

The Effect of Recorded Oral Reading on the Reading Fluency of Bilingual High School Students with Reading Difficulties

Zeynep Olcay Günaydın

Ministry of National Education

olcayzeynep_25outlook.com

ORCID: 0009-0007-5560-4249

Huzeyfe Bilge

Kafkas University

hbilge@outlook.com.tr

ORCID: 0000-0001-7664-488X

ABSTRACT

In this study, the effects of the recorded read-aloud method on bilingual high school students' fluent reading skills (reading speed, reading accuracy) were investigated. The research was conducted in an A-B design, one of the single-subject research designs. Three students, two students in the ninth grade and one student in the 12th grade, who were studying in a high school in Ardahan, participated in the study. All three students were bilingual. In the study, which lasted for 6 weeks (18 sessions), the recorded read-aloud method applied to the study group was evaluated through graphs. Texts selected from the Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education for grades 1-8 were used to determine the reading speed and accuracy of the students at the beginning and after the intervention. Their reading alouds at the beginning and after the intervention were recorded, and their reading accuracy and reading speed were analyzed. After the first author listened to the audio recordings, the second author checked all of the analyses to detect possible errors. As a result of this study, 2 students improved from 1st grade reading level to 4th grade reading level. A great increase was achieved in their reading speed and reading accuracy. The 3rd student continued to read at the 1st-grade level. However, at the end of 6 weeks, an increase was observed in reading speed and reading accuracy. In addition, all three students immediately realized their reading errors at the end of the process and started to correct these errors by making turns during reading.

Keywords: Reading fluency, bilingualism, recorded oral reading, reading speed, reading accuracy.

Reading fluency has become a central focus in recent years due to its strong connection with academic achievement (Baştuğ, 2022). It refers to reading with appropriate speed, accuracy, and expression. Fluent readers recognize words automatically, whereas those who lack fluency often struggle with decoding, which limits their comprehension (Akyol & Kodan, 2016; Rasinski, 2010; Rasinski et al., 2006).

Reading fluency consists of three key components: accuracy, speed, and prosody. Accuracy, the foundation of fluent reading, involves correctly decoding words. When readers cannot read accurately, they also tend to struggle with comprehension and prosody (Akyol et al., 2023; Baştuğ, 2022). Reading speed, measured by the number of words read correctly per minute, is another critical factor. However, focusing too much on accuracy can reduce reading speed and negatively affect understanding (Akyol et al., 2023; Baştuğ, 2022). Prosody—intonation, rhythm, and pausing—was incorporated later into the concept of reading fluency and is now recognized as an important dimension that also contributes to comprehension (Akyol et al., 2023; Altundal & Bilge, 2023; Baştuğ, 2022; Rupley et al., 2020).

The development of reading skills can vary significantly between monolingual and bilingual students (Luft Baker et al., 2023). In this study, bilingualism is defined as the ability to

Received :June 4, 2024

Revised :April 11, 2025

Accepted:April 24, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2025, 13(1), 13-28

Research in Reading & Writing Instruction,

2025, 13(1), 13-28

<https://doi.org/10.35233/oyea.1495642>

understand two languages (Saunders, 1982, as cited in Bican, 2017). Bilingual students often face additional challenges in developing reading fluency, especially if they begin school without sufficient exposure to the language of instruction. Research in Türkiye has shown that many bilingual students start school without knowing Turkish, and teachers are often unprepared to meet their needs (Asrağ, 2009; Koşan, 2015; Gözüküçük, 2015). These early challenges contribute to a persistent gap between monolingual and bilingual students in both reading fluency and comprehension (Babayiğit, 2014; Bayat, 2017; Kızıldaş, 2019).

One method for supporting the development of reading fluency is recorded oral reading (Kasten & Yıldırım, 2011). In this approach, students listen to an audio recording of a text while following along with the printed version. Then, they read along with the recording, and finally, they read the text independently. This method helps students model fluent reading, and when adjusted to the learner's pace, it can be particularly effective. The quality of the audio—especially pronunciation—is crucial for its success (Kasten & Yıldırım, 2011; Rasinski, 2010).

Although many studies have focused on improving reading fluency at the primary and secondary school levels (Akyol & Kodan, 2016; Kodan & Akyol, 2018; Sezer, 2021), research involving high school students is still limited (Çetinkaya, Ateş, & Yıldırım, 2016; Rasinski et al., 2016). Furthermore, few studies have specifically examined bilingual students or integrated technology-based methods into fluency instruction (Altundal & Bilge, 2023; Kızıldaş, 2019). This study aims to fill that gap by investigating the effect of the recorded oral reading method—a technology-supported approach—on improving reading fluency among bilingual high school students with reading difficulties. For this purpose, the research question was determined as follows:

1. What is the effect of the recorded read-aloud method on the fluent reading skills (speed and accuracy) of bilingual high school students who cannot read fluently?

Method

Model

In this study, it was aimed to determine the effect of recorded read-aloud method on reading speed and correct reading percentages of high school students. Three high school students constituted the study group. Firstly, the initial levels of the participants' reading accuracy and speed were determined, and then a 6-week application process was carried out. After the implementation process, the final measurements of the students' reading accuracy and speed were made. As a result, the study was conducted in A-B design, one of the single-subject research designs. In A-B designs, data should be collected at least three times before the implementation. In this design, where threats to internal validity cannot be fully prevented, designs such as A-B-A-B are generally used for rapidly changing target skills (Fraenkel et al., 2012). However, since the reading skill is not expected to decline rapidly after stopping the intervention and it is not possible to repeat the intervention process accordingly, the study was conducted in the A-B design.

Participants

In this study, the participants were three students studying in a high school in the center of Ardahan province in the 2023-2024 academic year. Criterion sampling was used in the selection of the students (Büyüköztürk et al., 2023). The selection criterion for the students was that they had difficulty in reading fluency despite having no physical or mental disabilities, and that they knew—at least understood—another language at a native level besides Turkish. All of the students belong to families from low socio-economic backgrounds, and all of them are bilingual. One of the students can speak Kurdish as his mother tongue, while the other two cannot but can understand it. Therefore, the students can be considered bilingual.

The participants consisted of 4 students who were recommended to participate in the study by the literature teacher of their high school. Reading activities were carried out with the students from the 1st to the 8th grades with texts approved by the Ministry of National Education, and data were collected about their reading speed and reading accuracy. It was observed that the reading speed and reading accuracy of one student were better than the other subjects, and this student was not included in the study. As a result, the subjects of the study consisted of 9th grade (2 participants) and 12th grade (1 participant) students.

Tools

In order to determine the starting level of the students in the study group, texts selected from the Turkish textbooks prepared by the Turkish Ministry of National Education for grades 1-8 were used. It was paid attention that the students had not seen the selected texts before. The reason for presenting the 1st-8th grade texts to the students is to determine at what grade level they can read. Thus, it was decided with which grade level texts the students would be intervened.

Data Collection

During the data collection process, firstly, the texts were read to the students for one minute in order to determine the level of the students. Audio recordings were taken during reading. Then, these recordings were listened and the reading

accuracy and reading speeds of the students were determined. Based on these results, the grade level of the students was determined based on the criteria of Akyol et al. (2023). Similarly, the data related to the final assessment were analysed using the same texts and the same assessment process. In the interim assessments, measurements were made with texts selected from the textbooks, taking into account the reading levels of the students. Since the development of students' reading skills differed in the intervention processes carried out at certain intervals, texts (1st grade text, 2nd grade text, etc.) were given according to their reading development in the level determination in the interim assessments. Accordingly, in the first interim assessment, all students were assessed with a first-grade text, while in the second interim assessment, two students were read a second-grade text and one student was read a first-grade text. In the third interim assessment, two students were assessed with the 3rd grade texts and the other student read the 1st grade text. In the last interim assessment, two students read a 4th grade text and the other student read a 1st grade text.

Data Analysis

In the analysis of reading fluency data, counting the number of misread words is a simple process by nature. For this reason, in recent years, the number of studies in reading fluency literature in which inter-rater reliability is not sought in reading fluency has been increasing (Akyol & Baştuğ, 2015; Altundal & Bilge, 2023; Bilge, 2023; Bilge & Kalenderoğlu, 2022; Rasinski et al., 2005; 2017; Yıldırım et al., 2017). Considering this situation, rater reliability was not sought in this study. However, after the first author listened to all the audio recordings, the second author checked all the analyses to detect possible errors. The first author is a teacher who took a fluent reading course at master's degree. The second author is an academic who has a PhD in fluent reading.

