

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



**BİR METNİ DİJİTAL VEYA BASILI BİR MATERYAL ÜZERİNDEN OKUMANIN
AKICI OKUMAYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YAZAR

SEZGİ ÖZARSLAN KAYIKCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SEHER ÇETİNKAYA

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI tarafından hazırlanan “Bir Metni Dijital veya Basılı Bir Materyal Üzerinden Okumanın Akıcı Okumaya Etkisinin İncelenmesi ” başlıklı bu çalışma, **04.03.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

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

Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI

ÖZET

Temel Eğitim Anabilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Bir Metni Dijital veya Basılı Bir Materyal Üzerinden Okumanın Akıcı Okumaya Etkisinin İncelenmesi

Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI

Araştırma, 4. Sınıf öğrencilerinin okudukları bir metnin dijital bir materyal üzerinden veya basılı bir materyal üzerinden okumalarının öğrencilerin akıcı okumalarına etkisinin olup olmadığını konu edinmektedir. Akıcı okumalarının basılı bir ürüne göre ne derece farklılaşmakta olduğu araştırma sonuçlarına göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ilinin Korgan ilçesinde bulunan iki farklı ilkokulun 4. Sınıfında öğrenim görmektedir. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından basit seçkisiz yöntem ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. Veri toplama sürecinde öğrenciler 3 gruba ayrılmış ve gruplara basılı metin, doğrusal hipermetin ve doğrusal olmayan hipermetinden biri okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda farklı metin türleri arasında öğrencilerin akıcı okuma beceri puanlarında (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Kağıttan Okuma, Ekran Okuma, Doğru Okuma, Okuma Hızı, Prozodi.

ABSTRACT

Temel Eğitim Anabilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Examining the Effect of Reading a Text on a Digital or Printed Material on Reading Fluency

Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI

The research focuses on whether 4th-grade students' reading of a text through digital material or printed material affects their fluent reading. The aim was to determine how much their fluent reading differs from a printed product according to research results. The research was conducted using the quantitative research model of the survey method. The students participating in the research are studying in the 4th grade of two different primary schools located in the Korgan district of Ordu province during the 2022-2023 academic year. Since it was not possible to reach the entire population of the research, a simple random sampling method was used to select the sample. During the data collection process, students were divided into 3 groups, and each group was given either a printed text, linear hypertext, or nonlinear hypertext to read. Afterwards, the students' reading speed, percentage of correct reading, and prosodic reading scores were calculated. The research found no significant difference in students' fluent reading skill scores (correct reading, reading speed, prosody) among different types of texts.

Key Words : Fluent Reading, Paper Reading, Screen Reading, Accurate Reading, Reading Rate, Prosody.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden itibaren yanımda olarak desteklerini esirgemeyen, tecrübe ve bilgisiyle her zaman bana rehberlik eden tez danışmanım ve öğretmenim Sayın Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Her attığım adımda beni koşulsuz destekleyen, vazgeçmemem ve başarmam için her türlü fedakârlığı yapan, stresli anlarımda yanımda olup, varlığıyla güç veren, kızımıyla ilgilenemediğim her dakika benim eksikliğimi hissettirmemek için çırpınan, bu hayattaki en büyük iyikim canım eşim Onur KAYIKCI'ya; Benim çalışma saatlerimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen, anneleri ders çalışan varlıklar olduğunu düşünen ve bu duruma yaşına göre büyük anlayış gösteren canım kızım İdil KAYIKCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bütün eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, düştüğümde kaldıran, hep daha iyisini yapabileceğime inandıran ve buna teşvik eden canım annem Leyla ÖZARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde bilgisi ve desteğiyle hep yanımda olan arkadaşım Ali Berat DEMİRCİ'ye de teşekkürü bir borç bilirim.

Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
1. GİRİŞ	10
1.1 Problem Durumu	10
1.2 Araştırmanın Amacı	13
1.2.1 Alt Problemler	13
1.3 Araştırmanın Önemi.....	14
1.4 Varsayımlar	15
1.5 Sınırlılıklar	15
1.6 Tanımlar	15
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1 OKUMA KAVRAMI.....	16
2.2 AKICI OKUMA.....	18
2.2.1 Doğru Okuma	20
2.2.2 Okuma Hızı	21
2.2.3 Prozodi.....	23
2.3 DİJİTAL ÇAĞDA OKUMA.....	24
2.3.1 Ekran Okuma	24
2.4 Metin Türleri	27
2.4.1 Basılı Metinler	27
2.4.2 Bilgilendirici Metin	27
2.4.3 Öyküleyici Metin.....	28
2.4.4 Şiir	28
2.5 Dijital Metinler.....	29
2.5.1 Hipermetinler.....	29

2.5.2	Doğrusal Hipermetinler	30
2.5.3	Doğrusal Olmayan Hipermetinler	30
2.5.4	Çoklu Ortam Metinleri	30
2.5.5	Etkileşimli (İnteraktif) Metinler	31
2.6	Akıcı Okumada Dijital Metin mi Basılı Metin mi?	31
3.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
3.1	Yurtdışı Araştırmalar	34
3.2	Yurtiçi Araştırmalar	38
4.	YÖNTEM.....	47
4.1	Araştırmanın Modeli	47
4.2	Çalışma Grubu	47
4.3	Veri Toplama Araçları	48
4.3.1	Doğru Okuma Formülü	48
4.3.2	Okuma Hızı Formülü.....	48
4.3.3	Prozodik Okuma Ölçeği	49
4.3.4	Okuma Metinleri	49
4.4	Veri Toplama Süreci	50
4.5	Verilerin Analizi.....	50
4.6	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	51
5.	BULGULAR VE YORUM.....	53
5.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
6.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	58
7.	ÖNERİLER	61
8.	KAYNAKLAR	62
9.	EKLER.....	78
EK 1.	Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi.....	78
EK 2.	Doğru Okuma Kayıt Çizelgesi.....	79
EK 3.	Yakutistan Masalı Metni.....	80
EK 4.	Taş Çorbası Metni.....	81
EK 5.	Hipermetin Sayfaları.....	82
YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ	82	
ÖZGEÇMİŞ	83	

TABLÖLAR

Tablo 1. Sosyodemografik Bilgiler Tablosu.....	49
Tablo 2. Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlik Analizi	52
Tablo 3. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Basılı Metin Türünde Aldıkları Değerler.....	54
Tablo 4. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Doğrusal Olmayan Hipermetin Türünde Aldıkları Değerler.....	55
Tablo 5. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Doğrusal Hipermetin Türünde Aldıkları Değerler	55
Tablo 6. Okuma Kategorisi Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi	56

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Teknolojide meydana gelen değişiklikler hayatımızdaki birçok alanın gelenekselden dijitalle evrilmesine neden olmuştur. Bu alanlardan biri olan okuma da dijitalleşme yönünde değişime uğramıştır. Yazının tablet, ağaç kabuğu ve papirüsten kağıda doğru olan yolculuğu günümüzde ekranlara evrilmiştir (Çetinkaya, 2022). 21. yüzyıl yeterliliklerinden biri olan dijital okuryazarlık kavramının da okuma alışkanlıklarımızda meydana gelen değişikliği tanımladığı söylenebilir. Bu değişiklikler ile farklı bir boyut kazanan okumanın tanımlarına bakacak olursak okumayı Güneş, (2009) yazılı metinlerdeki bilgiyi alarak, anlama ve bunları öğrenme, yazılan harfleri çözme, seslendirme ve zihinde yapılandırma süreci olarak; Calp, (2007) bir metindeki simge ve sembollerini anlamlandırmak olarak; Akyol, (2020) okuyucunun düzenli bir ortamda, ön bilgilerini kullanarak, yazar ile etkili bir iletişime dayanan, bir yöntem ve amaca uygun bir anlam kurma süreci olarak, Çetinkaya (2022) ise ‘*Kişinin dil becerileri, sosyokültürel birikimi ve dijital becerilerini işe koşarak yazılı sembollerin kodları ile birlikte metinlerde yer alan grafikler, ses kayıtları, görseller, animasyonlar, video görüntüleri, bağlantılar/köprüler vb.’de yer alan kodları sıralama, sınıflama, seçme, eşleştirme, sorgulama, analiz etme, senteze varma gibi zihinsel becerilerini kullanarak kod bileşenlerinin oluşturduğu bütünsel anlamı keşfetme, yorumlama, değerlendirme ve yeniden yapılandırma becerisi*’ olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan yola çıkarak dijital araçlarla birlikte okuma tanımının da genişlediği söylenebilir.

Okuma tanımlanırken belirtilen Bilgiye olan ihtiyacın artması ile birlikte etkin okumanın da önemi artmıştır. Etkin okuma becerisine sahip olunması ise akıcı okuma becerisinin kazanılması ile mümkündür. Akıcı okuma, yeterli ve uygun bir hızda, doğru okuma ve prozodinin beraber kullanılarak yapıldığı okumadır (Keskin ve Akyol, 2014). Akyol (2012) akıcı okumayı uygun vurgu ve tonlama ile geriye dönmeksizin ve duraklama yapmaksızın, anlam bölünmelerine ve noktalama işaretlerine dikkat ederek konuşuyormuş gibi yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Akıcı okumanın temeli kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye dayanmaktadır. Akıcı okuma becerisi, bir kelimeyi tanıma ve anlama arasındaki bağlantıdır (Rasinski, 2014). Akıcılık, öğrencilerin okuma gelişimi sırasında ustalaşması gereken bir beceri olmanın ötesinde, öğrencinin sözcükleri çözme ve metni anlama becerisi arasındaki köprüdür (Pikulski ve

Chard, 2005). Kısaca akıcı okuma, Akyol'un (2012) belirttiği "akıcı ve anlaşılır" okumadır.

Akıcı okuma üç farklı becerinin okuma sırasında aynı anda bulunması ile meydana gelir (Zarain, 2007). Bu becerilerin aynı miktarda önemli olduğu düşünülse de bu becerilerin de kendi arasında bir önem sırası vardır. Okuyucular ilk olarak doğru okuma yani kelime tanıma, ikinci olarak okuma hızı ve son olarak da prozodiyi devreye sokarlar. Bu sıralamada her bir kavramın bir öncesi o kavram için ön koşuldur (Mathson vd., 2006).

İlk beceri olan doğru okuma, kelime tanıma ve ayırt etme olarak da ifade edilebilir. Kelimeyi doğru okuyabilmek için ses olaylarını anlama, kelime dağarcığının genişliği ve alfabe esaslarını anlama önemlidir (Massey, 2008). Kelime tanıma hızı yeterli düzeyde olduğu zaman okuyucu dikkatini kelimelere değil metnin tamamına verebilmekte, bu durum da diğer bileşenleri beraberinde getirebilmektedir. Bileşenlerin ilki olan doğru okuma yani kelime ayırt etme Piper'e (2010) göre Akıcı okumanın temelidir. Bir okumanın akıcı olabilmesi için okunan 100 kelimenin 98'inin doğru olması gerekir (Piper, 2010). Kelimeyi doğru okuma, okunacak kelimeyi tanıma ve ayırt etme akıcı okumanın ilk basamağı denilebilir. Bir okuyucunun belirli bir hıza gelebilmesi ve doğru bir prozodi ile okuyabilmesi için kelime tanıma, ayırt etme yani doğru okuma gereklidir. Okuyucu okuma sırasında metni tanıyamaz ise duraksama yaşar ve okuma hızı düşer, bu da beraberinde başarısız bir prozodiyi getirir. Bu yanlışlarla devam eden bir okuyucu ise okuduğunu anlamaz denilebilir.

Akıcı okumanın unsurlarından biri olan, doğru okuma ve kelime tanımadan sonra gelen unsur okuma hızıdır. Doğru okuma akıcı okuma için ilk koşuldur ancak tek başına yeterli değildir. Bir okuyucunun akıcı okuyabilmesi için doğru okuma hızına da sahip olması gerekir (Adams, 1990). Kodan ve Akyol'a (2016) göre akıcı okuma ile okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi Samuels (1974) otomatikleşme teorisi ile açıklamaktadır. Bu teoriye göre bir işi kolayca yapabilmek için o işte uzmanlaşmak gerekir. Logan (1979), okumada otomatikleşebilmek için yeterli okuma hızına ulaşabilmek, okumayı kolay bir şekilde yapabilmek, bağımsız okuma becerisini kazanmak ve bilinçsiz bir etkinlik olarak okumanın gerçekleşmesi gerektiğini söylemektedir. Otomatikleşme olmayan bir okuma, hızlı değildir ve yavaş yapılan bir okumada okuyucu metnin tamamını ve bütünlüğünü sağlayamaz, ayrıntıları kaçıır.

Rasinski'e (2000) göre yavaş yapılan okuma, akıcı okumayı olumsuz etkiler, metnin tamamından anlam çıkarmayı güçleştirir.

Yavaş okuma incelendiğinde okuyucunun yavaş okumasına neden olan çeşitli faktörler olduğu da tespit edilmiştir. Bu faktörleri Yılar (2019), satır atlama, kelime takip etmeyi doğru hızda yapamama, heceleme, uzun süren duraklamalar, dikkat dağıtan çeşitli hareketler, fısıldama ve dudak hareketleri olarak belirtmiştir. Bu faktörler okuyucunun yavaşlamasına, aynı zamanda da akıcı okuyamamasına neden olmaktadır.

Akıcı okumanın bileşenlerinden biri de prozodidir. Prozodi vurgu, duraklamalar ve tonlamalar ile oluşturulur (Baştuğ, 2021). Metinde var olan duygulara dikkat edildiğinde, tonlamalar ve duraklamalar yerinde ve doğru bir şekilde yapıldığında prozodik okuma yapılmış olur (Yıldız vd., 2009). Doğru okuma ve okuma hızı birbirinde olduğu gibi prozodide de ön koşuldur. Doğru okuma yapamayan ve uygun bir hızda okuyamayan bir okuyucunun ahenkli ve vurgulu bir şekilde prozodik okuma yapması da beklenemez (Özdemir ve Baş, 2020). Ancak okuma becerisini başarılı bir şekilde edinen okuyucu prozodik olarak da başarılı olabilir (Kuhn, 2010). Prozodi, akıcı okuma ve etkili okuma için önemli bir unsurdur.

Akıcı okuma ve etkili okuma gibi unsurların gelişmesi için teknolojinin gelişimi ile birlikte çeşitli araçlar da geliştirilmiştir. Güneş (2014) değişen ve gelişen teknolojinin aynı hızla eğitim alanını da etkilediğini belirtmiştir. Eskiden basılı olan metinlerin çoğu yerini dijital metinlere bırakmıştır. Dijital metin, metin blokları şeklinde içerik sunulan ekran tabanlı metin türüdür (Sulak, 2022). Dijital metinler dijital bir ortamda resim, animasyon, ses, müzik, video gibi araçlar ile birlikte sunulurlar (Ertem, 2014). Dijital metinlerde yazı tipi boyutu, sözlük kullanımı, not alma gibi özellikler öğrenme sürecinde özerklik sağlar ve bu faktörler öğrenciyi okumaya motive eder (Schunk, 2001). Öğrenme sürecindeki bu özerklik sayesinde dijital metin üzerinden çeşitli hipermetinlere ve web sayfalarına giden yolları kullanabilirler (Carusi, 2006; akt. Sulak, 2022). Öğrenciler kitapları çeşitli formatlarda ve çeşitli cihazlarda okumayı tercih etme eğilimindedirler (Levy, 2017). Çalışmaları, işleri ve araştırmaları için sıklıkla dijital metinleri kullanıyorlar. Öğrenciler artık bilgi, haber veya sadece eğlence için dijital kaynaklara kendi seçtikleri bir bilgisayar veya taşınabilir cihazı kullanarak hızlı bir şekilde erişebilirler. Akademik ortamlarda kağıt ders kitaplarının yerini giderek daha fazla e-kitaplar alıyor. Dijital okuma cihazlarının yaygın kullanımının bir sonucu olarak,

dünyanın her yerindeki eğitim kurumları, kağıt sınıflarını sınıflardan çıkarmaya başlamıştır (Giebelhausen, 2015). Dijital teknoloji, bilginin hızlı ve kolay erişilebilirliği ve zengin ağ oluşturma fırsatları dahil olmak üzere çok sayıda avantaj sağlamıştır (Ghory ve Ghafory, 2021). Eğitim alanında meydana gelen bu değişiklikler akıcı okumanın kullanılan materyal üzerinden değişikliğe uğrayıp uğramadığı sorgulama ihtiyacını doğurmuştur. Farklı materyallerin birçok yönden avantajları olduğu gibi dezavantajlarının olduğu da belirtilmiştir.

Basılı metinlerden yapılan okumaya kıyasla ekran üzerinden okunan dijital metinlerin, medya okuryazarlığı ve görsel okuma becerilerine etki ettiği (Susar Kırmızı, 2021), daha pratik ve ekonomik oluşu (Maden ve Maden, 2016), basılı metinlere göre daha renkli, eğlenceli ve ilgi çekici olması, interaktif ders işlemeye müsait olması ve kağıt israfını önlemesi gibi avantajları bulunmaktadır. Aynı zamanda dijital metinlerin Güneş'e (2009) göre bazı okuma tekniklerinin kullanımını güçlendirmesi, göz sıçrama hareketlerinin kısıtlı olması, üst düzey düşünme becerilerini daha çok gerektirmesi ve geriye dönüşlerin zor olması yönlerinden de dezavantajlarının olduğu belirtilmiştir. Alanyazında belirtildiği gibi dijital metinlerden ya da basılı metinden okumanın avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Öğrencilerin okudukları metnin basılı/dijital olmasına göre akıcı okuma becerilerin etkilenip etkilenmediği ise merak konusu olmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okudukları metnin basılı/dijital olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmaktadır:

1.2.1 Alt Problemler

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metni

- a. basılı türde
- b. doğrusal hipermetin türünde
- c. doğrusal olmayan hipermetin türünde

okuduklarında doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma düzeyi nedir?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin

- d. doğru okuma,
- e. okuma hızı

f. prozodik okuma düzeyi

okudukları metnin basılı türde, doğrusal hipermetin türünde, doğrusal olmayan hipermetin türünde olmasına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okuma, bilgiye ulaşmanın en temel yoludur ve çok çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Okumayı çevremizdeki her türlü olay ve sembolleri anlamlandırma süreci olarak düşünürsek ne kadar genel bir anlama sahip olduğunu anlayabiliriz (Çetinkaya, 2022). Akıcı okuma ise, okuma becerilerinin kazanılmasında önemli bir role sahip denilebilir. Akıcı okuma, okumayı birçok yönden kapsamaktadır. Akıcı okuma hem kelime tanıma ve doğru okuma yönünden hem de okuduğunu anlama yönünden okuma ile ilintilidir (Baştuğ, 2012). Hem sesli hem sessiz okuma sırasında akıcı okuma, okumayı destekler veya kesintiye uğratar (Kuhn, vd., 2010). Rasinski'e (2014) göre akıcı okuma anlamlı ve etkili okuma için önemli bir beceridir.

