerequisite for the development of other skills. It is defined as the ability to read texts with appropriate prosody and is grounded in word recognition and differentiation. Fluent reading is essential for providing input related to the target language. However, developing this skill is a complex process that requires the effective utilization of factors such as leveraging world knowledge, making inferences, evaluating, and engaging in higher-order thinking.

This study aims to examine the impact of fluent reading skills on reading comprehension and attitudes toward reading among international university students. Employing the survey model, a quantitative research method, data were collected from participants using the Multidimensional Fluency Scale, Error Analysis Inventory, Reading Comprehension Test, and Reading Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language. The data were analyzed using the SPSS statistical software package.

60

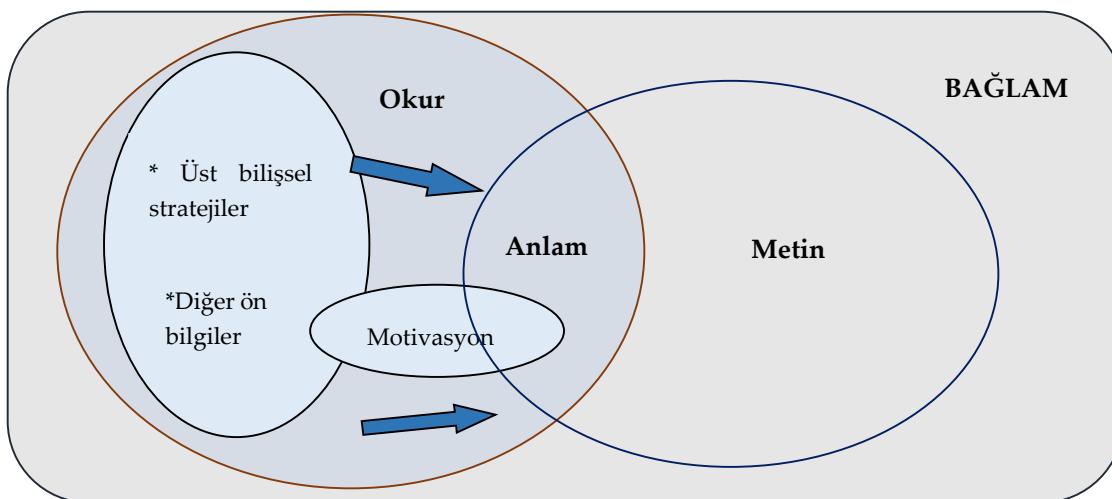
**Keywords:** Teaching Turkish to foreings, reading skill, reading fluency, reading attitude

### Giriş

Ana dilinden başka bir dil öğrenme, içinde bulunulan yüzyilda bir gereksinime dönüşmüştür. Türkçe, Dünya'nın farklı coğrafyalarında ilgi gören yabancı dillerden biri konumundadır. Günümüzde yurt içi ve yurt dışında örgün eğitim kurumlarından, üniversitelere farklı kurum ve kuruluşlarda Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. UNESCO (2018) verilerine göre Türkiye Cumhuriyeti, en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ilk on ülke arasında yer almaktadır (<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/hedef-odakli-uluslararasısilasma.aspx>). 2020-2021 eğitim dönemi itibarıyle Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı, 200 binin üzerindeidir. Bu öğrencilerin 8.722'si İstanbul Üniversitesinde öğrenimlerini sürdürmektedir (Şeker ve arkadaşları, 2020). Uluslararası öğrencilerin öğrenim süreçlerinin sekteye ugramaması için akademik öğrenimlerinin başında Türkçe dil desteği sağlanmakta, Türkçe bildikleri belgelendikten sonra bölümlerine yerleştirilmektedirler. Öğrencilerin Türkçe dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları, akademik hayatları için en önemli değişken olarak görülmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri açısından diğer dil becerilerinden ayrılmaktadır. Okuma becerisi, öğrencilerin sadece öğrenimlerini devam ettirmeleri için değil aynı zamanda 21. Yüzyıl becerileri olarak nitelenen yaşam becerilerini de etkin kullanmaları ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için bir gereklilik şeklinde ele alınmaktadır.

