



Sibel DAL¹, Mehmet ERDEM²

¹Dr.Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, sibel.dal@alanya.edu.tr

²Öğretmen, Kızılağaç Ünal Akpınar İlkokulu, mhmtrdm07@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
19.09.2025

Kabul Tarihi/Accepted
19.12.2025

Yayın Dönemi/Publication Period
31.12.2025

Okuma Güçlüğü Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencisinin Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Akıcı Okuma Teknikleriyle Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması¹

Öz

Bu araştırmada, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleri yoluyla okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerilerindeki değişim incelenmiştir. Eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışmada veriler, her biri 40 dakika süren toplam 84 ders saatinde toplanmıştır. Veriler; Yanlış Analizi Envanteri, eşli okuma değerlendirme formu, tekrarlı okuma günlüğü, video kayıtları, araştırmacı günlüğü, geçerlilik komitesi kayıtları ve Prozodik Okuma Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yankılı okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma tekniklerinin; Bubbl.us, StoryJumper, Storyboard That, Voki, I Am Puzzle, Pixon, Book Creator ve LearningApps gibi Web 2.0 araçlarıyla bütünleştirildiği eylem planları uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencinin Yanlış Analizi Envanteri'ne göre üç metinde de "Endişe Düzeyi"nde olduğu, uygulama süreci sonunda ise okuma düzeyinin "Serbest Düzey"e ulaştığı belirlenmiştir. Bulgular, öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe, okuma güçlüğü, akıcı okuma teknikleri, Web 2.0 araçları

Atıf: Dal, S., & Erdem, M. (2025). Okuma güçlüğü olan ilkökul 3. sınıf öğrencisinin web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleriyle okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 66-108. <https://doi.org/10.14582/zgefd.1787401>

The Development of Reading Skills in a Third-Grade Student with Reading Difficulties Using Web 2.0–Supported Fluent Reading Techniques: An Action Research Study²

Abstract

This study examines the changes in the fluent reading skills of a third-grade primary school student with reading difficulties through Web 2.0–supported fluent reading techniques. Conducted using an action research design, data were collected over a total of 84 lesson hours, each lasting 40 minutes. Data collection tools included the Error Analysis Inventory, paired reading evaluation form, repeated reading diary, video recordings, researcher diary, validity committee records, and the Prosodic Reading Scale. To improve fluent reading skills, action plans integrating echo reading, paired reading, repeated reading, and the word box technique with Web 2.0 tools such as Bubbl.us, StoryJumper, Storyboard That, Voki, I Am Puzzle, Pixon, Book Creator and LearningApps were implemented. Pre-intervention assessments indicated that the student was at the Concern Level, while post-intervention results showed progression to the Independent Level. The findings revealed significant improvements in reading speed, correct reading accuracy, prosodic reading skills, and reading comprehension.

Keywords: Primary school, Turkish, reading difficulties, fluent reading techniques, Web 2.0 tools

Citation: Dal, S., & Erdem, M. (2025). The development of reading skills in a third-grade student with reading difficulties using web 2.0–supported fluent reading techniques: An action research study. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, (48), 66-108. <https://doi.org/10.14582/zgefd.1787401>

¹ Bu çalışma, "Okuma Güçlüğü Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencisinin Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Akıcı Okuma Teknikleriyle Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

² This study is derived from the master's thesis titled "Developing the Reading Skills of a Third-Grade Primary School Student with Reading Difficulties through Web 2.0–Supported Fluent Reading Techniques: An Action Research"



Extended Abstract

Introduction

For individuals with underdeveloped reading fluency, comprehension, interpretation, and analytical abilities may be limited. Fluent reading is therefore a critical skill, particularly during primary school years, as it forms the foundation for linguistic, cognitive, and academic development. In first grade, teachers and the student's environment are primarily concerned with the acquisition of basic reading skills. However, learning difficulties or cognitive limitations may impede this process, making it essential for students to develop fluent reading skills by the end of third grade. Fluent reading involves reading a text with appropriate speed, accurate word recognition, and meaningful prosody, which enhances reading pleasure and supports lifelong reading habits. Conversely, students who struggle with fluent reading may experience cognitive, behavioral, and motivational difficulties. Reading fluency develops through word recognition accuracy, reading rate, and prosodic reading skills. Accurate word recognition and comprehension improve reading speed, while prosody ensures that oral reading is both meaningful and expressive. Instructional techniques such as echo reading, paired reading, repeated reading, and the word box method enhance word recognition, reading automaticity, and prosody. In this study, a third-grade student's reading fluency was improved through individualized instructional activities supported by Web 2.0 tools, addressing previous learning gaps and promoting reading comprehension and fluency.

Method

The research utilized an action research design, which is one of the qualitative research methods. The participant was a third-grade student attending a village school in Manavgat district of Antalya province. During the COVID-19 pandemic, the student did not regularly participate in remote or face-to-face learning activities and therefore failed to acquire reading skills in the first grade. Due to irregular attendance in the second grade, the student partially developed basic reading skills but fell behind peers and did not demonstrate sufficient academic progress. Despite having no cognitive or physical disabilities, the student was observed to make errors particularly when reading open and closed syllables containing rounded vowels and exhibited stuttering characteristics.

Research data were collected over 84 lesson hours. The study employed several data collection tools, including the Error Analysis Inventory developed by Ekwall and Shanker (1988) and May (1986) and translated into Turkish by Akyol (2013), paired reading evaluation form, repeated reading diary, video recordings, a researcher journal, validity committee records, and Prosodic Reading Scale. The intervention involved seventeen narrative texts and four poems. Before the implementation, expert opinion was obtained from the validity committee about the text, comprehension questions related to the text and the applications prepared on Web 2.0 tools. In order to determine the reading level of the student, reading aloud in three different texts was practiced in the pre-application and the application was recorded on video. Based on the results obtained from the Error Analysis Inventory, the student's reading speed, correct reading percentage, prosodic reading, and reading comprehension levels were determined, and action plans were implemented accordingly. In the application, the student's initial reading of each text was first recorded. Subsequently, echo reading activities were conducted and integrated with Web 2.0 tools such as Voki, ChatterPix Kids, Plotagon, Book Creator, StoryJumper, and Padlet. Through these applications, it was aimed to support the development of word recognition, word discrimination, prosodic reading skills, and pronunciation fluency. After the echo reading activities, Web 2.0 tools including Wordwall, WordArt, Canva, I am Puzzle, Quickworksheet, Crosswordlabs, Bubbl.us, LearningApps, Educandy, Educaplay, Maze

Generation were combined with paired reading to create fun applications that increase vocabulary automaticity, reduce misreading errors and improve reading comprehension. In addition to paired reading and Web 2.0 tools, the word box technique was used. After paired reading, repeated reading activities were conducted to ensure error-free reading with applications prepared in Wordwall, Pixon, Storyboard that and Book Creator Web 2.0 tools. Data from paired reading and repeated reading were recorded in the paired reading evaluation form and repeated reading diary, and the course of the study was monitored. After the reading comprehension questions were answered, the text was proofread and evaluated using the Prosodic Reading Scale regarding the status of the practice and the prosodic elements. The entire process was video-recorded and all data obtained were systematically classified. Forms and scales completed based on the video recordings. The qualitative data of the study was analyzed using content analysis. The results of the pre-intervention assessments indicated that the student was at the Concern Level according to the Error Analysis Inventory in all three texts. However, after the Web 2.0 supported fluent reading strategies were applied, it was determined that the student level reached the Independent Level in all three pre-application texts and in additional newly applied text.

Findings

The pre-intervention assessments conducted using the Error Analysis Inventory revealed that the student's reading performance across three texts was at the Concern Level. Following the implementation of Web 2.0-supported fluent reading techniques, post-intervention evaluations demonstrated that the student's performance in both the previously used texts and a newly introduced text had progressed to the Independent Level. The findings further indicated that the student's reading speed reached the expected standard, accuracy rates improved from the Concern Level to the Instructional Level, prosodic reading skills attained a sufficient level, and reading comprehension advanced from the Concern Level to the Independent Level. These results suggest that Web 2.0-supported fluent reading techniques are effective in improving the fluent reading skills of third-grade primary school students with reading difficulties.

Discussion and Conclusion

Based on the findings it was determined that the student's reading speed reached the determined level, the correct reading rates reached the Instruction Level from the Concern Level, the prosodic reading skills reached the sufficient level, the reading comprehension level reached the Independent Level from the Concern Level, and it was concluded that Web 2.0 supported fluent reading techniques improved the fluent reading skills of 3rd grade primary school students with reading difficulties.

Giriş

Okuma, bireyin bilişsel gelişiminin yanı sıra duyuşsal boyutunu da destekleyen; düşünce dünyasını zenginleştirerek toplumsal etkileşimlerde daha etkin bir konum elde etmesine katkı sağlayan temel bir beceridir. Okumanın bireye sağladığı kazanımlar, okuma eyleminin nitelikli biçimde gerçekleştirilmesine bağlı olarak anlam kazanmaktadır. Akıcı okuma, okumanın niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir beceridir. Akıcı okuma becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş bireylerin yalnızca anlama becerileri değil, yorumlama ve sorgulama kapasiteleri de sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle akıcı okuma becerisinin erken dönemde kazanılması önemlidir. Bireyin gerek dilsel, bilişsel ve akademik gelişimini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesi gerek okuma becerilerini sağlam bir temele oturtabilmesi için akıcı okuma becerisini kritik eşik olarak nitelendirebileceğimiz ilkökul yıllarında kazanması gerekmektedir. Olası öğrenme güçlüklerinin ve bilişsel sınırlılıkların önüne geçebilmek için öğrencilerin en geç ilkökul üçüncü sınıfın sonunda akıcı okuma becerilerini kazanmış olmaları önemlidir. Akıcı okuma becerisi, kısa sürede kazanılan bir yetkinlik değildir. Akıcı okuma; metnin uygun bir hızla, doğru bir biçimde ve anlamı yansıtacak ses tonuyla okunması olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2022).

Akıcı okuma, okuma sürecini okuyan ve dinleyen açısından anlam kurmayı kolaylaştıran bir beceriye dönüştürmektedir (Keskin, 2012). Anlam kurularak oluşturulan bu beceri, okuma eyleminden alınan zevki artırmaktadır. Bu durum, bireylerin yaşam boyu düzenli okuma alışkanlığı geliştirmelerini desteklemektedir (Sulak & Çetinkaya, 2022). Ayrıca bireylerin okumayı yalnızca bir bilgi edinme aracı olarak değil, estetik, entelektüel ve duygusal açıdan zenginleştirici bir etkinlik olarak görmelerine de katkı sağlamaktadır. Böylece bireyler, okuma sürecinde gerek akademik performanslarını gerek kişisel gelişimlerini destekleyen kalıcı kazanımlar edinmektedir. Akıcı okumada yetersizlik bir başka ifadeyle okuma güçlüğü yaşama, metni çözümleme sürecini zorlaştırmanın ötesinde; diğer bilişsel becerilerin gelişimini yavaşlatan ve çeşitli akademik görevlerdeki performansı sınırlayan bilişsel, davranışsal ve motivasyonel sonuçlar da ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda okuma becerisindeki ilerlemeler, okuma ile ilişkili diğer bilişsel süreçlerin de gelişimini desteklemekte ve bu süreçlerin daha üst düzeyde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır.

Akıcı Okuma Bileşenleri

Okumadaki akıcılık temelde birbirini tamamlayan ve aşamalılık özelliği olan üç beceriden oluşmaktadır. Akıcı okumanın bir bütün olarak gerçekleşmesi için ilk önce kelime tanımadaki doğruluğun sağlanması, sonra hız ve otomatikliğin sağlanması daha sonra da vurgu, tonlama ve noktalama bütünlüğü içerisinde prozodik okumanın aynı anda sergilenmesi gerekmektedir (Baştuğ, 2022). Akıcı okumanın ilk adımı olan doğru okuma, kelimelerin doğru bir biçimde seslendirilmesini (Varol, 2017), tanınmasını ve anlamlarının ayırt edilmesini gerektirir (Baştuğ, 2022; Demirtaş, 2022). Okurun kelimeyi ayırt edebilmesi için o kelimeyle daha önceden karşılaşması gerekmektedir. Okurun karşılaşmadığı ve deneyiminin olmadığı kelimeleri ayırt etmesi biraz zaman alabilir. Öğrenci kelimeleri doğru bir biçimde tanıyabildiği ve anlamlarını ayırt edebildiği oranda okuma hızı artacaktır. Bu noktada, okuma hızındaki artışı sürdürülebilir kılan temel süreç okumada otomatikleşmedir. Okumada otomatikleşme, okurun kelimeleri hızlı, doğru ve çaba harcamadan tanıyabilmesi; böylece bilişsel kaynaklarını kelime çözümlemeye değil anlam kurmaya yöneltebilmesidir. Bir başka ifadeyle, okuma sürecinde kelime tanımanın bilişsel bir yük olmaktan çıkarak otomatik bir beceri hâline gelmesidir. Bu doğrultuda, kelime tanıma doğruluğu ve otomatiklik düzeyi arttıkça okuma hızının işlevsel bir nitelik kazanması ve anlamayı doğrudan etkilemesi beklenmektedir.

Okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi ile pozitif yönlü bir ilişki içindedir (Baştuğ, 2022). Öğrencilerin çok yavaş okuması ya da okuma hızına gereğinden fazla odaklanması, metni oluşturan kelime ve cümleler arasındaki anlam bütünlüğünü kaçırmalarına ve üst bilişsel beceriler kapsamında yer alan metinle ilgili çıkarım yapma, analiz etme ve yorumlama gibi derin anlam becerilerini etkili bir biçimde kullanamamalarına neden olabilir. Öğrencinin kelime tanıma ve okuma hızında yeterli olgunluğa ulaşması ile akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan prozodik okuma becerisi gelişir. Metnin çok yavaş ya da hızlı okunması prozodinin dikkate alınmadığını gösterir. Prozodik okuma; noktalama

işaretlerini, vurgu ve tonlamayı dikkate alarak okura verilmek istenen duyguya göre ahenkli bir biçimde dilin yapısal özelliklerine göre yapılan okumadır (Keskin, 2012). Akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkinin belirginleşmesi, prozodik özelliklerin okuma sürecindeki önemini artırmıştır. Okurun metni anlamlandırması, metindeki duygu ve anlamın vurgu, tonlama ve ritim gibi prozodik öğeler aracılığıyla okunmasına yansımaktadır.

Akıcı Okumayı Geliştiren Yöntem ve Teknikler

Okuma güçlüğü, öğrencilerin sözcük tanıma, okuma hızı, otomatiklik ve prozodik özellikleri yeterli düzeyde sergileyememeleri nedeniyle metinleri anlamada ve yorumlamada yaşadıkları kalıcı zorluklar olarak tanımlanmaktadır. Bu güçlük, yalnızca kelimeleri çözümlemede değil, aynı zamanda metnin bütünsel anlamını kavramada da önemli sınırlılıklara yol açmaktadır (Lyon vd., 2003; Snowling, 2000; Torgesen, 2002). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma performanslarını ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için planlı biçimde uygulanan öğretim uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda, yankılı okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, koro halinde okuma, okuyucu tiyatrosu, arkadaşla okuma, kelime kutusu tekniği, paragrafın önceden dinlenmesi tekniği, nörolojik etki yöntemi, 3P yöntemi, Fernald yöntemi gibi akıcı okuma teknikleri, öğrencilerin sözcük tanıma doğruluğunu artırmakta, okuma hızını ve otomatikliğini geliştirmekte ve aynı zamanda prozodik özellikleri desteklemektedir (Rasinski, 2004; Samuels, 2006). Önemli olan öğrencilerin okuma düzeylerine en uygun olanların seçilmesi ve birden fazla teknik seçilecekse seçilenler arasında uygulama sırasına dikkat edilmesidir (Akyol, 2014). Bu araştırmada öğrencinin okuma güçlük düzeyi göz önünde bulundurularak ve akıcı okuma becerileri değerlendirilerek sırasıyla yankılı okuma, eşli okuma, kelime kutusu tekniği ve tekrarlı okuma teknikleri sistematik bir biçimde uygulanmıştır.

Yankılı okuma, öğretmenin bir metni öğrencinin düzeyine uygun biçimde anlamlı parçalara ayırarak, prozodik öğelere dikkat ederek bir ya da iki kez yüksek sesle okuması ve ardından öğrencinin okunan ifadeleri tekrar etmesine dayanan bir okuma tekniğidir (Ege, 2019). Bu süreçte öğrencinin seslendirmekte zorlandığı kelimelerin tekrar edilmesi ve doğru söyleyişin desteklenmesi, kelime tanıma ve doğru okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yankılı okuma yoluyla geliştirilen bu becerilerin, diğer okuma türlerini de destekleyerek öğrencinin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenin bu teknikle okuma sırasında kelimeleri kalemle işaretlemesi, öğrencinin sözcük–ses eşleştirmesine odaklanmasını kolaylaştırmakta; benzer biçimde öğrencinin tekrar sırasında parmak ya da kalemle metni takip etmesi, ezbere dayalı tekrarların önüne geçilmesine yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrenci “b” ile “d”, “s” ile “ş” ve “c” ile “ç” seslerini karıştırmaktadır. Yankılı okuma tekniğiyle söz konusu sesleri içeren kelimelerin fonetik yapısının öğrenciye sistematik biçimde sunulması planlanmıştır. Bu teknik aracılığıyla, öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerden ve kelimelerin yapısal özelliklerinden kaynaklanan söyleyiş güçlüklerinin azaltılması ve doğru sesletimin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Eşli okuma öğretmenin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma düzeyini kontrol ederek iletişim içinde olması ve okuma hatası yaptığı sırada gerekli dönüt ve düzeltmeyi sağlamasıdır (Anılan, 2019). Eşli okuma uygulamalarında öğretmen ve öğrenci sırasıyla okuma yapabilir (Baştuğ, 2022). Öğretmen ve öğrencinin aynı anda okuma yaptığı uygulamalarla da karşılaşmaktadır (Akyol, 2014). Yankılı okumada olduğu gibi eşli okumada da kısa ve anlamlı metinler seçilmelidir. Okuma etkinliğine geçmeden önce öğrenci ile metin ya da kitabın resimleri üzerine konuşulmalı, metin-başlık ilişkisi sorgulanarak metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunması sağlanmalıdır. Böylece seçilen metin ya da kitaba ilişkin öğrencide oluşabilecek kaygı azaltılmış, okuma motivasyonu arttırılmış olur. Metin ya da kitabın okunması tamamlandığında ise öğrencinin yaptığı tahminlerin doğruluğu değerlendirilmeli ve metnin anlam yapısı üzerine yeniden tartışılmalıdır.

Kelime kutusu tekniği, bu araştırmada eşli okuma uygulamalarını tamamlayıcı nitelikte kullanılan ve akıcı okumayı geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Bu teknikte öncelikle metin öğrenciye okutulur ve okuma sırasında yanlış okuduğu ya da telaffuzunda güçlük yaşadığı kelimeler belirlenir.

Belirlenen kelimeler öğrenciye model olarak seslendirilir. Daha sonra öğrenci, boş bir kâğıda dikdörtgen çizerek bu şekli kelimedeki ses sayısı kadar kutucuğa ayırır. Öğrenciden yanlış okuduğu ya da okumakta zorlandığı kelimedeki sesleri seslendirerek bu kutucuklara yazması ve yazdığı kelimeyi okuması istenir. Bu süreç, öğrencinin hatalı okuduğu kelimeleri doğru biçimde tanımasına, söylenmesi zor kelimeleri daha akıcı bir şekilde seslendirmesine ve okumada otomatikleşmenin gelişmesine olanak sağlamaktadır.

Tekrarlı okuma, araştırmada kullanılan bir diğer akıcı okuma tekniğidir. Tekrarlı okuma, okurun bir metni hedeflenen akıcılık düzeyine ulaşmaya kadar tekrar etmesine dayanır. Bu teknikte, metnin hedeflenen hız ve hatasızlıkta okunması önemlidir (Baştuğ, 2022). Tekrarlı okumanın etkili biçimde uygulanabilmesi için öğrencinin kelime tanıma ve ayırt etmede belli bir düzeye ulaşmış olması gerekmektedir. Aksi halde, artan bilişsel yük öğrenciyi çok fazla zorlayacak ve okumaya karşı motivasyonunu düşürecektir.