Akıcı okuma becerisinin ölçüleceği araçlar açısından dijital çağda okuma konusu ele alındığında dijitalin ve okumanın birleşmesiyle hayatımıza giren dijital okuma çeşitli kavramlarla ifade edilmiştir. Bu kavramlardan bazıları “ekran okuma”, “ekrandan okuma”, e-okuma”, “elektronik okuma”, “hiper-okuma” şeklindedir. (Elkatmış, 2015;4). Güneş (2009), kâğıt sayfanın bölünmüş parçalar halinde ekrana aktarılması ve aktarılan metnin ekrandan okunması işi olarak ekran okumayı tanımlamıştır. Ekrandan okumanın kağıttan okumaya göre çeşitli avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Basılı metinlerden yapılan okumaya kıyasla ekran üzerinden okunan dijital metinlerin, medya okuryazarlığı ve görsel okuma becerilerine etki ettiği (Susar Kırmızı, 2021), daha pratik ve ekonomik oluşu (S. Maden ve A. Maden, 2016), basılı metinlere göre daha renkli, eğlenceli ve ilgi çekici olması, interaktif ders işlemeye müsait olması ve kağıt israfını önlemesi gibi avantajları bulunmaktadır. Aynı zamanda dijital metinlerin Güneş'e (2009) göre bazı okuma tekniklerinin kullanımını güçlendirmesi, göz sıçrama hareketlerinin kısıtlı olması, üst düzey düşünme becerilerini daha çok gerektirmesi ve geriye dönüşlerin zor olması yönlerinden de dezavantajlarının olduğu belirtilmiştir. Bu avantaj ve dezavantajların akıcı okumayı ne denli etkilediği de araştırmanın sonucu itibarıyla önem arz etmektedir.

Teknolojide meydana gelen değişiklikler ile birlikte yukarıda bahsedilen dijital metinler de hayatımıza girerek okuma alışkanlıklarımızı değiştirmiştir. Bu değişiklik okunan bir

metnin türüne göre ve hangi materyalden okuma yaptığımızı göre akıcı okumamızın farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesini de gerektirmiştir. Bundan dolayı araştırma konusu olarak akıcı okuma seçilmiş, akıcı okumanın basılı/dijital metinlere göre değişkenliği incelenmek istenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerini destekleyecek uygun materyalin tespitine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde (Dündar ve Akçayır, 2012; Macit ve Demir, 2016; Kazan ve Gökbulut, 2021; Başaran, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2012; Connell vd., 2012; Tuncer ve Bahadır, 2014), yapılan araştırmadan farklı olarak dijital metin türlerinin ayrıştırılmadığı görülmüştür. Dijital metinleri doğrusal ve doğrusal olmayan hipermetin türünde ayıran araştırmaların ise (Schwabe, 2022; Kazazoğlu, 2020) yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmanın alanda özgün olacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmacı tarafından hazırlanan doğrusal olmayan hipermetnin öğrenci seviyesine uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Ordu ilinde bulunan iki ilkokul ve 4. Sınıflar ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Doğrusal hipermetin: Doğrusal hipermetinler, gömülü köprüler içermeyen, doğrusal bir yapıya sahip olan dijital metinlerdir (Fesel vd., 2017).

Doğrusal olmayan hipermetin: Doğrusal olmayan hipermetin, çevrimiçi ortamda var olan, her zaman erişilebilen, bağlantılı bilgiler ağı içeren dijital metinlerdir (Fotos ve Browne, 2004).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 OKUMA KAVRAMI

Okuma, bilgiye ulaşmanın en temel yoludur ve çok çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Okuma ile ilgili aynı temele dayanan birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan belli başlıları ele alınırsa okuma, okuyucunun düzenli bir ortamda, ön bilgilerini kullanarak, yazar ile etkili bir iletişime dayanan, bir yöntem ve amaca uygun bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020). Güneş (2020) okumayı, yazılı metinlerdeki bilgiyi alarak, anlama ve bunları öğrenme, yazılan harfleri çözümlenme, seslendirme ve zihinde yapılandırma süreci olarak açıklamaktadır (Güneş, 2020). Calp (2007) ise okumayı bir metindeki simge ve sembollerini anlamlandırma olarak dile getirmiştir. Türkçe Sözlük'e (2005) göre okuma "1. Yazıya getirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir." 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nda (2006) "Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir." şeklinde yer almaktadır.

Yapılan tanımlara bakıldığında, okuma hem zihinsel hem fiziksel bir süreçtir ve hepsinde ortak olan düşünce okumanın anlam kurma süreci olmasıdır. Akyol'a (2021) göre de okuma, yazar ve okuyan arasında bir iletişimin gerekli olduğu aktif bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretimindeki temel amaç, yazı dilini ve bunu çizmede kullanılan çizim dilini doğru bir biçimde kullanmayı çocuğa kazandırmaktır. Günümüzde okumanın anlam kurma, yapılandırma özellikleri ön plana çıkmaktadır. Arı'nın da (2010) ifade ettiği gibi okuma yalnızca bir seslendirme değildir. Yani seslendirmeden daha çok okunanlardan çıkarılan anlamdır. Okuma etkinliğinin en önemli amacı anlamadır, okumada anlama yoksa öğrenme gerçekleşmez ve okuma amacına ulaşamaz. Anlama gerçekleşmez ise okuma etkinliği de başarıyla tamamlanmış sayılmaz (Sidekli, 2010). Okunandan anlam kurmayı sağlayan en önemli etken okuyucunun ön bilgileridir. Okuyucunun metni anlamlandırma sürecinde deneyim, bilgi birikimi ve sosyokültürel çevre önemlidir (Çetinkaya, 2022). Okunanın hakkında çok az veya hiç bilgimiz yok ise okuyanın anlam kurması neredeyse imkansızdır (Susar Kırmızı, 2019).

Okumanın fiziksel sürecinde ise gözün ileri sıçrama, duraksama, yeniden düzenleme, geri sıçrama gibi hareketlerinin olduğu gözlenmektedir (Çetinkaya, 2023). Göz okuma sırasında sıçramalarla ilerlemektedir. Sıçramalar sonucu parça parça alınan görüntüler gözdeki ağ tabakasının da yardımıyla birleşerek okuma eylemi gerçekleştirilmektedir (Arıcı, 2018). Okuma esnasında sıçrama ne kadar fazla olursa, okuma hızı da o kadar artar. (Soysal, 2015). Sıçramalar ne kadar düzenli ve hızlı gerçekleşirse okuma hızı da o derece düzenli ve hızlı olur (Güneş, 1997). Aktif görme alanı da okumanın fiziksel unsurlarından biridir. Gözlerimizi bir noktaya sabitlediğimizde gözümüzün gördüğü tüm satırlar bizim aktif görme alanımızı oluşturur. Bu alanın genişliği kişiden kişiye değişmektedir. Bu alan okumada önemlidir ve etkinliklerle geliştirilebilir (Güneş, 1997).

Johnson (2000) bir metnin tam olarak okunabilmesi ve anlaşılabilmesi için bazı özellikler taşıması gerektiğini söylemiştir. Bir metin okuyucuyu motive etmeli ve ilgi çekmeli, şekiller, çizimler, karakterler okunabilir olmalı, kelime ve cümle dizilişleri okunabilir olmalı, çok uzun ve karmaşık cümle yapıları olmamalı, çok fazla veya tamamen yeni fikir içermemelidir. Metnin puntosu, satır ve paragraf düzeni okunabilir durumdaysa metnin anlaşılabilirliği da artmaktadır.

Çetinkaya'ya (2023) göre öğretim programlarının odak noktası olan bilişsel becerilerinin yanı sıra okumanın duyuşsal yönü olan okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı kavramları da son derece önemlidir. Okuma tutumu olumlu ve olumsuz yönde olabileceği gibi, yapılan araştırmalarda (Akt: Çetinkaya, 2023; Baştuğ, 2014; Martinez vd., 2008; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Kush vd., 2005) okuma tutumu olumlu olan öğrencilerin okuma başarısının yüksek olduğu belirtilmiştir. Okuma tutumu ile benzer ve farklı yönleri olan okuma motivasyonu ise içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınır ve merak, zorlukla mücadele, etkinliklere katılım, öz yeterlik algısı, rekabet, tanınma, notlar, sosyal etkileşim, işten kaçınma gibi boyutları vardır. Okuma becerisini olumsuz yönde etkileyen okuma kaygısı ise yine okumayı etkileyen duyuşsal etkilerden birisidir.

Okumanın zihinsel, fiziksel ve duyuşsal yönünün yanı sıra sosyokültürel yönü de olduğu belirtilmektedir. Aile, arkadaş, çevre okuyucunun çevresidir ve tüm bunlar okuyucuyu doğumundan itibaren etkiler. Ailenin eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzeyi okumaya yatkınlıkta bir etken olduğunu göstermektedir. Ailenin kitap okuma

alışkanlığı ve sosyal çevrelerden biri olan okul da okumayı etkilemektedir (Arıcı, 2018). Yapılan araştırmalarda çocuğun evde maruz kaldığı basılı yayınlar (gazete, dergi, kitap vb.), aile bireylerinin okuma alışkanlıkları, dil gelişimini olumlu etkileyen oyunların oynanması ve etkileşimli okuma etkinlikleri yapılması, kütüphane ziyaretleri, kafiyeli oyunlar oynama gibi etkenlerle aileler çocukların eğitimlerine dâhil olduklarında öğrenciler her okul seviyesinde yüksek başarı düzeyine sahip olur (Çetinkaya, 2021).

Birey entelektüel gelişimini okuma ile sağlar; anlama yetisini güçlendirir; iletişim kurmayı kolaylaştırır, okuma, eleştirel düşünmeye temel oluşturur (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Adalı (2010), okumanın hangi sebeple gerçekleşirse gerçekleşsin eleştirel düşünme, bakış açıları geliştirmede zenginlik, kendini ve dünyayı tanıma ve yorumlama becerilerini kazandırmada en etkin beceri olduğunu ifade etmektedir.

Çocuğun akademik hayatında ve sosyal hayatında önemli bir yer tutan okuma becerisinin kazandırılması geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (2018) amaçları arasında okuma ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlar, metni anlama, zihinde anlamlandırma, yorumlama ve analiz yapma, yaşamının içerisinde bir parça haline getirme ve düzenli okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin; her biri farklı türden okuma parçalarını doğru bir telaffuzla, doğal bir ses tonuyla, tekrarlara ve takılmalar yaşamadan, kendi çıkarımlarında bulunarak, içinde yaşadığı milletin kültür, sanat, ekonomi, ahlak gibi öğelerinin farkında olarak, okumayı günlük yaşantısının bir parçası haline getirmeyi amaçlamışlardır. Okuma becerisiyle ilgili bu amaçlara ulaşmada akıcı okuma önemli bir adımdır.

2.2 AKICI OKUMA

Akıcı okuma, yeterli ve uygun bir hızda, doğru okuma ve prozodinin beraber kullanılarak yapılan okumadır (Keskin ve Akyol, 2014). Akyol (2012) akıcı okumayı uygun vurgu ve tonlama ile geriye dönmeksizin ve duraklama yapmaksızın, anlam bölünmelerine ve noktalama işaretlerine dikkat ederek konuşuyormuş gibi yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Akıcı okumanın temeli kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye dayanmaktadır. Akıcı okuma becerisi, bir kelimeyi tanıma ve anlama arasındaki bağlantıdır (Rasinski, 2014). Akıcılık, öğrencilerin okuma gelişimi sırasında ustalaşması gereken bir beceri olmanın ötesinde, öğrencinin sözcükleri çözme ve metni anlama

becerisi arasındaki köprüdür (Pikulski ve Chard, 2005). Kısaca akıcı okuma, Akyol (2012)'un belirttiği “akıcı ve anlaşılır” okumadır.

Okuma hızını metne, metnin zorluk düzeyine ve metinden elde edilecek bilgiye göre ayarlayabilen bir okuyucu, akıcı okur. Baştuğ'a (2021) göre akıcı okuyucu metni konuşur gibi okur ve noktalama işaretlerine dikkat eder. Cümledeki anlam örüntüsüne dikkat eder, okuma sırasında geri dönüş yapmaz. Akıcı okumanın tanımlarına bakarak, akıcı okuyan kişilerin geriye dönmeden, zorlanmadan, uygun bir hızla, metne uygun bir ses tonuyla okumalarının gerektiği söylenebilir. Tompkins (2006, akt. Keskin ve Akyol, 2012) akıcı okuma yapamayan öğrencileri şu şekilde tanımlamıştır; kelimeyi çözümleyip okuyamaz, fonetik olarak sesleri doğru çıkaramaz, yavaş okur, ikinci kez karşılaştığı kelimeyi hatırlayamaz, çok heceli kelimeleri hecelerine ayıramadığı için kelimeyi çözümleyemez, parmakla takip eder, vurgulu okuyamaz, kelime kelime okur, noktalama işaretlerine dikkat etmez, okuduğunu anlamaz ve okuduğunu hatırlayamaz. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan bir okuyucu, karşılaştığı kelimeleri tanımada zorlanan okuyucudur. Kelime tanıma çabasında olduğu için de metni anlayamaz ve akıcı okuyamaz (Allington, 2006). Akyol (2013) kelime tanımada yaşanan sorunlar olarak şunları belirtmiştir:

- Kelimeyi tanımıyor olmak
- Tekrarlar
- Ekleme ve çıkarmalar yapmak
- Kelimeyi yanlış okuma ve değiştirme
- Heceleyememe
- Kelimeyi veya harfi okuyamama, karıştırma
- Sembol-ses bağlantısı kuramama
- Kelimedeki harfleri değiştirme
- Tahmin ederek okumaya çalışma
- Tersine çevirme

Akıcı okuma okuyucunun kelime hazinesini arttırır, okuma motivasyonunu olumlu etkiler. Ayrıca okuma başarısı için de vazgeçilmezdir (Yıldırım vd., 2013). Akıcı

okuyucular sadece okulda değil okul dışı ortamlarda da okumaya istekli olurlar ve daha fazla metinle etkileşirler. Bu durum çocukların kelime hazinesi geliştirir ve okuma anlama dâhil birçok beceriyi edinmelerini sağlar (Spear-Swerling, 2006). Stanovich (1986) okumada ‘‘Matthew’’ etkisinden bahsetmiştir. Stanovich çalışmasında akıcı okuma ile okuma miktarının ilişkisini belirtmiştir. Matthew etkisine göre akıcı okuyanlar akıcı okuyamayanlara göre daha çok okuma yaparlar ve okuma motivasyonları daha yüksektir. Akıcı okumayanlar okumakta zorlandıklarından okuma eylemini yapmaya çekinirler. Böylece akıcı okuyanlar daha çok okuyarak okumalarını geliştirirler ancak akıcı okuyamayanlar okuma eyleminden kaçındıkları için daha da gerilerler (Akt. Baştuğ, 2021).

Minskoff (2005) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlerin yapabileceği şeyleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrencilere rol model olma,
- Öğrenciler kelime tanıma ve okumada başarılı olduklarında okuma hızına çalışmalarını
- Akıcı okumanın gerekliliği ve önemini fark ettirme,
- Öğrenciler ile ilgili notlar alarak gelişimlerini takip etme,
- Devamlı akıcı okuma ile ilgili uygulamalar yaptırma,
- Farklı, eğlenceli akıcı okuma çalışmaları yapma (Akt. Baştuğ ve Akyol, 2012).

Akıcı okuma üç unsurun okuma sürecinde etkin kullanılması ile oluşmaktadır. Bunlar doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumadır (Baştuğ ve Şenel, 2020).

2.2.1 Doğru Okuma

Okuyucuların metni anlaması için okudukları kelimeleri doğru okumaları gerekir. Yanlış okunan kelimeler yanlış anlaşılmaya yol açmaktadır. Akıcı okumanın ilk adımı kelimeyi doğru okuma ve doğru tanımadır. Baştuğ (2021) doğru okuma için akıcı okumanın anahtarı tanımını yapmıştır. Uygun bir okuma hızına ulaşma, okuduğunu anlayabilme, prozodik okuma yapabilmenin ilk şartı kelimeleri doğru okuma becerisini kazanmaktır (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Doğru okuma becerisini kazanmada önemli iki kavram kelime tanıma ve kelime ayırt etmedir. Kelime ayırt etme, kelimeyi doğru bir şekilde tanıma, kelimeyi doğru seslendirebilme ve o kelimenin anlamını bilmeyi kapsayan bir kavramdır. Bu iki beceriyi tam olarak edinemeyen okuyucu yavaş ve kesik kesik okur, sık geri dönüş ve düzeltmeler yapar (Başaran, 2013). Akyol'a (2008:198) göre okuyucu kelimeyi ayırt edebilmek için kelimeyi doğru bir şekilde tanımalı, seslendirebilmeli ve anlayabilmelidir. Okuyucunun kelime tanıma becerisi yeterince gelişmezse kelimeyi doğru okuyamaz ve dolayısıyla da akıcı okuyamaz. Kelimeyi sözlü tanıma becerisi dinleme ve konuşma alanını, yazılı bir şekilde tanıma ise okuma ve yazma alanlarını geliştirir. Çocukların bu becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapılmalı çünkü yazılı kelimeyi tanıma akıcı okumayı da beraberinde getirmektedir (Güneş, 2013).

Piper (2010) akıcı okuyabilmek için 100 kelimenin 98'inin doğru bir şekilde okunması gerektiğini söylemiştir. 1. sınıfta ilk okuma yazma döneminde doğru okumanın temelleri atılmaktadır. Bu dönemde harf-ses uyumu, hece-kelime grupları doğru bir şekilde öğrenilirse daha sonrasında otomatikleşme daha kolay olmakta ve doğru okuma becerisi de daha kolay kazanılmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kısaca okuyucu, kelime tanımadan ve doğru okumadan akıcı okuyamaz ancak akıcılık için tek koşul doğru okuma değildir. Akıcı okuma becerisi için okuyucunun okuma hızı da önemlidir.