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okur arasındaki etkili iletişime dayalı, bir amaç

doğrultusunda gerçekleşen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020). Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanımak ve bunların anamlarını kavramak (Göögüş, 1978), yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde metnin içindeki iletileri anlamak (Karatay, 2014) olarak da tanımlanan okumanın muhakkak anlam kurma süreciyle son bulması beklenmektedir. Kavcar ve arkadaşları (1994) okuduğunu anlamayı; yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama, aktarılmak istenen bilgi, duygusal ve düşüncelerin olduğu gibi hiçbir şüpheli nokta bırakmayacak biçimde bütün boyutlarıyla kavranması olarak açıklamaktadır. Öğrenci ister ana dilinde isterse yabancı bir dilde okuma görevini yerine getirdin ortada anlam çıkarması gereken bir yazılı metin vardır (Kasten ve Yıldırım, 2011). Okuma süreci, anlama ile son bulmuyorsa bu eylemi okuma diye adlandırmak mümkün değildir. Okumada anlam kurma süreci Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Okuduğunu Anlama Süreci (Uyar, 2015, s. 44)

Şekil 1'de okuduğunu anlamaların fiziksel, zihinsel ve psikolojik değişkenlerin işe koşulduğu karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin okuma esnasında anlam kurma sürecini gerçekleştirmesinde akıcı okuma, okuma stratejilerini kullanma, dünya bilgisinden yararlanma, çıkarım yapma gibi birtakım becerileri kullanması sağlanmalıdır. Bir başka ifadeyle hedef dili öğrenenler için okuma, okur ile metin arasında otomatikleşen etkileşimli bir süreçe dönüşmek zorundadır (Alyousef, 2006, s. 64). Edilen otomatikleşmenin sağlanamaması hâlinde öğrenci okuduğunu anlayamaz. Bu noktada yaşanan okuma problemlerinin temelinde akıcı okuyamamanın bulunduğu ifade edilebilir. Öğreticilerin temel düzeyden itibaren öğrencilerin Türkçe akıcı okuyabilmelerini sağlama, okuma eyleminin başarıyla sonuçlanması adına oldukça önemli görülmektedir.

Akıcı Okuma

Akıci okuma, okumada anlam kurma sürecinin gerçekleşmesinde bir ön koşul olarak değerlendirilebilir. Zutell ve Rasinski (1991, s.212) akıcı okumayı "Kelime tanıtmaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlama ve vurgulamayı gereken yerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okuma." şeklinde tanımlamaktadır. Akıcı okumanın yapısı doğru okuma, otomatikleşme ve prozodiden oluşur; bu üç unsur, okurun

metinde anlam kurmasını kolaylaştırmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010). Her dil düzeyinde (A1, A2, B1, B2, C1) okuma gücüği yaşayan öğrenciyle karşılaşılmaktadır. Bu güçlülere hedef dili öğrenme sürecinde müdahale edilmezse öğrenci akademik öğrenimi boyunca okuma görevlerinde zorluk yaşayamaya devam edecektir. Okuma esnasında yaptığı hatalarla metnin anlamından, vermek istediği mesajdan uzaklaşır. Bu durum öğrencinin akademik başarısını ve okumaya karşı tutumunu etkiler (Dağ, 2010). Bunun önüne geçmek için öğrencinin okuma hataları tespit edilmeli, uygun yöntem ve tekniklerle akıcı okuma becerisi geliştirilmelidir.

Öğrencinin duraksamadan, tekrar etmeden, hecelemeden, seviyesine uygun hızda, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek doğru okuması; etkili bir okuma süreci geçirdiğinin göstergesidir. Akıcı okuyanlar kelimeleri yeterli zamanda tanıyalabilir ve verilmek istenen mesajı anlayabilir. Öğrenci yavaş, hatalarla dolu, monoton bir okuma yapıyorsa metnin içерdiği anlam ulaşması zorlaşır. Okumak için ayrılan zaman, okuma başarısı düşük olan öğrencilerde okuma başarısı yüksek olan öğrencilere göre daha fazladır (Akyol, 2021). Akıcı okuma becerisi gelişmiş olan okuyucu kelimeyi tekrar etmez, geri dönüşler yapmaz. Metni heceleyerek ya da kelime kelime okumaz. Metni bağlama uygun olarak seslendirir. Okuyucu, amacın okunanı anlamak olduğunu bilir (Baştuğ, 2021). Akıcı okumanın olması için kazanılması gereken beceriler vardır. Bu beceriler doğru okuma, okuma hızı ve prozodidir. Becerilerin kazanılması belli bir sırada gerçekleşmektedir. Birinci sırada doğru okuma, ikinci sırada hızlı okuma ve üçüncü sırada ise prozodik okuma yer almaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Buradan hareketle en son kazanılan becerinin prozodik okuma olduğu görülmektedir.