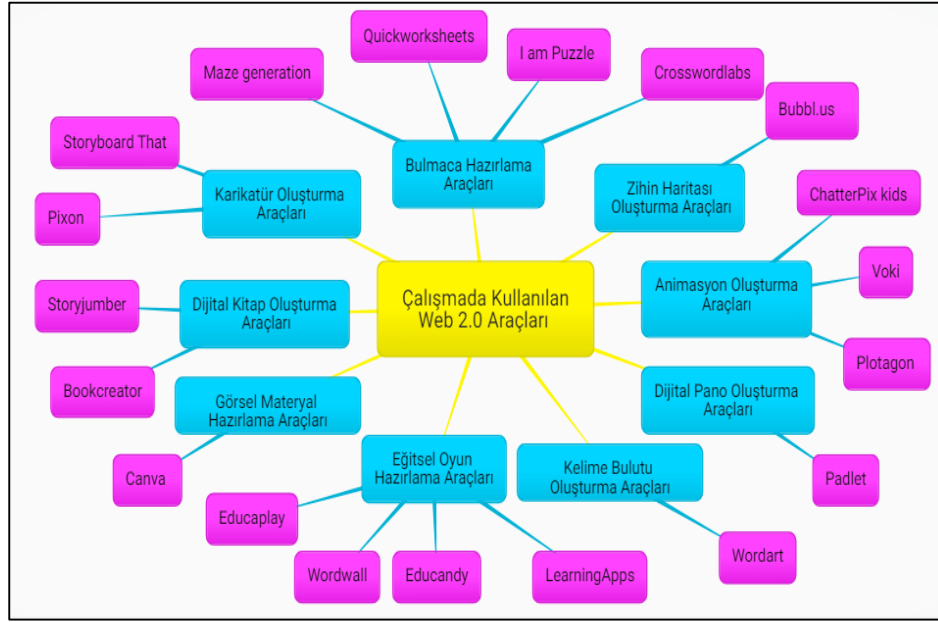
Bu araştırmada, ilkökul birinci sınıfta COVID-19 küresel salgını ve çeşitli nedenlerle uzaktan ve yüz yüze eğitime düzenli olarak katılmadığı için okuma becerilerini edinemeyen bir öğrenci üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenci, ikinci sınıfta da salgının devam eden etkileri, okul devamsızlığının çok fazla olması ve aile ilgisizliği gibi etkenler nedeniyle akıcı okuma becerisini kazanamamıştır. Bu nedenle araştırmada, ilkökul üçüncü sınıfta olan bu öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla Web 2.0 araçlarından yararlanılmış; metinler sırasıyla yankılı ve eşli okuma teknikleri ile çözümlenmiştir. Öğrencinin sözcük tanıma doğruluğunda artış gözlemlendiğinde ve okuma hızı ile otomatikleşme düzeyi geliştiğinde ise öğretim süreci tekrarlı okuma tekniği ile sürdürülmüştür. Araştırmanın planlama ve uygulama sürecinde 2019 Türkçe dersi öğretim programı temel alınmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen ilkökul Türkçe dersi öğretim programı 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırma, bireysel farklılıkların gözetilmesine yönelik olarak her iki öğretim programında öngörülen yaklaşımlarla doğrudan örtüşmektedir. Özellikle okuma becerilerinde geri kalmış bir öğrencinin akıcı okuma düzeyini geliştirmeye yönelik Web 2.0 araçları ve çeşitli okuma tekniklerinin kullanılması, hem 2019 programında vurgulanan farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uygun öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini hem de 2024 programında öne çıkan dijital teknolojilerin öğrenme sürecine entegrasyonunu, oyun temelli ve etkileşimli öğrenme uygulamalarını somutlaştırmaktadır. Bu yönüyle araştırma sürecinin yalnızca bir öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamadığı; öğretim programlarının kapsayıcı, esnek, farklılaştırılmış ve öğrenci merkezli hedeflerinin uygulamada nasıl somutlaştığını gösteren örnek bir uygulama alanı sunduğu düşünülmektedir.

Web 2.0 Araçları ve Öğretim Uygulamaları. Tüm dünyayı kısa bir zamanda etkisi altına alan COVID-19 küresel salgınıyla birlikte Türkiye’de de uygun Web 2.0 araçları öğretim süreçlerine dâhil edilmiştir (Ardıç vd., 2023; Çelebi & Satırlı, 2021). Web 2.0 araçları, olağanüstü durumlarda eğitimin sürekliliğini sağlayarak eğitim öğretim sürecinin dinamik yapısının devamında önemli rol oynamaktadır. Öte yandan eğitim paydaşları bu durumu içselleştirerek normal koşullarda da eğitim öğretim etkinliklerinde Web 2.0 araçlarını eğitimin bir tamamlayıcısı olarak görmeye başlamışlardır. Web 2.0 araçları ile eğitim süreçlerinde kuşkusuz öğretmenler ve öğrenciler, farklı dijital ortamlar yoluyla zamandan ve mekândan bağımsız olarak bir araya gelmekte bilgi, deneyim, her türlü görüş ve önerilerini etkileşimli bir biçimde birbirleriyle paylaşabilmektedirler. Bu araştırma kapsamında yer alan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortadan kaldırma amacıyla özel olarak geliştirilmiş bireyselleştirilmiş okuma programı etkinliklerinde kullanılan yankılı okuma, eşli okuma ile tekrarlı okuma teknikleri Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiştir. Web 2.0 araçlarının, akıcı okuma teknikleriyle bütünleştirilerek bireysel farklılıklara duyarlı etkinliklerin tasarlanmasına olanak sağlayabileceği ve okuma öğretimini daha esnek, öğrenci merkezli ve erişilebilir hâle getirebileceği öngörülmüştür. Araştırmada Web 2.0 araçlarının kullanımı, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için öğrenme ortamını daha etkileşimli ve duyuşal açıdan zengin bir yapıya dönüştürme kapasitesi doğrultusunda planlanmıştır. Web 2.0 tabanlı uygulamaların kelime tanıma, ses-harf eşleme, telaffuz ve okuduğunu anlama gibi akıcı okuma bileşenlerini destekleyebilecek görsel, işitsel ve etkileşimli

özellikler içermesi; öğrencinin soyut sözcükleri somutlaştırmasına ve öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermesine olanak sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu gerekçelerle Web 2.0 araçları, uygulama sürecinde öğrencinin dikkatini çekebilecek, motivasyonunu artırabilecek ve akıcı okuma öğretimi destekleyebilecek alternatif bir öğretim aracı olarak araştırmanın tasarımına dâhil edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada içerik ve etkinlik oluşturmada kullanılan Web 2.0 araçlarına Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Çalışmada Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Sınıflandırılması



Şekil 1’de görülen Web 2.0 araçları bu çalışmada akıcı okuma teknikleriyle bütünleştirilmiştir. Bu kapsamda, Voki, ChatterPix Kids, Plotagon, Book Creator, StoryJumper ve Padlet yankılı okuma etkinlikleriyle; Wordwall, Wordart, Canva, I am Puzzle, Quickworksheet, Crosswordlabs, Bubbl.us, LearningApps, Educandy, Educaplay ve Maze Generation eşli okuma etkinlikleriyle; Wordwall, Pixon, Storyboard That, ve Book Creator ise hatasız okumayı desteklemek amacıyla yürütülen tekrarlı okuma çalışmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Böylece, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için gerek dijital araçlardan gerek farklı okuma tekniklerinden bütüncül bir biçimde yararlanılmıştır.

İlgili alanyazında akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda araştırma (Aktaş, 2023; Akyol, 2020; Akyol & Kodan, 2016; Akyol & Sever, 2019; Babacan & Yıldız, 2022; Baştuğ & Kaman, 2013; Dağ, 2010; Demirtaş, 2022; Doğan, 2022; Ege, 2019; Özhan, 2019; Satılmış, 2021; Soydaş, 2019; Sözen, 2017; Şahin & Melanlıoğlu, 2021; Varol, 2017; Yelli, 2021; Yüksel, 2010) bulunmasına karşın, akıcı okuma tekniklerinin Web 2.0 araçlarıyla birlikte kullanımını ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu doldurma ve yeni bir yaklaşım sunma potansiyelini ortaya koymaktadır. Web 2.0 araçları kullanılarak akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınırlı sayıdaki çalışma (Karaoğlu, 2022; Kolcubaşı, 2023; Suğur, 2023; Yaşar Sağlık, 2022) bu araçların öğrencilerin akıcı okuma becerilerini çeşitli açılardan destekleyebildiğine işaret etmektedir. Bu araştırma ile Web 2.0 araçlarının okuma öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ve akıcı okuma teknikleriyle nasıl bütünleştirilebileceğine ilişkin daha kapsamlı bir çerçeve sunmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, çalışma bireysel farklılıklar dikkate alınarak tasarlanmış etkinlikler aracılığıyla akıcı okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik alanyazına yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir.

Amaç. Bu araştırmanın genel amacı, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma teknikleri kullanılarak geliştirilmiş bireyselleştirilmiş okuma programı etkinliklerinin, okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve anlama becerilerinde nasıl bir değişim oluşturabileceğini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma teknikleri kullanılarak geliştirilmiş bireyselleştirilmiş okuma programı etkinlikleri ile okuma güçlüğü bulunan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin;

- 1) okuma düzeyi nasıl değişim gösterir?
- 2) okuma hızı nasıl bir değişim gösterir?
- 3) doğru okuma oranı nasıl bir değişim gösterir?
- 4) prozodik okuması nasıl bir değişim gösterir?
- 5) okuduğunu anlama becerileri nasıl bir değişim gösterir?
- 6) akıcı okuma becerilerinin gelişimi için Web 2.0 araçlarında hazırlanmış içeriklerin öğrencinin duyuşsal ve bilişsel kazanımları üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Öğretmen araştırması olarak da nitelendirilen eylem araştırması, okulda ya da sınıfta var olan bir problemi ya da durumu araştırıp iyileştirme durumudur (Johnson, 2019). Eylem araştırması dinamik bir süreç içerisinde tekrarlanır, bu süreç içerisinde eylem planları sürekli düzeltilerek uygulanır. Eğitim öğretim sistemlerinde eylem araştırmaları, önceden belirlenerek planlanmış eylemler olarak dikkate alınırsa okullarda yinelenen sorunlara anında, gerçekçi ve ilişkisel çözümler sunan bir anlayışın yerleşmesine zemin hazırlar (Burns, 2015). Bu araştırmada da sınıfta var olan bir problemin çözülmesi ya da iyileştirilmesi amaçlandığı için eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcısı, Antalya ili Manavgat ilçesindeki bir köy okulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencisidir. Gerçek ismi yerine M.T. kısaltması kullanılmıştır. Öğrencinin okuma becerilerinin kazanımına yönelik fiziksel ya da bilişsel bir engeli bulunmamakla birlikte, COVID-19 küresel salgını sürecinde okuma-yazma çalışmalarına katılım göstermemesi nedeniyle okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir. M.T., 2019-2020 eğitim-öğretim yılında köy okulunun anasınıfına devam etmiş; ancak COVID-19 salgını nedeniyle eğitimin uzaktan yürütülmeye başlanması sonucunda anasınıflı eğitimi tamamlanamamıştır. Öğrenci, birinci sınıfta yüz yüze eğitim etkinliklerine yalnızca birkaç hafta katılmış, uzaktan eğitime ise hiç katılmamıştır. Bu nedenle, birinci sınıfta okuma-yazma becerilerini kazanamamıştır. Öğrenci ikinci sınıfa geçtiğinde ise okul devamsızlığı çok fazla olmuştur. Salgının devam eden etkileri ve öğrencinin yüksek düzeyde devamsızlığı nedeniyle okuma-yazma öğretiminde sınırlı bir ilerleme kaydedilmiş, ancak yeterli düzeye ulaşamamıştır.

M.T., okuma sürecinde özellikle “b” ile “d”, “s” ile “ş” ve “c” ile “ç” seslerini karıştırmakta, bilişsel ve fiziksel engeli olmamasına karşın yuvarlak ünlülerle kurulan kapalı ve açık heceleri okurken okuma hataları yapmaktadır. Ayrıca okuma hızı çok yavaştır. Öğrencinin kekeme olması akıcı konuşmasını olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum, okuma performansına da yansımaktadır. Okuma sırasında sık hata yapması, okuma hızının düşük olması ve motivasyon eksikliği nedeniyle öğrencinin okumaya karşı ilgisinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Serbest zamanlarında, telefon ve tablet üzerinden sıklıkla şiddet içerikli oyunlar oynadığı ve zamanının büyük bir kısmını ekran karşısında geçirdiği belirlenmiştir. Sosyal ilişkiler açısından ise M.T.’nin okul içinde ve dışında akranlarıyla iletişimde güçlük yaşadığı, arkadaşlarıyla sağlıklı ve kalıcı ilişkiler kurmakta zorlandığı gözlenmiştir. Öğrenci, iki çocuklu bir ailenin küçük çocuğudur ve bir ağabeyi bulunmaktadır. Zaman zaman anneannesinde kaldığı, anne ve babasının ise eğitim sürecine ilgisiz olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan aile, veli toplantılarına ve öğretmen tarafından gerçekleştirilen bireysel görüşmelere katılmamıştır.

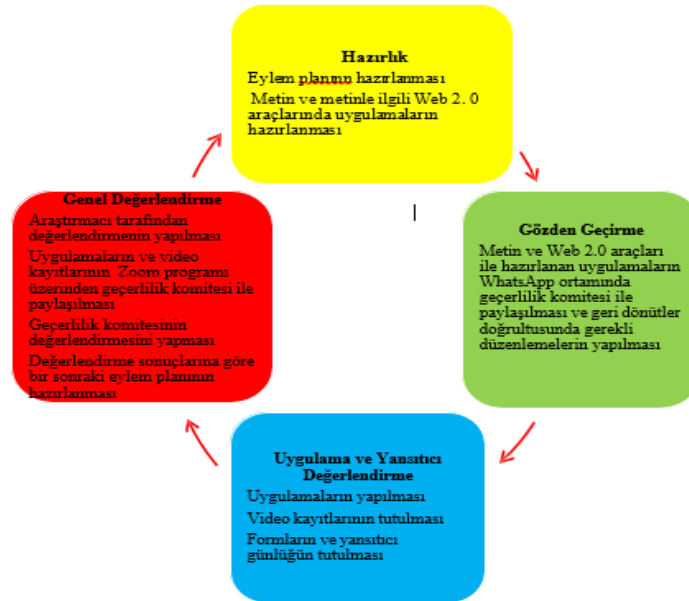
Araştırma Süreci

Araştırmanın odak noktası, araştırma soruları, kullanılacak akıcı okuma teknikleri ve Web 2.0 araçları belirlendikten ve gerekli izinler alındıktan sonra uygulama sürecine başlanmıştır. Uygulamanın başında öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde üç farklı metin okutulmuş; okuma sırasında süre tutulmuş ve öğrenciden metinlere ilişkin soruları yanıtlaması istenmiştir. Bu süreç video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencinin okuma düzeyi ile ilgili bilgiler, araştırmanın bulgular kısmında belirtilmiştir. Öğrenci seviyesi belirlendikten sonra eylem planı hazırlanmıştır.

Hazırlanan eylem planı, uygulamada kullanılacak metin ve soruları, akıcı okuma teknikleri, Web 2.0 araçlarında hazırlanan uygulamalar öğrencinin yaş ve ilgisine uygunluğuna, anlaşılabilirliğe ve araştırma amacına uygunluğuna yönelik her hafta uygulama öncesinde WhatsApp ortamında geçerlilik komitesi ile paylaşılmış, uzman görüşü alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra eylem planları uygulamaya konulmuştur. Uygulamada 17 öyküleyici metin ve dört şiir kullanılmıştır.

Şekil 2

Uygulamanın Haftalık Genel Akış Döngüsü



Uygulamaya başlamadan önce metin öğrenciye tanıtılıp metnin bir defa sesli okuması yapıldıktan sonra öğrenciden metni okuması istenmiş ve süre tutulmuştur. Uygulamada her metinde öğrencinin metni ilk okuması kayıt altına alınmıştır. Daha sonra metin üzerinde yankılı okuma yapılmıştır. Voki, ChatterPix Kids, Plotagon, StoryJumber, Book Creator ve Padlet gibi Web 2.0 araçlarından bir ya da ikisi kullanılarak metin yankılı okuma ile birleştirilmiştir. Web 2.0 uygulamalarına akıllı tahta üzerinde çalışılmıştır. Bu Web 2.0 araçlarında hazırlanan uygulamalarla hedef metni öğrenci sesli olarak dinlemiş, metni takip etmiş, zorlandığı ve hatalı okuduğu kelimelerde söyleyiş kolaylığı kazanmıştır. Bununla birlikte kelime tanıma, kelime ayırt etme becerileri kazanmıştır. Web 2.0 araçlarıyla yankılı okumanın birleştirilmesiyle bir metni nasıl okuması gerektiği öğrenciye kavratılmış, metin üzerinde prozodik öğelere dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Uygulama, aynı metin üzerinden Web 2.0 araçlarıyla eşli okumanın birleştirilmesiyle devam etmiştir. Öğrencinin metinde zorlandığı kelimeler belirlenerek Web 2.0 araçlarından olan Wordwall ve

Wordart üzerinde zevkli ve eğlenceli uygulamalar hazırlanarak kelime otomatikliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yine bu kelimelerle Web 2.0 araçlarından olan Crosswordlabs, Educandy, Quickworksheets, Wordwall ile farklı bulmaca örnekleri hazırlanarak kelime otomatikliğinin ve okuma hızının artırılması amaçlanmıştır.

Metin, kelime çalışmalarından sonra öğrenciye okutularak yanlış okuduğu kelimeler düzeltilmeye çalışılmıştır. Aynı metin Storyboard That ve Pixon üzerinde eğlenceli şekilde çizgi roman şeklinde tasarlanarak öğrenciyle eşli okuma yapılmıştır. Yine Web 2.0 araçlarından olan Canva, I am Puzzle, Wordwall ve Educandy gibi araçlar kullanılarak metin ile ilgili yapbozlar ve çeşitli oyunlar oynanmıştır. Eşli okuma sonunda Web 2.0 araçlarından olan LearningApps, Educaplay ve Wordwall araçlarında metin ile ilgili hazırlanan okuduğunu anlama soruları yanıtlanmıştır. Metin kâğıt üzerinden okunarak eşli okuma sonunda öğrencinin okumasıyla ilgili bir değerlendirme yapılmıştır. Hala hatalı okuduğu ya da okumakta zorlandığı kelimeler var ise kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Eşli okuma boyunca öğrencinin yaptığı tüm uygulamalar video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kayıtlar incelenerek metinle ilgili veriler eşli okuma kayıt formuna işlenmiş ve süreç düzenli bir biçimde takip edilmiştir.

Eşli okumadan sonra tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Book Creator, Storyboard That, Pixon ve Storyjumper gibi Web 2.0 araçlarında metin çizgi roman ya da e-kitap şeklinde hazırlanarak akıllı tahta üzerinde okuma akıcılığı sağlanıncaya kadar tekrar tekrar okunmuştur. Tüm bu okumalarda süre tutulmuş ve süreç video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Veriler, tekrarlı okuma günlüğüne kaydedilerek süreç düzenli olarak izlenilmiştir. Daha sonra öğrenci, metinle ilgili daha önceden hazırlanan ve uzman görüşü alınan okuduğunu anlama soruları yanıtlamıştır. Son olarak öğrencinin son okuması süre tutularak kayıt altına alınmıştır.

Ders bitiminde gerçekleştirilen video kayıtları, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan eşli okuma kayıt formu, tekrarlı okuma günlüğü ve prozodik okuma ölçeği doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmacı, süreç boyunca araştırmacı günlüğüne uygulamaya ilişkin yürütülen çalışmaları, sürecin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken boyutları sistematik biçimde kaydetmiştir. Ayrıca, her metin için bilgisayar ortamında ayrı klasörler oluşturulmuş, bu klasörler içerisinde yapılan çalışmalar ve video kayıtları düzenli bir biçimde tasnif edilmiştir. Tüm veriler, kaybolma riskine karşı önlem olarak ek bir harici bellek üzerinde de yedeklenmiştir.

Eylem araştırmalarında veri toplama süreci makro düzeyde analizleri de kapsadığından, her hafta yürütülen çalışmalar, video kayıtları ve elde edilen veriler araştırmacı tarafından geçerlilik komitesine Zoom programı aracılığıyla sunulmuştur. Komite görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sorunlar ve olası çözüm önerileri tartışılmış; bu süreçte gerek yürütülen uygulamalar gerek eylem planları yeniden değerlendirilmiştir. İleriye yönelik eylem planları ve uygulamalar, komitenin önerileri dikkate alınarak düzeltilmiş ve araştırma süreci bu doğrultuda sürdürülmüştür. Ayrıca, video kayıtları, eşli okuma formu, tekrarlı okuma günlüğü, prozodik okuma ölçeği ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir. Öğrencinin okuma yazma çalışmalarında hedeflenen düzeye ulaştığı belirlendiğinde son uygulamalar gerçekleştirilmiş ve araştırma süreci tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında farklı veri kaynaklarının ve veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, sürecin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine ve bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla birden fazla araçtan yararlanılmıştır. Bu kapsamda Yanlış Analiz Envanteri, derslerde alınan video kayıtları, Prozodik Okuma Ölçeği, eşli okuma formu, tekrarlı okuma günlüğü, araştırmacı günlüğü ve geçerlilik komitesi görüşleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri. Yanlış Analiz Envanteri Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan anlama ve yüzdeliği belirleme kılavuzu ile seslendirme,

ortam ve soru ölçeklerinden oluşmaktadır. Ortam ölçeği, öğrencinin metni ne kadar doğru, anlamlı ve akıcı okuduğunu değerlendirmek için kullanılır. Seslendirme ölçeği, öğrencinin bir kelimeyi oluşturan harfleri ne kadar doğru telaffuz edebildiğini değerlendirmek için kullanılır. Soru ölçeği ise öğrencinin okuduğunu anlamasını ölçmek için kullanılan ölçek türüdür.

Prozodik Okuma Ölçeği. Araştırmada öğrencinin prozodik okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla Keskin vd., (2013) tarafından geliştirilen 15 maddelik *Prozodik Okuma Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 olup, %50'sine ulaşan öğrenciler prozodik açıdan yeterli kabul edilmektedir. Öğrenciyle gerçekleştirilen uygulamaların video kayıtları üzerinden değerlendirilen bu ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleri doğrultusunda, yapı geçerliliği ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %79'unu açıkladığı belirlenmiştir. Cronbach's Alpha katsayısı .981 olarak bulunmuş ve bu değer 0.70'in üzerinde olduğundan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Eşli Okuma Öğrenci Değerlendirme Formu. Eşli okuma öğrenci değerlendirme formu, kayıt sayfası ve değerlendirme formu olmak üzere iki bölümden oluşur (Sidekli & Çetin Altıntaş, 2021). Uygulama sürecinde kullanılan metinlerdeki okuma hızı, kelime tanıma, uygun ifade ile okuma ve noktalama işaretlerine dikkat etme durumlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu form, eşli okuma sırasında haftalık olarak tutulmuştur. Kayıt sayfasındaki okunan kitap ya da metin ismi, okumanın ne kadar süre yapıldığı, okuma sırasında kimin eş olduğu ve okumaya ilişkin yorumlar ile ilgili bölümler eşli okumanın yapıldığı günlerde eş tarafından doldurulur. Değerlendirme bölümünde ise okuma hızı, noktalama işaretlerine dikkat etme, uygun ifadeyle okuma, kelime tanıma yapılan okumaya göre değerlendirilir. Bu formdaki eş, ebeveynler de olabilir. Uygulamada öğrencinin ailesi yeteri kadar hassasiyet göstermediği için form araştırmacının yapmış olduğu eşli okuma günlerinde haftalık olarak doldurulmuştur. Eylem araştırmasının sistematik bir şekilde devam etmesi ve süreçteki çalışmaların verimliliğini kontrol etme açısından bu formlar araştırmanın yönünün belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır.

