

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI



PODCAST KULLANILARAK AKICI OKUMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

HAZIRLAYAN
Şule SUĞUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

ORDU-2023

TEZ KABUL SAYFASI

Şule SUĞUR tarafından hazırlanan “Podcast Kullanılarak Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma” başlıklı bu çalışma, 23.01.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR / Eğitim Fakültesi İmza

Üye Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK / Eğitim Fakültesi İmza

Üye Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA / Eğitim Fakültesi İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Şule SUĞUR

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

PODCAST KULLANILARAK AKICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Şule SUĞUR

Bu araştırmanın amacı ilkokul 2. Sınıfa devam eden ve akıcı okuma sorunu olan bir öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede podcastlerin etkisinin incelenmesidir. Podcastler, mevcut ses kayıtlarının dinlenmesi veya bireylerin kendi seslerini kaydetmesi yoluyla kullanılan dijital araçlardır. Bu dijital uygulamalar okuma becerilerinin gelişiminde özellikle akıcı okuma becerilerinde kullanılabilir etkili araçlardır. Araştırma nicel araştırma modellerinden deneysel tek denekli desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Ordu ilinde bir ilkokulun 2. sınıfında öğrenim görmektedir. Bu öğrencinin seçiminde ölçüt olarak ses farkındalığında ve akıcı okumada sorunlar yaşaması dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir yöntemler incelenmiş bu yöntemler arasından podcastlerin dahil edildiği akıcı okumayı geliştirmeye yönelik bir öğretim programı oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla 10 hafta süreyle toplamda 30 saat olmak üzere hikâye edici ve bilgilendirici metinler aracılığıyla podcastler kullanılarak uygulamalar yapılmıştır. Öğrencinin okumaları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve okumakta zorlandığı kelimeler belirlenmiştir. Uygulama sürecinde ilk olarak öğretmen kendi podcastini oluşturmuş, daha sonra öğrencinin bağımsız podcast oluşturmasına fırsat tanınmıştır. Araştırma sonucunda podcastlerin akıcı okuma bileşenlerine (doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma) olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Podcastler, bu bileşenler arasında en fazla prozodik okuma becerilerine olumlu yönde etki etmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Akıcı okuma becerisi, Akıcı okuma sorunları, Podcast, Öğretim programı

ABSTRACT

**Master Thesis, Department of Basic Education, Department of Classroom
Education**

A Research on Developing Fluent Reading Skills Using Podcasts

Şule SUĞUR

The purpose of this research is to examine the effect of podcasts on improving fluent reading skills of a student who attends 2nd grade in primary school and has fluent reading problems. Podcasts are digital tools used by listening to existing audio recordings or by individuals recording their own voices. These digital applications are effective tools that can be used in the development of reading skills, especially in fluent reading skills. The research was carried out with an experimental single-subject design, one of the quantitative research models. The student participating in the research is studying in the second grade of a primary school in Ordu in the 2020-2021 academic year. Problems in sound awareness and fluent reading were taken into consideration as a criterion in the selection of this student. The methods that can be used in the development of fluent reading skills were examined by the researcher, and among these methods, a curriculum was created to improve fluent reading in which podcasts were included. In order to improve fluent reading skills in the data collection process, applications were made using podcasts through narrative and informative texts for a total of 30 hours for 10 weeks. The student's readings were recorded with a voice recorder and the words that he had difficulty in reading were determined. In the implementation process, the teacher first created his own podcast, then the student was given the opportunity to create an independent podcast. As a result of the research, it was seen that podcasts contributed positively to fluent reading components (correct reading, reading speed, prosodic reading). Podcasts had the most positive effect on prosodic reading skills among these components.

Key Words: Primary school, Fluent reading skill, Fluent reading errors, Podcast, Curriculum

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimimin en başından itibaren her zaman yanımda olan, desteğini hiç eksik etmeyen bütün araştırmam süresince bana rehberlik eden, deneyimlerinden ve bilgilerinden faydalanmama izin veren danışman öğretmenim Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Bütün hayatım boyunca bana destek olan, çalışmam için her türlü yardımda bulunan, her zaman bir adım daha ileri gitmem için beni teşvik eden, bana sabrı, çalışmayı öğreten her şeyin en güzelini hak eden canım annem Leyla SALUR ve canım babam Hüseyin SALUR'a, hiç şüphe etmeden her zaman yanımda olduğunu hissettirdiği için, benim için harika bir rol model olduğu için, onu küçüklüğümde beri örnek almamı isteyecek kadar iyi kalpli biri olduğu için canım abim Yücel SALUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni kendi oğullarından ayırmadan kızları olarak gördükleri için, yardıma ihtiyacım olduğunda ben söylemeden yanımda oldukları için 2. annem ve babam olan Rabia SUĞUR ve Ramadan SUĞUR'a teşekkürlerimi sunarım.

İstediğim her şey için çabalamam ve vazgeçmemem gerektiğini bana hatırlattığı, streslendiğimde beni sakinleştirdiği, koşulsuz bir şekilde benim yanımda olduğu için, sevgisini en saf haliyle bana sunduğu için, her şartta çekinmeden yardım isteyebileceğimi bana gösterdiği için canım eşim Burak Taylan SUĞUR'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak 1. sınıftan 4. Sınıfa kadar öğretmenlik yolcuğumda benimle olan, sevginin en saf halini bana gösteren, beni destekleyen, güldüren, bana bir şeyler öğreten, öğretmenlik mesleğine hayran olmamı sağlayan, öğrenci-öğretmen ilişkisine artı olarak dostum olan, araya mesafeler girse de duygularımızın hiç kopmadığı "C" sınıfımdaki 26 öğrencime sonsuz teşekkür ederim. Benim daha da iyi biri olmak için çabalamamı sağladığınız için teşekkürlerimi sunarım.

Şule SUĞUR

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI.....	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1Problem Durumu.....	1
1.2Araştırmanın Amacı.....	5
1.3Araştırmanın Önemi	5
1.4Araştırmanın Varsayımları	6
1.5Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6 Tanım	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Okuma.....	8
2.1.1 Okumanın Nörolojik Temelleri	10
2.1.2 Okumanın Sosyal Temelleri	11
2.1.3 Okumanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi.....	11
2.1.4 Okumanın Evrimi	12
2.1.5 Okuma Türleri.....	13
2.1.5.1 Sessiz Okuma.....	13
2.1.5.2 Sesli Okuma.....	14
2.1.5.3 Sesli Okuma Hataları	15
2.2. Akıcı Okuma.....	17
2.2.1 Akıcı Okuma Becerileri	18
2.2.1.1 Doğru Okuma	18
2.2.1.2 Okuma Hızı.....	19

2.2.1.3 Prozodik Okuma	20
2.2.2 Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri.....	21
2.2.2.1 Tekrarlayıcı Okuma	21
2.2.2.2. Okuyucu Tiyatroları.....	21
2.2.2.3 Koro Halinde Okuma.....	22
2.2.2.4 Eşli Okuma	22
2.2.2.5 Nörolojik Etki Metodu.....	23
2.2.2.6 Eko Okuma	23
2.2.3 Dijital Akıcı Okuma Stratejileri.....	24
2.2.3.1 Dijital Metin.....	24
2.2.3.2 Podcast	26
2.2.4 İlgili Araştırmalar	28
2.2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	31
3.YÖNTEM	34
3.1 Araştırmanın Modeli.....	34
3.2 Denek	35
3.3 Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinler.....	36
3.3.2. Veri Toplama Yöntem ve Araçları	39
3.3.2.1 Araştırmacı Günlüğü:	39
3.3.2.2 Video Kayıt Cihazı:	39
3.3.2.3 Ses Kayıtları:.....	39
3.3.2.4 Yanlış Analiz Envanteri:.....	39
3.3.2.5 Prozodik Okuma Ölçeği:	40
3.4 Veri Analizi.....	41
3.5 Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları.....	41
3.6 Veri Güvenirliği, İç ve Dış Geçerlik.....	42
3.7 Etik	43
3.8 Verilerin Toplanması	43
3.8.1 Doğru Okumanın Ölçülmesi.....	43
3.8.2 Okuma Hızının Ölçülmesi	44
3.8.3 Prozodik Okumanın Ölçülmesi.....	44
3.8.4 Hazırlık Süreci	45

3.8.5 Uygulama Süreci.....	45
4.BULGULAR.....	49
4.1 Hikâye Edici Metinlere Dair Bulgular.....	50
4.2 Bilgilendirici Metinlere Dair Bulgular.....	52
4.3 Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular.....	54
5.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	55
5.1Hikâye Edici Metinlerde Akıcı Okumaya İlişkin Sonuçlar.....	55
5.2Bilgilendirici Metinlerde Akıcı Okumaya İlişkin Sonuçlar.....	55
5.3Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Sonuçlar.....	56
6.ÖNERİLER.....	60
KAYNAKÇA.....	61
ELEKTRONİK KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	72
EK 1. Etik Kurul İzni.....	72
EK 2. Yanlış Analiz Envanteri.....	73
EK 3. Prozodik Okuma Ölçeği.....	74
EK 4. Akıllı Çocuk Metni.....	75
Ek 5. Makine Nedir? Metni.....	76
EK 6. Ağustos Böceği ile Karınca Metni.....	77
EK 7. Mustafa Kemal Atatürk Metni.....	78
Ek 8. Araştırma İzin Formu.....	79
Ek 9. Veli İzin Formu.....	80
ÖZGEÇMİŞ.....	81

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Okuma Hızıyla Anlam Arasındaki İlişki	20
Tablo 3.1. Okunabilirlik Aralıkları	37
Tablo 3.2. Okuma Düzeyleri.....	40
Tablo 3.3. Uygulama Süreci	47

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1. Ön Test-Son Test.....	49
Grafik 4.2. Ağustos Böceği ile Karınca Ön Test-Son Test.....	50
Grafik 4.3. Akıllı Çocuk Ön Test-Son Test.....	51
Grafik 4.4. Mustafa Kemal Atatürk Ön Test-Son Test.....	52
Grafik 4.5. Makine Nedir? Ön Test-Son Test.....	53

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Temel Dil Becerileri	12
---------------------------------------	----

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed./eds	: Editör
Na	: Uyuşum miktarı
Nd	: Uyuşmazlık miktarı
NJ	: New Jersey
O. S	: Okunabilirlik sayısı
P	: Uyuşum yüzdesi
S.	: Sayfa
Sn	: Saniye
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: ve benzeri
Vd.	: ve diğerleri
Vol.	: Cilt
x1	: Hece olarak sözcük uzunluğu
x2	: Sözcük olarak cümle uzunluğu

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Okuma insanların hayatına etki eden en önemli beceriler arasındadır. Bu becerinin kazanımında ilkokulda verilen eğitimin önemi büyüktür. Ülkemizde okuma yazma sürecinde öğrencilerin akıcı okuma sorunları yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunlardan bazıları; yanlış heceleme, hece/kelime atlama, hece/kelime ekleme, yanlış okuma ve ters çevirmedir. İlkokulun ilk yıllarında akıcı okumada karşılaşılan sorunların giderilmemesi öğrencinin ileriki yaşamında akademik becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada sınıf öğretmenleri, özellikle ilkokul 1. sınıfta öğrencilerin ses farkındalığını artırma ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili yöntem, strateji ve teknikleri kullanmalıdır.

Okumanın gerçekleşebilmesi için ilk önce okuyucunun sesleri, kelimeleri tanıması daha sonra ise zihinsel sözlüğünü kullanarak okunan sözcüklerin anlamını belirlemesine fırsat tanınmalıdır (Akyol, 2016). Okuma, somut ve soyut kavramları öğrenmesi, anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarmasına katkı sağladığı gibi kişinin karakterini, duygularını ve düşüncelerini anlamlandırmasını sağlayan bir olgudur (Akyol ve Kodan, 2016) Bireyin düşünmesini, sorgulamasını, eleştirmesini, üretmesini, bilgiye ulaşmasını ve merakını gidermesini sağlayarak kendi fikir yapısını oluşturmasına yarayan okuma, 21. yüzyılda kazandırılması gereken en temel becerilerin başında gelmektedir (Babacan, 2020). Bu becerinin öğretiminde ise ilkokulun ilk yılları kritik öneme sahiptir.

Samuels'e (2006) göre okumaya yeni başlamış olan bireyler zihin kapasitelerinin çoğunluğunu kelimelerin seslendirmelerine ayırdıkları için anlam kurma konusunda zorluk çekerler ancak zaman içinde doğru seslendirilmeye başladığında okunan kelimelerin anlamlarını anlamaya başlarlar (Akt. Keskin ve Baştuğ, 2013). Okuma yeterliliği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin %40'a yakınının sınıf düzeyinden daha düşük okuma yeterliliklerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Denton ve Diğerleri, 2006; Akt. Tahiroğlu, 2014). Bu açıklamaya bakıldığında öğrencilerin çok da azımsanmayacak bir kısmının okuma konusunda problem yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

Akıcı okumanın tanımları bu akıcılığı oluşturan otomatikleşme, okuma hızı, prozodi ve doğru okuma gibi farklı öğelerden yararlanılarak yapılmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s.213; Akt. Akyol ve Sezgin, 2015) Akıcı okuma, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine uygun olarak, tekrar yapılmadan, heceleme ve gereksiz duraklamalar olmadan konuşurcasına yapılan okumalardır (Akyol, 2019). Doğru okuma, yazılı kelimeleri, harfleri tanıma ve onları ayırt etmesidir (Akyol ve Baştuğ, 2012). Okuma esnasında yapılan okuma hataları; harflerin, kelimelerin yanlış okunması akıcı okumayı olumsuz yönde etkilemekte ve okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır (Yılmaz, 2008).

Zarain'e (2007) göre akıcı okuma, üç farklı becerinin; doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumanın aynı anda sergilenmesiyle meydana gelmektedir ve bu becerilerin gelişimi birbirini etkilemektedir. Mathson, Allington ve Solic'e (2006) göre bu becerilerden her birinin gelişimi açısından ilk olarak doğru okuma, ikinci sırada hızlı okuma ve son olarak prozodik okuma özelliklerinin izlendiği belli bir sırası vardır (Akt. Baştuğ ve Akyol, 2012). Harfleri, sesleri ve kelimeleri doğru tanıyamayan veya birleştiremeyen, hızlı okuyamayan bireylerin prozodik okumaları zordur.

Okuma sırasında öğrenci, prozodik okuma becerilerini gözlemlemek amacıyla önceden kaydedilmiş ses kasetlerini dinleyerek, aynı zamanda dinledikleri metinden okunan kelimeleri gözleriyle takip ederek okuma yapabilirler (Duran ve Sezgin, 2012). Farklı öğrenme stillerine ihtiyaç duyan öğrencilerin okunması gereken kelimelerin telaffuzu, prozodi ve doğru okuma konusunda yardımcı olması amacıyla podcastler destek olabilmektedir (Rosell-Aguilar, 2007; Akt. Sulak, 2022). Yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen podcastler, öğrencilerin derslerine yardımcı olduğu gibi gerçek konuşma dilini, o dildeki deyimleri, tonlamayı öğrenmesini sağlayan, sözcük dağarcıklarını, konuşma becerilerini ve telaffuzlarını geliştiren iyi bir kaynaktır (Yılmaz ve Babacan, 2015; Stanley, 2006; Şendağ, Gedik, Caner ve Toker, 2019). Podcastlerin bazı avantajları ve dezavantajları vardır.

Dinleyicilerin istedikleri zaman, istenilen yerde dinleyebilmeleri

Avantajları

- Az maliyetli olmaları
- Öğrenmeyi kolaylaştırması
- Basit şekilde kullanılabilmesi gibi avantajları varken,

Dezavantajları

- İçerik eksikliği
- Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltması
- Öğrencinin soru sormaması ve öğretmenin anlama yeterliliklerini ölçmemesi
- Podcastlerin ve içeriklerin tam olarak bilinmemesi, tam olarak nasıl yapılacağı konusunun tam bilinmemesi gibi bazı dezavantajları vardır (Bruno, 2007; Akt. Gülseçen vd., 2010: 789; Akt. Yılmaz ve Babacan, 2015; Schreiber, Fukuta ve Gordon, 2010).

Podcast eğitimde, okuma yazma becerileri açısından dinlemenin içgüdüsel potansiyelini kullanmaktadır (Hew, 2009). Dinleme becerisinin içgüdüsel olarak gerçekleştiği bu mevcut durumlarda teknolojik aletler kullanılarak metinlerin kaydedilmesi ve elde edilen kayıtları dinlerken mevcut metnin yazılı halini gözleriyle takip etmeleri sayesinde yazılı kelimelerin vurgularını öğrenen okuyucular elde edilebilir (Rasinski ve Young, 2014). Podcastlerin internet ortamında ulaşılacak hazır türleri olduğu gibi öğrencilerin veya öğretmenlerin kendilerinin tasarladıkları ses dosyaları şeklinde olan farklı türleri de bulunmaktadır. Bu türler sayesinde ihtiyaca uygun ses dosyaları hazırlanabildiği gibi internet ortamında hazır bulunan podcastlerden yararlanılabilir (Moryl, 2016; Akt. Yakın, 2018; Şendağ, Gedik, Caner ve Toker, 2017). Günümüzde hazır podcastlerin yanında mevcut metinler için öğretmenler kendi seslerini kaydederek podcastler oluşturabilir ve bu sayede elde edilen kayıtların kalıcı olarak depolanması, öğrencilere kolayca ulaştırılabilmesi ve öğrencilerin tanıdık bir ses duymaları sayesinde daha yüksek katılım gösterecekleri gibi faydalar sağlar (Rasinski ve Young, 2014). Bu tür uygulamalar bir süredir mevcuttur. Bunlara örnek olarak; Carol Chomsky (1976), yazılı metni okumanın öğrencilerin gelişim göstermesi açısından yeterli olmadığını keşfettiğinde, bu konuda zorluk çeken bireyler için mevcut metnin önceden hazırlanan ses kaydını dinleterek aynı zamanda gözleriyle takip etmelerini sağlamış ve yardım almadan okuyabilene kadar bu uygulamaya devam etmiş, bu sayede öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin de arttığını belirtmiştir. Başka bir uygulamada ise Meryl-Lynn Pluck (1995), belirlenen bir süre boyunca daha önceden kaydedilmiş metni dinletirken aynı zamanda okutarak öğrencilerin genel okuma başarısında iki yıldan fazla kazanımlar elde ettiğini açıklamıştır (Akt: Rasinski ve Young, 2014).

Podcastler eğitim alanında önemli dijital araçlar olmasına rağmen bu alanda sınırlı sayıda araştırmalar bulunmaktadır (Fietze, 2009). Yılmaz (2006), sesli okuma hatalarını ve okuduğunu anlama konusundaki becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma yöntemi ile ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 4 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilerin özellikle zekâ, işitsel ya da görsel yönden herhangi bir problem olmamasına dikkat edilmiş ancak yine de okuma güçlüğü çeken öğrencilerle çalışılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin endişe düzeylerinin ikinci sınıf derecesinden öğretim düzeyinin üçüncü sınıf derecesine yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Kaman ve Ertem (2018), akıcı okuma becerilerinin, okuma ve anlama tutumları üzerindeki etkilerini araştırmak için ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile dijital metin yöntemiyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucuna göre dijital metinlerin öğrencinin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi varken anlama becerilerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Soydaş (2019), 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital metinlerin birden çok okutulduğunda akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızlarında artış, okuma hatalarında azalma ve prozodik okuma becerilerinde gelişme görülmüştür. Çiftçi (2019), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri seviyelerindeki etkisini incelemek amacıyla dijital hikayelerle birlikte çalışma yapmıştır. Prozodik okuma puanları açısından bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında prozodi yeterlilik puan ortalamalarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında dijital araçların öğrencilerin prozodik okumalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Verilen araştırmalar incelendiğinde akıcı okumanın gelişiminde en fazla tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Dijital çağın eğitime yansımaları düşünüldüğünde dijital uygulama ve araçlardan okuma ve yazma sürecinde yararlanılması önemli görülmektedir. Çünkü öğrenciler dijital teknolojilere daha fazla ilgi göstermekte ve öğrenme sürecine aktif katılmaktadırlar. Bu dijital uygulamalardan olan podcastlerde ses kaydı alınıp dinlendiği için akıcı okumanın gelişiminde kullanılabilecek etkili araçlardandır. Bu bağlamda eldeki araştırma ile podcastlerin akıcı okuma üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı akıcı okumada sorunları olan bir öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde podcast kullanımının etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencinin, akıcı okumanın üç bileşeni olan okuma doğruluğu, okuma hızı ve okuma prozodisinin podcast aracılığı ile geliştirilmesine yönelik bireysel akıcı okuma öğretim programı uygulanacaktır.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Podcastlerin kullanıldığı bireysel akıcı okuma öğretim programının akıcı okuma sorunu yaşayan bir öğrencinin okuma hızına etkisi nedir?
2. Podcast kullanıldığı bireysel akıcı okuma öğretim programının akıcı okuma sorunu yaşayan bir öğrencinin doğru okumasına etkisi nedir?
3. Podcast kullanıldığı bireysel akıcı okuma öğretim programının akıcı okuma sorunu yaşayan bir öğrencinin prozodik okumasına etkisi nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bilgi edinmenin en önemli kaynaklarından biri olan okuma birbirleriyle ardışık ilerleyen ve birbirini tamamlayan harf, hece, sözcük, cümle, paragraf ve metinlerin oluşumundan hareketle ilerleyen bir süreçtir (Sönmez, 2017). Kişilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan okuma becerisinin, ilkokulun ilk yıllarından itibaren okuma becerisini geliştirmeye önem verilmesi gerekmektedir (Sulak, 2014). Okuma esnasında dikkatin çoğunluğu seslere verildiğinden akıcı okuma becerisi yeterince sağlanamamaktadır (Allinder, Dünse, Brunken ve Obermiller-Krolikovski, 2001; Akt. Özmen, 2005). Akıcı okuma, okuma başarısının önemli bir bileşeni olduğu gibi motivasyonu artırır, kelime hazinesini geliştirir, akıcı okuyamayan bireylerden daha çok metne ulaştıkları, daha çok deneyim elde edebilmeleri ve bu deneyimler sayesinde akıcı okuma becerilerini geliştirdikleri bilinmektedir (Lane vd., 2009; Akt. Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yarayan bir yöntem de podcasttir (Sulak, 2022). Podcastler hazır bulunabildiği gibi hayal güçlerinin artmasına, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayarak da oluşturabilirler (Gill, 2008). Ayrıca dinleme yoluyla gerçekleşen öğrenmeler istenildiği

her yerde ve her anda dinlenilebilmesi sebebiyle kullanıcı dostudur (Muppala ve Kong, 2007). Podcastler aynı zamanda öğrenen kişilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol hakkı olmasını sağlar ve ilgili kaynakları kendilerinin araştırıp bulmalarına olanak tanır (Kavaliauskiene, 2008; Akt. Qasim ve Fadda. 2013). Podcastlerin günümüzde önemi artmasına rağmen kullanımına ilişkin araştırmalar yetersiz görüldüğü için bu alanda daha fazla bilgi edinilmesine ihtiyaç duyulur (Fietze, 2009). Senin araştırman niye önemli

Bu araştırma podcastin akıcı okuma becerilerinin üzerindeki etkisini incelemesi bakımından önemli görülmektedir. Çünkü ilkokulun ilk yıllarından itibaren dijital çağın getirileri bakımından öğretim süreçlerinin dijital uygulama ve yöntemlerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu durum tek düze olan öğretim süreçlerini daha ilgi çekici hale getirebilir. Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda da öğrencilerin sıkılması ilgilerini kaybetmesi olasıdır. Bu nedenle dijital bir uygulama olan podcastlerin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisinin incelenmesi gerekmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

- Veri toplama sürecinde Podcast kayıtlarının dış etmenlerden etkilenmediği varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Ordu ilinde bulunan bir ilkokul ile sınırlıdır.
- Araştırma haftada 3 saat olmak üzere 10 haftalık tek denekli desenle sınırlıdır.
- Araştırma bir ilkokul 2.sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Akıcı okuma becerilerini geliştirme yöntemlerinden olan podcastlerle sınırlıdır.

