

Sesli Kitapların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Murat Sami TÜRKER*

Öz

Temel dil becerilerinden biri olan okuma teknolojide yaşanan gelişmelerin etkisinde kalarak günümüzde ihmal edilen bir beceri durumuna gelmiştir. Son yıllarda eğitimciler, en önemli akademik becerilerden sayılan okumaya karşı öğrencileri isteklendirmek ve ders dışı okuma sürelerini artırabilmek için teknolojinin de işe koştuğu yeni yöntemlerin arayışı içerisine girmişlerdir. Özellikle mobil cihazların günlük yaşamda yaygın olarak kullanılması, okuma becerisi öğretiminde “sesli kitaplar” için yeni uygulama alanlarını ortaya çıkarmıştır. Sesli kitapların yabancı dillerin öğretiminde okuma becerisine etkisi bugüne dek birçok çalışmaya konu olmuştur. Sesli kitapların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın da alana önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışma, B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 21 yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi sekiz hafta ile sınırlandırılan çalışma kapsamında, düzeye uygun olarak tercih edilen Türk edebiyatından seçme öyküler yazı ve ses dosyası biçiminde öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla okuma tutum ölçeği uygulanmış, aynı ölçek sekiz haftalık uygulama sonunda tekrar uygulanarak sesli kitapların okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında uygulama sonunda pozitif yönlü anlamlı bir değişim olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma becerisi, sesli kitaplar, okuma tutumu.

* Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Eskişehir, Türkiye.
Elmek: muratsturker@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2037-8508>

Geliş Tarihi / Received Date: 16.08.2018
Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.01.2019

DOI: diledeara.542621

The Effectiveness of Audio Books on Attitudes Reading by Learners of Turkish as a Foreign Language

Abstract

Reading, one of the basic language skills, has become a neglected skill today under the influence of developments in technology. In recent years, educators have been seeking technology-integrated new ways to encourage students to read and increase the length of extra-curricular reading. Especially, the widespread use of mobile devices in everyday life reveals new implementation areas for “audio books” in teaching reading skills. There have been several studies focusing on the effectiveness of audiobooks on reading skills in teaching foreign languages so far. This study, which investigates the effectiveness of audio books on attitudes towards reading by learners of Turkish as a foreign language, is believed to contribute to the field, as well.

The study was conducted with the participation of 21 foreign students who are learning Turkish at B1 level. Within the scope of the study, a selection of stories from Turkish literature were distributed to the students in the form of text and audio files throughout the eight-week implementation process. At the beginning of the study, a reading attitude scale was used to determine the students’ attitudes towards reading, and the same scale was reapplied at the end of the implementation process to investigate the effectiveness of audio books on attitudes towards reading. The results of the study revealed that there was a significant positive change in the students’ attitudes towards reading by the end of the study.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, reading skill, audio books, reading attitudes.

Extended Summary

It has long been agreed that reading in the first language is not a passive process, but an effective and interactive process. However, it was considered that reading in a foreign language was carried out by a passive, bottom-up method until recently. In order to understand the thought of the, the reader had to make sense of the idioms and phrases starting with the smallest written units, which are letters and words. In this respect, the main reason for reading problems in foreign language was based on understanding the written text. Later on, the idea that reading in a foreign language, as well as in the first language, depends on the experiences and background knowledge of the reader rather than knowing the language, word and meaning system (Carrell, Devine, and Eskey, 1988, pp. 1-3). In this top-down reading method, the aim of the reader and the expectations for the text directly affect the reading process (Grabe and Stoller, 2002, pp. 25, 26), and reading is accepted as an effort to construct an meaning based on the goals, cultural accumulation and experiences of the reader (Gunning, 2014, pp. 366-367).

One of the most important factors affecting the reading process is attitudes towards reading (Rubin and Opitz, 2007, p. 130). Since reading attitude affects the decision to read, individuals who have positive attitudes towards reading will read more and this will increase the reading success (Rubin and Opitz, 2007, pp. 130-132). For those who learn Turkish as a foreign language, as well as native language learners, developing positive attitudes towards reading will contribute significantly to the development of reading skills and other language skills. Therefore, besides academic knowledge and skills, the focus of reading instruction should be to gain positive attitudes towards reading. Given the interests and needs of today's students, audio books are effective tools that help students develop positive attitudes.

Audio books are one of the most effective learning tools that stimulate visual and auditory perception in foreign language teaching. However, previous studies on the use of audio books in teaching reading are mostly related to the teaching of other

foreign languages, especially English, or they are conducted with participants from different age groups who have difficulty reading in mother tongue. In the area of teaching Turkish as a foreign language, it is noteworthy that there were not enough studies investigating the effect of audio books on reading instruction. It is thought that the results of this study will provide significant contributions to the field.

This study was designed according to the principles of hybrid learning model, enabling participants to choose between different learning areas inside and outside the school. 21 students who were learning Turkish as a foreign language in B1 level participated in the study and throughout the eight weeks implementation process, selected stories from Turkish literature were distributed to students in the form of writing and audio files. Each week, two stories were published in the blog, one of the stories was read and listened at the same time as a class activity at a pre-determined course time, and the other was read and listened individually by the students outside of the course hours.

At the beginning of the study, a reading attitude scale was used to determine the students' attitudes towards reading, and the same scale was reapplied at the end of the implementation process to investigate the effectiveness of audio books on attitudes towards reading.

At the end of the implementation, Paired Samples T-test was used to determine whether there is a statistically significant difference in students' attitudes towards reading. It is observed from the results that audio books promoted a positive change in students' attitudes towards reading ($p < 0.001$). According to these results, there seems to be a significant change in the students' willingness to read ($p < 0.001$) and their views on the benefits of reading ($p < 0.001$). At the end of the eight-week implementation period, it was also found that students' anxiety levels decreased significantly ($p < 0.001$) and the value they give to reading increased significantly as well ($p < 0.001$).