2.2.2 Okuma Hızı

Okuyucunun akıcı okuma becerisine erişebilmesi için yalnızca doğru okuyabilmesi yetmez aynı zamanda metnin türüne göre metin hızını ayarlayarak belli bir hızda okuma yapabilmesi gerekir. Okuma hızı, kelime atlama yapmadan, okunan cümlelerin tamamının anlaşılmasını da içine alan bir kavramdır. Okuma hızı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2021). Bir diğer ifadeyle okuma hızı, kelime gördüğümüz andan itibaren onu tanıyarak sesli ve sessiz olarak okumanın tamamlanmasına kadar gerçekleşen süreçtir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Hızlı okuma becerisini kazanmanın koşulları geniş bir kelime hazinesine sahip olma, ses olaylarına hâkim olma, alfabenin ilkelerini kavrama, sonraki kelimeyi doğru tahmin edebilme ve metin içerişi ipuçlarını yakalayabilmedir (Başaran, 2013). Rasinski (2004) okuma hızını otomatik bir şekilde kelime tanıma şeklinde açıklamaktadır. Bir davranışı ne kadar sık tekrarlırsak davranışı o kadar hızlı yaparız. Okumanın ve kelime tanımanın hızlanması için o kelimenin yeteri kadar tekrarlanmış olması gerekir (Keskin, 2012).

LaBerge ve Samuels (1974; Akt: Yıldız, 2013), okumada otomatikleşme kavramını açıklamıştır. Samuels'e göre okuyucunun akıcı okuma becerisine sahip olması için okuma anlaması gelişmiş ve kelime tanımada otomatikleşmiş olması gerekir. Kelime tanıma konusunda otomatikleşme becerisine sahip olmuş okur okuduğunu anlayabilir ve metni daha iyi kavrayabilir. Okuyucu otomatikleştiğinde belirli bir hızda okur ve bu durum metni anlamasına olumlu katkıda bulunur (Çetinkaya vd., 2016). Farklı metin türlerinin farklı hızlarda okunması da otomatikleşme kavramı ile açıklanabilir. Öğrenciler öykü, masal gibi tanınan kelime sayısının fazla olduğu metinleri daha hızlı okurken, ilk defa ya da az karşılaştığı kelimelerin bulunduğu bilgilendirici metinleri okuma hızları farklılaşmaktadır.

Akyol (2013) okuduğunu anlama ve okuma hızının birbirine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Kelime anlama yavaş olursa okuma hızı da düşer ve anlama da yavaşlar. Baştuğ (2021) okuma hızı yetersiz olursa okuyucu anlamı yakalayamayabilir, gereğinden fazla olursa da anlamı kaçırabilir diyerek okuma hızıyla okuduğunu anlamının ilişkisini açıklamıştır. Akyol (2016) okuma hızının belli bir seviyede olması gerektiğini belirtmiştir. Yavaş okumak okuma anlamayı olumsuz etkilediği gibi okumaya karşı tutumu da olumsuz etkiler. Aynı şekilde çok hızlı okumak da olumsuzlukları beraberinde getirir. Çok hızlı okuyanlar metindeki ayrıntıları fark etmez. Öğrencilere okuma hızının da bir sınırı olduğunu öğretmek, metni hızlı okumanın metni yavaş okuma gibi bir okuma hatası olduğunu belirtmek gerekir. Metnin türüne ve prozodisine uygun olmayan bir okuma hızı metni anlamayı zorlaştırır.

Akyol (2012) okuyucuların okuma hızını arttırabilmesi için yapabileceklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma hızını arttırmak için istekli olunmalı.
- Okuma hızı kayıt altına alınmalı.
- Okuma yaptığı ortam ve zaman iyi seçilmeli.
- Metni anladığından emin olmalı.
- Okuma yapmadan önce metnin özeti varsa bakmalı.
- Okumada nelere öncelik vereceğine karar vermeli.

- Öğretmenler, öğrencilerin doğru okuma becerisinin yanında doğru okuma hızını kazanmaları için de çalışmalar yapmalı, ayrıca prozodi becerisinin okumaya ne kadar aktarıldığına da dikkat etmelidir.

2.2.3 Prozodi

Okumada önceleri kelime tanıma ve okuma hızı yani otomatikleşme kavramı üzerinde durulmuş ancak zamanla anlam ve yorumlama ile akıcı okumanın ilişkisi üzerinde durularak prozodi kavramına da önem kazandırılmıştır. Akıcı okuma için gerekli olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerisi birbirinden etkilenir ve eşit derecede öneme sahiptir (Ulusoy vd., 2011). Rasinski (2009) okumada prozodinin gerçek ve doğal bir ortamda yapılacağını belirtmiş ve prozodiyi ‘sesli okumayı bir nevi sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği’ diyerek tanımlamıştır (Akt: Baştuğ, Keskin, 2012). Başaran (2013), prozodiyi metni doğal ve ahenkli bir sesle ve ritme, boğumlamaya, vurguya, duraklamaya, tonlamalara dikkat ederek okuma olarak tanımlamıştır. Baştuğ ve Akyol'a (2012) göre tonlama, vurgu, zamanlama ve duraklama gibi prozodi öğelerinin gerçekleştirilmesi ile yapılan okuma akıcı okumadır. TDK (Türk Dil Kurumu)'da (2005) ise prozodi “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bir metni prozodi okuyabilmek akıcı okumanın son aşamasıdır. Okuyucu metni öncelikle doğru okumalı, daha sonrasında otomatikleşme becerisinin gerektirdiği hızda kelimeyi tanımalı ve son olarak da prozodik okuma yapabilmeli. Bir metnin anlaşılabilirliği üç becerinin de işe koşulmasına bağlıdır. Doğru ve uygun bir hızda okuyamadan prozodik okuma yapmak mümkün değildir çünkü prozodik okuma metni anlamayı gerektirir, bilişsel bir süreçtir (Keskin, 2012). Doğru ve uygun bir hızda okunmamış olan bir metinde prozodik unsurların işe koşulması beklenemez. Okuma sırasındaki prozodik beceri, konuşma dilindeki prozodiye yaklaşmalıdır. Okuyucunun ön bilgileri, sahip olduğu kelime hazinesi, okuma amacı, otomatikleşme becerisi, ilk kez okuyacağı bir kelimeyi okuma ve anlama hızı, bir sonraki kelime veya cümleyi tahmin edebilme becerisi gibi etkenler prozodiyi etkiler (Başaran, 2013). Öğrenciler okuma yaparken yalnızca hıza değil prozodiye de dikkat etmelidirler. Sadece hızlı okumaya odaklanan bir öğrenci hem kelime tanıma hataları yapar, hem okuduğunu anlayamaz hem de prozodiyi gözden geçirir (Akyol vd., 2014).

Baştuğ (2012), prozodinin bazı kavramları da içerdiğini belirtmektedir. Bu kavramları işe koşulduğu bir okumada anlatılmak istenen duygu ve düşünce en iyi biçimde aktarılır. Bu kavramlar şunlardır (Baştuğ, 2012). Tonlama, aktarılmak istenen anlama göre sesin inceltilmesi, kalınlaştırılması, yükseltilmesi veya alçaltılmasıdır. Tonlama yardımıyla metnin anlamı belirgin bir şekilde ifade edilir. Vurgulama, okuma sırasında bir kelimenin diğerlerinden daha farklı bir tonda söylenmesidir. Aktarılmak istenen bir ifadenin vurgusuna yardımcı olur. Dikkatleri çeker. Duraklama, metnin belirli yerlerinde duraksamalar yaparak sesin daha etkili bir biçimde kullanılmasını, metnin monotonluktan kurtulmasını sağlar. Duraklamalar noktalama işaretlerine göre yapılır. Boğumlama, seslerin, heceleri, kelimelerin doğru bir şekilde telaffuzu olarak açıklanabilir. Ritim, olması gereken yerlerde yapılan duruşlarla, belli bir ritimde okumayı tanımlar. Anlama ulaşma konusunda yardımcı olur.

Öğretmenler akıcı okuma becerilerini kazandırma konusunda kelime tanıma, okuma hızı, doğru okuma gibi konularda yeterli bilgiye sahip olabilirler ancak prozodik okuma konusunda yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Bu konuda öğretmenler öncelikle öğrencilere prozodik okuma yaparak örnek olmalı ve olumlu tutum geliştirmelerine destek olmalı (Keskin vd., 2013).

2.3 DİJİTAL ÇAĞDA OKUMA

Teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte tüm alanlarda değişimler ve gelişmeler yaşanmıştır. Yeni kavramlar, yeni olgular ortaya çıkmış, bunlarla birlikte eğitim alanında büyük devrimler yaşanmıştır. Değişim yaşayan alanlardan biri de okuma alanıdır. Dijital okuma, bilgisayar destekli okuma, ekran/ekranik okuma, medya okuryazarlığı gibi kavramlar bu değişiklikler sonucu hayatımıza girmiştir. Yakın bir zamana kadar sadece kâğıt üzerinden yapılan okuma süreci değişerek yerini daha çok ekranlara bırakmıştır. Dijitalin ve okumanın birleşmesiyle hayatımıza giren dijital okuma çeşitli kavramlarla ifade edilmiştir. Bu kavramlardan bazıları “ekran okuma”, “ekrandan okuma”, e-okuma”, “elektronik okuma”, “hiper-okuma” şeklindedir (Elkatmış, 2015;4).

2.3.1 Ekran Okuma

Ekran okumanın tanımlarına bakacak olursak, Nordquist (2017) ekran okumayı dijital bir cihazdaki metinden bilgi çıkarma süreci, Güneş (2009) ise, kâğıt sayfanın bölünmüş

parçalar halinde ekrana aktarılması ve aktarılan metnin ekrandan okunması işi olarak ekran okumayı tanımlamıştır. İleri (2011:2), bilgisayar ve benzeri ekranlar aracılığıyla metinleri temel teknolojik bilgileri işe koşarak işletilen bir anlam kurma süreci olarak tanımlar. Bir başka tanımla ekran okuma, teknolojinin gelişmesi ile ortaya çıkan, bu teknolojiler geliştikçe de değişikliğe uğrayan bir tür okumadır (Duran ve Alevli, 2014). Çeşitli okuma teknikleri kullanılarak, zamandan tasarruf sağlayarak, derin ve yoğun olmayan bir okuma türü olarak da tanımlanır (Liu, 2005 Akt. Yaman ve Dağtaş, 2013). En genel ifade ile dijital okuma ya da ekran okuma, ekrandan alınan uyaranlar ile okuyucunun teknoloji bilgilerinin de yardımıyla işleyen bir anlam kurma süreci olarak belirtilebilir (Keskin vd., 2016).

Ekran okuma kavramını sadece bilgisayar ekranından okuma olarak düşünemeyiz. Ekran okuma konusunda farklı araçlar da söz konusudur. Maden (2012) bu araçları bilgisayar, cep telefonu, yansı, elektronik reklam panoları, elektrikli ev aletlerinin ekranları, televizyon ekranı olarak sıralamıştır. Farklı farklı ekranlardan yapılabilen bu ekran okuma süreci Güneş'e göre (2010) üç bileşenden oluşur. Bunlar metin, ortam ve okuyucudur. Bu süreçte en aktif olan ise okuyucudur. Okuyucu görür, anlar ve zihinde yapılandırır. Metnin ve ortamın fiziksel özellikleri ise bu görme, anlama ve yapılandırma işlemlerine etki eder. Bu işlemler şu şekilde ifade edilmiştir:

Görme, ekran okuma sürecinin ilk adımıdır. Gözümüzde bulunan duyu alıcıları ile bilgiler zihne aktarılmaktadır. Ekran okumada görme kâğıt okumaya göre daha farklı gerçekleşmektedir. Gözün hareketleri, duruşu, gördüğü alan, kelime tanıma ve görselleri okuma gibi süreçler ekranda kâğıttan daha farklı işlemektedir. Okuyucunun gerekli görme becerisini kazanması ve doğru ve etkili bir görüşe sahip olması gerekir. Anlama, ekran okuma sürecinin ikinci aşamasıdır. İlk aşamada göz metinden bilgileri toplar, bu aşamada ise o bilgiler çeşitli işlemlerden geçerek anlamlandırılır. Okuyucunun ön bilgileri, zihin yapısı, ses bilgisi, anlam bilgisi, tutum zevk ve ihtiyaçları gibi değişkenler anlamayı etkiler. Zihinde yapılandırma, bu aşamada anlamlandırılan bilgiler okuyucunun zihninde yer almaktadır. Okuyucuların okuduklarını kolayca yapılandırması için tahmin, soru sorma, değerlendirme, amaç belirleme, kontrol etme gibi işlemler yapması gerekir.

Ercan ve Ateş'e (2015) göre ekrandan okuma, kâğıttan okumaya göre daha farklı gerçekleşir. Okuyucu çok fazla uyarıcıyla karşılaşır ve bu durum sürece etki eder.

Duran ve Alevli'ye (2014) göre ekranda olan dikkat çekici ögeler metne odaklanmayı zorlaştırabilir. Güneş'e (2010) göre ekran okumanın verimli olabilmesi için öğrencilere çeşitli okuma teknikleri ve beceriler kazandırılmalıdır. Bu beceriler temel okuma yazma becerileri geliştikten sonra verilmelidir. Yetişkin rehberliği okuma için elzemdir ve okullar bu konuda üzerine düşen görevi yapmalıdırlar. Ekran okumada, okumanın daha verimli olabilmesi, olumsuzlukların en aza indirilmesi için elektronik metinlerin bazı özelliklerinin bilinmesi gerekir. Bu özellikler şunlardır (Güneş, 2010; Altun ve Çakmak, 2008).

- Elektronik metinler bir ekran üzerinden verilir.
- Elektronik metinler düşey ve yatay şekilde ekranda bulunmaktadır. Gözler yatay halde sağa ve sola gittiği için okuma becerisi ve zihinsel işlemler bu durumdan etkilenir.
- Elektronik metinlerin içeriği doğrusal olmadığında okuyucu bilgi geçişlerini köprüler kullanarak yapabilir.
- Elektronik metinler sabit değildirler. Sürekli bir düşey hareket yaparlar.
- Okuyucular metnin hangi kısmına ulaşması gerektiğini kendi belirler.
- Elektronik metinler birbiri ardına geçen sayfalardan oluşur, sayfanın bir kısmı gözükürken diğer kısmı kaybolur.
- Görsel ve işitsel ögeler kullanılarak içerik zenginleştirilebilir.
- Metindeki başlık ve alt başlıkların takibi zordur.
- Belirli bir başlangıç ve bitişi yoktur.
- Göz hareketleri basılı metinlerdeki göz hareketlerine göre daha karmaşıktır.
- Yabancı karakterler kelime tanıma işini zorlaştırır.

Ekran okuma sürecinde metnin desteklediği çeşitli animasyonlar ve videolar içeriğin daha iyi anlaşılmasını sağladığı gibi okuma sürecinin parçalı olmasına da neden olmaktadır (Duran ve Alevli, 2014). Bu durum gözün sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Ekran okumanın göz sağlığına etkilerinin araştırıldığı bir araştırmada çalışmaya katılanlar bir süre sonra ekran okumanın göz yorgunluğuna neden olduğunu

belirtmişlerdir (Mercieca, 2004 Akt. Ulu, 2018). Göz yorgunluğuna rağmen ekran okumanın verimli yürütülebilmesi için yapılması gereken bazı şeyler şunlardır:

- Göz yorulmalarına karşın gözleri dinlendirecek aralar verilmelidir. Bu dinlendirmeler iki şekilde yapılabilir. İlki gökyüzüne veya tavana bakarak renk yönünden dinlendirme, ikincisi ise avuç içlerimizle gözlerimizi kapatarak yapacağımız dinlenmedir.
- Gözlerin kurummasına engel olmak için gözler sık kırılmalıdır.
- Göz bakımı konusunda, gözlük ve lens hijyeni konusunda hassas olunması gerekmektedir (Güneş, 2010:15-16).

2.4 Metin Türleri

2.4.1 Basılı Metinler

Araştırmacıların birbirinden farklı bir şekilde metin türlerini sınıflandırdıkları görülmektedir. Cemiloğlu (2004) metinleri olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olarak sınıflandırırken; Akyol'a (1999: 253) göre metinler, hikâye edici metinler, bilgi vermeye dayalı metinler olarak sınıflandırılmaktadır. Güneş (2013) de metinlerin sözlü metin, yazılı metin ve görsel metin olarak sınıflandırılabilceğini belirtmiştir. Bu çalışmada metin türleri 1-5. sınıflar için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) sınıflandırıldığı şekilde öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak ele alınacaktır.

2.4.2 Bilgilendirici Metin

Duke (2000) bilgilendirici metni doğal ve sosyal dünya hakkında bilgi iletme amacıyla belirli metin özelliklerine göre yazılmış metin olarak tanımlamaktadır. Güneş (2007) bilgilendirici metinleri bir konuyu açıklamak ya da bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla yazılan, mecazlara yer vermeden, açık bir dille yazılmış metinler olarak tanımlamaktadır. Doğruluğu ve yanlışlığı kanıtlanabilir. Okuyucu düşünmeye sevk eder. Genel yapısı bilgilendirici metinleri hikâye edici metinlere göre daha zor kılar (Akyol, 1999). Öğrencilerin bu metin türünü daha zor öğrenmelerindeki nedenlerden biri küçük yaşlardan itibaren öyküleyici metinlerle vakit geçirmeleri ve bilgilendirici metinlerle okul ortamında karşılaşmalarıdır (Gunning, 2003). Bilgilendirici metinlerle okul ortamında karşılaştıklarında ise bu metinlere ne kadar zaman harcadığı ile ilgili

çalışmalar da (Duke, 2000; Yopp ve Yopp, 2006) bize bilgilendirici metinlere ayrılan zamanların çok düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metni anlamaları ve metinle geçirdikleri süre paraleldir. Bilgilendirici metinlerle yapılan çalışmalar, öğrencilerin bu metin türünü anlamalarına yardımcı olur. Öğretmenler süreçte kullanılan bilgilendirici metinleri destekleyerek öğrencilerin anlamalarına destek olmalıdırlar (Hall, vd., 2005).