1.6 Tanım

Okuma: Bir metni yazan kişi ile okuyucu arasındaki etkili iletişim sayesinde yapılan anlamlandırma sürecidir (Akyol, 2016, s.88)

Akıcı Okuma: Çok çaba sarf etmeden, kendiliğinden metni vurgu, tonlama ve yazının duygusunu hissettirerek yapılan okumadır (Zutel ve Rasinski, 1991, s.211).

Sesli Okuma: Bir metnin, dinleyen kişilerin zevk alarak dinleyebilecekleri bir ses tonuyla okunmasıdır (Öz, 2011, s.212).

Prozodik Okuma: Kelime anlamı olarak bakıldığında okuma yapılırken dile getirilen seslerin vurgu ve yükselişleriyle ahenk kazanmasıdır (TDK, 1998). Bu kelime, anlamı ile ilişkilendirilen dil bilimsel bir kavramdır. Prozodi, konuşmanın ve okuma anındaki seslerin ritmi ve tonlamasının uygun olması için kullanılmaktadır (Baştuğ, 2012).

Podcast: Podcast, herhangi bir kaynaktan çıkan seslerin ya da videonun, bu kullanıma uygun bir cihaz ile kaydedilerek internet üzerinden paylaşılma amacı güden bir yayın türüdür (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuyla alakalı ulusal ve uluslararası literatür taranarak araştırmanın kavramsal çerçevesi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Okuma

Hayatın her noktasında kullanılan okuma, insanların tarih öncesi zamanlardan beri değişik şekillerde ortaya koymaya çalıştıkları bir beceridir. Kitap okurken, bilgi öğrenirken, evde, markette, sokakta, tabelalarda vb. alanlarda sürekli karşımıza okuma ihtiyacı hissettiğimiz yerler vardır. Sadece yazılı olarak değil semboller de okumamız ve anlamamız gereken zamanlar olmaktadır. Okuma hayatımızda çok önemli bir yer kaplar. Çünkü okuma, beş bin yıl öncesine dayanan, kültürden kültüre farklılık gösteren bilişsel, sosyal ve kültürel bir etkinliktir (Dehaene, 2017, s.103; Akt. Babacan, 2020). Okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre okuma, yazılı olan metnin anlamlı bir ses halinde çıkmasıdır. Güneş (2010)'e göre okuma, beynin gelişmesinde büyük rol oynayan karmaşık bir zihinsel süreçtir. TDK'ye göre okuma, "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak." olarak tanımlamıştır. Okuma, duyu organlarıyla algılanan yazılı sembollerin, şekillerin zihninde işlemlerden geçerek ön bilgiler ile bağlantılar kurarak yeni bir düşünceye ulaşma sürecidir (Coşkun vd., 2014). Okuma, kelimelerin duyularımızla algılayarak anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını gerektiren bir zihinsel süreçtir (Sever, 2011)

Perfetti (1986) ise okumayı yazılı materyallerin incelenerek düşünme süreci olarak tanımlamıştır. Okuma aynı zamanda yazılı metinlerin göz sayesinde görülerek seslendirme süreci olarak tanımlanabilir (Karasu, 2011). Okuma kavramı ile ilgili bir sürü tanım yapılmıştır ancak hepsi kendi arasında farklılıklar göstermektedir. Bunun en büyük sebeplerinden biri okuma kavramının soyut ve karmaşık bir süreç olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma becerisinde beş temel prensip vardır; akıcı olması, stratejik olması, bireyin okumaya istekli hale getirilmesi, hayat boyu devam etmesi ve anlam kurma sürecidir (Anderson vd., 1985). Bu prensiplerin okumada olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca bu prensipler bireyin okuma becerisine belirli katkılar sağlamaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir; okumada akıcılığı sağlayabilmek bireyin okuduğu metinden anlam çıkarmasını sağlayarak doğru okuma, hızlı okuma, tonlamalı okuma gibi becerilere katkı sağlar (Pikulski ve Chard, 2005). Okuma aynı zamanda, doğru şekilde

yapıldığında bireylerin sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmelerine, yaşadığımız modern dünyanın gerektirdiklerini anlayabilmelerine, kendi başına karar verebilmesine katkı sağlamaktadır (Susar ve Güneş, 2015). Özellikle ilkokul seviyesinde bireylerin okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak onların anlam kuran, düşünen, sorgulayan ve tartışan okuyucular olmaları gerektiği bilinmektedir (K. Keskinç ve Keskinç, 2007, s.159). Katkıları olduğu gibi okuma bileşenlerinin kesikliğinde bireylerin sorun yaşayacağı bilinmektedir. Okuma ve anlama becerilerinde sorun yaşayan bireylerin akademik başarılarının da düşük olacağı bilinmektedir (Akyol, 2019, s.2).

Akyol (2016, s.35), okumanın etkili bir süreçte tamamlanabilmesi adına belli bir program dahilinde gerçekleşmesi gerektiği ve bu süreçte yapılacak etkinlikleri belirtmiştir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler aşağıdaki gibidir;

- **Okuma Öncesi Etkinlikler**

Okuma öncesinde, göz gezdirebilir, mevcut görsellerden ve başlıktan yola çıkarak metnin konusunu tahmin edebilir, ön bilgileri ile okumaya hazırlanabilir ve okuma yapmak için bir amaç oluşturabilir.

- **Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler**

Okuma sırasında, okurken anlayıp anlamadığı kontrol edilebilir, okuma stratejilerini kullanabilir, not alabilir, okunan metni canlandırabilir ve okumasını akıcı yapabilir. Zor bölümleri anlayıp anlamadığını kontrol edebilir, bu kısımları ayırt edebilmek, ana fikirleri seçebilir. Okuma yaparken irdeleme yapılabilir, yardımcı stratejileri kullanarak okumasını kontrol edebilir. Bu aslında kendisini kontrol edebilmesidir. Bir kişinin okuma yaparken birine ihtiyaç duymadan kendisi okumasını kontrol edebiliyorsa kendi öz denetimini yapıyor demektir.

- **Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler**

Okuma sonrasında ise, okuduğu metnin özetini çıkarabilir, değerlendirmeler yapabilir, metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini bulabilir, metinle ilgili kavram haritaları, tablolar veya grafikler oluşturabilir, sorular sorup yanıtlayabilir ve yansıtıcı düşünme için çalışmalar yapabilir.

2.1.1 Okumanın Nörolojik Temelleri

Okumaya yönelik nörolojik süreç gözlerin yazılı olan metni algılamasıyla başlamaktadır. Çetinkaya'ya (2022, s. 12) göre okuma esnasında gözün ileri doğru olan sıçrama hareketinin genişliği, sıçramaların hızı, duraksamaların sayısı ve süresi, geriye doğru yapılan sıçrama hareketi okuma başarısını yani okuma yapılan metnin algılanmasını etkilemektedir. Metni okurken gözlerimiz sayfayı spazmodik adı verilen hareket vasıtasıyla saniyede dört veya beş sefer tekrar eden kısa süreli duraksamalar ile taramaktadır. Kâğıt üzerindeki renkli sembollere, çizgilere veya harflere dair veriler retinada bulunan nöronlar tarafından tüm şekliyle değil, bir sürü parça halinde algılanır ve beynin görme merkezine ulaşmaktadır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirerek bir yandan harfleri sese dönüştürüp (fonolojik yol) diğer yandan ise okunan sözcüklerin neler olduğunu belirler (leksikal yol). Bunun sonucunda ise harfler bir anlamı olan sözcük olarak algılanıp o şekilde okunur. Beynin farklı bölgelerinde bulunan ve iletişimi gerçekleştiren beyaz madde adı verilen liflerden oluşan yapının bulunduğu okuma bölgesinin “angular gryus” adı verilen ve serebral kortekste, sol parietal lobun altında yer aldığı bilinmektedir. Bu liflerde bir kopukluk olduğu zaman okunan yazıya ait görseller bilgi merkezine ulaşamamakta ve böylece okuma da mümkün olamamaktadır (Karaçay, 2011). Biyolojik olarak, konuşmaya, görmeye, dinlemeye, düşünmeye, hatırlamaya vb. programlanan insanlar okumaya programlanmamıştır ancak okumaya başladıklarında görmelerini, bilişlerini, duygularını, hafızalarını ve dikkat ağlarının hepsini bir araya getirir (Çetinkaya, 2022, s.16). Akıcı okuma ve anlama becerileri, nöronal ağların hızlı ve aynı anda işlemlerini ve bu ağların birbirleriyle iletişim halinde olmalarını gerektiren bir beceridir. Okuma nöronal ağları, dil ve görsel işlemin yanı sıra işleyen bellek, dikkat, motor fonksiyonlar ve yürütücü işlevler ile iyi bir seviyede anlama ve biliş faaliyetlerini destekleyen çoklu nöronal sistemlerce desteklenmektedir. (Norton ve Wolf, 2012; Akt. Acar, 2018).

Okumanın nörolojik temellerinin yoğunlaştığı konulardan bir tanesi ise okuma eyleminin beynin fizyolojisine katkılarıdır. Okuyan ve okumayan bireylerin beyin yapıları ve zihinsel kapasiteleri arasındaki farklılıkları araştıran konular yer almaktadır. Bu araştırmalar sonucunda ise sadece okuma yeteneklerinin değil beyin dokularının da değiştiği ortaya çıktı. Bu programlar öğrencilerin beyaz maddelerinde iyileşmeye neden olmuş, bu iyileşme miktarı ile okuma düzeylerindeki ilerlemenin arasında doğrudan bir bağlantı olduğu bulunmuştur. Bir diğer şekilde söylenmesi gerekirse, okuma beyinde

yapısal değişikliklere neden olmaktadır (Karaçay, 2011). Okuma becerisinin sonucunda bireyin zihinsel olarak geliştii ve kendini denetleyebildiği üst düzey zihinsel yetilerini artırdığı belirtilmektedir (Yılmaz, 2012). Wolf, temelde okumanın doğuştan gelen bir özellik olmadığını, sonradan öğrenilen bir bilgi olduğunu açıklamıştır. Okuma aslında, beynimizdeki milyarlarca sinir hücresinin örgütlenme ve kendini düzenleme becerisi ile başlamaktadır. Beynimizin okuma yazma için yararlandığı 3 temel tasarım ilkesi vardır. Bunlar sayesinde beyindeki eski ve yeni yapılar arasında bağlantılar kurabilmekte, örüntüleri tanıyabilen alanlar oluşabilmekte ve bu süreçler otomatikleşebilmektedir.

2.1.2 Okumanın Sosyal Temelleri

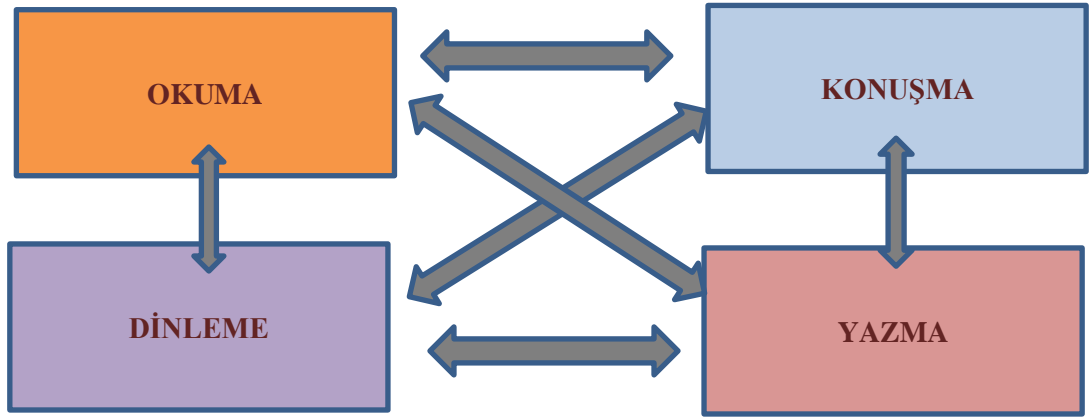
Çocukların okumayı öğrenmek için hazır olmaları gerekmektedir. Bu dil becerisinin gelişmesi, okuma deneyimleri yaşaması, ailesi ve sosyokültürel çevresi ile doğrudan ilişkilidir (Çetinkaya, 2022, s. 19). Temel dil becerileri bireyin iletişimin anlatma ve anlama boyutlarını oluşturmaktadır. Dilin en temel işlevi canlılar arasında iletişim kurabilmek olduğundan dolayı Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından biri de bireylerin iletişim becerilerini artırmaktır (Özbay ve Çetin, 2011). İlk okuma yazma öğretiminin amacı bireylere yaşam boyu kullanabileceği temel dil becerileri, kendini yazılı ve sözlü ifade edebilme becerisi kazandırmak, anadiline karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir. Gelecek yaşantılardaki, akademik hayatındaki başarısızlıklara büyük oranda okuma ve anlama becerilerindeki yetersizlikler neden olmaktadır (Öz, 2011). İlkokulun her şeyin temeli olduğu bilinirken aslında ilkokulun temelinin okuma yazma öğrenimi olduğu bilinmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bireylerin okuma yazma başarıları sayesinde özgüvenleri artar, kendilerini ifade etmede daha başarılı olurlar. Öğrendikleri bilgileri çevresindeki kişilerle paylaşarak sosyalleşmelerine de katkı sağlamış olurlar (Çelenk, 2007). Okumanın amacı okuduğunu anlayabilmek olduğu kadar, kendi duygu ve düşüncelerini anlayarak etkili bir şekilde ifade edebilen, iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Özden, 1999; Akt. Canbulat, 2013).

2.1.3 Okumanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Okuma, duyu organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin işlediği bilgilerden meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme ve %83'ünü görme duyusuyla elde ederiz. Bu verilere bakıldığında görme ve duyma organlarımızla okumanın öğrenmede %94'lük bir paya sahip olduğu görülmektedir (Aytaş, 2005, s. 462). Okuma, yazılı metinleri görerek

kendine uygun bir biçimde anlamlandırmaktır (Arıcı, 2018, s.3). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma sahip olunan ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği bir süreç olarak adlandırılır (Güneş, 2013, s. 128).

Okuma bir dil becerisidir ve diğer becerilerle ilişkilidir. Bu ilişkilerin kavranabilmesi için temel dil becerilerinin sistematik olan ilişkilerine hâkim olmak gerekir. Temel dil becerileri, anlama (dinleme, izleme) ve anlatma (konuşma, yazma) olarak ikiye ayrılmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Karatay, 2014, s.5). Anlama, yazı ve konuşmayı algılamakla ilgiliyken, anlatma ise duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerin aktarılmasıdır (Göçer, 2016, s. 24). Bu bilgilere bakıldığında temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Literatürdeki bilgilerden yola çıkarak temel dil becerileri arasındaki ilişki Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Temel Dil Becerileri

Türkçe öğretiminde tüm temel dil becerilerine aynı oranda önem verilmeli, bütünsellik ilkesi içerisinde geliştirilmesi ve zaman ayrılmalıdır. Sadece bir becerinin gelişimine önem verildiği takdirde bireyin Türkçe öğretimi kötü etkilenecektir. (Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 17). Dil becerileri sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde ilerler. Ömür boyu ilerleyen ve gelişen bu süreç bütünlük içinde ilerletildiği takdirde tam öğrenme sağlanabilir (Temizyürek ve Çevik, 2017, s. 115; Akt. Arıcı ve Taşkın, 2019).

2.1.4 Okumanın Evrimi

Okuma geçmişten günümüze değeri artan bir beceridir. Yıllar içinde okuma evrilmiş ve gelişmiştir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile okunacak eserlerin artması, okuma ortamlarının çoğalması, sadece kitaptan değil aynı zamanda ekrandan okuma gibi teknolojik okuma araçlarının ortaya çıkmasıyla beraber okumanın özelliklerinde de

değişimler olmuştur. İlk zamanlarda yazılı olan harflerin seslendirilmesi olarak görülen okuma, zaman geçtikçe değişmiş ve yeni anlamlara ulaşma çabası olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Yaşadığımız çağa bakıldığında okumanın, ön bilgileri kullanarak yeni bir anlam kurma süreci olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sürecin etkin kullanılması bilgi edinme açısından oldukça katkı sağlamaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2012). Yazının tarihine baktığımızda, insan gelişiminin en önemli noktasının bilginin yazı ile aktarılması olduğu bilinmektedir. Bu keşfe kadar insanlar, kendilerinden sonrakilere ancak hafızalarında kalan bilgileri aktarabilmişlerdir. Bu süreçten sonra yazı türlü şekillerde ortaya çıkmış ve hızla ilerlemiştir. Milletlerin kendilerine ait bir alfabesi olması yanı sıra bu alfabeleri okuyabilen insanların sayısı gittikçe artmaktadır. Geçmişte bu alfabeler çözülmesi gereken sembollerden oluşmaktadır. Bu simgelerin anlaşılabilir olması vatandaşların okuryazar olmasına katkı sağlamaktaydı. Alfabe o dönemden itibaren sadece okuma yazma için bir araçtır. Asıl amaç ise insanların alfabeyi kullanarak bilgi edinmeleri, okumaları, öğrenmeleri ve kültür seviyelerini yukarı çekmeleridir. Yazının bulunmasıyla beraber okuryazar sayısı arttı ve dünyada alfabeler oluşmaya, yazının ve okumanın gelişmesine dair bir dönem başladı (Ungan, 2008).

2.1.5 Okuma Türleri

Okuma becerisinin belli kriterlere göre farklılaşan türleri vardır. Metin türüne, okunma türüne veya okumanın amacına göre ayrılmaktadır. Okul hayatında öğretilen okuma türlerine bakıldığında en çok sesli ve sessiz okumanın tercih edildiği bilindiği için bu bölümde bu iki okuma türü ve alt başlıkları açıklanmıştır.

2.1.5.1 Sessiz Okuma

Sessiz okuma insanların hayatı boyunca en sık kullandıkları okuma türüdür (Çelik, 2006). Sessiz okuma, okuma yapılırken dudakların hareket etmeden göz ve beynin birbiri ile olan ilişkisine dayanan bir okuma türüdür (Kavcar vd., 2005, s. 44). Demirel ve Şahinel (2006) ise sessiz okumanın tanımını şu şekilde yapmışlardır; ses duyu organlarından herhangi birinin hareket ettirmeden, vücudu sallamadan, başı hareket ettirmeden sadece göz ile takip edilerek yapılan okumadır. Sessiz okuma hiçbir ses duyu organı kullanılmadan ve herhangi bir ses çıkarmak için uğraşılmadan yapılan bir okuma türü olduğundan dolayı diğer okuma türlerine göre daha hızlıdır. Bu okuma türünde sadece göz ve beyin arasında yapılan bir okuma türü olması, ses telleri, dil, kulak ve dudak gibi organların bu okuma işlemine dahil olmaması gibi sebeplerle göz gördüğü yazıyı anında

belleğe ulaştırır (Güneş, 2007, s. 136). Sessiz bir şekilde hızlı okumak, gözün daha fazla kelime görüp beyne ilemesiyle ve sesli okumada olduğu gibi geri dönüşlerin olmamasından dolayı anlamayı olumlu yönde etkilemektedir (Çelik, 2006). Sessiz okumanın bir sürü faydası vardır ancak bunlardan en önemlilerinden biri bireyin kendi kendine okuyup öğrenmesine ve araştırmasına olanak sağlaması olduğundan öğrencilere ikinci sınıftan itibaren sessiz okuma etkinlikleri yaptırılmalıdır (Çelik, 2006). Yine de sessiz okumaya geçmeden önce öğrencilere bir süre sesli okuma yaptırılmalıdır. Sesli ve sessiz okuma becerilerinin gelişim süreçleri incelendiğinde buna göre sessiz okuma öncesinde sesli okuma çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Sessiz okuma etkinlikleri öğrencilerin tam bir okuma ve yazma becerilerini kavramasıyla yaptırılmalıdır. Öğrencilerin ilk olarak akıcı bir şekilde sesli okuma becerilerini kazanmaları ve daha sonrasında sessiz okuma etkinliklerine geçilmesi gerekmektedir. Bu sebeple de sessiz okuma çalışmalarına ilkökul birinci sınıfta yer verilmemelidir (Güneş, 2013).