The results of the study indicate that simple technologies used in everyday life are an important factor that increases the interest towards learning. In this context, designing technology-mediated learning environments appropriate to student interests and needs should be a collaborative area for educators, material developers and program designers.

1. Giriş

Önceleri yalnızca yazılı sembolleri tanımlamak olarak algılanan okuma kavramı (Wallace, 1996, s. 54), bugün okuyucunun metin ile etkileşim hâlinde etkin bir anlam çıkarma çabasını ifade etmektedir (Bursuck ve Damer, 2007, s. 252; Carnine, Silbert, Kame'enui, Tarver, ve Jungjohann, 2006, s. 22; Grabe ve Stoller, 2002, s. 9). Okuma, yazarın duygu ve düşüncelerine erişebilmek, aynı zamanda bu duygu ve düşünceleri tartışmak ve yargılamak demektir. Bu sebeple, okuma uğraşı düşünme sanatıyla iç içe geçmiş durumdadır. Okuma sanatını bilen birey, yazarla kendi arasında bağ kuran, metnin ardında gizlenen duygu ve düşünce dünyasını keşfeden insandır (Kayalan, 1992, ss. 18-19). Okuma, insanların bilgi birimini artıran, düşünme becerilerini ve dili kullanma yetisini geliştiren önemli bir araçtır. İnsanların yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olan okuma, bilgiye ulaşmanın temel aracı olması yönüyle de en önemli akademik becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Grabe ve Stoller, 2001, s. 187).

Anadilde okumanın edilgin bir süreç değil, etkin ve etkileşimli bir süreç olduğu uzun süredir kabul edilmektedir. Ancak, yabancı dilde okumanın yakın zamanlara kadar edilgin, aşağıdan yukarıya bir yöntemle gerçekleştiği düşünülmekteydi. Okuyucu, yazarın anlatmak istediği düşünceyi anlayabilmek için en küçük yazılı birimler olan harfler ve sözcüklerden başlayarak daha büyük birimler olan deyimler ve cümleleri anlamlandırır. Yabancı dilde okuma problemlerinin temel nedeni de yazılı metni anlamaya dayanmaktaydı. Sonraları, yabancı dilde okumanın anadilde olduğu gibi dilin yazı, söz ve anlam sistemini bilmenin ötesinde okuyucunun geçmiş yaşantısına ve artalan bilgisine de bağlı olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır (Carrell, Devine, ve Eskey, 1988, ss. 1-3). Yukarıdan aşağıya gerçekleşen bu okuma yönteminde okuyucunun amacı ve metne yönelik beklentileri okuma sürecine doğrudan etki etmektedir (Grabe ve Stoller, 2002, ss. 25, 26). Buna göre okuma, okuyucunun amaçlarına, kültürel birikimine ve deneyimlerine dayanarak etkin bir anlam yapılandırma uğraşı olarak kabul edilmektedir (Gunning, 2014, ss. 366-367). Kişi mevcut bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirir.

direbildiği ölçüde kavrama gerçekleşir. Bunun için kişinin zihninde var olan ve sema olarak adlandırılan artalan bilgisi ne kadar zengin ise kavrama aynı ölçüde kolay ve çabuk olur (Almasi, 2003, s. 75).

Öğrencilerin ne okuyacağı, nasıl okuyacağı ve okudukları metne nasıl tepki vereceği onların ilgileri, yaşamları ve gerçek dünyayla ilişkili olmalı, diğer bir ifadeyle özgün olmalıdır. Ancak okuma sürecinin özgün olması etkili bir okuma deneyimi için tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin okuma sürecine istekli bir şekilde katılmaları da onların okumak için harcadıkları süreye etki edeceğinden önemlidir. Bu bağlamda özgün okuma, okuma isteği ve harcanan süre ile okuma düzeyi arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur (Rasinski ve diğerleri, 2010, s. 2). Öğrencileri okul dışında ve ödevleri haricinde kendi başlarına ve isteyerek okumaya yönlendirmek için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kitap seçme, düzenli okumayı teşvik etme, başarıyı ödüllendirme, farklı okuma yöntemleri öğretme, kitaplar hakkında paylaşımında bulunabilecek ortam hazırlama öğretmenin sorumluluklarından bazılarıdır (Johnson, 2016, ss. 110-114).

Okuma sürecini etkileyen diğer önemli bir etken okumaya yönelik tutumlardır (Rubin ve Opitz, 2007, s. 130). Tutum, genel olarak insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimidir (İnceoğlu, 2011, s. 13). Kişinin zihnindeki somut nesnelere ya da soyut olgulara karşı tepkisel eğilimini ifade eden tutumlar (Bohner ve Weanke, 2002, ss. 4-5), karakteristik özellikler gibi varsayımsal bir kurgudur, doğrudan gözlemlenemez ancak ölçülebilir tepkilerden anlaşılabilir (Ajzen, 2005, s. 3). Demirtaş-Madran'a (2012) göre tutumlar öğrenilir, her ne kadar kalıcı ve değişime dirençli olsalar da değişebilir. Bireylerin duygusal, bilişsel, davranışsal özellikleri ve deneyimleri ile içinde bulunulan eylemin gidişatı tutumların değişmesine etki eden unsurlardır (İnceoğlu, 2011, ss. 25, 28).

Tutumlar motivasyona, motivasyon da insanların başarı ya da başarısızlık algısına etki eder. Art arda başarısız olan insanlar kendilerini başarılı olabilecek yeterlikte görmemeye başlarlar. Dahası, bu insanlar öğrenilmiş çaresizlik hissine kapılabilir ve başaramayacakları kanaatine varabilirler. Oysaki öğrenilmiş çaresizlik değiştirilebilir bir durumdur. Diğer bir ifadeyle, akıcı şekilde okuyamaya-

cağını dūřünen öğrenciler sonrasında etkin okuyucular olacakları inancına sahip olabilirler (Rasinski ve diğerleri, 2010, s. 58). Bu nedenle, akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra, okuma öğretiminin temel amaçlarından biri de okumaya karşı olumlu tutumlar kazandırmak olmalıdır.