Bilgilendirici metinler birçok farklı türde yazılabilir. Tarih, felsefe, bilim ve günlük hayatın gerçekleri gibi konular bunlardan bazılarıdır (Güneş, 2013). Makale, deneme, biyografi, mektup, fıkra, özlü sözler, e-posta, söyleşi, broşür gibi alt türleri olan bilgilendirici metinler işlenen konuya göre çeşitlenir (MEB, 2018).

2.4.3 Öyküleyici Metin

Dış dünyadaki gerçeklerin kurgusal olarak ele alındığı metin türleridir (Dilidüzgün, 2003:96). Kolaç'a (2009) göre genel olarak bir olay örgüsü barındırır, ana düşüncesi, kişi, zaman, mekân gibi öğeleri vardır. Özneldir ve estetik kaygı gözetir. Duygusal ve düşsel öğeleri vardır. Ancak Özdemir'e (1999) göre kimi zaman da gerçek yaşamdan parçalar aktarır. Öyküleyici metinler bir mesaj verme amacıyla da kullanılabilir. Çocuklar okuduğu bir metni sentezleyerek çeşitli mesajlara ulaşabilirler (Cemiloğlu, 2004).

Bir öyküleyici metin Akyol'a (2006) göre yedi aşamadan oluşur. Bunlar Sahne, Ana ve yardımcı karakter, Olay, Problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki aşamalarıdır. Aytaş'a (2006) göre ise serim, düğüm, çözüm olmak üzere üç aşamadan oluşurlar.

2.4.4 Şiir

Güneş'e (2013) göre şiir, özgün metinler başlığı altında incelenmesi gerekir. Özgün metinler, öğretim amacı taşımayan, konuşmaya, kendini ifade etmeye ve kelime bilgisi, dil bilgisi gibi alanların öğrenimine ve uygulanmasına yardımcı olan metinlerdir. Lirik, didaktik, pastoral, satirik ve epik olmak üzere beş çeşit şiir vardır (Kıbrıs, 2008: 334) ancak Türkçe öğretim programında (MEB, 2018) mani, türkü, şarkı, şiir, sayısmaca, ninni, tekerleme ve bilmece de şiir olarak ele alınmıştır.

Şiirden dil becerilerini geliştirme, söz sanatlarını kullanma ve sözcükleri farklı kullanma gibi amaçlarda bir araç olarak faydalanılır (Erdal, 2013). Şiirin anadili sevdirmeye,

anadilin zenginliklerini gösterme, bir duygu ve düşünceyi değişik bir biçimde ifade etme gibi işlevlerini kullanarak çocukların dikkatini günlük dilden daha çeşitli açılara çekebiliriz (Oğuzkan, 1997).

2.5 Dijital Metinler

Dijital metin, metin blokları şeklinde içerik sunulan ekran tabanlı metin türüdür (Sulak, 2022). Dijital metinler dijital bir ortamda resim, animasyon, ses, müzik, video gibi araçlar ile birlikte sunulurlar (Ertem,2014). Dijital metinlerde yazı tipi boyutu, sözlük kullanımı, not alma gibi özellikler öğrenme sürecinde özerklik sağlar ve bu faktörler öğrenciyi okumaya motive eder (Schunk, 2001). Öğrenme sürecindeki bu özerklik sayesinde dijital metin üzerinden çeşitli hipermetinlere ve web sayfalarına giden yolları kullanabilirler (Carusi, 2006; akt. Sulak, 2022).

Pew araştırma merkezi, ABD’de basılı materyaller yerine dijital metinleri tercih eden okuyucu sayısının %17’den %28’e yükseldiğini bildiriyor (Perrin, 2016). Aynı şekilde sınıflarda da basılı metinleri tamamlama amacıyla dijital metinlerin kullanımlarının da arttığı gözlemlenmiştir (Walsh, 2010; Donham, 2013).

Çok çeşitli dijital metinler olmakla birlikte okuma süreçleri açısından dijital metinler hipermetinler, çoklu ortam metinleri ve interaktif metinler şeklinde sınıflandırılabilir (Sulak, 2022).

2.5.1 Hipermetinler

Hipermetinler genel olarak bir metin öbeğinden diğerine geçişe izin veren bağlantılar içeren belgelerdir (Destefano ve Lefevre, 2007). Hipermeti terimi, “açık uçlu, sürekli olarak tamamlanmamış bir metinsellik içinde birden çok yol, zincir veya iz yoluyla elektronik olarak birbirine bağlanan sözcük veya görüntü bloklarından oluşan metni” ifade eder (Hawkes, vd., 2001). Karadeniz (2006) hipermetni basılı bir kitabın farklı uzunluktaki parçalara bölünerek bu parçalar arasında bağlantılar kurulması olarak tanımlamıştır. Hipermetinlerde okuyucular birbirleriyle bağlantılı köprüler arasında dolaşarak okuma yaparlar. Sulak (2022) doğrusal olmayan hipermetinlerde okuyucunun her bağlantıda bir karar vermesi gerektiğinden doğrusal hipermetinlere veya az sayıda köprüye sahip hipermetinlere göre daha zor anlaşıldığını belirtmiştir.

2.5.2 Doğrusal Hipermetinler

Doğrusal hipermetinler, gömülü köprüler içermeyen, doğrusal bir yapıya sahip olan dijital metinlerdir (Fesal vd., 2017). Doğrusal hipermetinlerin bir örneği e-kitaplardır. Günümüz teknolojisi ile metinlerin basılı sürümlerine e-kitap şeklinde ulaşabilmektedir. E-kitaplar, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve Kindle gibi cihazlardan kullanılabilir. E-kitaplar basılı kitapların dijital versiyonları olabilecekleri gibi (Mattison, 2002; akt. Sulak, 2022) Furenes (2021), e-kitapların metni aydınlatma, fon müziği, sesler ve animasyonlar gibi efektler içerebileceğini belirtmiştir. Güneş'e (2014) göre de, e-kitaplar ses, resim, görsel ve işitsel öğeler ile okuyucuya zengin bir süreç yaşatır.

2.5.3 Doğrusal Olmayan Hipermetinler

Doğrusal olmayan hipermetin, çevrimiçi ortamda var olan, her zaman erişilebilen, bağlantılı bilgiler ağı içeren dijital metinlerdir (Fotos ve Browne, 2004). Bu hipermetin türü, dijital ortamda gömülü bağlantılar içerir (Sulak, 2022). Doğrusal olmayan hipermetin okuyucuları, bir bağlantıya tıklayıp tıklamamak ve bundan sonraki adımlarının ne olacağı konusunda seçimler yapmak zorundadırlar. Bu durum kendi okuma deneyimlerini kendilerinin şekillendirmesine olanak sağlar (Slatin, 1990). Bağlantıların sağladığı seçim yapma fırsatı öğrenen kontrolü ve esneklik sağlar (Shapiro ve Niederhauser, 2004), bilgiyi farklı öğrencilere göre uyarlamamıza izin verir (Lee ve Tedder, 2004) ve okuyucuya içerik hakkında esnek bir düşünce geliştirmesini destekleyerek karmaşık şemalar oluşturmaya yardımcı olur (Ebsworth ve Mcdonnell, 2013).

2.5.4 Çoklu Ortam Metinleri

Çoklu ortam metinleri düz dijital metinlerden farklı olarak işitme ve görme duyularına hitap eden (resim, video, ses ve animasyon gibi) öğeler kullanılan metinlerdir (Kuzu, 2011). Bilgiyi sade bir metin olarak değil, birden fazla duyuyu etkin hale getiren bir metin olarak düzenleyip sunar (Yalçınkaya ve Özerbaş, 2017). Ses ve müzik eşliğinde sunulan slaytlar bu türün ilk örneklerinden olmakla birlikte (İnal ve Çakır, 2021), bu metinlerin en güzel örneklerini dijital hikâye kitaplarında görmekteyiz (Sulak, 2022). Müzik, video, ses, resim gibi unsurları bünyesinde barındırarak, birçok duyuya hitap

eden ve eğlenceli bir metin türü olan dijital hikayeler çocuklara dil gelişim konusunda büyük faydalar sağlamaktadır (Susar Kırmızı, 2021).

2.5.5 Etkileşimli (İnteraktif) Metinler

Etkileşimli metinler, eş zamanlı olan veya olmayan, herkesin ortak çalışması sonucu oluşan dijital ortam metinleridir (Sulak, 2022). Bu metinlere wikiler örnek olarak verilebilir. Leuf ve Cunningham (2001; akt. Raman, 2005), wikileri birbirine bağlantılı web sayfalarının kolayca düzenlenebildiği ve özgürce genişletilebildiği dijital ortamlar olarak tanımlamaktadır. Bu özellikleri ile wiki, üzerinde çalışma yapılabilecek etkileşimli ve işbirlikli metin ortamı sunmaktadır (Ebersbach vd., 2006). Bu ortamlar kişilerin yalnızca ekleme yapmalarına değil, aynı zamanda değişiklik yapmalarına, yanlış olduğunu düşündükleri bilgiyi kaldırmalarına ve düzeltmelerine de olanak sağlar (Minocha and Roberts, 2008). Bu metinlerin özelliklerinden biri ise yapılan değişiklik ve düzenlemeleri kaydederek istedikleri zaman geri dönüş imkânı sağlaması (Engstrom and Jewett, 2007) ve her katılımcının yaptığı katkıyı doğrudan gözlemleme şansı olmasıdır (Alden, 2010; akt. Sulak, 2022).

2.6 Akıcı Okumada Dijital Metin mi Basılı Metin mi?

Akıcı okumada dijital ve basılı metnin karşılaştırıldığı birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları basılı metnin dijital metinlere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini (Baştuğ ve Keskin, 2013), bazıları ise dijital okumanın basılı metinden okumaya göre daha olumlu sonuçlar verdiğini (Uçar, 2022) ifade etmektedir. Araştırmalara göre genç okurlar dijital okuma konusunda yetkindir (Sulak, 2023). Bu durum dijital metnin basılı metne göre daha hızlı erişilebilir olmasından, ses, görsel, metin, video gibi birçok bileşenin kullanılabilir olmasından ve zaman avantajı gibi birçok unsurdan kaynaklanmaktadır (Chen ve chen, 2014; Liu, 2005). Ancak basılı metnin özelliklerinden olan dokunsallık tatmini, altını çizebilme avantajı, ne kadar okuyabildiğini görebilme gibi unsurlar hala okuma motivasyonu açısından basılı metinleri üstün kılmaktadır (Baron, 2015).

Basılı ve dijital metinlerin özelliklerini ve bu metinlere uyum sağlamak için gereken okuma stratejilerini karşılaştırarak, basılı okuma ile çevrimiçi okuma arasındaki dört ana fark olduğu söylenebilir (Pardede, 2019). Birincisi, basılı metinler genellikle doğrusal iken çevrimiçi metinler genellikle doğrusal değildir (Chen, 2009). İkincisi,

genellikle önceden belirlenmiş ve öngörülebilir bir yolla karakterize edilen basılı metinlerden farklı olarak, dijital metinlerin yolu rastgele ve öngörülemez bir şekilde ilerler. Üçüncüsü, okuyucunun metne baktığı bilgisayar ekranının alan sınırlaması nedeniyle okuyucular dijital metinde aynı anda daha az metin görebilirler. Sonuç olarak, geleneksel basılı metin okuyucularıyla karşılaştırıldığında, çevrimiçi okuyucular okuduklarını anlama mücadelesinde daha fazla zorlukla karşılaşmaktadır (Coiro, 2003). Dördüncüsü, dijital metinlerde hiper bağlantıların bulunması, okuyucuların hem zihinlerinde hem de fiziksel olarak ekran üzerinde gezinmelerini daha karmaşık hale getirmektedir (Coiro ve Dobler, 2007).

Güneş (2010), ekrandan okuma kavramını bir elektronik ekran vasıtasıyla aktarılan metinlerin okunması eylemi olarak belirtmektedir. Hızla gelişen teknoloji sayesinde ekran okuma da önemli ve zorunlu bir hal almıştır. Çoğu eğitim ortamında veya günlük hayatımızda metinler ve yazılar ekranlardan okunmakta, bu sayede hızla ulaştırılarak yaygınlaştırılmaktadır. Ekrandan okumada kâğıt sayfasının daha küçük boyutlarında ve daha az yazılarla art arda metinler iletildiği için Güneş (2009) ekran okumaya ‘parçacık okuma’ da demiştir. Akıcı okumanın okuma hızı bileşeni açısından bakıldığında parçalar halinde ekrandan okumanın kâğıttan bir bütün olarak okumaya göre dezavantajları olabilmektedir.

Nielsen (1995) tarafından yapılan araştırmaya göre ekrandan okuyan öğrenciler basılı materyalden okuyanlara göre %25 daha yavaş okudukları gözlenmiştir. Bu durumun ekrandaki metinlerin fiziksel düzeninden kaynaklandığını, ekrandaki metinlerin sütun genişliğinin daha fazla olduğundan kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bir satırdaki karakter sayısının dijital metinde basılı metinden daha fazla olması da okuma hızını etkilemektedir (Kurniawan ve Zaphiris, 2001).

Duran’a (2013) göre ise dijital metinler çok sayıda duyu organına hitap ettiği için öğrencilerin metinlerden daha kolay anlam kurduklarını, bu durumda özellikle zayıf okuyucuların motivasyonunu artırdığını ifade etmektedir. Teknolojik bir aletten erişilebilen dijital metinleri akıcı okuma derslerinde kullanılması öğrencilerin okuma doğruluğunu, okuma hızını ve prozodisini güçlendirdiğini, okuma akıcılığı edindirdiğini, anlama becerilerini geliştirdiğini ve okuma zevkine olumlu yönde katkı sağladığını belirtilmektedir (Thoerner ve Williams, 2012; Larson, 2010). Thoerner ve Williams’a (2012) göre dijital metinler okuma sürecindeki sıkıcılığı ve tekdüzeliği

ortadan kaldırıp süreci daha zevkli hale getirmektedir. Okunan metin dijital bir ortamda okunduğunda çocuklar için daha ilgi çekici ve motive edici hale gelmektedir. Okuma motivasyonu yüksek olan öğrencinin ise akıcı okuma becerisinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Akıcı okuma konusunda dijital metnin ve basılı metnin çeşitli avantajları ve dezavantajlarının bulunduğu söylenebilir. Farklı çalışmalar akıcı okuma üzerindeki etki ile ilgili farklı sonuçlar elde etmiştir. Bu konuda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma ile ilgili alanyazın tarandığında; dijital okuma, ekrandan okuma, kâğıttan okuma gibi konular üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

3.1 Yurtdışı Araştırmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalardan bazılarının sonuçlarının basılı metinlerin lehine olduğu görülmüştür:

Loh ve Sun (2019) ergenlerin basılı ve dijital okuma alışkanlıkları araştırmasında, Singapur'daki ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital okuma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem deseni kullanılarak yapılmıştır. Yaşları 13 ve 17 arasında değişen 7208 öğrenciye anket uygulanmış, bunların 6005'i anketi tamamlamıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 14 yaşındaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin daha çok basılı metinleri tercih ettiği ancak yaşları arttıkça dijitale daha çok yönlendikleri görülmüştür.

Clinton-Lisell, Kelly ve Clark (2020) e-ders kitabı araçlarının modellenmesi veya kâğıttan okumaya teşvik edilmesi: ders kitabının hangi ortam üzerinden kullanıldığının etkileri nelerdir? Araştırmasının amacı öğrencileri ders kitaplarını okumaları ve kullanmaları açısından kâğıttan okumaya mı teşvik etmenin yoksa e-ders kitabı araçlarını modellemenin mi daha iyi olacağını belirlemektir. Araştırmada 144 öğrenciye bir video izletilmiş ve kâğıttan okumanın faydaları, e-ders kitaplarının kullanımı ve diğer eğitim kaynakları hakkında sorular yönlendirilmiştir. Bulgular öğrencilerin ders kitaplarını kâğıttan okumanın daha faydalı olduğunu göstermiştir.

Mangen, Walgermo ve Brønnick (2013) kâğıttan veya ekrandan doğrusal metinleri okuma: okuma anlama üzerine etkisi adlı çalışmasındaki amaç kullanılan ara yüzün okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmaktır. Katılımcıları Norveç'teki iki farklı ilkokuldan 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler iki gruba ayrılarak bir gruba basılı şekilde diğer gruba dijital olarak metin okutulmuştur. Sonrasında öğrencilere okuma anlama testi uygulanarak puanlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

basılı metinleri okuyan öğrencilerin metinleri dijital olarak okuyanlara göre anlamlı şekilde yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Sage, Piazzini, Downey IV ve Masilela (2020) basılı materyal, dizüstü bilgisayar ve e-okuyucudan okuma: üniversite öğrencilerinin öğrenimi için benzerlikler ve farklılıklar adlı çalışmada amaç basılı materyal, dizüstü bilgisayar ve e-okuyucu arasındaki okuma anlama puanlarında farklılık olup olmadığını incelemektir. 144 lisans öğrencisi bu çalışmanın katılımcıdır. Katılımcılar, okuma anlama verilerini elde edilebilmesi için ilgili materyallerle metinleri okuduktan sonra her biri için 5 çoktan seçmeli, 1 açık uçlu sorudan oluşan bir sınava tabii tutuldu. Her sınavdan sonra ise öğrenme algılarıyla alakalı üç soruyu yanıtladılar. Sonuçlar, öğrencilerin basılı materyalden öğrenme deneyiminin daha üstün olduğunu göstermiştir. Dizüstü bilgisayarın okuma anlamı ona yakın çıksa da e-okuyucunun puanları anlamlı şekilde düşük çıkmıştır.

Singer Trakhman, Alexander ve Berkowitz (2019) basılı ve dijital ortamlarda anlama, kalibrasyon, işlem süresi üzerine etkileri başlıklı araştırmalarında metinleri basılı veya dijital olarak işlemlerinin katılımcıların kavrama, işlem süresi ve kalibrasyonları üzerine etkisi araştırılmıştır. 86 lisans öğrencisine bir kitabın bölümleri basılı ve dijital olarak sunulmuştur. Araştırmanın verileri okuma anlama testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre basılı okumanın bilgileri hatırlama, anlama ve işlem süresi konusunda daha yüksek puanlı olduğu bulunmuştur.