Tekrarlı Okuma Günlüğü. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayılarını belirlemede kullanılır (Sidekli & Çetin Altıntaş, 2021). Bu günlük öğrencinin uygulama sürecindeki okuma hızlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğrencinin okuma çalışması yaptığı metin üzerindeki tekrarlı okumaları, bu forma tekrarlı okuma tarihleri girilerek yazılmıştır. Okumalarda süre tutularak öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayıları farklı zamanlarda bu forma yazılmıştır. Web 2.0 araçlarındaki uygulamalarla tekrarlı okumanın birleştirilmesi sonucunda öğrencinin okuma hızındaki ilerleme, bu form yoluyla düzenli bir şekilde tutulmuş ve öğrencinin gelişimi izlenmiştir.

Video ve Ses Kayıtları. Araştırma boyunca tüm etkinliklerde araştırmanın sistematik bir şekilde ilerlemesi için video kayıtları tutulmuştur. Öğrencinin okuma hatalarının, okuma hızının ve prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Video kayıtlarının yanı sıra araştırmacı, uygulama yapmadan önce uygulama yapacağı metni ve soruları, Web 2.0 araçlarında hazırladığı uygulamaları WhatsApp ortamında danışman ile düzenli bir biçimde her uygulamadan önce paylaşarak uzman görüşü almıştır. Danışman, uygulamaları inceleyerek uzman görüşlerini WhatsApp ortamında genellikle ses kayıtları şeklinde bildirmiştir. Araştırmacı uzman görüşünde yer alan düzeltme ve öneriler doğrultusunda uygulamaları yeniden gözden geçirerek uygulamaya koymuştur.

Ders sürecinde alınan video kayıtları aracılığıyla öğrencinin okuma performansı, sonraki süreçlerde ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiştir. Eşli okuma formu ve prozodik okuma ölçeğindeki veriler ile süreç içerisindeki araştırmacı tarafından tutulan formlar ve araştırmacı günlüğündeki verilerde video kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırmacı video kayıtlarını geçerlilik komitesi üyelerine sunarak araştırmanın nesnel ve objektif bir şekilde yürütülmesini sağlamış, yanlılığın önüne geçmiştir. Geçerlilik komitesinin video kayıtları ile ilgili görüşleri doğrultusunda bir sonraki eylem planları hazırlanmıştır. Bu planlar, uygulamaya geçirilmeden önce WhatsApp üzerinden araştırmanın danışmanı ile paylaşılmış; alınan geri bildirimler doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Video kayıtları her metin çalışmasından sonra araştırmacı tarafından incelenmiş bilgisayar ortamına aktararak kayıt

altına alındığı tarih girilmiş, süreç boyunca düzenli bir şekilde tasniflenmiştir.

Araştırmacı Günlüğü. Araştırmacı günlüğü araştırmacının süreç içerisindeki oluşumunu kronolojik olarak ortaya koyan önemli bir çalışmadır (Johnson, 2019). Araştırma boyunca araştırmacı uygulama yaptığı her günün sonunda yaşadığı sıkıntıları, uygulamada iyi yaptığı ya da geliştirilmesi gereken yönleri, gözlemlerini, öğrenci ve kendi açısından olumlu ve olumsuz yönlerini bir deftere yazarak kendi bakış açısından bir veri seti oluşturmuştur. Oluşturulan bu veri seti araştırmacının nitel boyutundaki verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır.

Geçerlilik Komitesi Görüşleri. Araştırmacının geçerlik çalışmalarını desteklemek amacıyla bir geçerlilik komitesi oluşturulmuştur. Komite; biri araştırmacının danışmanı olmak üzere Türkçe öğretimi alanında uzman iki akademisyen, sahada görev yapan iki sınıf öğretmeni ve bir dil ve konuşma terapistinden oluşmaktadır. Araştırma danışmanının geri bildirimleri temel alınarak oluşturulan eylem planları, uygulama süreci boyunca komite üyelerinden alınan görüş ve değerlendirmeler doğrultusunda düzenli olarak gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından belirlenen metinler, bu metinlere ilişkin sorular ile Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan uygulamalar ve haftalık eylem planları, araştırmacının danışmanı ile WhatsApp aracılığıyla paylaşılmıştır. Uygulama süreci boyunca her hafta uygulama sonrasında geçerlilik komitesi toplantıları Zoom programı üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmiş; araştırmacı yürütülen uygulamaları geçerlilik komitesi üleriyle paylaşmış ve komiteden alınan öneriler doğrultusunda bir sonraki eylem planı gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda 21 uygulama metni, bu metinlere ilişkin sorular ve 19 farklı Web 2.0 aracıyla hazırlanan toplam 97 uygulama, geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmiştir. Geçerlilik komitesinden alınan görüşler, araştırmacının nitel boyutunda elde edilen verilerin ortaya konulması ve desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarının tamamı kayıt altına alınmıştır.

Uygulama Süreci ve Öğretim İçeriği

Araştırmacının verileri, her biri 40 dakika olan 84 ders saati boyunca toplanmıştır. Öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan eylem planları, öğrencinin kendi sınıf ortamında yürütülmüş; dersler 40 dakika uygulama ve 10 dakika ara olacak biçimde yapılandırılmıştır. Uygulama süreci başlangıçta pazartesi günü 14.20-15.50 saatleri arasında iki ders saati, salı günü 14.20-15.00 saatleri arasında bir ders saati ve çarşamba günü 14.20-15.50 saatleri arasında iki ders saati olmak üzere haftada toplam beş ders saati olacak biçimde planlanmıştır. Sürecin ilerleyen aşamalarında, geçerlilik komitesi görüşleri doğrultusunda uygulama programına perşembe günleri bir ders saati daha eklenmesine karar verilmiştir. Araştırma sürecinde taslak olarak hazırlanan tüm eylem planları, geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda gözden geçirilmiş; gerekli düzenleme ve iyileştirmeler yapılarak uygulamaya konulmuştur. Ara uygulama sonuçları, öğrencinin henüz hedeflenen akıcı okuma düzeyine ulaşmadığını göstermiştir. Eylem araştırmalarının, belirlenen yeterlik düzeyine ulaşıncaya kadar sürdürülebileceği ilkesinden hareketle araştırma süresi dört hafta daha uzatılmıştır. Bu araştırmada, eylem planları kapsamında kullanılan her bir metnin, akıcı okuma teknikleriyle yürütülen okuma sürecinde ortak bir uygulama yapısı izlenmiştir. Buna göre her metin; öğrencinin ilk okumasının video kaydına alınması, yankılı okuma, eşli okuma, kelime kutusu tekniği, tekrarlı okuma ve okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması aşamalarından geçirilmiş; sürecin sonunda öğrencinin son okuması video kaydına alınmıştır. Tüm uygulamalar video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış; eşli okuma değerlendirme formu, tekrarlı okuma günlüğü ve prozodik okuma ölçeği video kayıtlarına dayalı olarak doldurulmuştur. Uygulama sürecinin ardından araştırmacı günlüğü tutulmuş; Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan uygulamalara ait bağlantılar öğrencinin velisi ile paylaşılmıştır. Her eylem planının uygulama öncesinde ve sonrasında geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Aşağıda verilen haftalık eylem planlarında bu ortak uygulama basamakları ilk eylem planı dışında tekrar edilmemiş, yalnızca kullanılan metinler, Web 2.0 araçları ve öğretim etkinlikleri açısından farklılaşan uygulamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada uygulanan eylem planları ve bu planların uygulanma süreci aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

Eylem planı 1: Uygulama sürecindeki ilk eylem planı kapsamında “At ile Eşek” metni önceden belirlenmiş ve metne ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Öğrenciyle sınıf ortamında buluştuktan sonra metin, araştırmacı tarafından öğrenciye bir kez sesli olarak okunmuştur. Ardından öğrenciden metni okuması istenmiş ve öğrencinin ilk okuması video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Metin daha sonra Web 2.0 araçlarından biri olan ChatterPix Kids aracılığıyla seslendirilmiş; öğrenci, metni dinlerken fotokopi üzerinden metni takip etmiştir. Bu aşamada yankılı okuma ile Web 2.0 aracı birlikte kullanılmıştır. Ardından metin fotokopi üzerinden araştırmacı ve öğrenci tarafından aynı anda okunarak yankılı okuma çalışması sürdürülmüştür. Bu süreçte öğrencinin okumakta zorlandığı sözcükler üzerinde durulmuştur.

Yankılı okuma çalışmasının ardından eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Bu kapsamda Wordwall Web 2.0 aracındaki “Çarkıfelek” uygulaması kullanılarak metin öğrenci tarafından okunmuş; öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler araştırmacı tarafından anında düzeltilmiştir. Web 2.0 uygulamasının ardından metin, fotokopi üzerinden eşli okuma çalışması yapılarak öğrencinin okuma süreci desteklenmiştir. Yapılan tüm çalışmalar video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Eşli okuma çalışmasından sonra öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte, öğrencinin kelimeleri daha rahat okuması ve kelime otomatikliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ardından tekrarlı okuma çalışmasına geçilmiş; öğrenci metni hatasız okuyuncaya kadar metni tekrar tekrar okumuştur. Tekrarlı okuma çalışmasının ardından metne ilişkin okuduğunu anlama soruları yanıtlanmıştır. Soruların yanıtlanmasından sonra öğrenci metni son kez okumuş ve bu süreç de video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Uygulama süreci boyunca Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinliklere ait bağlantılar, WhatsApp aracılığıyla öğrencinin velisine iletilmiş ve öğrencinin bu çalışmaları ev ortamında tekrar etmesi istenmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecine ait video kayıtlarını izleyerek araştırmada kullanılan form ve ölçeklere ilişkin verileri sistematik biçimde doldurmuştur. Öte yandan bu veriler, video kayıtlarının makro analizleri ve bir sonraki eylem planı geçerlik komitesi üyelerine sunulmuştur.

Eylem planı 2: Bu hafta diğer bir öyküleyici metin olan “Tilki ile Leylek” metniyle uygulamaya devam edilmiştir. Metnin yankılı okuma çalışmaları, bu tekniğin aşamalarına uygun biçimde tamamlanarak eşli okuma çalışması aşamasına geçilmiştir. Öğrencinin metin içerisinde zorlandığı kelimeler Wordart Web 2.0 aracında kelime bulutu şeklinde hazırlanarak kelime otomatikliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kelimeler Wordwall Web 2.0 aracında “Köstebek Vurmaca” etkinliği ile eğlenceli hale getirilmiştir. Metin, Wordwall Web 2.0 aracındaki “Çarkıfelek” uygulamasıyla eşli okuma çalışması yapılarak öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler düzeltilmiştir. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Bu Web 2.0 uygulamalarından sonra metnin fotokopi üzerinden sesli okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Eşli okuma sonrasında tekrarlı okuma çalışması gerçekleştirilmiş ve metin hatasız okununcaya kadar tekrar edilmiştir.

İkinci eylem planında uygulamaya bir başka çalışma metni olan “Günaydın Size” şiiri ile devam edilmiştir. Şiir, önce araştırmacı tarafından sesli olarak okunmuş öğrenciden de ilk okumasını yapması istenmiştir. Şiir, Plotagon Web 2.0 aracında animasyon formatında hazırlanmıştır. Şiir, Plotagon Web 2.0 aracında seslendirilirken öğrenci şiiri takip etmiştir. Ardından fotokopi üzerinden yankılı okuma çalışması yapılmıştır. Daha sonra Wordwall uygulamasındaki “Çarkıfelek” etkinliği ile eşli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Eşli okumadan sonra tekrarlı okuma çalışması yapılarak öğrencinin şiiri hatasız bir biçimde okuması sağlanmıştır.

Eylem planı 3: Uygulamaya “Benekli Kuzu” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Araştırmacı metni sesli olarak okumuş ve öğrenciden metin üzerinden takip etmesini istemiştir. Araştırmacı metni, cümle cümle okumuş ve öğrenciden sesli okumasını ve kalemle takip etmesini istemiştir. Bu uygulamadan sonra metin aynı anda öğrenci ile sesli bir şekilde okunarak yankılı okuma çalışmasına devam edilmiştir. Eşli okuma çalışmasında, öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler belirlenerek Wordart Web 2.0 aracında kelime bulutu çalışması yapılarak kelimeleri doğru okuması sağlanmıştır. Wordwall

Web 2.0 aracı üzerinde hazırlanan “Çarkıfelek” çalışması ile eşli okumaya devam edilmiştir. Web 2.0 aracının kullanılması okumayı eğlenceli hale getirdiği gibi öğrencinin motivasyonunu da yükselttiği gözlenmiştir. Wordwall Web 2.0 aracı üzerinde hazırlanan “Adam Asmaca” oyunu aracılığıyla öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeleri daha kolay okuyabilmesi desteklenmiştir. Eşli okuma çalışmalarıyla öğrencinin hatalı okuduğu kelimelerin azaltılması hedeflenmiştir. Yine öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler için kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Eşli okumadan sonra tekrarlı okuma yapılmış ve öğrenci metni belli bir hıza ulaşıncaya kadar tekrar tekrar okumuştur.

Eylem planı 4: Uygulamaya dördüncü eylem planında “Elif’in Çiçekleri” metni ile devam edilmiştir. Storyjumper Web 2.0 aracında e-kitap formatında hazırlanan metin, akıllı tahta üzerinden öğrenciye görseller eşliğinde dinletilmiştir. Dinleme sırasında öğrencinin metni fotokopi üzerinden takip etmesi sağlanmış; belirli aralıklarla e-kitap uygulaması durdurularak öğrenciden kalınan yeri göstermesi beklenmiştir. Metne ilişkin yankılı okuma, aşamaları bağlamında tamamlandıktan sonra eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde öğrencinin metin üzerinde zorlandığı kelimeler, WordArt Web 2.0 aracında çiçek şablonu kullanılarak hazırlanmış ve akıllı tahta üzerinden tekrar tekrar okutularak kelime otomatikliğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Metnin cümleleri, Web 2.0 aracı olan Wordwall üzerindeki “Kutuları Aç” arayüzündeki kutulara yazılmış, kutular rastgele seçilmiş ve cümleler okunmuştur. Yanlış okunan kelimeler düzeltilmiştir. Öğrenci metni fotokopi üzerinden de okumuş, öğrencinin hatalı okuduğu ya da söylemekte zorlandığı 21 kelime ile kelime kutusu etkinliği yapılmıştır. Öğrencinin metni okuması belli bir düzeye geldikten sonra tekrarlı okuma çalışması yapılarak metin tekrar tekrar okunmuştur. Bu eylem planına yönelik yapılan geçerlilik komitesi toplantısında elde edilen veriler komite üyeleriyle paylaşılmış; uygulama sürecinin mevcut biçimiyle sürdürülmesinin uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin okuma becerilerinin gelişmesi için evde de hikâye okuma çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Eylem planı 5: Uygulamaya “Cumhuriyet Bayramı” şiiri ile devam edilmiştir. Plotagon Web 2.0 aracında şiir, iki kişi tarafından paylaşımlı okuma yapılacak biçimde tasarlanmış ve seslendirilmiştir. ChatterPix Kids Web 2.0 aracında ise şiir, sınıftaki bir arkadaşına ait görsel üzerinden araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. Bu iki Web 2.0 aracı, yankılı okuma tekniği ile bütünleştirilerek kullanılmıştır. Öğrenci, uygulama sürecinde Web 2.0 araçları üzerinden sunulan seslendirmeleri dinleyerek metni takip etmiş; daha sonra şiiri Web 2.0 araçlarıyla eş zamanlı olarak okumuştur. Sınıf arkadaşına ait görselin uygulamada yer alması, öğrencinin motivasyonunu ve sürece yönelik ilgisini artırmıştır. Yankılı okuma uygulamasından sonra Wordwall Web 2.0 aracının “Çarkıfelek” arayüzü kullanılarak eşli okuma çalışması gerçekleştirilmiş ve bu süreçte öğrencinin okuma hataları düzeltilmiştir. Ayrıca metin, fotokopi üzerinde de eşli okuma yoluyla çalışılmıştır. Kelime kutusu tekniği ile öğrencinin okumakta ve söylemekte zorlandığı altı kelime çalışılmıştır. Eşli okuma çalışmasından sonra tekrarlı okuma çalışmasına geçilmiş ve öğrencinin şiiri hatasız bir biçimde okuması hedeflenmiştir.

Uygulamaya “Ninem ve Ben” metni ile devam edilmiştir. Metin, Storyboard That Web 2.0 aracında karikatür şeklinde hazırlanarak görsel açıdan zenginleştirilmiştir. Bu karikatür, StoryJumper Web 2.0 aracına aktararak seslendirilmiştir. StoryJumper üzerinden metin öğrenciye dinletilmiş, öğrenci Web 2.0 aracıyla metni eş zamanlı olarak okumaya çalışmıştır. Yankılı okuma uygulaması, fotokopi üzerinden de sürdürülmüştür.

Eylem planı 6: Uygulamaya, beşinci eylem planında yarım kalan “Ninem ve Ben” metni üzerinden eşli okuma çalışması yapılarak devam edilmiştir. Wordart Web 2.0 aracı üzerinde kelime bulutu çalışmalarıyla öğrencinin kelime tanıma becerisi geliştirilmiştir. Wordwall Web 2.0 aracındaki “Anagram” ve “Bulmaca” arayüzlerinde bu kelimelerle eğlenceli çalışmalar yapılmıştır. Metin, Wordwall Web 2.0 aracındaki “Çarkıfelek” arayüzüne aktarılmış ve bu arayüz üzerinden eğlenceli bir biçimde eşli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Eşli okuma sürecinde öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler anında düzeltilmiştir. Ardından metin fotokopi üzerinden eşli okuma çalışması yapılarak öğrencinin okuma hızı ile doğru okuma oranının artırılması hedeflenmiştir. Eşli okuma çalışmasının

ardından öğrencinin okumakta zorlandığı 14 kelime, kelime kutusu tekniğiyle çalışılarak kelime otomatikliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra Storyboard That Web 2.0 aracıyla hazırlanan karikatür üzerinden akıllı tahta üzerinde tekrarlı okuma çalışması gerçekleştirilmiştir.

Eylem planı 7: Uygulamaya “Kış Dileği” metni ile devam edilmiştir. Uygulama, Voki Web 2.0 aracı kullanılarak animasyon biçiminde hazırlanmış ve seslendirilmiştir. Voki ile yankılı okuma tekniği birleştirilerek öğrenci, akıllı tahta üzerinden uygulamayı dinlerken fotokopi üzerinden metni takip etmiştir. Uygulama belirli aralıklarla durdurularak öğrenciden kaldığı yeri bulması istenmiştir. Ardından fotokopi üzerinden eş zamanlı sesli okuma yapılmış, öğrencinin yanlış okuduğu ya da söylemekte zorlandığı kelimeler düzeltilmiştir. Yankılı okuma çalışmasından sonra eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Wordwall Web 2.0 aracıyla hazırlanan “Kutuyu Aç” arayüzü ile WordArt’ta hazırlanan kelime bulutları kullanılarak kelime okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Metin fotokopi üzerinden tekrar okunmuş ve öğrencinin okuma hataları düzeltilmiştir. Öğrencinin okumakta zorlandığı 13 kelime ile kelime kutusu etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Eşli okuma sonrasında Storyboard That Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan karikatürle tekrarlı okuma çalışması yapılmış; aynı uygulama fotokopi üzerinden de sürdürülmüştür. Tekrarlı okuma çalışmasından sonra okuduğunu anlama soruları yanıtlanmıştır. Öte yandan bu hafta çalışmaya “Yurt Türküsü” şiiri ile devam edilmiştir. Şiir, Voki Web 2.0 aracı üzerinde animasyon biçiminde hazırlanarak yankılı okuma tekniği ile birleştirilmiştir. Öğrenci şiiri dinlerken fotokopi üzerinden takip etmiş; ardından şiir araştırmacı tarafından dize dize okunarak öğrencinin tekrar etmesi sağlanmış ve son aşamada eş zamanlı okuma yapılmıştır.

Eylem planı 8: Uygulamaya “Yurt Türküsü” şiiri ile devam edilmiştir. Eşli okuma çalışması olarak Wordwall’ın “Çarkıfelek” arayüzünde şiir okuması yapılmıştır. Hatalar düzeltilmiş, prozodik öğelere dikkat edilmiştir. Şiir, fotokopi üzerinden de okunarak akıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Şiirle ilgili Crosswordlabs Web 2.0 aracıyla hazırlanan çengel bulmaca ve Quickworksheet Web 2.0 aracı üzerinde hazırlanan kelime bulmaca çalışmaları yapılarak süreç eğlenceli hale getirilmiştir. Wordwall üzerinde “Grup Sıralaması” arayüzünde şiirle ilgili sürükle bırak etkinliği yapılmıştır. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır.

