

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



**DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EKRANDAN AKICI OKUMA
DÜZEYLERİ İLE DİJİTAL OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YAZAR

NURTEN AKYILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SEHER ÇETİNKAYA

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Nurten AKYILDIZ tarafından hazırlanan “**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Akıcı Okuma Düzeyleri ile Dijital Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, **31.07.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK Ondokuz Mayıs Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA Ordu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU Ordu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

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

Nurten AKYILDIZ

ÖZET

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Akıcı Okuma Düzeyleri ile Dijital Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nurten AKYILDIZ

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgi yoğunluğu ve bilgi paylaşım hızının artışı birçok alanda dijital dönüşüme neden olmuştur. Yaşanan bu süreçten kaçınılmaz olarak okuma becerisi de etkilenmiş ve “dijital okuma” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, dijitalleşen dünyada gün geçtikçe daha sık karşılaşılan “dijital okuma” kavramının farklı açılardan incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi için nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Ordu ilinin Korgan İlçesinde bulunan üç farklı okuldan toplam 154 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubu, basit seçkisiz yöntem ile örneklem alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada veriler, “Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği”, “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Okuma Metni”, “Doğru Okuma Formülü” ve “Okuma Hızı Formülü” aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında öğrencilere “Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Sonra öğrencilere bir metin okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerin akıcı okumaları Doğru Okuma Formülü, Okuma Hızı Formülü ve Prozodik Okuma Ölçeği aracılığı ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada, öğrencileri dijital okuma yapmaya yönlendirecek ve öğrencilerin dijital okuma becerilerini geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Dijital Okuma, Okuma Motivasyonu, Dijital Okuma Motivasyonu

ABSTRACT

Department of Basic Education

Department of Classroom Education

Examining the Relationship Between Screen Reading Fluency Levels and Digital Reading Motivation of Fourth Grade Students

Nurten AYILDIZ

With the development of technology, the increase in information density and speed of information sharing has caused digital transformation in many areas. Reading skills have inevitably been affected by this process and the concept of "digital reading" has emerged. In this context, it is important to examine the concept of "digital reading", which is encountered more and more frequently in the digitalizing world, from different perspectives. This study aimed to examine the relationship between the fluent reading levels of fourth-grade students on the screen and their digital reading motivation. Survey model, one of the quantitative research models, was used to examine the relationship between students' screen reading fluency levels and digital reading motivation. A total of 154 fourth grade students from three different schools in Korgan District of Ordu province participated in the research in the 2022-2023 academic year. The study group was formed by taking samples using a simple random method. In the study, data were collected through the "Digital Reading Motivation Scale", "Prosodic Reading Scale", "Reading Text", "Accurate Reading Formula" and "Reading Speed Formula". In the first stage of the data collection process, the "Digital Reading Motivation Scale" was applied to the students. Then, the students were made to read a text. Then, the students' reading fluency was measured using the Accurate Reading Formula, Reading Speed Formula and Prosodic Reading Scale. The data obtained was analyzed and as a result of the research, no significant relationship was found between the screen reading fluency levels of fourth grade students and their digital reading motivation. In the research, it is recommended to organize activities that will direct students to digital reading and improve students' digital reading skills.

Key Words : Fluent Reading, Digital Reading, Reading Motivation, Digital Reading Motivation.

TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA' ya sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca yaptıkları fedakârlıklar ile eğitime destek veren, her zaman yanımda olan ve sevgilerinden güç aldığım değerli annem Zeynep AKYILDIZ' a, babam Musa AKYILDIZ' a ve kardeşim İskender AKYILDIZ' a şükran ve minnetlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitime başlamamda motivasyon kaynağım olan, öğretmenliğinden her zaman feyz aldığım arkadaşım Elif KOŐAN KARAKOÇ' a, enerjisiyle bana cesaret veren arkadaşım Seda AKÇA' ya, yüksek lisans eğitim sürecinde tanıştığım ve bu sürecin bana kazandırdığı en güzel insanlardan biri olan arkadaşım Sezgi ÖZARSLAN KAYIKÇI' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Nurten AKYILDIZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Problem Cümlesi	6
1.3.1 Alt problemler	6
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Okuma Becerisi	9
2.1.1 Okuma becerisinin önemi	10
2.1.2 İlkokulda okuma becerisi	11
2.2 Akıcı Okuma Becerisi	13
2.2.1 Doğru okuma	15
2.2.2 Okuma hızı	16
2.2.3 Prozodik okuma	17
2.3 Dijital Çağda Eğitim ve Okuma Becerisi	18
2.3.1 Dijital okuma	20
2.4 Motivasyon.....	22
2.4.1 Okuma motivasyonu	23
2.4.2 Dijital okuma motivasyonu	27
2.4.3 Okuma motivasyonu ve akıcı okuma	29
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
3.1 Dijital Okuma ile İlgili Araştırmalar	30
3.2 Akıcı Okuma ile İlgili Araştırmalar	32
3.3 Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	34
4. YÖNTEM	41
4.1 Araştırmanın Modeli	41
4.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	41
4.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları	42
4.3.1 Dijital okuma motivasyon ölçeği	42
4.3.2 Doğru okuma formülü	42
4.3.3 Okuma hızı formülü	43
4.3.4 Prozodik okuma ölçeği	43
4.3.5 Okuma metni	44
4.4 Araştırmanın Veri Toplama Süreci	44
4.5 Araştırmada Verilerin Analizi	45

4.6	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	45
4.7	Araştırmanın Etik Gereklilikleri	47
5.	BULGULAR VE YORUM.....	48
5.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48
5.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48
5.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
6.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	51
7.	ÖNERİLER	56
KAYNAKLAR		57
EKLER		72
YASAL/ ÖZEL İZİN BELGESİ		77
ÖZGEÇMİŞ		78

TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4. 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Bilgileri.....	42
Tablo 4. 2 Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlik Analizi.....	47
Tablo 5. 1 Öğrencilerin Dijital Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin Veriler.....	48
Tablo 5. 2 Öğrencilerin Ekrandan Akıcı Okuma Düzeylerine İlişkin Veriler.....	48
Tablo 5. 3 Öğrencilerin Ekrandan Akıcı Okuma Düzeyleri ile Dijital Okuma Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Veriler.....	49

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

COVID: Koronavirüs Hastalığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NICHD: Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

WWW: Dünya Çapında Ağ

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Teknolojide yaşanan değişiklikler televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik aletleri hayatın vazgeçilmez bir parçası haline getirmiş, bireyleri dijital teknoloji birçok alanda kullanmaya yönlendirmiştir. Dijitalleşen dünya okuma becerisini de etkilemiş, ona yeni formlar kazandırmıştır. Kaçınılmaz olarak yaşan bu değişim, basılı materyaller aracılığıyla yapılan okuma becerisinin dijital ortamlar aracılığıyla da yapılması şeklinde kendisini göstermiştir. Bu bağlamda, teknoloji ile yaşam boyu öğrenme için temel bir yeterlilik olan okuma becerisinin kapsamının genişlediği söylenebilir.

Giderek çoğalan ve değişim gösteren bilgiyi yapılandırmadaki en önemli araçlardan biri olan okuma üzerine birçok tanım yapılmaktadır (Karatay, 2018). Harris ve Sipay (1990) okumayı yazıya aktarılan dilin yorumlanması olarak, Güneş (2015) okuyucunun zihinsel becerilerini kullanarak, kendi deneyimleri doğrultusunda metinlerdeki bilgiyi yapılandırması olarak ve Akyol (2020) zihinsel bir süreç olmasının yanı sıra aktif, planlı ve amaçlı bir süreç olarak ifade etmekte, Çetinkaya (2022) ise dijital teknolojinin gelişmesine bağlı olarak okuma alışkanlıklarındaki değişimle birlikte okuma tanımlarının kâğıttan okuma ve dijital okuma ayrımına gidilmeden yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan tanımlardan yola çıkılarak değişen dünya ile birlikte okumanın algılanma şeklinin de değiştiği ve geliştiği görülmektedir. Bu değişim, bireylerin ve toplumların gelişmişlik düzeyinin önemli yordayıcılarından biri olan okuma becerisinin her zaman önemini koruyacağını da bir göstergesidir. Bu bağlamda bireyin istenilen seviyede okuyabilmesi ve nitelikli bir okuyucu olabilmesi şüphesiz gelecek yıllar içinde de merak konusu olmaya devam edecektir.

Bireyin nitelikli ve etkili bir okuma becerisine sahip olup, iyi bir okur olabilmesi için hatalardan arınık, belirli bir hızda ve metnin anlamına uygun bir ifade ile okuyabilmesi gerekmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Okuma becerisine bu özellikleri kazandırmış olan birey için konuşma doğallığında okuyor, kısacası akıcı okuyor denilebilir. Bu bakış açısıyla akıcı okuma becerisi; kelime tanıma, hız ve prozodi bileşenlerinin bir arada

kullanılıp, okumaya yansıtılmasıyla oluşmaktadır (Sulak, 2018; Akyol, 2020; Baştuğ, 2021).

Bireyin tanıdığı sesleri birleştirip heceler oluşturması, ardından heceler yoluyla kelimeye ulaşması ve kelimeyi doğru şekilde okuyabilmesi okuduğunu anlama için ön koşuldur. Okumada problem oluşmasının sebeplerinden biri kelime okuma becerisinin yetersizliğidir (Torgesen vd., 1999). Doğru okuma, bireyin okuduğu metindeki hata payının minimum düzeye gelmesi demektir. Doğru okuma becerisini kazanamamış olan birey, metindeki mesajı yanlış algılayabilir ya da anlamı tamamen göz ardı edebilir. Oluşan bu durum, okumanın yapıma amacına ulaşmasına engel oluşturmaktadır. Bunun yanında bireyin minimum düzeyde hata payı ile okuması akıcı okuma becerisi için tek başına yeterli değildir. Okuyucunun aynı zamanda seçilen metin türüne göre okuma hızını da ayarlayabilmesi gerekmektedir.

Okumada hız, kod çözme sürecini çabuk yapabilme ve kelimeyi minimum sürede tanıyabilme becerisidir. Yapılan çalışmalar okuma hızı ile akıcı okuma arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu (Yamaç, 2014), iyi okurların aynı zamanda okuma hızlarının da iyi olduğunu göstermektedir (Vaessen ve Blomert, 2010). Burada bahsedilen, okuma hızının aşırı derecede yüksek seviyede olması gerektiği anlamına gelmemelidir. Aşırı hız, sadece seslendirme gibi görülüp anlama ulaşmayı olumsuz etkileyebilmekte, benzer şekilde okuma hızının düşüklüğü de anlama ulaşmanın yeterli seviyede olmasına engel oluşturabilmektedir. Alanyazında okumada hız seviyesinin çok fazla ya da çok az olmasının anlama düzeyini olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Carver, 1985, akt. Akyol, 2021; Mastropieri vd., 1999). Bu bağlamda iyi bir hızda okuyabilmek için aşırı uçlarda okumamaya ayrıca özen gösterilmelidir.

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan prozodi ise, vurgu, tonlama, boğumlama ve duraklamalara dikkat ederek ahenkli okumanın sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2013). Akıcı okumanın son bileşeni olan prozodi, metnin anlamına uygun ifade edilerek okunduğu ve dilin melodi ile buluşturulduğu bileşendir (Kuhn vd., 2018). Akıcı okuma bileşenleri birbiri ile ön koşul oluşturduğu için (Mathson vd., 2006) kelime tanıma düzeyi ve okuma hızı yeterli olmayan bir bireyin okumasının prozodik olması zorlaşabilir. Okumada prozodi kendi kendine gelişmekten ziyade gözlem yeteneğine, alıştırmaya ve uygulamaya bağlı olarak zaman içinde gelişmektedir. Bu bağlamda bireye modelleme yapılması ve bunun ihmal edilmemesi önem arz etmektedir. Tüm bu

bileşenler dikkate alındığında okumayı etkin hale getirecek ve ona işlevsellik kazandıracak formülün “akıcı okuma” olduğu görülmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda gelişen olanaklarla birlikte okuma becerisi farklı formlara dönüşmektedir. Önceleri kâğıt üzerinde gerçekleştirilen okuma becerisi günümüzde “ekran okuma”, “ekrandan okuma”, “elektronik okuma”, “e- okuma”, “dijital okuma” ve “hiper- okuma” gibi kavramlar ile karşımıza çıkmaktadır (Elkatmış, 2015; Çetinkaya, 2022). Bu okuma türü, basılı kaynaklardaki metinlerin dijital ortamlara aktarılması şeklinde kendini göstermiş, bu bağlamda da bireye zamandan tasarruf sağlamıştır. Bu nedenle önceleri temkinli yaklaşılan bu okuma türü ülkemizde de kullanılır olmuştur. Ülkemizde “Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” adı ile anılan FATİH projesi kapsamında sınıflar teknolojik açıdan daha donanımlı hale getirilerek sınıflarda dijital ortamlar oluşturulmuştur. 2019 yılında ise yaşanan COVID- 19 pandemi süreciyle birlikte EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden içerikler oluşturulmuş ve uzun süre uzaktan eğitim yapılmak zorunda kalınmıştır. Yaşanan bu salgın ortamında sosyo-ekonomik yetersizlikler, teknik sorunlar ya da internet alt yapı sorunları gibi nedenlerle dijital ortamlardan yararlanamayan öğrenciler olsa da, bu süreçte dijital okumanın kullanım sıklığı artmıştır. Bu bağlamda “dijital okuma” konusunda araştırma yapılması gereklilik haline gelmiştir.

Dijitalleşen dünyada evrilen ve farklı içerikler kazanan okuma; aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik boyutları olan karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018). Bu açıdan düşünüldüğünde, okuma sürecinde veya öncesinde bireyin içinde bulunduğu psikolojik ve duyuşsal özellikler, sosyal çevrenin etkisi, okumaya karşı oluşan algılar ve motivasyonun okuma üzerindeki etkisi önem arz etmektedir. Bu etkilerden biri olan motivasyon; davranışı tetikleme, davranışı yönlendirme ve davranışı sürdürme olmak üzere üç ögeden oluşmakta (Kurnaz ve Yıldız, 2015), dolayısıyla da kişiyi harekete geçirerek davranışı etkilemektedir. Bu bakış açısıyla okuma bağlamında okuma motivasyonu kavramı ön plana çıkmaktadır.

Okuma motivasyonu, okuma öncesini, sürecini ve sonuçlarını etkileyen, bireyleri okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerin tamamıdır (Wang ve Guthrie, 2004). Okumanın akıcılık kazanması için okuma çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Yeterli okuma etkinlikleri yapılmadan bireyin okumasının akıcılık kazanması beklenemez. Bu noktada bireyin hedefe ulaşabilmesi için okumayı istemesi

gerekmektedir. Bu bağlamda okuma motivasyonu, okuma becerisinin gelişmesi ve akıcı okuma alışkanlığının kazanılması için önem taşımaktadır.

Gelişen teknoloji okuma ortamlarını değiştirdiği ve geliştirdiği gibi motivasyon kavramını da etkilemiştir. Ekran üzerinden yapılan okuma türüne karşılık olarak, okuma motivasyonu kavramına, dijital okuma motivasyonu kavramı da eklenmiştir. Dijital okuma motivasyonu, bireyin ekrandan okuma sürecini, öncesini ve sonuçlarını etkileyen, bireyi ekrandan okuma yapmaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanabilir. Bireyin dijital okuma motivasyonu, aile, okul ve çevrenin vereceği tepkilerden etkilenmektedir (Bulut ve Susar Kırmızı, 2022). Çevresinde devamlı olarak dijital okumanın zararlarından bahsedilen bir bireyin dijital okuma motivasyonu bu süreçten olumsuz etkilenebilir. Bunun yanında seçim yapabilme; kısa sürede, zahmetsiz, ilgi çekici içeriklere ulaşabilme olanağı sunan dijital ortamlar, bireyin dijital okuma motivasyonunu olumlu etkileyebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde dijital okuma motivasyonunun farklı faktörlerden olumlu ya da olumsuz etkilenebildiği günümüz koşullarında öğrencilerin dijital okuma motivasyonları ile ekrandan akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi merak konusu olmaktadır.

İlkokul öğrencilerinin okuma becerileri incelendiğinde ülkemizde Türkçe Öğretim Programı (2019)' na göre ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin akıcı okuma becerileri desteklenmekle birlikte, ilerleyen sınıf kademelerinde akıcı okuma becerisine daha çok ders saati ayrılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde ilkokul dördüncü sınıfa gelindiğinde öğrencilerin okuma becerilerinin akıcı olması beklenmektedir. Dijital okuma ve dijital ortamlarla ilgili olarak ilkokul birinci ve ikinci sınıflarda kazanım bulunmamakla birlikte; ilkokul üçüncü sınıfta “Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.” ve “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.” kazanımları bulunmaktadır. İlkokul dördüncü sınıfta ise “ Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımları bulunmaktadır (MEB, 2019). Bunun yanında, ekrandan akıcı okuma becerisi ile ilgili olarak herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Dijital araçların kullanımının arttığı 21. yy.'da öğretim programlarında okuma becerisi dijital araçlardan yapılan okuma becerisinin de geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin okuma becerilerinin dijital araçlar bağlamında incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu bakış açısıyla bu araştırmanın konusu, öğrencilerin

ekrandan akıcı okuma becerilerini, dijital okuma motivasyonlarını ve ekrandan akıcı okuma becerileri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı (2019)' na göre okuma becerisi, ilkokul birinci sınıfta bireyin okumayı öğrenmesinden sonra sadece seslendirme olarak görülmekten uzaklaşır ve okumaya işlevsellik kazandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda ilkokul birinci sınıftan itibaren akıcı okuma çalışmaları yapılmaktadır (MEB, 2019). İlkokul dördüncü sınıfa gelindiğinde ise bireyin okuma becerisinin gelişmesi ve okumasının akıcılık kazanması gerekmektedir. Bunun yanında yaşanan dijital devrim, okuma becerisinin yapıldığı ortamı da etkilemiş, dijital okuma becerisinin hayatımızın vazgeçilmezleri arasına girmesine yol açmıştır. Bu nedenle çağın gerekliliği olan dijital okumanın da akıcı olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ekran üzerinden akıcı okuyabilmelerini sağlamak için bu beceri üzerinde etkili olan değişkenlerin ilişkilerini tespit etmenin ekrandan okuma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Okuma becerisi birçok faktörden olumlu ya da olumsuz etkilenebilir. Motivasyon, bireyin okuma becerisini etkileyen faktörlerden bir tanesidir (Yıldız ve Akyol, 2011). Öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek olması okuma başarısının yükselmesine ve okumayı alışkanlık haline getirmelerine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuma motivasyon düzeylerinin incelenmesi, dijital okumaya karşı isteklerinin belirlenmesinde ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda ekrandan akıcı okuma düzeyinin yükseltilmesi için çalışmalar yapılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Dijitalleşen dünyada küçük yaşlardan itibaren teknolojik araçların içinde yetişen bir nesil ile karşı karşıyayız. Bu neslin teknolojik araçlara bu kadar hakim olması dijital okuma konusunda yeterli oldukları sonucunu vermeyebilir. Dijital araçları sıklıkla sosyal medya platformlarına ulaşmak, oyun oynamak, alışveriş yapmak gibi nedenlerle kullanan bir bireyin dijital okuma becerisi yeterli düzeyde olmayabilir. Ayrıca, teknolojik araçların çeşitliliğinin giderek artması ve teknolojinin hayatımızda her geçen gün daha çok yer kaplaması, dijital okumanın öneminin de benzer paralellikte artacağına bir göstergesidir. Bu nedenle dijital okuma konusunda daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin ekrandan akıcı okuma

düzeylei ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi dijital okuma süreci ile ilgili bilgi sahibi olunmasına da yardımcı olacaktır.