Process

Before starting the intervention, the texts to be used were carefully selected. To determine the students' reading level, students read texts from grades 1 to 8 and their performances were evaluated. Based on these evaluations, it was found that all three students were reading at a 1st-grade level. Therefore, the intervention began with 1st-grade texts. As the students improved, the grade level of the texts was adjusted weekly to match their progress.

The intervention was conducted three days a week, one lesson per day, over a six-week period. During exam weeks, when regular sessions were likely to be disrupted, the sessions were moved to the evenings and held in a quiet room at the girls' dormitory where the students stayed. All three students fully participated throughout the study. At school, an empty classroom was used; in the dormitory, a quiet and private space was arranged.

Before each session, the students were briefed about the process. Then, they were given the selected text and asked to examine it. The audio recordings of the texts had been pre-recorded, and each was played three times while students followed along silently, using their fingers to track the words. In the next stage, students read the text aloud in sync with the audio, twice in total. Playback speed was adjusted (0.75x or 0.50x) based on their needs. When students felt ready, one-minute reading samples were recorded. Additionally, in each session, a separate text was played for listening.

Interim assessments were planned based on observations. After five sessions, the first evaluation was conducted. Two students (both 9th graders) progressed to the 2nd-grade level. One had reached 99% reading accuracy, and the other 95.1%, which the researchers considered close enough to independent reading. Moving them to 2nd-grade texts was also seen as a motivational strategy. The third student (a 12th grader), whose progress was slower, continued working with 1st-grade texts individually.

After this point, eight more sessions were conducted. The first two students worked with 2nd-grade texts, while the third continued with 1st-grade texts. Subsequent evaluations showed that the first two students were ready for 3rd-grade texts. However, the third student was still at the frustration level (Akyol et al., 2023), so the same 1st-grade materials were used.

Another interim evaluation was conducted after three more sessions, and then 4th-grade texts were introduced to the first and second students. The third student, who remained at the frustration level (Akyol et al., 2023), continued with 1st-grade texts. After three additional sessions, the final assessment was completed. Results showed that the first two students had reached instructional or independent levels on the 4th-grade texts, while the third student remained borderline instructional but still within the frustration range, even with the 1st-grade texts.

Ethical Statement

The ethics committee permission for this study was given by the decision of the Kafkas University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 24.11.2023 and numbered E- 40360.

Findings

All three students read at the level of frustration in texts at all grade levels at the beginning. The 1st student's reading accuracy initially ranged between 72.2% and 90.7%. The 2nd student's reading accuracy ranged between 53.4% and 84%,

and the 3rd student's accuracy ranged between 52.3% and 71.6%. In the post-intervention measurements, the 1st student's accuracy varied between 90.9% and 98.7%, while the 2nd student's accuracy varied between 73.8% and 100%. The 3rd student's accuracy was between 67.3% and 92.9%.

After the intervention, the 1st student read the 1st, 3rd, 4th, and 7th grade texts independently, the 2nd, 5th, and 6th grade texts instructionally, and the 8th grade text at the level of frustration (90.9%). The 2nd student read the 1st and 2nd grade texts independently, the 3rd and 4th grade texts at the instructional level, and the 5th-8th grade texts at the frustration level. While the 3rd student read the 1st-grade text at the instructional level, she could not exceed the level of frustration in the remaining texts. However, it was observed that the correct reading rate increased.

In reading speed, the 1st student read at most 73 words in one minute at the beginning level. This speed shows that the student could pass to the 4th-grade level in the fastest reading (Akyol et al., 2023). The second student read 64 words the fastest. This speed shows that the student could reach the speeds of 3rd graders in the fastest reading. The third student's fastest reading at the beginning level was 38 words. This speed shows that the student could exceed the 2nd-grade level. The first student read 83 words at the fastest speed, while the second student read 79 words and the third student read 53 words. These speed levels show that they were able to pass the 5th, 4th, and 3rd grade levels, respectively.

An examination of the students' lowest reading speeds at the initial stage revealed that the first student read 51 words per minute, the second 41 words, and the third 20 words. These figures correspond to approximate reading fluency levels of 3rd, 2nd, and 1st grade, respectively. In the final assessment, the lowest reading speeds were recorded as 70 words for the first student, 48 for the second, and 33 for the third, aligning with the 4th, 2nd, and 2nd grade benchmarks, respectively. Overall, the data indicate that the first student demonstrated a steady and consistent improvement. While the second and third students exhibited some fluctuations, both showed gains in reading speed compared to their initial performance levels.

Conclusion and Discussion

The aim of this study, which was designed as a single-subject research, was to examine the effect of the recorded read-aloud method on the reading speed and reading accuracy of bilingual high school students with reading difficulties. As a result of the 6-week, 3-days-a-week, one-class-hour intervention, it was aimed to increase the students' reading accuracy and reading speed.

The recorded read-aloud method was able to improve students' fluent reading skills during the 6-week study. While the 1st and 2nd students who participated in the study started to read 4th-grade texts at the instructional level in terms of accuracy, the 3rd student remained at the level of frustration in 1st-grade texts. In terms of speed, while the first student was able to read 73 words per minute in the pre-assessments, she was able to read 83 words in the post-assessments; the second student was able to read 79 words from 64 words; and the third student was able to read 53 words from 38 words. The slowest reading speeds of the students were also analyzed. While the slowest reading speed of the first student was 51 words in the pre-assessment, it was 70 words in the post-assessment. In the second student, this number increased from 41 words to 48 words; in the third student, it increased from 20 words to 33 words. Therefore, there were improvements in both the speed and accuracy of the students. However, these improvements did not bring students to the level they should be.

It is difficult for poor readers to recognize and correct their reading errors (Akyol, 2013). While listening to the audio recordings in the last applications, it was seen that the students realized that they made mistakes during reading, went back, and corrected the words they misread. This shows that students cared about reading accuracy, started to realize their mistakes, and improved their fluent reading skills.

In addition, it is noteworthy that there are errors such as skipping, adding, reversing, pronunciation mistakes, and pausing. The reason for these mistakes is usually carelessness and rushing to read fast. The reasons for pronunciation errors are mostly due to dialect differences (Akyol, 2013; Duran & Sezgin, 2012; Yüksel, 2010). Since the students participating in this study are bilingual, they may frequently make pronunciation errors. Therefore, it can be stated that students' pronunciation differences due to their bilingualism have an effect on their fluent reading calculations.

Many studies have been conducted, and many methods have been tried to improve reading fluency (Akyol & Kodan, 2016; Duran & Sezgin, 2012; Şahin & Melanlioğlu, 2021). In these studies, fluency development methods have been proven to work, but it is seen that these methods are generally tested on monolingual students, and the information on the effect of the recorded read-aloud method is limited.

The development of monolingual and bilingual students' reading skills differs from each other (Luft Baker et al., 2023). One of the reasons for this difference is that bilingual students have not heard the second language until they come to school, and teachers do not know how to help these students (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). Due to this gap in bilingual students' education, the difference between monolingual and bilingual students' reading fluency and reading comprehension starts to widen in the early years. Classroom teachers state that bilingual students have great difficulty even in the most basic step of reading and writing, such as feeling and recognizing the sound (Gözüküçük, 2015). In the following grade levels, the difference in reading skills between monolingual and bilingual students becomes clearer (Kızıldaş, 2019). However, studies on how reading fluency development methods affect bilingual students are limited. For

example, Altundal and Bilge (2023) found that students' fluent reading skills improved in their echo reading study with bilingual students. In another study conducted abroad, it was observed that bilingual students benefited from reading fluency development methods as much as monolingual students (Yeganeh, 2013). The difference in effect between these methods is remarkable. As a matter of fact, fluent reading skills improve more in studies conducted in single-subject designs (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Therefore, studying with bilingual students one-to-one or in small groups is beneficial for students.