Demirel ve Şahinel (2006, s.87), sessiz okumaya geçildiğinde bu becerilerin geliştirilmesi için gereken davranışların, dudaklarını oynatmadan içinden söyleyerek yapıldığını, öğrencilerin olabildiğince hareket etmeden okumaları gerektiğini ve okuma yapmaları için teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir

2.1.5.2 Sesli Okuma

Sesli okuma göz ile algılanarak zihinle kavranıp sözcüklerin konuşma organları sayesinde söylenmesine denir ve sesli okumanın amacı doğru bir şekilde okunarak konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir (Ünal, 2001). Sesli okuma yapıldığı esnada dikkat edilmesi gereken şey, okumanın konuşuyormuş gibi bir tonla metnin duygularına uygun bir şekilde yapılması, hızlı okumak için zorlamadan önce doğru okumaya dikkat edilmesidir (Demirel, 1999). Öğrencilerin okumayı doğru öğrenmelerinde, öğretmenleri tarafından onların okuma düzeylerinin bilinmesi önemli bir yer tutmaktadır (Çelik, 2006). Güneş (2013) sesli okumayı, yazılı olarak verilen sembollerin, çizgilerin fark edilerek anlamlandırılması olarak tanımlamaktadır. Sesli okuma fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren karmaşık bir süreçtir. Sesli okuma sessiz okumaya göre daha yavaş yapılan bir okuma türüdür. Bunun sebebi ise sesli okumada ulaşılabilecek en hızlı okumanın konuşma hızı olmasından kaynaklanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Okuma akıcılığının arttırılması, okuma hızı ve hatalarının belirlenmesi, geliştirilmesi adına sesli okuma çok önemlidir. Bu okuma türü farklı amaçlar için

kullanılmaktadır. Bunlardan en önemlileri ise, öğretmenlerin öğrencilerin okuma düzeylerini fark etmesini sağlamasıdır. Başkalarını dinleyerek öğrenmeyi de sağlayan sesli okumanın dinleyenlerin anlayabileceği tonda ve akıcılıkta olması gerekmektedir (Baştuğ, 2012). Yapılan araştırmalara bakıldığında sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamaya katkısı olduğunu göstermektedir (Başaran, 2013; Karatay, 2007; Keskin, 2012). Sesli okumanın birçok yararı vardır. Bu yararları Güneş (2013, s.151) sesli okuma yaparken, sesin, vurgunun ve tonlayarak okumanın geliştiği, kelimelerin tanıma seviyesinin arttığı, zihin becerilerini geliştirdiği, okuma becerilerinin, dinleme becerilerinin ve konuşma becerilerine katkı sağladığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bakış açısını geliştirdiği şeklinde sıralamıştır;

Sesli okuma sırasında yapılan bazı hatalar vardır. Kelime kelime okuma, atlama, tersine çevirme, tekrarlar, ekleme, 5 saniye boyunca okuyamama gibi hatalar okumada akıcılığı bozmaktadır. Bireylerin okuma konusunda yaşadıkları sıkıntılar sonucunda, okuma becerilerindeki problemleri belirlemek ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla sesli okuma çalışmaları yaptırılmaktadır. Okuma becerisinin en büyük amacı okuduğunu anlamadır. Okuma konusunda zayıf olan bireylerin anlama becerisine ulaşabilmeleri için ilk olarak akıcı okuma becerilerini oluşturan etmenleri geliştirmeleri gerekmektedir (Arıcı, 2018).

2.1.5.3 Sesli Okuma Hataları

Sesli okuma sırasında yapılan belli başlı okuma hataları vardır. Bu hataların belirlenmesi ve bu hatalara geri dönüt sağlanması okumanın etkili kullanımlarından biridir (Ateş ve Yıldız, 2011). Okuma hataların en temel sebeplerinden biri kelime tanımada eksik olmalarıdır. Bu çalışmada okuma hataları 6 temel başlıkta açıklanmıştır.

- **Atlama**

Bir metni okurken, yazılı olan herhangi bir kısmın okunmadan geçilmesi hatasına atlama denmektedir. Bu hata türü okuyan kişinin dikkatini verememesi, harfleri veya sözcükleri yeterince tanımaması ya da hızlı okuma çabasıyla kaynaklanmaktadır (Akyol, 2019, s. 233). Bu okuma hatasında bilinçli atlama ve bilinçsiz atlama olarak iki türlü atlama yapılabilir. Bilinçli atlama bireyin okuma yaparken daha önce karşılaşmadığı ve anlamını bilmediği kelimenin okunmamasıdır. Bilinçsiz atlama ise cümlelerin akışını bozmayan sözcükleri okumamasıdır. Bu hataların hangisi olduğunu anlayabilmek için atlanan

kelime öğrenciye okutulur. Eğer rahatlıkla okuyabiliyorsa bilinçsiz atlamadır, okuyamıyorsa bilinçli atlamadır. Bu tür hatalar olduğunda kalem ile satır sonuna kadar takip etmeleri sağlanarak atlamaya engel olunabilir. Atlamaların çoğunluğu satır sonlarındadır. Bunun hatalar, öğrencilerin okuma yaparken kelimelerin başlarına dikkat edip sonlarına dikkat etmedikleri için ortaya çıkmaktadır (Pircioğlu, 2016).

- **Ekleme**

Diğer hatalara nazaran ekleme hatası daha az rastlanmaktadır. Bu hata fazla yapılmıyorsa endişelenecek bir durum söz konusu değildir. Eğer ki çok fazla ekleme yapıyor ve cümlenin anlamını bozuyorsa öğrencinin dikkatini toparlamasına yardımcı olunmalıdır (Özhan, 2019). Okuma yaparken yazılı metinde yer almayan harfler, heceler veya kelimeler ekleme yapabilirler. Burada asıl önemli olan bu yapılan eklemelerin ne sıklıkta yapıldığı ve cümlenin anlamını bozup bozmadığıdır (Pircioğlu, 2016).

- **Duraklama**

Öğrencinin bir sözcüğü okuyabilmesi için 2 saniye beklemesine duraklama hatası denmektedir (Dechant, 1968; Akt. Yılmaz, 2006, s.9). Duraklama hatasının asıl sebebi okunacak kelimenin tanınmamasıdır bu yüzden bireyler gördükleri kelimeleri okuyabilmek için bir süre beklerler (Pircioğlu, 2016).

- **Tekrarlar**

Yapılan tekrarlama hatalarının en temel sebebi kelimelerin yeterince tanınmamasıdır (Pircioğlu, 2016). Sözcüğü tanıyamayan öğrenci onu okuyabilmek için sürekli başa dönmeye çalışır. Eğer öğrenci içinde bulunduğu sınıf seviyesine göre çok daha fazla tekrarlama hatası yapıyorsa bir alt düzeye inmek süreci kolaylaştırır. Bir alt düzeydeki metni okuyabiliyorsa bu hatalar kelime tanıma eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ancak tekrarlama hataları hala devam ediyorsa bu konuda problem olduğu anlaşılmaktadır. Bu hataları ortadan kaldırmak için öğrencinin okuma yaptığı sırada okuduğu sözcüklere işaret ederek, kelime kartlarıyla veya tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ses kaydı eşliğinde okuma gibi yöntemlerle okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2019). Cümle bazında düşündüğümüzde tekrar hatalarını çözmek için cümlenin içindeki bir kelimeyi tanıyamadığı zaman ondan önce gelen kelimeleri tekrar tekrar okutarak diğer kelimeyi tanımasına zaman vererek okuması sağlanabilir (Pircioğlu, 2016).

- **Yanlış Okuma**

Yanlış okuma hataları okunulan metnin anlaşılmasını doğrudan etkilemektedir. Okuduğunu anlayamayan, metnin içindeki paragrafların bütünlüğünü anlayamayan, zihninde birleştiremeyen okuyucular diğer becerileri yerine getirmede de zorluk yaşamaktadırlar. Bu hatalar okuma ve anlama becerilerine doğrudan etki ettiği için öğrencilerin akademik hayatını, okula yönelik tutumunu da olumsuz yönde etkilemektedir (Dağ, 2010; Dündar ve Akyol, 2014). Okurken yapılan hataların giderilmesi, öğrencilerin iyi bir okuyucu olmalarına ve yaşamlarına olumlu yönde etki sağlayacaktır (Akyol ve Kodan, 2016).

- **Ters Çevirme**

Bir harfin, bir hecenin ya da bir kelimenin ters çevrilerek okunmasına ters çevirme hatası denmektedir (Pircioğlu, 2016). Bu tür hatalar özellikle okumaya yeni başlayan öğrencilerde görülmektedir. Metni okuyan birey okuma esnasında “b” sesi yerine “d” ya da “ev” kelimesi yerine “ve” kelimesini okuyarak ters çevirme hataları yaparak okumaktadır. Bu hatalar sesleri, heceleri ve kelimeleri tanıdıkça ortadan kaybolmaktadır. Ancak hala devam ediyorsa bu başka önemli sorunlara işaret edebilir ve bu hataları ortadan kaldıracak etkinliklerle çalıştırma yapılması gerekmektedir (Pircioğlu, 2016).

2.2. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine uygun olarak, tekrar yapılmadan, heceleme ve gereksiz duraklamalar olmadan konuşurcasına yapılan okumalardır (Akyol, 2019). Bireyin akıcı okuyabilmesi için mutlaka kelime tanıma ve ayırt etme yeteneğine sahip olması gerekir. Bu yeteneklere sahip olmayan okuyucular zayıf okuyucu olarak adlandırılır (Lesgold vd., 1985). Akıcı okuma üzerine bir sürü tanım yapılmıştır. Ancak ortak bir tanım yapmak oldukça zordu çünkü akıcı okuma ile ilgili yapılan tanımlar akıcı okumayı oluşturan öğelerden yani prozodi, okuma hızı ve doğru okumadan yararlanılarak yapılmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s.213; Akt. Sezgin ve Akyol, 2015). Okunulan metnin kolay anlaşılabilmesi için anlatımın akıcı olması gerekir. Akıcılık, kelimeleri kolayca tanıyarak, metni doğru ve hızlı bir şekilde okuyup daha iyi anlayabilme yeteneğidir (Güleryüz, 2004). Akıcılık, sesli ya da sessiz okuma esnasında anlamaya dair yeterlilikle ilgilidir (Rasinski, 2012). Willis (2008), akıcı okuma konusunda başarılı olan öğrencilerin okuma sırasında bir zorluk çekmedikleri ve

okuduklarını daha rahat anlayabildiklerini söylemiştir. Bu becerilere sahip olan öğrenciler kelime gruplarında otomatikleşebilir, noktalama işaretlerini daha önceden ayırt edebilir (Babacan, 2020). Bu sebeple akıcı okuma becerilerini ilerletmek amacıyla bazı tekniklerden yararlanılmalıdır. Tekrarlı okuma, eşli okuma, podcast, okuyucu tiyatroları bu tekniklerden bazılarıdır (Sezgin ve Akyol, 2015).

2.2.1 Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma, prozodinin, okuma hızının ve doğru bir şekilde okumanın birlikte yapılmasıyla meydana gelir (Zarain, 2007). Bu becerilerinin hepsi birbiri ile bağlantılı ve birbirini etkilemektedir. Dowhover (1987) bir araştırmasında okuma hızlarının doğru okumaları ile ve doğru okumalarının anlamaları ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Prozodik okuma, doğru okuma ve okuma hızı, akıcı okumanın 3 becerisidir. Hepsi aynı derecede önemli görülse bile gelişim açısından belli bir sırayı takip etmektedir. Bu sıra doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma olarak ilerler. Bu bilgilere göre prozodik okuma becerisinin kazanılabilmesi için ilk iki becerinin kazanılmış olması gerekmektedir (Mathson, Allington ve Solic, 2006).

2.2.1.1 Doğru Okuma

Doğru okuma akıcı okuma becerilerinden ilk sırada olmalıdır. Okuma hızından ve prozodiden önce gelir (Akyol, 2019). Okuyucu mümkün olduğunca metinleri doğru bir şekilde okumalıdır. Doğru okuma, okunan metinde yer alan kelimelerin doğru seslendirilmesine denmektedir. Doğru okuma aynı zamanda bir dakikada doğru bir şekilde okunan kelimelerin yüzdesi olarak açıklanabilir (Massey, 2008). Okumanın akıcı olabilmesi için ilk olarak verilen metnin doğru okunması gerekmektedir. Kelimeleri doğru tanımak, çözümlmek ve doğru okumak akıcı okuma için çok önemlidir. Kelimelerin doğru okunması için alfabe ilkelerinin anlaşılması, ses olaylarının kavranması ve kelime dağarcıklarının geniş olması gereklidir. Kapasitelerinin büyük bir çoğunluğunu kelime tanımaya ve ayırt etmeye veren zayıf okuyucuların, kelime tanıma ve ayırt etme hızları oldukça yavaştır. Kelime tanımayı doğru ve hızlı bir şekilde yapılabildiği zaman birey dikkatinin çoğunu tek tek kelimeleri değil, metnin bütününe çözmeye verecektir.

Rasinski (2014), iyi okuyucuların en belirgin özelliklerine bakıldığında, okudukları metinde bulunan kelimelerin otomatik bir şekilde hatırlama becerilerini kazandıklarını ve bu sebeple çabalarının tamamını metni anlamaya yönelttiklerini belirtmiştir. Öğrencilere

okumanın ilk temelleri atıldığında sesleri birleştirme yetenekleri ileriki zamanlarda otomatik bir şekilde doğru okumaları için bir alt yapı oluşturulmuş olacaktır. (Baştuğ ve Akyol, 2012). Piper (2010)'a göre bireyin akıcı okuması için okunan 100 kelimenin 98 tanesinin doğru bir şekilde okunması gerekmektedir. Okuyamayan bireyler zayıf okuyucu olarak adlandırıldığı bilinmektedir. Bu okuyucular kelimeyi tanıyamadığı ve doğru okuyamadıkları zamanlarda düzeltmeler yaparlar. Bu sebeple zayıf okuyucuların okuma hızları da düşüktür. Kelime tanıma eksikliğinden kaynaklanan yavaş okuma, otomatikliği engel olarak metnin anlaşılmasını da güçleştirmektedir.

2.2.1.2 Okuma Hızı

Akıcı okumanın üç becerisinden ikincisi okuma hızıdır. Bireyin okuma hızına belirlemek amacıyla 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısını bularak ulaşılabilir (Soydaş, 2019). Doğru okuma akıcı okuma için yeterli bir beceri değildir çünkü metni doğru okusa bile uygun hızda okuması gerekmektedir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Samuels (2006), edinilen bilgilerin kısa süreli bellekte uzun süre durmadığını bu sebeple okuma işleminin çok uzun sürmesi durumunda bireyin okuduğu metni anlayabilmesi için tekrar okuması gerektiğini ifade etmiştir. Hızlı okuma becerisi, okunacak kelimelerin tanınmasını ve sonraki okunacak olan kelimeyi tahmin edebilme başarısıdır (Başaran, 2013). Doğru okuma ve okuma hızı birbirleriyle bağlantısı olan iki beceridir. Bu iki beceri akıcı okumanın temelini oluşturur ve sürekli tekrar yapılarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durumu LaBarge ve Samuels (1974) bir işi kolay yapabilmek, ustalaşmak durumuna gelebilmek olan otomatikleşme teorisi ile açıklamışlardır. Bireylerin bir işi otomatik olarak yapabilmesi için o konuda pratik yapmış olması gerekmektedir. Otomatikleşme teorisi insan beyninin kapasitesiyle ilgilidir. İnsanlar bir işi ilk öğrendiklerinde tüm dikkatlerini ve bilişsel kapasitelerini o işe verirler. İşin yapılışını öğrendikçe becerisi gelişir ve beynin kapasitesini aynı anda başka alanlarda da kullanabilir hale gelir. (Soydaş, 2019). Bir beceride otomatikleşmeyi sağlamak, kitap okurken anlamak, gitar çalarken söylemek vb. o davranışın sürekli tekrar edilerek yapılması sayesinde olur (Samuels, 1979). Logan (1979), okumada otomatikleşmenin başarılması için dört temel unsur olduğunu belirtmiştir. Bunlar; okuma hızı, kolayca okumak, bağımsız okuma ve bilinçsiz bir şekilde okuyabilmektir.

Beyin okuma sürecinde pratik sayesinde zihninde izler oluşturarak daha kolay yapılması için yeni yollar oluşturur. Öğrenciler sesleri birleştirip heceler oluştururken zorluk yaşayabilirler. Tekrar sayesinde bu zorlukların üstesinden gelinir ve bilinçsiz bir çaba ile

kendiliğinden kelimeler okunabilmektedir. Okuma konusunda zorluk çeken öğrencilerin hataları tespit edilerek çeşitli yöntemlerle akıcı okumaları sağlanmalıdır. Zamanında düzeltilemeyen hatalar zamanla beyinde yer ederek zihinlerinde yanlış okuma eyleminde otomatikleşirler ve ilerde düzeltilmesi daha zor hale gelir (Logan, 1979).

Okuma hızı, doğru okuma ile okunan süre olarak tanımlanabilir. Akıcı okumanın her aşamasında okuma hızı önemli bir etkidir. Okuma hızı iki şekilde yorumlanmaktadır. Breznitz'e (2006) göre okuma hızı çoğunlukla öğrencilerin okuma düzeylerini ölçmek için kullanılsa da aynı zamanda okuma kalitesini etkilemektedir. Akıcı okuma eğitimi birçok öğretim yerinde okuma hızı olarak algılanmaya başlanmış ve buna uygun eğitim verilmektedir (Rasinski, 2012). Okuma hızı uygun düzeyde olmalıdır. Çok hızlı veya çok yavaş okunduğu zaman olumsuz yönde etkileyebilir. Yavaş okuyan bireylerin metin bütünlüğünü takip edememe ve hızlı okuyan bireylerin detayları anlayamama gibi sorunlarla karşılaşmaları mümkündür (Özhan, 2019).

Tablo 2.1. Okuma Hızıyla Anlama Arasındaki İlişki

Zaman	1 Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Anlama Yüzdesi
1 dakika	62- 250	%80- 90
1 dakika	500	%40
1 dakika	1000	%15- 20
1 dakika	1000' den fazla detaylı okuma	%15' ten az

(Carver, 1984; Akt. Özhan, 2019)

Doğru okuma becerisi ve hızlı okuma becerisi bir arada sergilendiğinde okuyucu artık otomatikleşmiş olmaktadır.

2.2.1.3 Prozodik Okuma

Akıcı okuma unsurlarından biri prozodidir. Prozodi, tonlamayla, vurgulayarak okumaktır. Okunan metinlerde verilen duyguları, tonlamalar yerinde yapıldığında prozodik okuma yapılmış olur. Prozodik okuma yapılırken, cümlelerin duraklama yerlerine dikkat edilerek okunması gerekir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Prozodi olmadan yapılan okumalarda yeterince vurgu olmadığından monoton bir metin haline gelir. Bu durumda akıcı okuyan ve okuyamayan öğrenciler ayırt edilebilir (Zutell, Donelson, Bevans ve Todt, 2006).

Doğru okuma becerisi, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerine sahip bireylerin prozodik okuma becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Saat, 2019).

2.2.2 Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri

Öğrenciler okumayı ilk öğrendiklerinde yavaş ve duraksayarak okurlar. Yavaş okudukları için öğrencilerin kelime tanımada ve ayırt etmede sorun yaşadıkları bilinmektedir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerileri geliştiğinde birçok öğrenci akıcı okuyabilmektedir (Breznitz, 2006). Akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilen çeşitli stratejiler vardır. Bu bölümde akıcı okuma stratejilerinden bahsedilmektedir.

2.2.2.1 Tekrarlayıcı Okuma

Akıcı okumayı geliştirmek için en çok kullanılan yöntemlerden bir tanesi tekrarlı okuma çalışmalarıdır. Tekrarlı okuma, akıcı okumada zorluk çeken öğrencilerin akıcı okuyabilen bireylerin gözetiminde metinleri basitten karmaşığa doğru bir sırayla birden fazla kez okumasına dayalı bir stratejidir (Akyol, 2020). Kaman ve Şahin (2013), akıcı okumada zorluk çeken bireylerin akıcı okumalarını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma stratejisi kullanmanın olumlu etkilediğini belirtmiştir. Akyol (2016), tekrarlı okuma stratejisi ile çalışma yapılmasının okumaya olan güvenini artırdığını belirtmiştir. (s.86; Akt. Soytaş ve Ertem, 2019). Tekrarlı okuma yöntemi farklı şekillerde, farklı mekanlarda ve farklı gruplara uygulanabilir. Bireysel olarak uygulanabildiği gibi öğrencilerin anne ve babalarına metnin bir kopyası verilerek okuma çalışmaları yapmaları sağlanabilir (Yılmaz, 2006). Bu yöntemde amaç öğrencilerin sözcükleri tanımalarını hızlandırmak ve anlamak için daha fazla zamanları kalmasını sağlamaktır. Samuels (1977) tarafından geliştirilen bu yöntem, kelime tanıma konusunda otomatikleşmeleri için geliştirilmiştir. Gorsuch ve Taguchi (2008), tekrarlı okuma yönteminin bireylerin akıcı okumalarında ve okudukları metni anlamak konusunda olumlu yönde bir etkisi olduğunu belirtmiştir (Akt. Soytaş ve Ertem, 2019). Kuhn ve Stahl'a (2000) göre bu yöntem akıcı okuma becerisini geliştiren en yararlı yöntemlerden biridir.

2.2.2.2. Okuyucu Tiyatroları

Okuyucu tiyatroları çalışmalarında öğrencilere seviyelerine uygun roller verilir. Bu rolleri ezberlemeseler bile önceden çalışmaları gerekmektedir (Akyol, 2016, s. 86). Öğrencilere senaryoyu çalışmaları ve prova etmeleri için yeterli zaman verildiğinde izleyicilerin önünde sahne almayı çok severler (Rasinski, 2000). Bu yöntemde öğrencilerin okuma

pratiği yaparak tekrarlı okuma yapmaları sağlanır. Tekrarlı okumanın aksine öğrenciler bir grubun önünde sunum yapacakları için tekrarlı okuma yapma konusunda kendilerini motive edebilirler (Uysal, 2018). Tekrarlı okumanın amacı prozodik okuma becerilerini geliştirerek okuduğu metnin anlamının okumaya yansıtma becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda okuyucu tiyatroları, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiği gibi eğlendiren, akıcılıkta gelişmelerini sağlayan ve meraklandıran bir okuma yöntemidir (Babacan, 2020). Okuyucu tiyatro çalışmalarında kostümler veya dekorlar yoktur sadece amacı okuyucunun sesini uygun tonlamalarda kullanmasını sağlamaktır ve tüm sınıfla uygulanabileceği gibi farklı metin türleriyle de uygulanabilir (Young ve Rasinski, 2009).

2.2.2.3 Koro Halinde Okuma

Koro halinde okuma, okuma becerileri gelişmiş bir bireyin bir cümleyi ya da kelimeyi okuduktan sonra (rehberli okuma), öğrencilerin o kısımları o bireyden sonra aynı anda okudukları bir tekniktir (Akın, 2020). Koro halinde okuma tekniği akıcı okumayı geliştiren bir stratejidir. Aynı zamanda en iyi seviyedeki okuyucu ile en zayıf okuyucuyu bir araya getirebilmektedir (Akyol, 2014). Bu sebeple farklı seviyedeki gruplarda yapılabilecek bir çalışmadır. Koro halinde okuma yönteminde öğrencilerin her birinin diğer öğrencileri dinlemeleri ve onlarla senkronize bir şekilde söylemeleri gerekmektedir. Bu sebeple sürekli kendilerini denetlerler (Keskin, 2012). Koro okuma kalabalık gruplarla uygulanabilir. Koro okuma öğrencilerin eş zamanı olarak söylemlerini barındırmasından ötürü prozodik becerileri geliştirmeye katkıda bulunur (Akyol, 2014). Reutzell ve Cooter (2003) koro halinde okuma stratejisinin okumada akıcılığı geliştirmeye katkı sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem en çok akıcı okuma konusunda zorluk çeken bireylere katkı sağlamaktadır (Özhan, 2019). Koro halinde okuma sınıfta topluca okutulabileceği gibi, bir öğrencinin koronun başına geçmesi de sağlanabilir (Akyol, 2016). Öğretmenin model okuma yapması veya sesli kitaplar kullanılması önemlidir (Keskin, 2012).