Pixon Web 2.0 aracıyla çizgi roman şeklinde hazırlanan şiirle akıllı tahta üzerinden tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Bu hafta çalışmaya “Ben Kirli Miyim?” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Voki Web 2.0 aracıyla hazırlanan metin akıllı tahta üzerinden seslendirilerek öğrencinin dinlemesi ve fotokopi üzerinden metni takip etmesi istenmiştir. Araştırmacı, metni okumuş ve öğrenciden kalemle takip etmesini istemiştir. Metin, araştırmacı ve öğrenci ile aynı anda sesli bir şekilde okunduktan sonra yankılı okuma çalışmasından eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Metnin cümleleri, Wordwall Web 2.0 aracının “Çarkıfelek” arayüzünde hazırlanarak okuma çalışması yapılmıştır. Canva Web 2.0 aracıyla metin resfebe şeklinde hazırlanarak öğrenci için eğlenceli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili Maze Generation ve Canva Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan labirent bulmaca çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalardan öğrencinin son derece keyif aldığı okumaya karşı motivasyonunun arttığı gözlenmiştir. Eşli okuma çalışmasına fotokopi üzerinden devam edilmiştir. Bu çalışmalardan sonra LearningApps Web 2.0 aracıyla görsel dikte çalışması yapılmıştır. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır.

Eşli okuma çalışmasından sonra Pixon Web 2.0 aracıyla çizgi roman biçiminde hazırlanan metin üzerinden akıllı tahta kullanılarak tekrarlı okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Tekrarlı okuma etkinliği, metin hatasız okununcaya kadar fotokopi üzerinden sürdürülmüştür.

Eylem planı 9: Uygulamaya “En Güzel Tatil Benim” adlı öyküleyici metinle devam edilmiştir. Metin, StoryJumper Web 2.0 aracı aracılığıyla akıllı tahta üzerinden öğrenciye dinletilmiş, öğrenciden dinleme sürecinde metni fotokopi üzerinden takip etmesi istenmiştir. Metin, yankılı okuma çalışmasının aşamaları bağlamında okunmuştur.

Wordwall Web 2.0 aracının “Rastgele Kartlar” arayüzünde metne ait ifadeler kartlara yerleştirilmiş ve öğrenciden bu kartları sesli olarak okuması istenmiştir. Okuma sırasında yapılan hatalar düzeltilmiştir. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili Wordart Web 2.0 aracında kelime bulutu, Quickworksheet Web 2.0 aracında ise kelime bulmaca etkinlikleri hazırlanarak kelime otomatikliği artırılmaya çalışılmıştır. Canva Web 2.0 aracında metnin özgün görseli üzerine aynı metin yerleştirilmiştir. Oluşturulan bu içerik, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla I am Puzzle Web 2.0 aracında yapboz formatına dönüştürülmüştür. Öğrenci, bu yapbozun parçalarını akıllı tahta üzerinde birleştirerek metni okumuştur. Ardından metin fotokopi üzerinden eşli okuma yoluyla yeniden okutulmuştur. Wordwall Web 2.0 aracının “Kazan ya da Kaybet Testi” arayüzünde hazırlanan okuduğunu anlama soruları yanıtlanmış ve eşli okuma çalışması tamamlanmıştır. Daha sonra öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Pixon Web 2.0 aracı üzerinde hazırlanan çizgi roman ile akıllı tahta üzerinde tekrarlı okuma çalışması yapılarak öğrencinin metni hatasız okuyuncaya kadar okuması sağlanmıştır.

Uygulamaya bu hafta “Trafik Işıkları” adlı şiirle devam edilmiştir. Şiir Plotagon Web 2.0 aracı kullanılarak animasyon şeklinde hazırlanmış; öğrencinin animasyonu tekrar tekrar izlemesi ve dinlemesi sağlanmıştır. Öğrenci animasyonu dinlerken fotokopi üzerinden şiiri takip etmiş ve animasyonda yer alan jest ve mimikler aracılığıyla prozodik öğelere dikkat etmesi desteklenmiştir. Yankılı okuma çalışmasının ardından eşli okuma aşamasına geçilmiştir. Şiirde yer alan görsel, Canva Web 2.0 aracı kullanılarak düzenlenmiş ve dizeler görsel üzerine yerleştirilmiştir. Daha sonra bu içerik, I Am Puzzle Web 2.0 aracında yapboz formatına dönüştürülmüştür. Öğrenci, öncelikle yapboz parçalarını birleştirmiş, ardından şiiri sesli olarak okumuştur.

Eylem planı 10: Araştırmanın uygulaması, bu hafta “Trafik Işıkları” adlı şiirle sürdürülmüştür. Şiirde öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler belirlenmiş; bu kelimeler Wordwall Web 2.0 aracındaki “Labirent Kovalamaca” etkinliğiyle eğlenceli biçimde sunulurken kelime otomatikliğinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencinin zorlandığı kelimelerle kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Şiir, Wordwall aracının “Kutuları Çevir” arayüzüne aktarılmış ve bu arayüz üzerinden tekrarlı okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya “Atatürk Çocukları Çok Severdi” adlı öyküleyici metinle devam edilmiştir. Metin, Padlet Web 2.0 aracında dijital pano biçiminde hazırlanmış; görseller eşliğinde öğrenciye dinlettirilmiştir. Öğrenci, metni fotokopi üzerinden kalemle takip etmiş; ardından araştırmacının cümle cümle okumasını tekrar etmiştir. Daha sonra yankılı okuma çalışmasının diğer aşamalarının tamamlanmasının ardından eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sırasında öğrencinin zorlandığı kelimeler belirlenmiş ve bu kelimelerle Wordwall Web 2.0 aracının “Labirent Kovalamaca” arayüzünde çalışarak öğrencinin kelime otomatikliği sağlanmıştır. Metin, fotokopi üzerinden de eşli okuma yoluyla okutularak öğrencinin akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Wordwall aracının “Resim Testi” arayüzünde hazırlanan okuduğunu anlama soruları akıllı tahta üzerinden çözülerek eşli okuma süreci eğlenceli biçimde sürdürülmüştür. Metnin fotokopi üzerinden okunması sırasında öğrencinin hâlen hatalı okuduğu ve zorlandığı 12 kelime belirlenmiş; bu kelimelerle kelime kutusu etkinliği uygulanarak hedef kelimelerin tanınması sağlanmıştır. Tekrarlı okuma çalışması için metin, Pixon Web 2.0 aracı kullanılarak çizgi roman formatına dönüştürülmüştür. Öğrenci; çizgi romana dönüştürülen metni, akıllı tahta üzerinde tekrar tekrar okumuştur.

Eylem planı 11: Uygulamaya “Barış’ın Kopyası” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Metne ait görseller Pixon Web 2.0 aracı kullanılarak oluşturulmuş, daha sonra metin Book Creator Web 2.0 aracıyla e-kitap formatına dönüştürülmüştür. Öğrenci, metni Book Creator üzerinden dinlerken fotokopi üzerinden kalemle takip etmiş; ardından Web 2.0 aracıyla eş zamanlı okuma gerçekleştirilmiştir. Fotokopi üzerinden araştırmacı cümleleri sesli okumuş, öğrenci tekrar etmiştir. Bu aşamayla birlikte yankılı okuma çalışması tamamlanmıştır. Yankılı okuma çalışmasından sonra eşli okuma çalışmasına geçilmiştir.

Eşli okuma sürecinde, Wordwall Web 2.0 aracındaki “Kutuyu Aç” arayüzünde metin içerisindeki kelimelerle okuma çalışması yapılmıştır. Aynı Web 2.0 aracının “Uçak” arayüzü aracılığıyla kelimeler belirli bir süre içerisinde okutularak öğrencinin kelime otomatikliği artırılmaya çalışılmıştır. Metin içerisindeki kimi kelimeler Canva Web 2.0 aracı kullanılarak metne ait görseller üzerine yerleştirilmiş, bu içerikler I Am Puzzle Web 2.0 aracı aracılığıyla yapboz biçiminde hazırlanmıştır. Öğrenci, yapboz parçalarını birleştirerek kelimeleri okumuştur. Metin ayrıca fotokopi üzerinden eşli olarak okunmuş ve öğrencinin okuması izlenmiştir. Okuduğunu anlama çalışmaları kapsamında LearningApps Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan sorular, öğrenci tarafından akıllı tahta üzerinden yanıtlanmıştır. Kelime kutusu etkinliğinde öğrencinin okumakta zorlandığı altı kelime okunmuş ve yazılmıştır. Eşli okuma çalışmasından sonra Book Creator Web 2.0 aracı ve fotokopi üzerinde tekrarlı okuma çalışmaları gerçekleştirilmiş; metin, öğrenci tarafından hatasız okununcaya kadar tekrar edilmiştir.

Eylem planı 12: Uygulamaya “Bizim Bayramımız” şiiriyle devam edilmiştir. Öğrenci, şiiri öncelikle ChatterPix Kids Web 2.0 uygulaması aracılığıyla dinleyerek fotokopi üzerinden takip etmiştir. Yankılı okuma çalışmasının diğer aşamaları tamamlandıktan sonra eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde, öğrencinin zorlandığı kelimeler Wordwall Web 2.0 aracındaki “Konveyör Bant” ve “Rastgele Kartlar” arayüzleri kullanılarak okutulmuş ve kelime otomatikliğinin artırılması amaçlanmıştır. Eşli okuma çalışması fotokopi üzerinden sürdürülmüş ve öğrencinin şiir akıcı biçimde okunması desteklenmiştir. Eşli okuma süreci, Wordwall Web 2.0 aracındaki “Doğru Sıra” arayüzü üzerinden yapılan değerlendirme ile tamamlanmıştır. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Daha sonra Pixon Web 2.0 aracı kullanılarak çizgi roman formatında hazırlanan şiirle tekrarlı okuma çalışması yapılmış ve metnin hatasız okunması hedeflenmiştir.

Eylem planı 13: Uygulamaya “Trafik Kurallarına Uyalım” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Görselleri Storyboard That Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan metin, Book Creator Web 2.0 aracı aracılığıyla e-kitap formatına dönüştürülmüş ve sesli olarak dinletilmiştir. Öğrenci, metni dinlerken fotokopi üzerinden takip etmiştir. Ardından metin, Book Creator üzerinden araştırmacı tarafından cümle cümle okunmuş; öğrenci tekrar etmiştir. Daha sonra metin, araştırmacı ve öğrenci tarafından aynı anda sesli okunmuştur. Bu aşamayla birlikte yankılı okuma çalışması tamamlanmış ve eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde, öğrencinin metin içerisinde okumakta zorlandığı kelimeler Canva Web 2.0 aracı kullanılarak metne ait görseller üzerine yerleştirilmiş ve I Am Puzzle Web 2.0 aracı aracılığıyla yapboz biçiminde hazırlanmıştır. Öğrenci, önce yapbozu oluşturmuş, ardından kelimeleri tekrar tekrar okumuştur. Metin üzerinde eşli okuma çalışması yapıldıktan sonra Wordwall Web 2.0 aracındaki “Doğru ya da Yanlış” etkinliği uygulanmıştır. Ayrıca Bubbl.us Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan öykü haritası ve tanılayıcı dallanmış ağaç çalışmalarını öğrenci tamamlamıştır. Öğrencinin metin içerisinde okumakta zorlandığı beş kelime ile kelime kutusu etkinliği gerçekleştirilmiştir. Eşli okuma çalışmasının ardından Book Creator Web 2.0 aracı ve fotokopi üzerinden tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır.

Uygulamaya “Pembe Bisiklet” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Metin, StoryJumper Web 2.0 aracı üzerinden sesli olarak dinletilmiş; öğrenci dinleme sırasında metni Web 2.0 aracı üzerinden takip etmiştir. Ardından yankılı okuma çalışmasının diğer aşamaları tamamlanmış ve eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde, öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler Wordart Web 2.0 aracı kullanılarak kelime bulutu biçiminde hazırlanmış ve kelimeler tekrar tekrar okutularak kelime otomatikliğinin artırılması amaçlanmıştır. Kelime okuma çalışmalarına, Wordwall Web 2.0 aracındaki “Kutuyu Aç” arayüzünde hazırlanan hızlı okuma etkinliği ile devam edilmiştir. Ayrıca fotokopi üzerinde de metne yönelik eşli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir.

Eylem planı 14: Yankılı ve eşli okuma çalışmaları yapılan “Pembe Bisiklet” metni ile uygulamaya devam edilmiştir. Öğrencinin metin içerisinde okumakta zorlandığı dört kelime belirlenerek kelime kutusu etkinliği uygulanmıştır. Eşli okuma çalışmasının ardından, Pixon Web 2.0 aracı kullanılarak çizgi

roman formatında hazırlanan metin üzerinden akıllı tahta aracılığıyla tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır.

Uygulamaya “Geceyi Unutan Fil” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Görselleri Storyboard That Web 2.0 aracıyla hazırlanan metin, Book Creator Web 2.0 aracı üzerinde e-kitap formatında oluşturularak sesli olarak dinletilmiş; öğrenci metni Web 2.0 aracı üzerinden takip etmiştir. Fotokopi üzerinden metin cümle cümle okunmuş ve öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve öğrenci metni aynı anda sesli okuyarak yankılı okuma çalışmasını tamamlamıştır.

Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler, Wordart Web 2.0 aracında fil şeklinde hazırlanan kelime bulutu üzerinden tekrar tekrar okunmuştur. Metin içerisindeki cümleler, Canva Web 2.0 aracı kullanılarak metne ait görsel üzerine yerleştirilmiş ve bu içerik I Am Puzzle Web 2.0 aracında yapboz formatında hazırlanmıştır. Öğrenci, yapboz parçalarını birleştirerek cümleleri okumuştur. Metne ait cümleler ile Storyboard That üzerinde oluşturulan görseller, Wordwall Web 2.0 aracının “Eşleşen Çiftler” arayüzünde eşleştirilerek eğlenceli bir okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Metin fotokopi üzerinden de okunarak okuma akıcılığı desteklenmiştir. Ardından LearningApps Web 2.0 aracının “Kim Milyoner Olmak İster?” uygulaması kullanılarak metne ilişkin okuduğunu anlama soruları çözülmüştür. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Book Creator Web 2.0 aracı üzerinde hazırlanan e-kitap uygulaması üzerinden metinle ilgili tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır.

Eylem planı 15: Uygulamaya “Mızıkçılık” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Yankılı okuma çalışmasının ardından eşli okuma aşamasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler, Wordwall Web 2.0 aracındaki “Konveyör Bant” arayüzünde hazırlanarak kelime otomatikliği desteklenmiştir. Bu kelimelerle birlikte metin içerisindeki bazı sözcükler, Pixon Web 2.0 aracında hazırlanan görseller üzerine Canva Web 2.0 aracı kullanılarak yerleştirilmiş; oluşturulan bu içerik I Am Puzzle Web 2.0 aracında yapboz formatına dönüştürülmüştür. Öğrenci, yapboz parçalarını birleştirerek kelimeleri okumuştur. Metne ait cümleler ve görseller, Wordwall Web 2.0 aracının “Eşleşen Çiftler” arayüzünde hazırlanarak öğrenci açısından keyifli ve eğlenceli olduğu gözlenen eşli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Ardından metin, LearningApps Web 2.0 aracındaki “Boşluk Doldurmalı Metin” uygulamasında hazırlanmış; metindeki kimi kelimeler gizlenerek öğrencinin hem metni okuması hem de gizlenen kelimeleri bulması sağlanmıştır. Öğrenci için yine keyifli ve eğlenceli olduğu gözlenen bu etkinlik aracılığıyla okuma akıcılığının desteklenmesi amaçlanmıştır. Eşli okuma çalışmasının son bölümünde Wordwall Web 2.0 aracındaki “Kazan ya da Kaybet Testi” arayüzü kullanılarak metin içi değerlendirme yapılmıştır. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili olarak kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Tekrarlı okuma çalışması kapsamında metin, Pixon Web 2.0 aracı kullanılarak çizgi roman formatına dönüştürülmüş ve akıllı tahta üzerinden okutulmuştur. Metin, öğrenci tarafından hatasız okununcaya kadar tekrarlı okuma sürdürülmüştür.

Eylem planı 16: Uygulamaya “Karbonatlı Limonata” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Metin, Book Creator Web 2.0 aracı üzerinden sesli olarak dinletilmiş ve Web 2.0 aracıyla eş zamanlı okuma çalışması yapılmıştır. Yankılı okuma çalışmasının diğer aşamalarından sonra eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler, Wordart Web 2.0 aracında kadeh biçiminde hazırlanan kelime bulutu ve Wordwall Web 2.0 aracındaki “Konveyör Bant” arayüzünde hazırlanan kelime çalışmalarıyla okutularak kelime otomatikliği artırılmaya çalışılmıştır. Wordwall Web 2.0 aracındaki “Etiketli Diyagram” arayüzünde hazırlanan görsel-cümle eşleştirme çalışması yapılmış; yine aynı Web 2.0 aracındaki “Eşleşen Çiftler” arayüzünde, görsellerle birlikte hazırlanan cümlelerin eşleri bulunarak okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Educaplay Web 2.0 aracında hazırlanan okuduğunu anlama soruları yanıtlanarak eşli okuma çalışması tamamlanmıştır. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Tekrarlı okuma çalışması kapsamında metin, Book Creator Web 2.0 aracı üzerinde hazırlanan e-kitap uygulaması üzerinden hatasız okununcaya kadar tekrarlı okunmuştur.

Uygulamaya “Eşek Olmak Varmış” öyküleyici metni ile devam edilmiştir. Book Creator Web 2.0 aracı üzerinde e-kitap biçiminde hazırlanan metin öğrenciye sesli olarak dinletilmiş, öğrenci metni fotokopi üzerinden takip etmiştir. Yankılı okuma çalışmasının diğer aşamalarından sonra eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Eşli okuma sürecinde öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler, Wordart Web 2.0 aracıyla hazırlanan kelime bulutu ve Wordwall Web 2.0 aracıyla hazırlanan “Konveyör Bant” arayüzü kullanılarak okutulmuş ve kelime otomatikliği geliştirilmeye çalışılmıştır. Metin içerisindeki cümleler, metne ait görseller üzerine Canva Web 2.0 aracı kullanılarak yazılmış; oluşturulan görseller I Am Puzzle Web 2.0 aracı ile yapboz biçimine dönüştürülmüştür. Öğrenci, yapboz parçalarını birleştirerek cümleleri okumuştur. Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerle ilgili kelime kutusu tekniği uygulanmıştır. Tekrarlı okuma çalışması kapsamında metin, Book Creator Web 2.0 aracı üzerinden hatasız okununcaya kadar tekrarlı okunmuştur.

Uygulama boyunca tutulan form ve ölçeklerden elde edilen veriler düzenli olarak kaydedilmiş ve öğrencinin haftalık ilerlemesi izlenmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, Eşli Okuma Değerlendirme Formu, Tekrarlı Okuma Günlüğü ve Prozodik Okuma Ölçeği verileri doğrultusunda öğrencinin hedeflenen okuma becerilerini kazandığı belirlenmiş ve uygulamanın sonlandırılmasına karar verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanılmasında seslendirme, ortam, soru ölçekleri ve Prozodik Okuma Ölçeği ile Eşli Okuma Değerlendirme Formu, Tekrarlı Okuma Günlüğü yoluyla ulaşılan veriler analiz edilerek öğrencinin okuma düzeyi, okuma hızı, doğru okuma oranı, anlama düzeyi ve prozodik okuma düzeyi bulunmuştur. Öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesinde üç metin ölçek türünde ayrı ayrı değerlendirilmiş; öğrencinin hata sayıları ve hata yüzdeleri bulunarak Yanlış Analiz Envanterine göre öğrencinin okuma seviyesi bulunmuştur. Yanlış Analiz Envanterine göre gerçekleştirilen bu değerlendirme, uygulama sonunda da yapılarak uygulamaların öğrencinin okuma düzeyini yükseltip yükseltmediği belirlenmiştir.

Ortam ölçeği, öğrencinin metindeki hatalı okumayı fark edip kendi kendine düzelttiğinde, takıldığı kelimeyi tekrarında doğru okuması durumunda, kelimeyi eksik okuması, atlaması ya da ses ya da hece eklemesi durumlarında, kelimeyi yanlış bir şekilde hecelere ya da kısımlara böldüğü durumlarda kullanılır. Puanlama 0-5 puan aralığında değişkenlik gösterir. *Seslendirme ölçeğinde*, öğrenciye verilen puanlar, kelimeyi oluşturan harfleri doğru ya da yanlış seslendirme durumuna göre belirlenmekte ve puanlama 0 ile n arasında değişmektedir. Her bir harfin doğru seslendirilmesi bir puan olarak değerlendirilmekte, hatalı seslendirmeler ise puan kaybına yol açmaktadır. Örneğin, yedi harften oluşan “kitapta” kelimesini öğrencinin tüm harfleri doğru biçimde okuması durumunda 7 puan verilmektedir. Buna karşılık, aynı kelimenin “kibatta” şeklinde okunması durumunda, “t” ve “p” seslerinin hatalı seslendirilmesi nedeniyle öğrencinin puanı 7 üzerinden 5 olarak değerlendirilmektedir. *Soru ölçeğinde*, basit anlama sorularına verilen yanıtlar 0–2 puan aralığında, derinlemesine anlama gerektiren sorular ise 0–3 puan aralığında değerlendirilmektedir. Yanlış Analiz Envanteri’nde yer alan ortam, seslendirme ve soru ölçeklerinden elde edilen puanlar toplanarak toplam puan hesaplanır. Ardından bu toplam puanın yüzde karşılığı belirlenir ve söz konusu yüzde değerine göre öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyi sınıflandırılır. Puanlar ve bu puanların ifade ettiği düzeyler aşağıda sunulmuştur:

- 180 puan ve altı değer alan öğrenciler “Endişe Düzeyi”ndedir; bu durum, öğrencinin okuma sürecinde sık hata yaptığını ve okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.
- 180 ile 240 puan arasında değer alan öğrenciler “Öğretim Düzeyi”ndedir; bu durum, öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için desteğe gereksinim duyduğunu göstermektedir.
- 240 puan ve üzeri değer alan öğrenciler “Serbest Düzeyi”ndedir; bu durum, öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini ve başka birine gereksinim duymadığını göstermektedir.

