



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ELEKTRONİK KİTAPLARLA YAPILAN SERBEST OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN, İLKOKUL BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ İLE OKUMA
TUTUMUNA ETKİSİ**

**MERYEM DÜĞEROĞLU
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ**

KIRIKKALE



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ELEKTRONİK KİTAPLARLA YAPILAN SERBEST OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN, İLKOKUL BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ İLE OKUMA
TUTUMUNA ETKİSİ**

**MERYEM DÜĞEROĞLU
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ**

KIRIKKALE

Kabul ve Onay

Meryem DÜĞEROĞLU tarafından hazırlanan “ELEKTRONİK KİTAPLARLA YAPILAN SERBEST OKUMA ETKİNLİKLERİNİN, İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ İLE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza.....

Başkan: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

İmza.....

Üye: Doç. Dr. Murat YİĞİT

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversite

İmza.....

Tez savunma tarihi: 29/06/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin, yüksek lisans tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç.Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

.....

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tezini, yazım kurallarına uygun hazırladığım bu çalışmada

- 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.

İmza

Meryem DÜĞEROĞLU

29/06/2022

TEŞEKKÜR

Hayatım boyunca hep yanımda olan, her günümü güzelleştiren, duasını eksik etmeyen fedakâr, canım annem Birgül DÜĞEROĞLU'na ve canım aileme çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek ilk günden son güne kadar yazma sürecinde desteğini esirgemeyen, yardıma ihtiyaç duyduğumda bilgisi ve tecrübesi ile motive eden, zamanını ve emeğini harcayan en önemlisi de sabrını sonuna kadar kullanan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ'a çok teşekkür ederim.

Eğitim camiasında verimli, özverili çalışan ve bu doğrultuda akademi dünyasına kazandırdıkları ölçekleri kullanmama izin veren Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, Prof. Dr. Hasan KESKİN ve Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Hikâyeleri seslendirme aşamasında bize destek sağlayan ses uzmanlarından Armoni BAYAR'a, Batuhan KIRIK'a, Mina GÖKBAYRAK'a, Bilal Nadir BEKTAŞ'a, Tuğba SONAY'a çok teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde uygun yer temin eden, destek ve yardımını esirgemeyen müdürüm Mücahit ÖZ'e, süreç içinde destek olan yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Esmâ KAPLAN, Elisha Apatewen AKANBONG, Kadim UZEL'e bir teşekkürü borç bilirim. Zorlandığım her an bir telefon kadar yakın olan, bilgisini paylaşan canım dostum Derya ÜNAL'a, kendimi eksik hissettiğim anda yanımda bulduğum değerli dostum Demet BUZLUK'a desteğinden dolayı çok teşekkür ederim.

Meryem DÜĞEROĞLU

Haziran/2022

ÖZET

ELEKTRONİK KİTAPLARLA YAPILAN SERBEST OKUMA ETKİNLİKLERİNİN, İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ İLE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ

Haziran 2022, sayfa:140

Okuma yaşam boyu kullandığımız bir beceridir. Bu beceri bakış açımızı genişletir, olaylara farklı açıdan bakmamızı, anlamamızı, düşünmemizi, fikir üretmemizi sağlar. Geçmişteki bilgilerle bugünün insanını yarına hazırlar. Değişen zamanla birlikte, gelişen teknoloji de okuma becerisini etkilemektedir. Dolayısıyla bu araştırma birinci sınıf öğrencilerinin elektronik ortamda akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, prozodik okuma, okuma hızı, okuma tutumu ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları arasındaki etkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel model kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim döneminde Kırıkkale ili, Merkez ilçesinde bulunan özel bir ilkokulda öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılardan 15 kişi deney grubu, 15 kişi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu elektronik tabanlı hikâyelerden okuma yaparken kontrol grubunun baskı tabanlı hikâye kitaplarından okuma yapması planlanmıştır. Araştırma verileri toplamak için “Okuma Prozodik Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ortaya çıkarmak için Okuduğunu Anlama Başarı Testi, okuma hızı için okuma hız çetelesi tutulmuştur. Araştırma sonucunda: Okuduğunu Anlama Başarı Testinin deney ve kontrol grubunun lehine olduğu, iki grubun da ön test ve son testlerden aldıkları puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu ve anlama düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Elektronik kitaplarla uygulanan serbest okuma etkinliklerinin geleneksel yöntemle uygulanan serbest okuma etkinliklerine göre öğrencilerin Prozodik Okuma son testlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Okuma Hızı ölçeğinden alınan ön test - son test puan sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Okuma tutumunda deney grubu ile yapılan çalışmanın tutumu pozitif yönde etkilediği öğrencilere kitap okuma tutumu kazandırdığı görülmüştür. Son olarak akıcı okumanın, okuma tutumları ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Elektronik kitap, okuduğunu anlama, prozodik okuma, okuma hızı, okuma tutumu