As a result, the recorded read-aloud method had an effect on bilingual high school students with reading difficulties in a short time. However, it is understood that longer-term studies should be carried out in order to bring the students who are in high school and have fluent reading skills at primary school level to their own grade level. In this study, six-week and three-hour sessions per week could bring the students up to the fourth-grade level. Therefore, the students could not reach their own levels in 18 sessions. One of the possible reasons for this is that the initial level of the students is very low. In the pre-assessment, students read even the first-grade texts at the level of frustration. Although the students who participated in the experiment were in high school, the fact that they could not even read first-grade-level texts before the application can be seen as the biggest obstacle for them to achieve high school-level reading skills in such a short time. In spite of this, while students 1 and 2 made significant progress, student 3 lagged behind the others in terms of grade level, even though he made progress. One of the possible reasons for this is that the student is probably a special student even though he/she has no diagnosis. It was observed that the student had difficulty in recognizing letters and sounds. The student's lack of interest in reading activities during the intervention process may also have led to insufficient development of reading skills.

Suggestions

Based on the results of the study, it is possible to make some suggestions. Reading fluency improvement studies were conducted to a limited extent on participants older than middle school students. Therefore, it is recommended that more fluency research be conducted with high school students and/or adults with reading difficulties. In addition, due to the limited number of studies on the fluent reading skills of bilingual students in Turkey, there is very limited information on the developmental processes of these students' fluent reading skills and how effective fluency development activities are on bilingual students' reading skills. Therefore, it is recommended that researchers conduct longitudinal studies to determine how bilingual and monolingual students develop in terms of fluent reading skills. Longitudinal studies can expand our knowledge about the effect of the second language factor on reading fluency by revealing how monolingual and bilingual students differ or resemble in terms of development in reading skills. This information can provide valuable information for studies to be conducted on the development of reading skills.

In addition, a comparative study of the effects of reading fluency development methods and techniques on monolingual and bilingual students may reveal how these methods and techniques are effective according to the language factor (monolingualism and bilingualism). Determining how fluency development methods and techniques affect the fluent reading skills of bilingual students in the early years of primary school and in older age groups (such as high school) may also provide useful insights. This is because of the potential for students' bilingualism at younger ages to vary qualitatively as they get older. For example, the effect of the activities to improve fluent reading skills of some students when they come to primary school without knowing Turkish may differ from the effect on fluent reading skills of the same students in high school years when they have a better command of Turkish. Therefore, testing the effects of fluent reading methods on the development of fluent reading skills of bilingual students studying at different grade levels can expand our knowledge on this subject.

In this study, which was conducted in a single-subject design, it is not possible to control the effect of the method. By observing the development of the control group with a quasi-experimental design, the effect of recorded read-alouds can be seen more clearly, free from many errors. It is also recommended to test the effect of recorded reading aloud with younger age groups.

Since it is seen that conducting studies with single-subject designs is more effective (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022), it is understood that it would be more beneficial to work with students one-on-one as much as possible. Therefore, it is recommended that teachers work one-to-one to help their students who cannot read fluently. In cases where this is not possible, it is also possible to work with small groups.

Limitations

This study has certain limitations. One of the most important limitations of the study is that it was conducted in an A-B design, one of the single-subject research designs. For this reason, the effect of the recorded read-aloud method could not be seen by controlling other conditions. In future studies, it can be more reliably demonstrated that students' fluent reading skills are caused by the experiment.

Another limitation of the study is the intervention period. In this study, students were studied for 6 weeks. Longer interventions may reveal different information about the effect of recorded read-alouds.

Okuma Güçlüğü Çeken İki Dilli Lise Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Kaydedilmiş Sesli Okuma Yöntemi ile Geliştirilmesi*

Zeynep Olcay Günaydın
Millî Eğitim Bakanlığı
olcayzeynep_25outlook.com
ORCID: 0009-0007-5560-4249

Huzeyfe Bilge
Kafkas Üniversitesi
hbilge@outlook.com.tr
ORCID: 0000-0001-7664-488X

ÖZ

Bu araştırmada kaydedilmiş sesli okuma yönteminin iki dilli lise öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma) üzerindeki etkilerini görmek amaçlanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden A-B tasarımında yürütülmüştür. Araştırmaya Ardahan'da bir lisede eğitim gören ve dokuzuncu sınıfa devam eden iki; 12. sınıfa devam eden bir öğrenci olmak üzere üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin üçü de iki dillidir. Kaydedilmiş sesli okuma ile 6 hafta (18 seans) süren çalışmada çalışma grubuna uygulanan kaydedilmiş sesli okuma yönteminin etkisi grafikler üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışılacak öğrencilerin başlangıçtaki ve müdahale sonrasındaki okuma hızları ve doğruluklarını tespit etmek için 1-8. sınıflar için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler kullanılmıştır. Başlangıçtaki ve müdahale sonrasındaki sesli okumaları kayıt altına alınmış ve okuma doğrulukları ve okuma hızları çözümlenmiştir. Ses kayıtlarını birinci yazar dinledikten sonra ikinci yazar gözden kaçması muhtemel hataların tespiti için çözümlemelerin tamamını kontrol etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda 2 öğrenci 1. sınıf düzeyinde okuma seviyesinden 4. sınıf düzeyine yükselmiştir. Okuma hızlarında ve okuma doğruluklarında büyük bir artış sağlanmıştır. 3. öğrenci ise 1. sınıf düzeyinde okumaya devam etmiştir. Ancak 6 hafta sonunda okuma hızında ve okuma doğruluğunda artış görülmüştür. Ayrıca üç öğrenci de süreç sonunda okuma hatalarını hemen fark edip okuma sırasında dönüşler yaparak bu hatalarını düzeltmeye başlamışlardır.

Anahtar kelimeler: Akıcı okuma, iki dillilik, kaydedilmiş sesli okuma, okuma hızı, doğru okuma.

Öğrencilerin başarılarının belirlenmesi ve bir üst eğitim kurumlarında nitelikli okullara yerleştirilmesi merkezî olarak yapılan sınavlara bağlıdır. Merkezî sınavlarda hazırlanan soruları çözebilmek için okuduğunu anlama becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Şıvkin vd., 2020). Ayrıca öğrencilerin matematik testlerindeki sözel problemlerdeki başarıları da okuma anlama ile bağlantılıdır (Tatar ve Soylu, 2006). Okuduğunu anlama için akıcı okumanın ön şart olduğu kabul edilmektedir (National Reading Panel 2000). Bu sebeple akıcı okuma akademik öğrenmelerin ve başarının temeli olarak görülebilir.

Akademik başarıya olan katkısı sebebiyle akıcı okuma son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Akıcı okuma belirli bir hız ve doğrulukla ve metinde geçen anlamı yansıtan bir seslendirmeyle otomatik olarak okumaktır (Baştuğ, 2022). Akıcı okuyanlar kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Ancak akıcı okuyamayanlar gayretlerinin çoğunu kelimeyi çözmeye harcarlar çünkü kelimeleri otomatik olarak tanıyamazlar (Akyol ve Kodan 2016; Rasinski 2010; Rasinski vd. 2006). Bu da akıcı okuyamayanların okuduklarını anlamaları önünde engeller teşkil eder.

Akıcı okumanın boyutları açıklanırken ve tanımı yapılırken otomatikleşme kavramından çokça bahsedilmektedir. Akıcı okuma otomatikleşme teorisi bir çok becerinin edinilmesinde beceriyi

Geliş Tarihi : 4 Haziran 2024
Düzeltilme Tarihi : 11 Nisan 2025
Kabul Tarihi : 24 Nisan 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 13-28
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 13-28
<https://doi.org/10.35233/oyea.1495642>

*Bu çalışma 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur

basamaklandırmayı ve çok kez tekrar yapmayı temel almaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Kısacası otomatikleşme teorisinin özünde yeterince pratik yapılarak başlangıç aşamasından uzmanlık aşamasına geçiş vardır. Öğrenci yaptığı tekrarlardan sonra istenilen beceriyi daha az zamanda ve daha az çaba ile yapabilecek duruma gelir. Bu bağlamda düşünüldüğünde akıcı okumada otomatikleşmenin sağlanması için tekrarlı okumalar yapmak önemlidir (Baştuğ 2022; Rasinski vd. 2006; Rupley vd., 2020).

Akıcı okumanın ilk basamağı doğruluktur. Doğru okuma kelimelerin mümkün mertebe hatasız okunmasını ifade etmektedir. Doğru okuma bir bakıma kod çözme işidir. Okuyucular otomatik bir biçimde kodu çözebilmeli ve akıcılığın diğer boyutlarına da enerji harcayabilmelidirler (Rasinski, 2010; Rasinski vd. 2006). Akıcı okumanın ön şartı olarak kabul edilen doğru okumada kelime hatasız bir şekilde tanınmalıdır. Aksi hâlde okuyucunun metni anlaması zorlaşabilir. Doğru okuma prozodi boyutu için de hayati önem taşımaktadır. Doğru okuyamayan kişilerin prozodik okuma yapması beklenmemektedir (Akyol vd., 2023; Baştuğ., 2022).