1.3 Problem Cümlesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişki nedir? Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.3.1 Alt problemler

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyon düzeyi nedir?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyi nedir?
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonları ile ekrandan akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Teknolojide yaşanan değişimler ve gelişmeler okuma becerisini de etkilemiş, ekrandan okumayı günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Okumanın temel amacı olan anlamının gerçekleşebilmesi ve okumanın işlevsellik kazanması için gerekli olan yordayıcılardan biri akıcı okuma becerisidir (Rasinski, 2004). Bu bağlamda araştırmada kullanılacak olan değişkenlerden biri olarak seçilen “ekrandan akıcı okuma düzeyi” hem güncelliği, hem de okumanın işlevselliği açısından önem taşımaktadır. Okuma motivasyonu ise bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmakta (Wang ve Guthrie, 2004) ve okuma becerisini etkileyen önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte okuma motivasyonu kavramına, dijital okuma motivasyonu kavramı da eklenmiştir. Bu bağlamda araştırmada kullanılacak diğer bir değişken olan dijital okuma motivasyonu, okumayı etkileyen önemli unsurlardan biri olması ve güncelliği açısından önem taşımaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ve dijital okuma motivasyonları arasında ilişkinin incelenmesi, mevcut durum hakkında bilgi edinilmesi, araştırma konusunun güncel olması, dijital okumanın hayatın kaçınılmazları arasına girmesi, elde edilen bulgulardan yararlanarak öğrencileri dijital okumaya motive edecek etkinliklerin tasarlanıp ekrandan akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi ve akademik alana yapacağı katkıdan ötürü önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde dijital okumayla ilgili araştırmalar (Liu, 2005; Grimshow vd., 2007; Dağtaş, 2013; Macit ve Demir, 2016; McElvany ve Schwabe, 2019; Loh ve Sun, 2019; Schwabe vd., 2021), akıcı okuma ile ilgili araştırmalar (Dünder ve Akçayır, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2013; Sackstein vd., 2015; Özbek ve Girli, 2017; Hendriwanto ve Kurniati, 2019) ve okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalar (Baker ve Wigfield, 1999; McFall, 2005; Yıldız ve Akyol, 2011; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Ciampa, 2012; Aydemir ve Öztürk, 2012; Liman Kaban ve Karadeniz, 2021; Bulut, 2022) yapıldığı görölmektedir. Buna rağmen bu üç ayrı değişkeni bütünsel açıdan ele alıp ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi detaylı şekilde inceleyen yeterli sayıda araştırma olmadığı görölmektedir.

1.5 Varsayımlar

- Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin veri toplama aracında bulunan soruları gerçeği yansıtacak şekilde, içtenlikle yanıtladığı varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde bulunan üç ilkokul ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan metin türü hikaye edici metin ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Akıcı okuma: Bir metni en az hata payı ile doğru, hızlı ve konuşmadaki ahenge benzer şekilde uygun ifade edeyle (prozodi) okuyabilme becerisidir (Casey ve Chamberlain, 2006).

Dijital okuma: Okumanın ekran üzerinden yapıldığı, elektronik cihazlar aracılığı ile gerçekleştirilen okuma türüdür (Abequibel vd., 2021).

Prozodik okuma: Okumanın daha derin kavranması için vurgu, durak, tonlama, noktalama işaretleri gibi ses bilgisel özellikleri dikkate alarak okumak ve konuşma dilinin ahengini okumaya yansıtılabilmektir.

Okuma motivasyonu: Okuma becerisini okuma öncesinde, okuma sürecinde ve sonuçları itibari ile okuma sonrasında da etkileyebilen, bireyi okuma eylemini

gerçekleştirmek için istekli hale getiren hedefler, inançlar ve değerlerdir (Wang ve Guthrie, 2004).

Dijital okuma motivasyonu: Bireyi ekran üzerinden okuma yapmaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerdir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okuma Becerisi

Dil ediniminin önemli becerilerinden biri olan okuma, çeşitli bileşenlerden oluşan karmaşık zihinsel bir süreçtir. Bu karmaşıklık okuma kavramının pek çok tanımının yapılmasına neden olmuştur (Karatay, 2018). Yapılan tanımlamalarda temelde ortak yönler bulunsa da okumayı farklı açılardan ele alan birçok ifade bulunmaktadır. Önceleri “harfleri sese dönüştürmek” gibi daha çok fiziksel açılardan ele alınan kavram; sonraları çözümlenme, anlama, yorumlama, anlam kurma, yapılandırma gibi süreçlerin eklenmesiyle zihinsel açılardan ele alınmıştır. Zihinsel açıdan bakıldığında okuma becerisi, yorumlamanın sağlandığı zihinsel bir dizi süreç olarak ifade edilmiştir (Harris ve Sipay, 1990; Özdemir, 2007).

Okuma, okuyucu ile metin arasında belli bir etkileşim olmasını gerektirir (National Reading Panel, 2000). Bu anlamda interaktif olmasının yanında bireyin yaşantılarından edindiği deneyimlerle metni okumasına ve metni anlamlandırmasına olanak sağlar. Dolayısıyla aynı metni farklı zamanlarda tekrar tekrar okuyan kişi yaşantılarının ve gelişiminin değişimiyle metinden farklı anlamlar çıkarabilir ve anlam kurma sürecini değiştirebilir. Bu bakış açısıyla okuma becerisi bireye düşüncelerini çeşitlendirme ve düşüncelerinin sınırlarını genişletme fırsatı sunar.

Okuma kavramı, “*Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci.*” olarak da tanımlanmıştır (Akyol, 2006, s. 1). Bu açıdan düşünüldüğünde okuma becerisi, zihinsel bir süreç olmasının yanı sıra aktif, planlı ve amaçlı bir süreci de ifade etmektedir.

Günümüzde ise okuma kavramına gelişen teknoloji ve değişen sosyokültürel yapı ile birlikte yeni formlar eklenmiştir. Çetinkaya (2022) dijital becerileri de vurguladığı tanımında okumayı,

“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” (s. 7)

olarak açıklamış ve okumayı birçok yönü ile ele almasının yanında, okumanın teknolojik gelişmelerle birlikte değişen dünyaya ayak uyduran dinamik bir süreç olmasını da göz önünde bulundurmıştır. Bu bağlamda toplumda yaşanan bir değişim okumanın algılanma ve tanımlanma şeklini etkileyebilir. Bu nedenle toplumdaki değişimlerden etkilenen ve insanlığın sürekli olarak merak konusu olan okuma becerisinin öneminden bahsetmek gerekmektedir.

2.1.1 Okuma becerisinin önemi

Birey bilgiye ulaşırken çeşitli yollar kullanmaktadır. Günümüzde hala bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biri olarak kabul gören okuma, akademik anlamda başarıya ulaşmak için gereklidir (Rodrigue, 2017). Okuma becerisini yeterli seviyede edinememiş öğrencilerin akademik açıdan başarısız olmaları, okula devam etme konusunda isteksiz olmaları ve davranış sorunları yaşamaları olağandır. Daniel ve diğerleri (2006) araştırmalarında zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerle normal düzeyde okuma becerisine sahip öğrenciler karşılaştırıldığında zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okulu bırakma olasılığı, intihar etme düşüncesi ve girişimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Bennett ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinin okula başladıkları zaman aldıkları okuma puanları ile davranış sorunu risk puanları hesaplamış, yapılan 30 aylık bir müdahale sonrasında okuma başarı puanları artırıldığında davranış sorunu riski puanlarının azaldığı görülmüştür.

Temelde insanın bilgi dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen okuma becerisi, bireyin içinde bulunduğu toplumla sosyokültürel ilişkilerini düzenlemesi, varoluş sebebini anlayabilmesi için de önem arz etmektedir (Kimmel ve Segel, 1988; Özdemir, 1990:17). İnsanın kendini tanıması ve içinde bulunduğu sosyal çevre ile bağlantı kurmasına yardımcı olan okuma, bu yönüyle benlik bilincinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır.

Toplumların gelişmişlik düzeyi bireylerin gelişimi ile doğru orantılıdır. Bayrav (2001)' a göre "Okuma, eleştirmeyi öğrenmenin ve fikirleri tartışmanın yoludur." Bu bağlamda okuma bireylerin fikir üretmesinin ve eleştirel düşünmesinin önünü açmakta ve kişiyi zihinsel açıdan geliştirmektedir. Odabaş ve diğerlerine (2018) göre ise okuma dil becerisini geliştirerek bireylerin iletişim kurmasına ve kendini ifade etmesine katkıda bulunmaktadır. Bu açılardan düşünüldüğünde; toplumun gelişmesini katkıda bulunabilecek, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş, iletişim becerileri yüksek, fikir üretebilen, eleştiren düşünebilen ve değişime ayak uydurabilen bireylerin yetişmesinde

okumanın rolü büyüktür. Demirel (2004)' e göre okuma bireylerin kişiliklerini şekillendiren, ufkunu açan, dünyasını genişleten ve onu diğerlerine bağlayan unsurlardan biri olarak toplumları etkilemekte, bu bağlamda toplumdaki bireyleri okur haline getirmek için okuma üzerinde durulması önem arz etmektedir.

Okumanın, bilgi edinmek, başarıya ulaşmak, zihinsel, dilsel ve sosyokültürel açılardan kendini geliştirmek gibi getirilerinin yanı sıra duyuşsal açıdan da getirileri vardır. Özdemir ve Şerbetçi (2018)' ye göre okuma, insanı keyiflendirebilir ve kaygılarından kurtarabilir. Birey bir film, tiyatro izlediğinde ya da birinden bir hikâye, masal, fıkra vb. şeyler dinlediğinde nasıl eğlenebiliyor ve tüm yaşamsal kaygılarını bir kenara bırakıp onlardan uzaklaşabiliyorsa, benzer şekilde okuma becerisi ile de bunları yapabilir. Aynı zamanda okuyarak farklı bakış açıları da kazanan birey duygusal açıdan kendini geliştirebilir.

Bireyin ve toplumun gelişiminde önemli rol oynayan okuma becerisinin akademik anlamda edinimi ilkökul yıllarına denk gelmektedir. İlkokulda okuma becerisini kazanan birey, hayatı anlama ve kendini tanıma yolunda ilk adımını atmış olur.

2.1.2 İlkokulda okuma becerisi

Birey, anne karnında edinmeye başladığı dinleme becerisini (Güneş, 2021) doğumdan bir süre sonra yavaş yavaş konuşma becerisi ile ilkökul çağına gelmesi ile birlikte ise okuma ve yazma becerileri ile destekleyerek dil becerisini şekillendirir. Okuma becerisi edinimi için ilkökul birinci sınıfta, önce harfleri tanıyan ve seslendiren birey, sonra heceleri, daha sonra kelimeleri en sonunda ise cümleleri ve kısa metinleri okumakta, zamanla bu hedeflerin kazandırılmasına paralel olarak akıcı okuma ve anlama çalışmaları ile sürece devam etmektedir (MEB, 2019).

Okuma becerisi ediniminin süreç içinde nasıl ilerlediğine dair çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden “Kelime Okumayı Öğrenmenin Aşamaları” modelinde alfabe öncesi aşamada; nesnelere renk ve şekil algısıyla algılayan bireyin yalnız şekilleri veya lağoları seslendirebildiği, kısmi alfabetik aşamada; bireyin yalnız bildiği kelimeleri, tahminini kullanarak seslendirebildiği, tam alfabetik aşamada; harf ses ilişkisini kavrayan bireyin kelime okumaya geçebildiği, pekiştirilmiş alfabetik aşamada; kelime hazinesinin arttığı, okumasının akıcılık kazanmaya başladığı ve okuma hızının arttığı, son aşama olan otomatik aşamada ise bireyin kelime okumadan ziyade anlama odaklandığı ve aşına

olmadığı kelimeyi dahi hızlıca okuyabildiği şeklinde görüş belirtilmektedir (Ehri ve McCormick, 1998).

Chall (1983)' in "Okumanın Gelişimi Modeli" olarak adlandırdığı süreçte ise birey altı yaşına kadar kitap kullanma becerilerini geliştirmeye başlar ve okumayı oyun gibi görür. Birinci ve ikinci sınıfa tekabül eden altı yedi yaş aralığında sesler ve semboller arasındaki bağlantıyı çözer ve okumayı öğrenir. İkinci ve üçüncü sınıf aralığında akıcı okumaya başlar. Dördüncü sınıf ve sekizinci sınıf aralığında öğrenmek için okur çünkü okuma birey için amaç olma aşamasını tamamlamıştır. Dokuzuncu ve on ikinci sınıflara tekabül eden lise döneminde birey, okuduklarından karşılaştırmalar yaparak farklı bakış açıları kazanmak için okur. Üniversite düzeyi ve üzerinde ise bildiklerini geliştirmek, yapılandırmak ve bakış açıları kazanmak için okur.

Türkçe Öğretim Programı (2019)' na göre ilkokulda bireyin noktalama işaretlerine dikkat ederek okuması, ilk okuduğu cümleden itibaren önem taşımaktadır. Benzer şekilde kelimeleri ve cümleleri doğru okumayı öğrenen bireyin belli bir hızda okumasının yanında vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuması beklenmektedir. Ayrıca şiir okuma, farklı yazı karakterlerindeki yazıları okuma, sesli ve sessiz çalışmaları yapma, görsellerden yararlanarak sözcükleri ve anlamlarını tahmin etme, sözcüklerin zıt anlamlılarını tahmin etme gibi çalışmalar yapılarak ilkokul birinci sınıfta bireyin okumasının akıcılık kazanması desteklemekte, beraberinde yapılan anlama etkinlikleri ile okuma becerisi pekiştirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2019). İlkokul ikinci ve üçüncü sınıflara bakıldığında öğrencinin söz varlığını da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılarak akıcı okuma ve anlama çalışmalarına devam edilmektedir. İlkokul dördüncü sınıfa gelindiğinde okuma becerisi ile ilgili hedeflenen kazanımlar artmakta, içerikleri ise zenginleştirilmektedir. Türkçe Öğretim Programı (2019)' na göre ilkokul birinci ve ikinci sınıfta okuma becerisi ile ilgili toplam 19 kazanım, üçüncü sınıfta 28 kazanım, dördüncü sınıfta ise 37 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlama bölüm başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. Bireyin noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuması, hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir gibi farklı metin türlerini okuması, sesli okuma, sessiz okuma, tahmin ederek okuma veya soru sorarak okuma gibi farklı okuma stratejilerini kullanması ve farklı yazı karakterlerini okuması gibi akıcı okuma becerisi kazanımlarının yanında; deyim, atasözü, zıt anlam, eş anlam, mecaz anlam, gerçek anlam, terim anlam, kelimenin anlamını tahmin etme, eş sesli kelimeler ve bağlamdan yararlanarak kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin

etme gibi söz varlığını geliştirecek kazanımlar ve metinle ilgili soruları cevaplama, görselleri yorumlama, ana fikir ve konu belirleme, metinleri değerlendirme, karşılaştırma yapma, okudukları ile çıkarımlar yapma ve düşüncelerini ifade etme, yönergeleri kavrama, grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplama, kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrama, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanabilme ve güvenilirliğini sorgulama gibi okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2019).

Okuma becerisinin gelişimi ve okuduğunu anlama başarısının yükselmesi için ilkokulda kilit nokta bireyin sesli akıcı okumasıdır (National Institute of Child Health and Human Development, [NICHD] 2000). Rasinski (2004)' ye göre akıcı okuma, metne gömülmüş anlamı çözebilmeyi de kapsayan, daha geniş perspektiften değerlendirilmesi gereken bir beceridir. Dolayısıyla akıcı okuyamayan birey okuduğunu anlamakta zorlanabilir ve bireyin okuma becerisinin gelişimi de istenilen seviyede olmayabilir. Bu bağlamda araştırma kapsamında akıcı okuma becerisi üzerinde durulmuştur.

2.2 Akıcı Okuma Becerisi

Akıcı okuma, sözcükleri doğru tanıma (Özbay ve Özdemir, 2012), noktalama işaretlerine özen göstererek, sesini anlaşılır kullanarak (Coşkun vd., 2014), hata yapmadan, istenilen hızda ve anlamlı şekilde okuma (Pikulski ve Chard, 2005), konuşur gibi seslendirme (Kiley, 2006), kısacası anlama başarısının yükselmesi için okuma becerisinin nitelikli hale getirilmesidir.

Bireyin edindiği okuma becerisi okuduğunu anlaması için tek başına yeterli olmayabilir (National Reading Panel, 2000). Okumanın temel amacı olan anlamının gerçekleşebilmesi için önemli yordayıcılardan biri ve okumaya göre daha çok şeyi içinde barındıran beceri akıcı okumadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001; Rasinski, 2004; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Dikkatinin çoğunu harf ses ilişkisini çözümlmeye harcayan birey okuduğunu anlamakta zorlanacaktır. Bu bakış açısıyla akıcı okuma becerilerini edinmiş olan birey dikkatinin büyük bölümünü okuduğunu anlamaya ayırabilir. Bu nedenle akıcı okuma çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir. Minskoff (2005)' a göre öğretmenler; rol model olarak, akıcı okumanın önemini öğrencilere fark ettirerek, eğlenceli ve farklı akıcı okuma uygulamaları yaptırarak, öğrencilerin gelişimlerini takip ederek, akıcı okuma çalışmalarına gerekli zamanı sürekli olarak ayırarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirebilirler (Akt. Başbuğ ve Akyol, 2012).

Akıcı okumanın gelişimi için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilere bakacak olursak; öğretmenin öğrencisinden çok az önde okuyarak birlikte sesli okudukları “Nörolojik Etki Metodu” (Rasinski, 2010, akt. Keskin, 2012), model okuyucunun yaptığı okumanın dikkatle takip edilmesi ve onun ardından aynısının yapılmaya çalışılması şeklinde yürütülen “Eşli Okuma” (Vaughn vd., 2000), okumadaki hataları gidermek için aynı metni tekrar okuma metoduna dayanan “Tekrarlı Okuma” (Samuels, 1979), sesli okuma, sessiz okuma, dinleme, kelime bilgisi, prozodik okuma için modelleme, farklı ortamlarda okuma, anlatım gibi zengin okuma etkinliklerini içeren “Akıcılığı Geliştirme Dersi” (Rasinski vd., 1994), akıcı okuma çalışmalarının öğretim programı içine serpiştirilerek eşli okuma, koro okuma, sesli okuma, metinden çıkarılan düşüncelerin yazılması gibi süreçleri içeren “Akıcılık Amaçlı Okuma” (Stahl, Heubach vd., 2005), noktalama işaretlerinin olmadığı bir metni öğrencinin sesli kitaptan dinleyerek öncelikle anlam gruplarına ayırmasının istenmesi, daha sonra ise öğrencinin prozodik okumayı dinlediği şekilde seslendirmeye çalışması süreçlerini içeren “Yapılandırılmış Akıcı Okuma” (Keskin, 2012) gibi akıcı okuma stratejileri bulunmaktadır.