ABSTRACT

THE EFFECT OF FREE READING ACTIVITIES WITH ELECTRONIC BOOKS ON FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' FLUENT READING SKILLS AND READING ATTITUDES

Kırıkkale University

Institute of Social Sciences

Department of Classroom Teaching, Master's Thesis

Consultant: Assoc. Dr. Metin ELKATMIŞ

June 2022, 140 Page

Reading is a skill we use throughout our lives. This skill widens our perspective, allows us to look at everything from a different perspective to understand, to think and to generate ideas. It prepares today's people for tomorrow with the knowledge of the past. With the changing time, the developing technology also affects the reading skill. Therefore, the aim of the study is to determine the effect of fluent reading skills in electronic media on reading comprehension, reading speed, prosodic reading, and reading attitudes of primary first year students. The participants of this research, in which the experimental model was used, was composed of first year students in a private primary school in the center district of Kırıkkale province in the 2020-2021 academic year. Of the participants, 15 people were determined as the experimental students group and 15 people as the control group students. While the experimental group was reading from electronic-based stories, the control group was planned to read from print-based storybooks. "Reading Prosodic Scale, Attitude Towards Reading Scale" was used to collect research data. Reading Comprehension Achievement Test was used for reading comprehension and a reading speed tally was used for reading speed. As a result of the study: It was concluded that the Reading Comprehension Achievement Test was in favor of the experimental and control groups, the pre-test and post-test scores of both groups were significantly higher, and their comprehension levels increased. It has been seen that free reading activities applied with electronic books are more effective than the Prosodic Reading post-tests of students compared to the free reading activities applied with the traditional method. It was observed that there was no statistically significant difference between the Reading Speed pre-test and post-test scores. It has been seen that the study with the experimental group on the reading attitude has a positive effect on the attitude, and it has given the students a reading attitude. Finally, it was identified that fluent reading did not have a significant relationship with reading attitudes.

Keywords: Electronic book, reading speed, reading comprehension, prosodic reading, reading attitude

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
ETİK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
TABLolar	x
ŞEKİLLER.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma	11
1.2. Okuma Yöntemleri.....	14
1.2.1. Sesli Okuma	14
1.2.2. Sessiz Okuma	15
1.2.3. Göz Atarak Okuma	17
1.2.4. Özetleyerek Okuma.....	17
1.2.5. Not Çıkartarak Okuma	17
1.2.6. İşaretleyerek Okuma	17
1.2.7. Tahmin Ederek Okuma	18
1.2.8. Soru Sorarak Okuma	18
1.2.9. Metinler Arası Okuma	19
1.2.10. Tartışarak Okuma.....	19

1.2.11. Güdümlü Okuma.....	19
1.2.12. Eleştirel Okuma.....	19
1.3. Okuma ve Anlama İlişkisi.....	20
1.4. Okumanın nemi	21
1.4.1. Prozodik Okuma	21
1.4.2. Doğru Okuma.....	25
1.4.3. Akıcı Okuma	26
1.4.4. Okuduğunu Anlama	27
1.4.5. Okuma Hızı	31
1.4.6. Okumaya Yönelik Tutum.....	37
1.5. Dijital Okur-Yazarlık	39
1.5.1. Ekran Okuma	40
1.5.2. Ekran Okumanın Bileşenleri.....	42
1.5.3. Ekran Okuma Sürecinde Sergilenen Okuma Türleri	44
1.2.4. Ekran Okumanın Avantajları	46
1.2.5. Ekran Okumada Karşılaşılan Zorluklar	47
1.6. Dijital-Elektronik Kitaplar	48
1.7. İlgili Araştırmalar.....	50
1.7.1. Yurt İçi alışmalar.....	50
1.7.2. Yurt Dışı alışmalar	61

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli	67
2.2. Evren rnekleme	68
2.3. Veri Toplama Araçları	69
2.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları	69