Akıcı okumanın bir diğer boyutu okuma hızıdır. Okuma hızı okuyucunun dakikada kaç kelimeyi doğru okuduğunu ifade eder. Okumada hız boyutunun önemi büyüktür çünkü okuyucunun akıcı okuyor ya da okuyamıyor olmasına bakılırken okuma hızı da dikkate alınmaktadır. Bu sebeple, okuyucuların doğru okuma boyutuna gereğinden fazla takılıp okuma hızlarını düşürmemeleri gerekmektedir. Aksi takdirde düşük hızda okudukları için okuduklarını daha az anlayabilirler (Akyol vd., 2023; Baştuğ., 2022).

Akıcı okumanın son boyutu prozodidir. Bu boyut akıcı okumaya sonradan dâhil edilmiş ve uzun yıllar ihmâl edilmiştir. Prozodi okumanın daha ritmik ve akustik olarak yapılmasıdır ve tonlama, duraklama, ritim ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple okumada prozodiye dikkat etmek gerekmektedir. Bunun yanı sıra okumada anlamayı etkileyen diğer bir boyutun prozodi olduğu kabul edilmektedir (Akyol vd., 2023; Altundal ve Bilge, 2023; Baştuğ, 2022; Rupley vd., 2020).

Okuma becerisinin gelişimi öğrencilerin tek dillilik-iki dillilik durumlarından etkilenmektedir (Luft Baker vd., 2023). Bican (2017) iki dilliliğin her alanda farklı tanımlandığını ve araştırmacıların kendi alanlarına göre tanım seçebileceklerini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında iki dili de anlayabilen öğrenciler iki dilli olarak kabul edilmiştir (Saunders, 1982'den akt: Bican, 2017). İki dilli öğrencilerdeki okuma becerisi gelişiminin tek dillilerden farklı olmasının sonucunda akıcı okuma becerisinin gelişimi öğrenciler arasında dalgalanma göstermektedir. Tek dilli öğrencilere kıyasla iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerisini edinme süreçlerinde daha çok zorlandıkları bilinmektedir. Bunun sebeplerinden birisi öğrencilerin okula gelene kadar Türkçe bilmemeleri veya Türkçeye yeterince maruz kalmamalarıdır. Nitekim Türkiye'de yapılan araştırmalar öğrencilerden kimilerinin okula Türkçeyi bilmeden başladıklarını ve öğretmenlerin bu tür öğrencilere destek olma konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). Öğretmenlerin Türkçeyi bilmeyen öğrencilere ilk okuma yazma sürecindeki temel bilgi ve becerilerin aktarılmasında dahi çok zorlandıklarını ifade etmeleri (Gözüküçük, 2015) okullarda iki dilli öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında önemli güçlüklerin yaşandığını ortaya koymaktadır. İlk okuma yazma sürecinde başlayan bu aksaklıkların tek dilli ve iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki farkın çok olması ve uzun yıllar kapanmaması ile sonuçlandığı görülmektedir (Babayiğit, 2014; Bayat, 2017; Kızıldaş, 2019). Bu nedenle, iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha fazla desteğe ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Akıcı okumanın geliştirilmesi ile ilgili pek çok yöntem ortaya konmuştur. Otomatikleşme teorisine dayanan akıcı okumanın geliştirilmesinde tekrar esastır. Dolayısıyla akıcı okuma becerisini geliştirmek için tavsiye edilen yöntemlerin ortak özelliği tekrara dayanmalarıdır. Bu yöntemlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Baştuğ, 2022; Kınıklı, 2019).

Akıcı okuma becerisini geliştirme yöntemlerinden birisi kaydedilmiş sesli okumadır (Kasten ve Yıldırım, 2011). Kaydedilmiş sesli okuma yöntemi öğrencilere ses kaseti gibi materyallere kaydedilmiş metnin dinletilmesine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler kaydedilen metni dinlerken önündeki basılı materyalden metni takip eder. Daha sonra öğrenciler takip ettikleri metni ses kaydı ile eş güdümlü olarak okurlar. En son aşamada ise öğrenciler kendilerini hazır hissettiklerinde metni bağımsız bir biçimde okurlar. Bu yöntem ile, dinlenen metin ile eş güdümlü olarak okumalar yapıldığından öğrenciler daha akıcı okuyabilmektedirler. Akıcı okuyamayan kişiler bu yöntem sayesinde okuma becerilerini geliştirirken akıcı okuyanlar da bu yöntemle daha başarılı hâle gelebilmektedirler. Bu yöntemin en önemli noktalarından biri de ses kayıt hızının okuyucuya göre ayarlanmasıdır. Bu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Ayrıca kayıtlı materyalin seslendirmesinin kaliteli olması, telaffuz vb. hataların olmaması gerekir. Bu yöntem kaydedilmiş kitapların hazırlanıp okunması şeklinde de görülebilmektedir. Bu açıdan önemli, kullanılmaya değer ve başarıyı da artıran bir yöntemdir (Kasten ve Yıldırım, 2011; Rasinski, 2010).

Akıcı okumada hız ve doğruluğu geliştirmeyi hedefleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle ortaokul ve ilkokul düzeyinde yapılmıştır (Akyol ve Kodan, 2016; Kodan ve Akyol 2018; Sezer, 2021). Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ilkokul öğrencilerinin (Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Özkara 2010; Kuruoğlu ve Şen 2018; Tosun, 2018) ve ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Beydoğan, 2012; Dağ, 2010; Kuruoğlu ve Şen 2018; Yılmaz, 2008). Yurt dışında da Türkiye'de de lise ve/veya daha üst seviyedeki öğrencilerle yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Rasinski vd., 2016). Ayrıca akıcı okuma konusunda iki dillilik değişkeni nadiren ele alınmıştır (Altundal ve Bilge, 2023; Kızıldaş, 2019). Bu araştırmalarda genellikle teknoloji desteğine dayanan yöntemlere yer verilmemiştir. Dolayısıyla, teknoloji destekli

çalışmaların akıcı okuma becerisini geliştirmeye olan katkısına dair bilginin diğer yöntemlere göre daha sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada teknoloji destekli yöntemlerden biri olan kaydedilmiş sesli okuma yönteminin okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1-Kaydedilmiş sesli okuma yönteminin akıcı okuyamayan iki dilli lise öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine (hız ve doğruluk) etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kaydedilmiş sesli okuma yönteminin lise öğrencilerinde okuma hızına ve doğru okuma yüzdelere etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada üç lise öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Öncelikle katılımcıların okuma doğrulukları ve hızlarına ait başlangıç seviyeleri tespit edilmiş ardından 6 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin ardından öğrencilerin okuma doğrulukları ve hızlarının nihai ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak araştırma tek denekli araştırma desenlerinden A-B tasarımı yürütülmüştür. A-B tasarımlarında uygulamadan önce en az üç kez veri toplanmalıdır. İç geçerliliğe dair tehditlerin tam olarak engellenemediği bu desende genelde hızlı değişebilen hedef beceriler için A-B-A-B gibi tasarımlar kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Ancak okuma becerisinin müdahaleyi kestikten sonra hızla gerilemesinin beklenmemesi ve müdahale sürecinin buna bağlı olarak tekrar yapılmasının pek mümkün olmaması nedeniyle çalışma A-B tasarımı yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcılar 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ardahan ili merkezinde bulunan bir lisede eğitim gören üç öğrencidir. Öğrencilerin seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2023). Öğrenciler seçilirken fiziksel ve zihinsel olarak bir engeli sahip olmadıkları hâlde akıcı okumada zorluk yaşamalarına ve Türkçe haricindeki bir dili ana dili seviyesinde biliyor (en azından anlayabiliyor) olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin tamamı düşük sosyoekonomik seviyeden ailelere mensuptur ve hepsi de iki dillidir. Öğrencilerden birisi Kürtçeyi ana dili olarak konuşabiliyorken diğer ikisi konuşamamakta ancak anlayabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler iki dilli olarak kabul edilebilir.