**Doğru Okuma (Kelime Tanıma):** Akıcı okuma becerisinde doğruluk, birbirleriyle ilişkili olan kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme unsurlarından oluşur (Akyol, 2020). Akıcı okuma becerisindeki ilk amaç kelimeyi doğru tanımaktır. Başaran'a (2013, s.2279) göre doğru okuma; metindeki kelimelerin doğru bir şekilde okunması veya doğru şekilde seslendirilmesidir. Bu seslendirme sürecinde kelime tanıma; belli bir hızda yapılır. Okuyucu kelimeleri seslendirirken yoğun bir zihinsel çaba içerisinde değildir. Bilinçli bir eylem gerçekleşene kadar süreç artık otomatikleşmiştir (Logan, 1997).

**Okuma Hızı (Otomatiklik):** Doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilk adımıdır. Doğru okuma becerisinin kazanılması, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın gerçekleşeceği anlamı taşımamaktadır. Bunu için okur, akıcı okumanın bir diğer becerisi olan okuma hızını geliştirmelidir (Baştuğ, 2021). Kelimeyi doğru tanıyan bireyden ikinci adımda metni uygun hızda okuması beklenir. Okuma hızının artması kelimelerin tanınmasına bağlıdır. Bunun için öğrencinin dil düzeyine uygun olarak kişisel söz varlığının zengin olması önemlidir. Akıcı okumada otomatiklik, okunanın anlaşılmasını kolay kıلان bir unsurdur. Kelime tanıma işleminin doğru ve hızlı gerçekleştiği süreçtir (Baştuğ, 2012). Otomatiklik, yapılan işin alışkanlık hâline gelerek zahmetsizce yapılmasıdır. Okuma hızı ölçülerek öğrencinin kelimeleri ne düzeyde otomatik olarak tanıdığı bilgisine ulaşılır. Öğrencilerin akıcı okumaları doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve anlama becerileri ile bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Doğru ve hızlı okuma ile okuyucu

otomatikleşmiştir son olarak okuduğu metne anlam yüklemesi gerekmektedir. Bunu da prozodik okuma ile gerçekleştirir.

**Prozodi:** Prozodik okuma; vurgu ve tonlamayı, cümleyi uygun anlam ünitelerine bölmeyi, duyguyu yansıtmayı, söz dizimi kurallarına göre metni okuma anlamına gelmektedir. Prozodi, akıcı okumanın kazanılan son becerisidir. Doğru okuma ve okuma hızı sağlanmadan prozodi gerçekleşmez. Prozodi olmadan da diğer beceriler anlamı karşılayamaz. Başaran (2013, s.2280) prozodiyi, metnin doğal bir sesle ahenkli okunması; Keskin (2012, s.32) tonlama, vurgulama, zamanlamayı kapsayan özelliklerin okumaya yansımıası; Baştug ise (2012, s.50) uygun ifade, tonlama ve gruplamanın anlamayı yansıtması şeklinde tanımlamaktadır. Prozodideki amaç, okumayı günlük konuşma diline yaklaşımaktır. Birey, anlamayı ve konuşma dilindeki prozodiyi okuma becerisinden önce öğrenmektedir. (Keskin, 2012). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (CEFR, 2021, s. 138-139) öğrenciden beklenen prozodik yeterlikler dil düzeylerine göre şu şekilde verilmektedir.

**Tablo 1.** Dil Düzeylerine Göre Öğrenciden Beklenen Prozodik Yeterlikler

Prozodik Yeterlikler	
Dil Düzeyi	Yeterlik
A1	Konuştuğu diğer dilden/dillerden vurgu, ritim ve/veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen basit sözcük ve öbeklerden oluşan sınırlı bir birimin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhatabinin iş birliği içinde olması gereklidir.
A2	Konuştuğu diğer dilden/dillerden gelen vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmalarına rağmen günlük sözcük ve öbeklerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanılabılır.
	Bürünsel özellikler (ör. kelime vurgusu), aşina olduğu günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
B1	Konuştuğu diğer dilin/dillerin vurgu tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde iletебilir.
B2	Konuştuğu diğer dillerden biraz etkilenmiş olsa bile iletme istedigi mesajı desteklemek için bürünsel özellikler (ör. vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir.
C1	Vurgu, ritim ve/veya tonlamanın denetiminde (söylediklerinin) anlaşılabilirliğine veya tesirine etki etmeyen yalnızca ara sıra meydana gelen gecikmelerle akıcı, anlaşılır sözlü söylem üretebilir.
	Kastettiğini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yere yerlestirebilir.
C2	İnce anlam ayırmalarını iletme (ör. ayırt etmek ve vurgulamak) için bürünsel özelliklerden uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.