Araştırma sürecinde öğrencinin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonunda okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama düzeyi ve prozodik okuması da değerlendirilmiştir. Öğrencinin, metinde bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak okuma hızı hesaplanmıştır. Okuma hızının değerlendirilmesinde Tablo 1’de verilen “*Öğrencilerin sınıf düzeyine ve mevsimine göre okuma hızına ait normlar*” değerler kullanılarak öğrencinin okuma hızındaki ilerleme belirlenmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Mevsime Göre Okuma Hızına Ait Normlar*

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2	30 -80	50 – 120	70 – 130
3	50 – 110	70 -120	80 -140
4	80 -130	90 – 140	100 -140
5	80 -130	90 – 140	100 -150

(Rasinski, 2010, s. 194, akt. Baştuğ, 2022)

Öğrencinin doğru okuma yüzdesi hesaplanırken öncelikle metindeki toplam kelime sayısı ile öğrencinin hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Hatalı okunan kelime sayısının toplam kelime sayısından çıkarılmasıyla doğru okunan kelime sayısı elde edilmiş; bu değer toplam kelime sayısına bölünerek sonuç 100 ile çarpılmış ve doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen doğru okuma yüzdeleri doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma becerisi belirlenmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi ise Yanlış Analiz Envanteri’nde yer alan Akyol’un (2013) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı ve Tablo 2’de sunulan “Okuma düzeyleri ve yüzdelikleri” temel alınarak sınıflandırılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde soru ölçeği kullanılmıştır. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi, metinle ilgili öğrenciye sorulan üçü basit ikisi de derinlemesine anlama sorusundan oluşan beş soruya verilen yanıtlara göre belirlenmiştir. Basit anlama soruları ikişer puan, derinlemesine anlama soruları üçer puandır. Öğrencinin doğru okuma oranında olduğu gibi okuduğunu anlama becerileri belirlenirken de Tablo 2’de gösterilen “Okuma düzeyleri ve yüzdelikleri” dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğrencinin aldığı puanın yüzdeliği bulunarak okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 2*Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri*

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

Öğrencinin prozodik okumasının değerlendirilmesinde de Prozodik Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe göre alınacak en yüksek puan 60 olup bu puanın %50 ve üstünde puan alan öğrenci, prozodik olarak yeterli görülmektedir. Araştırmada öğrencinin prozodik olarak gelişimi bu ölçüte göre belirlenmiştir.

Eylem araştırmalarında, araştırma sürecinin yönünün ve işleyişinin daha açık biçimde izlenebilmesi amacıyla veri toplama süreci ile veri analizi eşgüdümlü ve eş zamanlı olarak yürütülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencinin akıcı okuma becerilerindeki gelişimi düzenli ve sistematik biçimde izleyebilmek için her metin uygulamasının ardından video kayıtları temel alınarak Eşli Okuma Değerlendirme Formu, Tekrarlı Okuma Günlüğü ve Okuma Ölçeği doldurulmuştur. Elde edilen veriler uygulama süreci boyunca makro düzeyde analiz edilmiş; uygulama sürecinin tamamlanmasının

ardından ise öğrencinin gelişimi mikro düzeyde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri kapsamında yer alan yansıtıcı günlük, geçerlilik komitesi kayıtları ve sınıf içi konuşmalar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir ya da birden fazla metin içerisinde yer alan belirli kelime, ifade ya da örüntülerin varlığını ve sıklığını sistematik bir biçimde belirlemeye yönelik bir analiz tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda araştırmada, araştırmacının yansıtıcı günlüğünde yer alan notlar, geçerlilik komitesi görüşleri ve öğrencinin sınıf içi konuşmalarına ilişkin veriler temalar doğrultusunda incelenmiş; elde edilen temalar kategori ve kodlara ayrılarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik boyutları üzerinden değerlendirilmektedir (Uzuner, 2005). Bu bağlamda, gerçekleştirilen araştırma süreci söz konusu ölçütler temelinde tasarlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın *inandırıcılık boyutu* kapsamında, araştırmanın uygulaması toplam 84 ders saatinde, öğrencinin kendi sınıf ortamında 14.20–15.50 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan uygulama metinleri belirlenirken alanında uzman bir sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Metinler, metinlere ilişkin anlama soruları ile Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan uygulamalar, uygulama öncesinde geçerlilik komitesine sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veriler birden fazla veri toplama aracıyla elde edilmiş, sonuçlar haftalık olarak düzenli biçimde analiz edilmiştir. Uygulama süreci video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış; ilgili fotoğraf ve videolar uygulama metinlerinin başlıkları altında klasörde toplanıp tarih sırasına göre arşivlenmiştir. Ayrıca Zoom programı üzerinden gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantılarında bu video kayıtları değerlendirilmiş, uygulamanın güçlü ve zayıf yönleri tartışılarak yeni eylem planları geliştirilmiştir. Uygulamalara ait video kayıtların bir bölümü, alanında uzman bir sınıf öğretmeni tarafından da incelenmiş ve tutulan verilerin doğruluğu test edilmiştir. Süreç boyunca farklı kaynaklardan yararlanılarak araştırmaya çoklu bakış açıları dâhil edilmiştir.

Aktarılabilirlik boyutu açısından, araştırmanın uygulama öncesi hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrası elde edilen bulgular ayrıntılı biçimde rapor edilmiştir. Araştırma için ayrıntılı bilgi toplanıp araştırma raporu yazılırken toplanan bilgilere göre araştırmanın tartışma bölümü bu bilgilerle desteklenmiştir.

Tutarlılık boyutu çerçevesinde, uygulamalar belirli bir plan ve sıra çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve tüm metinlerde bu düzen korunmuştur. Araştırmanın uygulayıcısı, katılımcısı ve geçerlilik komitesi üyeleri süreç boyunca değişmemiştir. Uygulayıcının alan uzmanlığı ve sürece hâkimiyeti sayesinde eylem planında belirlenen uygulamalar zamanında ve planlandığı biçimde yürütülmüştür.

Onaylanabilirlik boyutu kapsamında, farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgular birbirini desteklemiştir. Araştırmanın sonuç ve tartışma bölümleri, elde edilen bulgular ile alanyazındaki veriler ilişkilendirilerek yazılmıştır. Ayrıca araştırmacı, gerek 21 uygulama metnini gerek araştırma boyunca 21 uygulama metninde 19 farklı Web 2.0 aracıyla hazırladığı 97 farklı uygulamayı uygulama öncesinde uzman görüşüne sunmuştur. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde uygulamalar video ile kayıt altına alınarak arşivlenmiş, kimi veri toplama araçlarındaki veriler bu video kayıtlarına göre girilmiştir. Video kayıtları makro düzeyde analiz edilerek geçerlilik komitesine sunulmuştur.

Araştırmacı sürece ilişkin kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtmak amacıyla günlük tutmuş; elde edilen tüm veriler (video kayıtları, tekrarlı okuma günlükleri verileri, eşli okuma değerlendirme formları bilgileri ve araştırmacı günlüğü notları) haftalık olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Süreç sonunda bu veriler ayrıntılı biçimde incelenerek mikro analizler yapılmıştır. Bulguların raporlanmasında ve yorumlanmasında nesnellığe özen gösterilmiş; sonuçlar ve tartışma alanyazındaki verilerle

desteklenerek ilişkilendirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu'ndan 03.04.2023 tarihli ve 2023/04 protokol numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul başvurusu öncesinde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin ölçek kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla temin edilmiştir. Araştırma süreci, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan ilke ve esaslar doğrultusunda yürütülmüştür. Bu kapsamda, etik kurul onayının ardından Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencinin velisine araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmış; veli bilgilendirilmiş onam formu alınarak araştırma süreci başlatılmıştır.

Bulgular

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin ön uygulama, ara uygulama ve son uygulama sonuçlarına yer verilmiştir.

Okuma Düzeyinin Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine göre ortam, seslendirme ve soru ölçekleri bağlamında uygulama öncesi ve sonrası aldığı puanların yüzdelik değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Yanlış Analiz Envanterine Göre Ön Uygulama ve Son Uygulama Okuma Düzeyi

Web 2.0 destekli akıcı okuma teknikleri uygulanmadan önce						Web 2.0 destekli akıcı okuma teknikleri uygulandıktan sonra				
Metin Adı	Ortam Ölçeği %	Seslendirme Ölçeği %	Soru Ölçeği %	Toplam	Öğrenci Seviyesi	Ortam Ölçeği %	Seslendirme Ölçeği %	Soru Ölçeği %	Toplam	Öğrenci seviyesi
Neşeli Çorap	53.84	80.23	25	159.07	Endişe Düzeyi	80	93.33	100	273.33	Serbest Düzey
Gülünecek Bir Şey Mi Var?	58.18	81	25	164.18	Endişe Düzeyi	86.6	96	91.66	274.26	Serbest Düzey
Sevgi Ağacı	49.68	75.26	16.6	141.54	Endişe Düzeyi	92	97.5	91.66	281.16	Serbest Düzey
Keloğlan ile Değirmenci	(Metin yalnızca son uygulamada kullanıldı.)					77.14	80	100	257.14	Serbest Düzey

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleri uygulanmadan önce birinci sınıf seviyesindeki “Neşeli Çorap” metninde toplam 159,07 puan, ikinci sınıf seviyesindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninden toplam 164,18 puan ve üçüncü sınıf seviyesindeki “Sevgi Ağacı” metninden 141,54 puan almıştır. Yanlış Analiz Envanteri'ne göre öğrencinin okuma düzeyinin “Endişe Düzeyi”nde olduğu belirlenmiştir.

Ön uygulama yapıp öğrencinin okuma düzeyi belirlendikten sonra hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programı uygulanmıştır. Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleri kullanılarak geliştirilmiş bireyselleştirilmiş okuma programı etkinlikleri uygulandıktan sonra son uygulamada Yanlış Analiz Envanterine göre öğrenci seviyesi tekrar bulunmuştur. Bu son değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninde toplam 273,33 puan, ikinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninden toplam 274,26 puan, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninden 281,66 puan yine üçüncü sınıf düzeyindeki “Keloğlan

ile Değirmenci” metninden 257,14 puan alarak her dört metinde “Serbest Düzey”e ulaştığı görülmüştür.

Okuma Hızının Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin okuma hızı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Okuma Hızı Ön Uygulama ve Son Uygulama Sonuçları

Web 2.0 destekli akıcı okuma teknikleri uygulanmadan önce					Web 2.0 destekli akıcı okuma teknikleri uygulandıktan sonra			
Metin Adı	Metindeki kelime sayısı	Bir dakikada okuduğu kelime sayısı	Hata sayısı	Okuma Hızı	Metindeki kelime sayısı	Bir dakikada okuduğu kelime sayısı	Hata sayısı	Okuma Hızı
Neşeli Çorap	52	15	4	11		52	3	49
Gülünecek Bir Şey Mi Var?	106	15	3	12		71	3	68
Sevgi Ağacı	144	15	3	12		54	0	54
Keloğlan ile Değirmenci	(Metin yalnızca son uygulamada kullanıldı.)				182	63	3	60

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğrencinin okuma hızı ön uygulama sonuçlarına göre 52 kelimelik birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninde bir dakikada okuduğu 15 kelimenin 4 tanesini hatalı okuduğu için okuma hızı 11 kelime olarak, ikinci sınıf düzeyindeki 106 kelimelik “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninde bir dakikada okuduğu 15 kelimenin 3 tanesini hatalı okuduğu için okuma hızı 12 kelime olarak, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninde bir dakika da okuduğu 15 kelimenin 3 tanesini hatalı okuduğu için okuma hızı 12 kelime olarak bulunmuştur. Öğrencinin ön uygulamadaki okuma hızı verilerin analiz bölümündeki “Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Mevsime Göre Okuma Hızına Ait Normlar” tablosunda belirtilen değerlere göre çok düşüktür. Öğrencinin okuma hızı ön uygulamadaki verilere göre okumaya yeni başlamış birinci sınıf öğrenci düzeyindedir. Uygulama sürecinin sonucunda öğrencinin okuma hızını belirlemek amacıyla son uygulama yapılmıştır. Öğrenci birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninin tamamını bir dakikanın altında 44 saniyede okuyarak 3 kelimedede okuma hatası yapmış ve okuma hızı 49 kelime bulunmuştur. Ancak okuma hızı bir dakika üzerinden belirlendiğinden elde edilen veri okuma hızının tam olarak belirlenmesinde yetersiz kalmıştır. İkinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninde öğrenci bir dakika okuduğu 71 kelimenin 3 tanesini hatalı okuduğu için okuma hızı 68 kelime bulunmuştur. Üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninde öğrenci bir dakikada okuduğu 54 kelime de okuma hatası yapmayarak okuma hızı 54 kelime bulunmuştur. Son uygulamada öğrencinin okuma hızları incelendiğinde öğrencinin “Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Mevsime Göre Okuma Hızına Ait Normlar” tablosundaki 3. Sınıfta bulunan bir öğrencinin okuması gereken 50-140 kelime aralığına ulaştığı belirlenmiştir. Öğrencinin okuma hızındaki ilerlemenin geçerli ve güvenilir olarak belirlenmesi için üçüncü sınıf düzeyindeki daha önce hiç okumadığı bir metin üzerinde okuma hızı belirlenmiştir. Öğrenciye 166 kelimelik “Keloğlan ile Değirmenci” metni okutulmuş, öğrenci dakika da 63 kelime okuduğu metinde 3 okuma hatası yaptığı için okuma hızı 60 kelime olarak bulunmuştur.

Tablo 5

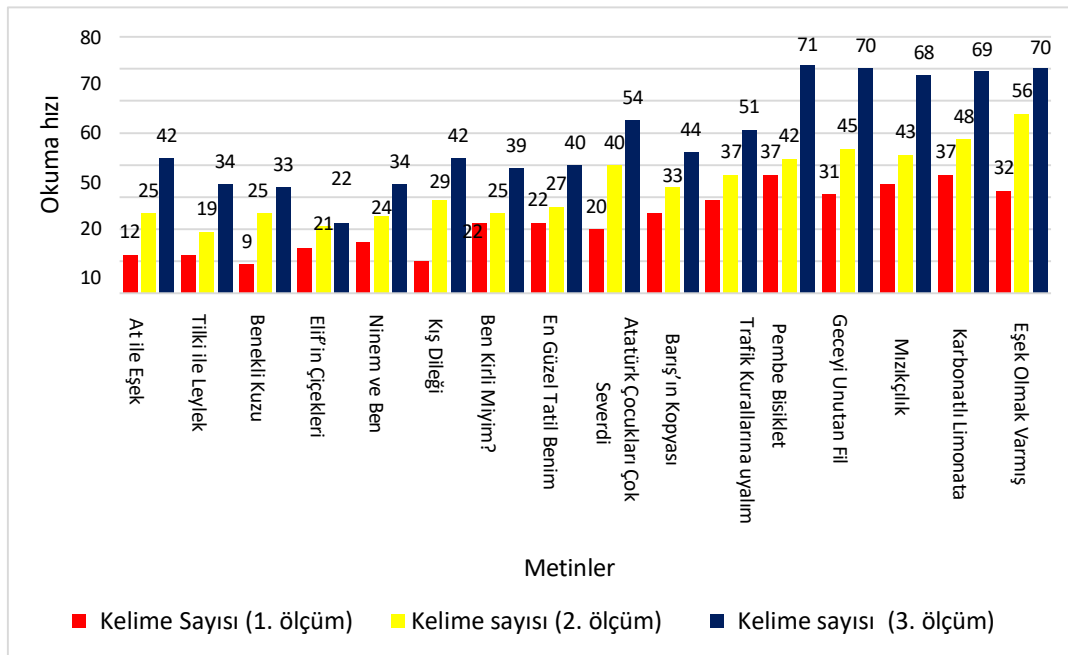
Okuma Hızı Ara Uygulama Sonuçları

Metin Adı	Metindeki Kelime Sayısı	Bir Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Okuma Hızı
Yaşlı Kadın	166	31	2	29

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmanın yaklaşık onuncu haftasında öğrencinin durumunu belirlemek için ara uygulama çalışması yapılmıştır. Ara uygulamada 166 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki “Yaşlı Kadın” metninde öğrenci bir dakikada okuduğu 31 kelimede 2 okuma hatası yapmış okuma hızı 29 kelime olarak bulunmuştur. Ara uygulama sonuçlarına göre öğrencinin ön uygulamaya göre okuma hızında iki kattan fazla bir artış olmuştur. Öğrenci okuma hızı olarak ikinci sınıf seviyesine doğru bir ilerleme gösterse de onun için bu ilerlemenin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Araştırma boyunca öğrencinin okuma hızlarındaki değişimi belirleyebilmek ve araştırma sürecinin takibi için her metinde üç ölçüm yapılarak tekrarlı okuma günlüğüne kaydedilmiştir. Aşağıda uygulama metinlerinde öğrencinin farklı tarihlerdeki okuma hızları gösterilmiştir. Öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı video kayıtları izlenerek tekrarlı okuma günlüğüne kaydedilmiştir. Öğrenci, ilk kez karşılaştığı metni sesli olarak okumuş öğrencinin bu okuması birinci ölçüm olarak kaydedilmiştir. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma teknikleri uygulanmaya başlamış ve eşli okuma bittikten sonra öğrencinin okuma hızı tekrar ölçülmüş ve ikinci ölçüm olarak kaydedilmiştir. Hedef metinle ilgili uygulama bittikten sonra öğrencinin okuma hızı tekrar ölçülerek üçüncü okuma olarak kaydedilmiştir. Süreç boyunca öğrencinin uygulama metinlerindeki okuma hızındaki değişim karşılaştırılmalı olarak Grafik 1’de verilmiştir. Öğrenci ilk kez karşılaştığı metni sesli olarak okumuş öğrencinin bu okuması birinci ölçüm olarak kaydedilmiştir. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma teknikleri uygulanmaya başlamış ve eşli okuma bittikten sonra öğrencinin okuma hızı tekrar ölçülmüş ve ikinci ölçüm olarak kaydedilmiştir. Hedef metinle ilgili uygulama bittikten sonra öğrencinin okuma hızı tekrar ölçülerek üçüncü okuma olarak kaydedilmiştir.

Grafik 1

Uygulama Metinlerinde Öğrencinin Okuma Hızlarının Karşılaştırılması



Grafik 1 incelendiğinde öğrencinin metinlerdeki okuma hızları birinci ölçümlerde diğer iki ölçüme göre düşük çıkmıştır. Uygulama süreci ilerledikçe birinci ölçümdeki okuma hızı da yükselmiştir. Okuma hızlarının ikinci ve üçüncü ölçümlerinde okuma hızları genel olarak artmıştır. Araştırmacı, öğrencinin okuma hızındaki bu ilerlemeye ilişkin görüşlerini, yansıtıcı günlüğünde “Okumasında ilk okunmasına göre gözle görülür bir ilerleme vardı. Birazcık ilerleme göstermesi beni çok mutlu ediyordu. Mutluluğumu öğrencimle paylaşıyordum.” biçiminde belirtirken, başka bir uygulama sürecinin

sonunda yansıtıcı günlüğünde “Geçen ders Pixon Web 2.0 aracı üzerinde okuduğumuz “En Güzel Tatil Benim” metnini 3 defa okuduk. Okumamızda okuma hataları azalmış, okuma hızımız artmıştı.” biçiminde belirtmiştir. Yine aynı durumu araştırmacı, yansıtıcı günlüğünde “Kelime tanıma çalışmalarından sonra Wordwall Web 2.0 aracı üzerinde “Eşini bul” çalışmasını yaptık. Bu çalışma öğrencinin heyecanını artırdığı gibi metnin cümlelerinin tekrar tekrar okumasını sağlayarak okuma hızını artırıyordu.” şeklinde belirtirken başka bir uygulamada yansıtıcı günlüğünde “Bookcreator üzerinde tekrarlı okuma çalışması yaptık. Öğrencinin okuma hataları azalmış, kendine güveni gelmiş, okuma hızı artmıştı.” ifadelerine yer vermiştir. Geçerlilik komitesi toplantısında öğrencinin metne ilişkin ilk okuma ve son okuma arasındaki değişimi gösterildiğinde araştırmacının danışmanı “Öğrencinin okuma hızındaki ilerlemeler gösterdiğiniz video kayıtlarında görülebiliyor. Öğrencinin okuması hızlanmış. Okuma yaparken kalemle takip etmek şimdilik bir rahatlama sağlıyorsa devam edin. İlerleyen süreçlerde kalemle takip etmeyi bırakmalısınız.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Tablo 6

Ön Uygulama, Ara Uygulama ve Son Uygulamada Metinlerin Okunma Süreleri

Metin Adı	Kelime Sayısı	Ön Uygulama	Ara Uygulama	Son Uygulama
Neşeli Çorap	52	04 dakika 13 saniye		44 saniye
Gülünecek Bir Şey Mi Var?	106	10 dakika 23 saniye		1 dakika 34 saniye
Sevgi Ağacı	144	13 dakika 34 saniye		03 dakika 05 saniye
Yaşlı Kadın	166		8 dakika 35 saniye	
Keloğlan ile Değirmenci	182			03 dakika 42 saniye

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Yaşlı Kadın” metni öğrencinin geldiği düzeyi belirlemek için yalnızca ara uygulamada kullanıldığından metinle ilgili tabloda ön uygulama ve son uygulamada bir veri girilmemiştir. Tabloda belirtilen “Keloğlan ile Değirmenci” metni 3. sınıf düzeyinde bir metin olup öğrencinin okuma hızı olarak geldiği durumu belirlemek için kullanılmıştır. Bu doğrultuda tabloda metinle ilgili ön uygulama ve ara uygulamada bir veri girişi olmamıştır. Tablo 6 dikkate alındığında öğrencinin ön ve son uygulamada kullanılan metinleri okuma süreleri karşılaştırıldığında son uygulamada metinlerin okuma süreleri oldukça azalmıştır. Birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metnini öğrenci ön uygulamada 04 dakika 13 saniyede okurken son uygulamada 44 saniyede, ikinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metnini ön uygulamada 10 dakika 23 saniyede okurken son uygulamada 1 dakika 34 saniyede, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metnini ön uygulamada 13 dakika 34 saniyede okurken, son uygulamada 03 dakika 05 saniyede okumuştur. Ara uygulamada kullanılan ikinci sınıf düzeyindeki “Yaşlı Kadın” metnini de kelime sayısı fazla olmasına karşın 08 dakika 35 saniyede okumuştur. Öğrenci, son uygulamada kullanılan üçüncü sınıf düzeyindeki “Keloğlan ile Değirmenci” metnini 03 dakika 42 saniyede okumuştur. Kelime sayısı fazla olmasına karşın metnin okunma süresi oldukça azalmıştır. Bu durum öğrencinin okuma hızının süreç içerisinde geliştiğini ve arttığını göstermektedir.