Katılımcılar okudukları lisenin edebiyat öğretmeni tarafından çalışmaya katılmaları önerilen 4 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerle 1. sınıftan 8. sınıfa kadar MEB onaylı metinlerle okuma çalışmaları yapılarak okuma hızları ve okuma doğrulukları hakkında veri toplanmıştır. Bir öğrencinin okuma hızının ve okuma doğruluğunun diğer deneklere göre daha iyi olduğu görülmüş ve bu öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak çalışmanın denekleri 9. sınıf (2 kişi) ve 12. sınıf (1 kişi) öğrencilerinden oluşmuştur.

Katılımcılardan biri (9. sınıf) 13 yaşındadır. İlkokulu ve ortaokulu Ardahan'a bağlı köy okulunda okumuştur ve 5 çocuklu bir ailenin 3. çocuğudur. Katılımcının ailesi çiftçidir. Evlerinde kendisine ait bir çalışma odasının olmadığını, dede ve ninenin de bulunduğu geniş bir ailede yaşadığını belirtmiştir. Okuduğu meslek lisesinde yatılı olarak kalmaktadır.

Diğer katılımcı (9. sınıf) da 13 yaşındadır. Üç çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Aile çiftçilikle geçim sağlamaktadır. Öğrenci ilkokul ve ortaokulu Ardahan'a bağlı köy okulunda tamamlamıştır. Bu süreçte yatılı okulda okumamış, dedesinin de dâhil olduğu geniş ailesiyle birlikte yaşamıştır. Katılımcı ortaokul ve ilkokul döneminde kendisine ait bir odasının olmadığını belirtmiştir. Katılımcı okuduğu meslek lisesinde yatılı olarak kalmaktadır.

3. katılımcı ise (12. sınıf) 17 yaşındadır. 6 çocuklu bir ailenin en küçüğüdür. Ailesi çiftçilikle geçim sağlamaktadır. İlkokul ve ortaokulu İstanbul'da okumuştur. Katılımcı bu süreçte yatılı okumamış, ailesi ile birlikte yaşamıştır ve kendine ait bir çalışma odasının olduğunu belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğrencilerin başlangıç seviyelerini belirlemek amacıyla 1-8. sınıflar için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler kullanılmıştır. Seçilen metinleri öğrencilerin daha önce görmemiş olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilere 1-8. sınıf metinlerinin sunulmasının sebebi öğrencilerin kaçınıcı sınıf seviyesinde okuyabildiklerini tespit etmektir. Böylece, öğrencilere hangi sınıf seviyesindeki metinlerle müdahale gerçekleştirileceğine karar verilmiştir.

Tablo 1'de öğrencilerin akıcı okumalarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasında tespitinde kullanılan metinlere yer verilmiştir. Metinler 1-8. sınıf seviyelerindedir ve 176-697 kelime arasında değişmektedir. Metinlerin türleri çoğunlukla hikâye iken bir adet deneme türü metin de kullanılmıştır.

Tablo 1*Ön Test Aşamasında Kullanılan Metinler*

Sınıf Seviyesi	Metin Adı	Kelime Sayısı	Metnin Türü	Kaynak
1.sınıf	Odam Lokanta	176	Hikâye	Civelek vd., 2021
2.sınıf	Kırmızı Domatesin Yolculuğu	269	Hikâye	Erdal, 2021
3.sınıf	Göçmen Kuş	218	Hikâye	Çeltik, 2018
4.sınıf	Gül Ağacı Çay Bahçesinden Hacivat Karagöz'e	470	Hikâye	Ataşçi, 2019
5.sınıf	Eskiciyle Para Babası	371	Hikâye	Sevim, 2022
6.sınıf	Çocuklar Babaları Hakkında Ne Düşünürler?	332	Deneme	Yavuz ve Kahraman, 2019
7.sınıf	Ana İşsiz Kalınca	697	Hikâye	Kır vd., 2018
8.sınıf	İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	494	Hikâye	Eselioğlu vd., 2021

Öğrencilerin okuma doğruluklarına ve okuma hızının seviyesine karar verilirken Akyol vd. (2023)'ün kıstasları esas alınmıştır. Buna göre, %92'den daha düşük seviyede okunan bir metnin endişe seviyesinde okunduğu ve öğrenci için zor bir metin olduğuna; %92-%98 arasında doğrulukla okunan bir metnin öğretim seviyesinde olduğu ve öğrencinin seviyesine uygun olduğuna; %98 üzerinde doğrulukla okunan bir metnin bağımsız seviyede okunduğu ve öğrenci için çok kolay olduğuna karar verilmiştir. Çalışmada verilerin toplandığı dönem itibarıyla Akyol vd. (2023)'e göre 2. sınıflar dakikada en az 30 kelime okumalıdır. Bu sayılar 3. sınıflar için 50 kelime iken 8. sınıfa doğru sırasıyla 70, 80, 90, 100 ve 110 kelimedir. Öğrencilerin okuma hızları değerlendirilirken bu kıstaslar esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğrenciler ile çalışılacağı için etik kurul izni ve Ardahan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle öğrencilerin seviyesini belirlemek amacıyla metinler öğrencilere birer dakika boyunca okutulmuştur. Okuma sırasında ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek öğrencilerin akıcı okuma oranları ve okuma hızları belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin kaçınıcı sınıf seviyesinde okudukları Akyol vd.nin (2023) ölçütleri esas alınarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, son değerlendirmeye ilişkin veriler de aynı metinler kullanılarak ve aynı değerlendirme süreci işletilerek incelenmiştir. Ara değerlendirmelerde ise öğrencilerin okuma seviyeleri göz önüne alınarak, ders kitaplarından seçilen metinlerle ölçümler yapılmıştır. Belli aralıklarla yapılan müdahale süreçlerinde öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimleri farklılaştığı için, ara değerlendirmelerdeki seviye tespitinde okuma gelişimlerine göre metinler (1. sınıf metni, 2. sınıf metni vs.) verilmiştir. Buna göre, ilk ara değerlendirmede bütün öğrenciler birinci sınıf metni ile değerlendirilmişken ikinci ara değerlendirmede iki öğrenciye 2. sınıf, bir öğrenciye 1. sınıf metni okutulmuştur. Üçüncü ara değerlendirmede iki öğrenci 3. sınıf metinleri ile değerlendirilmiş, diğer öğrenci yine 1. sınıf metnini okumuştur. Son ara değerlendirmede iki öğrenci 4. sınıf metni okurken diğer öğrenci yine 1. sınıf metni okumuştur.

Verilerin Analizi

Akıcı okumanın değerlendirilmesinde hatalı okunan kelimelerin sayımı doğası gereği basit bir işlemdir. Bu nedenle, son yıllarda akıcı okuma literatüründe akıcı okumada puanlayıcılar arası güvenilirliğin aranmadığı çalışmaların sayısı artmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2015; Altundal ve Bilge, 2023; Bilge, 2023; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Rasinski vd., 2005; 2017; Yıldırım vd., 2017). Bu durum göz önünde bulundurularak bu çalışmada puanlayıcı güvenilirliği aranmamıştır. Ancak bütün ses kayıtlarını birinci yazar dinledikten sonra ikinci yazar gözden kaçması muhtemel hataların tespiti için çözümlemelerin tamamını kontrol etmiştir. Birinci yazar yüksek lisansta akıcı okuma dersi almış bir öğretmendir. İkinci yazar akıcı okuma alanında doktora yapmış bir akademisyendir.