Clinton (2019) kâğıttan okuma ile karşılaştırıldığında ekranlar: Sistematik bir inceleme ve meta analiz araştırmasının amacı kâğıttan veya ekrandan okumanın okuma anlamayı nasıl etkilediğini, okuma süresi ve üst biliş açısından okuma sürecini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Yedi veritabanı kullanılarak 2008-2018 yılları arasındaki okumayı karşılaştıran araştırmalar raporlaştırılmıştır. 29 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre performans olumsuz etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Furenes, Kucirkova ve Bus (2021) çocukların kâğıt ve ekran tercihlerinin karşılaştırılması: meta analiz çalışması araştırmasında dijital ile kâğıdın karşılaştırıldığı 21 çalışma incelenmiştir. Kâğıt ve ekran tercihlerini karşılaştırarak okuduğunu anlama ve kelime dağarcığını ölçen, 1-8 yaş arası çocukların dâhil edildiği araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sonuçları dijital kitapların okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin düşük olduğunu göstermiştir.

Hamer ve McGrath (2011) ekrandan okuma Kâğıttan Okumaya Karşı: Öğrencilerin Strateji Kullanımı ve Tercihleri araştırmasındaki amaç öğrencilerin okuma yaparken hangi formatı tercih ettiğini belirlemek ve iki formattada okurken hangi stratejileri kullandıklarını belirlemektir. Katılımcılar okuma ağırlıklı kurslarda başarılı olmuş 237 lisans öğrencisidir. Veriler çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma sırasında şu stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Bölüm başlıklarını ve alt başlıkları okuma, kâğıt üzerindeki grafiklere bakma, bölüm sonu özetlerini okuma ve soruları yanıtlama, okuma amacını netleştirme ve arka plan bilgisine erişme. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun kâğıt üzerinden çalışmayı tercih ettiği raporlaştırıldı.

Goodwin, vd., (2020) Dijitale Karşı Kâğıt Okuma Süreçleri ve Ortaokul Öğrencileri için Anlama Bağlantıları araştırmasında dijital okuma ve kitaptan okuma süreçlerini ve sonuçlarını araştırmak amaçlanmıştır. Katılımcılar 371 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilerle görüşmeler yapılmış, daha sonra rastgele bir şekilde 2 gruba atanan öğrencilerden ilk gruptakiler basılı, 2. Gruptakiler dijital olarak metin okumuşlardır. Daha sonra metin ile ilgili okuma anlama soruları yanıtlamışlardır. Görüşmelerden ve ön-test, son-testlerden elde edilen verilen incelenmiş ve şu sonuca ulaşılmıştır: öğrencilerin kâğıttan okurken dijital okumaya göre daha fazla vurgu ve karşılaştırma yaptıklarını, okuma anlama konusunda ise kâğıttan okumanın daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Nicholas ve Paatsch (2021) onların iki yaşındaki çocukları ile yaptıkları paylaşımlı okumada kullanılan basılı ve elektronik metinler ile ilgili anne görüşleri adlı çalışmalarında çocukları ile yaptıkları paylaşımlı okumada kullandıkları basılı ve elektronik materyaller ile ilgili görüşlerini almak amaçlanmıştır. Buna benzer daha geniş kapsamlı bir araştırmaya katılmış katılımcılardan 23'ü bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri anket ve annelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annelerin çocuklarıyla yaptıkları paylaşımlı okumalar sırasında basılı kitapları tercih ettikleri, elektronik kitap tercih edecekleri zaman ise bu tercihi okuma saati, okunacak metin gibi türlerin etkilediği görülmüştür.

Aşağıdaki araştırmalarda ise dijital okuma puanları daha yüksek bulunmuştur:

Islam ve Billah (2019) Okuma Araçları Seçimi: Basılı veya Elektronik Kopya araştırmasında kişilerin okuma araçları seçimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Bangladeş'teki bir özel üniversite ve iki kolejden farklı yaş ve mesleklere sahip öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilere göre, katılımcıların %60'ı Word belgesini bilgisayardan veya diğer diğer tür cihazlardan %40'ı ise basılı şekliyle okuyor. Katılımcıların %34'ü bilgisayarı %56'sı ise akıllı telefonunu bir şeyler okumak için kullanmaktadır.

Nardi ve Ranieri (2019) kişisel cihazlarla yapılan kâğıt tabanlı ve elektronik çoktan seçmeli sınavlar: öğrencilerin performans, öz yeterlilik ve memnuniyet üzerinde etkisi adlı araştırmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında Florida üniversitesinde yapılan bir sınava katılan 606 öğrenciden 443'ü bilgisayar tabanlı testi, 163'ü kâğıt tabanlı testi tercih etmiştir. Bilgisayar tabanlı testi kullananlar sonrasında da bir anket yanıtladılar. Araştırma sonuçlarına göre BTT kullanan öğrencilerin performanslarının daha iyi olduğunu, öz yeterlilik ve memnuniyet üzerinde pozitif bir ilişki olduğunu ancak ekrandan okuma konusunda bazı tasarımsal sıkıntıların çıktığı bulundu.

Aşağıdaki dijital ve basılı materyallerle yapılan araştırmalarda ise aralarında anlamlı farka rastlanmamıştır:

Sage, Augustine, Shand, Bakner ve Rayne (2019) baskıdan, bilgisayardan ve tablettan okuma: Dijital çağda eşdeğer öğrenme adlı çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin basılı ve dijitalden öğrendiklerini ve algılarını karşılaştırma amaçlanmıştır. Nicel yöntem kullanılan bu araştırmada 120 lisans öğrencisi bir makaleyi kâğıttan veya dijital ortamdaki okuyarak bir anlama sınavına tabii tutulmuştur. Sonuçlar öğrencilerin tüm çeşitlerle eşit derecede iyi öğrendiklerini göstermiştir. Algıları ve öğrenme deneyimleri benzer bulunmuştur.

Sidi, Ophir ve Ackerman (2016) ekran kalitesinin geliştirilmesi- ortam, kâğıt yada ekran, kısa görevlerde bile performansı etkiler mi? Araştırmasında kısa bir görev verildiğinde insanların tercihleri kâğıt mı ekran mı olduğu araştırılıyor. 43 lisans öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Schwabe, Brandl, Boomgaarden ve Stocker (2021) e-okuyucuda edebiyatı deneyimlemek: ekranın öyküleyici metinleri okuma üzerine etkisi araştırmasında amaç dijitalleşen kitapların öyküleyici metinler üzerinde duygusal ve bilişsel bağlamda bir

etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmada 207 katılımcıya bir romanın giriş bölümü basılı ve e-okuyucudan okutulmuştur. Daha sonra bilişsel ve duygusal durumları hakkında bilgiler içeren anketi yanıtladılar. Araştırma sonuçlarında iki türde öyküleyici metni okuyan okuyucuları bilişsel farklılıkları, okuma anlamaları, okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.2 Yurtiçi Araştırmalar

Basılı metin okuma ve ekrandan okuma ile ilgili yurtiçinde de çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında basılı metinden okumanın lehine anlamlı sonuçlara rastlanmıştır.

Kuru, Kaşkaya ve Calp (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması; öğretmen ve öğrenci görüşleri adlı çalışmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okudukları benzer metinleri okuma anlama puanlarını incelemek, öğretmen-öğrenci görüşlerini belirlemektir. 39 ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler sosyal bilgiler ders kitabından seçilmiş iki metinden elde edilmiştir. Biri kâğıttan biri basılı olarak öğrencilere dağıtılmış ve okumaları için 30 dakika süre verilmiştir. Tüm öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin akademik başarıları arasında kâğıttan okumanın lehine anlamlı bir fark görölmüş, ayrıca öğretmen öğrenci görüşlerinde de farklılıklar oluşmuştur.

Macit ve Demir (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğrencilerin kâğıttan ve ekrandan okuma beceri düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 4 ilkokuldan toplam 102 öğrenci katılmıştır. Veriler okuma becerisi ölçeği ve ekran okuma tercih düzeyleri ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, kâğıttan okuma beceri düzeyinin ise kız öğrencilerin lehine olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiği bulunmuştur. Öğrencilerin kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihleri arasında ve ekran okuma beceri düzeyi ile okuma becerisi düzeyi arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kazan ve Gökbulut (2021) Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ekran ve Kâğıttan Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi makalesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekrandan ve kâğıttan okuma düzeyleri arasındaki farklar tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada 11 öğrenciye kâğıttan 11 öğrenciye ekrandan metin okutulmuştur. Öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı, okuma doğruluk düzeyi ve prozodi değerlendirilmesi yapılarak araştırma sürdürülmüştür. Sonuçlara göre ekran ile kâğıttan okuma düzeyleri arasında ve doğru okunan kelime sayısına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak ekrandan okuyan öğrencilerin prozodi ortalaması, kâğıttan okuyan öğrencilere göre düşük bulunmuştur.

Keskin ve Çetinkaya (2017) Ders Materyallerini Okumada Format Tercihi: Dijital mi Kâğıt mı? adlı araştırmasında öğretmen adaylarının akademik çalışmaları sırasında hangi formatı tercih ettikleri araştırılması amaçlanmıştır. Genel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 189 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler ‘‘Okurken format tercihiniz: Basılı mı? Elektronik mi?’’ ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ekrandan okumayı zor buldukları, not alma ve öğrenme amaçlı basılı metin tercih ettiklerini, ders materyallerini çoğunlukla çıktı alarak kullandıkları ve böylelikle daha iyi konsantre olduklarını, ekrandan okuma tercihlerini ise en fazla telefon ve bilgisayardan yaptıklarını göstermektedir.

Baştuğ ve Keskin (2013) araştırmasında öğrencilerin okuma anlama, hız ve doğruluk açısından kâğıttan ve ekrandan okumanın hangisinin daha etkili olduğunu bulmayı amaçlamışlardır. Betimsel tarama modeline uygun olarak 5. Sınıfa devam eden 88 öğrenci ile çalışmayı sürdürmüşlerdir. Veriler, öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduğunu anlama testleri ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre hız okuma ve doğruluk düzeyinde öğrencilerin puanları kâğıttan okumanın lehinedir.

Ercan ve Ateş (2015) yaptığı araştırmasında bir metni kâğıttan veya ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisini cinsiyet, bilgisayar sahibi olup olmama, evinde internet erişimi olup olmama değişkenleri açısından incelemişlerdir. Betimsel tarama yöntemi ile yürütülen çalışmada 123 altıncı sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Bir bilgilendirici bir öyküleyici metin ve metinlerle ilgili okuma anlama testleri ile yapılan veri toplama sürecinin sonunda öğrencilerin kâğıttan okudukları metinleri daha iyi anladıkları bulunmuştur. Ayrıca kâğıttan ve ekrandan okuma anlama puanları cinsiyete göre

değişkenlik göstermemiştir. Evinde internet bağlantısı olan ve bilgisayara sahip olan öğrencilerin, olmayan arkadaşlarına göre ekrandan okuma anlama puanları daha yüksek çıkmıştır.

Özen ve Ertem (2014) araştırmasında 5. Sınıf öğrencilerinin ekrandan ve kâğıttan okuma arasında metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma farkının ne olduğunu incelemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada 31 öğrenci ile çalışılmıştır. İki bilgilendirici, iki öyküleyici metin kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre metin içi anlam kurma yönünden geleneksel okuma lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metin dışı ve metinler arası anlam kurma yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel anlamda ise anlam kurma açısından geleneksel okuma lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur.

Aşağıdaki araştırmalarda ise ekrandan okumanın lehine anlamlı sonuçlara rastlanmıştır.

Duran ve Alevli (2013) Ekrandan Okumanın Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisini Araştırdıkları Araştırmalarında Betimsel Tarama Modeline Uygun Olarak 8. Sınıfa Devam Eden 74 Öğrenci ile Bir Çalışma Yürütmüşlerdir. Türkçe Ders Kitabından Öyküleyici Türde Seçtikleri 6 Farklı Metnin 3'ünü Ekrandan 3'ünü Basılı Materyal Üzerinden Öğrencilere Okutarak 3 Adet Ucu Açık Anlama Sorusu Yöneltilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından yüksek bulunmuştur ve kız öğrencilerin her iki türde de okuma anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013), yaptıkları araştırmalarında 5. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde ekrandan okumanın okuma anlama puanına etkisini belirlemişlerdir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz model tercih edilmiş ve 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada 6 metin deney grubuna bilgisayardan, kontrol grubuna kâğıttan okutulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testine tabii tutulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre bilgilendirici metin türünde ekrandan okuyan deney grubunun puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna karşın öyküleyici metin türünde her iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tolğay ve Bakkaloğlu (2021) araştırmalarında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma hatalarını incelemiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli

kullanılmıştır. Araştırma 6öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak öyküleyici bir metin kullanılmıştır. Veri analizini okuma hata envanteri ile yapmışlardır. Elde edilen verilere göre öğrenciler dijital metin okuduklarında dili daha esnek ve daha seçici kullanmışlardır. Okuma hızı her iki metin türünde de aynı sonuçlar vermiştir ancak yapılan ses benzerlikleri dijital metinde daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak okuma hatalarına bakıldığında öğrenciler dijital metinde kâğıttan daha az hata yapmışlardır. Yeniden anlatım sonuçlarında da dijital metin okuma puanları basılı metin okuma puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Kâğıttan okuma ve ekrandan okumanın karşılaştırıldığı araştırmalardan bazılarında ise aralarında anlamlı farklara rastlanmamıştır.

Başaran (2014) 4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi çalışmasında bir metni kâğıttan ve ekrandan okumanın, okuduğunu anlama, metne karşı geliştirilen tutum ve okuma hızı üzerindeki etkisini araştırma amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 114 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Kesitsel tarama yöntemi ile yapılan araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Sonuçlara göre farklı metin türlerini ekrandan ve kâğıttan okumalarının anlamaya ve hızlarına anlamlı bir etkisi olmadığını, öğrencilerin özellikle hikâye edici metinleri kâğıttan okumaktan hoşlandıkları bulunmuştur.

Batluralkız ve Karakuş Tayşi (2021) Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması çalışmasındaki amaç ortaöğretim 6. Sınıf öğrencilerinin ekrandan veya kâğıttan okunmasının okuma anlama üzerine etkilerini bulmaktır. Çalışma 397 ortaokul 6. Sınıf öğrencisi ile nedensel karşılaştırma deseni kullanarak yapılmıştır. Veriler okuduğunu anlama başarı testleri ile toplanmış, SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının okuma anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kuru (2018) Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Ve Ekrandan Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında cinsiyet, bilgisayarın olup olmaması, cep telefonunun akıllı olup olmaması, bilgisayar-cep telefonu kullanım süreleri gibi değişkenler ile anlama düzeyleri arasındaki farkı belirlemek öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla 75 sınıf öğretmeni adayının öncelikle anlama düzeyleri ölçülmüş, yukarıda yazdığımız

değişkenler açısından karşılaştırılmış ve ekran-basılı metin konusunda görüşleri alınmıştır. Araştırma veriler başarı testleri ve yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Analiz sonucunda bilgisayar telefon kullanım süresi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuş, diğer değişkenlerde bir fark bulunamamıştır.

Yaman ve Dağtaş (2013) Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi çalışmasında amaç öğrencilerin ekrandan okumasının okuduğunu anlamaya etkisini araştırmaktır. Araştırmada karma araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 41 8. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Nicel veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuma Metinleri” ve “Okuduğunu Anlama Testi” ile nitel veriler ile yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ekrandan okuma ile basılı sayfadan okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama bakımından bir fark bulunamamıştır. Nitel verilerin sonucuna göre ekrandan okuma sürecinin göz, baş ve vücut rahatsızlıklarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2007) Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması araştırmasında, bilgiye ulaşırken metin tarama sürecini dijital ve basılı doküman açısından farklılıklarını araştırmıştır. Bu çalışmada deneysel yöntem ve literatür tarama beraber kullanılmıştır. Araştırma 8 doktora öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcılara makale okutularak makale ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir okuduğunu anlama testi cevaplandırılması istenmiştir. Test sonunda bir de anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre istatistiksel olarak kâğıttan ve ekrandan okuma arasında metin tarama süresi ve metne geri dönme sayısı açısından bir farklılık bulunamamıştır. Doğru cevap sayısında iki grup için de anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Dündar ve Akçayır (2012) Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance adlı araştırmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tablet PC'ler ve basılı kitaplar arasındaki okuma performansı, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır. 20 5. Sınıf öğrencisi rastgele bir seçimle deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Kontrol grubu öğrenciler basılı kitaptan, deney grubundaki öğrenciler bir tablet PC ekranından aynı metni okumuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, gruplar arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama açısından bir fark bulunamamıştır.

Soyuçok ve Mazman Akar (2018) araştırmasında Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okumaya Karşı Tutumları cinsiyete, sınıf seviyesine, okudukları toplam sayfa sayısına ve ekran okuma amaçlarına göre incelenmiştir. Nicel olan bu araştırmada tarama modeli

kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 211 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler ekran okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ekrandan ve kâğıttan okumaya karşı tutumlarında erkekler lehine farklılaşma olmuş, diğer değişkenler açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Diğer araştırmalarda ise katılımcıların görüş, tutum ve algıları ölçülmüş, çalışma sonuçları değişkenlik göstermiştir.

Bulut ve Susar Kırmızı (2021) yaptıkları araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumlarını cinsiyete, bilgisayarla geçirilen süreye, anne ve baba eğitimine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada 62 kız 62 erkek olmak üzere 124 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ayrıca ekrandan okumaya yönelik tutumları incelenen değişkenler açısından farklılaşmamıştır.

Maden (2016) yaptıkları araştırmasında ortaokul ve lise öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete, cep telefonundan internete bağlanmaya, evde internet bağlantısı bulunmasına, basılı kitap okuma alışkanlığına göre ve derslerde teknoloji kullanımına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokul-lise öğrencilerinden seçilmiş 480 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler ekran okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tutumları orta düzeyde tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Cep telefonundan internete bağlanma değişkeni açısından bağlananlar lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Evden internete bağlanmanın ekran üzerinden okuma tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Teknoloji kullanılan sınıflarda öğrenim gören öğrencileri ekrana yönelik tutumları da diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Maden (2012) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli ile yürütülen araştırmada 100 Türkçe öğretmeni adayı katılımcı olarak belirlenmiştir. Ekran okumaya yönelik görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan verilere göre Türkçe öğretmeni adayları hem olumlu hem olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Azizoğlu ve Okur (2018) Türkçe ğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada ğretmen adaylarının ekrandan okuma kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmalar sonucunda ğretmen adayları gökyüzü, medya araçları, kitap, zaman, ekrandan okumayı faydalı olarak görme, ekrandan okumayı zor olarak görme, ekrandan okumayı değersiz görme ve sağlık kategorileri gibi metaforlar oluşturmuşlardır. Araştırmacıların dördü ekrandan okumayı tercih ederken diğerleri basılı kitaptan okumayı tercih etmiştir.