2.2.2.4 Eşli Okuma

Eşli okuma yöntemi ikili gruplar halinde okuma çalışmaları yapılmasına denmektedir. Öğrenciler arkadaşlarıyla eşleşerek okuma çalışmaları yaparlar. Bu yöntemde akıcı okuma düzeylerine göre gruplama yapılmalıdır. Düzeyi iyi olan bir öğrenci ile akıcı okuma düzeyi düşük olan bir öğrencinin eşleştirilmesi önemlidir. Akıcı okuma düzeyi iyi

olan öğrenci diğer arkadaşına metni sesli bir şekilde okur ve diğer arkadaşının okumasını sağlar. Model okuyucu grup arkadaşının okumasını dinleyerek ona geri bildirimlerde bulunarak destek olması sağlanır. Bu yöntemde önemli olan nokta grup üyelerinden bir öğrencinin akıcı okuma becerisinin gelişmiş seviyede olması ve grup arkadaşının hatalarını fark edip düzeltebilecek bir durumda olması gerekmektedir ancak bunu yaparken yargılayıcı bir tutum sergilememelidir (Akyol, 2020). Akıcı okuma becerileri düşük seviyede olan öğrencinin akıcı okuma becerileri gelişene kadar bu yönteme devam ettirilir. Rasinski ve Fredericks (1991), yaptıkları bir araştırmada eşli okuma yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır (Akt, Akın, 2020). Okumada model olacak kişi bir arkadaş olacağı gibi öğretmen ya da aile üyelerinden biri de olabilmektedir. Okutulacak metnin akıcı okuma becerisi düşük olan öğrencinin seviyesinden biraz üstte olması gerekmektedir.

2.2.2.5 Nörolojik Etki Metodu

Akıcı okuma stratejilerinden biri olan nörolojik etki metodu, okuma stratejisidir. Flood, Lapp ve Fisher (2006), bu metodun akıcı okumayı geliştirmeye yarayan en etkili yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu uygulamada en önemli şeylerden biri doğru metni seçmektir. Uygulama sürecine öğretmenin ve öğrencinin aynı metni incelemeleriyle başlanmaktadır. Yan yana oturarak öğretmenin metni okurken okuduğu kelimeleri parmağıyla işaret ederek ilerlemesini öğrencinin takip etmesi sağlanmaktadır. Öğretmen metni okurken noktalama işaretlerine, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelidir. Öğretmen okuduktan sonra öğrencinin okunan metni tekrar etmesi sağlanır. Öğrenci metni okurken kendine güvenle okuduğu durumlarda öğretmenin onu teşvik etmesi öğrencinin motivasyonunu artırıcı bir etkidir. Okuyucunun modelden destek alarak okuma yapması sebebiyle okuma kaygısının azalmasına yardımcı olmaktadır (Baştuğ ve Kaman, 2013). Öğrencilerin akıcı okumanın nasıl olması gerektiğini doğrudan bir modeli dinleyerek öğrenmesi ve uygulama yaparken tekrarlı okuma yapmaları sebebiyle akıcı okuma becerilerini geliştiren bir yöntemdir. Baştuğ ve Kaman (2013), nörolojik etki metoduyla akıcı okumayı geliştirmek amacıyla yaptıkları bir çalışmada bu yöntemin katkısı olduğunu fark etmişlerdir.

2.2.2.6 Eko Okuma

Eko okuma, öğretmenin kelimeleri, cümleleri veya paragrafları yüksek sesle örnek bir şekilde okuyarak öğrencilerinin de onun ardından tekrar etmelerini sağlayan bir

yöntemdir. Yankılayıcı okuma sesli okuma yapıldığı sırada sesin nasıl kullanılması gerektiğini model olarak göstermesi sebebiyle oldukça yararlı olduğu düşünülen bir yöntemdir (Güneş, 2013). Öğrencinin hata yaptığı noktalarda o kısımların tekrar okunması sağlanarak düzeltilmesine yardımcı olunur. Bu yöntem sayesinde öğrenciler okuma kaygısı yaşamaz ve okuma yapmak için motive olurlar. Bu yöntemde kullanılacak olan metinler öğrencilerin seviyesinden biraz yukarı olabilir.

2.2.3 Dijital Akıcı Okuma Stratejileri

Teknolojinin gelişmesi ve eğitime katkı sağlayacak şekilde uyarlanması sonucunda okuma becerileri için kullanılabilecek yeni araçlar geliştirilmiştir. Bu bölümde teknolojik okuma araçları dijital metin, e-kitap, hiper metin (çoklu ortam metinleri) ve podcast (sesli kitap) sırası ile açıklanmıştır.

2.2.3.1 Dijital Metin

Dijital metinler, metnin ötesindeki fikirleri keşfetmeyi, bu keşfedilen fikirleri desteklemeyi amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda bağlantılar, açıklamalar ve multimedya içerir (Sulak, 2022, s. 200). Dijital metinler, medya araçlarından olan ses, resim, grafik vb. yararlanarak farklı stillerde, büyüklükte ve boyutta hazırlanan metinlerin dijital ortamda sunulmasıdır (Ertem, 2014, s. 57; Akt. Soydaş, 2019). Günümüzde her yaşta insan teknolojik araçları kullanmaktadır. Bu araçlar sayesinde dijital metinlerle karşılaşmakta ve onlardan yeni bilgiler edinerek iletişim kurmaktadır (S. Maden ve Maden, 2016).

Dijital metinler;

- Bireysel olarak kullanılabilmesi,
- Ekonomik olması,
- Kolay taşınabilir ve ulaşılabilir olması,
- Eğlenceli olması,
- Kaydetme kolaylığı,
- Çevrim içi veya çevrim dışı şekilde ulaşılabilir olması,
- Kâğıt israfını önlemesi,
- İster grupla ister bireysel şekilde okunabilmesi,

- Birden fazla duyu organına hitap etmesi gibi sebeplerden ötürü tercih edilmektedir (Ertem, 2014; S. Maden ve Maden, 2016).

Yaşadığımız çağda teknoloji her alanda kullanıldığı gibi eğitimde de sık sık kullanılmaktadır. Kitaplardan okutulan metinlerin yerlerini dijital ekranların almaya başladığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayarlar ve tabletlere olan ilgisi sayesinde kitapları dijital ortamlardan okumaları onlar için daha ilgi çekici ve motive edici olmaktadır. Thoermer ve Williams (2012)'a göre bu metinlerin önemli özelliklerinden birinin, öğrencilerin ilgisini çekmesi sebebiyle sınıfta monotonluktan uzak ve sıkılmalarının önüne geçen ders saatleri işlenmesini sağlamasıdır (Akt. Soydaş, 2019). Dijital metinlerin kolay ulaşılabilir olması sebebiyle her an kullanılabilir olması önemli bir özelliğidir. Öğrenciler, bu metinler sayesinde daha istekli bir şekilde okuma yapmaları sebebiyle akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Ekrandan okumanın faydaları olsa da kâğıttan okumaya alışan bireyler için zorlandıkları noktalarda vardır.

Bunlar;

- Anlamayı zorlaştırması,
- Kâğıttan okumaya alışanların bu metinleri okurken zorlanması,
- Gözlerinin ağrması,
- Omurgalarının ağrıları gibi fiziksel rahatsızlıklara sebep olabilmesidir.

Larson (2010)'a göre dijital metinler bu olumsuz özelliklere rağmen zayıf okuyucuların okuma motivasyonunu, kendine güvenini artırarak akıcı okuma becerilerini, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Thoermer ve Williams (2012), teknolojik aletler kullanılarak dijital metin gibi yöntemler sayesinde okuma yaptırmanın öğrencilerinin doğru okumalarını, okuma hızlarını ve prozodilerini güçlendireceğini belirtmektedir. Duran (2013), çoklu duyu organına hitap etmesi sayesinde öğrencilerin metinler arasındaki anlam bütünlüğünü daha kolay kurabildiklerini belirtmişlerdir. Eğitimde teknolojinin kullanılmasının artık kaçınılmaz olduğu ve öğretmenlerin bu teknolojik araçları eğitim için doğru bir şekilde kullanılması öğrencilerin okumalarını olumlu yönde etkilemektedir (Kaman ve Ertem, 2018).

2.2.3.2 Podcast

Podcastler, kişilerin ses, video ya da web bağlantısı gibi formatlarla kendi okumalarını kaydedip dinleyerek başkalarıyla paylaşabilecekleri gibi, iyi okuyucular tarafından daha önce kaydedilmiş dosyaları dinleyerek doğru okumanın nasıl olacağını model alabilecekleri ve okuma hatalarının giderilmesi için dinleme yapabilecekleri dosyalardır (Sulak, 2022). Basılı kitapların orijinal hallerine bağlı kalarak, profesyonel bir şekilde ses kaydı alınması ile oluşan kitaplardır (Ertem, 2014, s:8). Podcastler, internet ortamından ulaşılabilen ses veya video dosyaları olarak açıklanabilir. Podcastler, istenildiğinde kişisel bilgisayarlar yüklenerek internet bağlantısı olmadan da ulaşılabilen sesli kitaplardır (Şendağ, Gedik, Caner ve Toker, 2017). İnternet üzerinden ulaşılabılır olması sayesinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüntü ve ses dosyalarını yükleyerek takip edilmeleri kolaylaşmaktadır. Podcastler, uzun süredir eğitim alanında kullanılan ve gelişmekte olan bir teknolojik araçtır. Uzaktan eğitime alternatif bir araç olarak kullanılabilen podcastler, mobil öğrenmede yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin ilkelerine uyacak şekilde her yerde ve her zaman ulaşılabılır araçlardır (Doğan ve Şenli, 2010). Kaplan ve Leiserson (2005) podcast uygulamalarının öğrenciler için farklı materyal seçeneği olarak kabul edildiği ve dil becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Podcast üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Ashton-Hay ve Brookes, 2011; O' Bryan ve Hegelheimer, 2007; Akt. Yılmaz ve Babacan, 2015). Podcastler aynı zamanda konuşma becerisini ve telaffuzlarını geliştirmeye yardımcı bir araçtır. Podcastler sadece okul ortamında değil, aynı zamanda kendi kendine öğrenenlere ve diğer yaşlılarına göre daha yavaş öğrenenler için uygun bir ortam sağlamaktadır. Teknolojik araçların kullanımının ve mobil öğrenmenin artışı sebebiyle podcast kullanımı yaygınlaşmıştır. Podcastler, mobil öğrenmenin en büyük yardımcılarındandır. Podcastlerin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır.

Podcastlerin avantajları;

- Dinleyicilerin kayıtları istedikleri yerde ve zamanda dinlemesine olanak sağlar,
- Durdurup not almalarına imkân tanır
- Podcastler oldukça ekonomiktir,
- Podcastler dijital olması sebebiyle çevrimiçi kullanılabilir,

- Basit şekilde kullanılması sebebiyle kullanıcı dostudur.

Podcastlerin dezavantajları;

- Podcastlerin tam olarak bilinmemesi,
- Teknolojik altyapıyla tam olarak bütünleşememesi,
- Akademik kaynakların ve eğitim kaynaklarının eksikliği olarak sıralanabilir (Bruno, 2007; Akt. Gülseçen vd., 2010: 789; Akt. Yılmaz ve Babacan, 2015).

Stanley (2006) ise podcastleri öğrencilerin dinledikleri dildeki deyimleri, dil bilgisel yapıları kendi kendine erişebileceği doğrudan öğrenmesine olanak sağlayan iyi bir dil kaynağı olarak belirtir ve öğrencilerin hazır kayıtları dinlemesinden ayrı olarak kendi podcastlerini oluşturabilecekleri bir ders materyali olarak görmektedir. Öğrencilerin heyecanlanmasını sağlayan ancak dikkatlerinin kısa süreli olmasından dolayı ilgilerini çekmek, motivasyonlarını artırmak ve devamlılığı sağlayabilmek önemlidir (Keller, 2016). Podcastler ses, video, resim veya müzikler içerebileceği gibi (Rosell-Aguilar, 2007) video halinde hazırlanması ya da ekran görüntüleri eklenerek zenginleştirilmiş podcastler oluşturulması mümkündür (Almeida-Aguiar ve Carvalho, 2016; Akt. Yakın, 2018). Farklı çeşitlerde podcastler oluşturulabildiği gibi öğrencilerin kendi podcastlerini oluşturmaları da mümkündür (Moryl, 2016). Podcastin zaman içinde gelişmesiyle podcast tasarlanmanın ve bu kaynakların çeşitli öğretim alanlarında kullanılması gibi yararlar sağlamıştır (Rosell-Aguilar, 2007). McGarr (2009)'a göre podcastler 3 sınıfa ayrılmaktadır;

- Temel Podcastler: Sınıf içi öğretimin yerini kullanılabilen podcastlerdir,
- Tamamlayıcı Podcastler: Sınıf içi öğretimi destekleyen ve materyal olarak kullanılabilen podcastler,
- Yaratıcı Podcastler: Öğrencilerin kendileri tarafından tasarlanarak kendilerini dinlemelerine olanak sağlayan podcastlerdir.

Podcastler, Carvalho, Aguiar ve Maciel (2009)'a göre altı farklı boyutta sınıflandırılmıştır. Podcastler ortamına, türüne, uzunluğuna, yazarına, stiline ve amacına göre altı farklı boyut içerik şeklinde tasarlanır. Podcastlerin etkililik oranları da bu özelliklerle doğru orantılıdır (Almeida-Aguiar ve Carvalho, 2016; Akt. Yakın, 2018)

Öğrencilerin okumasını da geliştiren podcastler özellikle akıcı okumada zorluk çeken ve okuma güçlüğü olan öğrenciler için bir imkân sunmaktadır. Dikkat eksikliği yaşayan öğrencilerin bir kulaklıkla sesli kitap ile okuma çalışmaları yaptırılması dikkatlerini toparlamalarına katkı sağlayacaktır. Podcastler kod çözme becerilerinin yanı sıra vurgu, tonlama ve prozodik okuma becerilerinin gelişimine yarar sağlamaktadır (Casbergue ve Harris, 1996). Alanyazında podcastlerin yeni bir teknoloji olması sebebiyle yapılan akademik araştırmalar sınırlıdır (Kim, 2011).

2.2.4 İlgili Araştırmalar

2.2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2006), tekrarlı okuma yönteminin okuma hataları ve okuduğunu anlama seviyelerini geliştirmede etkisini incelemek amacıyla ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 4 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilerin özellikle zekâ, işitsel ya da görsel yönden herhangi bir problem olmamasına dikkat edilmiş ancak yine de okuma güçlüğü çeken öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin hepsiyle bir haftada 4 saat toplamda 48 saat tekrarlı okuma yöntemiyle çalışma yaptırılmıştır. Öğrencilerin her biri toplamda 35 masal kitabı okumuş ve uygula sonucunda öğrencilerin ikinci sınıf endişe düzeyinde olan seviyeleri üçüncü sınıf öğretim düzeyine çıkmıştır.

M. Yılmaz (2008), okuma hatalarını ve anlama becerilerini geliştirip, akıcı okumalarını artırmak için kelime tekrar tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile çalışılmıştır. Seçilen metinleri okutulurken öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilerek okuduğunu anlama ile ilgili sorular sorulmuştur. Hata analiz envanteri ile elde edilen veriler belirlenmiştir. İki buçuk aylık bir eğitimden sonra öğrencinin okuma hatalarının önemli ölçüde azaldığı ve akıcı okuma becerisinin ilerlediği görülmüştür.

Kaman (2012) ilkökul 3. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, akıcı okuma düzeylerini geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma stratejisi ile ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinden iki öğrenci ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından birer tane olmak üzere deney grubuna 10 hafta süresince 10 okuma metni ile çalışma yaptırılmıştır. Control grubu ise bütün süreç boyunca normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Uygulamaların sonucunda deney grubunun ve kontrol grubunun arasında okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Keskin (2012) 172 dördüncü sınıf öğrencisi ile akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemleri kullanılarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda ise koro okuma yönteminin okuma hızı, prozodi becerileri ve doğru okuma üzerinde; eşli okuma yönteminin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin ise okuma hızı, prozodi becerileri ve doğru okuma becerilerinde olumlu bir etkisi olduğuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma bileşenlerinden olan okuma hızını ve okuma prozodisini geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma; okuma doğruluğunu geliştirme konusundaki en etkili yöntemin ise eşli okuma olduğu tespit etmiştir.

Karsak (2014), birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarısı üzerinde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada birinci sınıfa devam eden 32'si kontrol ve 32'si deney olmak üzere toplam 64 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmada kontrol grubu ile normal eğitimlerine devam ederken, deney grubu ile bilgisayar destekli çalışmalar yapılmıştır. Deney sonucunda okum ve yazma becerilerini kazandırmada kontrol grubu ve deney grubu arasında, deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bir fark görülmüştür. Noktalama işaretlerinin kullanımını öğrenme konusunda eğitsel oyunlarla yapılan etkinlikli öğretimin normal çalışmalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar ve Akyol (2014), okuma ve anlama konusunda sıkıntı çeken öğrenciler için tekrarlı okuma yöntemi ile ilgili bir örnek olay çalışması yapmışlardır. Öğrencinin yapılan ölçümler sonucunda motivasyon eksikliği sebebiyle okuma hataları yaptığı belirlenmiştir. 11 hafta boyunca yapılacak olan çalışmada yedi hikâyeye yazılarak baş karakterin ismi öğrencinin adıyla değiştirilmiştir. Motivasyon sağlandıktan sonra tekrarlı okuma yöntemiyle çalışmaya devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma seviyesinde artış olduğu sonucu belirtilmiştir.

Bulut (2016), ilkokul dördüncü sınıfa devam eden toplamda 50 öğrenci ile tekrarlı okuma çalışmaları yaparak öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını geliştirme amaçlı bir çalışma yapmıştır. İkişer şubeden oluşmak üzere deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Haftada beş gün birer saat olmak üzere toplam 10 hafta süresince tekrarlı okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda grup içinde ve deney-kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı ve okuma doğruluğu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların kendi içinde yapılan karşılaştırmalarda ise tekrarlı okumanın okuma hızı, prozodik

okumalarının, doğru okumanın ve sessiz okuma akıcılığının gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Kaman ve Ertem (2018), 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının, anlamalarının ve tutumlarının etkilerini araştırmak için dijital metin yöntemiyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma dört ayrı okuldan oluşan 30, 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Eşir sayıda deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre dijital metinlerin öğrencinin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi varken anlama becerilerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soydaş (2019),4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlam ve akıcı okumaları üzerindeki etkilerini anlamak için dijital metinlerin birden çok okutma üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmasını 4. Sınıfa devam etmekte olan 21 öğrenci ile 8 hafta süresinde yürütmüştür. Her hafta farklı bir dijital metin ile çalışma yaptırmıştır. Tekrarlı okuma stratejisi ve okuduğunu anlama çalışmalarını her hafta devam ettirmiştir. Araştırma tek gruplu ön test-son test denem modeli ve yarı deneyseldir. Yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testlerinden faydalanarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızlarında artış, okuma hatalarında azalma ve prozodik okuma becerilerinde gelişme görülmüştür.

Çiftçi (2019), ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri seviyelerindeki etkisini incelemek amacıyla dijital hikayelerle birlikte çalışma yapmıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen araştırma yöntemini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet okulunda eğitim gören 54 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısı deney, diğer yarısı kontrol grubu olacak şekilde ayrılmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği, okuma hızı, sesli okuma hataları ve prozodi ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Araştırma sonunda, elde edilen bulgulara bakarak deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama puanları bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuma esnasında atlayıp geçme, tekrar okuma ve yanlış okuma gibi akıcı okuma hataları bakımından deney grubunun öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma becerileri bakımından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunamasa da prozodik okuma puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre prozodi yeterlilik puan ortalamalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından podcast, akıcı okuma, prozodik okuma, okuma hızı, akıcı okuma, doğru okuma, ses kaydederek okuma gibi anahtar sözcükler kullanılarak alanyazında bulunan tezlere bakılmış, veri tabanlarında ayrıntılı araştırmalar yapılmış olsa da podcast ile akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ve bir tek bu yöntemin kullanıldığı Türkiye'deki araştırmacıların yaptığı herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Akıcı okuma ile ilgili diğer yöntemlerle olan tezler, makaleler ve podcast ile dil öğrenimine yönelik kaynaklar bulunabilmiştir.

2.2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994), akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf seviyeleri bazında verilen okuma metinleri yerine 50 ve 150 kelime arasındaki metinler tercih etmişlerdir. Öğretmenler sınıfa, model olması amacıyla seçilen metinleri sesli olarak okumuşlardır. Öğretmenlerin okumasından daha sonra öğrenciler metinleri birlikte sesli bir şekilde koro halinde okumuşlardır. Çalışmanın devamında öğrenciler eşleştirilerek eşli okuma yaptırılmıştır. Metinlerin kısa olması sebebiyle çalışmaların 15 dakikalık bölümler halinde olması sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler ve normal eğitimlerine devam eden öğrencileri karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bryant ve diğerleri (2000), 60 öğrenci ile tekrarlı okuma, iş birlikli stratejik okuma ve kelime tanıma stratejilerinden oluşturulmuş karma bir öğretim programı ile çalışma yapmışlardır. Gruptaki 14 öğrenci okuma güçlüğüne, 17 öğrenci okuma başarısına ve 29 öğrenci ise orta seviyede okuma başarısına sahiptir. Çalışma, dört ay boyunca sürmüştür ve okumalarını geliştirmeye yönelik bir amaç edinilmiştir. Çalışma sonucuna bakıldığında, sesli akıcı okumanın ve doğru okuma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bazı, okuma seviyesi düşük olan öğrencilerde hiç gelişme gözlemlenememiştir.

Carrick (2001), okuma becerisini artırmak amacıyla beşinci sınıflar üzerinde okuyucu tiyatro stratejisini sınavan bir çalışma yapmıştır. Okuma hızını artırma, okuma oranını artırma ve okuduğunu anlamadaki etkilerini incelemek için okuyucu tiyatrosu, eşleştirilmiş tekrarlı okuma ve geleneksel yöntemleri kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 47 öğrenciden oluşan kontrol grubu, 76 öğrenciden oluşan yarı kontrol grubu ve 56 kişiden oluşan deney grubu oluşturmaktadır. Üç grubun her birine, geleneksel yöntem,

eşleştirilmiş tekrarlı okuma ve okuyucu tiyatrosu uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında okuyucu tiyatrosu okuma akıcılığını, okuma hızı ve kelime doğruluğunu artırsa da okuduğunu anlama konusunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Stahl ve Heubach (2005), geliştirdikleri Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretimi (Fluency Oriented Reading Instruction) modelini kullanarak akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla ikinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırma iki sene boyunca sürdürülmüş olup, birinci yıl 2 okulda 4 öğretmen ve 84 öğrenciyle yapılırken; ikinci sene 3 okulda 10 öğretmen ve 125 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında beklenenden daha büyük başarı gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma anlam odaklı olması ve aynı metin üzerinde tekrarlı okuma yapılması başarıyı artıran bir etkidir. Ancak deneyde kontrol grubunun olmayışı kıyaslama açısından bir dezavantaj olduğu belirtilmiştir.