2.3.2. Okuma Prozodi Ölçeği.....	70
2.3.3. Okuma Hızı	71
2.3.4. Garfield Görselli Okuma Tutum Ölçeği	71
2.4. Verilerin Toplanması	71
2.4.1 Uygulama Öncesinde Yapılan Çalışmalar	71
2.4.2. Uygulama Sırasında Yapılan Çalışmalar	73
2.5. Verilerin Analizi	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Alt Problemin İlk Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
3.1.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular	78
3.2. Alt Problemin İkinci Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	80
3.2.1. Prozodik Okumaya Yönelik Bulgular.....	80
3.3. Alt Problemin Üçüncü Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
3.3.1. Okuma Hızına Yönelik Bulgular	82
3.4. Alt Problemin Dördüncü Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
3.4.1. Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular.....	84
3.5. Alt Problemin Beşinci Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	89
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	113
Ek-1 Etik Kurul Belgesi	113
Ek-2 Araştırma İzin Belgesi.....	114
Ek-3 Veli İzin Belgesi.....	115
Ek-4 Yayınevi İzin Belgesi	116
Ek-5 Prozodik Okuma Ölçeği İzin Belgesi 1	118

Ek-6 Prozodik Okuma Ölçeği İzin Belgesi 2.....	119
Ek-7 Okuma Tutumu Ölçeği İzin Belgesi.....	120
Ek-8 Seslendirme Yönergesi.....	121
Ek-9 Prozodik Okuma Ölçeği	123
Ek-10 Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	125
Ek-11 Okuduğunu Anlama Soruları	128
Ek-12 Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği.....	134



TABLÖLAR

2.1. Okuduğunu Anlama İçin Seçilen Hikâye Kitapları	74
2.2. Okuma Prozodi İçin Seçilen Hikâye Kitapları	75
2.3. Okuma Hızı İçin Seçilen Hikâye Kitapları	76
2.4. Araştırmadan Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları.....	76
3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	78
3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
3.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	79
3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Testi Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	80
3.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	81
3.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Prozodik Okuma Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	81
3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	82
3.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	83
3.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	83
3.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Tutum Testi Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	84
3.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Tutum Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84

3.12. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	85
3.13. Öğrencilerin Okuma Tutumları ile Akıcı Okumaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Tablosu	86



ŞEKİLLER

1.1. Sesli Okuma Süreci.....	22
1.2. Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler	38
1.3. Ekran Okuma Bileşenleri	43
2.1. Araştırmanın deneysel modeli.....	68



KISALTMALAR DİZİNİ

ASCII	Bilgi Alışverişi İçin Standart Amerikan Kodu (American Standard Code for
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (Information Interchange)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co- operation and Development)
PDF	Taşınabilir Belge Biçimi (Portable Document Format)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Sciences) Scientific and Cultural Organization)
SPSS	Sosyal Bilimciler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Student Assessment)
TDK	Türk Dil Kurumu
TİAK	Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational,

GİRİŞ

Bu bölüm başlığı altında giriş, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, çalışmaya ait problem cümle ifadeleri, çalışmanın sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır.

Eğitim bir toplumun gelecek tasavvurunu şekillendirecek olan çocuklukları küçük yaşlardan başlayıp okul hayatı bitene kadar hayata hazırlayan bir süreçtir. Bu süreç te özellikle çağın ihtiyaç duyduğu bilgi, birikim, davranışlar ve değerler çerçevesinde çocukların yetiştirilip hazırlanması büyük önem arz etmektedir. Bireylerin çağa uygun yetiştirilmesinin yanında; anlayabilme, sorgulayabilme, ilişkilendirebilme, özetleyebilme, tahminlerde bulunma, analiz ve sentez yapabilme gibi becerilerin kazandırılması eğitim ve öğretimin diğer temel amaçlarından (Güneş, 2013). Bu amaçlara ulaşabilmek için de hazırlanan eğitim ve öğretim müfredatları önemlidir. Bu müfredat programları öğrencinin üst düzey zihin becerilerinin yanında yaratıcılık becerilerini de arttırması gereklidir. Öğrencilerin yaratıcılık becerileri zamanla teknolojik gelişmelere ve yenilemelere adapte olmalarını kolaylaştıracaktır.

Genel olarak öğretim programlarının amaçları; kişisel ve sosyal gelişimin sağlanması, dil becerisinin ve yeterliliklerin gelişimini sağlamaktır. Dinleme, bireylerin ilk olarak kazandığı ve yaşamlarının kalan kısmında en çok kullanılan dil becerisiyle birlikte ortak şekilde gelişen bir beceri türüdür. Yine yazma da duygu ve düşünceleri anlatmanın, iletişim kurmanın önemli bir yoludur. Okuma ise yeni fikirler üretme, eleştirel düşünceye sahip olabilme, yenilikçi olma, sorgulama yetisine sahip olma gibi becerilere temel oluşturur (Usta, 2019). Okuma alışkanlığı okullarda yazma ile birlikte ilk öğretilen becerilerdendir. Öğrenci okuduklarıyla birlikte yeni şeyler öğrenip, kendini eğitip, yaşam şartlarına uyum sağlayıp yaşamına yön verir. Bunun yanında millî ve manevi değerlerin öğrenilmesi ile topluma da uyum sağlar.