Okuma tutumu; az ya da çok okumaya neden olan, duyguların da etki ettiği zihinsel durum olarak tanımlanabilir (Smith, 1990, s. 215). Okuma tutumu bireyin okuma ile ilgili kararını etkileyeceği için okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan bireyler daha fazla okuyacak, bu da beraberinde okuma başarısını artıracaktır (Rubin ve Opitz, 2007, ss. 130-132). Anadil ğrenenler gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okuma becerilerinin ve buna bağlı olarak diğer dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Teknolojiyle i içe yaşamlar süren bugünün öğrencilerini okul sınırları dışında ve dev haricinde okumaya yönlendirmek pek de kolay olmamaktadır. Son yıllarda eğitimciler, zamanlarının büyük bölümünü Facebook, Twitter ya da bloglar gibi sosyal paylaşım ağlarında geçiren öğrencilerin okuyarak geçirdikleri süreyi ve okuma sıklığını artırabilmek için yeni ğretim yöntem ve araçlarının arayışı içerisine girmişlerdir. Dilin edebi kullanımına örnekler sunan, görsel ve işitsel algıyı eşzamanlı harekete geçirerek okumayı/kavramayı kolaylaştıran ve okumayı keyifli bir etkinliğe dönüştüren yöntemlerden biri de sesli kitaplar aracılığıyla uygulanan sesli okuma yöntemidir.

Yazı dili ve konuşma dili arasındaki en büyük fark yazı dilinin konuşma dili kadar bağlamsal zenginliklere sahip olmamasıdır. Diğer bir ifadeyle, yazı dilinde yazarın ve okurun aynı fiziksel ortamı paylaşmaları beklenmez. Bu sebeple, yazar anlam bütünlüğünü sağlamak için noktalama işaretleri, tutarlılık, bağdaşıklık gibi çok sayıda yazınsal ipuçlarından faydalanır. Okuyucular, metinden anlam çıkarmak için bu ipuçlarının farkında olmalı ve metinde yer alan bilgileri anlamlı bir biçimde ilişkilendirebilmelidir (Lipson ve Wixson, 2013, s. 320). Oysa sözel kullanımda, sesletim, tonlama, vurgu, duraklama gibi eylemler anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, sesli kitap okuma oldukça faydalı bir yöntemdir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ya yazılı sözcükleri okumakta zorlanırlar, ya okuduklarını kavrama konusunda çok iyi değillerdir, ya da akıcı okuya-

madıklarından problem yaşarlar (Johnson, 2016, s. 155). Sesli kitap okuma öğrencilere kelime dağarcığını geliştirme, edebî dili anlama, dilbilimsel farkındalığı artırma, hikâyenin akışını ve gelecek olayları tahmin edebilme, metni daha iyi anlama ve hatırlama gibi çok sayıda fayda sağlayarak okuma problemlerinin önüne geçer (Lipson ve Wixson, 2013, ss. 320-321). Okuma becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan sesli okuma, aynı zamanda kafiye, ses tekrarı, ses değişimi ve ses bölünmesi gibi dil özelliklerini ön plana çıkararak öğrencilerin sesbilimsel farkındalıklarını artırır (Rubin ve Opitz, 2007, ss. 16, 169), dilin özgün kullanımına örnekler sunarak yeni kavramların ve yeni yapıların öğrenilmesini kolaylaştırır, bu sayede dili kullanabilme yetisinin ve diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Jennings, Caldwell, ve Lerner, 2006, ss. 140, 162).

Dil öğretiminde sesli kitapların kullanımı ile ilgili bugüne dek yürütülmüş çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Taguchi, Takayasu-Maass, ve Gorsuch (2004) yürüttükleri çalışmanın sonucu olarak sesli kitapların görsel ve işitsel öğeleri aynı anda sunan ve okumayı eğlenceli bir deneyime dönüştüren araçlar olduğunu ifade etmişlerdir. Esteves ve Whitten (2011) tarafından yürütülen bir başka çalışma, sesli kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin yalnızca basılı kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinden daha akıcı okudukları sonucunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma (Friedland, Gilman, Johnson, ve Demeke, 2017), sesli kitaplarla yapılan okuma etkinliklerinin okuma hızını artırdığı sonucunu desteklemektedir. Türker (2010) çalışmasında, sesli kitapların okuma becerisi üzerindeki etkisini farklı yeterlik düzeyleri bağlamında araştırmış, bir ders dışı etkinlik olarak uygulanan sesli kitap okuma etkinliklerinin temel ve orta düzeyde okuma başarısını artırdığı ve okumaya yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Wagar (2016) çalışmasında, sesli kitapların kavrama becerisini artırdığı ve öğrencileri okumaya karşı isteklendirdiği sonucunu ortaya koymuştur.

2. Amaç

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve dijital yerlilerin teknolojiyi kullanma konusundaki üstün yetenekleri eğitimde de teknoloji kullanımını bir zorunluluk hâline getirmiştir. Sosyal yaşamı etkisi altına alan bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanım alanlarının artması ve “z kuşağı” olarak adlandırılan

günümüz neslinin değişen ilgi ve gereksinimleri mevcut öğrenme ortamlarının ve öğretim malzemelerinin yeniden tasarlanması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen “Çoklu-Ortamlı Öğrenme” modeline göre bilgi görsel ve işitsel verilerle desteklenerek birden fazla ortamda sunulduğunda öğrenme daha etkili ve kalıcı olur (Mayer, 2009, s. 4).