Kuhn vd. (2006), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığını artırmak amacıyla yapılan bu çalışmada iki öğretim yaklaşımının akıcı okumaları ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya 8 farklı okuldan 24 adet ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen sürekli okuma yaklaşımı kullanılmış ve akıcı okuma odaklı okuma öğretimi kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda her iki yaklaşımda da benzer sonuçlar elde edildiği ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir.

Whalley ve Hansen (2006), dördüncü sınıfta okuyan 81 öğrenci ile yaptıkları çalışmada okuma becerisi ve prozodik okuma arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucuna göre okuma gelişiminde, prozodik okuma becerisinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Gorsuch ve Taguchi (2008), ikinci dil olarak İngilizce öğretilen öğrencilerin, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde tekrarlı okuma yönteminin ne derece etkili olduğu araştırmıştır. Bu araştırmada 24 adet deney grubu ve 26 kontrol grubu olmak üzere 11 hafta çalışma yapılmış, yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında dakikada okuma hızları 55 kelime artmış, kısa cevaplı anlama testlerinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Whalley (2017), ilkokul üçüncü sınıfta okuyan 63 ve beşinci sınıfta okuyan 50 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada prozodik okumanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarına

doğrudan katkısı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya bakıldığında prozodinin veya prozodi eksikliğinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Young ve Rasinski (2017), Türkiye’de 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada tekrarlı tiyatro yönteminin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma deney ve kontrol grubu vardır. Deney grubu 29, kontrol grubu ise 41 öğrenci, yani toplamda 70 öğrenci vardır. Bu öğrencilerle haftanın her günü toplamda 35 saat olmak üzere ders yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okuyucu tiyatrosunun, kelime tanımaya ve okumanın prozodisine etkisi oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından podcast, akıcı okuma, prozodik okuma, okuma hızı, akıcı okuma, doğru okuma, ses kaydederek okuma gibi anahtar sözcükler kullanılarak alanyazında bulunan tezlere bakılmış, veri tabanlarında ayrıntılı araştırmalar yapılmış olsa da podcast ile akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ve bir tek bu yöntemin kullanıldığı yurtdışındaki araştırmacıların yaptığı herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Akıcı okuma ile ilgili diğer yöntemlerle olan tezler, makaleler ve podcast ile dil öğrenimine yönelik kaynaklar bulunabilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, hazırlık ve uygulama süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Akıcı okumada zorluk çeken bir öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik podcast kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenler arasında tek denekli yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Deneysel desen olan tek denekli araştırma deseni, bir ya da daha fazla benzer özellikleri olan kişi ile, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2013). Tek denekli desenler uygulama biçimine göre kendi içinde de desenlere ayrılmaktadır. Bu çalışmada da tek denekli desenlerden ABA deseni kullanılmıştır. ABA deseni başlama düzeyinin ölçülmesi, deneysel işlemlerin yapılması ve bağımlı değişkenin ölçülmesi, başlama düzeyinin tekrar ölçülmesine dayanmaktadır. Araştırmada kullanılacak metinler podcast uygulaması yapılmadan öğrenciye uygulanıp veriler alınmıştır. Podcast uygulamasıyla toplanan verilerin ardından başlama düzeyindeki metinlerle tekrar veri alınmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni podcast kullanımı ve bağımlı değişkeni ise akıcı okuma becerileri oluşturmaktadır. Tek denekli araştırmalar tek bir denek ile çalışılarak çalışılan yöntemin, denekte gösterdiği değişimi ortaya koyması açısından önemli bir yere sahiptir. Araştırmaların tek denekle yürütülmesi, verilerin daha çabuk toplanmasına ve yorumlanmasına katkı sağlar (Büyüköztürk vd., 2013). Bir veya birkaç deneğin uygun koşullar altında tekrarlanan ölçümler yapılarak ve elde edilen sonuçların kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara tek denekli araştırmalar denir (Alberto ve Troutman, 1995; Best ve Kahn, 1998; Kırcaali-Iftar ve Tekin, 1997; Tavvney ve Gast, 1984; Wiersma, 1995; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988; Akt. Elif Tekin, 2000). Tek denekli desenler bir uygulama yapılmasının sonucunda kişinin davranışlarındaki değişiklikleri araştırmak için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Freankel ve Wallen, 2009). Bir denekle bir konunun kendi içinde geliştirilmesi incelendiğinden tek denekli desen tercih edilmiştir. Kırcaali-Iftar ve Tekin (1997) ve Tekin (2000)'in belirttiği gibi, tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, bir denekten ya da birden fazla denekten tekrarlanan ölçümlerle incelenir. Bu bağlamda çalışmada da bağımsız değişken olan

podcast kullanımının bağımlı değişken olan akıcı okuma becerisine etkisini incelemek amacıyla tek bir denekle çalışılmıştır.

3.2 Denek

Bu araştırmanın deneğini Ordu ilinin merkezinde yer alan bir ilkokulda okuyan akıcı okuma sorunu yaşayan bir 2. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada etik ilkeler göz önünde bulundurularak, çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencinin gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada etik ilkeler göz önünde bulundurularak, çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencinin gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Deneğin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, birçok bilgiye sahip olduğu tahmin edilen durumun veya durumların derinlemesine incelenerek çalışılmasına olanak sağlar. Ölçüt örnekleme yöntemine bakıldığında buradaki temel ilkenin, önceden belirlenen birkaç ölçütün tamamını karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bahsi geçen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanan bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın deneği için belirlenen ölçütler aşağıda listelenmiştir:

- İlkokul ikinci sınıf öğrencisi olması,
- Tespit edilen herhangi zihinsel, işitsel ya da görsel probleminin olmaması,
- Öğrenme güçlüğü raporu olmaması,
- Akıcı okumada kendi sınıf düzeyinden geride olması,
- Ailenin çalışma için gönüllü olması,
- Araştırmaya katılacak deneğin gönüllü olması.

Örnekleme büyüklüğü bir öğrenciden oluşmaktadır. Akıcı okuma problemi yaşayan öğrenciler arasından gönüllü olarak araştırmaya katılan ve dakikada okuduğu kelime sayısının sınıf düzeyine göre en alt düzeyde olması, akıcı okuma becerilerinden diğer ikisi olan doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinin de sınıf düzeyinden düşük olması ayrıca okuma hatalarının kendi seviyesine göre çok fazla olması kriterleri göz önünde bulundurularak örnekleme seçilecek öğrenci belirlenmiştir. Örnekleme seçilen

öğrencinin dahil olma ölçütü akıcı okumada sınıf düzeyinin gerisinde olmasıdır. Dışta kalma ölçütü ise sınıf düzeyine uygun olarak dakikada okuduğu kelime sayısı, kendi düzeyinde prozodik okuma yapabilmesi ve doğru okuyabilmesidir.

Araştırmacı tarafından belirlenen bu ölçütler doğrultusunda; bir ilkokulun ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan ve kendi sınıf düzeyine göre akıcı okuma sorunu olan bir öğrenci gönüllük esasına uygun olarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya seçilen öğrencinin ilkokul 1. Sınıfa başladığı andan itibaren akıcı okumada zorluk yaşadığı, sesleri birleştirmede, heceleri oluşturmada güçlük çektiği ve bundan dolayı yaşitları hızla öğrenirken kendisinin geriden gelmesi onun motivasyonunu düşürmüş ve hiçbir zaman öğrenemeyeceği algısına kapılmasına neden olmuştur. Zaman ilerledikçe öğrenemeyeceğine kendini ikna etmiş ve kitap okumaktan, okuma çalışmaları yapmaktan şiddetle kaçmıştır. Öğretmeninden ve ailesinden alınan bilgilere bakıldığında öğrencinin çok zorlayarak okuma çalışmaları yaptığı, yaparken de sürekli ağladığı ve sinirlendiği bilinmektedir. Öğrenci her ne kadar arkadaşları gibi okumak istediğini dile getirse ve bu konuda herhangi bir özrü olmasa da bunun için çabalamamaktadır. Sınıf arkadaşlarının ya da o okuma yaparken yanında bulunan herhangi birinin onu kınayacağını, onunla dalga geçeceğini düşünmektedir. Yaşitlarının 2. Sınıfta çok akıcı okumasına rağmen onun hala 1. Sınıfa yeni başlayan öğrenciler gibi okuması onun gittikçe kafasına taktığı ve gerekenden çok büyük bir mesele haline getirerek kendisinin asla okuyamayacağına kesin olarak inanmıştır. Bu noktada öğretmeni ve ailesi ile yapılan görüşmelerle öğrencinin bu araştırma için uygun olduğu tespit edilmiş ve onun akıcı okumasını sağlamak, okuyabileceğine olan güvenini yerine getirmek adına bir çalışma başlatılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada kullanılan metinler, veri toplama araçları ve bu araçların güvenilirlik geçerlilikleri hakkında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinler

Araştırmada kullanılacak olan metinlerin öğrenim seviyesine uygun olması ve öğrencinin daha önce karşılaşmadığı metinler olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Bu amaçla metinler 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının araştırmada kullanılacak metinlerin öğrenci seviyesine uygun ve daha önce karşılaşmadıkları metinler olmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla ön test, uygulama ve son test için kullanılacak metinler 2020-2021 eğitim öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2. sınıf

Türkçe ders kitabından seçilmiştir (EK 4., EK 5., EK 6., EK 7.). Seçilen metinler için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kitaptan ikisi hikâye edici metin diğer ikisi bilgilendirici metin olmak üzere toplam dört metin seçilmiş ve bu metinler toplamda 10 hafta 30 saat olamk üzere podcast aracılığıyla çalıştırılacaktır. Araştırmada, “Akıllı Çocuk”, “Mustafa Kemal Atatürk”, “Ağustos Böceği ile Karınca” ve “Makine Nedir?” adlı metinler uzman görüşleri (temel eğitim alanında görev yapan iki doçent) doğrultusunda kullanılmıştır.

Metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğuna bakılması amacıyla öğrenciye okutulan metinlerdeki kelime sayısı Akyol’un (2016) önerdiği tabloya uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu tabloya göre 1. Ve 2. Sınıflar için okutulan metinlerin 25-100 kelime arasında olması gerekmektedir.

Uygulamada kullanılması planlanan metinler Ateşman (1997)’ın Flesch okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarladığı okunabilirlik formülü sayesinde metinlerin kelime ve cümle uzunluklarına dayalı okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Ateşman’ın metinlerin okunabilirlik düzeyini hesaplamak amacıyla geliştirdiği formül için;

- O.S: $198,825 - (40,175x1 - 2,610x2)$
- O.S: okunabilirlik sayısı
- x1: hece olarak sözcük uzunluğu
- x2: Sözcük olarak cümle uzunluğu

Verileriyle metnin okunabilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Bu formüle göre Türkçe için belirlenmiş sözcük ve cümle ortalamaları Tablo.2’deki gibidir (akt. Temur, 2003).

Tablo 3.1. Okunabilirlik Aralıkları

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Aralığı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. Dil Dergisi, 58,71-74.
(Temur, 2003)

Metinler için uzman görüşlerine (temel eğitimde görev yapmakta olan iki doçent) başvurulup, okunabilirlik düzeylerine ve metinlerdeki kelime sayılarının öğrenci düzeyine uygunluğuna bakıldıktan sonra öğrenciden ön test alınmıştır. Bu alınan ön test ise ilk etapta ses kayıtları, video kaydı ve araştırmacı günlüğü şeklinde belgelenmiştir. Doğru okuma, okuma hızı, prozodi becerilerinin beraber değerlendirilmesi ile okuma becerilerinin değerlendirilmesinde sağlıklı sonuç alabilmek mümkün olabilmektedir (Akyol vd., 2014, s. 11). Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle birlikte okuduğunu anlama ilgili verilerin toplanması amacıyla öğrencilere ön test ve son test yapılmıştır. Öğrencinin okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma verilerinin toplanması amacıyla bu kayıtlar kullanılmıştır. Öğrencinin ön test-son test verileri, uygulama süreci boyunca göstereceği aşamaların iyi gözlemlenebilmesi amacıyla izinler dahilinde video ve ses kayıt cihazlarıyla belgelenmiştir. Süreç boyunca araştırmacı tarafından gözlemlenen her türlü bilginin anlık olarak işlenerek kayıtlar tuttuğu araştırmacı günlüğü de araştırmada kullanılmıştır.

İlkokul 2. Sınıf öğrencisinin bir dakikada okuduğu kelime sayılarına oranla okuma hızlarına bakılmıştır. Araştırmada okuma hızı “bir dakikada okunan toplam okunan kelime sayısı –yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” yöntemiyle hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarına ait verilerin yorumlanmasında Akyol vd. (2014), ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısı normları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde, düzenli olarak okutulan kitapların kaydı alınarak, alınan ses kayıtlarıyla birlikte öğrenci çalıştırılarak süreç içinde yapılan hataların sıklığı tespit edilmiştir. 5 haftalık bilgilendirici metin ve sonrasında 5 hafta diğer hikâye edici metin çalışmalarının öğrenci kayıtları öğrenciye dinletilerek aradaki fark süreç içerisinde gözlemlenmiştir. Verilerin hepsi 2020-2021 eğitim öğretim yılının sonunda toplanılarak gelişmeler takip edilmiştir.

3.3.2. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarından ses kayıtları, video kaydı, araştırmacı günlüğü, Yanlış Analiz Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.2.1 Araştırmacı Günlüğü: Yapılacak olan araştırmayı anlamada, araştırma konusu ve süreci arasındaki ilişkiyi bilmede ve süreç içerisinde yaşanan zorlukları görmede diğer araçlardan bağımsız veriler sağlayabilmektedir. Bu sebeple araştırmacı günlüğünün düzenli ve planlı olarak yazılması gerekmektedir (Ersoy, 2015, s.550-551).

3.3.2.2 Video Kayıt Cihazı: Çalışma süreci boyunca yapılan uygulamaların video kayıtları, veri güvenilirliğini artırmak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2.3 Ses Kayıtları: Uygulama süresince metinlerin ön test-son test alımlarında ayrıca araştırma anında okutulması kararlaştırılan metinlerin sırasıyla kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve metnin tamamının öğrenci tarafından okutturularak ses kaydı alınması ve daha sonrasında öğrenciye kendi okumasının dinletilmesi üzerine kurulu bir eğitim planlandığı için ses kayıtları bu araştırmanın önemli veri toplama araçlarından. Ses kayıtları sayesinde hem öğrenci kendi okumasının dinleyerek nerede nasıl hata yaptığını anlayacak hem de araştırmacının elinde süreç boyunca öğrencinin gelişimine dair belgeler bulunmaktadır. Uzmanlarla birlikte daha sonra incelenmek üzere tarihlenmiş ve sıralanmış bir şekilde saklanan ses kayıtları bulgular kısmında da oldukça yardımcı olan bir araçtır.

3.3.2.4 Yanlış Analiz Envanteri: Akıcı okumanın boyutlarından olan okuma hızı ve doğru okuma düzeylerinin ölçülmesi için ve okuma yanlışlarının tespit edilmesi amacıyla elde edilen bulgular Akyol (2016, s.98-106) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Yanlış Analiz Envanteri (EK.2)” kullanılarak yorumlanmıştır. Bu envantere göre sesli okumalarda yapılan atlayıp geçme, tekrar okuma, yanlış okuma, eklemeler, ters çevirmeler ve beş saniye boyunca okunamayan kelimeler okuma hatası olarak görülmektedir (Akyol, 2016, s. 103). Bu tablo okuma hatalarıyla birlikte kelime sayısına göre kelime tanıma yüzdesini ortaya koymaktadır. Akyol (2016) tarafından Ekwall ve Shanker'den Türkçeye uyarlanmış olan okuma düzeyleri öğrencilerin seviyelerini üç düzeyde ele almaktadır. Bu düzeyler Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Okuma Düzeyleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Bu envantere göre öğrencinin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi aşağıda verilen formüle uygun olarak hesaplanacaktır. Öğrencinin her okuması kaydedilecek ve kayıtlar dinlenerek okuma hızı ve doğru okuma yüzdeleri hesaplanmıştır.

$$\text{Okuma hızı} = \frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı} \times 60 \text{ sn}}{\text{Metnin tamamını okunma süresi (sn)}}$$

$$\text{Doğruluk yüzdesi} = \frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı} \times 100}{\text{Metindeki toplam kelime sayısı}}$$

3.3.2.5 Prozodik Okuma Ölçeği: Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için Baştuğ ve Keskin (2011) tarafından geliştirilmiş olan prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır (EK.3). Ölçek prozodiyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş 15 maddeden oluşan likert tipli bir ölçektir. Bu ölçek prozodik okumanın boyutlarından olan vurgulama, tonlama, anlam üniteleriyle okuma, okuma ritmi, metindeki duyguyu yansıtarak okuma ve ses özellikleri gibi boyutları ölçmeyi amaçlayarak geliştirilmiştir. Bu ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi (p=.00; <.01)'dir. Cronbach Alpha değeri ise 0.981'dir. Ölçekteki 15 maddenin her biriyle ölçülmek istenen özelliklerin puanlaması 0-4 arasında puanlanarak yapılmıştır.

Mevcut ölçeğin puanlamasının tutarlı olması açısından okuma anından alınan ses kayıtları ve videoları gerekli açıklamalarla birlikte uzman görüşüne sunulacak, prozodik okuma ölçeğine göre puanlama yapılması istenilmiştir. Araştırmacının ve görüşe başvurulmuş uzmanın puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır.

3.4 Veri Analizi

Veri toplama için seçilen 4 metnin uygulamasını akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızı, doğruluk ve prozodi alt temalarına ayırarak betimsel analiz yapılmıştır aynı zamanda araştırmacı günlüğünün ses kayıtları analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırılan olaylarda belli bir kuramın olmaması durumunda kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir (Baltacı, 2017). Yapılan analizlerle bu çalışmada da uygulamanın etkisinin ölçülmesinde, başlangıç düzeyinde elde edilen puan ile izleme ölçümlerinden elde edilen puanlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Uygulamada kullanılan her metin için okuma hızı, prozodi ve doğruluk analizi yapılmıştır. Metinler arası karşılaştırma, uygulama öncesi alınan puanlarla uygulama esnasındaki puanların karşılaştırılması için veriler grafik olarak sunulmuştur. Verilerin analizinde grafik kullanılması sonuçların karşılaştırılmasına katkı sağlamıştır.

3.5 Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları

Bu kısımda nitel veri toplama araçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için yapılmış olan çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir. Nicel veri toplama araçlarında geçerlilik ölçme araçlarına bağlı bir kavramken, nitel veri toplama araçlarında ise araştırmacının baskın olması sebebiyle araştırmacıya yoğunlaşılacak bir süreçtir.

Bu açıklamalara da bakarak yapılacak olan mevcut çalışmada nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilen güvenilirliğini artırmak amacıyla; verilerin çözümlenmesinde, kategorize edilmesinde ve ayrılması sırasında farklı uzmanlardan görüş alınmıştır. Araştırma sırasında elde edilen nicel verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşmeler, okumalar, uygulamalar kayıt altına alınarak hem ses dosyası hem de video kaydı halinde belgelenecek böylece verilerin geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmıştır. Verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Aynı olguya ait verilerin değişik koşullarda toplanmasına veri çeşitlenmesi denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). Bu çalışmada ses kayıtları ve video kayıtlarının yanında araştırmacı günlüğü veri çeşitlemesi olması amacıyla kullanılmıştır.

Güvenirliği sağlamak için mevcut verilerin çözümlenmesinde ve kategorize edilmesinde tutarlılığa bakılmaktadır. Bu amaçla ulaşılan verilen birden fazla araştırmacı veya uzman tarafından çözümlenmesi gerekir. Ulaşılan çözümlerin uyuşum yüzdelerine bakılmıştır. Uyuşum yüzdelerine şu şekilde ulaşılr:

$$P = \frac{N_{ax}100}{N_a + N_d}$$

P: Uyuşum yüzdesi, Nd: Uyuşmazlık miktarı, Na: Uyuşum miktarı (Türnüklü, 2000, s. 551).

Bulunan uyuşum yüzdesinin sonucunun %80'in üzerinde olması tavsiye edilmektedir (Creswell, 2004, s. 203).

3.6 Veri Güvenirliği, İç ve Dış Geçerlik

Araştırmada podcast ile okuma etkinlikleri şeklinde belirlenen bağımsız değişkenin akıcı okuma becerileri olarak belirlenmiş olan bağımlı değişken üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara etki edebilecek olan değişkenleri kontrol etmek adına öntest-sontest yapılmıştır.

Uygulama sonlandığında öğrencinin faydasına olacak şekilde özel izinlerle eğitim-öğretim yılı içinde bulunan 10 hafta boyunca eğitim verilmiştir.

Bu uygulamada 10 hafta boyunca hazırlanmış olan öğretim programı dahilinde öğrencinin podcast ile okuma etkinlikleri uygulamalarının gerektiği şekilde yapılmasına dikkat edilmiştir. Bunlarla birlikte süreç boyunca alınmış olan video ve ses kayıtlarıyla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Uygulamaya dahil olan birey ve velisi bilgilendirilmiştir. Veri toplama araçları uzman görüşlerine sunulmuş olup, geçerlilik ve güvenilirlik konusunda dönütler alınmıştır. Elde edilen veriler araştırmadan bağımsız uzmanların görüşlerine de sunulmuş ve puanlar arasındaki farka bakılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü sayesinde uyumluluk değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin toplanmasında gönüllülük esasına dikkat edilmiş olup araştırmaya dahil edilmiştir. Ses kayıtları ve araştırmacı günlüğu ile birlikte betimsel geçerliliğin artırılması

hedeflenmiştir. Ulaşılan verilerin güvenilirliğini sağlamak adına uzmanlardan da görüşler alınmış ve verileri analiz ederek görüş birlikleri arasında kararlılığa bakılmıştır.

3.7 Etik

Araştırmanın uygulanabilmesi için envanterler, ölçekler, metinler ayrıca öğrencinin araştırmaya katılması için velisinden, gerekli bakanlıklardan, velilerden, kurumlardan izinler alınmıştır. Gönüllülük ve gizlilik esasına uygun bir süreç uygulanacaktır. Veri toplama araçlarının kullanılması adına gerekli izin istenmiştir. Öğrencilerin maksimum faydası gözetilmiştir. Öğrenci araştırma esnasında istediği zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir.