Tablo 1'e bakıldığında prozodik yeterliklerin konuşma becerisiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Akıcı okumanın becerilerinden biri olan prozodi, sesli okuma esnasında anlamayı etkilediği için konuşma becerisine yönelik sıralanan söz konusu yeterliklerin okuma için de geçerli olduğu söylenebilir. Öğrenci, sesli akıcı okuma becerisini, sessiz okuma ve okuduğunu anlamaya da transfer edecktir. Okuma esnasında vurgu ve tonlama

yapan, cümleyi anlam ünitelerine bölen, konuşur gibi okuyarak duyguya yansitan öğrencinin; bunu alışkanlık hâline getirdiğinde sessiz okumalara da uygulaması beklenmektedir (Kanık Uysal, 2018).

Öğrenci akıcı okuma ve buna bağlı olarak okuduğunu anlamada engellerle karşılaşıyorsa okuma görevlerinden kaçınma ve okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirme gibi istenmeyen durumların ortaya çıkması söz konusu olabilir.

Yabancı dilde okuma tutumu, okuma becerisinin gelişimini etkileyen duyuşsal faktörlerden en önemlisi olarak nitelenmektedir (Yamashita, 2013). Okuma tutumu, *öğrenicinin bir okuma durumuna yaklaşması veya bundan kaçınmasına neden olan okumaya ilişkin bir duyu sistemi* olarak tanımlanmaktadır (Alexander ve Filler, 1976; 1975). Öğrencilerin okuma tutumları hakkında bilgi sahibi olmak, hedef dilde okuma becerisini edindirme ve geliştirme sürecinde izlenecek yolun belirlenmesinde hayatı bir öneme sahiptir. Öğrenciler, hedef dildeki okumaya yönelik temel tutumlarını öğrenme ortamına taşımaktadır (Grabe, 2009). Bu nedenle okumaya yönelik tutum, öğrencilerin okuma başarısını etkileyen bir değişkene dönüşmektedir. Öğrencilerin okuma tutumları, okumaya ayrılan zamanın belirlenmesini sağlayarak hem okuma motivasyonu hem de gelecekteki okuma başarısı üzerinde etkin rol oynamaktadır (Lazarus ve Callahan, 2000). Bu nedenle öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları engellerin belirlenmesi ve giderilmesi, öğrencilerin olumsuz okuma tutumu geliştirmemeleri adına önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde akıcı okuma becerisiyle doğrudan ilişkili bir araştırmmanın varlığı dikkat çekmektedir. Güngör (2019) farklı milletlere mensup öğrencilerin temelden yetkinlik düzeyine kadar akıcı okuma becerilerini incelemiş ve B2'den itibaren bürünsel özelliklere uygun okuma yapabildiklerini ve katılımcıların okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

64

### **Yöntem**

Bu projenin amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve okuma tutumu üzerindeki etkisini belirlemektir. Söz konusu amaç doğrultusunda proje kapsamında cevabı aranacak sorular şu şekilde maddelenebilir:

- Uluslararası öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri nedir?
- Uluslararası öğrenciler, hangi okuma hatalarını yapmaktadır?
- Uluslararası öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
- Uluslararası öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Uluslararası öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Uluslararası öğrencilerin akıcı okuma ve okuma tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Yabancı uyruklu öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Sıralanan araştırma soruları kapsamında ortaya konacak projenin yabancılara Türkçe öğretimi alanında okuma becerisi odağında yapılan araştırmalara çeşitlilik

kazandıracağı, farklı çalışmalara kaynaklık edecekine inanılmaktadır. Proje konusuyla ilgili oldukça sınırlı sayıda çalışma olması, proje çıktılarının yabancılara Türkçe öğretimi alanı için özgün değer taşıyacağı şeklinde değerlendirilmektedir.