Tablo 7

Uygulamada Kullanılan Metinlerin Uygulamadan Önce ve Uygulamadan Sonra Okunma Süreleri

Metin Adı	Kelime Sayısı	Web 2.0 Destekli akıcı okuma stratejileri uygulanmadan önce metni bitirme süreleri	Web 2.0 Destekli akıcı okuma stratejileri uygulandıktan sonra metni bitirme süreleri
At ile Eşek	97	08 dakika 03 saniye	02 dakika 22 saniye
Tilki ile Leylek	82	06 dakika 40 saniye	02 dakika 26 saniye
Benekli Kuzu	105	08 dakika 25 saniye	03 dakika 49 saniye
Elif’in Çiçekleri	122	08 dakika 34 saniye	05 dakika 38 saniye
Ninem ve Ben	126	10 dakika 59 saniye	04 dakika 53 saniye
Kış Dileği	124	8 dakika 53 saniye	03 dakika 04 saniye
Ben Kirli Miyim?	118	06 dakika 19 saniye	03 dakika 20 saniye
En Güzel Tatil Benim	139	09 dakika 11 saniye	03 dakika 47 saniye
Atatürk Çocukları Çok Severdi	136	06 dakika 54 saniye	02 dakika 25 saniye

Metin Adı	Kelime Sayısı	Web 2.0 Destekli akıcı okuma stratejileri uygulanmadan önce metni bitirme süreleri	Web 2.0 Destekli akıcı okuma stratejileri uygulandıktan sonra metni bitirme süreleri
Barış'ın Kopyası	147	09 dakika 39 saniye	03 dakika 31 saniye
Trafik Kurallarına Uyalım	140	05 dakika 31 saniye	02 dakika 59 saniye
Pembe Bisiklet	142	05 dakika 23 saniye	02 dakika 52 saniye
Geceyi Unutan Fil	144	05 dakika 46 saniye	03 dakika 00 saniye
Mızıkçılık	154	05 dakika 22 saniye	02 dakika 24 saniye
Karbonatlı Limonata	163	05 dakika 15 saniye	02 dakika 43 saniye
Eşek Olmak Varmış	158	05 dakika 23 saniye	02 dakika 38 saniye

Tablo 7’de görüldüğü gibi Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş yankılı okuma, eşli okuma, kelime kutusu tekniği, tekrarlı okuma tekniklerini kapsayan akıcı okuma teknikleri uygulandıktan sonra öğrencinin metinleri okuma süresi tüm uygulama metinlerinde azalmıştır. Özellikle son haftalarda metinlerdeki kelime sayısı artmasına karşın öğrencinin ilk okumasındaki süreler birbirine yakındır. Uygulama yapıldıktan sonra metinlerdeki okuma sürelerinin azalması ve son haftalarda metinlerdeki kelime sayısı artmasına karşın okuma sürelerinin birbirine yakın olması öğrencinin okuma hızında artış olduğunu göstermektedir.

Doğru Okuma Oranının Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin öğrencinin doğru okuma oranı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Ön Uygulama, Ara Uygulama ve Son Uygulama Sonuçlarına Göre Doğru Okuma Oranı

Metin Adı	Ön Uygulama Sonuçları					Ara Uygulama Sonuçları			Son Uygulama Sonuçları			
	Kelime Sayısı	Doğru okunan kelime sayısı	Hatalı kelime sayısı	Doğru okuma oranı (%)	Seviyesi	Doğru okunan kelime sayısı	Hatalı kelime sayısı	Doğru okuma oranı (%)	Doğru okunan kelime sayısı	Hatalı kelime sayısı	Doğru okuma oranı (%)	Seviyesi
Neşeli Çorap	52	26	26	50	Endişe				50	2	96	Öğretim
Gülünecek Bir Şey Mi Var?	106	62	44	58	Endişe				103	3	97	Öğretim
Sevgi Ağacı	144	80	64	55	Endişe				139	5	96	Öğretim
Yaşlı Kadın	166					144	22	86				
Keloğlan ile Değirmenci	182	(Metin yalnızca son uygulamada kullanıldı.)							175	7	96	Öğretim

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencinin 52 kelimelik birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninde 26 kelimeli hatalı okuduğu için doğru okuduğu kelime sayısı 26’dır. Doğru okuma oranı [(52-26):52]X100’dan, %50 bulunmuştur. Aynı metni doğru okuma oranı Web 2.0 Destekli akıcı okuma stratejileri uygulandıktan sonra %96, ikinci sınıf düzeyindeki 106 kelimelik “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metnini doğru okuma oranı %58, son uygulamada doğru okuma oranı %96; üçüncü sınıf düzeyindeki 144 kelimelik “Sevgi Ağacı” metnini doğru okuma oranı %55, son uygulamada doğru okuma oranı %96 bulunmuştur. Öğrenci, her üç metinde Web 2.0 Destekli akıcı okuma teknikleri uygulamadan önce kelime tanıma yüzdelikleri tablosuna göre “Endişe Düzeyi”ndedir. Öğrencinin son uygulamada kullanılan metinlerde hata sayıları azalarak seviye olarak “Öğretim Düzeyi”ne yükselmiştir. Tablo incelendiğinde ön uygulamaya göre öğrencinin ara uygulamada hata oranı azalmış ve doğru okuma oranı artmış olmasına karşın öğrenci “Endişe Düzeyi”ndedir. Ön uygulamada kullanılan metinlerde öğrencinin okuma hatalarının fazla olması nedeniyle doğru okuma oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin uygulanmasıyla birlikte, ara

uygulama ve son uygulamada okuma hatalarının azaldığı; buna paralel olarak doğru okuma oranlarında artış gözlemlendiği saptanmıştır. Tablo 9’da araştırma sürecinde kullanılan metinlerdeki doğru okuma oranları gösterilmiştir.

Tablo 9

Uygulamada Kullanılan Metinlerin İlk Okuma ve Son Okumaya Göre Doğru Okuma Oranları

Metin Adı	Web 2.0 Destekli Akıcı Okuma Teknikleri Uygulanmadan Önce					Web 2.0 Destekli Akıcı Okuma Teknikleri Uygulandıktan Sonra			
	Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Hatalı Kelime Sayısı	Doğru Okuma Oranı %	Seviyesi	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Hatalı Kelime Sayısı	Doğru Okuma Oranı %	Seviyesi
At ile Eşek	97	69	28	71	Endişe	91	6	93	Öğretim
Tilki ile Leylek	82	60	22	73	Endişe	75	7	91	Öğretim
Günaydın Size	38	24	14	63	Endişe	37	1	97	Öğretim
Benekli Kuzu	105	71	34	68	Endişe	100	5	95	Öğretim
Elif’in Çiçekleri	122	102	20	84	Endişe	113	9	93	Öğretim
Cumhuriyet Bayramı	45	34	11	76	Endişe	41	4	91	Öğretim
Ninem ve Ben	126	98	28	78	Endişe	118	8	94	Öğretim
Kış Dileği	124	114	10	92	Öğretim	119	5	96	Öğretim
Yurt Türküsü	50	34	16	68	Endişe	49	1	98	Öğretim
Ben Kirlili Miyim?	118	108	10	92	Öğretim	116	2	98	Öğretim
En Güzel Tatil Benim	139	128	11	92	Öğretim	138	1	99	Serbest
Trafik Işıkları	52	45	7	87	Endişe	50	2	96	Öğretim
Atatürk Çocukları Çok Severdi	136	124	12	91	Öğretim	133	3	98	Öğretim
Barış'ın Kopyası	147	131	16	89	Endişe	139	8	95	Öğretim
Bizim Bayramımız	40	40	0	100	Serbest	39	1	98	Öğretim
Trafik Kurallarına Uyalım	140	133	7	95	Öğretim	136	4	97	Öğretim
Pembe Bisiklet	142	135	7	95	Öğretim	139	3	98	Öğretim
Geceyi Unutan Fil	144	141	3	98	Öğretim	141	3	98	Öğretim
Mızıkçılık	154	144	10	94	Öğretim	151	3	98	Öğretim
Karbonatlı Limonata	163	151	12	93	Öğretim	161	2	99	Serbest
Eşek Olmak Varmış	158	151	7	96	Öğretim	156	2	99	Serbest

Tablo 9’da görüldüğü gibi Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleri uygulanmadan önce öğrencinin okuma performansında hatalı okuduğu kelime sayısı fazla olduğu için doğru okuma oranlarının “Endişe Düzeyi”nde yer aldığı görülmektedir. Uygulama sürecinin ardından ise öğrencinin hatalı okuma sayılarında belirgin bir azalma olduğu, doğru okuma oranlarının arttığı ve metinlerin büyük çoğunluğunda okuma düzeyinin “Öğretim Düzeyi”ne kimi metinlerde de “Serbest Düzey”e yükseldiği dikkat çekmektedir. Dikkat çekici bir diğer bulgu olarak, uygulamanın ilerleyen aşamalarında kullanılan kimi metinlerde öğrencinin, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleri uygulanmadan önce de “Öğretim Düzeyi”nde okuma performansı sergilediği gözlenmiştir. Öğrencinin okuma performansının başlangıç düzeyinde de yükselmesi akıcı okuma becerilerinin süreç içerisinde geliştiğini, kazanılan becerilerin yeni metinlere aktarılabilirliğini göstermektedir. Kimi metinlerde öğrencinin “Serbest Düzey”e ulaşmış olması, okuma becerilerinin yalnızca öğretim düzeyinde kalmadığını, aynı zamanda otomatikleşerek bağımsız okuma düzeyine doğru ilerlediğini göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, tüm metinlerde serbest düzeye ulaşamamış olması; doğru okuma becerisinin gelişimsel bir süreç olması ve serbest okuma düzeyinin daha uzun süreli ve yaygın uygulamalar gerektirmesiyle ilişkilendirilebilir.

Araştırmacının okuma hatalarının azalmasına ilişkin yansıtıcı günlüğünde “Web 2.0 aracı olan Wordart üzerinde hazırladığım güneş resmi üzerinde hatalı okuduğu kelimeleri okuduk. Bu etkinlikten sonra hatalı okuduğu kelimeleri doğru bir şekilde okudu.” ifadesine yer verirken bir başka tarihte yansıtıcı günlüğünde “Wordart üzerinden hazırlamış olduğum araba görseli üzerinde kelime çalışması yaptık. Wordwall üzerinde hazırlanan kelime bulmaca çalışmasını yaptık. Bu çalışmalarda oldukça eğlendi ve okuma hatalarının farkına vardı.” biçiminde görüşlerini belirtmiştir. Araştırmacının yansıtıcı günlüğünde, okuma hatalarının azaltılmasıyla ilgili şu cümlelere yer verilmiştir: “Çok eğlenceli olduğunu düşündüğüm labirent bulmaca etkinliğini yapmaya başladık. Labirent bulmacayı Maze generation ve Canva Web 2.0 araçlarında hazırlamıştım. Etkinliği hazırlarken ben bile çok keyif almıştım. Öğrencim için de çok daha keyifli olacağını düşünmüştüm. Etkinlikte bir fare labirent bulmacanın sonundaki peynire ulaşacaktı. Ulaşıırken geçtiği yolu üzerindeki kelimeleri bulup okuyup boyayacaktı. Öğrencim ile birlikte etkinliği yapmaya başladık çok eğlenceli olduğunu söylüyor kelimeleri doğru okuyabilmek için çaba harcıyordu.”

Araştırmacının bir başka uygulama sürecinin sonunda yansıtıcı günlüğünde okuma hatalarının azaltılmasıyla ilgili yaptığı çalışma şu şekilde belirtilmiştir: “Çalışmalara rağmen öğrencimin okurken zorlandığı kelimeler vardı. Bunun için kelime kutusu etkinliği yaptık. Okurken zorlandığı kelimeleri kelime kutusuna atıp okuduk. Bu etkinliği yaptıktan sonraki okuma çalışmasında daha önce okumakta zorlandığı kelimeleri artık okurken zorlanmıyordu. Bu durumdan şöyle bir sonuç çıkardım: Kelime kutusu tekniği, kelimelerin fonolojik yapılarının daha kolay ayırt edilmesini kolaylaştırdığı için bilinçli bir okumayı sağlıyor, öğrencinin okuma hatalarını azaltmada oldukça fayda sağlıyordu.”. Yine araştırmacı okuma hatalarının azaltılmasıyla ilgili olarak yansıtıcı günlüğüne “Canva Web 2.0 aracı üzerinde hazırladığım metinle ilgili görseli I am puzzle Web 2.0 aracında yapboz şeklinde hazırladım. Bu yapbozun üzerine okumakta zorlandığı kelimeleri eklemiştim. Hem yapbozu yaptı hem de kelimeleri okuduk. Okuma hatalarının düzelmesinin yanında çalışmamız çok eğlenceli ve zevkli geçti.” şeklinde not almıştır. Araştırmacının yine günlüğünde okuma hatalarının giderilmesiyle ilgili olarak “Hatalı okuduğu kelimeleri Wordart Web 2.0 üzerinde hazırladığım fil görseli üzerinde ve Canva Web 2.0 aracı ile I am Puzzle Web 2.0 araçlarını kullanarak yapboz şeklinde hazırladığım çalışma üzerinde okuduk. Bu çalışmalar kelime tanımayı kolaylaştırdığı için okuma hatalarını azaltmıştı.” biçiminde not almıştır.

Prozodik Okumanın Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin öğrencinin prozodik okuma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Ön Uygulama, Ara Uygulama ve Son Uygulama Metinlerindeki Prozodik Okuma Puanları

Metin Adı	Ön Uygulama	Ara Uygulama	Son Uygulama
	Prozodik okuma puanı	Prozodik okuma puanı	Prozodik okuma puanı
Neşeli Çorap	7		51
Gülünecek Bir Şey Mi Var?	6		47
Sevgi Ağacı	4		46
Yaşlı Kadın		19	
Keloğlan ile Değirmenci	(Metin yalnızca son uygulamada kullanıldı.)		50

Tablo 10 ’da görüldüğü gibi öğrencinin ön uygulama metinlerinden olan birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninde prozodik okuma puanı 7, ikinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninde prozodik okuma puanı 6, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninde prozodik okuma puanı 4 olarak belirlenmiştir. Keskin vd. (2013), Prozodik Okuma Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 60 olduğunu ve bu puanın %50’si olan 30 ve üstünü alanın prozodik olarak yeterli görülebileceğini belirtmişlerdir. Öğrencinin ön uygulama metinlerindeki prozodik okuma

puanları incelendiğinde öğrencinin prozodik becerilerinin belirlenen ölçütün çok aşağısında kaldığı dolayısıyla öğrencinin prozodik becerisinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin ara uygulama ve son uygulama metnindeki prozodik okuma puanlarının ön uygulama metnindeki prozodik okuma puanlarından yüksek olduğu belirlenirken öğrencinin yalnızca son uygulama okuma metnlerinde prozodik olarak belirlenen ölçütü geçtiği belirlenmiştir. Öğrencinin ara uygulamada kullanılan ikinci sınıf düzeyindeki “Yaşlı Kadın” metninde prozodik okuma puanı 19 puan olarak ölçülmüştür. Öğrencinin ön uygulamadaki prozodik okuma puanları ile karşılaştırıldığında Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleri uygulandıktan sonra prozodik okuma puanında yükselme olsa da prozodik okuma için yeterli olan düzeye ulaşamadığı belirlenmiştir. Web 2.0 destekli akıcı okuma teknikleri uygulandıktan sonra öğrencinin prozodik okuma puanının birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninde 51, ikinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninde 47, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninde 46 ve üçüncü sınıf düzeyindeki “Keloğlan ve Değirmenci” metninde 50 puana yükseldiği belirlenmiştir. Bu puanlar incelendiğinde öğrencinin tüm metinlerde prozodik okuma için belirlenen ölçüt olan 60 puanın %50’si olan 30 puanın üstünde bir puan aldığı için prozodik okuma becerisinin Web 2.0 araçlarıyla destekli akıcı okuma teknikleri uygulandıktan sonra yeterli seviyeye geldiği belirlenmiştir. Tablo 11’de uygulama sürecinde kullanılan metinlerdeki prozodik okuma puanları gösterilmiştir.

Tablo 11

Uygulama Sürecindeki Metinlerdeki Prozodik Okuma Puanları ve Prozodik Okuma Durumu

Metinler	Prozodik okuma puanları	Prozodik okuma durumu
At ile Eşek	5	yetersiz
Tilki ile Leylek	6	yetersiz
Günaydın Size	8	yetersiz
Benekli Kuzu	7	yetersiz
Elifin Çiçekleri	10	yetersiz
Cumhuriyet Bayramı	12	yetersiz
Ninem ve Ben	21	yetersiz
Kış Dileği	22	yetersiz
Yurt Türküsü	25	yetersiz
Ben Kirli Miyim?	28	yetersiz
En Güzel Tatil Benim	39	yeterli
Trafik Işıkları	32	yeterli
Atatürk Çocukları Çok severdi	32	yeterli
Barış'ın Kopyası	36	yeterli
Bizim Bayramımız	53	yeterli
Trafik Kurallarına Uyalım	49	yeterli
Pembe Bisiklet	48	yeterli
Geceyi Unutan Fil	52	yeterli
Mızıkçılık	53	yeterli
Karbonatlı Limonata	54	yeterli
Eşek Olmak Varmış	56	yeterli

Araştırmacının yansıtıcı günlüğünde prozodik okumayla ilgili olarak: “Öğrencimizin prozodik okumasını geliştirmek için aynı şiiri başka bir Web 2.0 aracı olan Plotagon ile hazırladım. Bu programda şiir vurgu, tonlama jest ve mimiklerle birlikte hazırlanabiliyordu. Öğrencimiz hazırlanan etkinliği beş defa dinledikten sonra vurgu tonlamaya dikkat ederek okumasını istediğimde M. T.'nin başarısız olduğunu gördüm. Çünkü kelime tanımada yeterli düzeyde değildi ve otomatikleşme sağlanmamıştı.” ifadesi yer almıştır.

Araştırmacının yansıtıcı günlüğünde prozodik okuma ile ilgili “Akıllı tahta üzerinden çizgi roman üzerinde tekrarlı okuma çalışması yaptık. Şiirin görsel olarak çizgi roman şeklinde sunulması hem

eğlenceli olmuş hem de şiiri somutlaştırmıştı. Ayrıca karakterler üzerindeki jest ve mimikler prozodik okumayı kolaylaştırmıştı.” notu yer almaktadır. Araştırmacının bir başka uygulamada yansıtıcı günlüğünde prozodik okuma becerileri ile ilgili “Kelime kutusu çalışmasından sonra Storyboard That Web 2.0 aracı ile Bookcreator Web 2.0 aracında hazırladığım e-kitap uygulamasından tekrarlı okuma yaptık. Okuma hızının yanı sıra prozodik okuma becerileri de gelişmişti.” ifadeleri yer almaktadır. Yine araştırmacının yansıtıcı günlüğünde prozodik okumayla ilgili “Pixon Web 2.0 aracında hazırlayıp Story jumber Web 2.0 aracında ses eklediğim metin ile yankılı okuma çalışması yaptık. Bu okumayla öğrenci metni okurken prozodik öğelere dikkat etmeyi öğrenmişti.” ifadeleri yer almaktadır.