Duran ve Ertuğrul (2012) araştırmasında ilkokul ders kitaplarının elektronik ortama taşınması ile ilgili ğretmen görüşleri alınmıştır. 143 sınıf öğretmenine elektronik ders kitaplarına yönelik ğretmen görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ders kitaplarının dijitale taşınmasının pek mümkün olmadığını ve kendilerinin de bunu istemediğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise uyum zorluğu yaşayacaklarını ve alışkanlıklardan vaz geçmenin zorluğunu söylemişlerdir. Elektronik ders kitaplarının avantajlarını derslerin görsellerle ve seslerle desteklenebilmesi, interaktif bir süreç imkânı vermeleri, antasız bir eğitimi mümkün kılacağını, öğrenciler tarafından daha cazip ve çekici olacağını, kğit israfını önleyeceği olarak belirtmişlerdir. Dezavantajlarını ise sağlık tehdidi, alt yapı ve servis hizmetleri aksaklıkları, konuların anlaşılabilirliğini düşürmesi ve ailelerin de bu duruma hazır olmaması olarak göstermişlerdir.

Öztürk ve Can (2013) ilköğretim 5.sınıf ğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarında 12 5. Sınıf ğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. İçerik zmlenmeleri sonucunda elektronik kitapların faydaları sorulduğunda öğrenmeyi kolaylaştırma, anlamayı sağlama, hatırlamayı kolaylaştırma gibi sonuçlar elde edilmiştir. Elektronik kitapların zararları olarak da gözleri yorar, gözleri bozar, yorgunluk hissi verir sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulu ve Zelzele (2018) ğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarını cinsiyet, sınıf seviyesi, okuma materyali tercihi, ekran okuma aracı, yazı tipi ve günlük internet kullanım süresine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı bölümlerde öğrenim gören 320 ğretmen adayı ile çalışma sürdürülmüştür. Ekran okuma öz yeterlik algısı leği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her boyutta anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Elkatmış (2018) sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşlerini incelediği araştırması tarama modelinde planlanmıştır. Çalışmada toplam 161 öğretmenle çalışılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük bölümünün kendilerini ekrandan okumaya yeterli bulduklarını ancak kâğıttan okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ekran okumanın en büyük avantajını bilgiye hızlı ulaşılması, pratik olması, her zaman her yerde okunması olarak belirtmişlerdir. En az katıldıkları görüş ise okuma anlamayı artırdığı ve okuma alışkanlığı sağladığı yönündeki görüştür.

Duran (2013) araştırmasında basılı ve elektronik metinlerin, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı bölümlerde okuyan 207 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, çeşitli metin türlerinde, öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümler, bilgisayar kullanım düzeyleri ve okudukları metnin basım türü değişkenlerinin, okuduklarını anlama düzeyine etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Buna karşın öğretmen adaylarının okuduğunu anlama puanları tüm metin türlerinde basılı metin türünün lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmıştır.

Yaman ve Dağtaş (2013) ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi araştırmasında ekrandan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Nicel veriler öntest sontest kontrol gruplu model ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokul 8. Sınıftan 41 öğrencidir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuma Metinleri” ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Analizlerin sonuçlarına göre, basılı sayfadan yapılan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu düşürdüğü, ekrandan okumanın ise okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özenç ve Akın (2020) okuduğunu anlama ve akılda tutma becerileri bakımından baskı ve dijital kitap okumanın karşılaştırılması araştırmasında ilkököl 2. Sınıf öğrencilerinin dijital ve baskı kitap okumasının akılda tutma ve okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırmak istenmiştir. Araştırma 30 2. Sınıf öğrencisi ile karma desen kullanılarak yürütülmüştür. 15 öğrenci deney 15 öğrenci kontrol grubuna ayrılarak okumaya yönelik tutum ölçeği ön test son test olarak uygulanmıştır. Sonuçlara

bakıldığında dijital kitap okuyan grubun ve baskı kitap okuyan grubun son test puanlarında dijital kitap okuyanların daha olumlu tutum içinde olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasında ise kızların puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Son olarak baskı kitap okuyan kızların okuduğunu anlama puanları dijital kitap okuyan kızlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Duran (2013) 254 eğitim fakültesi öğrencisinin katılımcısı olduğu bir diğer araştırmasında, ekrandan okumanın ve ekrana yazmanın fırsatlarına ve zorluklarına yönelik görüşleri ve bunlara karşı tutumlarının branşlarına ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemeye çalışmıştır. Katılımcılar, ekrandaki metinlerden, metinler arası anlam kurmaya katkı sağlanabilmesini açısından daha faydalı bulmaktadırlar. Ancak gözü yorması, kâğıttan okumaya daha alışkın olunması ve bel ve omur ağrısına sebep olabilmesi gibi dezavantajlarına da vurgu yapılmıştır. Ekran okuma tutumunun branşa göre farklılık gösterdiği ancak ekrana yazmanın branşa göre herhangi bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ekrandan okumanın tüm değişkenlerde erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ekrana yazma da ise herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

4. YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okudukları metnin dijital veya basılı olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın modeli nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Karasar'a (2010) göre ilişkisel tarama modeli en az iki değişkenin var olduğu, bunlardan bir değişkene göre grupların oluşturularak öteki değişkene göre de aralarında bir farklılık olup olmadığına bakılan bir araştırma türüdür. Korelasyonel - ilişkisel araştırma, değişkenlerin ilişki türlerini ve bu türlerin ne derece ilişkili olduğunu bulmaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2018).

4.2 Çalışma Grubu

Araştırma evrenini araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılamayacağından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Korgan ilçesinde bulunan 2 okuldan random yöntemiyle belirlenen ilkokul dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %46,5'i (n=46) kız, %53,5'i (n=53) erkektir.

Çalışma grupları oluşturulurken, belirlenen metin tüm öğrencilere tek tek okutulmuş, öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı Akyol (2016) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak hesaplanmış ve Akyol vd. (2014) tarafından belirtilen ilkokul öğrencileri için 1 dakikada okuması gereken kelime sayıları esas alınarak öğrenciler gruplandırılmıştır. Akyol vd. (2014) göre 4. Sınıf öğrencilerinin okuması gereken doğru kelime sayısı ilkbaharda 90-140 kelime olduğu için öğrenciler 90 kelime altında okuyanlar, 90-140 kelime arası okuyanlar ve 140 kelime üzeri okuyanlar olarak ayrılmış ve öğrenciler gruplara eşit bir şekilde dağıtılarak homojen üç grup elde edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin gruplara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sosyodemografik Bilgiler Tablosu

Değişken	Grup	n	Yüzde(%)
Okuma Kategorisi	Doğrusal Hipermetin	33	%33
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	%33
	Basılı Metin	33	%33

Tablo 1’de katılımcıların okuma kategorileri bilgileri verilmiştir. Her gruptaki öğrenci sayısı 33’tür.

4.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doğru okuma formülü, okuma hızı formülü ve prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Araçlar ile ilgili açıklamalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.1 Doğru Okuma Formülü

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma becerilerini belirlemek için 1 dakikada okudukları doğru kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenciler metni okurken yanlış okunan kelimeler belirlenmiş ve elde edilen veriler “doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı x 100 = doğru okuma yüzdesi” formülü ile hesaplanmıştır (Rasinski, 2010). Yanlış okunan kelimelerin tespitinde Akyol (2016) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Bu envantere göre tekrar yapma, ters çevirme, yanlış okuma, beş saniye içinde kelimeyi okuyamama ve öğretmenin ipucu vermesi, ekleme yapma, atlama yapma okuma hatalarıdır. Doğru okuma puanlarının yorumlanmasında Rasinski (2010) tarafından belirtilen doğru okuma düzeyleri kullanılmıştır. Rasinski (2010)’a göre %92 altı endişe düzeyi, %92-98 öğretim düzeyi, %99-%100 serbest düzeydir.

4.3.2 Okuma Hızı Formülü

Araştırmaya katılan öğrencilerin metni okurken 1 dakika boyunca okudukları toplam kelime sayısı ile yanlış okudukları kelime sayıları kaydedilerek “1 dakikada okunan

toplam kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı = 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı” (Rasinski, 2010) formülü ile okuma hızları hesaplanmıştır. Yanlış okunan kelimelerin tespitinde Akyol (2016) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan ‘‘Yanlış Analiz Envanteri’’ kullanılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında Akyol vd. (2014) tarafından belirtilen ilkokul öğrencileri için 1 dakikada okuması gereken kelime sayıları esas alınmıştır. Akyol vd. (2014) 4. Sınıf öğrencilerinin okuması gereken doğru kelime sayısı sonbaharda 70-120 kelime, kış döneminde 80-130 kelime, ilkbaharda 90-140 kelime olması gerektiğini belirtmiştir.

4.3.3 Prozodik Okuma Ölçeği

Katılımcı öğrencilerin prozodik okuma becerilerini ölçmek amacıyla Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği uygulanmıştır. Ölçek 15 maddeden oluşmuştur ve likert tipidir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0.981, yapı geçerliliği KMO=.97 ‘dir. Bu ölçekten verilebilecek en düşük puan 0. En yüksek puan ise 60’tır. Öğrencinin prozodik olarak yeterli olabilmesi için toplam puanın yüzde ellisini alması gerekir (Keskin ve diğ., 2013). Ölçeğin puanlaması şu şekildedir: Her zaman gözlendi(4), çoğu zaman gözlendi (3), zaman zaman gözlendi (2), nadiren gözlendi (1), hiçbir zaman gözlenmedi (0).

4.3.4 Okuma Metinleri

Öğrencilere kendi illerinde kullanılmayan, Talim ve Terbiye Kurulunun 4. Sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak yayınladığı bir ders kitabından alınan metinler okutulmuştur. Bu metinler: Cesur Vay’ın Deniz Macerası ve Taş Çorbası’dır. Ateşman’a (1997) göre okunabilirlik puanları hesaplanmış; Taş Çorbası metni 74,16, Cesur Vay’ın Deniz Maceraları metni 86,01 bulunmuştur. Hesaplama sonucunda elde edilen veriyi değerlendirirken Ateşman (1997) tarafından belirtilen düzeyler (çok zor, zor, orta güçlükte, kolay, çok kolay) kullanılmıştır.

Metinlerin ikisinin türü de hikâye edici metin türündedir. Doğrusal Hipermetin, Microsoft Word belgesinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2589 Sayılı Tebliğler Dergisi Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlarda belirtildiği üzere 12 punto olarak yazılmış ve bilgisayar ekranından okutulmuştur. Doğrusal Olmayan Hipermetin ise Microsoft Power Point belgesine çeşitli bağlantılar, görseller ve animasyonlar eklenerek hazırlanmıştır. İlkokuma yazma

öğretimi ve Bilişim teknolojileri alanındaki uzmanlardan görüş alınmış ve görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

4.4 Veri Toplama Süreci

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin metnin türüne göre farklılaşmasının araştırıldığı bu çalışmada Ateşman'a (1997) göre okunabilirlik puanı hesaplanmış, Talim ve Terbiye kurulunun 4. Sınıf ders kitabı olarak yayınladığı bir kitaptan alınmış Cesur Vay metni tüm öğrencilere okutulmuştur. Metin ekte sunulmuştur. Öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı Akyol (2016) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak hesaplanmış ve Akyol vd. (2014) tarafından belirtilen ilkökul öğrencileri için 1 dakikada okuması gereken kelime sayıları esas alınarak öğrenciler gruplandırılmıştır. Akyol vd. (2014) göre 4. Sınıf öğrencilerinin okuması gereken doğru kelime sayısı ilkbaharda 90-140 kelime olduğu için öğrenciler 90 kelime altında okuyanlar, 90-140 kelime arası okuyanlar ve 140 kelime üzeri okuyanlar olarak ayrılmış ve öğrenciler gruplara eşit bir şekilde dağıtılmıştır.

Taş çorbası metni ilk grup için basılı metin türünde, ikinci grup için doğrusal hipermetin türünde, üçüncü grup için doğrusal olmayan hipermetin türünde hazırlanmıştır. Taş çorbası metni ekte sunulmuştur.

Üç gruba ayrılmış öğrencilere her gruba ait metin türüne göre okuma yaptırılmış, okuma esnasında ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları her öğrenci için 2'ser defa dinlenmiş, ayrıca bir uzmana dinletilmiş, doğru okuma ve okuma hızı formüllerine göre hesaplama yapılmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken Akyol (2016) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak yanlışlıklar tespit edilmiştir. Tüm veriler ekte verilen doğru okuma kayıt çizelgesi ve okuma hızı kayıt çizelgesine kaydedilmiştir.

4.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler programa aktarılmış ve araştırmaya ait alt problemlerle ilişkili olarak tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Aynı gruba ait iki veya daha fazla değişken arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için tek yönlü ANOVA analizi yapılır (Kilmen, 2020).

4.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2011) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0.981, yapı geçerliliği KMO=.97 'dir.

Her bir metin türü için homojen öğrenci grupları oluşturulmuş ve bu gruplar oluşturulurken grupların homojenliğini sağlamak amacıyla daha öncesinde okunabilirlik puanı hesaplanmış, Talim ve Terbiye kurulunun 4. Sınıf ders kitabı olarak yayınladığı bir kitaptan alınmış metin tüm öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı Akyol (2016) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak hesaplanmış ve Akyol vd. (2014) tarafından belirtilen ilkokul öğrencileri için 1 dakikada okuması gereken kelime sayıları esas alınarak öğrenciler gruplandırılmıştır.

Akıcı okuma becerilerine ait ölçümler her öğrenci ile bireysel şekilde yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda kütüphane tercih edilmiş ve sessiz ve boş olması sağlanmıştır. Öğrencilere kendi illerinde kullanılmayan, Talim ve Terbiye Kurulunun 4. Sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak yayınladığı bir ders kitabından alınan metinler okutulmuştur. Böylelikle öğrencilerin metinlerle karşılaşmış olma ihtimalleri ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ateşman'a (1997) göre okunabilirlik puanları hesaplanmış ve sınıf seviyesine uygun metinler seçilmiştir.

Akıcı okuma becerilerini ölçerken her öğrenciye sesli okuma yaptırılmış ve ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları her öğrenci için 2'şer defa dinlenerek yapılan puanlamalar titizlikle incelenmiştir. Ayrıca ses kayıtlarından rastgele seçilen 20 kayıt araştırmacı dışında sınıf eğitimi alanında bir uzman tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlık Miles ve Huberman formülü olan güvenirlilik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş birliği sayısı formülü ile hesaplanmış, tutarlık 84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada yapılan kodlamanın güvenirliliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2015).

Araştırmaya ait Normallik varsayımı ve güvenirlilik sonuçları ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlilik Analizi

Ölçek	N	\bar{x}	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Doğru Okuma Yüzdesi	99	95.15	3.64	.023	81.40	100.00	-1.191	1.965
Okuma Hızı	99	86.38	26.92	.200	26.00	155.00	.262	-.324
Prozodik Okuma Ölçeği	99	25.24	14.48	.184	.00	53.00	.070	-.935

*p<0.05

Tablo 2’de normallik analizi ve güvenilirlik analizleri yer almaktadır. Kolmogorov-Smirnov Analizi incelendiğinde Okuma Hızı Ölçüm değeri ve Prozodik Okuma Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Doğru Okuma Yüzdesi Ölçüm değerinin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılmıştır (Kilmen, 2020).

5. BULGULAR VE YORUM

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemine ait veriler aşağıda verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin metni basılı türde okuduklarında doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma düzeyleri incelenmiştir. Tablo 3'te ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Metni Basılı Türde Okuduklarında Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Veriler

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SS
Doğru Okuma Yüzdesi		33	94.30	4.14
Okuma Hızı	Basılı Metin	33	84.84	29.90
Prozodik Okuma Ölçeği		33	27.75	15.06

Tablo 3'de akıcı okuma becerilerinin basılı metin türüne göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin metni basılı türde okuduklarında; doğru okuma ortalamalarının $\bar{X}=94.30$; okuma hız düzeylerinin $\bar{X}=84.84$; prozodi ortalamalarının $\bar{X}=27.75$ olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin metni basılı türde okuduklarında; doğru okuma ortalamaları ($\bar{X}=94.30$) incelendiğinde, Rasinski'ye (2010) göre doğru okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde, okuma hız düzeyleri ($\bar{X}=84.84$) incelendiğinde, Akyol vd. (2014) göre hızlarının 4. Sınıf düzeyinde, prozodik okumalarının ($\bar{X}=27.75$) ise Keskin ve diğ., (2013) göre yeterli düzeyde olmadığı söylenilebilir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin metni doğrusal olmayan hipermetin türünde okuduklarında doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma düzeyleri incelenmiştir. Tablo 4'te ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Metni Doğrusal Olmayan Hiper Metin Türünde Okuduklarında Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Veriler

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SS
Doğru Okuma Yüzdesi		33	96.00	2.72
Okuma Hızı	Doğrusal Hipermetin	33	85.12	2.91
Prozodik Okuma Öçeği		33	24.03	13.58

Tablo 4’de akıcı okuma becerilerinin doğrusal olmayan hipermetin türüne göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin metni doğrusal olmayan hipermetin türünde okuduklarında; doğru okuma ortalamalarının $\bar{X}=96.00$; okuma hız düzeylerinin $\bar{X}=85.12$; prozodi ortalamalarının $\bar{X}=24.03$ olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin metni doğrusal olmayan hipermetin türünde okuduklarında; doğru okuma ortalamaları ($\bar{X}=96.00$) incelendiğinde, Rasinski’ye (2010) göre doğru okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde, okuma hız düzeyleri ($\bar{X}=85.12$) incelendiğinde, Akyol vd. (2014) göre hızlarının 4. Sınıf düzeyinde, prozodik okumalarının ($\bar{X}=24.03$) ise Keskin ve diğ., (2013) göre yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin metni doğrusal hipermetin türünde okuduklarında doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma düzeyleri incelenmiştir. Tablo 5’te ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Metni Doğrusal Hiper Metin Türünde Okuduklarında Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Veriler

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SS
Doğru Okuma Yüzdesi		33	95.16	3.82
Okuma Hızı	Doğrusal Hipermetin	33	89.18	28.07
Prozodik Okuma Öçeği		33	23.93	14.88

Tablo 5’de akıcı okuma becerilerinin doğrusal hipermetin türüne göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin metni doğrusal hipermetin türünde okuduklarında; doğru okuma ortalamalarının $\bar{X}=95.16$; okuma hız düzeylerinin $\bar{X}=89.18$; prozodi ortalamalarının $\bar{X}=23.93$ olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin metni doğrusal hipermetin türünde okuduklarında; doğru okuma ortalamaları ($\bar{X}=95.16$) incelendiğinde, Rasinski’ye (2010) göre doğru okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde, okuma hız düzeyleri ($\bar{X}=89.18$) incelendiğinde, Akyol vd. (2014) göre hızlarının 4. Sınıf düzeyinde, prozodik okumalarının ($\bar{X}=23.93$) ise Keskin ve diğ., (2013) göre yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma düzeyi okudukları metnin basılı türde, doğrusal hipermetin türünde, doğrusal olmayan hipermetin türünde olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Tablo 6’da ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 6: Okuma Kategorisi Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi

Akıcı okuma bileşenleri	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Doğru Okuma Yüzdesi	Doğrusal Hipermetin	33	95.16	3.82	Gruplar arası	47.518	2	23.759	1.814	.169
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	96.00	2.72	Gruplar içi	1257.261	96	13.096		
	Basılı Metin	33	94.30	4.14	Toplam	1304.778	98			
	Toplam	99	95.15	3.64						
Okuma Hızı	Doğrusal Hipermetin	33	89.18	28.0	Gruplar arası	388.747	2	194.374	.264	.768
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	85.12	22.9	Gruplar içi	70660.667	96	736.049		
	Basılı Metin	33	84.84	29.9	Toplam	71049.414	98			
	Toplam	99	86.38	26.9						
Prozodik Okuma Öçeği	Doğrusal Hipermetin	33	23.93	14.8	Gruplar arası	313.273	2	156.636	.742	.479
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	24.03	13.5	Gruplar içi	20252.909	96	210.968		
	Basılı Metin	33	27.75	15.0	Toplam	20566.182	98			
	Toplam	99	25.24	14.4						

*p<0.05

Tablo 6'da doğru okuma kategorisi değişkeni için Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları verilmiştir. Doğru okuma yüzdesi ölçüm puanı metin gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=.169>0.05$).