Ordu Üniversitesi'nin 2020-88 sayılı 25/11/2020 tarihli Sosyal Beşeri Bilimler Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

3.8 Verilerin Toplanması

Akıcı okumanın alt unsurları olan doğru okuma, okuma hızı prozodik okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili verilerin toplanmasıyla ilgili aşamalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.8.1 Doğru Okumanın Ölçülmesi

Akıcı okuma becerisi için öncelikle kelimeleri doğru okumak gerekir. Kelimeler doğru okuyamayan bir bireyin akıcı okuma becerileri de okumsuz etkilenir (Hudson, vd., 2009). Bu nedenle doğru okuma, akıcı okumada ölçülmesi gereken önemli bir beceri olarak görülmektedir. Bu becerinin ölçülmesi ses kaydının dinlenmesi ve yapılan yanlışların tespit edilmesiyle mümkündür. Araştırmada okuma hızı ve doğru okumanın ölçülmesi için Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2016, s.98) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'nde (EK 2.) belirtilen okuma hataları göz önüne bulundurulmuştur. Bu envantere göre okuma hataları; yanlış okumalar, eklemeler, ters çevirmeler, kelime tekrarları, kelime atlama ve beş saniye içinde öğrenci tarafından okunamayan kelimelerdir. Bu amaçla öğrencinin, ön-test , ara değerlendirme ve son-testte alınan kayıtlar dinlenerek Yanlış Analiz Envanterine göre okuma hataları belirlenmiştir. Belirlenen okuma hataları sayılarak, metinlerdeki toplam kelime sayılarından çıkarılmış ve doğru okunan kelime sayısı hesaplanmıştır.

$$\text{Doğru Okuma Yüzdesi} = \frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı} \times 100}{\text{Metindeki toplam kelime sayısı}}$$

Doğru okunan kelime sayısı 100 ile çarpılarak metindeki toplam kelime sayısına bölünmüş ve doğru okuma yüzdesine ulaşılmıştır.

3.8.2 Okuma Hızının Ölçülmesi

Akıcı okumanın alt temellerinden biri de okuma hızıdır. Okuyan birey doğru okumayla birlikte metni seviyesine uygun bir tonlamayla okumalıdır Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2016, s.98) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanterinde belirtildiği şekilde okuma hızları bulunmuştur. Araştırmada öğrencinin metnin tamamını okuması sağlanmış ve bu okumanın ses kayıt ve video kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlar dinlenerek yapılan okuma hataları belirlenmiştir. Öğrencinin okuduğu kelime sayısı belirlenerek, metni okuduğu süre saniye cinsinden hesaplanmıştır. Doğru okunan kelime sayısı bulunmuştur. Yanlış Analiz Envanterinde bulunan formül yoluyla okuma hızı hesaplanmıştır.

$$\text{Okuma Hızı:} \frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı} \times 60 \text{ sn}}{\text{Metnin tamamını okunma süresi (sn)}}$$

Toplam doğru okunan kelime sayısı toplam okunan saniyeye bölünerek, saniye birim değeri olan 60 ile çarpılmıştır. Bu işlem sayesinde bir dakika da okunan doğru okunan kelime sayısı bulunmuştur.

3.8.3 Prozodik Okumanın Ölçülmesi

Öğrencinin prozodik okumasının ölçülmesi için Baştuğ, Akyol ve Keskin (2013) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği (EK 3.) kullanılmıştır. Bu ölçekte vurgulama, tonlama, anlam üniteleriyle okuma, metnin duygusunu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin tüm boyutlarını ölçeyi amaçlamışlardır ölçeğin uygulanması sırasında öncesinde alınan ses ve video kayıtları kullanılmıştır. Bu ölçekte 15 madde 0-4 arası puanlama ölçeği bulunmaktadır. Bir öğrencinin bu ölçekten maksimum alacağı puan 52'dir. Öğrencinin kayıtları birden fazla kez dinlenerek ölçeğin maddelerinde belirtilen özelliklerin öğrencinin sesli okumasında ne durumda gözlendiğinin puanlaması dereceli puanlama anahtarı ile yapılmıştır.

Öğrencinin ön testleri ve son testlerinin hepsi prozodik okuma ölçeğine aktarılarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Ölçeğin puanlama güvenilirliğini sağlamak için daha sonrasında kayıtlar uzman görüşlerine sunulmuştur ve puanlamaları istenmiştir.

3.8.4 Hazırlık Süreci

Çalışmaya başlanmadan önce öncelikle öğrencilerin velilerinden ve Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışmaları zaman alıcı ve bireysel ağırlıklı çalışmalar olmasından kaynaklı araştırma öncesi veli ile toplantı düzenlenmiş ve öğrenci ile görüşmeler yapılarak çalışma detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Öğrenciye akıcı okumanın nasıl olması gerektiği, hangi durumların okuma hatası olarak sayıldığı, okuma hızlarının kendi düzeyine göre nasıl olması gerektiği bireysel olarak anlatılmış, öğrencinin verisi paylaşılmamıştır. Örnek okuma metinleri dinletilmiş ve bu konuda katılımcı olan öğrencinin fikirleri alınmıştır. Böylece öğrencinin iyi bir okumanın nasıl olması gerektiği hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmıştır.

Çalışmanın okul saatleri dışında Pazartesi, Çarşamba ve Cuma olmak üzere haftanın üç günü birer saatten yapılması planlanmıştır. Çalışma, öğrencinin tam gün okulu olması sebebiyle 17.30-18.30 saatleri arasında yapılmıştır. Çalışma 10 hafta, 30 saat olarak planlanmıştır. Çalışmanın ilk haftasında öğrenci ve veli süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme sonrasında ise ön test çalışmaları yapılarak ses kayıtları ve video kayıtları alınarak veriler desteklenmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencinin katılımı gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve öğrencinin velisinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulamalarına başlamadan önce öğrencinin akıcı okuma becerilerini (Prozodik okuma, okuma hızı ve doğru okuma) ölçmek için ön test yapılmıştır. Ön test metni uygulandıktan sonra oluşabilecek sorunlar ve öğrencinin uygulama sürecine alışması için ön uygulama yapılmıştır.

3.8.5 Uygulama Süreci

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yapılmış ve öğrenci ile uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrenciyle akıcı okuma çalışmalarına başlamadan önce okuma hızı, doğru okuma yüzdesi, prozodik okuma düzeyi ön test metni kullanılarak ortaya konulmuştur. Uygulama çalışmalarının tamamında 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında okutulan ikinci sınıf Türkçe sınıf kitabında yer alan “Makine Nedir?”, “Ağustos Böceği ile Karınca”, “Mustafa Kemal Atatürk” ve “Akıllı Çocuk” adlı

metinlerin uzman görüşü alınarak kullanılmıştır. Okuma uygulamalarına başlamadan önce araştırmacı tarafından kullanılacak metinler öğrencinin düzeyine uygun şekilde resim eklenerek yazıya aktarılmış ve 100-120 kelimelik metinler oluşturulmuştur. Kullanılan metinlerin hepsi EK 4., EK 5., EK 6. ve EK 7.'de sunulmuştur. Kullanılan metinlerin ikinci sınıf öğrencisinin seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada bir diz üstü bilgisayar, ses kaydedici, video kamera ve harici hoparlör kullanılmıştır. Sesli okumalar, ses kayıtları ve video kayıtları aracılığıyla kaydedilecek olup öğrencinin kayıtları dinlenerek okuma hızı, doğru okuması ve prozodik okumasının durumu belirlenmiştir. Ön test alındıktan sonra bir süre beklenerek öğrencilerin metinleri hatırlama olasılıklarını azaltmayı amaçlanmıştır. Bu yapılan süreçlerden sonra asıl uygulama safhasına geçilmiştir.

Araştırmacı tarafından belirlenen metinlerin podcastleri kaydedilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan podcastlerin tamamı öğrenciye dinletilmiştir. Daha sonra öğrenciden uygulanan metni kelime kelime okuması ve yanlış okuduğu kelimeler belirlenerek hazırlanan kelime kartları yoluyla hecelerine ayrılmış şekilde tekrar okuması sağlanmıştır. Podcastler ile bu aşamadan sonra sırasıyla cümleler, paragraflar ve metnin tamamı şeklinde dinletilerek araştırmacının okuması noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat çekilerek dinletilmiştir. Öğrenciden dinledikten sonra kurallara uyarak okuması beklenmiş ve onun okuması kayıt altına alınarak öğrencinin kendisine dinletilmiştir. Kendi kaydını dinleyen öğrenciden cümleleri, paragrafları ve metnin tamamını takip etmesi ve hatalı okuduğu yerleri bulması beklenmiştir. Uygulamada akıcı okuma becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla ön test ve son test olmak üzere toplam iki değerlendirme yapılmıştır.

Uygulamalar sırasında çalışmalar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Sesli okuma çalışmalarında;

1. Öğrencinin metni sesli bir şekilde okuması sağlanmıştır.
2. Öğrencinin metni okuduğu sırada okuması kaydedilecektir. Bu süreç kelimeler, cümleler, paragraflar ve metnin tamamı şeklinde ilerlemiştir.
3. Öğrenciye kendi okuması dinletilmiştir.
4. Öğrenciden kendi okumasını yorumlaması istenmiştir. (Doğru okuma, prozodik ve hız).
5. Öğrenciden belirlediği okuma hatalarını metinde işaretlemesi istenmiştir.

6. Hatalı okunan kelimelerin kelime kartı yoluyla tekrar okunması sağlanmıştır.
7. Öğrencinin zorlandığı durumlarda gerekli destek sağlanmıştır.
8. Daha sonrasında öğrenciden metni tekrar okuması istenmiştir.
9. Öğrencinin okuması tekrar kaydedilmiştir.
10. Aynı süreç tekrar ettirilerek öğrencinin hataları düzelene kadar bu şekilde devam edilmiştir.
11. Eksikliklerini gideren öğrenci yeni okuma parçasına geçilmiştir.

Çalışmada ile toplam 10 hafta boyunca toplam 30 saat uygulama yapılmıştır. Uygulamaların bitmesi ardından öğrenciye son test uygulanmış ve araştırmanın uygulama süreci tamamlanmıştır. Tablo 4. de uygulama süreci aktarılmaktadır.

Tablo 3.3. Uygulama Süreci

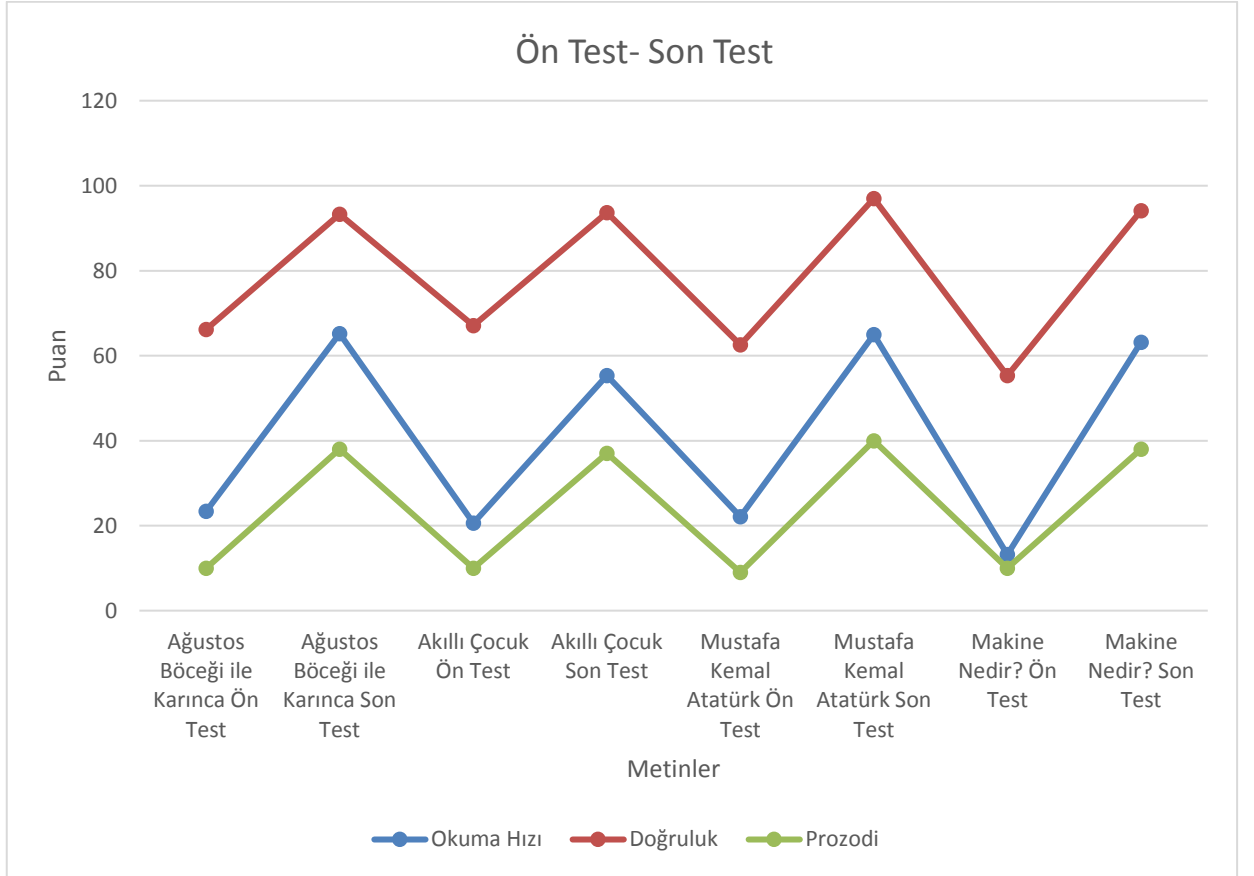
Hafta/Tarih	Ders Saati	Okuma Metni-Konusu	Açıklama
1. Hafta	3 ders-180 dakika	“Ağustos Böceği ile Karınca” metni	Uygulanan metinden öntest alındı. Ses, hece ve kelime okuma çalışmaları yapıldı.
2. Hafta	3 ders-180 dakika	“Ağustos Böceği ile Karınca” metni	Podcast yöntemiyle 1. Metnin cümleleri okundu, dinlendi ve hatalar düzeltildi.
3. Hafta	3 ders-180 dakika	“Ağustos Böceği ile Karınca” metni	Podcast yöntemiyle 1. Metin çalışıldı. Metnin tamamı okutuldu. Kendi okuması kaydedilerek dinletildi ve hatalar düzeltildi. Son test alındı.
4. Hafta	3 ders-180 dakika	“Mustafa Kemal Atatürk” metni	Podcast ile 2. Metnin için ön test alındı. Kelimeler podcastler oluşturularak çalıştırıldı.
5. Hafta	3 ders-180 dakika	“Mustafa Kemal Atatürk” metni	. Cümleler okutularak hatalarını bulması ve düzeltmesi sağlandı.

6. Hafta	3 ders-180 dakika	“Mustafa Kemal Atatürk” metni	Podcast ile 2. Metnin tamamı okutuldu kendi sesi ve öğretmenin önceden kaydettiği olması gereken ses dinletilerek hataları bulması sağlandı. Son test alındı.
7. Hafta	3 ders-180 dakika	“Akıllı Çocuk” Metni	Ön test alındı. Podcast oluşturularak öğrencinin 3. Metinde yer alan kelime ve cümleleri okuması ve düzeltmesi sağlandı.
8. 5Hafta	3 ders-180 dakika	“Akıllı Çocuk” metni	Metnin tamamı okutularak 3. Metinde yaptığı hataların bulunması ve düzeltmesi sağlandı. Son test alındı.
9. Hafta	3 ders-180 dakika	“Makine Nedir?” metni	Son metin olan 4. Metnin ön testi alındı. Kelimeler ve cümleler okutularak podcast yardımıyla hatalarını bulması sağlandı.
10. Hafta	3 ders-180 dakika	“Makine Nedir?” metni	Metnin tamamı okutuldu. Kendi sesinin kaydedildiği podcastler yardımıyla hatalarını bulması sağlandı. Son test alındı.
Değerlendirme	09.01.2021 30.01.2021	Sonuç değerlendirme	Metinlerden alınan ön test ve son test karşılaştırmaları yapıldı.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına bağlı olarak elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bu çerçevede araştırmacının uygulamacı gözlemlerinden, araştırmacı günlüğünden, ses kayıtlarından elde edilen bulgular aktarılmaktadır.

Grafik 4.1. Ön Test- Son Test

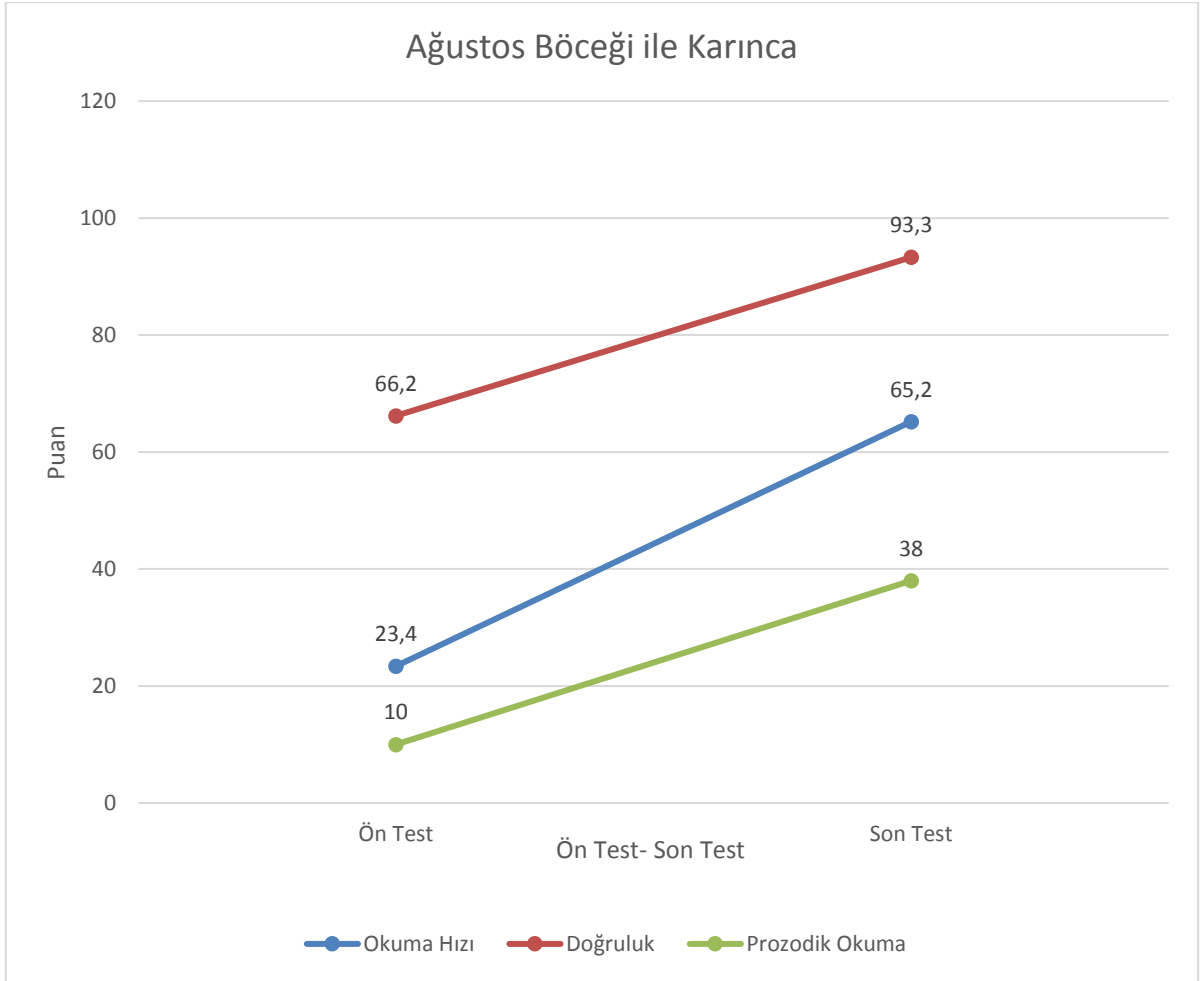


Grafik.1'e bakıldığında her metin için okuma hızı, doğruluk ve prozodik okuma ön test ve son test değerleri gözükmemektedir. "Ağustos Böceği ile Karınca" metninde ön testte okuma hızı 23.4, doğru okuma oranı 66.2 ve prozodik okuma puanı 10'dur. Son testte ise okuma hızı 65.2, doğru okuma oranı 93.3 ve prozodik okuma puanı 38'dir. "Akıllı Çocuk" metninde ön testte okuma hızı 20.6, doğru okuma oranı 67.1 ve prozodik okuma puanı 10'dur. Son testte ise okuma hızı 55.3, doğru okuma oranı 93.7 ve prozodik okuma puanı 37'dir. "Mustafa Kemal Atatürk" metninde ön testte okuma hızı 22.1, doğru okuma oranı 62.6 ve prozodik okuma puanı 9'dur. Son testte ise okuma hızı 65, doğru okuma oranı 97 ve prozodik okuma puanı 40'tır. Son metin olan "Makine Nedir?" metninde ön

testte okuma hızı 13.2, doğru okuma oranı 55.3 ve prozodik okuma puanı 10'dur. Son testte ise okuma hızı 63.2, doğru okuma oranı 94.1 ve prozodik okuma puanı 38'dir.