Akıcı okumanın geçmişi yüzyıl öncesine kadar dayanmakta olup, 2000 yılı öncesinde davranışçı yaklaşımın etkisiyle belirli sayıda yapılan tekrarın kelime tanıma ve doğru okumada niteliği artırdığı, otomatik okumayı sağladığı ve akıcı okumayı geliştirdiği yönünde görüşler belirtilmiştir. Günümüzde ise bilişsel psikolojinin de etkisiyle tekrar ve otomatik okumanın akıcı okuma için tek başına yeterli olmayacağı (Rasinski, 2004), prozodik okumanın da anlamaya, dolayısıyla da akıcı okumaya katkı sağlayacağı görüşleri öne sürülmüştür (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Prozodik okumanın anlama becerisine katkı sağladığını öne süren (Rasinski vd., 2009; Whalley ve Hansen, 2006) çalışmaların yanında bu fikrin tersi yönünde görüşleriyle, okuduğunu anlayan bireyin prozodik okuyabildiğini belirten (Schwanenflugel vd., 2004) çalışmalar da bulunmaktadır. Burada önemli olan prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin varlığıdır. Her iki düşüncede de pozitif yönde bir etkinin varlığından bahsedilmektedir. Dolayısıyla aralarındaki bu ilişki akıcı okuma ve okuma becerisinin gelişimi için önemlidir.

Bir okumanın akıcılık kazanması için hangi bileşenleri içermesi gerektiği konusunda görüş farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılığın sebebi görüşlerin akıcı okumayla ilgili yapılan tanımlar üzerinden belirtilmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte tek bir özellikle akıcı okumanın sağlanamayacağı, farklı bileşenlerin aynı anda yapılması ile

okumanın akıcılık kazanabileceği konusunda pek çok araştırmacı benzer şekilde düşünmektedir. Günümüzde genel olarak akıcı okumanın kelime tanıma, hız ve prozodi bileşenlerinin bir araya gelmesiyle oluştuğu düşünülmektedir (Sulak, 2018; Akyol, 2020; Baştuğ, 2021). Bu bağlamda bu çalışmada akıcı okuma; doğru okuma, hız ve prozodi bileşenleri açısından incelenmektedir.

2.2.1 Doğru okuma

İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciden okuma öğrenme çalışmalarında beklenen ilk beceri doğru okumasıdır. Bu bakış açısıyla doğru okuma becerisinin akıcı okumanın temelini oluşturduğu söylenebilir. Öğrencinin doğru okumayı başarı ile gerçekleştirdiğinin ölçütü ise kelimeyi tanıması ve kelimeyi doğru ayırt etmesidir.

Kelimeyi tanıma süreci harf, ses, hece ve kelime gibi bileşenleri çözümlenme aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreçte öğrenciden öncelikle harfleri doğru tanıması ve doğru seslendirmesi, daha sonra harfleri birleştirerek heceleri oluşturması ve doğru seslendirmesi, en sonunda ise heceleri birleştirerek kelimeyi oluşturması ve doğru seslendirmesi beklenmektedir (Hudson vd., 2005). Bu süreçteki en kritik nokta ise harf ve ses arasındaki bağlantının doğru oluşturulması ve ses bilincinin yeterli düzeyde kazandırılabilmesidir (Coşkun vd., 2014).

Doğru okumanın başarı ile gerçekleştirildiğinin diğer ölçütü olan kelimeyi ayırt etme, kelimeyi tanıma becerisinin yanında kelimenin anlamını bilmeyi de gerektiren bir beceridir (Akyol, 2020). Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde kelimeyi doğru tanıma ve seslendirme süreçlerine kelimenin anlamını bilmeyi de ekleyen daha üst zihinsel aktivite içeren bir beceridir. Bu bağlamda öğrencinin kelimeyi ayırt edebilmesi için metnin bağlamından yararlanarak kelimenin anlamına ulaşması (Akt: Baştuğ 2021, Kintsch ve Mross, 1985) ya da o kelimeyle ilgili ön bilgisinin olması beklenir.

Kelimeyi tanımayan öğrenci tekrarlı okumaktan, ekleme ve çıkarma yaparak okumaktan, tersine çevirerek okumaktan, doğru heceleyememekten, kelimeyi yanlış okumaktan, sembol- ses bağlantısını oluşturamamaktan, tahmin ederek okumaya çalışmaktan, kelimedeki harfleri değiştirmekten ve harfleri karıştırmaktan (Akyol, 2021); kelimeyi ayırt edemeyen öğrenci ise kelimenin anlamına uygun okuyamamaktan ötürü okumayı akıcı şekilde ilerletemeyebilir ve bütünü anlamakta zorlanabilir. Kelime tanımada otomatiklik kazanmış olan öğrenci bütünü anlamaya daha fazla zaman ayırıp

yoğunlaşabilir (Samuels, 2006a); fakat bu durum öğrencinin akıcı okuma becerisi kazanması için tek başına yeterli değildir.

2.2.2 Okuma hızı

Doğru okuma becerisini edinmiş olan öğrenciden beklenen ikinci beceri okuma hızını ayarlayabilmesidir. Okuma hızı, okuyucunun hatalardan arınmış bir kelime tanıma süreci ve onu okuduğu sırada harcadığı vakittir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya ve Doğan 2016). Bu bağlamda okuma hızını belirlemek için öğrencinin altmış saniyede seslendirdiği doğru kelime sayısı referans alınabilir (Soydaş, 2019).

Doğru okumanın tek başına akıcı okuma becerisini temsil etmesi yeterli değildir. Çünkü öğrenci kısa süreli bellekte okuduğu bilgileri uzun süre tutamayabilir, okuduklarını unutabilir ve tekrar tekrar okumak zorunda kalabilir (Breznitz, 2006). Benzer şekilde doğru okuma becerisini istenilen hızda yapamayan öğrencinin okuma motivasyonu düşebilir ve öğrenci okumak istemeyebilir (Rasinski, 2000). Dolayısıyla okuma hızının belli bir düzeye gelmesi ve öğrencinin metnin bütününe odaklanabilmesi için doğru okumada fazla çaba harcamadan otomotikleşmesi gerekmektedir (Samuels, 2006b). Bu açıdan bakıldığında istenilen okuma hızı, gözün birçok kelimeyi görmesi ve okumaya maruz kalması sonucu öğrencinin zorlanmadan, doğru okumada ustalaşma derecesine gelebilmesidir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Bu seviyeye gelmiş olan öğrencinin zihnini artık okumayı çözümlmeye yormaması ve okumanın asıl amacı olan okuduğunu anlamaya daha çok yoğunlaşabilmesi olağandır (Kuhn vd., 2006).

Bunun yanında okuma hızı, okuduğunu anlamayı gölgeleyecek ve onu zora sokacak seviyede hızlı da olmamalıdır (Baştuğ, 2012). Öğrenci nasıl ki çok yavaş okuduğunda metnin tamamına odaklanamayacağı ve okuduklarını yinelemek zorunda kalacağı gibi çok hızlı okuduğunda da ayrıntıları fark etmede istenilen başarıyı gösteremeyebilir (Özhan, 2019). Çünkü çok hızlı okuma, kelimenin anlamına uygun okumayı değersizleştirebilir ve geçiştirebilir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yine istenilen seviyede olmayabilir.

Rasinski ve Young (2014)' a göre sadece okuma hızını artırmak amaçlı çalışmalar yapmak okuduğunu anlayan bireyler yetiştirildiğinin göstergesi değildir. Prozodik okuma ihmal edildiğinde okuma hızı yüksek fakat okuduğunu anlamayan öğrenciler yetiştirilebilir. Bu sebeple akıcı okuma bileşenlerinden biri olan prozodik okuma becerisinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

2.2.3 Prozodik okuma

Prozodi, Türk Dil Kurumu (Web, 2023)' na göre "Bir şiirin bestelenmesinde, şiirin hece vurgularının müzik vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması ve bunu sağlayan müzik kurallarının tümü." ve "Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı." ifadeleriyle, sırasıyla müzik ve dil bilimi açılarından iki şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda prozodik okuma, müzikal terimleri de içinde barındırmakta olup, okumanın daha derin kavranması için vurgu, durak, tonlama, noktalama işaretleri gibi ses bilgisel özellikleri dikkate alarak, konuşma dilinin ahengini okumaya yansıtılabilmektedir.

Önceleri daha çok konuşma becerisi ile ilişkilendirilen prozodi, akıcı okuma çalışmalarının gelişmesi ile okuma çalışmalarına da eklenmiş (Schreiber, 1991; Schwanenflugel vd., 2004; Rasinski vd., 2009) ve okumayı nitelikli hale getirmek için gerekliliği önem kazanmıştır.

Prozodik olarak yapılan seslendirme ile öğrencinin okuma etkinlikleri ve paralelinde dinleme etkinlikleri daha keyifli geçebilir (Baştuğ, 2021) ve okunanların anlamlı hale getirilmesi kolaylaşır (Kuhn ve Woo, 2008). Aynı zamanda prozodik yapılan sesli bir okumada hem öğrenci ne kadar anladığını dinleyiciye aktaracak hem de dinleyicinin dinlediğini anlamasına katkı sağlayacaktır. Bu şekilde yapılan bir dinleme etkinliğinin dinleme motivasyonuna da olumlu yönde etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Prozodik okuyabilmek için öğrencinin okumasının öncelikle hatalardan arınmış ve belirli bir hıza ulaşmış olması gerekmektedir. Bu sebeple doğru okuma becerisi edinememiş ve istenilen seviyede okuma hızına ulaşamamış öğrencinin, okumasında prozodik özellikler göstermesi oldukça zordur (Özdemir ve Baş, 2020). Öğrencinin otomatik okuması prozodik okumasına yardımcı olacağı gibi aşırı hızlı okuması da sesli okumada prozodik özellikleri göstermesine engel oluşturacaktır (Hicks, 2009). Bu nedenle prozodik özelliklerin okumaya yansıtılmasında okuma hızının dengesini kavrayabilmek ve yorumlayabilmek önem taşımaktadır.

Prozodik yapılan bir okumada verilen ipuçları sözcükleri anlamlandırmada ve metnin bütünü anlamada kolaylık sağlayacağı gibi (Whalley ve Hansen, 2006) okuduğunu anlamadan vurgu, tonlama yapma ya da duygusal durumları okumaya yansıtılabilmek zorlaşacaktır (Kuhn, 2004). Bu bağlamda prozodik okuma ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ve prozodik okuma becerisinin okuduğunu anlamayı, okuduğunu anlama becerisinin de prozodik okumayı etkilediği söylenebilir.

Bireyin nitelikli ve etkili bir okuma becerisine sahip olabilmesi için doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma gibi akıcı okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte günümüzde okuma eylemi yalnızca basılı materyaller üzerinden yapılmamaktadır. Bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi cihazlardan da okuma yapılabilmesi okuma becerisinin formunu genişletmiştir. Bu bağlamda bireyin okuma eylemini gerçekleştirirken kullandığı aracın çeşitlilik göstermesi bu alanın incelenmesini gerekli kılmaktadır.

2.3 Dijital Çağda Eğitim ve Okuma Becerisi

Gelişen teknoloji ile birlikte 21. yüzyıl, sosyalleşme biçimimizden, haberleşme biçimimize; çalışma biçimimizden, bilgiyi edinme biçimimize değin birçok şeyin değiştiğine tanık olunan yılları içermektedir. Özellikle cep telefonunun icadı ve internetin telefonlarda bulunması ile birlikte zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye ulaşım kolaylaşmış ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilen süreçte teknoloji günlük hayatın vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Yaşanan bu değişimden kaçınılmaz olarak toplumlara yön verecek olan eğitim de etkilenmiştir. Önceleri bilgi edinme amacıyla kullanılan World Wide Web (WWW), sonraları bilgiyi oluşturmak için de kullanılır, etkili öğretim içerikleri sunabilir olmuş (Cammarata, 2006) ve teknolojinin eğitim öğretimde kullanım sıklığı da artış göstermiştir.

Ülkemizde “Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” ile birlikte sınıflara kablolu internet ağı ve etkileşimli tahtalar verilerek eğitim ortamları teknolojiyle uyumlu hale getirilmeye çalışılmış, yine bu proje kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden e- içerik üretilmeye başlanmış, öğretmen ve öğrencilerin ekran üzerinden eğitim öğretim süreçlerini yürütmelerine olanak sağlanmıştır (Cihan, 2022). 2019 yılında yaşanan Covid- 19 pandemi süreciyle birlikte ise zaman zaman yüz yüze eğitime ara verilmiş ve hiç olmadığı kadar eğitim öğretimde dijital ortamlar kullanılır olmuştur.

Bu süreçler yaşanırken günümüz nesli, bilgisayar, tablet, cep telefonu ve internet gibi teknolojik gelişmelerin içine doğmuş ve küçük yaşlardan itibaren teknolojik aletleri kullanabilir olmuştur. Bu sebeple bu nesle “diji çocuklar” denmekte olup (Özbay ve Özdemir, 2014) internete ve teknolojiye kolay uyum sağladıkları ve ona bağlı olarak büyüdükleri belirtilmektedir. Prensky (2001) teknolojiye uyumlu bu nesli “dijital yerliler” olarak adlandırmakta ve özellikle bu neslin çevrimiçi olma yönündeki eğiliminin okuma ihtiyaç ve davranışlarını etkilediği düşünülmektedir (Çapanoğlu ve Sulak, 2022).

Zira bilgiyi edinme ve değişime uyum sağlamının olmazsa olmazlarından biri olan okuma becerisinin bu süreçlerden etkilenmesi kaçınılmazdır.

Okumanın evrimsel gelişimine bakıldığında; insanların önceleri ağaç kabukları, kil ve taş tabletler ve deri üzerine yazdıkları yazıları sonraları papirüs ve kâğıdın bulunuşuyla birlikte el yazması kitaplara dönüştürdüğü görülmektedir (Çetinkaya, 2022). El yazması kitaplara ulaşmanın zorluğu aynı kitabı derinlemesine okumayı geliştirmiş fakat çeşitlilik ve çok kişiye ulaşmanın önünde engel oluşturmuştur. Daha sonraları Gutenberg'in matbaayı icat etmesiyle birlikte yazılı kitaplar basılı kitaplara dönüştürerek daha çok insanın okumasına olanak sağlamıştır. Bu süreç 1971 yılına gelindiğinde Michael Hart'ın basılmış olan eserlerin elektronik ortamlarda kullanımı için yaptığı çalışmalarla devam ederek gelişim göstermiştir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Bu bağlamda zamanla basılı metinlerin yanında ekran üzerinden okumaların da yapıldığı kâğıda alternatif bir seçenek oluştuğu görülmektedir. Bireyin okuma eylemini gerçekleştirirken teknolojik gelişmelere paralel olarak televizyon, bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi cihazları kullanmaya başlamış olması “ekran okuma”, “ekrandan okuma”, “elektronik okuma”, “e- okuma”, “dijital okuma” ve “hiper- okuma” gibi kavramları karşımıza çıkarmıştır (Elkatmış, 2015; Çetinkaya, 2022).

Okuma becerisine ait birçok kavramın oluşması benzer şekilde teknolojinin gelişimi ile paralellik göstermektedir. Dijital cihazların çeşitliliğinin her geçen gün artması dijital okumanın öğretmen ve öğrencilerin hayatlarında kapladığı alanın artmasına (Singer ve Alexander, 2017), dolayısıyla da bu alan üzerine çeşitli kavramların eklenmesine olanak tanımaktadır. Bu bakış açısıyla karşımıza çıkan kavramlardan “ekran okuma” televizyon, cep telefonu, bilgisayar ve tablet gibi birçok teknolojik cihazdan sunulan bilgiyi yorumlama; ekrandan okuma pdf, word veya e- kitap şeklinde yazılan metinleri ekran üzerinden okuma; dijital okuma ise animasyon, ses, video gibi düzenlemelerin de metinlerde kullanılmasıyla birlikte, zengin içerikli, daha çok duyu organına hitap eden çok modlu metinleri okumayı ifade ettiği söylenebilir. Hiper okuma ise okuyucunun web ortamında kendi belirleyeceği sıra ve seçenek doğrultusunda yazılı metinle ilgili bağlantıları da okuması olarak tanımlanabilir. Alanyazın incelendiğinde bu kavramların ayrılmadığı görülmekle birlikte bu çalışmada dijital araçlar üzerinden gerçekleştirilen okuma davranışlarını genel olarak karşılamakta olan “dijital okuma” kavramı kullanılmıştır.

2.3.1 Dijital okuma

Dijital okuma, genel olarak elektronik cihazlarla yapılan okuma etkinlikleri olarak açıklanmakla birlikte; oyun oynamak, film izlemek, televizyon izlemek gibi metin ile ilgisi olmayan faaliyetleri kapsamamakta, dijital teknolojinin insanlığa sağladığı olanakları kullanarak web siteleri, sosyal ağlar, e-kitap, e- posta vb. içerikleri okumak olarak tanımlanmaktadır (Kurata vd., 2017; Çapanoğlu ve Sulak, 2022).

Baron (2017)' a göre yaşanan dijital devrimin öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatı sunduğunu, bilgiye erişme, okuma ve yazma davranışlarında yeni şekillenmelerin olduğunu; Bodomo ve diğerleri (2006) ise öğrencilerin giderek değişen bu dünyada okuma alışkanlıklarının da değiştiğini kâğıttan ya da basılı kitaplardan okumaktan çok elektronik kaynaklı içerikleri okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yaşanan dijital devrimin etkileri uluslararası yapılan sınavlarda da görülmektedir. PISA 2009 araştırmalarında öğrencilerin okuma becerileri basılı ve elektronik ortamlar olmak üzere gruplandırılmış ve sınav dijital okumayı da kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (OECD, 2009).

İlk bakışta basılı metinlerle dijital metinleri okumak benzer görünse de (McKenna, 2001) dijital okuma/ ekran okumanın yazılı ya da basılı metni okumaya göre çeşitli avantajları ve dezavantajları olduğu yönünde alanyazında farklı görüşler belirtilmiştir. Güneş (2016)' e göre ekran okuma/ dijital okuma birbiri ardına gelen sayfalar diziminde olduğu için sayfanın bütününe görmek zorlaşır, oluşan bu durum metni tahmin etmeyi ve keşfetmeyi zorlaştırır. Zihin parça parça görüntülerden anlam çıkarmak için çok çaba sarfeder. Göz soldan sağa doğru hareket etmekte, ekran üzerinde sayfalar ise yukarıdan aşağıya ya da tam tersi yönde hareket etmektedir. Benzer şekilde bu durum gözleri yorabilir, okuma hızını düşürebilir ve zihinsel işlemleri güçleştirebilir. Bu konuyla ilişkili olarak Dyson ve Haselgrove (2000) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ekranı kaydardıklarında okuduğunu anlama puanlarının azaldığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Pardede (2019) dijital cihazlarla yapılan okuma etkinliklerinin metnin boyutunu, şeklini, rengini ya da konumunu değiştirebilme gibi durumlarda bireye özgürlük ve avantaj sayılabileceğini belirtmiştir. Bunun yanında yazının boyutu arttıkça metnin görülebilen bölümü azaldığı için diğer bölümlerle ilişki kurmak ve zihinde bu bilgileri yapılandırmak da zorlaşabilir.