### Araştırma Modeli

Uluslararası öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu projede nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örnekler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları ismi verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.177). Tarama araştırmaları, büyük grupların özelliklerini betimlemeye uygun bir yöntemdir. Araştırmada birçok değişken arasındaki ilişkiyi aynı anda test etmeye olanak tanıyan bu tür araştırmaların sonuçları genellenebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır. Değişkenler incelenirken herhangi bir müdaхalede bulunulmaz (Büyüköztürk vd., 2016).

### Araştırmamanın Çalışma Grubu

Araştırmamanın örnekleme belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, kolay erişilebilirlik, coğrafi yakınık, belirli bir zamanda ulaşılabilirlik ya da katılmaya gönüllülük gibi bazı ölçütlerle sahip grup üyelerinin araştırmaya dâhil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Dörnyei, 2007). Benzer özelliklere sahip katılımcılara ulaşım kolay olmasından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmamanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Tıp Fakültesine devam eden toplam 300 öğrenci dahil edilecektir. Her sınıf düzeyinden (1, 2, 3 ve 4. sınıf) ortalama 85 katılımcıya ulaşılması hedeflenmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada beş adet veri toplama aracı olarak kullanılacaktır: (1) Kişisel Bilgi Formu (2) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Okuma Tutumu Ölçeği (3) Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği (4) Yanlış Analiz Envanteri (5) Okuduğunu Anlama Testi.

**1. Kişisel Bilgiler Formu:** Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilecek ve uzman görüşüne sunulacaktır. Genel olarak bu formda cinsiyet, milliyet, hedef dil düzeyi, sınıf, devam edilen fakülte gibi değişkenlerin yer olması planlanmaktadır.

**2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Okuma Tutumu Ölçeği:** Melanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen ölçek, gerekli izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında kullanılacaktır. 35 maddeden oluşan ölçek dört faktörden oluşmaktadır (okuduğunu anlama, okuma süreci, akıcı okuma, okuma materyali). Ölçege ilişkin bilgiler şu şekildedir.

**Tablo 2.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Okuma Tutumu Ölçeği'nin Güvenirlik Analizine Yönelik Bulgular

Alt Boyut	Madde Sayısı	İç Tutarlık Katsayısı	İki Yarı Puan Korelasyonu Katsayısı
Okuma Sürecine Yönelik Algı	12	,96	,76
Okuduğunu Anlama	8	,93	,73
Okuma Materyali	6	,89	,72
Okumanın Fiziksel Yönü	6	,83	,68
Ölçek Geneli	32	,92	,74

**Tablo 3.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Okuma Tutumu Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Göre Madde Dağılımı

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Ters Puanlanan Maddeler
Okuma Sürecine Yönelik Algı	12	1-2-8-9-11-12-14-18-20-29-30-32	3-4-6-7-13-14-16-
Okuduğunu Anlama	8	4-10-16-17-21-22-24-28	17-18-22-23-24-
Okuma Materyali	6	5-6-7-13-19-23	25-26-27-28-29-
Okumanın Fiziksel Yönü	6	3-15-25-26-27-31	30-31

**3. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği:** Okuduğunu anlamın gerçekleşmesi için okumanın prozodiye uygun olması beklenmektedir. Okuma prozodisi, okuyucunun metni sesli okuması esnasında gözlemlenmesiyle ölçülebilmektedir. Prozodik ölçek; öğrencinin ne düzeyde olduğunu gösteren, zaman içinde gelişimini karşılaştırmaya yarayan bir puanlama sağlamaktadır (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin okuma prozodilerini belirlemek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen; Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılacaktır. Bu ölçek *ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük, hız* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut 1 ila 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 1, en yüksek puan ise 16'dır. Araştırmmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sesli okumaları kayıt altına alınıp ses kayıtları dinlenerek Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'ne göre okuma prozodileri puanlanacaktır.

**4. Yanlış Analiz Envanteri:** Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek Akyol (2021, s.98) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri"nden yararlanılacaktır. Bu envanter öğrencinin sesli okuma sırasında okuma hatalarını, kelime tanıma düzeyini; sessiz okuma sonrası belirlenen sorularla da okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek için kullanılmaktadır. Envantere göre okuma hataları hesaplanırken atlayıp geçmeler, eklemeler, beş saniye boyunca okuyamayan

öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, yanlış okuma, ters çevirme okuma hatası olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2021).