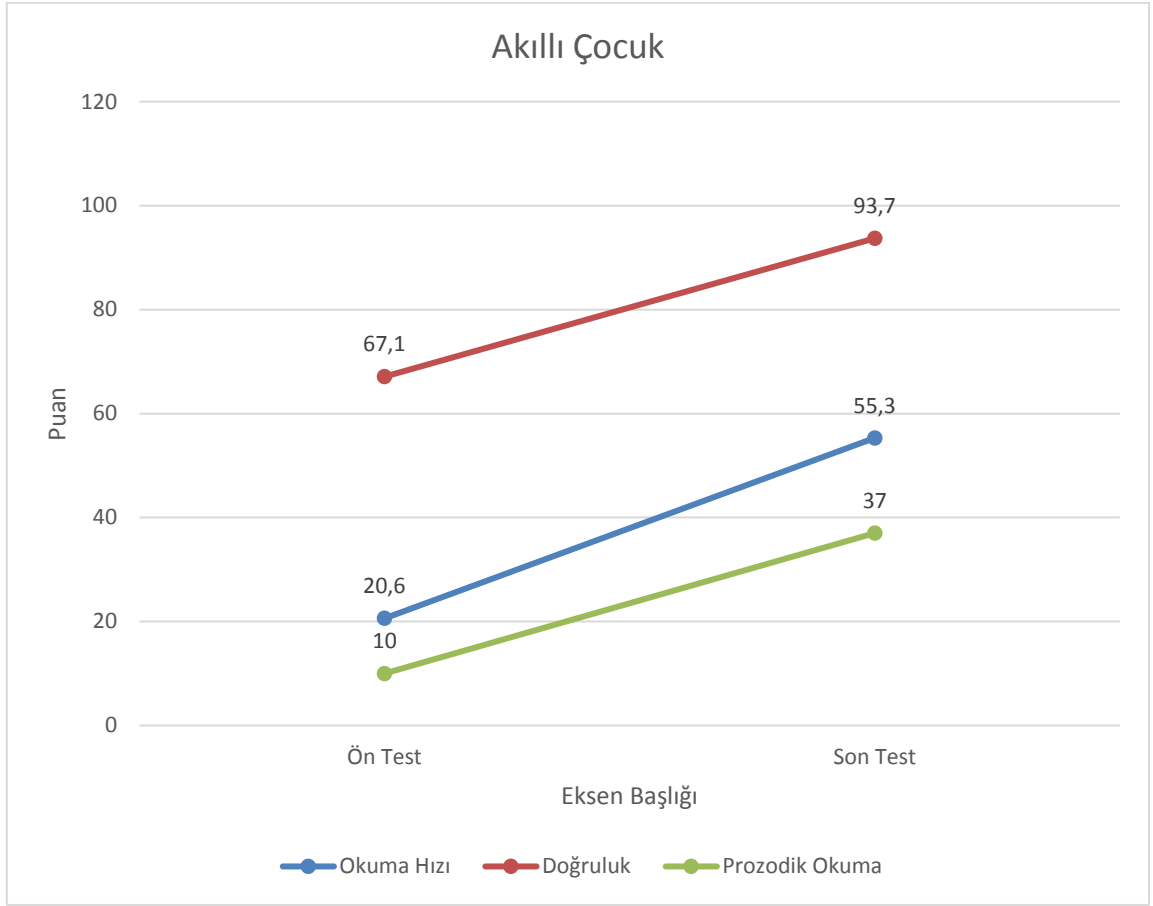
4.1 Hikâye Edici Metinlere Dair Bulgular

Grafik 4.2. Ağustos Böceği ile Karınca



Yukarıda verilen Grafik 3.'e bakıldığında Ağustos Böceği ile Karınca metninin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma verilerinin ön test ve son test karşılaştırılması görülmektedir. Veriler alınan ses kayıtları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla birlikte okuma hızı formülüne, doğru okuma formülüne ve Prozodik Okuma ölçeğine uygulanarak elde edilmiştir. Okuma hızı ön testte 23,4 iken son testte 65,2'dir. Doğru okuma formülüne göre ön testte alınan puan 66,2 iken son testte 93,3'tür. Son olarak öğrencinin prozodik okuması ön testte 10 iken son testte 38'dir.

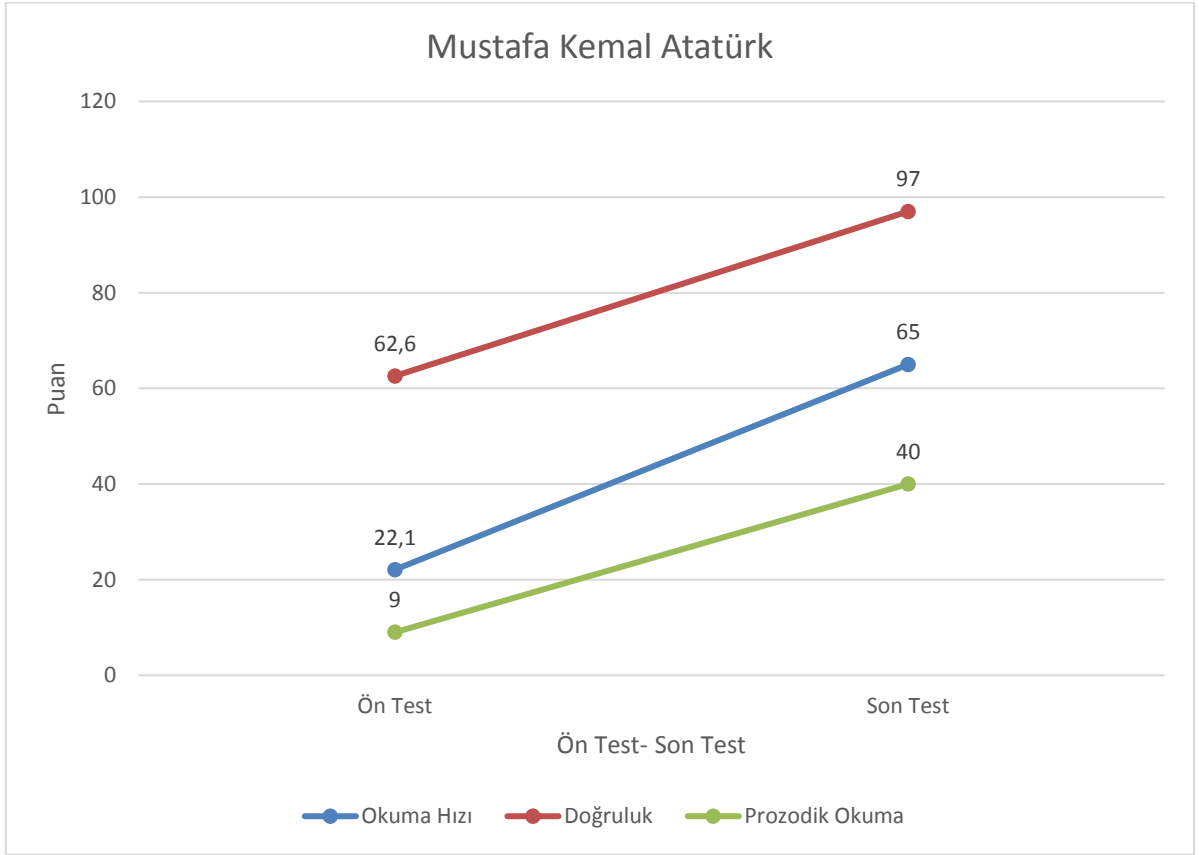
Grafik 4.3. Akıllı Çocuk



Yukarıda verilen Grafik 3.'e bakıldığında Akıllı Çocuk metninin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma verilerinin ön test ve son test karşılaştırılması görülmektedir. Veriler alınan ses kayıtları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla birlikte okuma hızı formülüne, doğru okuma formülüne ve Prozodik Okuma ölçeğine uygulanarak elde edilmiştir. Okuma hızı ön testte 20,6 iken son testte 55,3'tür. Doğru okuma formülüne göre ön testte alınan puan 67,1 iken son testte elde edilen puan 93,7'dir. Son olarak öğrencinin prozodik okuması ön testte 10 iken son testte 37'dir.

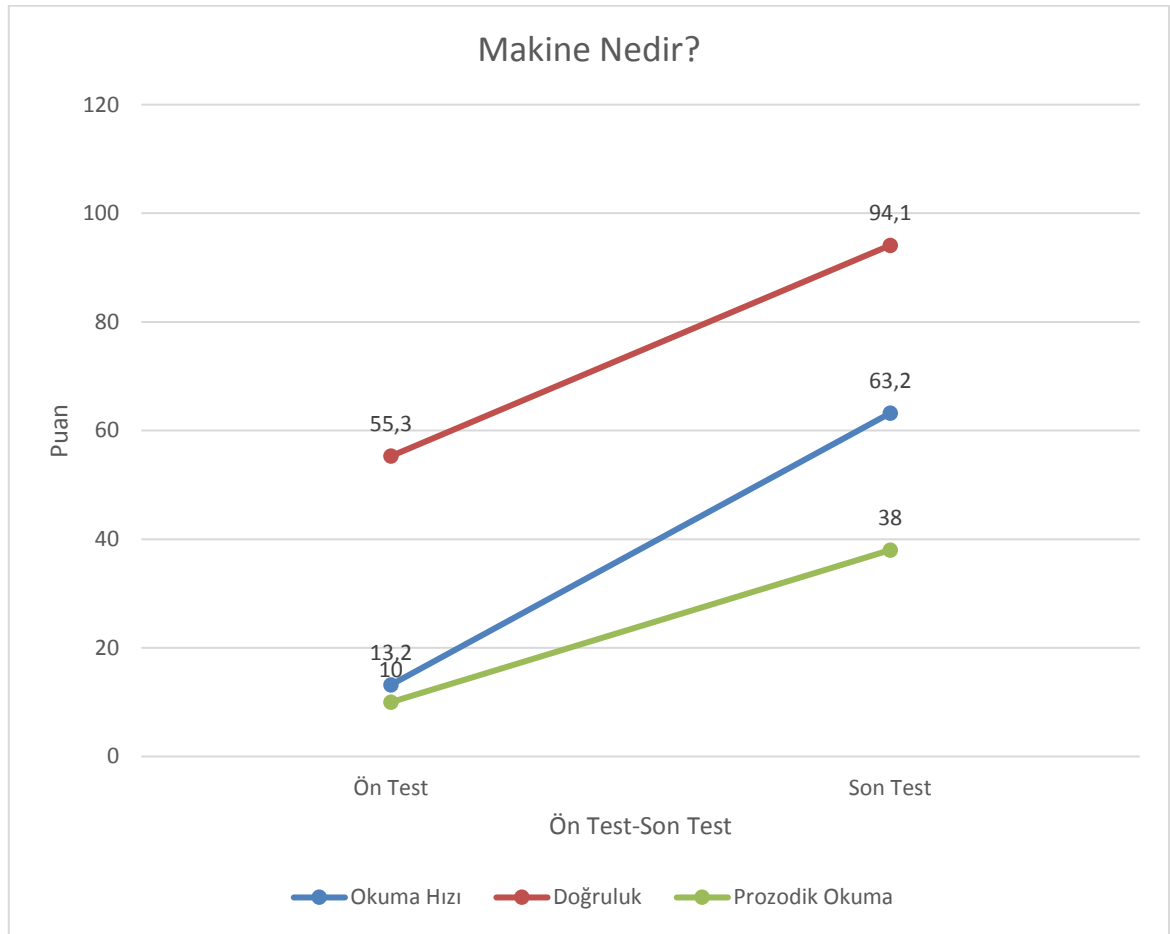
4.2 Bilgilendirici Metinlere Dair Bulgular

Grafik 4.4. Mustafa Kemal Atatürk



Yukarıda verilen Grafik 4.'e bakıldığında Mustafa Kemal Atatürk metninin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma verilerinin ön test ve son test karşılaştırılması görülmektedir. Veriler alınan ses kayıtları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla birlikte okuma hızı formülüne, doğru okuma formülüne ve Prozodik Okuma ölçeğine uygulanarak elde edilmiştir. Okuma hızı ön testte 22,1 iken son testte yapılan 65'tir. Doğru okuma formülüne göre ön testte alınan puan 62,6 iken son testte 97'dir. Son olarak öğrencinin prozodik okuması ön testte 9 iken son testte 40'tır.

Grafik 4.5. Makine Nedir?



Yukarıda verilen Grafik 5.'e bakıldığında Makine Nedir? metninin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma verilerinin ön test ve son test karşılaştırılması görülmektedir. Veriler alınan ses kayıtları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla birlikte okuma hızı formülüne, doğru okuma formülüne ve Prozodik Okuma ölçeğine uygulanarak elde edilmiştir. Okuma hızı ön testte 13,2 iken son testte 63,2'dir. Doğru okuma formülüne göre ön testte alınan puan 55,3 iken son testte 94,1'dir. Son olarak öğrencinin prozodik okuması ön testte 10 iken son testte 38'dir.

Metinler bazında alt amaçları (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) doğrultusunda elde edilen bulgularla birlikte grafikleştirilmiştir.

4.3 Araştırmacı Gnlgne Dair Bulgular

1. hafta ğrenci harf, hece ve kelime çalışmaları yapıldığı süre boyunca bunları zaten bildiğini, tekrar çalışınca sıkıldığını daha eğlenceli şeyler yapmak istediğini dile getirdi. Yanlış okuduğunu düşünmediğini ve hecelerde hata yapmadığını söyledi. Dersler ilerledikçe oyunlaştırmaya çalıştı. Ona istenilen mesafe zaman zaman verilse de kendi hatalarını görmek istemedi.

2. ve 3. Haftalarda podcast yardımıyla cümle ve metin çalışmaları yaparken öğretmenin sesini ve özellikle kendi sesini dinlerken hiç yerinde durmadı, metni takip etmemek için başka şeylerle uğraşmaya çalıştı ve kendini şu şekilde ifade etti;

- “ğretmenim kendimi dinlemek istemiyorum.”
- “Senin okumanla benim okumam çok farklı ben öyle okuyamam.”
- “Kendi sesimi dinlerken utanıyorum.”
- “Ben bu kadar kötü m okuyorum?”

Öğrenci aslında yanlış okumadığını düşündüğü bir evreden yanlış okuduğunu anladığı bir evreye kendini dinleyerek geçmiştir. Kendi okumasının yanlış olduğunu fark ettiğinde utanmış, sıkılmış ve kaçmak istemiştir. Daha sonraki çalışmalarda ise defalarca kez dinlenip bulunamayan yanlışlar bulunmaya başlanmış, öğrencinin isteği artmış ve bunu dile getirmiştir:

- “Aa, ğretmenim buldum burayı yanlış okumuşum.”
- “Bir dahaki sefere yanlış okumayacağım.”
- “ğretmenim okurken burada duraklamamışım, durmam gerekiyordu değil mi?”
- “ğretmenim okumam hızlandı ve daha doğru okuyor gibi hissediyorum.”

Ufak değişimlerde ve kendi hatalarını kendi okumasını kaydettiğimiz podcastlerden dinlerken bulmaya başladığı andan itibaren çalışmaya olan ilgisi artmış ve kendisiyle yarıştığını dile getirmiştir. Çalışmanın son haftalarında artık kendisi hiç itiraz etmemiş ve dersleri istekle yapmıştır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Alt amaçlar çerçevesinde metin türlerine göre araştırmanın sonuçları ve tartışma sunulmuştur.

5.1 Hikâye Edici Metinlerde Akıcı Okumaya İlişkin Sonuçlar

Hikâye edici metinlerden biri olan Ağustos Böceği ile Karınca metninde öğrencinin akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızı puanında ön test son test puanları karşılaştırıldığında %182,61'lik bir artışa ulaşıldığı görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinin bir diğeri olan doğru okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %40,91'lik bir artış görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinden sonuncusu olan prozodik okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %280'lik bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Hikâye edici metinlerden bir diğeri olan Akıllı Çocuk metninde öğrencinin akıcı okuma bileşenlerinden olan okuma hızı puanında ön test son test puanları karşılaştırıldığında %175'lik bir artışa ulaşıldığı görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinin bir diğeri olan doğru okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %38,81'lik bir artış görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinden sonuncusu olan prozodik okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %280'lik bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Akıcı okuma bileşenleri genel çerçevede değerlendirildiğinde hikâye edici metinlerde en fazla prozodi bileşeninde artış gözlemlenmiştir. Podcast akıcı okuma bileşenleri arasında en fazla prozodiye etki etmiştir.

5.2 Bilgilendirici Metinlerde Akıcı Okumaya İlişkin Sonuçlar

Bilgilendirici metinlerden Mustafa Kemal Atatürk metninde öğrencinin akıcı okuma bileşenlerinden olan okuma hızı puanında ön test son test puanları karşılaştırıldığında %195,45'lik bir artışa ulaşıldığı görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinin bir diğeri olan doğru okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %56,45'lik bir artış görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinden sonuncusu olan prozodik okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %344,4'lik bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bilgilendirici metinlerden Makine Nedir? metninde öğrencinin akıcı okuma bileşenlerinden olan okuma hızı puanında ön test son test puanları karşılaştırıldığında %384,6'lik bir artışa ulaşıldığı görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinin bir diğeri olan doğru okuma puanında ön test ve son test puanları

karşılaştırıldığında %70,91'lik bir artış görülmektedir. Akıcı okuma bileşenlerinden sonuncusu olan prozodik okuma puanında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %280'lik bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bilgilendirici metinlerde, akıcı okuma bileşenleri genel çerçevede değerlendirildiğinde en fazla prozodi bileşeninde artış gözlemlenmiştir. Podcast akıcı okuma bileşenleri arasında en fazla prozodiye etki etmiştir.

5.3 Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmacı günlüğünden elde edilen sonuçlara göre, akıcı okuma konusunda zorluk çektiği bilinen öğrencinin kitap okumakta zorlandığı, okumak istemediği ve okuma hatalarında bulunduğu bilinmektedir. Okumak istemediğinde başka şeylerle oyalanmaya çalıştığı, yanlış okuduğu için utandığı, sıkıldığı bilinmektedir. Hiçbir zaman yaşlıları gibi okuyamayacağı gibi bir olumsuzluğa kapıldığı ve bu olumsuzluktan ötürü öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadır. Öğrencinin okumasının akıcılığının artacağı, yanlışlarının düzeleceği ve bunu başarabileceği sürekli söylene de öğrenci buna inanmamaktadır. Bu sebeple bir an önce bitmesini istediği için çok yanlış yaparak dikkatini vermeden okumaya çalışmaktadır. Öğrencinin;

- “Okumak istemiyorum!”
- ” Canım çok sıkılıyor.”
- ” Hiçbir zaman düzgün okuyamayacağım.”
- ” Yapmak istemiyorum.” gibi söylemleri onu sıkımadan ve bunaltmadan çalışmalardan zevk alarak ilerlemesi amaçlanmıştır.

İlerleyen süreçlerde kendi okumasını dinleyerek yanlışlarını bulmaya başladığında heyecanlanmış ve biraz daha ilgisi, umudu artmıştır.

- “Bir tane daha buldum öğretmenim.”
- “Bu sefer doğru okuyacağım öğretmenim.” gibi cümleler kurmaya başladığında daha da istekli halde çalışmalara katılmaya başlamıştır.

Çalışmanın sonlarına gelindiğinde artık doğru okuyabildiğinin, tonlamalarının düzgün olduğunun ve okuma hızının arttığının farkında olduğu için çok mutlu olduğunu dile getirmiştir.

- “Öğretmenim, bende artık düzgün okuyabiliyorum. Eskiden çok utanırdım ancak

şimdi sınıfta bende sesli okumak için parmak kaldırabiliyorum.” öğrencinin kendine olan güveni yerine geldiği görülmektedir. Bu sebeple araştırmacı günlüğünden elde edilen sonuçlara göre öğrencinin ilk başlarda podcast uygulamasında zorlandığı ancak ilerleyen haftalarda podcast uygulamasını sevip akıcı okumasına faydalı bir uygulama olduğu sonucunu ulaşılmıştır.

Grafiklere bakıldığında dört metin içinde okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma oranlarında ön test ve son test arasında olumlu bir fark görülmektedir. 10 hafta ve 3'er saat yapılan podcastle akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmaları öğrencinin okuma becerilerini olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994), akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf seviyeleri bazında verilen okuma metinlerini sınıfa, model olması amacıyla sesli olarak okumuşlardır. Öğretmenlerin okumasından daha sonra öğrenciler metinleri birlikte sesli bir şekilde koro halinde okumuşlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmanın sonucu incelediğinde öğretmenlerin rol model olarak metinleri tonlamaya uygun seslendirdiklerinde öğrenciler, okumalarının nasıl olması gerektiğini öğrendikleri için prozodik okumalarına katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan araştırmayla karşılaştırıldığında öğretmenin rol model olarak okuması, öğrencinin okumanın nasıl olduğunu birebir görmesi sonucunda en çok prozodik okumasının geliştiği görülmektedir. Bu araştırma ile akıcı okuma becerilerini geliştirme açısından benzer olduğu söylenebilir.

Gorsuch ve Taguchi (2008), ikinci dil olarak İngilizce öğretilen öğrencilerin, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde tekrarlı okuma yönteminin ne derece etkili olduğu araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında dakikada okuma hızları 55 kelime artmış, kısa cevaplı anlama testlerinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile okuma akıcılığını geliştirme açısından anlamlı bir fark olması benzerdir. Öğrencinin belirlenen bir öğretim programıyla akıcı okuma becerilerini geliştirmesine katkı sağlasa da çalışılan yöntemler farklıdır.

Kaman ve Ertem (2018), 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, anlama ve okuma tutumları üzerindeki etkilerini araştırmak için dijital metin yöntemiyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucuna göre dijital metinlerin öğrencinin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi varken anlama becerilerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla araştırmacının sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Dijital araçların akıcı okumaya katkısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında bu yapılan araştırmanın yöntemiyle benzerlik sağladığı görülmektedir. Podcastte, dijital metinler gibi dijital araç olduğu için bu yöntemler bakımından akıcı okuma becerilerine katkı sağladığı sonucuna bakarak benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Soydaş (2019), dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla dijital metinlerin okuma üzerine bir araştırma yapmıştır. Yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testlerinden faydalanarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızlarında artış, okuma hatalarında azalma ve prozodik okuma becerilerinde gelişme görülmüştür. Yapılan araştırmanın, mevcut araştırmayla hem yöntem bakımından benzerlik gösterdiği (dijital araçlar) hem de sonuç bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dijital araçların, özellikle ses temelli dijital araçların akıcı okumaya, prozodik okumaya etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında, ölçekler, amaçlar ve yöntemler bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada da aynı ölçekler kullanılmış ve dijital bir araç olan podcast ile akıcı okuma becerilerini geliştirmek üzerine bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada olduğu gibi ses temelli bir çalışma sayesinde öğrencinin akıcı okuma becerilerine, özellikle prozodik okumalarına katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2019), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri seviyelerindeki etkisini incelemek amacıyla dijital hikayelerle birlikte çalışma yapmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği, okuma hızı, sesli okuma hataları ve prozodi ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Araştırma sonunda, akıcı okuma becerileri bakımından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunamasa da prozodik okuma puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre prozodi yeterlilik puan ortalamalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere bakıldığında, dijital hikayelerin (sesli okunan görsel hikayelerin) öğrencilerin prozodik okuma yeteneklerine katkı sağladığı görülmektedir. Mevcut araştırmada da podcastin öğrencilerin en çok prozodik okuma yeteneklerine etki ettiği sonucuna bakıldığında, dinleyerek yaptıkları çalışmaların öğrencilerin vurgu ve tonlamalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmayla mevcut çalışmanın, öğrencilerin akıcı okuma becerilerine dijital araçların katkı sağladığı, özellikle ses, vurgu ve tonlamayı içeren prozodik okumalarına etki ettiği görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde metinler üzerinde yapılan akıcı okuma (doğru okuma, prozodik okuma ve okuma hızı) alışmalarına bakıldığında bu becerileri geliştirme konusunda özellikle dijital araçların etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma yaparken vurgu ve tonlamaların nasıl olması gerektiğini duymaları kendi prozodilerini düzeltmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Podcast ile akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında, akıcı okuma bileşenlerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma) hepsine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Doğru okuma ve okuma hızına katkı sağlasa da en çok prozodik okumaya katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Podcast, ses temelli özellikle dinlemeye yönelik bir uygulama yöntemi olduğu için kişinin bir okumanın nasıl olması gerektiğini, nerede duraklaması, nerede nasıl tonlamalar yapması gerektiğini örnek olarak dinleyebilme imknı sağlar. Öğrencinin rnek olan okumayı dinledikten sonra kendi okumasını da dinleyerek aradaki farkı anlayarak, kendi okumasındaki hataları kendisi bulmasını sağlamaktadır. Bu şekilde aslında ğrenci kendisini kontrol ederek öz denetim yapmaktadır. Bu işlem yanlış okuduğu kelimeleri bulmasına hatta takılarak okumasını dzettiği için okuma hızını artırmasına yarar sağlasa da aslında en çok kendi tonlamasını düzeltmesine katkı sağlamıştır. Duraklaması gereken yerleri, tonlama yapması gereken yerleri kendisi keşfederek bunları düzeltmiştir. Podcastler vurgu, tonlama ve prozodik okuma becerilerinin gelişimine yarar sağlamaktadır (Casbergue ve Harris, 1996).