Öğrencilerin metni basılı metin, doğrusal hipermetin ve doğrusal olmayan hipermetin türünde okuduklarında her bir metin türü için doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Okuma hızı ölçüm puanı metin gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=.768>0.05$).

Öğrencilerin metni basılı metin, doğrusal hipermetin ve doğrusal olmayan hipermetin türünde okuduklarında her bir metin türü için okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Prozodik Okuma Ölçeği puanı metin gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=.479>0.05$).

Öğrencilerin metni basılı metin, doğrusal hipermetin ve doğrusal olmayan hipermetin türünde okuduklarında her bir metin türü için prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın temel problemi olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının kâğıttan okuma ve ekrandan okumaya göre incelendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında her metin türünde doğru okuma puanlarının ve okuma hızının yeterli düzeyde olduğu ancak prozodik okumalarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Seçkin; 2012; Akyol, 2014; Ateş ve Yıldız, 2011) aynı sınıf düzeyinde olmasa da elde edilen sonuçların paralel olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra; Abbott, vd., (2009) öğrencilerin okuma gelişimi sürecinde, okuyucular yaşlarına uygun bir metin okumaları önkoşuluyla dakikada yaklaşık 80 doğru kelimeye ulaştığında otomatikliğin elde edildiğini, bunun da öğrencinin okumanın ilk aşaması olan bağımsız okuma aşamasına geçtiğini gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre de yapılan araştırmaki öğrencilerin bağımsız okuma aşamasına geçtiği söylenebilir.

Baştuğ ve Akyol (2012) doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma puanlarının arasında önemli ölçüde ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmaya göre ise doğru okuma ve okuma hız puanlarının seviyeye uygun, prozodik okuma puanlarının ise seviyenin altında olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencinin sahip olduğu kelime hazinesi, öğrencinin okuma amacı ve bir sonraki kelime veya cümleyi tahmin edebilme becerisinden kaynaklanıyor olabilir (Başaran, 2013). Ayrıca ilkokul döneminde uygulanan eğitim sürecinde prozodinin ihmal edildiği düşünülebilir. Öğrenciler doğru okuma ve okuma hızına odaklandıklarında prozodiyi ihmal ediyor olabilirler. Bu durum öğrencilerin daha mekanik okumalarına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin akıcı okuma becerileri okudukları metnin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamasına rağmen ortalama puanları doğru okuma, doğrusal olmayan hipermetin türünde; okuma hızı, doğrusal hipermetin türünde; prozodi ise basılı metin türünde yüksek çıkmıştır. Hipermetin türlerinin puan olarak yüksek çıkması dokunmatik ekranlı tabletlerin piyasaya sürülmesi ve çocukların hem evde hem okulda dijital metinlerle yaşadıkları deneyimlerin artması ile açıklanabilir. Dijital metinlerin yaygınlaşması, kullanımının giderek artması ve elektronik metinlerin okunmasındaki fiziksel sorunların tablet PC ve

cep telefonu gibi araçların kullanımında azalıyor olmasının bu sonuçlara neden olduğu da söylenebilir. 2016'da ABD'de Pew araştırma merkezinin yaptığı araştırmada basılı materyal yerine dijital materyalleri tercih eden kişi sayısının %17'den %28'e çıktığını bulunmuş, iki araştırma sonucu da birbirini destekler nitelikte çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmanın yapıldığı 2016'dan günümüze bu sayının öngörülebilir bir düzeyde artış gösterdiği ve dijital materyallerin kullanımının artmasıyla, okuma sırasındaki beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Özellikle hiper metin türünün, okuyuculara ilgilerine uygun çeşitli seçenekler sunduğu için (Pardede, 2019) çok tercih edildiği söylenebilir. Schwabe (2022) de araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını doğrusal/doğrusal olmayan hipermetin ve basılı metin türünü ele alarak incelemiştir ve araştırmasında doğrusal olmayan hipermetinlerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir ilişkisi olduğunu; bu da bu türün dikkat dağıtmaktan ziyade anlamayı daha destekleyici olduğunu öne sürmüştür. İncelenen araştırmalardan Kazan ve Gökbulut'un (2021) araştırmasında ekrandan okuyan öğrencilerin prozodi ortalaması, kâğıttan okuyan öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Bu sonuç yapılan araştırmadaki prozodi puanının basılı metin türünde yüksek çıkması ile tutarlıdır. Öğrenciler okudukları metinde sadece doğru okuma ve okuma hızına odaklandıklarında prozodiyi gözden kaçırmaktadır (Akyol, vd., 2014) bu durum da prozodi ortalamalarının düşük olmasına neden olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Alanyazında incelendiğinde, yapılan araştırmayı destekleyen sonuçlara rastlanmıştır (Dündar ve Akçayır, 2012; Macit ve Demir, 2016; Kazan ve Gökbulut, 2021; Başaran, 2014; Schwabe vd., 2021). Bazı araştırmalarda da (Korat vd., 2013; Lauricella, vd., 2014) çocukların yazı farkındalığı, kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi erken okuyazarlık becerilerini geliştirmek için dijital metinler ve basılı metinler arasında hiçbir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda ekrandan – basılı araçlar üzerinde okunan metinlere akıcı okuma bileşenleri açısından bakıldığında öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarının genel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Öğrenciler öğrenim hayatları boyunca ders kitapları gibi basılı türde pek çok materyale maruz kalmaktadır. Öğrencilerin basılı metine olan yetkinliklerine karşın, dijital metinlerin avantajları bu türü daha tercih edilebilir kılmaktadır. Çok tercih edildiği için de bu türde okuma hızı, doğru okuma ve prozodi bileşenlerinin geliştiği söylenebilir.

Okuma becerilerin ekran ve kâğıt üzerinden farklılaşmasının incelendiği araştırmada hız, okuma ve doğruluk düzeyinde öğrencilerin puanları kâğıttan okumanın lehine olduğu araştırmalara da rastlanmıştır (Baştuğ ve Keskin, 2012; Kazazoğlu, 2020; Connell vd., 2012; Tuncer ve Bahadır, 2014). Yapılan araştırmadan farklı olarak akıcı okuma puanlarında kâğıttan okuma puanları yüksek çıkmıştır. Goodwin (2020), basılı bir metin okurken, okuyucunun bilişsel ipuçlarını seçici ve esnek bir şekilde kullanabildiğini, ayrıca kâğıttan okurken dijital okumaya göre kelimelerde daha fazla vurgu ve tonlamalar yapabildiğini ileri sürmektedir. Cazacu ve Banica (2001), uzun metinlerin kâğıt üzerinden okunmasının ekrandan okumaya göre metinlerin ve ayrıntıların daha iyi anlaşıldığını ve hatırlandığını belirtmektedir. Ancak literatürde kâğıttan okumanın bu avantajlarına vurgu yapılmış olmasına rağmen 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları bu araştırmada anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

7. ÖNERİLER

- Yapılan çalışmada dijital metinlerin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin alt bileşenleri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodilerinde herhangi bir dezavantaj oluşturmadığı görülmüştür. Türkçe derslerinde dijital araçlar kullanılarak okuma çalışmaları yapılabilir ve eğitim öğretim süreçlerinde ekran üzerinden çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler, her hafta en az bir Türkçe dersi saatini akıcı okumanın merkeze alındığı, çeşitli basılı ve dijital materyallerin ve akıcı okumayı geliştirici yöntemlerin kullanıldığı bir ders tasarlayarak bunu düzenli hale getirebilir.
- Öğrencilerin prozodik okumalarını iyileştirecek çeşitli dijital veya basılı çalışmalara müfredatta daha çok yer verilerek, akıcı okumanın tüm bileşenleri aynı anda işe koşulabilir.
- Dijital metinler, Türkçe ders kitaplarına karekod gibi çeşitli yöntemlerle bütünleştirilebilir.
- Öğretmenlere dijital metinler üzerinden akıcı okuma çalışmalarının yapıldığı, akıcı okuma ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini artırıcı hizmetiçi eğitimler ve mesleki çalışmalar düzenlenebilir.
- Velilerin de öğrencinin akıcı okuma gelişiminin takibini yapabilecekleri, e-okul üzerinden ilgili bir modül açılabilir.
- Bu araştırma yalnızca 4. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı metin türlerinin ilkökul öğrencilerinin farklı sınıf seviyelerinde ve daha büyük bir örnekleme akıcı okuma becerileri üzerinde gelişimlerini izleyen çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada üç farklı homojen grup oluşturulmuştur. İlerideki çalışmalarda aynı gruba belli aralıklarla birkaç farklı metin türü okutulurken daha uzun bir süre akıcı okuma gelişimleri takip edilebilir.
- Araştırma devlet okulunda okuyan öğrenciler ile yapılmıştır. Benzer bir çalışmayı özel okulda okuyan öğrenciler ile de yapılarak farklı sosyo ekonomik düzeylerin etkisi de araştırılabilir.

8. KAYNAKLAR

- Abbott M, Wills H, Greenwood CR, Kamps D, Heitzman-Powell L & Selig J., (2009). The combined effects of grade retention and targeted small-group intervention on students' literacy outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 26(10), 4-25. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560903396876>.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. Toroslu Yayınları.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MA: MIT Press.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253, 7-13.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Pegem Akademi.
- Akyol H. ve Kodan H., (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105).
- Arı, G. (2010). Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri. Hakan Ülper (Ed.), *Türkçe Ders kitaplarında Fiziksel ve Biçimsel Görünüm* (s. 39-54) içinde. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin Ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aydemir, Z., Öztürk, E. ve Horzum, M. (2013). Ekrandan Okumanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Türünde Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 361, 2263-2276.

- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*. 169 (Edebiyat Özel Sayısı)
- Azizoğlu N. İ. ve Okur A. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekrandan Okumaya Yönelik Metaforik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 1-21.
- Baron, N. S. (2015). *Words on screen*. Oxford.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 248-268.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ M. ve Akyol H. (2012). *Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi*. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ M. ve Keskin H. (2013). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3) , 73-83.
- Baştuğ M. ve Demirtaş Şenel G. (2020). *İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi.
- Batluralkız, Ç. ve Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları. *Temel Eğitim*, (11), 17-29.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk Ö. ve Köklü N. (2018). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Yayınları.

- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Cazacu, S. T., & Banica, L. (2001). Reading long (continuous) texts on paper and on computer, in Arabski, J. (ed.). In *challenging tasks for psycholinguistics in the new Century*, Proceedings of the 7th ISAPL Congress, Katowice, University of Silesia, 188-292.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Aktüel.
- Chen, H.Y. (2009). Online reading comprehension strategies among general and special education elementary and middle school students. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Michigan State University.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325.
- Clinton-Lisell, V., Kelly, A. E., & Clark, T. D. (2020). Modeling E-Textbook Tools or Encouraging Reading from Paper: What are the Effects on Medium Choice and Textbook Use?. *College Teaching*, 68(4), 221-227.
- Çakmak E. ve Altun A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Çetin, Y. (2007) *Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çetinkaya F. Ç., Ateş S. ve Yıldırım K. (2016). Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi: Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 809-820.
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 80-106.
- Çetinkaya, S. (2022). Dijital Çağda Okuma Eğitimi. S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed), *Okuma Nedir?* (s.) içinde. Vizitek Yayınları.
- Connell C., Bayliss L. & Farmer W. (2012). Effects of e-book readers and tablet computers on reading comprehension. *International Journal of Instructional Media*, 39(2), 131.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458-464

- Destefano D., & Lefevre J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını*. Morpa Kültür Yayınları.
- Donham, J. (2013). *Enhancing teaching and learning: A leadership guide for school librarians*. American Library Association.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duran, E. ve Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2) , 347-365.
- Duran, E. (2013). Efficiency in reading comprehension: A comparison of students competency in reading printed and digital texts. *Educational Research and Reviews*, 8(11), 728-739.
- Duran, E. (2013). Investigation on views and attitudes of students in Faculty of Education about reading and writing on screen. *Educational Research and Reviews*, 8(5), 203-211.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan Okumanın Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 1-11.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.
- Ebsworth, M. & Mcdonell, T. (2013). Native and Emergent Bilingual University-level English Speakers Reading Online: The Influence of Hypertext on Comprehension. *Journal of Multilingual Education Research*, 4(5), 63-88.
- Ebersbach, A., Glaser, M., Heigl, R. & Warta, A. (2006). Wiki: Web Collaboration. *Springer-Verlag*, 12.
- Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: Ekran okuma. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(18), 1-15.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) , 203-222.
- Engstrom, M. E. & Jewett, D. (2007). Collaborative learning the wiki way. *TechTrends*, 12-15.

- Ercan, A. N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan Okuma İle Kâğıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 395-406.
- Erdal, K. (2013). Çocuk edebiyatının kaynakları/Şiir. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* (s. 179-188) içinde. Pegem Akademi.
- Ertem, İ. S. (Ed). (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*. Nobel.
- Fesel, S., Segers, E. & Verhoeven, L. (2017). Individual variation in children's reading comprehension across digital text types. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 106-121.
- Fotos, S. & Browne, C. (2004). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Lawrence Erlbaum.
- Furenes, M. I., Kucirkova, N. & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of educational research*, 91(4), 483-517.
- Giebelhausen, R. (2015). The paperless music classroom. *General Music Today*, 29(2), 45-49.
- Goodwin, A. P., Cho, S. J., Reynolds, D., Brady, K., & Salas, J. (2020). Digital versus paper reading processes and links to comprehension for middle school students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinde yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 603-637.
- Güneş, F. (2014). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.

- Hall, K.M., Sabey, Brenda L. & McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts To Full Advantage. *Reading Psychology*, (26), 211- 231.
- Hamer, A. B., & McGrath, J. L. (2011). On-Screen versus On-Paper Reading: Students' Strategy Usage and Preferences. *NADE Digest*, 5(3), 25-39.
- Hawkes, L., Murphy, C. & Law, J. (2001). *Sanal Metinlerin Teorisi ve Eleştirisi: Açıklamalı Bir Kaynakça*, (14), 1988-1999.
- Islam, N. & Billah, M. M. (2019). Choice of Reading Tools: Hardcopy or Softcopy. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(6), 456-463.
- İnal, M. ve Çakır, R. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyallerinin Kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 87-112.
- J. B. Levy. (2017). *Reading in the digital age: a review of "words on screen"*.
- Johnson, K. (2000). *Read ability*. <http://www.timetabler.com/reading.html>
- Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B., & Bal, A. P. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1654-1666.
- Karadeniz, Ö. (2006). Öğretim amaçlı hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar için tasarım ipuçları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kazan, G. ve Gökbulut, B. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ekran ve Kâğıttan Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1) , 27-34.
- Kazazoğlu, Semin. (2020). Is printed-text the best choice? A mixed-method case study on reading comprehension. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 458-473.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Keskin, H., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://doi.org/10.17860/efd.92252>
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). *Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171) , 189-208.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129.
- Keskin, H. K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kâğıt mı?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (2) , 75-87.
- Kıbrıs, A. (2008). Şiir nedir? Ana dili öğretiminde Şiirden nasıl yararlanır?. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed), *Türkçe öğretimi: Ülke-yöntem-teknikler* (s. 331-356) içinde.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı*. Anı.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Korat O., Shamir A. & Heibal S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First Language*, 33(5), 504-523.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kurniawan, S. H., & Zaphiris, P. (2001). "Reading Online or on Paper: Which is Faster?" Paper presented at the The 9 th International Conference on Human Computer Interaction.
- Kuru, O., Kaşkaya, A. ve Calp, Ş. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Ve Ekrandan Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13) , 70-84.