Geçmiş dönemlerden günümüze kadar gelen bilgi kaynaklarının çoğu yazılı kaynaklardır. İnsanların geçmişteki deneyimlerden faydalanarak günün şartlarına hazırlıklı olması ve geçmişle bugün arasında bağlantı kurabilmesi için iyi bir okuma becerisine sahip olması gerekir. Okuma becerisi ile bireyler her türlü kaynaktan bilgi edinmenin yanı sıra, günlük hayatımızdaki birçok amacın yerine getirmek için de okumaya ihtiyaç duyulur. Bireylerden beklenen okuma sadece yazılı olan harfleri

okumak değil, okuduğunu anlayabilmedir. Gelişmiş ülkelerin üzerinde en çok durduğu hususlardan birisi de öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde okuduğunu anlayabilen, anladığını da kendisini ve çevresinin geliştirmek için kullanan bireyler yetiştirmektir (Ünveren, 2019).

Okuma, bireylere dış dünyaları ve diğer kültürleri tanıma fırsatı veren, sürekli gelişen ve değişen bilgi hazinesine yeni şeyler ekleme olanağı sunan, özellikle donanımlı bir eğitim ve öğretim hayatı için olması gereken bir beceridir. Çocuklar okul hayatına başlamasıyla beraber okuma becerisinin kazandırılması için büyük bir emek ve gayret gösterir. Çünkü iyi bir okuma gerçekleştiren bir çocuk, okuduğunu anlar, eleştirir, tartışır, hayata dair her tecrübeyi öğrenir (Güneş, 2013).

Son yıllarda tüm alanlarda olduğu gibi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve kullanım alanının artmasıyla birlikte internetin ortaya çıkması sonucunda kısaca e-kitap adı verilen elektronik kitaplar hayatımıza girmeye başladı (Önder, 2010). Şu anda, klasik anlamda okuryazarlık basılı materyal ile dünya üzerinde iletişim kurmak için yeterli değildir (Uluslararası Okuma Derneği, 2009). Bu nedenle, sadece basılı metinlerin okunması ve yazılmasıyla tanımlanan okuryazarlık, şimdi elektronik okuma ve anlam üretme olarak da adlandırılmaktadır. Ayrıca okuryazarlık kavramı da her kavramda olduğu gibi değişime uğramıştır. Özellikle teknolojik gelişmeler ile birlikte bilgisayar okuryazarlığı yine buna bağlı olarak sosyal medya okuryazarlığı gibi yeni kavramlar literatüre girmiştir.

Gelişmekte olan teknoloji, bugün her alanı çevrelemiş, eğitimde de oldukça etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji politikasını takip eden pek çok dünya ülkesi gibi bizim ülkemizde de bilişim teknolojilerine yatırımlar yapılmıştır. Buna yönelik Kısaca FATİH projesi olarak adlandırılan Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi teknoloji tabanlı projeler geliştirilmiştir (Kaya, 2019, Kolburan-Geçer ve Bakar-Çörez, 2020). Okullarımızda tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı kullanılırken şimdi akıllı tahta ve tabletlerle eğitim devam etmekte, öğretmen tahtada açıklanan içeriği doğrudan öğrenci tabletlerine gönderebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 yılında değişikliğe gittiği öğretim programlarında “dijital yetkinlik” kavramının var olması nedeniyle teknolojinin eğitimde yer edindiğini ve edineceğini söyleyebiliriz.

Teknolojiyle büyüyen günümüz nesli, mevcut tüm teknolojileri, interneti ve özellikle sosyal medya gibi tüm çevrimiçi ortamları hayatlarının merkezine taşımıştır (Prensky, 2001). Bugünün nesli, hayatlarının ilk yıllarından itibaren evde veya okulda bilgisayarlar, cep telefonları, tabletler veya akıllı tahtalar gibi bilgi ve iletişim teknolojileri ile tanışmaktadır. Bu nedenle, okullarda kullanılacak e-kitapların birkaç bağlantılı metin veya birkaç görsel öğeden oluşmasının yeterli olmayacağı ve öğrencilerin öğrenme stilleri, beklentileri ve tercihleri dikkate alınarak zenginleştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Öngöz, 2015). Bilgisayar, cep telefonu veya tablet gibi bu teknolojileri zaman ve mekâna bağlı kalmadan etkin biçimde kullanan bu neslin bilgiye de çok hızlı erişebildiğini ifade edebiliriz.