Dijital okuma; okunacak materyale hızlı ulaşım (Kurniasih, 2017), her zaman ve her yerde okuyabilme özgürlüğü, öğretmenler açısından bağımsız okumayı uygulama kolaylığı (Sulak, 2022), metni kişiselleştirebilme, ses ve görüntü ile daha fazla duyu organını işe koşabilme, kâğıt kullanımından tasarruf yapabilme gibi alanlarda okura avantajlar sağlamaktadır (Maden ve Maden, 2016).

Dijital okuma sırasında ekran ışığı doğrudan göze yansımakta ve uzun süre ekran ışığına maruz kalarak okuma yapmak göz yorgunluğuna, göz kuruluğuna, sulanmaya, bulanık görmeye ve baş ağrısına sebep olabilmektedir (Çetinkaya, 2022). Aynı zamanda oturuş pozisyonu itibari ile bel ağrısı, boyun ağrısı gibi fiziksel rahatsızlıklara yol açabilmektedir (Yaman ve Dağtaş, 2013; Duran ve Alevli, 2014). Bu gibi durumlar dijital okumanın dezavantajları gibi görünmekle birlikte sürekli kendini güncelleyen gelişmelerle ekran kalitesinin artık okura tıpkı kâğıt gibi görüntü sunabilecek konuma geldiği de göz ardı edilmemelidir (Adler vd., 1998).

Dijital okumayla birlikte bireylerin okuma davranış ve alışkanlıkları değişim göstermektedir (Liu, 2005). Oluşan bu durumun, insanların artık daha çok göz gezdirerek okuma davranışı göstermesi, başka bir ifadeyle derinlemesine okuma ve yoğunlaşma gibi okuma davranışlarına daha az vakit ayırması şeklinde tezahür ettiği söylenebilir. Bununla birlikte göz gezdirerek okumanın bir okuma türü olup metnin içeriği hakkında fikir yürütme, ana düşünceyi belirleme, kısa sürede çok okuma yapabilme, çarpıcı bölümleri bulabilme gibi avantajlar sağladığı da unutulmamalıdır (Ünalın, 2006).

Bireyin okuduğunu anlama becerisinin basılı materyalden ve ekran üzerinden değişip değişmediğiyle ilgili olarak alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Chen ve Chen (2014) ekran üzerinden yapılan okumanın zayıf anlamaya ve anlama güçlüklerine yol açtığını; Porion ve diğerleri (2016) ise basılı ve ekran okuma türlerinde bireylerin okuduğunu anlama başarıları arasında fark olmadığını öne sürmektedirler. Kaufman ve Flanagan (2016) yaptıkları araştırmada öğrencilerin basılı kitap okurken soyut soruları cevaplama puanlarının, dijital okuma yaparken ise somut soruları cevaplama puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Dijital dünyadaki çok modluluk bireye dijital okuma ve okuduğunu anlama becerisinde çeşitli kolaylıklar sağlasa da çok modluluk ve çevrimiçi araştırma yapma konularında yetkin olmayan, dijital becerileri yeterince gelişmemiş öğrenciler dijital okumada zorlanabilir (Coiro, 2014). Ayrıca bireyin sosyo ekonomik durumu, bulunduğu çevrede internet alt yapısının yeterli düzeyde olup olmaması, teknik sorunlar, tarayıcıya ait sorunlar, eklentiler, yavaşlık, reklamlar ve

çerezler (Odabaş vd., 2018), yol gösterici konumunda olan öğretmenlerin ve ailelerin dijital yetkinliklerinin yeterli düzeyde olmaması gibi koşullar dijital okumayı etkileyebilir. Bu tür koşulların dijital ortamda okuduğunu anlama becerisini de dolaylı yoldan etkileyebileceği söylenebilir. Bunun yanında dijital dünyanın hızla ilerleyişinin dijital okuma alanında da sürekli bir gelişim yaratacağı göz ardı edilmemelidir. Bu gelişimin beraberinde ne tür avantajlar ve ne tür dezavantajlar getireceği şu an için bilinmese de dijital okumada okuduğunu anlama başarısının yıllar geçtikçe arttığına dair araştırmalar (Duran ve Alevli, 2014) alanyazındaki yerini almaktadır.

Bireyin okuma alışkanlıkları, okuma teknikleri ve okuma eylemini gerçekleştirirken kullandığı araçlar her geçen gün değişim göstermektedir. Değişimin vazgeçilmez olduğu bu çağda bireyi duygusal özelliklerinden bağımsız olarak düşünmek ve sadece maddi unsurlarla değerlendirmek yanlış olacaktır. Zira zaman zaman salgınlar, savaşlar ve doğal afetlerle gereklilik haline gelen bu yeni okuma türünü öğrencilerin isteyip istemediği, etkinliklerine katılım gösterip göstermediği, bu okuma formuna karşı ilgi ve meraklarının olup olmadığı gibi sorular akıllarda oluşmaktadır. Oluşan bu sorular motivasyon kavramını, okuma motivasyonu kavramını ve dijital okuma motivasyonu kavramını incelemeyi gerekli kılmaktadır.

2.4 Motivasyon

Latince’de “movere” ve İngilizce’de “motivation” kavramlarının karşılığı olarak Türkçe’de “güdü” ve “motivasyon” kavramları kullanılmakta olup her iki kelimenin de alanyazında kullanılmasıyla birlikte çoğunlukla motivasyon kavramının kullanıldığı göz önünde bulundurularak bu çalışmada motivasyon kavramı kullanılmıştır. Buradan hareketle motivasyon kavramı bireyin bir işe başlamasını (Ryan ve Deci, 2000), yapmasını (Kaya, 1995) ve o işi yapmayı devam ettirmesini sağlayan, güç; hevesli olma ya da istekli olma hâli (Başaran ve Orhun, 2013) olarak tanımlanabilir.

Bireyi hedefe yönlendiren, istekle harekete geçiren ve hedef doğrultusunda bireyin hareketi sürdürmesini sağlayan bir enerji olarak da nitelendirebileceğimiz motivasyon içsel ve dışsal etkenlerle doğrudan ilişkilidir. Başka bir ifade ile bu enerjinin ortaya çıkışı içsel nedenlerden ya da dışsal nedenlerden kaynaklı olmuş olabilir. Enerjinin bireyde içsel faktörlere bağlı olarak oluşmuş olması içsel motivasyon, dışsal faktörlere bağlı olarak oluşmuş olması ise dışsal motivasyon kavramlarını ortaya çıkarmaktadır.

İçsel motivasyon, bireyin içten gelen uyarılarla, kendi isteğiyle motive olması (Eres, 2008, s. 107) dışarıdan gelen bir ödülle harekete geçmemesi (Deci, 1972) durumudur. Bu nedenle içsel motivasyonda kontrol bireyin kendisindedir. Kendi kendini yönetebilen (Mandalı, 2017, s. 4) içsel motivasyonu yüksek bireyler, motivasyonları düştüğü vakitlerde tekrar eski enerjilerini yakalamanın bir yolunu bulur ve kendilerini yeniden motive edebilirler. Bu nedenle davranışın sürdürülebilir olmasında içsel motivasyonun önemi göz ardı edilmemelidir.

Diğer bir motivasyon türü olan dışsal motivasyon, bireyin dıştan gelen uyarılarla iş yapma enerjisini bulduğu, kendi kendine tatmin olmadığı, doğal bir isteklilik halinin olmadığı (Şengül, 2020) motive olma durumudur. Birey takdir edilme, beğenilme, statü kazanma, övgü gibi onu ödüle götüren durumları yaşamak ya da cezadan kaçınmak amaçlı olarak dışsal motive olur (Akbaba, 2006, s. 344). Bireyin aldığı ödüller ve pekiştiriciler motivasyonunda önemli yere sahip olduğu için birey uzun ve aralıksız olarak bu uyarıcıların etkisinde olduğunda mutludur ve davranışı devam ettirmeye meyillidir. Bununla birlikte birey, dışsal motivasyon unsurlarının fazlalığından kaynaklı olarak içsel motivasyonu sağlayamayabilir ve bu durum dışsal motivasyon unsurları ortadan kalktığında bireyin mutsuz olmasına ve verimliliğinde düşüş olmasına neden olabilir (Eres, 2008, s. 106).

Okuma, sonuçları itibari ile yalnız bireyleri değil, toplumları da etkileyen bir beceridir. Zihinsel, dilsel, duyuşsal, psikolojik, sosyal yönden güçlü bir birey (Şahin, 2019), güçlü bir toplumun da temel dayanağı olabilir. Bu bağlamda bireyleri okumaya iten, onları başarılı okurlar olması yönünde harekete geçiren “okuma motivasyonu” kavramı araştırma gereği incelenecektir.

2.4.1 Okuma motivasyonu

Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya istekli olması, okuma sürecini sevmesi ve keyif alması ve okuma davranışını devam ettirmek istemesi halidir (Öztürk ve Aydemir, 2013). Başka bir deyişle okuma motivasyonu, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında da etkileyen bütünsel, kişisel gayelerdir.

Bireyin okumaya istekli olması; okuma öncesinde gerekli hazırlıkları yapmasına, okuma sırasında istenilen davranışları göstermesine, okuma sonrasında ise eksiklerini görüp düzeltmesine olanak tanıyan, kısacası okuma davranışının tetiklenmesini, yönlendirilmesini ve sürdürülmesini sağlayan itici güçtür (Kurnaz ve Yıldız, 2015). Bu

bağlamda bireyin okuma becerisindeki eksiklerini görüp yeni öğrenmeler oluşturmalarına (Karahana, 2015) ve okuma davranışının sürdürülebilir olmasına (İleri, 2011) fırsat tanır. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma motivasyonu, okumada başarının sağlanmasında önem taşımaktadır. Zira motive olmuş bir birey daha çok okuma yapabilir ve yaptığı takdirde de akıcı okuma becerisini ve dolayısıyla da okuduğunu anlama becerisini geliştirebilir (Dündar ve Akyol, 2014).

Cambria ve Guthrie (2010)' ye göre okuma iki bölümden oluşmakta olup, birinci bölümü ses ve kelime bilgisi, anlama gibi fonemik özelliklerle, ikinci bölümü ise irade ile ilgili özelliklerle kaplıdır. İrade olarak adlandırılan ikinci bölümde motivasyon bulunmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma hem bilişsel hem de duyuşsal özellikler taşımaktadır (Ülper, 2011). Fonemik özellikler bilişsel süreçleri, motivasyon ise duyuşsal süreçleri kapsamaktadır. Bu bağlamda okuma motivasyonu duyuşsal özellikler barındırmakta olup bireyin bilişsel açıdan okuma eylemini gerçekleştirebilmesi için ön koşul oluşturduğu söylenebilir (Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Bunun yanında okuma motivasyonunu sadece bilişsel ve duyuşsal özellikler barındıran bir kavram olarak görmek eksik bir tanım olacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma motivasyonu yalnız bireysel bir yapı ya da yalnız bireye ait karakteristik bir özellik olarak görülebilir. Halbuki bireyi okumaya teşvik edecek güç, sosyal çevreden ve sosyal faktörlerden etkilenebilir (Relan, 1992). Bu nedenle okuma motivasyonunun aynı zamanda sosyal özellikler de barındırdığı göz ardı edilmemelidir.

Alanyazında araştırmacılar okuma motivasyonunun çeşitli alt boyutları olduğunu belirtmektedir. Guthrie (2013)' ye göre okuma motivasyonu farklı boyutları olan bir yapı olmakla birlikte ilgi, özgüven ve farkındalık olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bireyin okuma eyleminden zevk alması ve eylemi severek yapması onun okuma becerisine ilgili olduğunu, okuma eylemini gerçekleştirebileceğine olan inancı özgüvenini, okumaya verdiği değer ve onun önemine karşı bilinçli olması farkındalığı açıklamakta olup bu bileşenlerin bireyde bir arada olması ise bireyin okuma motivasyonunun yüksek olmasına olanak sağlamaktadır.

Wigfield ve Guthrie (1995), okuma motivasyonunu 3 ana kategoriden oluşan 11 farklı boyutla açıklamışlardır.

1.Yeterlik ve Okuma Becerisi

Yeterlik ve okuma becerisi bölümü öz yeterlik, meydan okuma ve kaçınma alt boyutlarından oluşmaktadır. Öz yeterlik bireyin okuma eylemini başarı ile gerçekleştirebileceğine olan inancı ve kendini dil becerileri konusunda yeterli görmesini, meydan okuma zor bir durumla karşılaşırsa dahi çaba göstererek, azimle okumasını, kaçınma ise okuma etkinliklerinde bireyin kendini yeterli hissetmemesini ve etkinliklerden kaçınmamasını ifade etmektedir.

2. Başarıda Değer ve Amaçlar

Başarıda değer ve amaçlar bölümü merak, ilgi, önem, rekabet, tanınma ve not alt boyutlarından oluşmaktadır. Merak, bireyin keşfetme arzusu duyması ve okumaya karşı istekli olması halini (Renninger vd., 1992) ilgi, okunacak kitap ya da metinlerin bireyin dikkatini çekebilecek düzeyde olması ve bu bağlamda bireyin severek ve isteyerek okumasını, önem bireyin okuduğu metne değer yüklemesi ve etkinliğin bireyin kişisel gayelerine uygun olmasını (Wigfield ve Eccles, 1992), rekabet diğerleri ve kendisinden oluşan bir ortamda bireyin diğerlerinden üstün olma ve daha iyi olma isteğini, tanınma bireyin iyi bir okur olarak çevresinde statü kazanma isteğini, not ise bireyin öğretmenin, ailesinin veya çevresinin gözünde iyi olma isteğini ifade etmektedir.

3. Okumanın Sosyal Yönü

Okumanın sosyal yönü bölümü ise sosyal nedenler ve uyum alt boyutlarından oluşmakta olup, sosyal nedenler bireyin okuduklarını başkalarıyla paylaşma arzusunu ve okumayı toplum içinde bir sosyalleşme aracı olarak kullanmasını (Guthrie vd., 1996), uyum ise verilen görev ve sorumlulukları yerine getirerek beklentiyi karşılamak için okuma eylemini gerçekleştirmesini ifade etmektedir.

Okuma motivasyonu araştırmacılar tarafından içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak da incelenmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Wigfield vd., 2006). Bu bakış açısıyla okumaya içten motivasyonla bağlı olan birey okuma eylemini hiçbir zorlama olmadan, isteyerek gerçekleştirir (Baker, 2003). Okuma eylemi birey için ilginçtir (Ryan ve Deci, 2000) dolayısıyla merak ederek ve eğlenerek okur. Bireyin geçirdiği süreçten keyif alması okumaya ayırdığı zamanı da pozitif yönde etkiler (Guthrie, 2013). İçsel okuma motivasyonu yüksek olan bireyin okuma başarısına inancı vardır (Henk, Marinak ve Melnick, 2012). Zor bir metinle karşılaştığında pes etmez ve okumak için gayret gösterir (Çetinkaya, 2022). Bu durumun aksine içsel motivasyonu düşük olan bireyin okuma başarısına olan inancı düşük, kendine güveni ise azdır. Bu bağlamda birey zorlayıcı bir

metinle karşılaştığında okuma eylemini azaltabilir, zaman içinde de okumayı tamamen bırakabilir.

Birey kendi kendine motive olup okuma eylemini gerçekleştiremediği süreçlerde bireyi harekete geçirecek bir güç gerekmektedir. Bu bağlamda birey okuma eylemini not, ödül, takdir edilme gibi dışsal motivasyon kaynakları ile gerçekleştirir. Bireyi harekete geçirecek enerjiyi öğretmeninden veya ailesinden duyacağı takdir edilme sözcükleri ve övgü, onun için anlamlı bir ödül ve alabileceği iyi notlar sağlar. Bu şekilde olan bir okuma motivasyonunda eylemin sürekliliği ve uzun vadede başarısı zorlaşabilir (Cambria ve Guthrie, 2010). Birey için ödül eskisi kadar anlamlı olmadığında okumanın önemine inanmayan birey, okuma eylemini devam ettirmeyebilir. Bundan kasıt dışsal motivasyonun önemsiz olduğu değildir. Okumaya karşı içsel motive olamayan bireyler için dışsal motivasyon önem taşımaktadır. Bir öğretmen ya da bir ebeveyn öğrenciyi onun ilgi alanına girebilecek, zekâ alanlarına hitap edebilecek bir kitaba yönlendirdiğinde, öğrenci okuma eyleminden keyif alabilir, ilgisini çeken kitapları belirleyebilir. Benzer şekilde bireyin ilgisini çekebilecek, onun seviyesine uygun okuma etkinlikleri yapılması da bireyin okumayı sevmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde yapılan uygulamalar zaman içinde bireyin sahip olduğu dışsal motivasyonu içsel motivasyona dönüştürebilir (Sahranç, 2019).

Bireyin okuma etkinliklerine ne kadar katılım gösterdiği ve gün içinde okumaya ne kadar süre ayırdığı, okuma becerisine olan motivasyonu ile paralellik gösterebilir (McGeown vd., 2016). Bu düşünceden kasıt, bireyin okuma becerisi için gerekli bilişsel ve fizyolojik özelliklere sahip olsa dahi okumaya karşı içsel ya da dışsal herhangi bir motivasyon kaynağına sahip değilse okumaya yeterli vakit ayırmak istemeyeceği ile açıklanabilir. Bireyin okumaya ayırdığı süre ise okuma becerisinin gelişimini etkileyebilir. Bu bağlamda okuma motivasyonunun kazanılmasında bireyi etkileyecek durumların bilinmesi önemlidir.

Okuma motivasyonu çeşitli durumlardan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmeye açıktır. Okul, okuma motivasyonunu etkileyen önemli bir unsurdur. Çocuklar okulda yaşadıkları deneyimlerden etkilenebilir (Stipek, 2002). Okulda okumaya verilen önem, derslerin içeriği (Yıldız, 2013a), eğitim ortamı, kullanılan okuma stratejileri ve okuma teknikleri, çocuğun ilgisini çekebilecek ve onda merak uyandırabilecek metinlerin ve kitapların seçimi, kullanılan materyaller, öğrencinin geçmiş deneyimleri, öğretmenin

içsel ve dışsal motivasyona verdiği değer vb. özellikler okuma motivasyonunu etkileyebilir.