- Kuru, O. (2018). Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Ve Ekrandan Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2) , 36-52.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(2),237-258.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kuzu, A. (2011). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Ö. Dursun, ve H. Odabaşı (Ed). *Çoklu ortam tasarımı* içinde.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lauricella, A. R., Barr, R. & Calvert, S. L. (2014). Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2014.07.001>
- Lee, M. J. & Tedder, M. C. (2004). Introducing expanding hypertext based on working memory capacity and the feeling of disorientation: Tailored communication through effective hypertext design. *Educational Computing Research*, 30(3), 171-195. doi: 10.2190/6EQE-APFT-PW7E-CY1Y
- Lim, F. V. & Toh, W. (2020). How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*, 14(2), pp. 24-43. <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.2701>
- Logan, G. D. (1979). On the Use of a Concurrent Memory Load to Measure Attention and Automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(2), 189-207.
- Loh, C. E. & Sun, B. (2019). "I'd Still Prefer to Read the Hard Copy": Adolescents' Print and Digital Reading Habits. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 663-672.

- Macit, İ. ve Demir, M. K. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma Becerileri İle Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1) , 331-346.
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekran Okumaya Yönelik Tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*, 58, 61-68.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023. [https://doi: 10.1002/pits.20348](https://doi.org/10.1002/pits.20348)
- Massey, S.R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Miami Universty.
- Mathson, D. V., Allington, R. L. & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Ed.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*. (s.106-119) içinde.
- MEB. (2006). *İlköğretim 1-5. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2589 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Basımevi, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak*. Akbaba Altun S. ve Ersoy A. (Çev. Eds). Pegem Akademi.
- Minocha, S. & Roberts, D. (2008). Social, usability, and pedagogical factors influencing students' learning experiences with wikis and blogs. *Pragmatics & Cognition*, 272–306.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Greeley: Brokes Publishing.

- Nardi, A. & Ranieri, M. (2019). Comparing paper-based and electronic multiple-choice examinations with personal devices: Impact on students' performance, self-efficacy and satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1495-1506.
- Nicholas, M. & Paatsch, L. (2021). Mothers' views on shared reading with their two-year olds using printed and electronic texts: Purpose, confidence and practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 3-26.
- Nordquist, R. (2017). *Definition and examples of text in language studies*. ThoughtCo.
- Oğuzkan, F. (1997). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Emel.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. Remzi Kitabevi.
- Özen, M. ve Ertem, İ. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(22).
- Özenç, E. ve Akın, E. (2020). Okuduğunu Anlama Ve Akılda Tutma Becerileri Bakımından Baskı ve Dijital Kitap Okumanın Karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(25) , 40-50.
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). Okuma Eğitimi. H. Akyol, ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi*. (s. 29) içinde.
- Öztürk, E. ve Can, İ. (2013). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171) , 137-153.
- P. Pardede. (2019). "Print vs digital reading comprehension in EFL: a literature review," *JET (Journal of English Teaching)*, 5(2), 77–90.
- Perrin, A. (2016). *Book reading*. Pew Research Center.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. doi:10.1598/RT.58.6.2
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council*, 38(2), 48-51.
- Raman, M., Ryan, T. & Olfman, L., (2005). Designing knowledge management systems for teaching and learning with wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 16(3), 311-321.

- Rasinski, T. (2000). Speed Does Matter in Reading. *The Reading Teacher*, 51(2).
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers: A growing body of evidence points to reading fluency as an important factor in student reading success. *What Research Says About Reading*, 46-51.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- S. Ghory & H. Ghafory. (2021). The impact of modern technology in the teaching and learning process, *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 4(3), 168–173.
- Sage, K., Augustine, H., Shand, H., Bakner, K., & Rayne, S. (2019). Reading from print, computer, and tablet: Equivalent learning in the digital age. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2477-2502.
- Sage, K., Piazzini, M., Downey IV, J. C., & Masilela, L. (2020). Reading from print, laptop computer, and e-reader: Differences and similarities for college students' learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 441-460.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 125–152.
- Schwabe, A., Brandl, L., Boomgaarden, H. G., & Stocker, G. (2021). Experiencing literature on the E-reader: The effects of reading narrative texts on screen. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 319-338.
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L. & Boomgaarden, H., (2022). No Negative Effects of Reading on Screen on Comprehension of Narrative Texts Compared to Print: A Meta-analysis, *Media Psychology*, 25(6), 779-796.
- Seçkin, Ş. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Shapiro, A. M. & Niederhauser, D. (2004). Learning from hypertext: Research issues and findings. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed, pp. 605–620).
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması). [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidi, Y., Ophir, Y. & Ackerman, R. (2016). Generalizing screen inferiority-does the medium, screen versus paper, affect performance even with brief tasks?. *Metacognition and Learning*, 11(1), 15-33.
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A. & Berkowitz, L. E. (2019). Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 101-115.
- Slatin, J. M. (1990). Reading hypertext: Order and coherence in a new medium. *College English*, 52(8), 870-883. doi: 10.2307/377389
- Soysal, T. (2015). Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soyuçok, M. ve Mazman Akar, S. G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okumaya Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2) , 17-30.
- Sözlük, T. (2005). Ankara: TDK Yayınları. Türkçe Sözlük.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>.
- Sulak, S. E. & Çetinkaya, S., (Ed.). (2022). *Dijital Çağda Okuma Eğitimi*. Vizetek Yayınları.
- Susar Kırmızı, F. (2021). *Dijital Dönüşümde Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık.

- Tolgay, N. & Bakkaloğlu, S. (2021). Comparison of Printed and Digital Text Reading Miscues of Third Grade Primary School Students. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3) , 437-453.
- Tuncer M. & Bahadır F. (2014). Effect of screen reading and reading from printed out material on student success and permanency in introduction to computer lesson, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(3).
- Thoermer, A. & Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The Reading Teacher*, 65(7), 441-445.
- Uçar, G. (2022). Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri Üzerine Etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2) , 179-195.
- Ulu, H. (2018). Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148 - 165.
- Ulu, H. ve Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4) , 2608-2628.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211–239.
- Yalçınkaya, M. ve Özerbaş, M. A. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) , 314-333.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yopp, R. H. & Yopp, H. K. (2006). Informational Texts as Read-Alouds at School and Home. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 37–51.

- Yılar, Ö. (2019). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ö. Yılar (Ed.). *Türkçenin Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (ss. 225-232) içinde.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, M. (2009). "An Evaluation of The Oral Reading Fluency of 4th Graders with Respect to Prosodic Characteristic". *International Journal of Human Sciences*. 4(1): 353-360.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Zarain, X. U. (2007). Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Delaware, Newark, USA.

EK 1. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Okuma Hızı

Metnin Adı : _____

Öğrencinin Adı Soyadı: _____

Uygulama Tarihi : _____

Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı: _____

Öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısı : _____

Öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı : _____

Öğrencinin okuma hızı : _____

EK 2. Doğru Okuma Kayıt Çizelgesi

Doğru Okuma

Metnin Adı : _____

Öğrencinin Adı Soyadı: _____

Uygulama Tarihi : _____

Yanlış Türleri	Yapılan Hatalar
Atlayıp Geçmeler	
Eklmeler	
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	
Tekrarlar	
Yanlış okuma	
Ters çevirmeler	
Toplam	
Sonuç	

Ek 3. Yakutistan Masalı Metni



YAKUTİSTAN MASALI CESUR VAY'IN DENİZ MACERASI

Cesur Vay adında bir genç varmış. Tundraların bittiği yerde, tam deniz kıyısında yaşıyormuş. Deniz, göz alabildiğine büyük, geniş, derin... Korkunç dalgalar her an kıyılara vuruyormuş. Ne zaman balıkçılar ava çıksa kayıkları parçalayıp insanları denizin altına çekiyormuş. Avcılar denize açılmaktan korkuyormuş... Ama ne çare?.. Nereye gidecekler? Başka ülkeye yol bilmez, başka iş bilmez, denizden beslenirlermiş.

Bir gün Cesur Vay deniz kıyısına gelip bir kayanın üstüne oturmuş. Güneşli, açık, sakin, sıcak bir gün. Evde yiyecek bir şey yok. Yaşlı babası da çadırdan çıkıp yanına gelmiş, yaşlı kemiklerini ısıtmak istemiş. Cesur Vay,

-Baba can bugün hava sakin ben ava çıkmak istiyorum, demiş.

Babanın ödü kopmuş:

-Sakin ha! Kayığımız küçücük. Dalgaların ne zaman kabarcacağı belli olmaz oğul can!

-Hiç fark etmez baba can. Bugün ben denize açılacağım.

Okunu, yayını, zıpkını almış, kayığı denize indirip hızla küreklere asılmış Vay. Hava güzel, deniz çarşaf gibi... Bütün gücüyle kıyıdan uzaklaşmıştı. Artık, ne bir kara parçası ne de bir adacık. Cesur Vay rüzgara yalvarmış:

-Es ey rüzgar es! Bütün gücünle es! Foklar, balinalar çıka gelsin, bir büyük balıkla döneyim, herkese bir lokma yiyecek vereyim...

Rüzgar duymuş bu sesi. Yavaş yavaş dalgaları kaldırmaya başlamış, biraz sonra dalgalar kabarmış... Küçücük kayık dalgaların üstünde uçuyormuş. Üç gün, üç gece kayık oradan oraya savrulmuş. Cesur Vay canını dişine takmış.

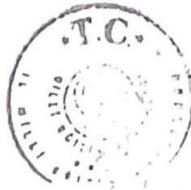
Dördüncü gün fırtına hafiflemiş. Tek balık ortada yok. Vay, yorgun, Vay bitkin... Bir türküye başlamış. Öyle bir türkü ki balıkların dilinden... Öyle bir türkü ki yürekten... Bütün canlıların hoşuna giden... Fırtına iyice dinmiş, balıklar koşuşup bir anda kayığın çevresini sarmış, burunlarını suyun üzerine çıkarmış. Vay, zıpkın atmış, bir balık yakalayıp kayığın içine almış. Bir tane daha, bir daha, arka arkaya... Kayığı doldurup sevinçle küreklere asılmış. "Köyde benden umudu kesmişlerdir ama önemli değil. Büyük bir avla dönüyorum." diyerek sevinmiş.

Bu sözleri duyan deniz aniden kabarmış. Kayığın altından bir darbe duyulmuş. Kara, kocaman bir mors görünmüş. Dişlerini kayığın kenarlarına geçirmiş, gözlerini Vay'ın gözlerine dikmiş. Vay huzursuz, Vay Korku içinde,

-Bırak kayığı, bırak çekil, diye bağırılmış.

Mors dile gelmiş:

-İnsanlar bizi hep öldürdü! Şimdi de senin sonun geldi! Hiç bağırma!





Vay başka bir öneride bulunmuş:

-Madem konuşuyorsun, madem dilin var; anlaşabiliriz. Gel, buradan bizim çadıra kadar yarış yapalım. Sen önce oraya varırsan beni ye! Ben önce varırsam, yakamı bırak.

Mors, Vay'dan çok daha hızlı yüzeceğini düşünerek hemen kabul etmiş. Yarış başlamış. Mors bir çırpıda kıyıya varmış. Kumların üstüne saplanmış, kendini yeniden sulara çekememiş. Köylüler ellerinde bıçakla koşup gelmişler. Mors'u kesecekleri sırada Vay arkadan yetişmiş:

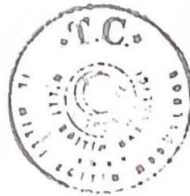
-Durun, durun, diye bağırması. Sakın ona dokunmayın! Rahat bırakın onu, ben size balık getirdim.

Köylüler sevinçle Vay'ı karşılamışlar. Her biri bir yandan yardım etmiş, kayığı kıyıya çekmişler. Balıkları bölüştürüp morsu da kumlardan kurtarmış, denize itmişler. Mors sevinçle yüzüp gitmiş. O günden sonra denize açılan balıkçıların arkasında dolaşmış, onları tehlikelerden korumuş. Bu olayla birlikte Cesur Vay'ın adı yayılmış, bütün tundralarda duyulmuş. Bu güzel ad hep iyilikle anılmış...

Senin de böyle bir adın olsun, hep iyilikle anılsın. Çağdan çağa ulaşsın...

Yücel FEYZİOĞLU

Kardeş Masallar



Ek 4. Taş Çorbası Metni

TAŞ ÇORBASI



Köy var, köy var. Bazı köylerde her evin kapısı açık olur, pişen her ekmeğe komşularla bölüşülür, ağacın alt dallarındaki kirazlar insanların, üsttekiler ise kuşların olur. Ama bizim masalımızın köyünde işler pek de öyle yürümüyordu. Yok, o köyde her kapıda üç kilit vardı, bahçelerin etrafında duvarlar yükseliyordu ve dallarda kuşlar ötülmüyordu.

Bir gün köye bir gezgin geldi. Omuzlarında eski bir hırka, ince bir heybe; elinde daldan yonttuğu bir sopa... Gezgin, köyün ilk kapısını çaldı. Fazilet teyze kapıyı birazcık araladı, bizim gezgini baştan ayağı süzüp ona ne istediğini sordu.

"Merhaba. Bu gezgin için bir taş çorba ve bir geceliğine yatacak bir köşeniz var mı acaba? Çok minnettar olurum." Fazilet teyzenin yüzü asıldı. "Aman oğlum, keşke sana yardım edebilsem, ama evde ancak bana yetecek kadar yemek var. Inan paylaşacak bir lokma bile yok."

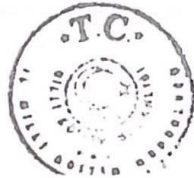
Köyün geniş evlerini çevreleyen uzun duvarlar, kalın kapılar, sessiz sokaklar gezginin dikkatini çekmişti. Bu köy, paylaşmayan köylerdendi. Dönüp Fazilet teyzenin kapısını tekrar çaldı. "Teyzeciğim, madem ekmeğiniz az ve beni misafir edemiyorsunuz, ben sizi soframa davet edeyim" "Canım bir taş çorbası çektii. Gezgincilere özgü bu yemeği sizinle paylaşmak istiyorum."

"Taştan çorba mı olur?" Fazilet teyze iyice meraklanmıştı. "Peki, ama nasıl yapılır ki bu çorba?" diye sordu. "En önemlisi çok ama çok lezzet veren bir çorba taşı bulmaktır. Böyle bir taş ancak çok yürüyenlerin karşısına çıkar. Neyse ki cebimde uzaklardan getirdiğim harika bir çorba taşı var. Bize bir de ateş lazım, onu hemen şuradaki meydana yakabilirim. Çorbanın suyunu çeşmeden doldururum. Ah! Bir de kazan lazım, onu acaba sizden ödünç alabilir miyim?" Fazilet teyze hemen kabul etti.

Derken kazanın ateşi öteki evlerden fark edildi. Köylüler meydana neler olduğunu merak edip geldiler. Fazilet teyze sorulara gururla anlattı. Komşular şaşırdu. "Taştan çorba mı olurmuş? Peki başka hiçbir şey katılmıyor mu bu çorbaya?" Gezgin, "Katılabilir tabii. Herkes farklı yapar, patateslisini de yapanları gördüm ama bana göre sadesi gayet güzel," diye açıkladı.

"Dur" dedi biri. "Dün taze patates çıkardım topraktan, onlardan ekleyelim!" Başka biri, "Bende sarımsak var!" dedi. Başka biri, "Bende soğan var!" diye atıldı. Gezgin, komşuların getirdiklerini çorbaya ekledi. Çorba tekrar kaynayınca kazandan nefis kokular yükselmeye başladı. Gezgin kepçeyle tadına bakıp, "Oooh, lezzetli. Taşımız biraz daha pişince çorbamız hazır. Gezgin, önünde sıralanan herkesin tasını doldurdu. Meydan sessizleşti. Herkes çorbanın lezzetine o kadar kapılmıştı ki sadece kaşıkların sesi duyuluyordu. Ertesi sabah kalktukları gibi Fazilet teyzenin evine, gezgine teşekkür etmeye geldiler. Ama gezginin odasında bir not duruyordu. "Dostlar, taşımı size bırakıyorum. Tarifini öğrendiniz: kazana herkes gönlünden kopan bir şey eklesin. Asla unutmayın, taş çorbası da hayat gibidir, paylaştıkça lezzetlidir."

Judith Malika LİBERMAN



Ek 5. Hipermetin Sayfaları

TAŞ ÇORBASI

Köy var, köy var. Bazı köylerde her evin kapısı açık olur, pişen her ekmek komşularla bölüşülür, ağacın alt dallarındaki kirazlar insanların, üsttekiler ise kuşların olur. Ama bizim masalımızın köyünde işler pek de öyle yürümüyordu. Yok, o köyde her kapıda üç kilit vardı, bahçelerin etrafında duvarlar yükseliyordu ve dallarda kuşlar ötüşmüyordu.



[Bu köy hakkında daha fazla bilgi edinmek için tıkla](#)

[Sonraki sayfa](#)

Bir gün köye bir gezgin geldi. Omuzlarında eski bir hırka, ince bir heybe; elinde daldan yonttuğu bir sopa... Gezin, köyün ilk kapısını çaldı. Fazilet teyze kapıyı birazcık araladı, bizim gezgini baştan ayağı süzüp ona ne istediğini sordu.



"Merhaba. Bu gezgin için bir tas çorba ve bir geceliğine yatacak bir köşeniz var mı acaba? Çok minnettar olurum." Fazilet teyzenin yüzü asıldı. "Aman oğlum, keşke sana yardım edebilsem, ama evde ancak bana yetecek kadar yemek var. İnan paylaşacak bir lokma bile yok."

[Fazilet teyze kimdir? Öğrenmek için tıkla](#)

[Önceki sayfa](#)

[Sonraki sayfa](#)

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-76822311
Konu : Araştırma İzni
(Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI)

24.05.2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 17.05.2023 tarihli ve 861360 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı sınıf eğitimi bilim dalı 22294636598 T.C.Kimlik no'lu tezli yüksek lisans öğrencisi Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI'nın, "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bir Metni Dijital veya Basılı Bir Materyal Üzerinden Okumalarının Akıcı Okumalarına Etkisinin İncelenmesi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı sınıf eğitimi bilim dalı 22294636598 T.C.Kimlik no'lu tezli yüksek lisans öğrencisi Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI tarafından; ilimiz resmi ilkökul öğrencilerine 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan TÖNGEL
Müdür a.
Şube Müdürü

ÖLÜR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek :
1- Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)
2- Mühürlü Anket Formu (7 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Karşıyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU Dahili 1712
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: ab52@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ayşe ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks: 4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2fd7-f208-36b0-82e5-8017 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sezgi ÖZARSLAN KAYIKCI
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0002-8833-4082
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	
Lise	Sorgun Anadolu Lisesi
Lisans	Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi
Mesleki Deneyim	Milli Eğitim Bakanlığı 2014-
Akademik Çalışmalar	1. 2.