İcadından bu yana, en çok tartışılan konu, e-kitapların basılı kitapların yerini alıp alamayacağıydı. Tartışmaya katılanlardan bazıları, kâğıda basılmış metin içeren ve onunla yakın temas halinde olan bir kitaba dokunmanın verdiği hazzın yerini hiçbir şeyin tutamayacağını savunurken, diğerleri e-kitapların kolay erişe bilirliği, dakikalar içerisinde istenilen kitaba ulaşma rahatlığı sağlaması, internet bağlantısı olmadan da okunabilir olması, uygun maliyetli olması gibi birçok olumlu özelliğinin de dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Önsöz, 2015).

Hutchison ve Colwell (2012) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Ipadlerin okuma yazma eğitimine entegrasyonunu incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin Ibooks, Doodle Buddy, Popplet ve Strip Designer gibi uygulamaları kullandıklarında dijital ve geleneksel okuryazarlık becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışma da Larson (2010), dijital okuma araçları kullanan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerilerinin yeni geliştiğini bildirmiştir. Lau vd. (2017) ise wikipediaların fen dersinde sorgulamaya dayalı öğrenmeye etkisini altıncı sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma ile araştırmışlardır. Çalışma sonunda, wikipedia ile yapılan etkinliklerin öğrenciler arası etkileşimi artırdığını, ayrıca öğrencilerin internet üzerinden araştırma becerilerini geliştirdiğini, iş birlikli problem çözme yeterliklerini ve eleştirel sorgulama yeteneklerini pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Mcgrail ve Davis (2011) yaptıkları çalışma sonunda yazma öğretiminde blogların beşinci sınıf öğrencilerine pozitif etkisi olduğunu bildirmiştir. Coiro ve diğerleri (2014) ise üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin araştırma yaparken interneti kullanmalarının öğrencilerin üst düzey bilişsel stratejiler kullanmalarına katkı

sağladığını, arkadaşlar arasındaki sosyal etkileşimlerini artırdığını ve başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırma sonuçları çevrim içi okuma öğretiminde kullanılan çeşitli dijital uygulamaların pozitif etkilerini ortaya koymasına rağmen ülkemizde yapılan araştırmaların az olması elektronik kitapların okuma üzerine etkisini irdeleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın da amacı elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin, ilkokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Araştırmanın Amacı

Okuma becerisi bakış açımızı genişletir. Olaylara farklı açıdan bakmamızı, anlamamızı, düşünmemizi, fikir üretmemizi sağlar. Geçmişteki bilgilerle bugünün insanını yarına hazırlayacağını ifade edebiliriz. Okuma, ilkokul yıllarında karşımıza çıkmaktadır. Okumanın hayat boyunca kullanacağımız beceri haline gelmesi hedeflenmektedir.

Okuma becerisini kazanmış birey her zaman bir adım öndedir. Çünkü okumanın amacı yazılanı anlamlandırmaktır. Okuma becerisini kazanmış birey çevresinde olup bitenleri gözlemler, anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Kişilerin, sahip olduğu bilgilerin %80'ini okuma yoluyla elde ettiği (Yalçın, 2002) düşünülürse, okuma öğretiminin kişilerin bilgi edinimi açısından çok bir önemli olduğu söylenebilir. Okuma yetilerinin geliştirilmesi için anlama düzeyinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2000).

Okuma, harfler, kelimeler, resimler ve grafikler gibi imgelerin duyular tarafından algılanmasına, önceki bilgilere dayanarak tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşal ve zihinsel faaliyetlerin eşzamanlı çalışmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2009). Dolayısıyla okuma, zihnin gelişimine nemli katkı sağlayan alanlardan biridir. Çünkü okuma sürecinde yazılar, makaleler zihinsel kavramlara çevrilir, beyinde yorumlanır ve yapılandırılır. Bu nedenle Türkçe dersinde okumaya özel bir önem verilmektedir (Güneş, 2007).