Sesli kitaplar, yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel algıyı harekete geçiren etkili öğrenme araçlarından biridir. Başta İngilizce olmak üzere birçok dilin öğretiminde bu bilinçle hazırlanmış sayısız eserler bulunmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için İnce ve Güleç (2018) tarafından hazırlanan Türk Edebiyatı Antolojisi ve Deniz Kültür Yayınları tarafından hazırlanan Sesli Edebiyat Dizisi-1 (2007), Sesli Edebiyat Dizisi-2 (2009) Türkçenin ve Türk kültürünün öğretiminde başvurulabilecek kaynak eserlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, okuma öğretiminde sesli kitapların kullanımı ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların çoğunlukla İngilizce başta olmak üzere diğer yabancı dillerin öğretimi ile ilgili olduğu ya da anadilde okuma güçlüğü çeken farklı yaş gruplarından katılımcılarla yürütüldüğü görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise sesli kitapların okuma öğretiminde etkisini araştıran kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamış olması dikkat çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların söz konusu ihtiyaca yönelik önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

Sesli kitapların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yürütölen bu çalışma, karma (hibrid) öğrenme modelinin ilkeleri bağlamında katılımcıların okul içi ve okul dışı farklı öğrenme alanları arasında tercih yapmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Türk edebiyatçıları tarafından kaleme alınmış ve ünlü tiyatrocular tarafından seslendirilmiş öykülerin sekiz haftalık uygulama süresince katılımcılarla paylaşıldığı çalışma kapsamında yanıt aranan araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

- Sesli kitapların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?

Veri toplama araçlarının uygulanışı ve veri analiz yöntemleri bağlamında nicel bir araştırma olan çalışmanın verileri, okumaya yönelik tutumların ölçüldüğü okuma tutum ölçeğinin çalışma öncesi ve çalışma sonrası uygulanması sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler “SPSS 22.0” (Statistical Package for The Social Sciences) yazılım programı kullanılarak ilgili araştırma sorusu bağlamında analiz edilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Çalışma, Anadolu Üniversitesi TÖMER¹'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi TÖMER tarafından yapılan seviye belirleme sınavı sonuçlarına göre B1 düzeyine devam eden 21 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almak için 13 farklı ülkeden Türkiye'ye gelen katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışmanın katılımcıları

Özellikler	Kategoriler	N	%
Yaş	16-18	9	42.8
	19-21	6	28.5
	22-24	5	23.8
	25-27	1	4.7
Eğitim	Lisans	13	61.9
	Y. Lisans	5	23.8
	Doktora	3	14.2
Cinsiyet	Erkek	10	47.6
	Kadın	11	52.3

1 Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Çalışma, mevcut müfredat programını destekleyici nitelikte ek bir öğrenme ortamı sunarak okul içi ve okul dışı farklı öğrenme alanlarında yürütülecek şekilde tasarlandığından çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinden bağımsız olarak etkinliklere katılmaları sağlanmıştır. Bu nedenle, genel dil yapılarını bilen, anlaşılır ve ölçünlü bir dil kullanıldığında günlük dilde sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri ya da konuşmaları anlayabilecek yeterlikte olan (Avrupa Konseyi, 2013, s. 31) B1 düzeyinden² öğrenciler tercih edilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma öncesinde, araştırmacı tarafından *Wordpress* altyapısı kullanılarak özgün bir blog sitesi tasarlanmış, çalışmada kullanılacak olan sesli öyküler blog sitesi üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. “Öyküler Konuşuyor” adı ile erişim sağlanan blogda, çalışmada kullanılmak üzere tercih edilen öykülere ait ses ve yazı dosyalarının paylaşıldığı “Öykü Kitaplığı” bölümü, öğrencilerin gereksinim hâlinde başvurabilecekleri 12 dilde hazırlanmış “Sözlükler” bölümü, son olarak da çalışma ile ilgili bilgilendirmelerin yapıldığı “Duyurular” bölümü yer almaktadır. Blog sitesinin, görünüm ve teknik özellikler bakımından değerlendirilebilmesi amacıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden iki uzmanın görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler uygulama öncesinde tamamlanmıştır. Blog sitesinin ana ekran görüntüsü Resim 1’de gösterilmektedir.



Resim 1. Blog sitesi ana ekran görüntüsü

² Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Bağımsız Dil Kullanımı, Eşik Düzey

Çalışma kullanılan öykülerin belirlenmesinde iki ölçüt temel alınmıştır. Bunlardan ilki öykülerin kavramsal yoğunluğu, diğeri ise öykülerin uzunluğudur. Bu bağlamda, içerdiği sözcük ve dil bilgisi yapıları açısından B1 düzeyine uygun ve kayıt uzunluğu 8-16 dakika arasında değişen öyküler tercih edilerek öğrencilerin her hangi bir kaynak kitaba başvurmadan ve ilgileri dağılmadan etkinliklere katılabilmeleri amaçlanmıştır. Yabancılarla Türkçe öğreten 4 öğretim elemanının görüşleri alınarak tercih edilen öyküler bağlamında gerekli değişiklikler yapılmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Çalışmada kullanılan sesli öyküler

Yazar	Öykü	Sözcük Sayısı	Süre (dk)
Cahit Sıtkı Tarancı	Abbas	1461	13.35
Orhan Kemal	Çikolata	1194	11.45
Reşat Nuri Güntekin	Kirazlar	1341	13.22
Sait Faik Abasıyanık	Plajdaki Ayna	1893	16.06
Ziya Osman Saba	Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi	1543	16.43
Cevat Şakir Kabaağaçlı	Tünek Ahmet	1175	12.43
Sait Faik Abasıyanık	Yağmurlu Bir Hikâye	768	09.45
Orhan Veli Kanık	İşsizlik	1184	11.40
Oğuz Atay	Demiryolu Hikâyecileri (1. Bölüm)	1344	12.21
Oğuz Atay	Demiryolu Hikâyecileri (2. Bölüm)	1331	12.30
Sait Faik Abasıyanık	Hişt Hişt	683	08.04
Murat Çabas	Kınalı Ali	675	09.50
Adalet Ağaoğlu	Karanfilsiz	1037	11.54
Anton Çehov	Memurun Ölümü	654	06.39
Sait Faik Abasıyanık	Yandan Çarklı	647	10.10
Aziz Nesin	Biz Adam Olmayız	1297	09.44