Doğru okuma, öğrencilerin 60 saniye boyunca sesli okuduğu doğru kelimelerin yüzdesinin hesaplanmasıyla bulunmaktadır. Bunun için önce öğrencinin 60 saniye boyunca okuduğu toplam kelime sayısı tespit edilmektedir. İlkinci aşamada ise okuma sürecinde yaptığı okuma hataları belirlenmektedir. Daha sonra 60 saniye boyunca okuduğu toplam kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak doğru okunan kelime sayısına ulaşılmaktadır. Son olarak öğrencinin 60 saniyede okuduğu doğru kelime sayısı, okuduğu toplam kelime sayısına bölünüp ardından 100 ile çarpılması sonucu doğru okuma yüzdesi elde edilir (Akyol vd., 2014).

Hesaplanan doğru okuma yüzdelerinin yorumlanmasında farklı sayı aralıkları kullanılmaktadır. Bu çalışmada aşağıda verilen aralıklar dikkate alınacaktır (Rasinski 2010; Akyol vd., 2014):

99-100% bağımsız düzey; öğrenci destek almadan bağımsız olarak okuyabilir.

92-98% öğretim düzeyi; öğrenci öğretimsel destekle okuyabilir.

92%'nin altı endişe düzeyindedir. Öğrenci, destekle bile okumakta zorluk yaşamaktadır.

**5. Okuduğunu Anlama Testi:** Katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlaması düzeylerini belirlemek için sesli okuma esnasında kullanılacak metin proje ekibince dil düzeyi dikkate alınarak belirlenecek, seçilen metinler için uzman görüşü alınacaktır. Uzman görüşünde birlik sağlanan metin için okuduğunu anlamaya yönelik sorular hazırlanacak, bu sorular için de uzman görüşünden faydalanaılacaktır. Böylece son hâli verilen okuduğunu anlaması testi için araştırmaya dahil edilmeyen bir grup ile pilot uygulama yapılacak ve testin işlerliği denenecektir. Bu süreçteki döntüler sonrasında araştırma grubuna uygulanacaktır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecine geçilmeden önce yapılacak çalışmanın araştırma etiğine uygunluğunu ortaya koymak amacıyla İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan izin alınmıştır. Katılımcılara çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri an çalışmadan çekilebilecekleri, toplanan verilere araştırmacılar dışında başka hiç kimse tarafından erişilemeyeceği ve verilerin sadece bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı önceden bildirilmiştir. Araştırma kapsamında veriler, öğrencilerden randevu alınarak gerçekleştirılmıştır. Bir görüşme ortalama 40-45 dakika aralığında sürmüştür.

### **Verilerin Çözümlenmesi**

Elde edilen verilerin çözümlenip değerlendirilebilmesi amacıyla bilgisayar destekli istatistik programından (SPSS İstatistik Programı) yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analiz sürecinde kullanılacak testlerin belirlenebilmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği

incelenmiştir. Ölçüm sonuçlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri, ile Kolmogorov Smirnov testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Araştırma verilerine yönelik normallik analizi sonuçları

Ölçüm	Alt Boyut	N	Çarpıklık	Basıklık	Z	P
Okuma Tutumu	Okuma Sürecine Yönelik Algı	300	-.509	-.040	.077	.000*
	Okuduğunu Anlama	300	-.631	.133	.086	.000*
	Okuma Materyali	300	-.781	.986	.097	.000*
	Okumanın Fiziksel Yönü	300	-.587	-.281	.092	.000*
	Genel Okuma Tutumu	300	-.632	.292	.062	.007*
Doğru Okuma	-	300	-.080	-.625	.172	.000*
Okuma Hızı	-	300	-.260	-.110	.042	.200
Prozodi	-	300	-.566	-.473	.200	.000*
Okuduğunu Anlama	-	300	-.703	-.351	.138	.000*

\* $p < .05$

Tablo 4'te yer alan Kolmogorov Smirnov testi sonuçları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı puanı dışındaki tüm puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < .05$ ). Ancak Seçer (2015) verilerin normalliliğinin sadece Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre belirlenmesinin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (McKillup, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için histogram grafikleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin tüm ölçüm sonuçlarına yönelik puanlarının histogram grafiklerinin normal dağılıma benzer bir görünümde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 4'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin de tüm ölçüm sonuçları için -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Ölçüm sonuçlarına yönelik puanların dağılımının normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili veriler birlikte değerlendirilerek verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak yapılan analizlerde betimsel istatistik sonuçları ile birlikte bağımsız gruplar için t-Testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde SPSS 25 programından yararlanılmıştır.