Uygulama

Öğrencilerle müdahale sürecine başlanmadan önce, müdahale sürecinde kullanılacak metinlere karar verilmiştir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıf seviyesinde olduğuna karar vermek için 1-8. sınıflar için seçilen metinler öğrencilere okutulmuş ve ön değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda üç öğrencinin de 1. sınıf düzeyinde okuyabildiği görülmüştür. Bu sebeple, çalışmaya 1. sınıf metinleri ile başlanmıştır. Kullanılacak metinlerin hangi sınıf seviyelerinden olacağı öğrencilerin gelişimlerine göre haftalık olarak tekrar tekrar güncellenmiştir. Uygulamanın haftanın 3 günü ve günlük bir ders saati yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın aksayacağı düşünüldüğü sınav haftalarında ise uygulamalar okuldan sonra öğrencilerin kaldığı kız yurdunda akşam saatlerinde yapılmıştır. Çalışma

toplamda 6 hafta sürmüştür. 3 öğrenci de çalışmaya eksiksiz olarak katılmıştır. Çalışmalar sessiz bir ortamda yapılmıştır. Bu kapsamda okulda yapılan çalışmalarda ders saatlerinde boş bir sınıf kullanılmıştır. Yurtta yapılan çalışmalarda ise boş ve sessiz bir oda kullanılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce öğrenciler uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra, seçilen metin öğrencilere verilmiş ve kontrol etmeleri istenmiştir. Müdahalelerde kullanılacak metinlerin ses kayıtları hazır alınmıştır ve bu metinler öğrencilere 3 kere dinletilmiştir. Öğrencilerin bu sırada metni takip etmeleri istenmiştir. Öğrenciler metni parmakla takip etmişlerdir. Sonraki aşamada kaydedilen metin açılmış ve öğrencilerin yüksek sesle ses kaydı ile eş güdümlü olarak metni okumaları istenmiştir. 2 kere de öğrenciler metni bu şekilde yüksek sesle okumuşlardır. Bu aşamada kaydedilen metnin oynatma hızı öğrencilere göre ayarlanmıştır (0.75x-0.50x). Bu aşamadan sonra ise öğrenciler metni okumaya devam etmiş ve kendilerini hazır hissettiklerinde bir dakikalık okuma kayıtları alınmıştır. Ayrıca yapılan her uygulamada öğrencilere bir metin dinletilmiştir.

Çalışmanın başında öğrenciler aynı seviyede oldukları için grup hâlinde aynı metinlerle çalışılmıştır. Çalışma süresince yapılan ara değerlendirmelere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Uygulama Süresince Yapılan Ara Değerlendirmelere Ait Betimleyici İstatistikler

	1. ara değerlendirme	2. ara değerlendirme	3. ara değerlendirme	4. ara değerlendirme
1.öğrenci	101 - %99	90 - %96,8	99 - %99	100 - %99
2.öğrenci	97 - %95,1	72 - %96	85 - %97,7	74 - %96,01
3.öğrenci	49 - %79	53 - %91,37	58 - %84,05	53 - %91,37

Müdahale sürecinde araştırmacılar ara değerlendirme yapıp yapmamaya gözlemlerle karar vermiştir. Buna göre, okumalarında belli bir iyileşme fark edildikten sonra öğrencilerin hepsine ara değerlendirmeler yapılarak bir üst sınıf seviyesindeki metinlerle çalışılıp çalışılmamasına karar verilmiştir. İlk ara değerlendirme 5 uygulama seansından sonra yapılmıştır. Ara değerlendirme sonrası öğrencilerden ikisi (9. sınıflar) 2. sınıf seviyesine geçmişlerdir. 1.öğrenci birinci sınıf seviyesindeki metinlerde %99 doğruluk seviyesine ulaşmışken 2. öğrenci %95,1 doğruluk seviyesine ulaşmıştır. Burada araştırmacılar doğru okuma oranını bağımsız okuma seviyesine çok yakın buldukları için öğrencinin 2. sınıf metinleri ile çalışmaya devam etmesini uygun görmüşlerdir. Bunun sebeplerinden birisi öğrenciyi motive etmektir. Bu nedenle iki öğrenci ile 2. sınıf metinleri ile devam edilmiştir. Diğer öğrencinin (12. sınıf) seviyesi iki öğrenci kadar ilerleyemediği için bu öğrenci ile tek çalışmaya devam edilmiştir.

Bu aşamadan sonra 8 uygulama seansı daha yapılmıştır. Bu uygulamalarda 1. ve 2. öğrencilerle 2. sınıf metinleri ile çalışılmışken 3. öğrencide 1. sınıf metinleri ile devam edilmiştir. 8 uygulama seansı sonrasında 1 ve 2. öğrencilere 2. sınıf metni üzerinden bir değerlendirme yapılmış 3. öğrenciye ise 1. sınıf metni üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Bu değerlendirmelerden sonra 1 ve 2. öğrenci ile 3. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiştir. 3. öğrencinin hâlâ endişe seviyesinde olması sebebiyle (Akyol vd. 2023) 1. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiştir. 3 uygulama seansı yapıldıktan sonra yeniden bir ara değerlendirme yapılmıştır. Bu ara değerlendirme 1 ve 2. öğrenci için 3. sınıf metni üzerinden yapılmışken 3. öğrenci için 1. sınıf metni üzerinden yapılmıştır.

Daha sonraki aşamada ise 1 ve 2. öğrenci ile 4. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiş. 3. öğrencinin hâlâ endişe seviyesinde olması sebebiyle (Akyol vd. 2023) 1. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiştir. 3 uygulama sonra yapılan son değerlendirme 1 ve 2. öğrenci için 4. sınıf metni üzerinden yapılmışken 3. öğrenci için ise 1. sınıf metni üzerinden yapılmıştır. Yapılan son ara değerlendirme sonuçlarında 1 ve 2. öğrencilerin 4. sınıf metinlerinde öğretim ve bağımsız seviyesinde oldukları görülürken 3. öğrencinin 1. sınıf metninde öğretim seviyesi sınırında ancak endişe seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır.

Etik Beyan

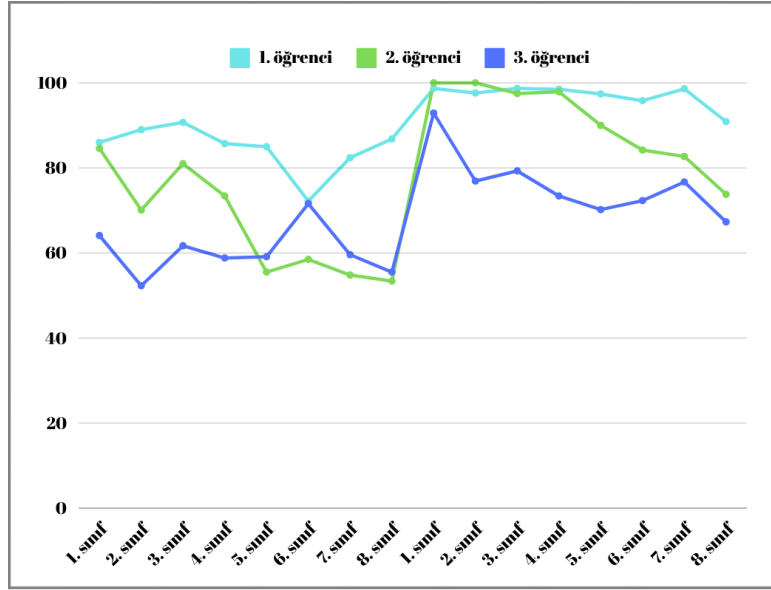
Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışmanın etik kurul izni, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 24.11.2023 tarihli E- 40360 sayılı kararı ile verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmacının bulgularına yer verilmiştir. Şekil 1 ve Şekil 2’de öğrencilerin okuma doğruluklarına ve okuma hızlarına ait başlangıç değerleri ve uygulama sonucundaki nihai değerler sunulmuştur.

Şekil 1

Öğrencilerin 1-8. Metinlerine Ait Okuma Doğruluklarının (%) Başlangıç Değerleri ve Uygulama Sonrası Nihai Değerleri



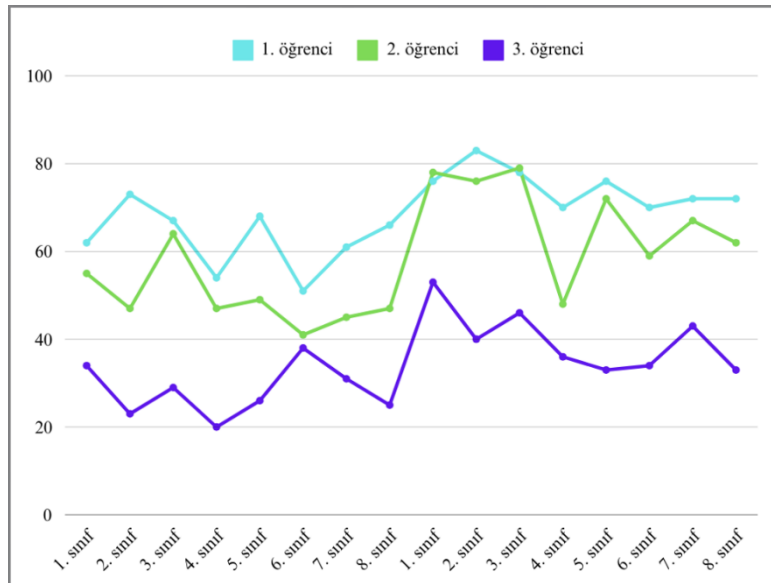
Başlangıç seviyelerine bakıldığında öğrencilerin üçünün de bütün sınıf seviyelerindeki metinlerde endişe seviyesinde okudukları görülmektedir. 1. öğrencinin okuma doğruluğu başlangıçta %72,2 ile %90,7 arasında değişmektedir. 2. öğrencinin okuma doğruluğu %53,4 ile %84, arasında; 3. öğrencinin doğruluğu %52,3 ile %71,6 arasında değişmiştir. Müdahale sonrası ölçümlerde 1. öğrenci %90,9-%98,7 arasında değişmişken 2. öğrencinin doğruluğu %73,8 ile %100 arasında farklılaşmıştır. 3. öğrencinin doğruluğu ise %67,3-%92,9 arasındadır.