Bloğun öne çıkan özelliklerinden biri de tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi taşınabilir cihazlar üzerinden kullanılabilir şekilde tasarlanmış olmasıdır. Böylelikle, öğrencilere diledikleri yerden ve diledikleri zaman öyküleri okuyabilme ve dinleyebilme olanağı sağlanmıştır. Ayrıca, uygulama süresince öğrenciler arasında okul dışı iletişimi ve etkileşimi sağlamak amacıyla blogda paylaşılan öykülerin altına bir yorum bölümü eklenerek öğrencilerin okudukları ve dinledikleri öykülerle ilgili paylaşımında bulunmalarına olanak sağlanmıştır.

Nicel bir araştırma olan çalışmanın verileri çalışma öncesi ve çalışma sonrası uygulanan okuma tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Rashtchi ve Hajihassani (2010) tarafından geliştirilen ölçek özgün dili olan İngilizceden Türkçeye çevrildikten sonra Türkçe öğrenen 89 yabancı uyruklu öğrenciyle bir pilot çalışma yapılmış, elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirlik ve faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, Likert tipi hazırlanan ve 30 maddeden oluşan ölçeğin dört faktörlü (istek, fayda, kaygı ve değer algısı) bir yapıya sahip olduğu ve oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir ($\alpha= 0.916$).

3.3. Uygulama Süreci

Çalışma öncesinde öğrencilerle bir tanıtım toplantısı düzenlenerek uygulama süreci ve blog sitesi ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama süreci sekiz hafta olarak planlanan çalışma öncesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla blog tutum ölçeği uygulanarak ön-test verileri elde edilmiştir. Takip eden sekiz hafta boyunca her hafta iki öykü blogda yayımlanmış, öykülerden biri önceden belirlenen bir ders saatinde sınıf içi etkinlik olarak aynı anda okunmuş ve dinlemiş, diğeri ise ders saatleri dışında öğrenciler tarafından bireysel olarak okunmuş ve dinlenmiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinin ardından blog tutum ölçeği tekrar uygulanarak son-test verileri elde edilmiş, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olası değişikliklerin belirlenebilmesi amacıyla ön-test ve son-test verileri SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Sekiz haftalık uygulama sürecine sahip olan çalışmanın verileri, uygula-

ma öncesinde Türkçeye uyarlanan ve yapılan analizler sonucunda dört faktörlü (istek, fayda, kaygı ve değer algısı) bir yapıya sahip olduğu belirlenen okuma tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Ölçek, öğrencilerin okumaya yönelik mevcut tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla çalışma öncesinde uygulanarak ön-test verileri elde edilmiş, sesli kitapların öğrencilerin tutumları üzerindeki olası etkisini tespit edebilmek amacıyla da çalışma sonunda uygulanarak son-test verileri elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı “Normal Dağılım Testi” ile araştırılmıştır. Normal dağılım gösterdiği belirlenen veriler için parametrik istatistik yöntemleri kullanılarak analizler yapılmıştır. Ön-test ve son-test olarak uygulanan okuma tutum ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okuma tutum ölçeği betimsel istatistik verileri

	Madde	\bar{X}	N	Ss	S \bar{X}
Uygulama Öncesi	İstek	2.85	21	0.31802	0.069
	Fayda	3.08	21	0.25727	0.056
	Kaygı	2.38	21	0.32544	0.071
	Değer Algısı	3.03	21	0.20227	0.044
	OTÖ Toplam	2.90	21	0.14369	0.031
Uygulama Sonrası	İstek	3.48	21	0.37232	0.081
	Fayda	3.48	21	0.40222	0.087
	Kaygı	3.29	21	0.28037	0.061
	Değer Algısı	3.50	21	0.35168	0.076
	OTÖ Toplam	3.46	21	0.30978	0.067

Tablo 3’teki sonuçlar, çalışma öncesi ve çalışma sonrası uygulanan ölçekten elde edilen veriler arasında dikkate değer farklar olduğunu göstermektedir. Uygulama sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözlemlene-

nen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla “İlişkili Örnekler için T-testi” (Paired Samples T-test) kullanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Okuma tutum ölçeği (ön-test & son-test) ilişkili örnekler için t-testi sonuçları

	\bar{X}	Ss	$S\bar{X}$	t	N	p (iki yönlü)
İstek_1 – İstek_2	-0.62773	0.39613	0.08644	-7.262	21	0.000
Fayda_1 – Fayda_2	-0.39622	0.45824	0.10000	-3.962	21	0.001
Kaygı_1 – Kaygı_2	-0.90525	0.49195	0.10735	-8.432	21	0.000
Değer_1 – Değer_2	-0.47343	0.30339	0.06621	-7.151	21	0.000
ÖTÖ_1 – OTÖ_2	-0.55824	0.31918	0.06965	-8.015	21	0.000

Tablo 4’teki sonuçlara bakıldığında, sesli kitapların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir değişime neden olduğu göze çarpmaktadır, $p < 0.001$. Bu sonuçlara göre, sekiz haftalık uygulama süreci sonunda öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları yönünde anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir, $p < 0.001$. Sesli kitapların, öğrencilerin okumanın faydalarına ilişkin görüşlerinde de olumlu yönde anlamlı bir değişime neden olduğu Tablo 3’te açıkça görülmektedir, $p < 0.001$. Bu sonuçlara göre öğrencilerin, okumaya yönelik tutumların alt boyutu olan kaygı düzeylerinin uygulama sonunda anlamlı oranda azaldığı, $p < 0.001$; okumaya verdikleri değerin de uygulama sonunda anlamlı oranda arttığı anlaşılmaktadır, $p < 0.001$. Ölçeğin istek alt boyutuna ilişkin sonuçlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5: Okuma tutum ölçeği "İstek" alt boyutu, ilişkili örnekler için t-testi sonuçları