Araştırmacı, prozodik okuma becerileri için yansıtıcı günlüğünde “Çizgi roman şeklinde metnin hazırlanması görselliği ön plana çıkardığı gibi prozodik okuma yapmayı kolaylaştırıyordu.” biçiminde ifade etmiştir. Araştırmacının yansıtıcı günlüğüne prozodik okumayla ilgili “Bookcreator Web 2.0 aracı üzerinden yankılı okuma çalışması yaptık. Web 2.0 aracından metnin sesli bir şekilde sunulması öğrencinin okurken prozodik öğelere dikkat etmesini kolaylaştırıyordu.” biçiminde görüşlerini belirtmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Ön Uygulama, Ara Uygulama ve Son Uygulama Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Metin Adı	Ön Uygulama				Ara Uygulama				Son Uygulama			
	Alması Gereken Toplam Puan	Aldığı Puan	Okuduğunu Anlama Yüzdesi	Okuduğunu Anlama Düzeyi	Alması Gereken Toplam Puan	Aldığı Puan	Okuduğunu Anlama Yüzdesi	Okuduğunu Anlama Düzeyi	Aldığı Puan	Okuduğunu Anlama Yüzdesi	Okuduğunu Anlama Düzeyi	Okuduğunu Anlama Düzeyi
Neşeli Çorap	12	3	25	Endişe					12	100	Serbest	
Gülünecek Bir Şey Mi Var?	12	3	25	Endişe					11	91.66	Serbest	
Sevgi Ağacı	12	2	16.6	Endişe					11	91.66	Serbest	
Yaşlı Kadın					12	11	91.66	Serbest				
Keloğlan ile Değirmenci					(Metin yalnızca son uygulamada kullanıldı.)				12	100	Serbest	

Tablo 12 incelendiğinde öğrencinin birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninde okuma anlama yüzdesi %25, ikinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninde okuma anlama yüzdesi %25, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninde okuma anlama yüzdesi %16,6 bulunmuştur. Öğrencinin her üç metinde de okuma anlama düzeyleri Akyol’un (2013) Ekwall ve Shanker’den (1988) çevirdiği okuma düzeyleri ve yüzdelikleri tablosuna göre %50’nin altında olduğu için “Endişe Düzeyi”ndedir. Yapılan ara uygulama metninde öğrencinin uygulama başlanmasından 10 hafta gibi bir süre geçmesine karşın ikinci sınıf düzeyindeki “Yaşlı Kadın” metninde okuduğunu anlama yüzdesi %91,66 bulunarak okuduğunu anlama düzeyi “Serbest Düzey” olarak belirlenmiştir. Ara uygulamada, ana probleme bağlı alt problemlerde incelenen diğer durumlarda yeterli seviyeye ulaşamazken okuduğunu anlamada öğrencinin çok büyük bir aşama kaydettiği belirlenmiştir. Öğrencinin son uygulama metinlerinden olan birinci sınıf düzeyindeki “Neşeli Çorap” metninden 12 puan alarak okuduğunu anlama yüzdesi %100, ikinci sınıf düzeyindeki “Gülünecek Bir Şey Mi Var?” metninden 11 puan alarak okuduğunu anlama yüzdesi %91,66, üçüncü sınıf düzeyindeki “Sevgi Ağacı” metninden 11 puan alarak okuduğunu anlama yüzdesi %91,66 yine üçüncü sınıf düzeyindeki “Keloğlan ile Değirmenci” metninden 12 puan alarak okuma anlama yüzdesi %100 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin son uygulama metinlerinin tamamında okuduğunu anlama düzeyi “Serbest Düzey” olarak

belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin uygulama sırasında kullanılan metinlerde; öğrencinin okuduğunu anlama puanları, okuduğunu anlama yüzdesi ve okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Yüzdesi ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Metin Adı	Toplam puan	Aldığı puan	Okuduğunu anlama yüzdesi	Okuduğunu anlama düzeyi
At ile Eşek	12	7	58.33	Endişe
Tilki ile Leylek	12	6	50	Endişe
Günaydın Size	12	2	16.66	Endişe
Benekli Kuzu	12	9	75	Öğretim
Elifin Çiçekleri	12	7	58,33	Endişe
Cumhuriyet Bayramı	12	6	50	Endişe
Ninem ve Ben	12	9	75	Öğretim
Kış Dileği	12	11	91.66	Serbest
Yurt Türküsü	12	8	66.66	Endişe
Ben Kirli Miyim?	12	6	50	Endişe
En Güzel Tatil Benim	12	12	100	Serbest
Trafik Işıkları	12	12	100	Serbest
Atatürk Çocukları Çok Severdi	12	12	100	Serbest
Barış'ın Kopyası	12	9	75	Öğretim
Bizim Bayramımız	12	12	100	Serbest
Trafik Kurallarına Uyalım	12	12	100	Serbest
Pembe Bisiklet	12	12	100	Serbest
Geceyi Unutan Fil	12	12	100	Serbest
Mızıkçılık	12	12	100	Serbest
Karbonatlı Limonata	12	12	100	Serbest
Eşek Olmak Varmış	12	12	100	Serbest

Tablo 13 incelendiğinde öğrencinin uygulamanın ilk haftalarında okuduğunu anlama yüzdesinde düşüşler ve yükselişler görülmekte; okuduğunu anlama düzeyi “Endişe Düzeyi”nde iken uygulamanın sonlarına doğru “Serbest Düzey”e çıkarak öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi yükselmiş ve bu yükseliş süreklilik kazanmıştır.

Araştırmacının yansıtıcı günlüğünde okuduğunu anlama ile ilgili olarak: *“Bilgi ve kavrama basamağındaki soruları rahatlıkla cevaplarken daha üst basamaktaki sorularda zorlanıyordu. Cevabı doğru söylüyordu fakat bunu yazıya aktaramıyordu, biraz ipuçları vererek metindeki soruları cevapladık.”* ifadesi yer almaktadır. WhatsApp aracılığıyla gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantısında araştırmacının danışmanı *“Sorular gayet güzel ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmış”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yansıtıcı günlüğünde okuduğunu anlama ilgili olarak: *“Metin ile ilgili okuduğunu anlama sorularını cevaplamaya geçtik. Soruyu okuyor, anlıyor sözel olarak cevap veriyor fakat sözel olarak anlattıklarını kâğıda düzenli bir şekilde aktaramıyordu. ... Biraz düşünmesini istediğimde aslında farklı cevaplar verebiliyordu. ...”* ifadeleri yer almaktadır. Araştırmacı yansıtıcı günlüğünde okuduğunu anlama ile ilgili *“Soruları cevaplamada çok zorlanmadı. Çünkü Web 2.0 araçlarında yaptığı etkinlikler okuduğunu anlamayı kolaylaştırıyordu.”* cümlesi yer almaktadır. Gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantısında araştırmacının danışmanı, okuduğunu anlama ilgili olarak *“Okuma ve anlama bir bütündür, okuma anlama ile sonuçlandırıldığında anlamlı olur. Bu yüzden ne kadar çok okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorar etkinlik yaparsak çocuk için süreç daha olumlu ilerleyecektir.”* biçiminde görüş bildirmiştir. Araştırmacının farklı Web 2.0 araçlarında okuduğunu anlamaya yönelik hazırladığı etkinlikler sürecin daha olumlu yönde ilerlemesini sağlamıştır.

WhatsApp üzerinde araştırmacının danışmanı ile gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantısında, danışman Wordwall üzerinde hazırlanan “Resim testi” etkinliğine yönelik *“Sorular çok güzel hazırlanmış sadece öğrenci yanlış cevabı verdiğinde hemen doğru cevap ekrana geliyor, bunun*

yerine öğrenci yanlış cevabı verdiğinde hemen doğru cevabı vermeyip soru üzerinde biraz düşündürmeliyiz.” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. WhatsApp üzerinde gerçekleştirilen bir sonraki geçerlilik komitesi toplantısında danışman, LearningApps Web 2.0 aracındaki okuduğunu anlama sorularıyla ilgili olarak “Geçen hafta belirttiğim durumu bu uygulamanızda dikkate almanız, çocuğun düşünmesini sağladığı için ve uygulamada metinle ilgili daha derinlemesine düşünmesini sağlayan sorular koymanız anlamlı olmuş, sorularınız gayet güzel bir şekilde hazırlanmış.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Araştırmacının okuduğunu anlama ile ilgili olarak yansıtıcı günlüğünde “Bu çalışmadan sonra LearningApps Web 2.0 aracında metinle ilgili soru cevaplama etkinliğini yaptık. Bu çalışmada yer alan soruların tamamını doğru cevapladı. Soruları doğru cevaplama metni anladığını gösteriyordu. Bu durum onu mutlu ettiği gibi beni de mutlu ediyordu” ifadeleri yer almaktadır. Yine araştırmacının bir başka uygulamanın sonunda yazdığı yansıtıcı günlüğünde “Uygulamanın ardından metinle ilgili okuduğunu anlama sorularını cevapladık. Artık öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini belirli bir olgunluğa ulaştığını anlıyordum. Çünkü metinle ilgi okuduğunu anlama sorularını doğru cevaplamıştı.” ifadesi yer almaktadır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların yanı sıra, uygulama sürecinin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki yansımalarını daha derinlemesine incelemek amacıyla nitel verilerden de yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

Web 2.0 Araçlarında Hazırlanmış İçeriklerin Duyuşsal ve Bilişsel Kazanımlara Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi çerçevesinde, Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklerin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler; araştırmacının yansıtıcı günlüğü, sınıf içi etkileşimlere ilişkin kayıtlar ve geçerlilik komitesi tutanaklarından oluşmaktadır. Söz konusu nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek temalar oluşturulmuş; bu temalara ilişkin kategori ve kodların frekans dağılımları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Web 2.0 Araçlarında Hazırlanan İçeriklerin Etkilerine İlişkin Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Web 2.0 Araçlarında Hazırlanan İçeriklerin Etkileri	Duyuşsal kazanımlar (74)	Hoşuna gitme	23
		Eğlenceli olma	18
		Motivasyon artırma	13
		İlgi çekme	7
		Okuma isteğini artırma	5
		Merak uyandırma	3
		Heyecanı arttırma	3
		Özgüven sağlama	2
	Bilişsel kazanımlar (68)	Okuma hızını arttırma	18
		Okuma hatasını azaltma	13
		Anlamayı kolaylaştırma	12
		Bilgilerin kalıcılığı sağlama	5
		Kelime tanımayı arttırma	4
		Konuşmayı geliştirme	4
		Zihinde canlandırmayı sağlama	1

Tablo 14'e göre duyuşsal kazanımlar kategorisine göre Web 2.0 araçlarında hazırlanan içeriklerden öğrencinin çok hoşlandığı (f=23) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı yansıtıcı günlüğünde *"Wordwall Web 2.0 aracı üzerinde adam asmaca oyununu oynadık. Yaparken hoşuna gittiğini ve motivasyonunun arttığını gözlemledim."* biçiminde not alırken; yansıtıcı günlüğünde *"Aynı çalışmayı başka bir Web 2 aracı olan ChatterPix Kids üzerinde yaptım. Seslendirirken sınıftaki bir arkadaşının fotoğrafını kullandım, sesimi ona kaydettim. Bu çalışma çok hoşuna gitti."* biçiminde not almıştır. Yine yansıtıcı günlüğünde *"Öğrencimle birlikte Wordwall üzerinde hazırlanan sürükle bırak etkinliğini yaptık. Bu etkinlikten oldukça keyif aldık."* biçiminde not almıştır. Zoom Web 2.0 aracılığıyla gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantısında araştırmacının danışmanı *"Metinlerde öğrenci motivasyonun sağlanması için duyuşsal özellikler de dikkate alınmalıdır. Böylece öğrenci kendini daha kolay ifade edecektir."* şeklinde uzman görüşü belirtmiştir. Araştırmacı, geçerlilik komitesi toplantısında *"Bu hafta Web 2.0 aracında yaptığım eşli okuma çalışması öğrencinin çok ilgisini çekti, uygulamayı yaparken öğrenci okumayı yapabilmek için oldukça istekliyd."* ifadesinden sonra yaptığı uygulamanın video görüntülerini geçerlilik komitesi ile paylaşmış, bu görüntülerden sonra danışman *"Uygulama son derece keyif verici ve amaca hizmet etmektedir."* şeklinde uzman görüşü sunmuştur. Öğrencinin sınıf içi konuşmaları incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen etkileşimli etkinliklerin öğrencinin sürece yönelik duyuşsal tepkilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Nitekim uygulamanın video kaydında öğrenci, *I Am Puzzle* Web 2.0 aracında gerçekleştirilen yapboz etkinliği sırasında *"Öğretmenim yapboz etkinliğini çok kolay yapıyorum, çok eğlenceli"* ifadesini kullanmıştır. Bu ifade, yapboz tabanlı etkileşimli uygulamaların öğrencinin öğrenme sürecine katılımını ve motivasyonunu destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Tablo 14 incelendiğinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklerin eğlenceli olduğu (f=18) sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmacı yansıtıcı günlüğünde bu durumla ilgili *"Metni Canva Web 2.0 aracında görselleştirip I am puzzle Web 2.0 aracında yapboz şeklinde hazırladım. Yapbozun üzerine metnin kelimelerini yerleştirdim. Hem yapbozu yaptık hem kelimeleri okuduk. Öğrencim yaparken çok mutlu olmuş ve eğlenceli bir etkinlik olduğunu söylemişti."* şeklinde not almıştır. Öğrencinin video kaydında Wordwall Web 2.0 aracındaki *"Bahsini seç"* etkinliğini yaparken gülmesinin yanında *"Vayy, Çok kolay ya! Eğlenceli"* sözlerinden etkinliği yaparken çok mutlu olduğu gözlenmiştir.

Akademik kazanımlar kategorisinde Web 2.0 araçlarında hazırlanan içeriklerin öğrencinin okuma hızını arttırdığı (f=18) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının yansıtıcı günlüğünde bu durumu *"Metni Pixon Web 2.0 aracı üzerinde çizgi roman haline getirdim. Öğrenci metni akıllı tahta üzerinden üç defa okuduk. Anlatılanların görsel olarak sunulması metnin görsel olarak canlanmasını sağlıyor öğrenci bu çalışmalardan büyük keyif alıyor ve okuması hızlanıyordu."* şeklinde belirtmiştir. Yine bu durumla ilgili araştırmacı görüşlerini, yansıtıcı günlüğünde *"Bookcreator e-kitap uygulamasıyla eşli okuma çalışması yaptık. Metnin e-kitap üzerinde hem işitsel hem de görsel olarak sunulması kolaylaştırmış, geçen olaylar somut bir şekilde canlanmıştı. Okuması buna bağlı olarak hızlanmıştı."* şeklinde belirtmiştir. Bir başka uygulama sonunda bu durumla ilgili olarak araştırmacı gözlemlerini yansıtıcı günlüğünde *"Storyboard That Web 2.0 aracı ile Bookcreator Web 2.0 aracında hazırladığım e-kitap uygulamasından tekrarlı okuma yaptık. Okuma hızı artmış, prozodik becerileri de gelişmişti."* şeklinde belirtmiştir. Araştırmacı, geçerlilik komitesi toplantısında uygulama sürecine ilişkin yaptığı sunumda *"Uygulanan eylem planı doğrultusunda öğrencinin ilk okuması ile son okuması arasında olumlu yönde bir ilerleme vardır. Web 2.0 uygulamalarındaki çalışmalar sonucunda öğrencinin okuma hızı gelişmiştir."* şeklinde öğrencinin akıcı okuma becerilerindeki gelişime yönelik açıklama yapmıştır. Öte yandan uygulama sürecine ilişkin alınan video kayıtlarında yer alan konuşmalardan birinde öğrenci, Wordwall Web 2.0 aracındaki *"Eşini bul"* etkinliğini yaparken düşüncesini *"Çok güzel olmuş."* şeklinde ifade etmiştir. Uygulama boyunca alınan tüm video kayıtları incelendiğinde öğrencinin Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen akıcı okuma uygulamalarını yaparken mutlu olduğu, eğlendiği, motivasyonun arttığı, heyecanlı olduğu, okumaya karşı isteğinin arttığı gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları, her biri 40 dakika süren toplam 84 ders saatinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu bölümde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinin okuma güçlüğü bulunan ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencinin okuma düzeyi, okuma hızı, doğru okuma oranı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimle birlikte, Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklerin öğrencinin duyuşsal ve bilişsel kazanımlarına olan katkıları başlıkları altında tartışılmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin okuma güçlüğü bulunan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin okuma düzeyini değiştirip değiştirmediğine ilişkin uygulama sonuçlarına göre, uygulama öncesinde Yanlış Analiz Envanterindeki ortam, seslendirme ve soru ölçeklerindeki toplam puanlara göre öğrenci okuma düzeyinin, birinci sınıf, ikinci sınıf ve üçüncü sınıf seviyesindeki her üç metinde de “Endişe Düzeyi”nde olduğu; uygulama sonunda her üç metinde de okuma düzeyinin “Serbest Düzey”e çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin okuma düzeyindeki bu değişimin oluşmasında uygulama sırasında Web 2.0 araçlarıyla yapılan kelime tanıma ve ayırt etme çalışmalarının öğrencinin okuma becerilerini geliştirmesinin payı büyüktür. Öğrencinin kelime tanıma becerisinin gelişmesi, okuma sürecinde yaptığı hataların azalmasına katkı sağlamış; bu gelişim ortam ve seslendirme ölçeklerindeki yüzdeler puanların yanı sıra okuduğunu anlama sorularına verilen yanıtlar ve soru ölçeğindeki yüzdeler puanlara da olumlu biçimde yansımıştır. Suğur’un (2023) Podcast’leri kullanarak yaptığı çalışmada öğrencinin okuma düzeyinin geliştiğini belirlediği araştırma sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada da Web 2.0 araçları ile desteklenmiş akıcı okuma teknikleri kullanılarak öğrencinin okuma düzeyi geliştirilmiştir. Yine Yaşar Sağlık’ın (2022) kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullandığı araştırma sonucunda, öğrencilerin kelime tanıma becerileri gelişerek okuma ve anlama düzeyleri gelişmiştir. Semaan ve Ismail’in (2018) yürüttükleri çalışmada, Web 2.0 araçlarından Powtoon’un yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanımı incelenmiş ve bu aracın özellikle okuma ve anlama stratejilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğrencinin gerek okuma düzeyinin artırılması gerek anlama becerilerinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarının kullanılması yönüyle bu araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ön uygulamasında öğrencinin okuma hızının çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun, öğrencinin fonolojik farkındalık becerilerindeki sınırlılıklar, kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve kelime otomatikliğinin sağlanamaması ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinin uygulanmasıyla başlayan sürecin onuncu haftasında yapılan ara uygulamada okuma hızının 29 kelimeye çıktığı belirlenerek ön uygulamaya göre arttığı gözlenmiştir. Uygulama sonunda uygulanan son uygulama metinlerinde okuma hızlarının 49-68 kelime arasında yükseldiği yine uygulama sonunda öğrencinin karşılaşmadığı “Keloğlan ile Değirmenci” metninde okuma hızının 60 kelimeye yükseldiği gözlenmiştir. Okuma hızı için belirlenen ölçüt olan 50-140 kelime aralığına ulaşıldığı belirlenerek Web 2.0 destekli akıcı okuma tekniklerinin okuma güçlüğü bulunan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin okuma hızını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan uygulama metinlerinin her birinde okuma hızını belirlemeye yönelik sürekli ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümlerin sonucuna göre öğrencinin okuma hızı sürekli yükselerek belirlenen seviyeye geldiği tespit edilmiştir. Öğrencinin ön uygulama, ara uygulama, son uygulama ve araştırma boyunca kullanılan metinlerin okuma süreleri Web 2.0 araçlarını kullanmadan önce yapılan ölçümlerde oldukça fazla iken Web 2.0 araçları kullanıldıktan sonra yapılan ölçümlerde metinlerin okunma süreleri oldukça azalmıştır. Metinlerin okunma sürelerindeki bu azalma, uygulama süreci boyunca öğrencinin okuma hızının geliştiğini göstermektedir. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma teknikleri sonucunda öğrencinin okuma hızında gözlenen artış, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin ilkokul öğrencilerinin okuma hızını artırdığını ortaya koyan Yaşar Sağlık’ın (2022) sonuçlarıyla benzer bir eğilim göstermektedir. Yaşar Sağlık, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretimi uygulamalarının öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğini

ve okuma hızını artırdığını belirtmektedir. Kelime hazinesinin gelişmesiyle birlikte kelime tanıma süreçlerinin daha otomatik hâle gelmesi, okuma hızının artmasında etkili bir bileşen olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada da Wordwall, WordArt, Educandy, LearningApps ve I Am Puzzle gibi Web 2.0 araçlarının eşli okuma teknikleriyle birlikte kullanılmasının, öğrencinin kelime otomatikliğini desteklemiş olabileceği ve bu durumun okuma hızındaki artışla ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Doğru ve hızlı kelime tanıma becerisi, okumada otomatiklik okuma hızının önemli belirleyicilerinden biridir.

Web 2.0 araçlarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik sunduğu destekleyici öğrenme ortamının, öğrencilerin okuma hızını olumlu yönde etkileyen bir diğer öge olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada Voki, Book Creator ve StoryJumper gibi ses özellikli Web 2.0 araçlarının yankılı okuma uygulamalarında kullanılması, öğrencinin söylemekte ve okumakta zorlandığı kelimeleri daha akıcı biçimde seslendirmesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Öğrencinin konuşma becerilerindeki bu iyileşmenin okuma hızı ve okuma motivasyonuna olumlu biçimde yansıdığı değerlendirilmektedir. İlgili alanyazında Web 2.0 araçlarının konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Pehlivan Coşkun (2022), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini; Gün (2023), Web 2.0 aracı olan Skype'nin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini desteklediğini; Rajendran ve Yunus (2021) ise Malezya'daki üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma akıcılığını artırmada Web 2.0 araçlarıyla bütünleştirilerek kullanılan ChatterPix Kids uygulamasının etkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada uygulama metinleri, Book Creator, Pixon ve Storyboard That ve Storyjumper gibi Web 2.0 araçları kullanılarak çizgi roman ve dijital öykü biçimine dönüştürülmüş ve bu metinler aracılığıyla tekrarlı okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Söz konusu Web 2.0 araçlarının görsel ve işitsel özellikleriyle okuma sürecine birden fazla duyu alanını dâhil etmesi, uygulama süreci boyunca öğrencinin okuma hızındaki artışla ilişkilendirilebilecek bir öğrenme ortamı sunmuştur. Bu bulgu Web 2.0 araçlarıyla desteklenen okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve okuma hızı üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla da (Karaoğlu, 2022; Özer, 2016; Şentürk Leylek, 2018; Soydaş, 2019; Suğur, 2023) örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencinin doğru okuma oranının; ön uygulama metinleri olan “Neşeli Çorap”, “Gülünecek Bir Şey Mi Var?”, “Sevgi Ağacı” her üç metinde de “Endişe Düzeyi”nde olduğu belirlenmiştir. Son uygulamada bu metinlerde doğru okuma oranları “Endişe Düzeyi”nden “Öğretim Düzeyi”ne çıkmıştır. Yine yalnızca son uygulamada kullanılan “Keloğlan ile Değirmenci” metninde doğru okuma oranı “Öğretim Düzeyi”nde olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencinin doğru okuma oranının endişe düzeyinde bulunmasının temel nedeni, Yanlış Analizi Envanteri kapsamında değerlendirilen okuma hataları arasında yanlış okuma türündeki hataların sıklıkla görülmesiyle ilişkilidir. Öğrencinin öğretim düzeyine yükselmesinde Web 2.0 araçlarıyla yapılan eşli okuma çalışmalarının etkisi büyüktür. Web 2.0 araçlarından Wordwall üzerindeki “Konveyör Bant”, “Kutuyu Aç”, “Rastgele Kartlar”, “Labirent Kovalamaca” arayüzlerinde öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerle yapılan eşli okuma çalışmaları öğrencinin okuma hatasını azaltmıştır. Yine Web 2.0 araçlarından olan Crosswordlabs, Quickworksheet, Educandy üzerinde yapılan bulmacalar öğrencinin kelimeleri doğru okumasına yardımcı olmuştur. I am Puzzle Web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirilen eğlenceli yapboz etkinliklerinin, öğrencinin kelime okuma becerisini desteklemesinin yanı sıra öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirerek öğrencinin motivasyonunu, ilgisini ve öğrenmeye yönelik isteğini ve merak duygusunu artırdığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer araştırma bulgularıyla karşılaşılmaktadır. Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını, ilgi ve isteklerini, merak duygularını arttırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını (Kaynar, 2019; Ocak, 2022; Öztürk, 2022; Şahin, 2022; Türkoğlu, 2022) ortaya koyan araştırmalar mevcuttur.