Bu karmaşık süreç okuryazarlığı, baskı tabanlı metinleri içeren dokümanları okuyup, bilgileri yazmadan çevrim içi okuma ve anlam üretmeye doğru kaydırmıştır. Artık tam manasıyla okuryazar olmak için sadece basılı materyalleri kullanarak küreselleşen dünyada iletişim halinde olmak yeterli değildir (International Reading Association, 2009). Teknolojinin bugün her alanı çevrelemiş, eğitimde de oldukça etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmış olduğunu ifade edebiliriz. Beş yıl önce okullarımızda tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı kullanılırken, şimdi okullarda akıllı tahta ve tabletlerle eğitim devam etmekte, öğretmen tahtada açıklanan içeriği doğrudan öğrenci tabletlerine gönderebilmektedir. Teknolojinin eğitimde yaygın kullanımı, ekran okumanın eğitimde giderek daha fazla yer edineceğini göstermektedir.

Eğitimin bir parçası haline gelen ekran okuma, bilgi teknolojilerini iyi kullanabilen öğrencilerin yetiştirilebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca edindiği bilgileri kullanarak bir ürün ortaya koyan öğrencilerin de yetişmesine katkı sağlayacaktır (Özdener ve Öztok, 2005). Gelişen teknolojilerle okuma kavramı farklı bir boyut kazanmıştır. Bu değişimin nedeni, halen devam etmekte olan ve geleneksel baskıya dayanan okuryazarlıktan elektronik metin türlerine geçişten kaynaklanmaktadır (Mckenna, Reinking, Labbo ve Kieffer, 1999; Aktaran, İleri, 2011). Gelişen teknolojinin eğitimi ve eğitim materyallerini de doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmamızda “Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin sahip olduğu Akıcı Okuma Becerileri ile Okuma Tutumlarına Etkisi” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Gelişen teknoloji modern kuşağı oldukça erken sayılabilecek bir dönemde etkisi altına almaktadır (Mercan, 2016). Tüm okullarda dijital teknolojilerin varlığı ve kullanımı hızla artmıştır. Günümüzde herkes her zaman, her yerde, her şeye bağlı olarak mobil cihazlar kullanmaktadır. Örneğin, ABD'deki okullarda 1992'de her 14 öğrenci için bir bilgisayar ve 1994'te okulların sadece % 35'inde internet erişimi vardı. Bununla birlikte, 1998'de ABD'de bilgisayar-öğrenci oranı 1/6'ya çıkmış, okulların %90'ında internet erişimi sağlanmış ve öğretmenlerin yarısı bunları öğretim uygulamalarında düzenli olarak kullanmıştır (Delgado Herrera, 2020). 2012 Yılında İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) ülkelerindeki lise öğrencilerinin neredeyse % 95'inin evde en az bir bilgisayarı ve neredeyse % 90'ı internete bağlıdır. Örgün öğrenim için

kullanılan, OECD ülkelerinde ortalama bilgisayar-öğrenci oranı 1/4 (ABD'de 1/2), öğrencilerin % 70'den fazlası okulda düzenli olarak bilgisayar kullanmakta ve % 64'ü okulda internete bağlanmıştır (OECD, 2015). Yukarıda ifade edilen bilgilere bakıldığında Türkiye'de de durum farklılık göstermemektedir. Millî Eğitim Bakanlığının FATİH projesiyle okullarda bulunan tahtaların yerine akıllı tahtaların kullanılması, öğrencilere tablet bilgisayarın dağıtılması dijital okuma kültürüne katkı sağladığı düşünülmektedir (Fatih Projesi, 2011).

Teknolojinin getirileri okuma alışkanlığımızı, okuma ortamlarımızı, okuma yaptığımız araç gereçleri, okuma hızını etkilemektedir. Tabletler, telefon ve bilgisayardan yapılan okumalar elektronik okuma kavramını da beraberinde getirmektedir.

Yapılan uzaktan eğitimlerle artış gösteren elektronik okuma, dijital yetkinliklerin önemini ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında da değişen çağda elektronik okuma becerisine yönelik çalışmaların ve bilimsel açıdan değerlendirilmesi önemlidir. Teknolojinin yeni okuma yaklaşımlarındaki yeri; kelime tanıma becerileri, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri; ekran okumanın nasıl daha verimli hale geleceği günümüzün önemli sorunlarından biri olmuştur. Bireylerin günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları ekran okumanın, farklı okuma ortamlarına hazırlayan bir eğitim almasının önemi göz ardı edilemeyecek bir durum olarak karşımıza çıkıyor.

Öğrenciler okuma çalışmalarını artık sadece basılı materyallerle değil, görüntülü metinlerle de yapmaya başlamışlardır. Ekrandan okumak, farklı zihinsel beceriler gerektiren bir okuma türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekrandan okuyacak bireylerin ekrandan okuma hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ekrandan okuma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak; bir yandan da içinde bulunduğumuz çağın gereklerini yerine getirmemize yardımcı olurken gelecekteki gelişmeleri ve yenilikleri de takip etmek gerekir.