İstek	\bar{X}	Ss	t	N	p (iki yönlü)
1. Türkçe okumak eğlencelidir.	-0,669	0,759	-4,034	21	0,001
2. Türkçe okumayı severim.	-0,308	0,773	-1,829	21	0,082
3. Türkçe okumak sıkıcıdır.	-0,346	0,629	-2,521	21	0,020
8. Türkçe okumak zevklidir.	-0,388	0,756	-2,354	21	0,029
14. Okuma beni heyecanlandırır.	-0,673	0,745	-4,140	21	0,001
15. Okuma metinleri genelde bitirilecek kadar iyi değildir.	-1,285	0,911	-6,465	21	0,000
29. Okuma derslerinde çok rahatım.	-0,725	0,685	-4,850	21	0,000

Sonuçlar, sekiz haftalık uygulama sonunda öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları yönünde anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir. 1'inci, 2'inci ve 14'üncü maddeler değerlendirildiğinde, sesli kitap uygulamasının ardından öğrencilerin okumaya karşı güdülenme oranlarında bir artış olduğu göze çarpmaktadır. 3'üncü ve 8'inci maddelerde okuma sürecinin sesli kitapların etkisiyle sıkıcı olmaktan çıkarak keyifli bir etkinliğe dönüştüğü görülmektedir. Okuma metinlerinin uzunluğu ve etkinliklere katılım ile ilgili olan 15'inci ve 29'uncu maddelerde öğrencilerin görüşlerinde anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Sesli kitapların belli bir akış ve ahenk içerisinde öğrencileri okumaya yönlendirmesinin yapı bilgisi, sözcük bilgisi ve anlam bilgisi gibi konularda yetkinlik düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma isteklerini ve özgüvenlerini artırıcı bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okumanın yararlarına ilişkin inançları ölçeğin ikinci alt boyutu olarak incelenmiş, sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Okuma tutum ölçeği "Fayda / İnanç" alt boyutu, ilişkili örnekler için t-testi sonuçları

Fayda / İnanç	\bar{X}	Ss	t	N	p (iki yönlü)
7. Okuma, günlük yaşam etkinlikleri ile ilişkili olmalıdır.	-0,589	0,901	-2,993	21	0,007
16. Okumanın bana fayda sağlayacağına inanıyorum.	-0,204	0,405	-2,310	21	0,032
19. Okuma sözcük bilgimi arttırmama yardımcı olur.	-0,068	0,774	-0,403	21	0,692
20. Okuma, diğer dil becerilerini geliştirmeme yardımcı olur.	-0,406	1,118	-1,662	21	0,112
21. Dil bilgisi hakkında bildiklerimi okuyarak geliştirebilirim.	-0,138	1,142	-0,554	21	0,586
22. Türkçede okumanın kolay bir iş olduğunu düşünüyorum.	-0,907	1,139	-3,649	21	0,002
24. Okuma, eleştirel düşünme becerilerimi geliştirir.	-0,635	0,838	-3,473	21	0,002
27. Okuma, diğer kültürleri tanımamıza yardımcı olur.	-0,217	0,713	-1,394	21	0,179
30. Okuma, herkesin öğrenmesi gereken önemli becerilerden biridir.	-0,403	0,577	-3,196	21	0,005

Ölçeğin ikinci alt boyutundan elde edilen sonuçlar, okumanın öğrencilere çeşitli alanlarda sağlayacağı yararlarla ilişkin inançları ortaya koymaktadır. 7'inci, 16'ıncı ve 30'uncu maddeler okumanın günlük yaşam ve gelecek üzerindeki etkisine ilişkin öğrencilerin düşüncelerinde olumlu yönde anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir. 19'uncu, 20'nci ve 21'inci maddelerde ise okumanın yabancı dil öğrenimine katkısı araştırılmış, ancak uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okumaya yönelik istekleri ya da beceri düzeyleri değişse de okumanın dil öğrenimdeki önemi ile ilgili dünya bilgileri ve okuma güçlüklerinin dil öğrenme sürecini doğrudan etkilemesi uygulama öncesinde de öğrencilerin bu maddelere ilişkin inanç düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, 27'inci maddede okumanın kültürel etkileşime olan etkisi konusunda da ön test ve son test verileri arasından anlamlı bir fark çıkmaması öğrencilerin anadilde okuma deneyimle-

rinin etkisi ile açıklanabilir. Yabancı dilde olduğu gibi anadilde de okuma farklı kültürleri tanımanın en etkili yollarındandır. Yapısı gereği sesli kitapların belli akış hızı ile okumaya yönlendirmesi, okumanın kolaylığı konusunda öğrencilerin 22'inci maddeye ilişkin inançlarındaki değişimin nedeni olarak gösterilebilir. Yazılı metnin ortam sesleriyle desteklenmesi ve seslendirmelerin vurgular ve tonlamalarla zenginleştirilmesi gibi teknik özellikleri, sesli kitapların metne yönelik eleştirel bakış açısını geliştirdiği yönünde 24'üncü maddede görülen anlamlı farkın açıklayıcısı olabilir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu sesli kitapların öğrencilerin okuma kaygıları üzerindeki etkisi ile ilgili detaylı bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7: Okuma tutum ölçeği "Kaygı" alt boyutu, ilişkili örnekler için t-testi sonuçları