Aile, okuma motivasyonunu etkileyen unsurlardan bir diğeridir. Ebeveynlerin evde çocuklara örnek teşkil edecek şekilde kitap okumaları, çocuğun okuma becerisini henüz kazanmadan okuma merakıyla okula başlamasına ve içsel motivasyonunun yüksek olmasına yardımcı olabilir. Benzer şekilde çocuğun bulunduğu çevrede ve akran gruplarında okumaya verilen önem okuma motivasyonunu etkileyebilir. Okumanın bulunulan ortamda algılanma şekli çocuğun harekete geçmesini, bu bağlamda da okuma motivasyonunu etkileyebilir (Bulut, 2022). Bireyler özellikle ergenlik dönemlerinde akran gruplarını ve sosyal çevrelerini ön planda tutmakta, onların fikirlerini ve davranışlarını dikkate almaktadırlar (Wigfield vd., 2016). Daha küçük yaşlarda ise ebeveynlerin ve öğretmenlerin okumaya verdiği değer ve teşvik önem arz etmektedir (Becker vd., 2010). Bu bağlamda özellikle küçük yaşlarda ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların okuma motivasyonu kazanmasında önemli rolü bulunmaktadır.

Çocukların okuma motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen faktörler yaşanan çağa ve koşullara uygun olarak da değişebilir. Benzer şekilde okuma kavramı da yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni formlar kazanabilir. Dijital teknolojilerin birçok alanda olduğu gibi öğrenmenin (Luke, 2012) ve okumanın da kaçınılmaz bir parçası haline geldiği günümüz koşullarında çocukları dijital okumaya iten gücün, başka bir deyişle dijital okuma motivasyonu kavramının da araştırma gereği incelenmesi uygun görülmüştür.

2.4.2 Dijital okuma motivasyonu

Dijital araçlarla birlikte okuma kavramı yeni bir form kazanmış ve insanların alışlagelmiş okuma davranışına alternatif bir yaklaşım eklenmiştir. Dijital okuma olarak adlandırılan bu okuma türü dijital araçların giderek yaygınlaşması, internet alt yapı sorunlarının giderilmesi, teknik sorunların minimum düzeye indirilmesi ve sürekli kendini yenileyen teknolojiye paralel olarak okuma eyleminin daha kolay yapılmasına olanak tanıyan ekranların geliştirilmesi ile birlikte her geçen gün insanların günlük rutinlerinde kapladığı zamanının arttığı söylenebilir. Bu bağlamda kaçınılmaz olarak yaşamdaki yerini sağlamlaştıran dijital okuma kavramının bireyin okuma motivasyonunu nasıl etkileyeceği de önem kazanmaktadır.

Günümüzde özellikle dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak adlandırılan 21. yy. çocukları, küçük yaşlardan itibaren akıllı telefon, tablet, akıllı saat ve bilgisayar kullanabilme becerisi göstermekte ve dijital araçlarla birlikte büyümektedirler. Erken çocukluk dönemlerinde sosyokültürel çevrelerinin, akran gruplarının, ebeveynlerinin ya da bakıcılarının etkilerine bağlı olarak dijital cihazları bir oyun aracı veya bir oyun arkadaşı olarak görebilmektedirler. Bu bağlamda dijital okuma geçmişine sahip olan dijital yerliler, bu okuma türüne karşı motive olmuş olabilirler.

Dijital okuma, bireyin istediği kitaba istediği zamanda ulaşması için kolaylık sağlamaktadır. Bu bağlamda dijital ortamda kitap çeşitliliğinin fazla olması bireyin ilgisini çeken, seviyesine uygun kitabı bulmasına ve ona yönelmesinde yardımcı olabilir (Miranda vd., 2011). Birey seçim hakkını kullanarak kendine ait kocaman bir kütüphane oluşturabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde bireyin keyif aldığı kitabı okuması içsel motivasyonunu artırabilir.

Resim içeren elektronik kitaplar çocuğun sevdiği ve oyun aracı olarak gördüğü dijital cihazlar aracılığıyla onun için eğlenceli hale gelebilir. Ses, seslendirme, hareketli görüntü, ses kaydetme gibi özelliklere sahip olan dijital kitaplar çocuğun kitapla etkileşimini artırarak motive olmasını sağlayabilir. Bunun yanında sağlanan etkileşim çocuğun başarı duygusunu yaşamasına yardımcı olabilir. Kitabın bölümleri arasında tamamlanan görevlere karşılık verilen birtakım rozetler, kitabın sonunda yapılan etkileşimli sorular çocuğun kendini değerlendirmesini sağlar. Başarı duygusunu tadan ve kendini bu konuda yeterli gören birey ise okumaya karşı daha motive hissedebilir (Baker ve Wigfield, 1999).

Dijital okuma çalışmaları yapmanın göz yorgunluğuna (Çetinkaya, 2022) ve fiziksel rahatsızlıklara yol açması (Yaman ve Dağtaş, 2013), metnin bütününe keşfetmeyi zorlaştırması (Güneş, 2016), bazı araştırmalara göre okuma hızını düşürmesi (Nielsen, 1998), teknolojik alet kullanma bilgi ve becerisi gerektirmesi, ekran üzerinde dikkati dağıtacak çok unsur olmasına bağlı olarak yoğunlaşmayı zorlaştırması gibi oluşturduğu dezavantajlı durumlar, bireyin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Bireyin dijital okumaya karşı motivasyonu ailenin, çevrenin ve okulun (Kurnaz ve Yıldız, 2015) dijital okumaya karşı geliştirdiği düşüncelerden olumlu ya da olumsuz etkilenebilir. Dijital okumanın onların gözünde algılanma şekli birey için önemlidir. Ekranların gözü bozduğuna yönelik 2000’li yıllarda geliştirilen düşünce o dönemlerde

bireylerin dijital okuma motivasyonunu olumsuz etkileyebiliyorken (Bulut ve Susar Kırmızı, 2022) 2019 yılına gelindiğinde, Covid- 19 pandemi süreciyle birlikte insanlığın eve kapanması ve eğitim öğretimin dijital ortamlardan devam etmesi, toplumun dijital okumaya karşı ön yargısını kırarak bireylerin dijital okuma motivasyonunu olumlu etkilemiş olabilir.

2.4.3 Okuma motivasyonu ve akıcı okuma

İnsanın hayatı anlama ve anlamlandırma yolculuğunda edindiği en önemli becerilerden biri olan okuma becerisinin nihai amacına ulaşması için nitelikli hale gelmesi gerekmektedir. Nitelikli bir okuma becerisi hatalardan arınık, istenilen serilikte olma ve doğru ifade edilerek yansıtılma gibi temel bazı becerilerin kazanılmasını zorunlu kılmaktadır (Aktaş Kubal, 2022). Bu becerileri edinmiş olan bireyin okuma becerisi gelişir ve akıcılık kazanır.

Okuma yetersizliklerinin giderilmesi ve okuma becerisinin gelişimi için bireyin okuma etkinliklerine katılması gerekmektedir (Çetinkaya 2022). Bu açıdan düşünüldüğünde motivasyon, bireylerin okuma becerisine harcadığı zamanın miktarını ve etkinliklere katılımını etkileyen bir unsurdur (McGeown vd., 2016). Yıldız ve Akyol (2011)' un çalışmasında içsel motivasyon beşinci sınıf öğrencilerinin kişisel amaçla ve okul içi yaptıkları okuma miktarına, dışsal motivasyon ise yalnızca okul içi okuma miktarına katkı sağlamıştır. Benzer şekilde Wang ve Guthrie (2004)' ye göre öğrenciler okumayı isteyip okuma eyleminden memnun olduklarında okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Bu bağlamda bireyin okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayırması için okuma motivasyonunu olumlu etkileyecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Okuma motivasyonunu göz önüne bulduğumuzda okuma çalışmanın yapıldığı ortam önem taşımaktadır. Yaşanan gelişmeler dijital ortamlara karşı ilgiyi artırmış ve okuma türü olarak tercih edilmesine ön ayak olmuştur. 18- 24 yaş arası bireylerin okuma tercihleri ile ilgili olarak Japonya'da yapılan araştırmada bireylerin okumaya ayırdıkları sürenin % 70'inin dijital cihazları kullanarak geçtiği bulgularına ulaşılmıştır (Kurata vd., 2017). Benzer şekilde Liu ve Huang (2008)' a göre bireylerin önceki yıllara göre okuma tercihlerinde ortam açısından değişim gözlemlenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde bireylerin dijital okumaya karşı ilgi istek ve tercihlerinin bireylerin akıcı okumaları ile arasındaki ilişkinin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; dijital okuma, akıcı okuma ve okuma motivasyonu olmak üzere üç farklı boyut bulunması sebebiyle araştırmaya ait alanyazın üç başlık altında sunulmuştur.

3.1 Dijital Okuma ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, dijital okuma becerisini farklı boyutlarda inceleyen araştırmaların yanında, dijital okumanın lehinde ve aleyhinde bulgulara ulaşan araştırmalar birlikte ele alınmıştır.

Liu (2005) insanların okuma davranışlarının nasıl değiştiğini anlamak için dijital ortamlarda okuma davranışlarını incelemiştir. Katılımcıların 30 ile 45 yaş arasında, ABD’ de yaşayan, dijital okuma konusunda deneyimli oldukları düşünülen mühendis, bilim adamı, muhasebeci, öğretmen, yönetici ve yüksek lisans öğrencisi gibi bireylerden oluştuğu araştırmada, giderek artan bilgi patlaması ve değişen dünyayla rekabet için dijital ortamların tercih edildiği; fakat derinlemesine okuma ve okuma etkinlikleri yapmak için basılı yayınların kullanılmaya devam ettiği bulgularına erişilmiştir.

Grimshow ve diğerleri (2007) yüz otuz iki çocukla yaptıkları çalışmada, çocuklara ekrandan ve basılı kitaplardan bölümler seçilerek okuma yaptırıldığında, ortam türünün çocukların kitaptan aldıkları zevki önemli ölçüde etkilemediği ve ekrandan okuma yapmalarının daha uzun sürdüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Dağtaş (2013) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun basılı sayfadan okuma yapmayı tercih ettiği, elektronik metin kullanımına yönelik ise hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Macit ve Demir (2016) dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerini değerlendirdikleri çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiği, haftalık kitap okuma süreleri ile ekrandan okuma tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, ekran kullanma süreleri ile ekrandan okuma tercihi ve ekran okuma becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

McElvany ve Schwabe (2019) çalışmasında dijital okumada cinsiyet farkını ele almıştır. Yapılan çalışmada veriler Faire und Adaptive Lesekompetenzdragnose (FALKE) araştırma projesi kapsamında Almanya’ da 21 farklı okuldan, 37 sınıfta bulunan toplam

588 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencileri için dijital olarak okumada anlamlı bir cinsiyet farkı bulunmuştur. Çalışmaya göre kız öğrenciler dijital okuma için daha avantajlıdır. Bunun yanında kız öğrenciler dijital okumada erkek öğrencilere göre daha az olumlu motivasyona ve benlik kavramına sahiptir. Araştırmada okumayla ilgili motivasyon ve benlik kavramları dijital okumanın anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bunun yanında dijital motivasyon veya benlik kavramı ile dijital okuma arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Loh ve Sun (2019) Singapur’ da yaptıkları çalışmada, yaşları 13 ile 17 arasında değişen gençlerin basılı ve dijital okuma alışkanlıklarını incelemişlerdir. İyi bir karışım sağlamak için katılımcıların farklı sosyal çevrelerden gelen öğrencilerden oluştuğu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. 6005 öğrencinin anketi tamamladığı çalışmada nitel veriler, altı okulun tamamında 14 yaşındaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin ışığında; ergen öğrencilerin daha çok basılı kitaplardaki metinleri tercih ettikleri, yaşları ilerledikçe ise dijital okuma alışkanlıklarına daha çok yöneldikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sage ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada; dizüstü bilgisayar, e- okuyucu ve basılı materyallerle öğrenim gören üniversite öğrencilerinin okuma puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Farklı ırklardan, farklı etnik kökenlerden ve farklı sınıf seviyelerinden oluşan toplam 144 öğrenciden verilerin alındığı araştırmada, öğrencilerin basılı materyallerden okuma anlama puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Goodwin ve diğerleri (2020) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin dijital materyalden ve basılı materyalden okuma süreçlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri’ ndeki üç okuldan, sınıfları beşinci sınıf ile sekizinci sınıf arasında değişen, toplam 371 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda okuduğunu anlama konusunda basılı materyalden okumanın dijital materyale göre daha etkili olduğu ve basılı materyalde öğrencilerin daha fazla vurgu yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Schwabe ve diğerleri (2021) çalışmalarında öyküleyici metin kullanarak katılımcıların ekran üzerinden ve basılı materyalden okuma performanslarını karşılaştırmışlardır. Toplam 207 katılımcının bulunduğu çalışmada katılımcılara bir romanın giriş bölümü

okutulmuştur. Katılımcılar, basılı materyalden ve e- okuyucudan yaptıkları okuma performansının sonunda okuduğunu anlama testine tabi tutulmuş ve bilişsel, duyuşsal deneyimleri ile ilgili olarak da anket yanıtlamışlardır. Araştırmanın sonunda katılımcıların okuma performanslarının; okuduğunu anlama, bilişsel farklılıklar, duyuşsal farklılıklar ve okuma hızının basılı materyale ve ekrana göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

3.2 Akıcı Okuma ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; akıcı okumayı farklı boyutlarda inceleyen araştırmaların yanında, ekrandan okumanın akıcı okuma becerisi bileşenlerine etkisinin olduğu ve etkisinin olmadığı araştırmalar birlikte ele alınmıştır.

Dündar ve Akçayır (2011) tablet ve basılı kitaplar üzerinden 5. Sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerini inceledikleri araştırmada, deney grubu ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı araştırmada öğrenciler tablet kullanımının ergonomik, kolay taşınabilir ve eğlenceli olduğunu belirten daha çok olumlu görüşler sunmuşlardır.

Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf seviyesinde 88 öğrenci ile tarama modelinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin okuma becerilerini okuma ortamı açısından karşılaştırmış ve bu karşılaştırma sonucunda öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanlarının kâğıt lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hasaskhah ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada ilk olarak katılımcıların yabancı dil olarak İngilizce bağlamında akıcı okuma becerisini kâğıt metinler ve dijital metinler üzerinde incelemeyi, ikinci olarak ise katılımcıların okuma yapılırken kullanılan ortamı tercihlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu yüksek lisans eğitimi gören 30 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, öğrencilerin kâğıt metinleri dijital metinlere göre daha akıcı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma ortamı tercihinde de benzer şekilde, geleneksel ortamı dijital ortama göre daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başaran (2014) dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan ve kâğıttan okuma yapmalarının okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisini incelediği araştırmada hikaye edici ve bilgilendirici metinler kullanmıştır. 114 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin ekran üzerinden veya kâğıttan okuma yapmalarının onların

okuma hızlarında ve metni anlamalarında anlamlı bir etki yaratmadığı fakat öğrencilerin hikaye edici metinleri kâğıttan okumaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sackstein ve diğerleri (2015) elektronik kitapların basılı kitaplara göre okuduğunu anlama ve okuma hızı düzeyindeki etkisini incelemiştir. 68 öğrencinin katıldığı yarı deneysel nitelikte olan çalışmada okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için öğrencilere tablet üzerinden ve kâğıt üzerinden metin okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerin çoktan seçmeli soruları yanıtlaması istenmiştir. Okuma hızlarını belirlemek için de öğrencilere ekran ve kâğıt üzerinden okuma yaptırılmıştır. Bu uygulama sırasında araştırmacılar tarafından kronometre tutulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı düzeyini belirlerken metne aşinalıklarına engel olmak için iki farklı metin kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin tablet üzerinde daha hızlı okuduğu fakat okuduğunu anlama puanları tablet ve kâğıt üzerinden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özbek ve Girli (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı tablet ve bilgisayar destekli çalışmada, öğrencilerin akıcı okumalarının yapılan müdahale ile geliştiği, görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ve onları çalışmaya motive ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Kaman ve Ertem (2018) dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metin okumalarının okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma tutumuna etkisini araştırmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada ön test aracılığı ile dördüncü sınıfa devam eden 30 öğrenci belirlenmiş ve on beşer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda dijital metinlerin öğrencilerin akıcı okumalarını artırdığı ve okuma hatalarına etkisi olduğu, okuduğunu anlama üzerinde etkisinin kısa sürdüğü ve okuma tutumlarını etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda ise öğrencilerin dijital metinleri okuma üzerine istekli ve heyecanlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hendriwanto ve Kurniati (2019)' nın mobil yardımı ile yapılan okuma çalışmasının öğrencilerin akıcı okumaları üzerindeki etkisini ve öğrencilerin bu konu üzerine tepkilerinin incelendiği araştırmaya 14 erkek ve 31 kız olmak üzere toplam 45 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin akıcı okumalarını incelemek için dakikada okudukları kelime sayısının belirlendiği çalışmada, öğrencilerin mobil desteğiyle akıcı okumada daha iyi

performans gösterdiği ve bazı öğrencilerin mobil tabanlı okumanın akıcı okuma becerisini geliştireceğine yönelik görüş belirttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.3 Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okuma motivasyonunu farklı boyutlarda inceleyen araştırmaların yanında, ekrandan okumanın okuma motivasyonuna etkisinin olduğu ve etkisinin olmadığı araştırmalar birlikte ele alınmıştır.

Baker ve Wigfield (1999), çalışma grubunu beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin oluşturduğu, okuma motivasyonunun boyutları ile okuma etkinliği ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada; okuma motivasyonu boyutlarının çoğunda ortalama ölçek puanının cinsiyete ve etnik kökene bağlı olarak farklılık gösterdiği, bu bağlamda kız öğrencilerin ve etnik kökeni Afrika olan Amerikalı öğrencilerin daha güçlü motivasyonda olduklarını tespit etmişlerdir. Sosyo ekonomik açıdan düşük ve orta gelirli ailelerden gelen öğrencilerin ölçek puanlarının benzer olduğu, kız öğrenciler ve beyaz öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Wang ve Guthrie (2004) yüz seksen yedi ABD' li ve yüz doksan yedi Çinli olmak üzere toplam 384 dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmada içsel motivasyonun her iki öğrenci grubunda da okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği; dışsal motivasyonun olumsuz yönde etkilediği ve okuma miktarının okuduğunu anlamayı etkilemediği bulgularına ulaşmışlardır.

McFall (2005) basılı bir ders kitabının elektronik biçiminin öğrenciler ve öğretmenler için kâğıttan elektronik ders kitapları kullanmaya geçmek için yeterince motive edici olmadığı, öğrencilerin tarafsız bir tepki gösterdiği ve öğrenmeler için de anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Yıldız ve Akyol (2011) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği, öte yandan dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı rekabet boyutu hariç olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca bireylerin kendi tercihlerine dayalı okumalarında içsel motivasyonlarının etkili

olduğu ve okuma alışkanlıklarının kişinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan bir etki yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız (2013b) üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği araştırmasında sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının azaldığı; dışsal motivasyonun ise kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kurnaz ve Yıldız (2015) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarında sınıf seviyeleri, cinsiyetleri, akademik başarıları, okudukları kitap sayıları, ebeveynlerinin kitap okumaları ve internet kullarımlarına göre farklılıkların olduğu sonucuna ulaşımlardır.