İlk başlarda isteksiz olan kendi okumasını dinlemeye tahammül edemeyen ğrenci zaman içinde kendi okumasının hatalarını bulabildiğini fark ettikçe heveslenmiştir. Özellikle okumasının ne kadar düzeldiğini anladığında, çalışmanın ilk başıyla ortasındaki okumasının ne kadar farklı olduğunu dinlediğinde çok sevinmiş ve kendisi daha çok bu çalışmaya devam etmek istemiştir. Kendi gelişimini takip edebildiği için motivasyonu artmıştır. Bu çalışmanın süreç takibinin yapılarak deneğe sunulabilmesinden ötürü gelişim seviyesini gören öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Öğrencinin çalışmanın ortası ve özellikle sonlarına doğru kendi podcastlerini dinlediği esnada “Burada durmam gerekiyordu.” “Bu kelimeyi yanlış okumuşum. Buldum!” “Bu kelimeyi biraz daha heyecanla söylemem gerekirdi, değil mi ğretmenim?” gibi buluşlarını heyecanla söylemesi aslında öğrencinin artık okumasından utanmadığı, bu konuda öz güveninin yerine geldiği ve kendi hatalarını bulabilmesinden gurur duyduğu bir seviyeye geldiğini söylemek mümkündür.

Kısaca bu podcast ile akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmaları için öğrencinin akıcı okumasını geliştirmesine katkı sağladığı kadar, öz denetim yapmasına, kendine olan güveninin ve motivasyonun artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

6. ÖNERİLER

- Podcastler akıcı okumada güçlük çeken akıcı okumalarının gelişiminde kullanılabilir.
- İleride yapılacak araştırmalarda da podcastlere benzer uygulamalardan, ses kayıtlarından video kayıtlarından yararlanılabilir.
- Podcastlerin okuduğunu anlama ya da diğer dil beceriler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışma tek denekli olarak yürütülmüştür. İlerideki çalışmalarda katılımcı sayısının fazla olduğu araştırmalar karşılaştırılmalı olarak yapılabilir.
- Kitaplarda bulunan kısa metinlerin podcastleri hazırlanarak öğrencilere bu podcastlerin dinletilerek sınıflarda toplu bir uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ş. E., (2018). *Gelişen Okuryazarlık: Okuma Öncesi Dönemden Okuma Dönemine Kadar Gelişim. Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı (pp.11-30)*, Ankara: Nobel.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.*
- Akın, U. (2020). Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı uygulaması.
- Akyol, H. (2016). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversiteye Journal of Education*, 35(2).
- Akyol, H. & Sezgin, Z. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Normal Sınıflarda Öğrenim Gören İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi].
- Akyol, M. (2020). *Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan University] Konya.
- Altwerger, B., Diehl-Faxon, J., & Dockstader-Anderson, K. (1985). Read-aloud Event as Meaning Construction, *Language Arts*, 62(5), 474-484.
- Arıcı, A.F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A.F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58.71-74.

- Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Tarifle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(4), 461-470.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu Tiyatrosunun İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi,] Ankara.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi, *Journal of Theoretical Educational Science/ Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4).
- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 291-309.
- Baştuğ, M. & Keskin, H.K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryant, D.P., Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H. & Hougen, M. (2000). Reading Outcomes for Students With and Without Reading Disabilities in General Education Middle-School Content Area Classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.
- Bulut, S. (2016). Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. bs.) Ankara: Pegem Akademi.

- Canbulat, A.N. (2013). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, mih. Akdeniz.edu.tr, 3(2), 2013.
- Carvalho, A.A.A., Aguiar, C. & Maciel, R. (2009). Podcasts no Ensino Superior em Regime Blended-learning: um Estudo na Universidade do Minho.
- Casbergue, R.M. & Harris, K. (1996). Listening and Literacy: Audiobooks in the Reading Program. *Reading Horizons*, 37(1), 48-59.
- Chomsky, C. (1976). Çocuk Dilinde Yaratıcılık ve Yenilik. *Eğitim Dergisi*, 158(2), 12-24
- Coşkun, İ., Tüzel, S., Taşkaya, M., Yılmaz, M., Zorbaz, K., Çeçen, A. & Yılmaz, M. (Ed.). (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2004). *Araştırma Deseni; Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar*. (S.B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap (Eser 2017 yılında 4. Basımdan Çevrilmiştir).
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (7), 18-30.
- Çiftçi, M. (2019). Dijital Hikayelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretmen Sanatı*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12
- Doğan, E. & Şenli, S. (2010). Mobil Cihazlar İçin İndirme Okuma Çalıştırma Yapabilen Bir Yazılım Tasarımı. [Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi], 6-57.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of Repeated Reading on Second-grade Transitional Readers Fluency

and Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 389-406

- Dowhower, S.L. (1989). Tekrarlanan Okuma: Uygulamaya Yönelik Araştırma. *Okuma Öğretmeni*, 42(7), 502-507.
- Duran, E. (2013). Efficiency in Reading Comprehension: A Comparison of Students Competency in Reading Printed and Digital Texts. *Educational Research and Reviews*, 8(6), 258-269
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. Gazi Üniversitesi Dergisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 32(3).
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ekwall, E.E. & Shanker, J.L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader* (3 ed.): Allyn and Bacon.
- Ersoy, A. (2015). Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Ertem, İ.S. (2014). Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji. *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde*, 51-60.
- Fietze, S. (2009). Podcast in Higher Education: Students Usage Behaviour. Same Places, Different Spaces. *Proceedings ascilite Auckland*, 2009, 314-318.
- Fisher, D., Lapp, D., Flood, J. & Moore, K. (2006). Linking Literacy Teaching with Assessment: a Continuing Professional Development Initiative for Secondary Schools. *Literacy*, 40(2), 115-122.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (17 ed). Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Gill, E.K. (2008). Blogs and Podcasts as Student Deliverables, In Proceedings of International Technology, Education and Development Conference (Vol, 1053).
- Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2008). Repeated Reading for Developing Reading Fluency and Reading Comprehension: *The Case of EFL Learners in Vietnam*. *System*, 36(2), 253-278.
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hahn, M. & Keller, F. (2016). *İnsan Okumasını Sinirsel Dikkatle Modellemek*. arXiv Ön Baskısı arXiv:1608.05604.
- Hew, K.F. (2009). Use of Audio Podcast in K-12 and Higher Education: A Review of Research Topics and Methodologies, *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 333-357.
- Hew, K.F. & Cheung, W.S. (2008). Attracting Student Participation in Asynchronous Online Discussions: A case Study of Peer Facilitation, *Computers & Education*, 51(3), 1111-1124.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B. & Torgesen, J.K. (2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading and Writing Quarterly* 25, 4-32.
- İftar, G.K. & Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi].
- Kaman, Ş. & Şahin, A. (2013). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi*.
- Kaman, Ş. & Ertem, İ.Ş. (2018). Dijital Metinlerin İlköğretim Öğrencilerinin Anlama, Akıcılık ve Tutumlarına Etkisi. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18 (76), 147-164.
- Karasu, M. (2011). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. {Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi}.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. *Bilim ve Teknik*, 256, 20-27.
- Karsak, H.G.O. (2014). Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskin, H.K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. [Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi].
- Keskin, H.K. & Baştuğ, M. (2011). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozedilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (2011).
- Keskin, H.K. & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H.K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskinkılıç, K & Keskinkılıç, S.B. (2007). *Strateji Yöntem ve Teknikleriyle Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi: (dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dilbilgisi); yeni Türkçe programına göre Stratejiler, Yeni Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler, Planlar, Uygulama Örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kim, D. (2011). Incorporating Podcasting and Blogging Into a Core Task for ESOL Teacher Candidates, *Computers & Uducation*, 56, 632-641
- Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited.
- Köksal, K. (2017). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.F., Morris, R.D., Morrow, L.M., Woo, d.g. & E.B. (2006). Me Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4). 357-387.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi Ünivesitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Logan, G.D. (1979). On the Use of a Concurrent Memory Load to Measure Attention and Automaticity *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*,

5(2), 189-207.

- Larson, L.C. (2010). Digital Readers: The Next Chapter in e-book Reading and Response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Lesgold, A.M., Resnick, L.B. & Hammond, K. (1985). *Learning to Read: A Longitudinal Study of Word Skill Development in Two Curricula*. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Mathson, D.V., Allington, R.L. & Solic, K.L. (2006) *Hijacking fluency and Instructionally Informative Assesments*. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency Instruction: Research-based Best Practices* (pp. 106-119). NY. The Guilford Press.
- Maden, S. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekran Okumaya Yönelik Tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- McMillan, J.H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. New York: Longman.
- Massey, S.R. (2008). Effects of Variations of text Previews on the Oral Reading of Second Grade Students. [Doktora Tezi, Miami Universty, Florida, US].
- McGarr, O. (2009). A Review of Podcasting in Higher Education: Its Influence on the Traditional Lecture, *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- Moryl, R.L. (2016). Pod Learning: Student Groups Crate Podcasts to Achieve Economics Learning Goals. *The Journal of Economic Education*, 47(1), 64-70.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. & Çetin, D. (2013). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (26), 155-175.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özmen, R.G. (2005). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136).
- Özhan, T. (2019). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Piper, L.E. (2010). Parent Involvement in Reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51.

- Pikulskii, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pircioğlu, A. (2016). Ölçümlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlılarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi].
- Pluck, M.L. & Williams, R.M. (1995). A New Sail. Rainbow Reading Programme.
- Rasinski, T. (2000). Speed Does Matter in Reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T. (2012). Why Reading Fluency Should be Hot. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. & Fredericks, A.D. (1991). The Akron Paired Project (Working with Parents). *The Reading Teacher*, 44(7), 514-515.
- Rasinski, T. & Young, C. (2014). Assisted Reading-A Bridge from Fluency to Comprehension. *New England Reading Association Journal*, 50(1), 1-4.
- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. (2003). Strategies for Reading Instruction and Assessment: Every child a successful reader. *Upper Saddle River, NJ: Merrill*.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods—In Search of a Podcasting “Podagogy” for Language Learning. *Computer Assisted language learning*, 20(5), 471-492.
- Saat, F. (2019). İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi].
- Samuels, S.J. (1979). The method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (1997). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006). *Reading fluency: Its past, present, and future*. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.). New York: London: Guilford: Fluency instruction: Research-based best practices (pp. 7-20)
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sezgin, Z. Ç. & Akyol, H. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal Of Education*, 4(2), 4-16.

- Soydaş, B. (2019). Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Sönmez, Y. (2017). Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-30.
- Stahl, S. A. & Kuhn, M.R. (2002). Erken Okuma Başarısını Geliştirme Merkezi: Sesi Dil Gibi Hale Getirmek: Akıcılığı Geliştirmek. *The Reading Teacher*, 55 (6), 582-584.
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4), 1-7.
- Stanovich, K. E. (1991). *Word recognition: changing perspectives*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 418-452). New York: Longman.
- Sulak, S. E. (2014). Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Sulak, S. E. & Çetinkaya, S. (2022). *Dijital Çağda Okuma Eğitimi*. Ordu: Vizetek Yayınları
- Susar Kırmızı, F. & Güneş, F. (2015). Orta Öğretim Öğrencilerinin E-Kitap Okumaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M., & Toker, S. (2019). Mobil Destekli Dil Öğrenmede Podcast Kullanımı: Öğretici Merkezli Yoğun Dinleme ve Mobil Kapsamlı Dinleme. *Mersin University Journal Of The Faculty Of Education*, 15(1).
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler Eğitimi Yöntemleriyle Desteklenen Bir Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- TEMUR, T. (2003). "Okunabilirlik (Readability) Kavramı", *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, S. 13, s. 169-180.
- Thoermer, A. & Williams, L. (2012). Using Digital Texts to Promote Fluent Reading. *The Reading Teacher*, 65(7), 441-445.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Uribe-Zarain, X. (2007). Growth Mixture Modeling With a Distal Outcome: An Application to Reading And High Stakes Testing. University Of Delaware.
- Uysal, P. (2018). Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi [Doktora Tezi].
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Whalley, K. & Hansen, J. (2006). The Role of Prosodic Sensitivity in Children's Reading Development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Yakın, İ. (2018). Yabancı Diller Eğitimi Öğretmen Adaylarının Podcast Tasarımında Arcs-V Modeli Kullanımı: Motivasyonel Taktik Seçimleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 520-541.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma Alışkanlığının Okuma Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi [Doktora Tezi].
- YILMAZ, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yılmaz, F. & Babacan, G. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. & Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi, Teacher Knowledge On Reading Fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.
- Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Young, C. & Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: Effects on Word Recognition Automaticity and Reading Prosody. *Readers Theatre: effects Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485.
- Zarain, X. U. (2007). Growth Mixture Modeling with a Distal Outcome: an Application to Reading and High Stakes Testing. [Doctoral Dissertation, University of Delaware, Newark, USA].
- Zutell, J., Donelson, R., Bevans, J. & Todt, P. (2006). *Building a focus on oral reading fluency into individual instruction for struggling readers*. In T. Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Student's Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30 (3), 211-217.

ELEKTRONİK KAYNAKÇA

- Carrick, L.U. (2001). *The Effect of Readers Theatre on Fluency and Comprehension on Fifth Grade Students in Regular Classrooms*. [Doktora Tezi]. <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan-Leiserson, E. (2005). Trend: Podcasting in Academic Corporate Learning. *Learning Circuits*. Retrieved. Erişim adresi: http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends
- Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe Sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Whalley, K. M. (2017). *The Role of Prosodic Skills in Reading Comprehension* (Doctoral Dissertation). Erişim adresi: <https://eprints.qut.edu.au>

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
25/11/2020	12	2020-88

KARAR NO: 2020-88

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "Podcast Kullanılarak Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "Podcast Kullanılarak Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

EK 2. Yanlış Analiz Envanteri

Yanlış Okunan Kelime Sayısı																				
Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu, Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M E T İ N L E R D E K İ K E L İ M E S A Y I S	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	
126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	
131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	
136-140	99	99	98	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
141-145	99	99	98	97	97	95	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
146-150	99	99	98	97	97	95	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
151-155	99	99	98	97	97	95	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
156-160	99	99	98	97	97	95	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	
161-165	99	99	98	98	97	95	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	
166-170	99	99	98	98	97	95	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	
171-175	99	99	98	98	97	95	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	
176-180	99	99	98	98	97	95	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	
181-185	99	99	98	98	97	95	96	95	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	
186-190	99	99	98	98	97	95	96	95	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	
191-195	99	99	98	98	97	95	96	95	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E
196-200	99	99	98	98	97	96	96	95	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	E	E

EK 3. Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgölde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb.) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb.).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz.)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

AKILLI ÇOCUK

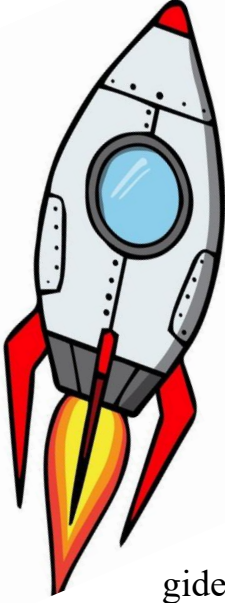


Güneşli ve güzel bir gündü. Yasin isimli çocuk arkadaşlarıyla okula gidiyordu. Arkadaşları Yasin'e, "Bugün okula gitmeyelim ve bu güzel havada gezelim." dediler. Yasin arkadaşlarının teklifini kabul etmedi ve okula gitmek istediğini söyledi. Eğer okula gitmezse hem derslerinden geri kalacaktı hem de gittiği yerde başına kötü şeyler gelebilirdi.

Arkadaşları Yasin'in yanından ayrıldılar ve "Delikli Tepe" denilen yere doğru gittiler. Delikli Tepe'ye gittikleri gün Yasin'in arkadaşları arı kovanlarını taşlamışlar. Sinirlenen arılar çocuklara saldırmış ve onları sokmuşlar. Yakınlarda bulunan köylüler çocukları hastaneye götürmüşler.

Ertesi gün Yasin'in arkadaşları çok hasta oldukları için okula gelmemişlerdi. Yasin onları çok merak etti ve okuldan sonra arkadaşlarının evlerini ziyaret etti. Yasin kendi kendine, "Ailemin haberi olmadan arkadaşlarımla birlikte gitmediğim için çok şanslıyım. Eğer ben de gitseydim beni de arılar sokacaktı ve okula gidemeyecektim." dedi.

MAKİNE NEDİR?



Makine, bir işi yapmamıza yardım eden bir aygıttır. Kaldıraç, makara, dişli ve vida gibi basit makineler vardır. Bunlar ağır yükleri kaldırmamıza, bir kuvvetin yönünü değiştirmemize veya bir nesneyi etkili kılmak için kuvvetini ve hızını değiştirmemize yardım eder. Bankada hesabı olan insanların çoğu bankamatikten para çeker. Bunlar genellikle bir binanın duvarına yerleştirilmiş makinelerdir. Bir yerden bir yere giderken çeşitli makineler kullanırız. Kara, deniz ve havadaki ulaşım araçlarımız giderek hızlanmaktadır.

Bugün tekne gibi makinelere binip denizin üstünde gayet hızlı yol alabiliyoruz. Su altı gemilerine binip okyanusun derinliklerini de ziyaret edebiliyoruz.

Uzay gemileri insanları, hayvanları ve diğer makineleri uzaya taşıyan son derece karmaşık makinelerdir.

AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA

Eğlenceyi çok seven bir ağustos böceği varmış. Bu ağustos böceği sürekli saz çalar, şarkı söylermiş. Tüm gününü bu şekilde geçirirmiş. Derken güzel, sıcak günler bitmiş, kış gelmiş. Artık havalar çok soğuk ve yağışlıymış. Ağustos böceği şarkı söylemez hale gelmiş. Soğuktan çok üşüyormuş ve karnı da çok acıkmış. Ama hiç yiyeceği yokmuş. Çünkü tüm yazı saz çalarak ve şarkı söyleyerek geçirmiş. Kış için hazırlık yapmamış.

O bu şekilde eğlenirken küçük komşusu karınca tüm yazı kış hazırlığı yaparak geçirmiş. Ağustos böceği bunu hatırlamış ve aklına karınca komşusundan ödünç istemek gelmiş.

“Karınca komşumdan ödünç yiyecek bir şeyler isteyeyim, hem ne var ağustosta tekrar öderim.” demiş.

Ağustos böceği bu düşünce içerisinde karınca komşusunun kapısına gitmiş. Kapıyı çalmış. Karınca açmış kapıyı. Karşısında açlıktan ve soğuktan perişan olmuş ağustos böceğini görmüş, “Ne istiyorsun ağustos böceği?” demiş.

“Karınca kardeş havalar çok soğudu. Çok üşüyorum, üstelik karnım da çok aç ama yiyecek hiçbir şeyim yok. Bana ödünç yiyecek bir şeyler verir misin?

Söz veriyorum ağustosta borcumu ödeyeceğim sana.” demiş. Karınca,

“Neden yiyecek hiçbir şeyin yok? Bütün yaz ne yaptın sen?” diye sormuş.

Ağustos böceği çok utanmış, çok mahcup olmuş. “Şey, ben bütün yaz saz çaldım, şarkı söyledim. Kış için hazırlık yapmadım.” Bu cevabı duyunca karınca çok sinirlenmiş, “Madem öyle tüm yaz saz çalıp, şarkı söyledin şimdi de oyna o zaman.” demiş ve tak diye kapıyı ağustos böceğinin yüzüne kapatmış.



MUSTAFA KEMAL ATATÜRK

Mustafa Kemal Selanik'te doğdu. Annesinin adı Zübeyde Hanım, babasının adı Ali Rıza Efendi'dir. Mustafa



Kemal'in kız kardeşi ise Makbule Hanım'dır.

Mustafa Kemal çok çalışkan bir öğrenciydi. En çok matematik dersini severdi. Gittiği okulları başarıyla tamamladı. Mustafa Kemal yurdumuzu düşmanlardan kurtardı. Yenilikler yaptı. Cumhuriyeti kurdu. Atatürk çocukları çok severdi. Onlarla şakalaşır oyunlar oynardı.

Atatürk 10 Kasım'da İstanbul'da Dolmabahçe Sarayı'nda vefat etti. Mezarı Ankara'da bulunan Anıtkabir'dedir.

Ek 8. Araştırma İzin Formu



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

T.C. ORDU ÜNİVERSİTESİ - Ordu
Üniversitesi Rektörlüğü - Genel Sekreterlik
19.02.2021
Sayı: -000.E.0574596



Sayı : E-18802389-44-20981990
Konu : Araştırma İzni (Şule SALUR)

19.02.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b)Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 08.02.2021 tarihli ve 569391 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şule SALUR'un, "Podcast Kullanılarak Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Çalışması" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlaması ile birlikte Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şule SALUR' tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması kaydıyla, İlimiz Altınordu İlçesi Özel Bahçeşehir Koleji İlkokul öğrencilerine 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Musa GÖZÜDİK
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Fahri ZAIMOĞLU
Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (5 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 Altınordu/ORDU
Dahili : 1431
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: arge52@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mustafa KURUL VHKİ (Strateji Geliştirme Şub.Müd.)
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d5b-4830-3a63-8bfd-4030 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, " Podcast Kullanılarak Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma" adıyla 02.11.2020-08.02.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktır. Araştırma planına göre haftada 3 saat olmak üzere toplam 10 hafta akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önceden belirlenmiş metinlerle birlikte podcast kullanılarak çalışmalar yaptırılacaktır. Bu çalışmalar yaptırılırken öğrencinin gelişiminin takip edilmesi amacıyla ve öğrencilerin kendi sesleriyle podcastler oluşturmalarına olanak sağlamak adına ses kaydı ve video kaydı alınacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izniyle gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamak da özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğimize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada öğrencinin kimliğine dair hiçbir bilgi verilmeyecektir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Çocuğunuz araştırma sırasında kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür, çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracının uygulayan kişiye çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e posta ile ulaşarak soru sorabilir sonuçları hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Araştırmacı : Şule SUĞUR

İletişim Bilgileri: (***) *** ** **

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'ın yukarı açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Telefon Numarası

Veli Adı-Soyadı

İmza

ÖZGEÇMİŞ	
Adı Soyadı	Şule SUĞUR
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0001-5238-9765
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10528174
Lise	
Lisans	
Yüksek Lisans	
Mesleki Deneyim	
Akademik Çalışmalar	