Müdahalenin ardından 1. öğrenci 1,3,4 ve 7. sınıf metinlerini bağımsız, 2,5 ve 6. sınıf metinlerini öğretim, 8. sınıf metnini endişe (%90,9) seviyesinde okumuştur. 2. öğrenci 1. ve 2. sınıf metinlerini bağımsız, 3 ve 4. sınıf metinlerini öğretim, 5-8. sınıf metinlerini endişe seviyesinde okumuştur. 3. öğrenci ise 1. sınıf metnini öğretim seviyesinde okumuşken kalan metinlerde endişe seviyesini aşamamıştır. Ancak doğru okuma oranı artış yaşadığı gözlemlenmektedir.

Şekil 2'de öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki nihai okuma hızları gösterilmiştir.

Şekil 2

Öğrencilerin 1-8. Metinlerine Ait Okuma Hızlarının Başlangıç Değerleri ve Uygulama Sonrası Nihai Değerleri



Şekil 2’de görüldüğü üzere 1. öğrenci başlangıç seviyesinde bir dakikada en çok 73 kelime okumuştur. Bu hız öğrencinin en hızlı okumasında 4. sınıf seviyesine geçebildiğini göstermektedir (Akyol vd., 2023). İkinci öğrenci en hızlı 64 kelime okumuştur. Bu hız öğrencinin en hızlı okumasında 3. sınıfların hızlarına erişebildiğini göstermektedir. Üçüncü öğrencinin başlangıç seviyesindeki en hızlı okuması 38 kelimedir. Bu hız öğrencinin 2. sınıf seviyesini aşabildiğini göstermektedir. Son ölçümlere bakıldığında birinci öğrenci en hızlı 83 kelime okumuşken ikinci öğrenci 79, üçüncü öğrenci 53 kelime okumuştur. Bu hız seviyeleri sırasıyla 5. sınıf, 4. sınıf ve 3. sınıf seviyesini geçebildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin en yavaş okumalarına bakıldığında başlangıç seviyelerinde birinci öğrenci 51 kelime, ikinci öğrenci 41, üçüncü öğrenci 20 kelime okumuştur. Bu seviyeler sırasıyla 3, 2 ve 1. sınıf seviyelerine denk gelmektedir. Son ölçümlerde en yavaş okumalara bakıldığında birinci öğrenci 70, ikinci öğrenci 48, üçüncü öğrenci 33 kelime okumuştur. Bu hızlar sırasıyla 4, 2 ve 2. sınıf barajlarına denk gelmektedir. Genel olarak bakıldığında özellikle 1. öğrencinin tutarlı bir gelişme gösterdiği, 2. ve 3. öğrencilerde dalgalanmalar olsa da başlangıç seviyelerine göre daha hızlı okudukları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Tek denekli araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın hedefi kaydedilmiş sesli okuma yönteminin okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuma doğruluklarına etkisinin incelenmesidir. 6 hafta boyunca haftada 3 gün birer ders saati gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin doğru okuma oranlarının ve okuma hızlarının artırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin başlangıç seviyeleri ile nihai seviyeleri arasındaki farklar grafikler üzerinde gösterilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre 6 haftalık çalışma süresince kaydedilmiş sesli okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebildiği anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan 1. ve 2. öğrenci doğrulukta 4. sınıf metinlerini öğretim seviyesinde okuyabilmeye başlamışken 3. öğrenci 1. sınıf metinlerinde endişe seviyesinde kalmıştır. Hız açısından bakıldığında birinci öğrenci ön değerlendirmelerde dakikada 73 kelime okuyabiliyorken son değerlendirmelerde 83 kelimeye; ikinci öğrenci 64 kelimeden 79 kelimeye; üçüncü öğrenci 38 kelimeden 53 kelimeye çıkabilmiştir. Öğrencilerin en yavaş okuma hızları da incelenmiştir. Birinci öğrencinin ön değerlendirmedeki en yavaş okuma hızı 51 iken son değerlendirmede 70 kelime olmuştur. İkinci öğrencide bu sayı 41 kelimeden 48 kelimeye; üçüncü öğrencide 20 kelimeden 33 kelimeye çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hızlarında da doğruluklarında da gelişmeler olmuştur. Ancak bu gelişimler öğrencileri olmaları gereken seviyeye getirememiştir.

Zayıf okuyucuların okuma hatalarını fark edip düzeltmeleri zordur (Akyol, 2013) Ancak son uygulamalarda öğrencilerin okumalarında bir durum dikkat çekmiştir. Son uygulamalardaki ses kayıtları dinlenirken öğrencilerin okuma sırasında hata yaptıklarını fark edip geri döndükleri ve yanlış okudukları kelimeleri düzelttikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin okuma doğruluğunu önemsediklerini, hatalarını fark etmeye başladıklarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarına bakıldığında genelde atlayıp geçme, ekleme yapma, ters çevirme, telaffuz hataları ve duraklama gibi hatalar olduğu dikkat çekmektedir. Bu hataların nedeni genelde dikkatsizlik ve hızlı okumak için acele etmektir. Telaffuz hatalarının sebepleri ise daha çok şive farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Akyol, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Yüksel, 2010). Bu çalışmaya katılan öğrenciler iki dilli oldukları için sık sık telaffuz hatalarına düşebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin iki dillilikleri sebebiyle telaffuz farklılıkları yaşamalarının akıcı okuma hesaplamalarında etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla pek çok çalışma yapılmış ve pek çok yöntem denenmiştir (Akyol ve Kodan, 2016; Duran ve Sezgin, 2012; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Yapılan bu çalışmalarda akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin işe yaradığı kanıtlanmıştır fakat bu yöntemlerin genelde tek dilli öğrenciler üzerinde denendiği ve kaydedilmiş sesli okuma yönteminin etkisine dair bilginin sınırlı olduğu görülmektedir.

Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi birbirinden farklılaşmaktadır (Luft Baker vd., 2023). Bu farklılaşmanın sebeplerinden birisi iki dilli öğrencilerin ikinci dili okula gelene kadar duymamış olmaları ve öğretmenlerin bu öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarını bilmemeleridir (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). İki dilli öğrencilerin eğitimlerinde bu açık nedeniyle tek dilli ve iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları arasındaki fark henüz ilk yıllarda açılmaya başlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerde sesi hissetme ve tanıma gibi okuma ve yazmanın en temel basamağında bile çok zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Gözüküçük, 2015). İlerleyen sınıf seviyelerinde tek dilli ve iki dilli öğrenciler arasındaki okuma becerisi farkı daha da netleşmektedir (Kızıldaş, 2019). Ancak akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin iki dilli öğrencilerde nasıl etki ettiğine dair çalışmalar sınırlıdır. Örneğin Altundal ve Bilge (2023) iki dilli öğrencilerle yaptıkları yankılayıcı okuma çalışmasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Yurtdışında yapılan bir başka çalışmada iki dilli öğrencilerin akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden tek dilliler kadar faydalandığı görülmüştür (Yeganeh, 2013). Bu yöntemler arasında etki farkı ise dikkat çekicidir. Nitekim tek denekli desenlerde yapılan çalışmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha çok geliştiği görülmektedir (Maki ve Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Dolayısıyla, iki dilli öğrencilerle yapılacak çalışmalarda birebir veya küçük gruplarla çalışılmasının öğrencilere faydalı olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, kaydedilmiş sesli okuma yönteminin okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerinde kısa sürede etki ettiği söylenebilir. Fakat lisede olup ilkokul seviyesinde akıcı okuma becerisine sahip olan öğrencilerin kendi sınıf seviyelerine çıkartılmaları için daha uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada altı haftalık ve haftada üçer saatlik uygulamaların öğrencileri dördüncü sınıf seviyesine kadar çıkarabildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi seviyelerine 18 seansta gelemediği görülmüştür. Bunun muhtemel sebeplerinden birisi öğrencilerin başlangıç seviyelerinin çok düşük olmasıdır. Zira öğrenciler ön değerlendirmede 1. sınıf metinlerini dahi endişe seviyesinde okumuşlardır (bkz. Şekil 1-2). Deneye katılan öğrenciler lisede olmasına rağmen uygulama öncesinde birinci sınıf seviyesindeki metinleri bile okuyamıyor olmaları bu kadar kısa sürede lise seviyesinde okuma becerisini elde etmeleri için en büyük engel olarak görülebilir. Buna rağmen özellikle 1 ve 2. öğrenci önemli ilerleme kaydetmişken 3. öğrenci gelişim gösterse de sınıf seviyesi açısından diğerlerine göre geride kalmıştır. Bunun muhtemel sebeplerinden birisi tanısı olmasa da öğrencinin muhtemelen özel öğrenci olmasıdır. İlgili öğrencinin harfleri ve sesleri tanımakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin müdahale sürecinde okuma faaliyetlerine yönelik ilgisiz olması da okuma becerisinin yeterince gelişmemesine yol açmış olabilir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Akıcı okumayı geliştirme çalışmaları ortaokul öğrencilerinden daha büyük yaş grubundaki katılımcılar üzerinde sınırlı ölçüde yürütülmüştür. Bu nedenle, okuma güçlüğü çeken lise öğrencileri ve/veya yetişkinler ile ilgili daha fazla akıcı okuma araştırması yapılması tavsiye edilmektedir. Bunun yanı sıra, ülkemizde iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlılığı sebebiyle bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişim süreçleri ve akıcı okumayı geliştirme faaliyetlerinin iki dilli öğrencilerin okuma becerileri üzerinde ne kadar etkili olduğu gibi konularda oldukça sınırlı bilgi bulunmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacılara öncelikle iki dilli ve tek dilli öğrencilerin akıcı okuma becerisi açısından nasıl gelişim gösterdiklerini tespit etmeye yönelik boylamsal çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Boylamsal çalışmalar tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuma becerisinde gelişim açısından nasıl farklılık veya benzerlik gösterdiğini ortaya koyarak ikinci dil faktörünün akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisine dair bilgimizi genişletebilir. Bu bilgi okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda yürütülecek çalışmalar için oldukça kıymetli bilgiler sunabilir. Ayrıca, akıcı okumayı geliştirme yöntem ve tekniklerinin tek dilli ve iki dilli öğrenciler üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı olarak ele alınması bu yöntem ve tekniklerin dil faktörüne göre (tek dillilik ve iki dillilik) nasıl tesir gösterdiğini ortaya koyabilir. Akıcı okumayı geliştirme yöntem ve tekniklerinin ilkokulun ilk yıllarında ve (lise gibi) daha büyük yaş gruplarında okuyan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerine nasıl etki ettiğinin tespiti de faydalı içgörüler sunabilir. Bunun sebebi, öğrencilerin küçük yaşlardaki iki dillilik durumlarının ilerleyen yaşlara doğru nitelik olarak farklılık gösterme potansiyelidir. Mesela, kimi öğrencilerin Türkçeyi bilmeden ilkokula geldiği zamanda akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarının etkisi ile aynı öğrencilerin Türkçeye daha hâkim olduğu lise yıllarında akıcı okuma becerilerine etkisi farklılaşabilir. Bu nedenle, farklı sınıf seviyelerinde okuyan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma yöntemlerinin etkilerinin sınanması bu konudaki bilgimizi genişletebilir.

Tek denekli desende yürütülen bu çalışmada yöntemin etkisinin kontrol edilmesi mümkün değildir. Yarı deney desenleri ile kontrol grubundaki gelişimin de gözlemlenmesi ile kaydedilmiş sesli okumanın etkisi pek çok hatadan arınmış bir şekilde daha net görülebilir. Ayrıca daha küçük yaş grupları ile kaydedilmiş sesli okumanın etkisinin test edilmesi de tavsiye edilmektedir.

Çalışmaların tek denekli desenlerle yürütülmesinin daha çok etkili olduğu (Maki ve Hammerschmidt-Snidarich, 2022) görüldüğü için öğrencilerle mümkün mertebe birebir çalışılmasının daha faydalı olacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere akıcı okuyamayan öğrencilerine yardım etme hususunda birebir çalışma yapmaları önerilmektedir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda küçük gruplarla çalışılması da mümkündür.

Sınırlılıklar

Bu çalışma belli sınırlılıklara sahiptir. Çalışmanın en önemli sınırlılıklarından birisi tek denekli araştırmalardan A-B deseninde yürütülmüş olmasıdır. Bu sebeple kaydedilmiş sesli okuma yönteminin etkisi diğer şartlar kontrol altına alınarak görülemez. İleriki çalışmalarda deney yapılarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin deneyden kaynaklandığı daha güvenilir bir şekilde ortaya konabilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı müdahale süresidir. Bu çalışmada öğrencilerle 6 hafta boyunca çalışılmıştır. Daha uzun süreli müdahalelerin yapılması kaydedilmiş sesli okumanın etkisi hakkında farklı bilgiler ortaya koyabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2013) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyol, H., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Rasinski, V. T. ve Yıldırım, K. (2023). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi

Akyol, H., ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.

Akyol, H., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Improving the reading skills of a students with reading difficulties: An action research. *Education and Science*, 43(193), 143-158.

Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>

Altundal, B., ve Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2454-2472. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1277172>

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Ataşçı, A. (2019). *İlkokul Türkçe 4 ders kitabı*. Koza.

Babayiğit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 22-47. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.2012.01538.x>

Baştuğ, M. (2022). *Akıcı okumayı geliştirme; kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi.

Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 72-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.572344>

Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166).

Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.

Bilge, H. (2023). More errors, better results? The relationship among high-stakes test achievement, reading error types, and reading fluency in different text types. *Reading & Writing Quarterly*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2142923>

Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Education and Science*, 47(209), 156-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.9609>

Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D., ve Karafilik, F. (2021). *1. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çeltik, E. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3. sınıf*. Dikey.

Çetinkaya, Ç. S., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

Duran, E., ve Sezgin, B. (2012) Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 633-655

Erdal, N. (2021). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı*. Ada Yayınları.

Eselioğlu, H., Set, S., ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Kasten, C., ve Yıldırım, K. (2011) *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Maya Akademi.

Kır, T., Kırman, E., ve Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Kınıklı, M. A., (2019) *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkököl öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Education and Science*, 43(193), 159-179.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kuruoğlu, G., ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Laberge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Luft Baker, D., Park, Y., ve Andress, T. T. (2023). Longitudinal predictors of bilingual language proficiency, decoding, and oral reading fluency on reading comprehension in Spanish and in English. *School Psychology Review*, 52(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2021447>
- Maki, K. E., ve Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology*, 92, 148-165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Development.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T., Blachowicz, C. ve Lems, K. (ed.). (2006). *Fluency Instruction*. The Guilford.
- Rasinski, T., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. ve Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Rupley, W. H. ve Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Pagie, D. D. ve Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1) 163-178.
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Rasinski T. V. ve Paige, D. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Sciences*, 10(155). <https://doi.org/10.3390/educsci10060155>
- Sevim, B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Koza.
- Sezer, B. (2021). *Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Şahin, K., ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 78-89.
- Şıvkın, S., Akson, V. C., ve Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Tatar, E., ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tosun, D.K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yavuz, D., ve Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Anka.
- Yeganeh, M. T. (2013). Repeated reading effect on reading fluency and reading comprehension in monolingual and bilingual EFL learners. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 1778-1786. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.253>
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 323-350.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Etik Kurul Karar Tarihi: 24.11.2023

Etik Kurul Karar Sayısı: E- 40360