Kaygı	\bar{X}	Ss	t	N	p (iki yönlü)
6. Okumak zaman alan bir iştir.	-1,273	0,950	-6,142	21	0,000
11. Okuma, eğlenmek için değil öğrenmek içindir.	-0,447	0,846	-2,423	21	0,025
25. Gündelik hayatta okuma önemli bir yere sahip değildir.	-0,418	0,806	-2,375	21	0,028
26. Okuma beni endişelendirir.	-1,024	0,900	-5,214	21	0,000
28. Okuma derslerine katılma konusunda istekli değilim.	-1,363	0,855	-7,306	21	0,000

Tablo 7'deki sonuçlar değerlendirildiğinde 6'ncı, 26'ncı ve 28'inci maddelerde görülen anlamlı farkın, sesli kitapların okumada akıcılığı artırarak zaman kaygısını azalttığı, okuma hızına bağlı olarak da öğrencilerin okuma ile ilgili endişelerinin azaldığı ve derse katılım sıklığının arttığı yönünde açıklanması mümkündür. Okumanın rolüne ilişkin öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerinde, 11'inci maddeden de anlaşıldığı üzere anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin, özellikle akademik ortamlarda okumayı öğrenmeye ilişkilendirmeleri ve okuma güçlüklerinin öğrenememe durumuna yol açacağı endişesi bu kaygının bir nedeni olabilir. Okumanın, yabancı dilde olduğu gibi anadilde de günlük yaşamda önemli bir yere sahip olması ön test ve son testte

öğrencilerin 25'inci maddeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmamasının nedeni olarak açıklanabilir.

Öğrencilerin okumaya yönelik değer algıları ölçeğın dördüncü alt boyutunda detaylı olarak incelenmiş, sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Okuma tutum ölçeği "Değer Algısı" alt boyutu, ilişkili örnekler için t-testi sonuçları

Değer Algısı	\bar{X}	Ss	t	N	p (iki yönlü)
4. Derslerde okumaya ayrılan zaman çok az.	-0,980	1,014	-4,429	21	0,000
5. Türkçe okumak zaman kaybıdır.	-0,280	0,953	-1,347	21	0,193
9. Okumayı diğer dil becerilerine tercih ederim.	-1,368	0,609	-10,286	21	0,000
10. Bu sınıfı bitirdikten sonra da okuma dersleri almak isterim.	-0,521	0,752	-3,176	21	0,005
12. Okuma, hiçbir şey kazandırmaz.	0,052	0,234	1,013	21	0,323
13. Okuma boş zamanları değerlendirmek için iyi bir yöntemdir.	-0,027	0,775	-0,162	21	0,873
17. Okuma, zaman harcamaya değer.	-0,358	0,838	-1,956	21	0,065
18. Ders sırasında serbest okuma için daha fazla zaman olmalıdır.	-0,671	0,756	-4,069	21	0,001
23. Okuma tekniklerimi geliştirmek isterim.	-0,107	0,856	-0,574	21	0,572

Anadilde okuma alışkanlıklarının da etkisiyle, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrencilerin okumaya verdikleri değer konusunda 5'inci, 12'inci, 13'üncü ve 18'inci maddelerde benzer görüşler belirttikleri, bu sebeple bu maddelerde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Öte yandan, öğrenciler 4'üncü ve 18'inci maddelerde derslerde okuma için daha fazla zaman ayrılması konusunda ön test ve son testte farklı görüş bildirmişlerdir. Sesli kitap etkinliklerinin okuma kaygı düzeyini azaltması ve ders içine de dâhil edilebilirliği gibi nedenler ön test ve son test verileri arasındaki anlamlı farkın bir açıklayıcısı olarak kabul edilebilir. 9'uncu ve 10'uncu maddelerde görülebildiği gibi öğrencilerin dil becerileri arasında okumaya öncelik vermeleri ve okuma dersleri almaya devam

etme yönündeki görüşlerinde ön test ve son test verileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin sesli kitapların okuma hızını artırdığı, okuma kaygısını azalttığı ve okumayı keyifli bir etkinliğe dönüştürdüğü yönündeki görüşleri aradaki anlamlı farkı açıklar niteliktedir. Bununla birlikte, lisans ya da lisansüstü eğitim almak için Türkiye’de bulunan öğrenciler okuma tekniklerini geliştirme ile ilgili ön test ve son testte benzer görüşler ifade etmişlerdir. 23’üncü maddede anlamlı bir fark çıkmamasının öğrencilerin okumayı öğrenmeyle, buna bağlı olarak da akademik başarıyla ilişkilendirmelerinden kaynaklanıyor olduğu söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Modern eğitim anlayışının en temel ilkelerinden biri olan, öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun öğretim ortamlarının tasarlanması gerekliliği eğitimciler arasında en çok tartışılan kavramalardan biri hâline gelmiştir. Günlük yaşamımızda köklü değişimlerin öncüsü olan teknolojinin eğitimsel uygulamalarının artması, önceki nesillere göre oldukça farklı becerilere ve ilgi alanlarına sahip olan günümüz neslinin özelliklerine uygun, zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının tasarımını olanaklı kılmaktadır. Bilginin birden fazla ortamda sunulduğunda öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olması (Mayer, 2009, s. 4), eğitimcileri birden fazla duyuya hitap eden çoklu-ortamlı öğretim malzemeleri geliştirme arayışına itmektedir.

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte göz ardı edilmeye başlanmış, günlük yaşamlarında teknolojiyi kullanma eğilimleri yüksek olan dijital nesli okumaya yönlendirmek eğitimcilerin en büyük sorunlarından biri haline gelmiştir. Günümüzde öğrenciler, serbest zamanlarının çoğunu okuma yerine dinleme ve seyretme eylemlerine ayırmaktadırlar. Öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri hatırlandığında, bu sorunun teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamları ve öğretim malzemeleri tasarlanarak çözülebileceği açıktır. Bu bağlamda, işitsel ve görsel algıyı aynı anda harekete geçirerek öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenilenlerin kalıcılığını artıran sesli kitaplar yabancı dil öğretiminde sıklıkla başvurulan öğretim araçları arasında yerini almaktadır.