### Bulgular

**Tablo 5.** Okuma tutumunun cinsiyete göre t-Testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Okuma Sürecine Yönelik Algı	Kadın	181	46.09	7.96	298	7.379	.000*
	Erkek	119	38.61	9.45			
Okuduğunu Anlama	Kadın	181	31.30	4.91	298	6.320	.000*
	Erkek	119	27.20	6.30			
Okuma Materyali	Kadın	181	23.32	3.20	298	6.405	.000*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Okumanın Fiziksel Yönü	Erkek	119	20.55	4.28	298	7.241	.000*
	Kadın	181	23.88	4.58			
Genel Okuma Tutumu	Erkek	119	19.73	5.24	298	7.609	.000*
	Kadın	181	135.05	20.21			
	Erkek	119	114.98	25.26			

\*<.05

Tablo 5'e göre ölçegin tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde uluslararası kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

**Tablo 6.** Öğrencilerinin akıcı okuma becerisi düzeyleri

Beceri	Düzey	N	%
Doğru Okuma	Endişe	51	17.0
	Öğretimsel	217	72.3
	Bağımsız	32	10.7
Okuma Hızı	Beklenen düzeyin altı	163	54.3
	Beklenen düzey	137	45.7
	Beklenen düzeyin üstü	-	-
Prozodi	Başarısız	39	13.0
	Başarılı	261	87.0

**Tablo 7.** Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre t-Testi sonuçları

Beceri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Doğru Okuma	Kadın	181	94.37	5.01	298	1.670	.096
	Erkek	119	93.36	5.23			
Okuma Hızı	Kadın	181	114.94	29.09	298	3.962	.000*
	Erkek	119	101.75	26.78			
Prozodi	Kadın	181	13.04	2.86	298	2.747	.006*
	Erkek	119	12.06	3.23			

\*<.05

Tablo 7'ye göre doğru okuma becerisinde anlamlı farklılık yoktur. Okuma hızı ve prozodi becerilerinde uluslararası kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlemlenmektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerinin okuduğunu anlaması becerisi düzeyleri

Düzey	N	%
Endişe	148	49.3
Öğretimsel	72	24.0
Bağımsız	80	26.7

**Tablo 9.** Öğrencilerin okuduğunu anlaması becerisinin cinsiyete göre t-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	181	78.03	20.93	298	5.650	.000*
Erkek	119	63.16	24.21			

\*<.05

Tablo 9'da okuduğunu anlaması becerisi uluslararası kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

**Tablo 10.** Öğrencilerinin okuma tutumu, akıcı okuma ve okuduğunu anlaması becerileri arasındaki ilişki

Değişken	Okuma Tutumu	Doğru Okuma	Okuma Hızı	Prozodi	Okuduğ nu Anlama
Okuma Tutumu	1				
Doğru Okuma	.123*	1			
Okuma Hızı	.167**	.580**	1		
Prozodi	.174**	.533**	.370**	1	
Okuduğunu Anlama	.227**	.326**	.468**	.390**	1

\*<.05 \*\*<.01

70

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumu ile okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlaması becerileri arasında .01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve *düşük* düzeyde; okuma tutumu ile doğru okuma becerisi arasında .05 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve *düşük* düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin doğru okuma becerisi ile okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlaması becerisi arasında .01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve *orta* düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okuma hızı ile prozodi ve okuduğunu anlaması becerisi arasında .01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve *orta* düzeyde; prozodi ile okuduğunu anlaması becerisi arasında .01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve *orta* düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### Tartışma

Bulgular, yabancı öğrencilerde Türkçe akıcı okuma ve okuduğunu anlaması becerileri arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Özellikle doğru okuma, okuma hızı ve prozodi gibi akıcı okuma bileşenlerinin okuduğunu anlaması üzerindeki belirleyici rolü desteklendiği görülmektedir. Bu durum, literatürde Lems (2006) ve Jiang, Sawaki ve Sabatini (2012) gibi çalışmalarında da vurgulanmıştır; dil öğreniminde akıcı okumanın, anlam kurma süreçlerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir.

Kadın öğrencilerin okuma performansında erkeklerle göre daha yüksek düzeyde başarı göstermesi, okuma tutumlarının ve duygusal faktörlerin performansı etkileyebileceğini işaret etmektedir. Lazarus ve Callahan (2000) ile benzer şekilde,

kadınların genellikle daha olumlu okuma tutumlarına sahip oldukları ve bu durumun okuma başarılarına yansığı gözlemlenmiştir.