McGeown ve diğerleri (2016) cinsiyet, yaşı, sosyo ekonomik durum, okuma becerisi, iç motivasyon ve dışsal motivasyon gibi çocuk özelliklerinin; kurgu kitapları, olgusal kitaplar, okul kitapları, dergiler, çizgi roman, dijital metinler ve çevrim içi arama gibi okuma etkinlikleriyle geçirilen süre arasındaki ilişkiyi ve motivasyonun farklı boyutlarının okuma etkinliklerinde harcanan zamanı ne şekilde öngördüğünü araştırmışlardır. Araştırmaya İngiltere’deki 11 ilkokuldan, 8- 11 yaş aralığında olan 791 öğrenci katılmıştır. Önce katılımcıların farklı metin türlerini okumaya yönelik harcadıkları zamanı belirlemek için “Okuma Etkinliği Anketi”, okuma motivasyonunu içsel ve dışsal çeşitli boyutlarıyla incelemek için “Okuma Motivasyon Anketi”, son olarak da okuma becerilerini ölçmek için “ Grup Okuma Testi”, uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda kız çocuklarının daha çok kurgu türünde kitabı, erkek çocuklarının ise olgusal türde kitap okumayı tercih ettiği, yaş ilerledikçe çocukların okul kitabı türünde kitap okumaya daha çok zaman harcadıkları, dergi- çizgi roman türündeki kitapları daha çok küçük erkek çocukların tercih ettiği, okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin daha çok kurgu türünde kitap okumayı tercih ettiği, sosyo ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin kurgu kitap okumayı tercih ettiği; içsel okuma motivasyonu ile kurgusal kitaplar ve olgusal kitaplar arasında pozitif bir ilişki olduğu fakat dışsal okuma motivasyonu ile herhangi bir kitap türü arasında etkileşim olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık açısından incelendiğinde ise yaş ile iletilimsel dijital metin ve çevrimiçi arama arasında pozitif bir ilişki olduğu, sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin dijital metinlerle daha az zaman harcadıklarını, okuma becerisi ve dijital metin arasında negatif bir ilişki olduğu, dışsal okuma motivasyonunun dijital metin

kullanımını pozitif yönde yordadığı fakat içsel okuma motivasyonu negatif yönde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır.

İleri (2011) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ekrandan okumanın okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini incelemiştir. Gerçek deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desenin kullanıldığı araştırmada üç öyküleyici ve üç bilgilendirici metin kullanılmıştır. Metinlerin deney grubunda bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda bilgilendirici metinleri bilgisayardan okuyan öğrencilerin anlama düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmasına rağmen, öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okuma motivasyonu açısından bakıldığında ise deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak ekran üzerinden metinlerin okunmasının okuma motivasyonuna olumlu bir etki yapmadığı belirtilmiştir.

Ciampa (2012) elektronik kitapların birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma Kanada'da sekiz birinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak görüşmeler, gözlemler, anketler ve alan notları kullanılmıştır. Öğrencilere 25 dakikalık on dijital okuma seansının uygulandığı çalışmanın sonunda elektronik kitapların davranış bozukluğu olan, okumada güçlük çeken ve motivasyon eksikliği olan 5-6 yaşındaki çocukları olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir ve Öztürk (2012) ilköğretim 5. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, ekrandan okumanın okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Ön test- son test kontrol gruplu gerçek deneysel desenin tercih edildiği araştırmada öyküleyici ve bilgilendirici metinler birarada kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin bilgisayar ortamında okuma yaptığı çalışmada, ekrandan okuma yapmanın okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği, ekrandan metin okuyan öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin basılı materyalden okuma yapan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wells (2012) elektronik kitapların öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyon düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Kuzey Karolina'nın doğusunda bulunan bir okuldan, ortaokul ve lise düzeyinde olmak üzere 140 öğrenci katılmıştır. Elektronik

kitap kullanan ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile basılı kitap kullanan ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek için öğrenciler rastgele deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri belirlenen metni tablet üzerinde okumuştur. Uygulamanın sonunda tüm öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Elektronik kitap kullanan ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma motivasyonları ile basılı kitap okuyan ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek için öğrenciler öncelikli olarak bir ön teste tabi tutulmuştur. Okuma Motivasyonu Anketi ön testine göre aralarında önemli ölçüde farklılık göstermeyen 54 öğrenci rastgele iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin belirlenen metni elektronik ortamda, kontrol grubu öğrencilerinin ise belirlenen metni kâğıt formda okumaları sağlanmıştır. Son olarak öğrenciler, Okuma Motivasyonu Anketi son testine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonunda elektronik kitap okunan ortaokul ve lise öğrencileri ile basılı kitap okuyan ortaokul ve lise öğrencileri arasında okuduğunu anlama ve okuma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Ciampa (2016), Kanada'nın Ontario eyaletindeki biri düşük- orta gelirli öğrencilerin bulunduğu okuldan, diğeri ise orta- yüksek gelirli öğrencilerin bulunduğu okuldan olmak üzere toplam 30 birinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada; birinci sınıf çocuklarını okumaya motive etmek için e- kitaplarda seçimin, merakın ve zorluğun rolünü incelemiştir. Uygulama öncesi ve sonrası motivasyon anketlerinin kullanıldığı ve araştırmacı saha notlarının alındığı deneysel vaka çalışmasında öğrencilerin e- kitapları, basılı kitaplara tercih ettiği ve öğrencilerin e- kitap anlama sorularını cevaplamaktan keyif aldıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada çocukların e- kitaplardan aldıkları keyfin iç motivasyonun seçim, merak ve meydan okuma boyutlarıyla ilişkili olduğu; çocukların kendi seçtikleri kitaplarda özerklik hissettikleri, merakla ilgili olarak soru sordukları ve yorum yaptıkları, meydan okuma boyutu ile ilgili olarak çocukların zorluk seviyesi yüksek olsa da soruları cevaplamakta ısrarcı olduklarını belirlemişlerdir.

Nielen ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada dijital rehberlik sağlayan kitapların öğrencilerin okuma motivasyonu ve tesadüfi kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada özellikle dikkat sorunlarına genetik yatkınlığı olan hassas çocukların verileri araştırılmıştır. Hollanda' da yapılan araştırmaya 21 ilköğretim okulundan 147 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deneysel araştırma yönteminin

kullanıldığı çalışmada öğrenciler müdahale öncesi öğretmenleri tarafından okuduğunu anlama testine, araştırmacılar tarafından ise müdahale öncesi ve sonrası okuma motivasyonu ve kelime öğrenimi ölçümüne tabi tutulmuştur. Genetiipleme için tükürük analizleri yapılan öğrenciler duyarlı ve düşük duyarlı olarak iki gruba ayrılmış daha sonra ise yapılacak olan deneysel koşullara rastgele atanmışlardır. Basılı kitapları okumak, dijital kitapları okumak ve dijital rehberlik sağlayan kitapları okumak olmak üzere üç deneysel koşul oluşturulmuştur. Sekiz hafta boyunca haftada bir saat olmak kaydıyla öğrencilerin okuma yapması sağlanmıştır. Kitaplar zorluk seviyesine göre ortalama güçlükte, ortalamanın altında güçlükte ve ortalamanın üstünde güçlükte kitaplar olarak ve öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurularak seçilmiş ve öğrenciler öğretmenlerinin uyguladıkları okuduğunu anlama testindeki puanlara göre kitap seçimine atanmışlardır. Deneysel süreç süresince öğretmenler tarafından öğrencilerden o haftada yaptıkları çalışmanın özeti istenmiş, basılı kitap okuyan öğrenciler ise yalnızca araştırmacılar tarafından erişilebilen veri tabanı ile kontrol edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonunda basılı ve dijital ortamların öğrencilerin okuma motivasyonu ve tesadüfi kelime öğrenimlerini etkilemediği, ortam farklılığının öğrencilerin okuma motivasyonlarında ve kelime öğrenimlerinde farklılık oluşturmadığı fakat pedagojik rehberlik sağlayan dijital kitapları okuyan duyarlı öğrencilerin, rehberlik olmadan dijital kitap okuyan duyarlı öğrencilere göre daha fazla yeni kelime öğrendiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca düşük duyarlılığa sahip öğrencilerin kelime öğrenimi üzerinde dijital rehberlik sağlayan kitapların etkisinin olmadığı, dolayısıyla da duyarlı öğrenciler için pedagojik rehberlik sağlayan dijital kitapların öğrenmelerine yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karalök (2020) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel deseni kullanmıştır. Deneysel çalışmanın 4 hafta sürdüğü çalışmada yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonunu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Güzel ve Elkıran (2021) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada, katılımcıların internet tabanlı okuma motivasyonları ile etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, aralarında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Katılımcıların internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Liman Kaban ve Karadeniz (2021) elektronik kitap okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişler. Bu amaç doğrultusunda İstanbul'da bir devlet okulunda İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 96 altıncı sınıf öğrencisi ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada üç deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 4 deneysel koşul bulunmaktadır. Bu deneysel koşullarda öğrencilere 5 hafta boyunca oyunlaştırılmış kitap okuma, kişiselleştirilmiş kitap okuma, pdf kitap okuma ve basılı kitap okuma programı uygulanmıştır. Deney gruplarının elektronik kitapları okuduğu, kontrol grubunun ise basılı kitap okuduğu araştırmada her hafta 90 dakikalık oturumlar yapılmış ve oturum sonunda öğrenciler kısa sınavlara tabi tutulmuşlardır. Kitaplar öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama ön test ve son testi ve okuma motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elektronik kitap okumayla basılı kitap okuma arasında okuma motivasyonu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, elektronik kitapların bir motivasyon kaynağı olabileceği fakat kontrol grubu ve deney grupları arasında okuduğunu anlama düzeyleri açısından anlamlı bir fark görülmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Bulut (2022) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılarına ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel araştırma yöntemlerinden ise odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Testi (OAT), Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAT), Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği (DMÖ) ve açık uçlu sorulardan oluşan formlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda dijital okuma algıları ve dijital okuma motivasyonları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyleri açısından bakıldığında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Nitel verilere göre ise öğrencilerin dijital okumayı Türkçe dersi için uygun ve eğlenceli buldukları, dijital okumanın olumlu yönlerinin farkında oldukları belirlenmiştir.

Çekici ve Çocuk (2022) iki bin yılı sonrası doğan bireylerin okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığını incelemiş ve araştırmada 149 ortaokul, 167 ise lise olmak üzere toplam 316 z kuşağına mensup öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırmada z kuşağının ortalama düzeyde okuma kaygısına sahip olduğu, okuma motivasyonlarının

ortalamanın üstünde olduğu ve e- kitap okuyan öğrencilerin bu açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu; katılımcıların okuma alışkanlığının ortalamanın biraz üstünde olduğu ve e- kitap okuyan öğrencilerin bu açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında kız öğrencilerin okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu da belirtilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde dijital okuma becerisini, akıcı okuma becerisini ve okuma motivasyonunu farklı boyutlarda inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bunun yanında, ekrandan akıcı okuma düzeyi ile dijital okuma motivasyonunu birlikte ele alan ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel bir çalışmanın yapılması gereklilik oluşturmaktadır.

4. YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı modellerinden biri olan İlişkisel tarama araştırmaları, örneklem grubunun incelenen özelliklerinin arasındaki ilişkiyi herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeyi amaç edinen araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada ilişkisel tarama modeli, ekrandan akıcı okuma düzeyi ile dijital okuma motivasyonu değişkenleri arasında bir ilişkinin ve değişimin var olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

4.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini çalışmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında ilkökul dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılamayacağından araştırmada örneklem alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ili Korgan ilçesinde bulunan 3 okuldan random yöntemiyle belirlenen ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 154 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Bilgileri

Okulun Adı	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci	
	n	%	n	%
A ilkokulu	51	53.68	44	46.31
B ilkokulu	18	40	27	60
C ilkokulu	5	35.71	9	64.28
Toplam	74	48.05	80	51.94

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı %48.05' i (n=74) kız, %51.94' ü (n=80) erkek olarak tabloda görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı Ordu ili eğitim, nüfus, ekonomi, sağlık, altyapı gibi özellikleri baz alınarak incelendiğinde; il genelinin sosyoekonomik açıdan yeterli gelişmişlik düzeyinde olmadığı görülmektedir (Aydemir Dev, 2023).

4.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla veri toplama aracı olarak 5 ölçme aracı kullanılmıştır.

- Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği
- Doğru Okuma Formülü
- Okuma Hızı Formülü
- Prozodik Okuma Ölçeği
- Okuma Metni

Araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.1 Dijital okuma motivasyon ölçeği

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarını belirlemek için Bulut ve Susar Kırmızı, (2022) tarafından oluşturulan “Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği (DMÖ)” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 19 maddeden ve “bireysel yararlar, içerik, etkileycilik” isimleriyle adlandırılan üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tamamındaki Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .855 olarak belirlenmiş olup ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğin her bir maddesinin puanlaması; hiçbir zaman (1 puan), nadiren (2 puan), ara sıra (3 puan), çoğu zaman (4 puan), her zaman (5 puan) şeklinde olup, katılımcıların bir maddeden alabileceği en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5’ tir. Ölçeğin tamamı göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların alabileceği en az puan 19, en çok puan ise 95 olarak belirlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır.

4.3.2 Doğru okuma formülü

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden biri olan doğru okuma becerilerini belirlemek için Rasinski (2010) tarafından belirlenen “Doğru okunan kelime

sayısı / toplam okunan kelime sayısı x 100 = doğru okuma yüzdesi” formülü kullanılmıştır. Katılımcıların doğru okuma becerilerine ait verilerin yorumlanmasında Rasinski’ ye (2010) göre belirlenen %92 altı endişe düzeyi, %92-98 öğretim düzeyi, %99-%100 serbest düzey normları esas alınmıştır.

4.3.3 Okuma hızı formülü

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma bileşenlerinden biri olan okuma hızlarını hesaplamak için (Rasinski, 2010) tarafından belirlenen “1 dakikada okunan toplam kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı = 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı” formülü kullanılmıştır. Katılımcıların bir dakika süresince yaptıkları okumadaki yanlış okunan kelimeleri belirlemek için Akyol (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Türkçe’ye uyarlanan bu envantere göre ters çevirme, tekrar, ekleme, yanlış okuma, okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler ve atlayıp geçme bir okumadaki hatalar olarak görülürken; parmakla takip ederek okuma, kafa hareketleri yapma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve kendi hatalarını düzeltme okuma hızını belirlemek için okumadaki hatalar olarak düşünülmemektedir (Akyol, 2016, s. 103). Araştırmada kullanılan “Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi” Ek 1’ de, “Doğru Okuma Kayıt Çizelgesi” ise Ek 2’ de verilmiştir.

4.3.4 Prozodik okuma ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma bileşenlerinden biri olan prozodik okuma becerilerini ölçmek için Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği hiçbir değişiklik yapılmadan uygulanmıştır. Yapı geçerliliği KMO=.97, Cronbach’s Alpha değeri 0.981, olarak belirlenen ölçek 15 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipidir. Ölçeğin her bir maddesinin puanlaması; hiçbir zaman gözlenmedi (0), nadiren gözlendi (1), zaman zaman gözlendi (2), çoğu zaman gözlendi (3), her zaman gözlendi (4) şeklinde olup, katılımcı bir maddeden en az 0, en yüksek ise dört puan alabilmektedir. Ölçeğin tamamından en az 0, en çok 60 puanın alınabileceği ve toplam puanın yüzde ellisini alan katılımcının prozodik okuma becerisi düzeyinin yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir (Keskin vd., 2013).

4.3.5 Okuma metni

Araştırmaya katılan öğrencilere buldukları ilde ders kitabı olarak kullanılmayan Talim ve Terbiye Kurulunun 4. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak yayınladığı bir kitaptan alınan hikâye edici bir metin kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “BÜYÜK GÜN” isimli metin Ateşman (1997)’ in okunabilirlik puanı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Ateşman (1997) tarafından belirlenen formülde okunabilirlik sayısı 90-100 aralığında olan metinler çok kolay metni, 70- 89 aralığında olan metinler kolay metni, 50-69 aralığında olan metinler orta güçlükte metni, 30- 49 aralığında olan metinler zor metni ve 1- 29 aralığında olan metinler çok zor metni temsil etmek üzere beş farklı düzey olarak belirlenmiştir. “BÜYÜK GÜN” isimli metin 65.7 okunabilirlik sayısı ile “orta güçlükte” bir metni temsil etmektedir. Araştırmada kullanılan okuma metni Ek 3’ te verilmiştir.

4.4 Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma öncesinde gerekli izinler alınmış, uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için teknolojik araçlar sağlanmış ve araştırmanın yapılacağı ortamlar düzenlenmiştir. Yapılan araştırmada veriler araştırmacı tarafından toplanmış ve üç farklı ilkokulda çalışma yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında öğrencilere Bulut ve Susar Kırmızı, (2022) tarafından oluşturulan “Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciler araştırmacı tarafından dijital okuma ve ölçeğin doldurulması ile ilgili kısaca bilgilendirilmiştir. “Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği” öğrencilere kendi sınıflarında bir ders saati süre verilerek uygulanmıştır. Uygulama öncesinde sınıf ortamı, öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlardan arındırılmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında öğrencilere Ateşman (1997)’ in okunabilirlik puanı göz önünde bulundurularak, Talim ve Terbiye kurulunun 4. Sınıf Türkçe ders kitabı olarak yayınladığı bir kitaptan belirlenmiş olan “BÜYÜK GÜN” isimli metin okutulmuştur. Uygulama sürecinde teknolojik araç olarak bilgisayar ve dizüstü bilgisayar kullanılmış, bu araçlarla ilgili uygulama sırasında oluşabilecek olumsuz durumlar için gerekli önlemler alınmıştır. Uygulamada okulların fiziki koşulları göz önünde bulundurularak öğrencinin dikkatini dağıtacak unsurların en az olduğu ve okulların en

sessiz bölümleri seçilmiş olup; A ilkokulunda kütüphanede, B ilkokulunda konferans salonunda ve C ilkokulunda kütüphanede uygulama koşulları sağlanmıştır. Uygulama süresince öğrenciler uygulama ortamına teker teker alınmış ve uygulama sırasında ses kayıt cihazı aracılığıyla katılımcıların okumaları kayıt altına alınmıştır.

Veri toplama sürecinin üçüncü aşamasında öğrencilerin ses kayıt cihazı ile alınan akıcı okuma ses kayıtları her öğrenci için en az iki kere olmak üzere dinlenilmiş, ayrıca bir uzmana dinletilmiştir. Yapılan dinlemeler aracılığıyla Akyol (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" göz önünde bulundurularak her öğrencinin yaptığı okuma hataları belirlenmiştir. Tespit edilen yanlışlar kullanılarak öğrencilerin doğru okumaları ve okuma hızları hesaplanmıştır. Katılımcıların prozodik okumaları ise araştırmacı tarafından tek tek dinlenen ses kayıtları sonrasında Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" doldurularak hesaplanmıştır.

4.5 Araştırmada Verilerin Analizi

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkisinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

4.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarını belirlemek için Bulut ve Susar Kırmızı, (2022) tarafından oluşturulan "Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği (DMÖ)" kullanılmış olup cronbach's alpha güvenirlilik katsayısının .855 olarak olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere ölçek hakkında bilgilendirme yapılmış ve uygulamanın yapılacağı ortam düzenlenmiştir.