Web 2.0 araçlarının yanı sıra kelime kutusu tekniğinin eşli okumayla birlikte kullanılması öğrencinin okurken zorlandığı kelimelerde fonolojik farkındalığı sağlayarak kelimenin doğru okunmasını sağlamıştır. Yüksel (2010) yaptığı çalışmada öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerdeki okuma hatalarını azaltmak için kelime kutusu tekniğini uygulamış ve daha sonra bu kelimelerle eşli

okuma ve tekrarlı okuma yapmış, araştırmanın sonucunda öğrencinin okuma hataları azalmıştır. Bu araştırmanın kelime kutusu tekniği ile desteklenmiş eşli okuma uygulamalarının öğrencinin doğru okuma oranını artırdığı sonucu, Yüksel'in (2010) yaptığı araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Bu sonuç, bu konuda yapılmış olan başka araştırmaların sonuçlarını da desteklemektedir. Sözelimi Suğur (2023) yaptığı araştırmada Podcast'lerin akıcı okuma becerilerinden doğru okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Kandemir'in (2023) yaptığı araştırmada dijital hikâye kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde son test puanlarına göre deney grubunun doğru okuma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş'ın (2022) prozodi öğretiminde akıcı okuma tekniklerini kullanarak yaptığı araştırma sonucunda, Varol'un (2017) akıcılığı geliştirme programı uygulayarak akıcı okuma becerilerini geliştirilmesine yönelik araştırma sonucunda ve Doğan'ın (2022) yankılayıcı okuma yöntemi kullanarak akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin doğru okuma oranları artmıştır.

Okuma akıcılığının aşamalı bir gelişim süreci olduğu; özellikle doğru okuma ve okuma hızında belirgin ilerleme sağlandıktan sonra prozodik okuma becerilerinin gelişmeye başladığı belirtilmektedir (Rasinski, 2004). Benzer biçimde Schwanenflugel vd. (2004) yaptıkları çalışmada, okuma hızı ve doğruluğu ile prozodik okuma becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda doğru okuma ve okuma hızında yeterli düzeye ulaşamayan öğrencilerin, prozodik özellikleri yansıtan akıcı bir okuma sergilemeleri beklenmemektedir. Araştırmanın ön uygulama sürecinde öğrencinin prozodik okuma puanlarının oldukça düşük düzeyde olduğu ve prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği belirlenmiştir. Uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen son değerlendirmelerde ise öğrencinin prozodik okuma puanlarında belirgin bir artış olduğu; uygulamada kullanılan tüm metinlerde prozodik okuma yeterlik ölçütü olarak kabul edilen puanın üzerine çıktığı görülmüştür. Bu bulgular, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinin öğrencinin vurgu, tonlama ve duraklama gibi prozodik okuma bileşenlerini geliştirdiğini ve öğrencinin prozodik okuma açısından yeterli bir düzeye ulaştığını göstermektedir. Öğrencinin prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinden yankılı okuma ile birleştirilen Voki, Plotagon, StoryJumper ve Book Creator uygulamalarının önemli bir işlev üstlendiği görülmüştür. Söz konusu Web 2.0 araçlarının metinlerin sesli olarak kaydedilmesine ya da programların kendi seslendirme özellikleri aracılığıyla sesli okuma modelinin sunulmasına olanak sağlaması, metinlerdeki prozodik okuma için gerekli olan vurgu, tonlama, duraklama, noktalama işaretleri ve konuşma diline özgü ahengin öğrenciye işitsel olarak sunulmasına olanak tanımıştır. Bunun yanı sıra, bu uygulamalarda hazırlanan animasyonlar ve e-kitaplar içinde yer alan görseller aracılığıyla jest, mimikler ve duygusal ifadelerin görsel olarak desteklenmesi, prozodik okumanın çok boyutlu yapısının öğrenci tarafından daha bütüncül biçimde algılanmasına katkı sağlamıştır. Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin öğrencinin prozodik okuma becerilerini geliştirdiği sonucu bu konuda yapılmış olan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Suğur (2023) podcastlerin prozodik okuma becerilerine geliştirdiğini; Yılmaz vd. (2017) ile Karaoğlu (2022) ise dijital hikâyelerin öğrencilerin prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının öğrencinin konuşma becerilerini destekleyici yönü, prozodik okuma becerilerinin gelişimini de kolaylaştırmaktadır. Gün (2015) ile Gılıç ve Yanpar Yelken'in (2022) çalışmalarında Web 2.0 araçlarının öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmada da akıcı okuma tekniklerini desteklemek için kullanılan özellikle Plotagon, StoryJumper ve Book Creator uygulamalarında hazırlanan metinlerde görsellerin ve animasyonların sesle birleştirilip aynı ekrandan sunulması öğrencinin birden fazla duyu alanına hitap eden bir okuma ortamıyla karşılaşmasını sağlamıştır. Bu çoklu sunum yapısının, öğrencinin metni daha kolay okumasına, konuşma becerilerinin desteklenmesine ve okuma hızının artmasına katkı sunduğu; aynı zamanda vurgu, tonlama ve duraklama gibi prozodik okuma öğelerine daha rahat odaklanmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi, ön uygulamada kullanılan metinlerde "Endişe Düzeyi"nden uygulama süreci sonunda "Serbest Düzey"e yükselmiştir. Yalnızca son

uygulamada kullanılan “Keloğlan ile Değirmenci” metninde de okuduğunu anlama düzeyinin “Serbest Düzey”de olduğu belirlenmiştir. Uygulama boyunca kullanılan metinlerde de uygulamanın ilk 4-5 haftasında “Endişe Düzeyi”nde olan okuduğunu anlama oranları ilerleyen haftalarda “Öğretim” ve ardından “Serbest” düzeye ulaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinin öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğrencinin okuma hızı ve doğru okuma oranındaki artışların, okuduğunu anlama becerisindeki gelişimle paralel bir seyir izlediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, uygulamanın onuncu haftasında okuduğunu anlama becerisinin yeterli düzeye ulaşmasına karşın okuma hızı ve doğru okuma oranlarının daha yavaş gelişim göstermesi, okumada otomatiklik ve öğrencinin kekemelik özelliği ile ilişkili bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma süreci boyunca Wordwall Web 2.0 aracının gameshow testi, kazan kaybet testi, resim testi, doğru ya da yanlış uygulaması, etiketli diyagram uygulaması arayüzlerinde; Crosswordlabs Web 2.0 aracında hazırlanan bulmacalarda; LearningApps Web 2.0 aracının test, kim milyoner olmak ister?, boşluk doldurmalı metin arayüzlerinde; Bubbl.us Web 2.0 aracında oluşturulan öykü haritalarında ve Educaplay Web 2.0 aracının sınav arayüzünde eğlenceli ve birbirinden farklı okuduğunu anlama etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu etkinliklerin eşli okuma çalışmalarının ardından uygulanmasıyla, öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde uygulama süreci boyunca gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları, alanyazında yer alan çeşitli araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Karadağ ve Garip (2021), LearningApps Web 2.0 aracının Türkçe öğretiminde bireysel değerlendirmelerde alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini belirtmiş; bu çalışmada LearningApps’ın okuduğunu anlama becerisini değerlendirmede etkili sonuçlar sunması, söz konusu bulgularla paralellik göstermektedir. Kolcubaşı’nın (2023) Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu ve dinlediğini anlama etkinliklerinin deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla desteklenerek, kontrol grubunda ise yalnızca Türkçe ders kitabı temel alınarak uygulanmasını karşılaştırdığı çalışması; Web 2.0 araçlarıyla destekli uygulamaların öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuş olup bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinin, okuma güçlüğü olan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme süreci sunduğu görülmüştür. Başlangıçta ekranlarının gerisinde olan öğrencinin uygulama süreci boyunca okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, kritik dönemlerde yaşanan öğrenme yoksunluklarının; yankılı okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve kelime kutusu gibi sistematik ve tekrar temelli akıcı okuma uygulamalarının Web 2.0 araçlarıyla birlikte amaçlı biçimde kullanılması yoluyla telafi edilebileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinin, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için destekleyici bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklerin etkililiğine ilişkin bulgular, araştırmacının yansıtıcı günlüğü, geçerlilik komitesi görüşleri ve uygulama süreci boyunca sınıf içi öğrenci konuşmalarına dayalı olarak gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Bu analizler, söz konusu etkinliklerin öğrencinin çok hoşuna gittiğini, eğlenceli olduğunu, ilgisini çektiğini ve öğrenme sürecine yönelik motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, Web 2.0 araçlarının yalnızca bilişsel kazanımları desteklemekle kalmadığını, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik olumlu duyuşsal deneyimler yaşamasına olanak tanıyarak okuma öğretimini destekleyici bir rol üstlendiğini de göstermektedir. Benzer biçimde Kaynar (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Web 2.0 araçlarının öğrencinin ilgisini çekerek motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan diğer araştırmalar (Gündüzalp, 2021; Mete & Batıbay, 2019; Ocak, 2022; Öztürk, 2022; Şahin, 2022) da Web 2.0 araçları ile desteklenen derslerin daha eğlenceli geçtiğini, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında ulaşılan Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinliklerin öğrenci tarafından olumlu algılandığına ilişkin sonuçların, alanyazındaki ilgili araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Yansıtıcı günlüğe, geçerlilik komitesi görüşlerine ve sınıf içi öğrenci konuşmalarına dayalı olarak elde edilen nitel bulgular, Web 2.0 araçları ile geliştirilen etkinliklerin öğrencinin bilişsel kazanımları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu kapsamda söz konusu etkinliklerin, öğrencinin okuma hızını arttırdığı, okuma hatasını azalttığı, okuduğunu anlamasını kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin de bu sonuçları desteklediği görülmektedir. Web 2.0 araçları, okuma becerilerine yönelik içeriklerin zengin görsel unsurlarla yapılandırılmasında; metinlerle ilişkili görsellerin anlamlı bir bağlam içerisinde, bir bütünün parçaları olacak biçimde ardışık olarak sunulmasında ve bu unsurların görsel ve işitsel öğelerle bütünleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Ayrıca söz konusu araçlar, içeriklerin oyun temelli biçimde tasarlanmasına olanak tanımış; özellikle okuduğunu anlama etkinliklerinde anlık geri bildirim sağlanarak öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı desteklenmiştir. Öğrenciye seçim yapma olanağı sunulması ise hedeflenen kazanımlara ulaşma sürecinde öğrenmenin bireyselleştirilmesine katkı sağlamıştır.

Okuma becerilerinin gelişim süreci incelendiğinde, okula yeni başlayan ve sağlık sorunu ya da öğrenme güçlüğü bulunmayan öğrencilerde akıcı okuma becerilerinin genellikle bir yılı aşkın bir sürede kazanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise uygulanan eylem planları yoluyla söz konusu becerilerin dört ay gibi görece kısa bir süre içerisinde hedeflenen düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Bu durum, Web 2.0 tabanlı uygulamaların akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu düşündürmektedir. Araştırmada kullanılan yankılı okuma, eşli okuma ve tekrarlı okuma teknikleri, alanyazında yer alan uygulama biçimlerinden farklı olarak dijital ortama taşınmış ve Web 2.0 araçları aracılığıyla çoklu duyuşsal bir öğrenme deneyimi sunacak biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Voki, Plotagon, StoryJumper, Pixon, Storyboard That ve Book Creator gibi Web 2.0 araçlarında uygulama metinlerinin animasyon, çizgi roman ve karikatür biçiminde sunulması; görsel ve işitsel uyarıcıların eş zamanlı olarak kullanılmasına olanak tanımış ve öğrencinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde destekleyici rol üstlenmiştir. Süreçte Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan bilgisayar destekli oyun ve bulmacaların uygulamalara dahil edilmesi, öğrencinin öğrenmeye yönelik ilgisini, motivasyonunu ve özgüvenini artırarak okuma ve öğrenme isteğini pekiştirmiştir. Bunun yanı sıra yankılı okuma tekniğinin Voki, StoryJumper, Plotagon ve Book Creator gibi araçlarla bütünleştirilmesi, öğrencinin kekemelik eğiliminin azalmasına ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlamış; konuşma becerilerindeki bu ilerlemenin akıcı okuma performansını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına dayalı olarak Web 2.0 araçlarının eğitim öğretim sürecinde kullanımına ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırma, 2022–2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Antalya ili Manavgat ilçesindeki bir köy okulunda öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşayan yalnızca bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma tekniklerinden yararlanmaları önerilebilir; ancak bu uygulamaların farklı sosyo-kültürel çevrelerde ve daha geniş öğrenci gruplarında da sınanması gerekmektedir.
- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, sınırlı sayıda bir öğrenciyle ve belirli bir bağlamda Web 2.0 araçlarının öğrencinin motivasyonunu arttırdığını, öğrenme ortamını daha eğlenceli hale getirdiğini ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarını öğrencilere tanıtmaları ve ilerleyen derslerde bu araçları kullanarak öğrencilerle birlikte ürün temelli çalışmalar yürütmeleri önerilebilir; ancak bu etkilerin genellenebilirliği için farklı örneklerle yeni çalışmalar yapılmalıdır.
- Web 2.0 araçlarında uygulama hazırlama bile çok zaman alıcı ve emek gerektiren bir yapıya sahip olduğu dikkate alındığında bu araçların etkili biçimde kullanılabilmesi için eğitim

fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir. Benzer biçimde, görevdeki öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini artırmaya yönelik hizmetiçi eğitimlerin planlanması yararlı olabilir.

- Bu çalışmada, belirli Web 2.0 araçlarıyla (Wordwall, ChatterPix Kids, Wordart, Bubbl.us, Plotagon, StoryJumper, Storyboard That, Voki, I Am Puzzle, Pixon, Educaplay, Book Creator, Crosswordlabs, Padlet, Quickworksheets, Educandy, Canva, LearningApps ve Maze Generation) desteklenen akıcı okuma uygulamaları ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda, farklı Web 2.0 araçlarının ve dijital öğrenme ortamlarının akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan tek bir öğrencinin Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş yankılı okuma, eşli okuma kelime kutusu ve tekrarlı okuma teknikleriyle akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Gelecek çalışmalarda, farklı akıcı okuma tekniklerinin ve farklı Web 2.0 araçlarının kaynaştırma öğrencileri ile okuma güçlüğüne eşlik eden farklı öğrenme güçlüklerine sahip öğrencilerin akıcı okuma ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri ele alınabilir.
- Web 2.0 araçlarının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma motivasyonuna ve okuma tutumları üzerindeki etkilerini ele alan nicel ve nitel araştırmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.
- Araştırma sürecinde öğrencinin kekemelik düzeyinde gözlemlenen azalma, çalışmanın doğrudan bir amacı olmamakla birlikte dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen öğretim içeriklerinin kekemelik yaşayan öğrenciler üzerindeki etkilerinin daha uzun süreli ve farklı örneklerle yürütülecek çalışmalarda ayrıntılı biçimde incelenmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma, yalnızca Türkçe dersinde akıcı okuma becerilerine odaklanmıştır. Gelecek çalışmalarda, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş etkinliklerin dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi alana katkı sağlayabilir.
- Web 2.0 araçlarının ilkokul Türkçe dersiyle sınırlı kalmaksızın, farklı derslerde öğrenme-öğretme süreçlerine olan katkılarını ortaya koyacak disiplinler arası çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme: Araştırma için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulundan izin alınmıştır.

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 03.04.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2023/04

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın veri toplama süreci, verilerin analizi ile bulguların ve sonuçların tartışılmasına ilişkin aşamalar ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında her iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur. Birinci yazar (araştırmacının danışmanı), söz konusu süreçlerde akademik denetim, geri bildirim, revizyon ve yönetsel yönlendirme sağlayarak çalışmaya katkıda bulunmuştur. Ayrıca birinci yazar, araştırmanın geçerlik çalışmalarının tüm aşamalarında aktif olarak yer almıştır. Tez çalışmasından üretilen bu makalenin makale formatına dönüştürülmesi, yeniden yapılandırılması ve yayın sürecine hazırlanması birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırma sürecinde herhangi bir kişiden ya da kurumdan yardım alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign language. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(3), 71-83. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.71>
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayınevi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün 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>
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 364936) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile anlam ünitelerinin akıcı okuma ve anlam becerilerine etkisi* (Tez No. 643741) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anılan, H. (2019). *Okuma ve okuduğunu anlama*. Vizetek Yayıncılık.
- Ardıç, M., Tanık Önal, N., & Önal, N. (2023). Teknoloji destekli fen eğitimi bağlamında Edpuzzle'a yönelik bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, (20), 83-97. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.20.5>
- Babacan, K., & Yıldız, M. (2022). Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, (22), 57-68. <https://doi.org/10.30786/jef.930648>
- Baştuğ, M. (2022). *Akıcı okumayı geliştirme; kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Yayınevi.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/article/206119>
- Burns, A. (2015). The action research in ELICOS Program: Refining the development of a national model. *Cambridge English: Research Notes*, (60), 4 <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3517188>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınevi.
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 Araçlarının ilköğretim seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110. <https://doi.org/10.52911/ital.938122>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146

- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 715447) [Yayımlanmamış yüksek tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerine etkisi* (Tez No. 715452) [Yayımlanmamış yüksek tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dursun, H. (2023). *ADDIE tasarım modeline göre Web 2.0 araçlarıyla ilkokul 4. sınıf matematik öğrenme ortamı geliştirme süreci* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Tez No. 591812) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gılıç, İ. I., & Yanpar Yelken, T. (2022). Konuşma ve yaratıcı yazma becerilerinin Web 2.0 destekli CLIL ve Web 2.0 ile geliştirilmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı Dergisi*, 2(2), 241-245. <https://doi.org/10.29228/iedres.65843>
- Gün, S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi* (Tez No. 395891) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M.Ö. Anay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karaoğlu, A. (2022). *Dijital hikâye oluşturma'nın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 709747) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Tez No. 573625) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 311006) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160886>
- Kolcubaşı, A. (2023). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen anlama becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısına etkisi* (Tez No. 788113) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mete, F., & Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Ocak, Y. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde Web 2.0 animasyon araçları kullanımının akademik başarıya ve bilgilerin kalıcılığın etkisi* (Tez No. 776387) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması*. (Tez No. 422913) [Yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 422913) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 743508) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pehlivan Coşkun, Y. (2022). *Konuşma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 aracılığıyla oyun temelli öğrenme* (Tez No. 774618) [Doktora tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Rajendran, T., & Yunus, Md. M. (2021). ChatterPix Kids: A potential mobile app for helping primary ESL pupils improve their speaking fluency. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 18–42. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.2>
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51. https://lrl.appstate.edu/reading_resources/RASINSKI_04.pdf
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its development and assessment. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Tez No. 694867) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young reader. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Semaan, C., & Ismail, N. (2018). The effect of using powtoon on learning English as a foreign language. *International Journal of Current Research*, 10(5), 69262–69265. https://www.researchgate.net/publication/328702033_The_effect_of_using_powtoon_on
- Sidekli, S., & Çetin Altındaş, E. (2021). Akıcı okuma teknikleri. E. Kolaç & S. Dal (Ed.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (ss. 243–268) içinde, 2.Baskı, Nobel Yayınevi.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 566624) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisi* (Tez No. 486048) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Suğur, Ş. (2023). *Podcast kullanılarak akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma* (Tez No. 795089) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sulak, S. E., & Çetinkaya, S. (2022). *Dijital çağda okuma eğitimi*. Vizetek Yayıncılık.
- Şahin, K., & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78–89. <https://doi.org/10.47770/ukmead.984535>

- Şahin, L. (2022). *Web 2.0 araçlarının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 739227) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okuma tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Tez No. 534932) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Türkoğlu, A. (2022). *4. sınıf Türkçe dersine yönelik geliştirilen Web 2.0 araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilmesi* (Tez No. 755786) [Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(2) 1-12. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000092
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 471807) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar Sağlık, Z. (2022). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi* (Tez No.737082) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yelli, E. Y. (2021). *Rehberli okuma tekniğinin öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Tez No. 677607) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M.T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(2). <https://doi.org/10.17943/etku.322366>
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim, 3*(1), 124-134. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304132>