Bu çalışmada, sesli kitapların B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe ğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, çalışmada kullanılmak üzere sesli öyküler belirlenmiş ve araştırmacı tarafından özgün olarak tasarlanan bir blog sitesi üzerinden sekiz haftalık uygulama süresince öğrencilerle paylaşılmıştır. Çalışma ncesi ve çalışma sonrasında uygulanan okuma tutum leğinden elde edilen veriler ilgili araştırma sorusu bağlamında analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları, B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe ğrenen öğrencilerin sesli kitaplar kullanarak gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri sonucunda, okumaya karşı tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, uygulama sonunda öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları ve okuma kaygı düzeylerinin önemli oranda azaldığı göze çarpmaktadır. Sesli kitapların, öğrencilerin okumanın faydalarına ilişkin görüşlerini ve okumaya verdikleri değeri de olumu yönde etkilediği çalışmanın sonuçları arasındadır.

Teknolojinin ekiciliği karşısında okumaya duyulan ilginin giderek azaldığı günümüzde, ğretim teknolojileri ile desteklenen okuma ğretimi dijital neslin okumaya karşı ilgilerini artıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çalışma çoklu-ortamlı öğrenme kuramını destekleyici nitelikte bulgular içermektedir. Teknolojiden faydalanılarak birden fazla duyunun öğrenme sürecine dâhil edilmesi, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde okumaya karşı tutumu, buna bağlı olarak da motivasyonu ve okuma başarisını olumlu yönde etkileyecektir.

Sesli kitapların B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe ğrenen niversite ğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışma, kapsamı ve sınırlılıkları açısından bu alanda daha fazla çalışmaya gereksinim olduğunu göstermektedir. Benzer bir yöntemle farklı yeterlik düzeylerinden katılımcılarla yürütülecek ileriki bir çalışmayla, sesli kitapların düzeyler bağlamında etkisi karşılaştırılabilir. Öğretimin diğer kademelerini de kapsayacak şekilde daha geniş ölçekli bir çalışma yürütülerek farklı yaş gruplarından öğrencilere uygun ğretim malzemeleri geliştirilebilir. İleride yürütülecek benzer yöntemli bir çalışma ile sesli kitapların dinleme becerisine etkisi de araştırılabilir.

Geleneksel yöntemlerin, teknoloji ile bütünleşik yaşamlar süren günümüz neslinin ilgi ve gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı açıkça görülmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, günlük yaşamda kullanılan basit teknolojilerin eğitimsel amaçlarla kullanıldığında öğrenmeye karşı ilgiyi artıran önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun teknoloji aracılı öğrenme ortamları tasarlamak eğitimciler, materyal geliştiriciler ve program tasarımcıların ortak çalışma alanı olmalıdır.

Kaynaklar

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behaviour* (2 ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching Strategic Processes in Reading*. New York: Guilford Press.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2 ed.). Almanya: telc GmbH.
- Bohner, G., & Weanke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press.
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2007). *Reading Instruction for Students Who are at Risk or Have Disabilities*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, J. E., Tarver, S. G., & Jungjohann, K. (2006). *Teaching Struggling and At-Risk Readers: A Direct Instruction Approach* (3 ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (1988). *Interactive approaches to second language reading*: Cambridge University Press.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). *Tutum, Tutum Değişimi ve İkna* (1 ed.). Ankara: Nobel.
- Esteves, K. J., & Whitten, E. (2011). Assisted reading with digital audiobooks for students with reading disabilities. *Reading Horizons*, 51(1), 21.
- Friedland, A., Gilman, M., Johnson, M., & Demeke, A. (2017). Does Reading-While-Listening Enhance Students' Reading Fluency? Preliminary Results from School Experiments in Rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 82-95.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 187-203). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson.
- Gunning, T. G. (2014). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties* (5 ed.). Boston: Pearson.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 187-213). Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- İnce, B., & Güleç, İ. (2018). *Türkçe Öğrenen Yabancılar için Türk Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Medeniyet Üniversitesi Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6 ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., & Lerner, J. W. (2006). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston, USA: Pearson Education.
- Johnson, A. P. (2016). *10 Essential Instructional Elements for Students With Reading Difficulties: A Brain-Friendly Approach*. California Corwin.
- K. Klingner, J., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties* New York: Guilford Press.
- Kayalan, M. (1992). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı* (1 ed.). İstanbul Real Yayıncılık.
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken Wiley.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2013). *Assessment and Instruction of Reading and Writing Difficulty: An Interactive Approach* (5 ed.). New Jersey: Pearson.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rashtchi, M., & Hajihassani, H. (2010). Blog-assisted Language Learning: A Possibility in Teaching Reading to Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 4(4), 245-262.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching Children Who Find Reading Difficult* (4 ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rubin, D., & Opitz, M. F. (2007). *Diagnosis and improvement in reading instruction*. Boston Pearson/Allyn & Bacon.
- Sesli Edebiyat: Öyküler Sesleniyor 1*. (2007). (G. Göksel Ed.). İstanbul: Deniz Kültür Yayınları.
- Sesli Edebiyat: Öyküler Sesleniyor 2*. (2009). (G. Göksel Ed.). İstanbul: Deniz Kültür Yayınları.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.
- Türker, S. (2010). *Sesli Kitapların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Farklı Yeterlik Seviyesindeki Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Metinleri Anlamalarına Olan Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Wagar, C. R. (2016). *The Impact of Audiobooks on Reading Comprehension and Enjoyment*. Western Governors University, Salt Lake City, UT.
- Wallace, C. (1996). Reading. In H. G. W. C N Candlin (Ed.), *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education* (pp. 21-27). Oxford: Oxford University Press.