Öğrencilerin ekrandan akıcı okuma becerilerini belirlemek için kullanılan okuma metni öğrencinin daha önce karşılaşmadığı, bulunduğu ildeki okullarda kullanılmayan Talim ve Terbiye Kurulunun 4. Sınıflar için Türkçe ders kitabından belirlenmiştir. Okunacak metnin belirlenmesinde Ateşman (1997)'a göre okunabilirlik puanları hesaplanmış ve 65,7 okunabilirlik sayısı ile "orta güçlükte" sınıf seviyesine uygun bir metin seçilmiştir.

Öğrencilerin ekrandan akıcı okuma becerilerini belirlemek için okulların sessiz ve boş alanları belirlenmiş, ihtiyaç olan teknolojik araçlar sağlanmış ve öğrenciler uygulama

yapılacak ortama teker teker alınmıştır. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, kayıtların değerlendirilmesi aşamasında ise her öğrenci en az iki kere dinlenilmiştir. Bunun yanında kodlamanın güvenilirliğini güçlendirmek için araştırmacı dışında bir uzmanın daha puanlama yapması sağlanmıştır. Sınıf eğitimi alan uzmanı rastgele seçilen 20 ses kaydını dinlemiş ve puanlamıştır. Miles ve Huberman formülü olan “güvenirlilik = görüş birliği sayısı / (görüş birliği + görüş ayrılığı)” formülü kullanılarak puanlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2015)’ a göre tutarlılık .89 olarak hesaplanmış bu bağlamda da yapılan puanlamanın güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan, Keskin ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve katılımcıların prozodik okumalarını belirlemek için kullanılan “Prozodik Okuma Ölçeği” nin yapı geçerliliği KMO=.97, cronbach’s alpha değeri 0.981’dir. Araştırmanın verilerine ait anormallik varsayımı ve güvenirlilik analizine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2 Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlilik Analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac’s Alpha
Bireysel Yararlar	154	22.91	5.532	.070*	-.385	-.191	.646
İçerik	154	20.20	4.186	.000	-.428	.253	.478
Etkileycilik	154	17.36	4.844	.200*	-.028	-.342	.574
Dijital Okuma Motivasyonu	154	60.47	12.325	.200*	-.459	.300	.803
Prozodik Okuma Ölçeği	154	23.85	14.660	.054*	.398	-.307	.980
Okuma Hızı	154	81.27	26.743	.200*	-.101	.038	-
Doğru Okuma Yüzdesi	154	93.84	3.705	.011	-.615	-.070	-

*p>0.05

Tablo 4.2’ de araştırmanın verilerinin normallik analizi ve güvenilirlik analizleri görülmektedir. Verilere ait “Kolmogorov- Smirnov” analizi incelendiğinde dijital okuma motivasyonu ölçeğinin bireysel yararlar alt boyutu ve etkileyicilik alt boyutunun, dijital okuma motivasyonu ölçeğinin, prozodik okuma ölçeğinin ve okuma hızının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0.05$). Dijital okuma motivasyonu ölçeğinin içerik alt boyutu ve doğru okuma yüzdesinin basıklık ve çarpıklık değerleri ise -2; +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılmıştır (Kilmen, 2020).

4.7 Araştırmanın Etik Gereklilikleri

Araştırmanın etik gerekliliklerinin yerine getirilmesi amacıyla araştırmanın yapıldığı Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında ilgili makamdan alınan izin Ek 4’ te verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın yapılacağı okul yöneticilerine ve ilgili öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama öncesi, uygulamaya katılacak olan öğrencilerin velilerinden ise gerekli izinler alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, öğrencilerin araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılacakları, cevaplarının gizli tutulacağı ve kimlik bilgilerinin istenmeyeceği öğrencilere ve velilere ayrıntılı şekilde belirtilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyon düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistik bulguları Tablo 5.1’ de verilmiştir.

Tablo 5.1 Öğrencilerin Dijital Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin Veriler

Ölçek	N	\bar{X}	SS
Bireysel Yararlar	154	22.91	5.532
İçerik	154	20.20	4.186
Etkileycilik	154	17.36	4.844
Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği	154	60.47	12.325

Öğrencilerin dijital okuma motivasyon düzeylerine ait veriler incelendiğinde; bireysel yararlar alt boyutu ortalamalarının $\bar{X}=22.91$; içerik alt boyutu ortalamalarının $\bar{X}=20.20$; etkileycilik alt boyutu ortalamalarının $\bar{X}=17.36$ ve dijital okuma motivasyon ölçeği ortalamalarının $\bar{X}=60.47$ olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada çalışma grubunun dijital okuma motivasyon ölçeği puan ortalamalarının ölçekten alınabilecek toplam puanın yüzde ellisinden fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yeterli düzeyde dijital okuma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeylerini gösteren betimsel istatistik bulguları Tablo 5.2’ de verilmiştir.

Tablo 5.2 Öğrencilerin Ekrandan Akıcı Okuma Düzeylerine İlişkin Veriler

Ölçek	N	\bar{X}	SS
Doğru Okuma Yüzdesi	154	93.84	3.705
Okuma Hızı	154	81.27	26.743
Prozodik Okuma Ölçeği	154	23.85	14.660

Öğrencilerin ekrandan akıcı okuma düzeylerine ait veriler incelendiğinde; doğru okuma ortalamalarının $\bar{X}=93.84$; okuma hız düzeylerinin $\bar{X}=81.27$; prozodi ortalamalarının $\bar{X}=23.85$ olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin metni ekrandan okuduklarında; doğru okuma ortalamaları ($\bar{X}=93.84$) incelendiğinde, Rasinski (2010)' ye göre doğru okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde, okuma hız düzeyleri ($\bar{X}=81.27$) incelendiğinde, Akyol vd. (2014) göre hızlarının 4. Sınıf düzeyinde, prozodik okumalarının ($\bar{X}=23.85$) ise Keskin ve diğerlerine (2013) göre yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonları ile ekrandan akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyon analizi Tablo 5.3' te verilmiştir.

Tablo 5.3 Öğrencilerin Ekrandan Akıcı Okuma Düzeyleri İle Dijital Okuma Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Veriler

		Doğru Okuma Becerisi	Okuma Hızı	Prozodik Okuma Ölçeği
Dijital Okuma Motivasyon Ölçeği	r	0.20	-.123	-.144
	p	.807	.127	.075

p< 0.05

Yapılan çalışmaya göre dijital okuma motivasyonu verileri ile akıcı okuma bileşenlerinden biri olan doğru okuma becerisi verileri arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde;

- Dijital Okuma Motivasyonu ile Doğru Okuma Becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r= 0.20$, $p=.807 > 0.05$).

Yapılan çalışmaya göre dijital okuma motivasyonu verileri ile akıcı okuma bileşenlerinden biri olan okuma hızı verileri arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde;

- Dijital Okuma Motivasyonu ile Okuma Hızı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r= -.123$, $p=.127 > 0.05$).

Yapılan çalışmaya göre öğrencilerin dijital okuma motivasyonu verileri ile akıcı okuma bileşenlerinden biri olan prozodik okuma verileri arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde;

- Dijital Okuma Motivasyonu ile Prozodik Okuma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r= -.144$, $p=.075 > 0.05$).

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın odak noktası dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemlerinin sonuçları kapsamında araştırmanın amacına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemde, ilkökul dördüncü sınıf seviyesinde olan öğrencilerin dijital okuma motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin dijital okuma motivasyon düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermekle birlikte; sonuçlar ortalama değerin çok az üstündedir. Bu araştırmanın sonuçlarının, Bulut (2022)' un dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma çalışmalarının dijital algılamaya, okuduğunu anlamaya ve dijital okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale öncesi dijital okuma motivasyon puanlarından elde edilen sonuçlarla yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin dijital okuma motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olmaması farklı nedenlere bağlı olabilir. Larhmaid ve diğerlerinin (2019) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada dijital okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde dijital okuma motivasyonunun sınıf seviyesinden etkilenebileceği söylenebilir. McGeown ve diğerlerinin (2016) çalışmasında sosyo-ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin dijital metinlerle daha az zaman harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde dijital okuma motivasyonunun sosyo-ekonomik durumdan etkilenebileceği söylenebilir. Linke ve diğerleri (2017) çalışmasında küçük yaşlarda tablet ya da telefon ile vakit geçiren öğrencilerin dijital okumayla daha ilgili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bulut (2022) araştırmasında, yapılan dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde dijital okuma motivasyonunun teknolojik aletlerle geçirilen süreye veya dijital okuma geçmişine bağlı olarak değişebileceği söylenebilir. Zasacka (2017) ise kız öğrencilerin daha çok basılı kitapları tercih ettiğini ve evinde büyük kitap koleksiyonları olan kültürel sermayesi yüksek ailelerin çocuklarının tercihlerinin daha çok basılı kitaplardan yana olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde de dijital okuma motivasyonunun cinsiyete ve ev ortamında yapılan okuma pratiğine bağlı olarak değişebileceği söylenebilir. Bu çalışmanın Ordu ili

Korgan ilçesinde yürütüldüğü göz önüne alındığında, ilgili çalışmalardan yola çıkarak ilkokul öğrencilerinin dijital okuma motivasyonunun orta değerler çok az üstünde olması sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Alanyazın incelendiğinde Çekici ve Çocuk (2022)' un araştırmasında e- kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının basılı kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturduğu, Ciampa (2012)' ya göre elektronik kitapların motivasyonu olumlu etkilediği, Ciampa (2016)' ya göre öğrencilerin e- kitaplardan keyif aldığı ve e- kitapların öğrencilere yabancı dil olarak kullanımında okuma motivasyonunu artırdığı (Karalök, 2020; Liman Kaban ve Karadeniz, 2021) gibi dijital okumanın lehine olumlu bulguları olan araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, e- kitap okuyan öğrencilerle basılı kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı farkın olmadığı (Wells, 2012; Long ve Szabo, 2016), ekrandan okumanın okuma motivasyonuna olumlu etki yapmadığı (İleri, 2011), ekrandan okumanın okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği (Aydemir ve Öztürk, 2012) gibi bulguları olan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada dijital okuma motivasyonunun yeterli düzeyde olmasının genel okuma motivasyonu üzerinde farklı etkilere sahip olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde olan öğrencilerin ekrandan akıcı okuma düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin doğru okuma becerilerinin yeterli düzeyde, okuma hızlarının yeterli düzeyde, prozodik okuma becerilerinin ise yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri göz önünde bulundurulduğunda, Rasinski (2010)' ye göre öğretim düzeyinde oldukları, okudukları doğru kelime sayıları göz önünde bulundurulduğunda ise Abbott ve diğerlerine (2009) göre bağımsız okuma seviyesinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ekran üzerinden okuma yaptıklarında doğru okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Ateşman (1997)' in okunabilirlik puanı hesaplanarak belirlenen orta zorlukta bir metinde, Akyol (2016) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" göz önünde bulundurularak belirlenen okuma hatalarına göre çoğunlukla hece sayısı fazla olan kelimelerin yanlış okuması şeklinde okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Işık (2023) çalışmasında öğrencilerin ekran üzerinden doğru okuma becerileri ve prozodik okuma becerilerinin bilgisayar kullanma sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Uzunkol (2013) yaptığı çalışmada akıcı okuma stratejileri ile ilgili etkinlikler

yapıldığında öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Soydaş (2019) dijital metinlerle okuma çalışması yapıldığında okuma hatalarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmaların örneklem gruplarında gözlemlendiği gibi ekran üzerinde okuma çalışmaları yapılarak öğrencilerin doğru okuma düzeyinin yükseltilebileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ekran üzerinden okuma yaptıklarında okuma hızlarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okuma hızlarında okuma ortamı açısından kâğıt ve ekranın anlamlı farklılık oluşturmadığı çalışmaların yanında (Dündar ve Akçayır 2012; Başaran 2014; McLaughlin ve Kamei-Hannan, 2018), kâğıt lehine anlamlı farklılığın olduğu çalışmalara (Baştuğ ve Keskin, 2013; Schneps vd., 2013) ve öğrencilerin elektronik ortamda daha hızlı okuduğu bulgularına ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır (Sackstein vd., 2015). Ulaşılan farklı sonuçların, öğrencilerin ekran üzerinden yaptıkları okuma geçmişine veya yaş grubuna bağlı olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin dijital çağa uyum becerileri düşünüldüğünde bu çalışmada öğrencilerin ekrandan okuma hızlarının yeterli düzeyde olmasının sevindiricidir.

Araştırmada öğrencilerin ekran üzerinden okuma yaptıklarında prozodik okuma düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Kazan ve Gökbulut (2021) araştırmasında ekran üzerinden okuma yapan öğrencilerin prozodik okuma ortalamalarının kâğıttan okuma yapan öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin ekran üzerinde prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç öğrencilerin doğru okuma becerisine ve okuma hızlarına daha fazla dikkat ettiklerinde prozodik okumayı ihmal ettikleri şeklinde açıklanabilir (Akyol vd., 2014). Benzer şekilde Goodwin ve diğerlerine (2020) göre de öğrenciler, basılı bir metni okurken vurgu ve tonlamaları ekrana göre daha iyi yapabilmektedir. Rasinski ve diğerleri (1994) öğrencilerin akıcı okumalarının geliştirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenin rol model olarak öğrencilere okuma yapmasının öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirdiği bulgularına ulaşmışlardır. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin yeterli olmaması, eğitimde ekrandan prozodik okuma becerisine gerekli önemin verilmemesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Alanyazında incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okuma becerisi iyi olmasa da ekran üzerinden çalışmalar yapıldığında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Ringenberg, 2005; Kaman ve Ertem, 2018;

Hendriwanto ve Kurniati, 2019). Bunun yanında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde ekran üzerinden yapılan etkinliklerin etkili olduğu bulgularına ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır (Özbek ve Girli, 2017; Yıkmış, Kurtoğlu ve Toprak, 2021). Bu nedenle ekran üzerinden akıcı okuma çalışması yapılmasına daha çok önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde olan öğrencilerin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin doğru okuma becerileri, okuma hızları ve prozodik okuma becerileri ile dijital okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonucun bu şekilde olması, dijital ortamların kullanım amacı ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Selwyn, Potter ve Cranmer (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okulda ve okul dışında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarını incelemişlerdir. Beş İngiliz okulundan 612 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin küçük yaşlarda okul veya okul dışı bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok oyun oynama ve çevrim içi video izleme amacıyla kullandıkları, yaş olarak ilerledikçe bu amaçla kullanımın azaldığı bulgularına ulaşmışlardır. Okul dışında öğrencilerin en sevdikleri uygulamaların video oyunları, bilgisayar, MSN ve e-posta gibi aracılı iletişim uygulamalarının olduğu, okul içinde ise en sevdikleri uygulamaların oyunlar, sunumlar, yazı ve sanat/resimler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bakış açısıyla çocukların dijital araçlarda daha çok oyun oynamaya motive oldukları söylenebilir. Burada ekrana motive olmuş bir çocuğun ekran üzerinde geçirdiği sürenin ekran üzerinden akıcı okuma becerisine olumlu ya da olumsuz etki yapabileceği söylenemeyebilir. Ancak çocuğun dünyası olan oyun kitaplarla birleştirildiğinde elde edilen oyunlaştırılmış veya kişiselleştirilmiş kitapların, çocuğun ekran üzerinde geçirdiği süreye bağlı olarak dijital okuma motivasyon düzeyini ve ekrandan akıcı okuma düzeyini yükseltebileceği söylenebilir. Lauricella ve diğerlerine (2015) göre anne babaların ekran üzerinde geçirdikleri süre ile çocukların ekran üzerinde geçirdikleri süre birbiri ile bağlantılıdır ve ailelerin bu konudaki tutumu çocukların ekran süresini etkilemektedir. Bu bağlamda evde basılı kitap okuma kültürü oluşturmuş ve teknolojinin zararlı olduğunu düşünen bir ailenin yetiştirdiği birey ekrandan okumaya karşı düşük motivasyona sahip olabilir. Bunun yanında aynı öğrenci ekrandan akıcı okuma yaptığında, basılı kitap okumasına bağlı olarak yüksek düzeyde akıcı okuma becerisi gösterebilir. Ayrıca öğrenciler, akıcı okuma becerilerini geliştirmek için dijital

araçları nasıl kullanabileceklerine dair fikir sahibi olmayabilirler. Bu bakış açısıyla öğretmenler dijital araçların kullanımını konusunda öğrencilere rehberlik edebilir; onları ekrandan okumaya motive edebilecek öneriler sunabilir ve bu konuda yol gösterici olabilirler (Thoermer ve Williams, 2012).

7. ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Programcılar ve eğitimciler tarafından, öğrencilerin dijital okuma motivasyonunu geliştirmek için dijital araçları kullanma alışkanlıklarını okuma yapmaya yönlendirecek etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişebilmesi için ekrandan okuma sırasında koro okuma, öğretmen modellemesi, eko okuma gibi stratejilerin yanında sesli kitaplar da işe koşularak dijital materyallerden yararlanılabilir.
- Bu çalışmada metin türü olarak hikâye edici metin kullanılmıştır. Bilgilendirici metin gibi farklı metin türleri kullanılarak bu konuda benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma üç farklı okuldaki 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. İleride, farklı yaş ve sınıf düzeyinden, farklı sosyoekonomik düzeyden oluşan çalışma grupları ile bu konuda benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin dijital okuma motivasyonunu etkileyen unsurları detaylı şekilde inceleyen çalışmalar yapılarak öğrencilerin ekrandan akıcı okuma becerisi için dezavantaj yaratacak durumlar belirlenebilir.

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>.
- Abequibel, B., Dela Rama-Ricohermoso, C., Alieto, E., Barredo, C., & Lucas, R. I. (2021). Prospective reading teachers' digital reading habit: a cross-sectional design. *TESOL International Journal*, 16(4.4), 246-260.
- Adler, A., Gujar, A., Harrison, B. L., O'hara, K., & Sellen, A. (1998). A diary study of work- related reading: Design implications for digital reading devices. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 241-248). <https://doi.org/10.1145/274644.274679>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aktaş Kubal, S. (2022). Dijital çağda okuma eğitimi. S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Edt.), *Akıcı okuma* (ss. 101-123). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol H., & Kodan H., (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., & Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205).
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.

- Aydemir Dev, M. (2023). Türkiye'deki illerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin analizi. *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, 8(2), 333-355.
- Aydemir, Z., & Ozturk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 357-365.
- Baker, L., (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 87-106.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading. activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0031721717734184>.
- Başaran, M. & Orhun, B. D., 2013, Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 129-151.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada 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 çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ M., & Keskin H. (2013). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3) , 73-83.
- Bayrav, S., & Yerguz, İ. (2001). *Okuma anlama yorumlama*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-784.
- Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y., & Offord, D., (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems?, *Social Science & Medicine*, 56(12), 2443–2448. doi:10.1016/s0277-9536(02)00247-2.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Bodomo, A., Lam, M., & Lee, C. (2006). Some students still read books in the 21st century: A study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix*, 3(3), 34-49.
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımları. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(2), 8-20.
- Bulut, S. (2022). *İlkokul 4. Sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bulut, S., & Susar Kırmızı, F. (2022). Dijital okuma motivasyon ölçeği (DMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1785-1806.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T., (2010). Motivating and engaging students in reading. *New england reading association journal*, 46(1), 16-29.
- Cammarata, L. (2006). Instructional Computer Programs and the Phonological Deficits of Dyslexic Children. *Online Submission*.
- Casey, S., & Chamberlain, R. (2006). Bringing reading alive through readers' theater. *Illinois Reading Council Journal*, 34(4).
- Ciampa, K. (2012). Electronic storybooks: A constructivist approach to improving reading motivation in grade 1 students. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 92-136.