Bu araştırma; okumanın yeni bir türü olan elektronik okuma üzerine yapılmış olması, elektronik okuma üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olması diğer taraftan da oluşturulacak elektronik okuma platformu açısından son derece dikkat çekici nitelikte olduğu için önemlidir. Gerek bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel elektronik

ortamların gün geçtikçe artması, gerekse Covid-19 nedeni ile eğitimin dijital mecralarda yapılıyor olması eldeki çalışmayı önemli ve güncel kılmaktadır.

Problem Cümlesi

Bilgi teknolojilerini iyi kullanabilen öğrencilerin yetiştirilebilmesi, elindeki bilgileri kullanarak bir ürün ortaya koyabilen öğrencilerin de yetişmesine önemli katkı sağlayacaktır (Özdener ve Öztok, 2005). Bu nedenle araştırmanın problemi: “İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin serbest okuma etkinlikleriyle elektronik ortamdan ve basılı hikâye kitaplarından akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Problem cümlesinin ışığında belirlenen diğer alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi var mıdır?
 - a. Okuduğunu anlama becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Okuduğunu anlama becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Okuduğunu anlama becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerisine etkisi var mıdır?
 - d. Prozodik okuma açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - e. Prozodik okuma açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - f. Prozodik okuma açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı becerisine etkisi var mıdır?
 - g. Okuma hızları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - h. Okuma hızları açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- i. Okuma hızları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde etkisi var mıdır?
- j. Okuma tutumları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- k. Okuma tutumları açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- l. Okuma tutumları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Elektronik okuma etkinlikleri bilgisayar veya tabletin ekranından okuma ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri çalışma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma ilkököl 1. sınıf düzeyinde 18 hikâye metni ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın deneysel işlem süresi 18 hafta ile sınırlıdır.
5. Araştırmada ön test ve son test için farklı hikâyeler kullanıldığı için sınırlıdır.

Tanımlar

Elektronik kitap: Dijital ortamda yayımlanan, tablet, bilgisayar ve diğer elektronik cihazlarda görüntülenen ve okunan kitaplardır.

Okuduğunu anlama: Bilgiyi zihninde analiz edip yorumlayarak önceki bilgilerle karşılaştırarak anlamaya çalışmasıdır.

Prozodik okuma: Metnin içeriğine göre sesin tonlanması, ses yüksekliğinin ayarlanması, sesin boğumlanmasına dikkat ederek, doğru vurgu ve ritim ile okumasına denir.

Okuma hızı: Okuyucuların bir dakikada okudukları harf sayısıdır.

Okuma tutumu: Bireyin okumaya karşı geliştirdiği duygusal tepkilerdir.

Akıcı okuma: Metinlerin belirli bir hız, uygun vurgulama ile doğru bir şekilde okunmasını ifade etmektedir.





BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; okuma, prozodik okuma, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı, okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık, ekran okuma, ilgili araştırmalarla ilgili tezler ve akademik makaleler incelenerek tezin kavramsal çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tarihi süreçte okuma eylemi, bireylerin yaşamı anlamlandırmasında önemli bir yere sahip olmuştur. Bireyler okuma eylemi sayesinde farklı duygu ve düşüncelerin farkında olmakta, yaşam anlayışı ve kalitesinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Uzunkol, 2013). Okumada temel olan unsur belirli şekillerden meydana gelen harfler iken, bu harflerin yalnızca seslendirilmesi okuma eyleminin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Okuma, karmaşık zihinsel süreçlerin aktif olmasını sağlayan, bireylerin düşünme, eleştirme, kavrama, analiz etme gibi becerilerinin geliştirilerek aktif bir şekilde kullanılması ile yeni fikirler ortaya çıkarılmasını sağlayan dinamik bir süreçtir. Bu süreçte okumayla ilgili metnin farkında olma ve neden sonuç ilişkisinin kurulması önemlidir.