Ortaya çıkan verilerde öğrencilerin bęcelerindeki artışın çoğunluk olarak kadınarda daha yüksek oranda olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerilerinin prozodi becerisinden bağımsız olarak yine kadınarda daha yüksek oranda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırmada bireysel öğrenmeye bağlı olarak okuma stratejileri üzerine durulmamış bunun yerine öğrencilerin okuma hızına dikkat çekilmektedir. Ayrıca prozodi becerisinin oranı okuma hızından çok doğru okuma becerisine etki ettiği söylenebilir. Araştırmalar, strateji temelli yaklaşımların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Altunkaya ve Erdem'in (2022) çalışması, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin sistematik bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için etkili pedagojik yöntemlerin uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.

Endişe düzeyindeki öğrencilerin oranı (%49,3), yabancı dilde okuma kaygısının okuma başarısını etkileyen bir diğer kritik faktör olduğunu göstermektedir. Bu durum, Dowhower (1987) ve Grabe (2009) gibi araştırmaların bulgularıyla uyumludur; okuma kaygısını azaltmaya yönelik destekleyici ortamlar, okuma başarısını artırmada önemli rol oynar.

Bununla birlikte, öğrencilerin önemli bir bölümünün (%49,3) okuduğunu anlama açısından "endişe düzeyinde" olması, dil öğretiminde daha etkili müdaħalelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle CEFR (2021) çerçevesinde tanımlanan prozodik yeterliklerin kazanımı, öğrencilerin sessiz okuma ve anlam kurma süreçlerine de katkı sağlayabilir. Bu durum, Kanık Uysal (2018) ve Güngör (2019) tarafından da desteklenmektedir.

Sonuç olarak, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için strateji temelli öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilerin olumlu okuma tutumlarının desteklenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, çalışma bulguları mevcut literatürle tutarlıdır ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisi geliştirme sürecine katkı sağlamaktadır.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle uluslararası öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için lisans eğitimlerine alanlarıyla ilgili okuma yapabilecekleri seçenek dersler eklenmelidir. Bu konuda lisans programlarının da gözden geçirilmesi önerilebilir.

Ayrıca çalışmanın yapıldığı kitle dışında, farklı yaş grupları, farklı milletler veya tek millet odaklı başka çalışmalar yapılabilir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin okuma stratejisine bağlı olduğundan bu tür bir çalışma buna bağlı olarak da genişletilebilir.

Verilerde görüldüğü üzere cinsiyete bağlı olarak oranlardaki fark ise yine aynı şekilde çalışmalara yön verebilir. Okuma tutumumun etkisi olarak duyuşsal faktörlerin çalışması ve bunların detaylandırılması, gelecek odaklı olarak öğrencilerde daha verimli okuma becerisi kazandırma açısından veri sağlayabilir.

Tüm bunlara bağlı olarak öğrencilerin okuma tutumu ve hızını etkileyen çevresel faktörlerin verilere eklenmesi ve detaylandırılması, eğitim sırasında verimi artırmaya yönelik bilgi sağlayabilir.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Alexander J. E. ve Filler R. C. (1976). *Attitudes and reading*. International Reading.
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language and Learning*, 5 (1), 63-73.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamaların bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme- kavramlar, uygulamalar, değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- CEFR (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. MEB.
- Dağ, N. (2010). Okuma güclüğünün giderilmesinde 3P metodу ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 11(1), 63-74.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazım eğitimi*. Kadıoğlu Matbaası.
- Grabe W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University.
- Güngör, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: durum çalışması. [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kasten, W.C. ve Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Maya Akademi.
- Kavcar, C., Oguzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., ve Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230- 251.
- Lazarus B. D. ve Callahan T. (2000). Attitudes towards reading experienced by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology, 21*, 271-282.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 123-146.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). United States: Cambridge University Press.
- Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç tutumlar*. Kesit Yayınları.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Şeker, M., Taşçı F., Erken M. ve Tanyeri F. (2020). *İstanbul Üniversitesi uluslararası öğrencilerin Türkiye, İstanbul ve İstanbul Üniversitesi algıları*. İÜ Şehir Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Şehir Araştırma Notları-5, İSUMER Uluslararası Öğrencilik Raporları-1. İstanbul (ISSN: 2667-6311)
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Uyar Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yamashita J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language, 25*(2), 248-263.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences, 6*(1), 353-360.
- Zutell, J., ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 211-217.