- Ciampa, K. (2016). Motivating grade 1 children to read: Exploring the role of choice, curiosity, and challenge in mobile ebooks. *Reading Psychology, 37*(5), 665-705.
- Chall, J. S. (1983). Stages of reading development.
- Chen, C. M., Chen, F. Y. (2014). Enhancing digital reading performance with a collaborative reading annotation system. *Computers Education, 77*, 67-81.
- Cihan, H. (2022). *Dijital okuma ortamı tasarımının ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi) İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Coiro, J. (2014). Online reading comprehension: challenges and opportunities. *Texto Livre, 7*(2), 30-43. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.7.2.30-43>
- Coşkun, İ. (2014). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. M. Yılmaz (Edt.). *Dil öğretimi içinde* (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nitel ve nicel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çapanoğlu, A. Ş., & Sulak, S. E. (2022). Dijital çağda okuma eğitimi. S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed.), *Dijital çağda okuduğunu anlama* (ss. 45-100). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Çekici, Y. E., & Çocuk, H. E. (2022). Z Kuşağının Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2) , 45-57.
- Çetinkaya, S. (2022). Dijital çağda okuma eğitimi. S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed.), *Dijital çağda okumanın evrimi* (ss. 1-44). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 188-210.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(3).
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents, *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 507–514. DOI: [10.1177/00222194060390060301](https://doi.org/10.1177/00222194060390060301)
- Deci, E. L. (1972). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(1): 105-115.

- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duran, E., ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 01-11.
- Dündar, H., & Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). 361-372.
- Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2000). "The effects of reading speed and reading patterns on the understanding of text read from screen". *Journal of Research in Reading*, 23(2), 210-223.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 297-313.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Eres N. F. (2008). *İçsel güdülerinizi kullanarak başarı avcısı olun*. İstanbul: Akis Kitap.
- 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.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
- Guthrie, J. T. (2013). Best practices for motivating students to read. Morrow, L. and Gambrell, L. (Eds.). *Best practices in literacy instruction*. (5. Baskı). New York: Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Meter P. M., McCann A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., & Mitchel, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Güzel, A., & Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24) , 324-341 . DOI: 10.29000/rumelide.996583
- Harris, A. J., & Sıpay. E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Hasaskhah, J., Barekat, B., & Asa, N. F. (2013). Digital reading fluency and text presentation medium preference in EFL context. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 4(3), 42-57.
- Hendriwanto, H. & Kurniati, U. (2019). Mobil destekli kapsamlı okuma ile okuma akıcılığını geliştirme. *Uluslararası İnteraktif Mobil Teknolojiler Dergisi (iJIM)*, 13(06), 84–92. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i06.9799>
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self- perceptions of adolescents: Introducing the RSPS 2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hicks, C.P. (2009). A Lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319–323.
- Hudson, R. F. Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Isik, A. D. (2023). Reading Environment and Fluent Reading Skills. *Pedagogical Research*, 8(1).
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaman, S., & Ertem, I. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(76), 147-164.
- Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karalök, S. F. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınevi.
- Kaufman, G. & Flanagan, M. (2016). The high-low distinction: Different levels of cognitive structuring triggered by digital and non-digital platforms. *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computer Systems*. New York, NY: ACM, s. 2773-2777.
- Kaya, M. (1995). The relationship of motivation, anxiety, self-confidence and extroversion, introversion to students active class participation in an EFL classroom in Turkey (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1435- 1456.
- Kazan, G., & Gökbulut, B. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ekran ve Kâğıttan Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1) , 27-34.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kiley, T. S. (2006). Research in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 34(2), 70–73.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı*. Anı.
- Kimmel, M. M., & Segel, E. (1988). *For reading out loud! A guide to sharing books with children*. Bantam Doubleday Dell Publishing Groups, Inc., 1 Dag Hammerskjold Plaza, New York NY 10017.
- Kintsch, W., & Mross, E. F. (1985). Context effects in word identification. *Journal of memory and language*, 24(3), 336-349.

- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58 (4), 338-344.
- Kuhn, M. R., Rasinski, T., & Young, C. (2018). The best practices in fluency instruction. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (6th ed., pp. 271-288). Guilford Press.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D., Meisinger, B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357–387.
- Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading two whole-class approaches. M. R. Kuhn, P. J. Schwanenflugel, *Fluency in the classroom* (17-35). The Guilford Press.
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., & Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. <https://doi.org/10.1002/asi.23712>
- Kurnaz, H., ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kurniasih, N. (2017). Reading habit in digital era: Indonesian people do not like reading, is it true?. *World Culture Forum*, 41, 1–4.
- Larhmaid, M., Nour, T., & Afflerbach, P. (2019). Assessing the effects of digital technologies on learning behavior and reading motivation among moroccan EFL University students. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 10 (4), 1-24.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Liman Kaban, A., & Karadeniz, S. (2021). Children's reading comprehension and motivation on screen versus on paper. *SAGE Open*, 11(1), 2158244020988849.
- Linke, R., Kothe, T., & Alt, F. (2017). TaBooGa: A hybrid learning app to support children's reading motivation. *ACM Digital Library June*, 278-285.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.

- Liu, Z. M., & Huang, X. B. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 64 (4), 616- 626.
- 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.
- Long, D., & Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Cogent Education*, 3 (1), 1-11.
- Luke, A. (2012). After the testing: Talking and reading and writing the world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 8-13.
- Macit, İ., ve Demir, M. K. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1) , 331-346.
- Maden, S., ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Mandalı Ç (2017). *X ve Y kuşağını motive eden faktörler ve örgütsel vatandaşlık davranışı açısından karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mastropieri, M. A., Leinart, A., & Scruggs, T. E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 278-283.
- Mathson, D. V., Allington, R. L. & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Edt.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 106-119).
- McElvany, N., & Schwabe, F. (2019). Gender gap in reading digitally? Examining the role of motivation and self-concept. *Journal For Educational Research Online*, 11 (1), 145-165.
- McFall, R. (2005). Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The electronic library*, 23(1), 72-81.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation. Skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125.
- McLaughlin, R., & Kamei-Hannan, C. (2018). Paper or digital text: Which reading medium is best for students with visual impairments?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(4), 337-350.

- 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.
- Miranda, T., Williams- Rossi, D., Johnson, K. A., & McKenzie, N. (2011). Reluctant readers in middle school: Successful engagement with text using the e- reader. *International Journal of Applied Science and Technology*, 1, 81- 91.
- National Institute of Child Health and Human Development. (NICHD, 2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Reading Panel (NRP). (2000). Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielsen, J. (1998). Electronic books-A bad idea. <http://www.useit.com/alertbox/980726.html>.
- Nielen, T. M., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., van Horne, B., & Bus, A. G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: Effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 48-73.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*. 58 (1), 139-171.
- OECD. (2009). *Bir bakışta eğitim 2009: OECD göstergeleri*, OECD Yayınları, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2009-en> .
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özbay, Y., ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Özbek, A. B & Girli, A. (2017). Tablet bilgisayar destekli müdahale programının okuma akıcılığını artırmada etkinliği. *Evensel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (5), 757-764.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi

- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma* (7. basım). Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Özdemir, S. & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17 (4), 2110-2123.
- Özdemir, O., ve Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Edt.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* (ss. 29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E., & Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(21), 1105-1116.
- Pardede, P. (2019). Print vs digital reading comprehension in EFL. *Journal of English Teaching*, 5(2), 77-90.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The impact of paper- based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569-576.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rasinski, T. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. Pasific Resources For Education and Learning. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158 - 165.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T., & Young, C. (2014). Assisted reading—A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal*, 50(1), 1-4.

- Relan, A. (1992). Motivational Strategies in Computer-based Instruction: Some Lessons from Theories and Models of Motivation. In proceedings of selected research and development presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 1994 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 017).
- Renninger, K.A., Hidri, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ringenberg (2005). *Developing reading fluency with computer-assisted reading practice*. Ph.D. Dissertation. The Catholic University of America, USA.
- Rodrigue, T. K. (2017). Digital reading: Genre awareness as a tool for reading comprehension. *Pedagogy*, 17(2), 235-257.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sackstein, S., Spark, L., & Jenkins, A. (2015). Are e-books effective tools for learning? Reading speed and comprehension: iPad® vs. paper. *South African Journal of Education*, 35 (4).
- 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.
- Sahrañç, Ü. (2019). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss. 301-331). Anı Yayıncılık.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2006a). Toward a model of reading fluency. *International Reading Association*, 24-46.
- Samuels, S. J. (2006b). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Sonnert, G., Pomplun, M., Chen, C., & HeffnerWong, A. (2013). Shorter lines facilitate reading in those who struggle. *PloS one*, 8(8). 1-16.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158.

- 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.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Selwyn, N., Potter, J., & Cranmer, S. (2009). Primary pupils' use of information and communication technologies at school and home. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 919-932.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally. What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Stahl, S. A., Heubach, K. M., & Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25 - 60.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309–332). San Diego, CA: Academic Press.
- Sulak, S. (2018). İlk okuma-yazma öğretim yöntemleri. F. Güneş, ve S. Sidekli (Ed.), *İlkokulda Türkçe öğretimi kitabı* (ss. 103-153). Ankara: Eğiten.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233.
- Şengül, K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. H. Karatay (Edt.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum* (ss. 81- 105). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK- web. (2023). [http. tdk.gov.tr](http://tdk.gov.tr)
- Thoermer, A., & Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The reading teacher*, 65(7), 441-445.

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. (1999). TOWRE: Test of word reading efficiency. *Pro-Ed Publishing*.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckee, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn And Bacon.
- Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213-231.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., et al. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335.
- Yalçın, U. I. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık San. ve Tic. AŞ.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi / Impact of reading from screen on reading comprehension. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yıkılmış, A., Kurtoğlu, S., ve Toprak, Ö. (2021). Okuma güçlüğüne sahip öğrencilere sunulan öğretimde video teknoloji ve bilgisayar destekli uygulamaların kullanıldığı çalışmaların incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 881-897.
- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 1471-1488.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

- Yılmaz, C. & Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(33), 573-588.
- Zasacka, Z. (2017). Screen-based reading practices – results of the Study on children and adolescents' reading habits and attitudes. *Edukacja*, 2017 (5), 99 – 114.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wells, C. (2012). Do students using electronic books display different reading comprehension and motivation levels than students using traditional print books (Doctoral dissertation). Retrieved from, School of Education, Digital Commons@Liberty University.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288- 303.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis- Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Doman & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 933- 1002). Wiley.
- Wigfield, A., Gladstone J. R. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10 (3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wolf, M., & Katzir Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies Of Reading*, 211-239.

EKLER

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	
Eklemler	
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	
Tekrarlar	
Yanlış okuma	
Ters çevirmeler	
Toplam	
Sonuç	

EK 3. Büyük Gün Metni

BÜYÜK GÜN



HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Bir araç kullanarak uçmayı başaran insanlarla ilgili araştırma sonuçlarınızı sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.



Metni, dikkatinizi yoğunlaştırarak okuyunuz.



BÜYÜK GÜN

Sonunda beklenen gün gelmiş. O salı sabahı, pırıl pırıl bir güne uyanmış Ahmet. (...) Kanatlarını yüklenip sessizce yola çıkmış. Kuleye ulaşmış, sonra da merdivenleri tırmanıp üst balkona çıkmış. Önce Boğaz tarafından gelen tertemiz havayı derin derin içine çekmiş. Gökyüzüne bakmış, kuşlar az sonra olup biteceklerden habersiz, her günkü gibi uçuyorlarmış. "Birazdan şaşırtacağım sizi." diyerek gülümsemiş Ahmet. Böyle şakalar yapıp bir yandan da heyecanını yenmeye çalışıyormuş. Nasıl heyecanlanmasın ki!

Kanatlarını bir kez daha kontrol etmiş. Rüzgârın hızını ölçmeye çalışmış ve deneyi gerçekleştirmek için çok uygun bir hava olduğuna karar vermiş. Gözlerini kısıp denizin öte yakasındaki kıyıyı görmeye çalışmış. (...) Bu sırada kule dibinde insanlar toplanmaya başlamışlar. Meraklılar bir yandan birbirlerine laf yetiştirmeye çalışırken bir yandan da kulenin balkonuna bakıyorlarmış. Hezarfen'i orada, söz verdiği yerde görenler şaşkınlıklarını gizleyemiyorlarmış.

(...)

Hezarfen, heyecanının üstesinden gelmiş. Kanatlarını özenle sırtına geçirmiş. Aşağıda toplanan insanlara bir kez daha bakmış, "Bütün İstanbul burada toplanmış." diye mırıldanmış. (...) Hezarfen'i izleyenler yalnızca kule altına toplanan kalabalıkla sınırlı değilmiş. Kulenin karşısında kalan sarayın denize bakan büyük bahçesinde, olacakları merakla bekleyen iki kişi daha varmış: Sultan Murat ve Sadrazam Sefer Ağa...

Hezarfen sonunda kule balkonunun demirlerine tırmanmış. Gövdesini boşluğa bırakmadan önce soluğunu son bir kez tutmuş, gözlerini yummuş ve yavaşça mırıldanmış: "Allah'ım! Sana sığındım. Mahcup etme beni." Bunları söyledikten sonra da balkon demirini tutmakta olan ellerini serbest bırakmış. Aşağıda toplanan kalabalıktan büyük bir uğultu yükselmiş o anda:

"Atladı... Atladı..."

"Gerçekten de boşluğa bıraktı kendini."

Hezarfen havada önce bir iki çırpınmış. İlk şaşkınlığı geçince de kanatlarını kontrol etmeyi başarmış. Bu şaşkınlık sırasında bir parça yere yaklaşmış ama panik yapmamış. Kanatlarını dengelemesinin ardından gökyüzüne doğru yeniden süzölmüş. Tıpkı bir güvercin gibi kanat çırpabiliyormuş şimdi. Daha sonra rüzgârı arkasına almış ve yönünü denize doğru çevirmiş. Artık esmekte olan rüzgâr, kanatlarının yoldaşı olmuş.



Kule dibinde toplananlar nefeslerini tutmuş onu izliyorlarmış:

"Başardı. Uçmayı başardı. Gördünüz mü?"

"Bu Hezarfen, becerikli bir cambazmış meğerse."

BÜYÜK GÜN

“Bakın bakın. Şimdi de kanat çırparak denizin üstüne doğru ilerliyor.”

“Daha neler göreceğiz bakalım!”

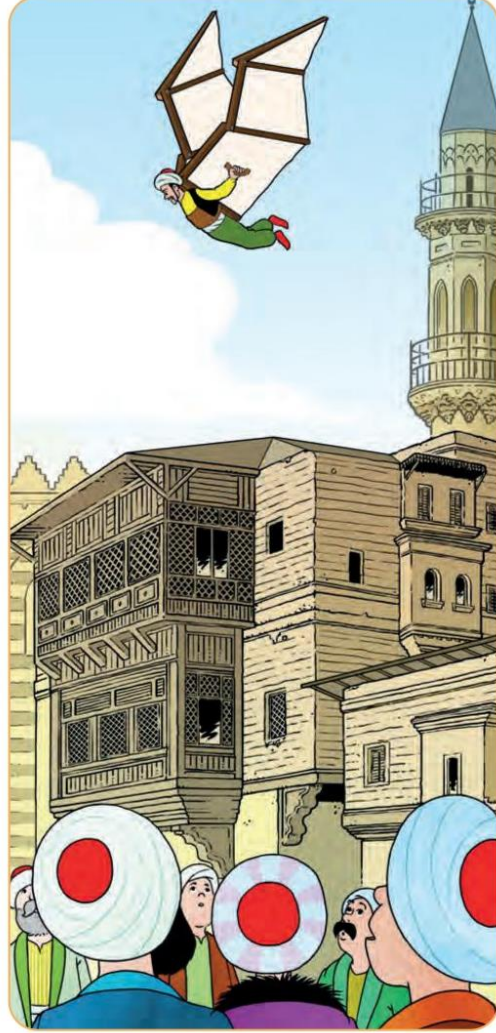
“Gövdesi iri bir kuşa benziyor.”
(...)

Beklenenin tersine, Hezarfen Ahmet Efendi'nin gövdesi yere çakılmamış. Hezarfen'in kendisi bile kanatları rahatlıkla hareket ettirmesine şaşıyormuş. “Düşündüğüm gibi, tam da düşündüğüm gibi.” diyerek gülümsemiş. “Allah'ım, beni utandırmadın.” Ardından büyük camilerin gümüş kubbelerine doğru yönlendirmiş kendini. Bu görkemli yapıtların hemen ardından deniz başlıyormuş. Ak köpükleriyle sanki kendini selamlamaktaymış mavi deniz, “Haydi yolun açık olsun bakalım kuş adam.” diye sesleniyormuş ona dalgalar. Boğaz'ın sakin ve huzurlu kuşları, karabataklar, leylekler, martılar aralarına birdenbire karışan bu davetsiz konluğu biraz merak, biraz da şaşkınlıkla izliyormuş.

(...)

Sonunda Ahmet, kendisini izleyenlerin şaşkın bakışları arasında Üsküdar Meydanı'ndaki büyük caminin avlusuna inivermiş. Koca İstanbul'da sanki bir ağızdan tutulmakta olan derin soluk, o anda bırakılmış. Herkes rahatlamış. İnsanoğlu büyük bir sınavı daha başarıyla tamamlamış. Bilim, bir kez daha gücünü kanıtlamış.

(...)



Ahmet ÖNEL

Hezarfen: Uçmak Özgürlüktür
(Kısaltılmıştır.)

EK 4. Yasal/ Özel İzin Belgesi

YASAL/ ÖZEL İZİN BELGESİ



T.C.
ORDU
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-76822305
Konu : Araştırma İzni (Nurten AKYILDIZ)

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 86861353 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı sınıf eğitimi bilim dalı 21085961260 T.C.Kimlik no'lu tezli yüksek lisans öğrencisi Nurten AKYILDIZ'ın, "Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Akışı Okuma Düzeyleri ile Dijital Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin 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 21085961260 T.C.Kimlik no'lu tezli yüksek lisans öğrencisi Nurten AKYILDIZ tarafından; ilimiz resmi ilkokul 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

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)
2- Mühürlü Anket Formu (5 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@meb.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 **a93c-69e9-3261-8b02-fee** kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Nurten AKYILDIZ
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0006-5114-1323
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10649015
Lise	Giresun Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi
Lisans	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Trabzon Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans
Mesleki Deneyim	Çayırkent Şehit Nevzat Çatık İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği (2008- 2014) Korgan İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği (2014- günümüz)