Okuma, bireyin görme duyusu başta olmak üzere çeşitli duyuları birlikte kullanarak gerçekleştirdiği bir eylemdir. Okumada vurgu, durak, melodi gibi fonetik unsurların kullanımını ifade eden prozodi kavramı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi unsurlar önem taşımaktadır (Beyazıt, 2018). Araştırmanın bu bölümünde verimli bir okumadan beklenen bu özelliklere ilişkin kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle okuma kavramı tanımlanmış, okuma ile ilgili olarak prozodi kavramı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık ve dijital/elektronik kitaplara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

1.1. Okuma

Okuma, kişinin duyu organlarını kullanarak önceden tanımlanmış bir dizi sembolü algılayıp ve zihinde anlamlandırması için yapılan bir girişimdir. Yazma ise; kişinin duygularını, düşüncelerini ve kazanımlarını önceden belirlenmiş sembollerle yazılı olarak ifade etme yeteneği olarak tanımlanır (Köksal, Erginer ve Baloglu, 2016). Okuma ve yazma kavramları birbirleri ile bütünleşmektedir. Okuyucu, okuduğu metni anlam

oluşturma sürecinin sonunda ön bilgisini kullanarak yeniden yorumlar (Akyol, 2006). Dolayısıyla okuma ile zihinde oluşturulan algılama eylemi ve yazma eğitimlerinin ilk olarak çocukluk döneminde başladığını ifade edebiliriz.

Akyol'a (2006)'a göre okuma bir anlam oluşturma sürecidir, ancak bireyler okuma sırasında ön bilgilerini uygun yöntem ve amaçlar doğrultusunda kullanarak yazarın ifade etmek istediğı mesaja ulaşır ve hatta yazarla etkileşime girer. Okumada ayrıca tanıma ve algılama becerileri de ön plana çıkmaktadır. Duyular tarafından algılama süreci olan tanıma, harflerin, kelimelerin tanınmasıdır. Beyindeki yazılı bir harf veya kelimenin algılanması, ön bilgiyi yeni öğrenilen bilgilerle anlamlandırma ve bağlama sürecidir. Okuma zihinsel aktivite gerektiren bir süreçtir. Yazılı kelimeleri tanımak sembollerin yorumlanmasını gerektirir. Okuma sırasında okuyucular; okuma eylemi sırasında ön bilgi ve bilgilerini kullanarak metni anlamak, yazarın amacını, yazının ana fikrini, düşüncelerini, öykü öğelerini tespit etmek, yorumlarını metinden kaldırmak, okuyucunun metinden aktarılmak istenen fikirleri değerlendirmek ve onları günlük hayatlarına aktarmanın yollarını bulmaktadırlar (Akyol, 2010).

Temel eğitim kademesinde verilen okuma-yazma eğitimi, bireyin eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Okuma kazanımları, birinci sınıfta okumayı öğrenmeye odaklanır. Süreç ilerledikçe dördüncü sınıfın sonuna doğru okuduğunu anlama ve zihinde canlandırma, görsellerle metin ilişkisini kavrama, metin türlerini birbirinden ayırt etme, metni bütünlük içinde anlama, kelimeleri kullanıldığı biçimde anlamlandırma, metnin bölümleri arasındaki ilişkileri kavrama, metni akıcı bir şekilde okuma, yazarın görüşünü deliller sunarak anladığını gösterme gibi becerilerin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşır (MEB, 2015). Bu beceriler, ilkokul 4. sınıfa kadar olan süreci ifade ederken, sonraki kademelerde okuryazarlık eğitimleri farklı yöntem ve teknikler kullanılarak devam etmektedir.

İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan bu okuryazarlık becerileridir öğretilmesinde çeşitli yöntemler vardır. Akyol (2006), bu yöntemleri üç yaklaşıma ayırır: Birincisi, anlam oluşturma süreci olarak kabul edilen bütünden-parçaya yaklaşımıdır. Anlam oluşturma aslında tahminlerle yaratılır. Bu yaklaşım aynı zamanda “çözümleme yöntemi” olarak da bilinir çünkü okuma anlam unsurlarına odaklanır (Vatansever, 2008). Başka bir okuma yaklaşımı ise harfler, kelimeler, görüntüler gibi sembollerin sese çevrilmesi şeklinde olan, parçadan-bütüne yaklaşımdır. Parçadan bütüne yaklaşımdaki en önemli unsur, yazılı

olarak verilen kodu analiz etme yeteneğidir (Ünveren, 2019). Bu yaklaşımda anlam elde etmek için kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmek gerekir. Kelimeyi tanımak, anlamanın ilk adımı olarak kabul edilir. Bu nedenle bu yaklaşım "birleştirme yöntemi" olarak da adlandırılır. Etkileşimli yaklaşıma göre, okuma süreçleri doğrusal olmayan paralel süreçlerden oluşur (Ormancı, 2018). Okuma eyleminde tanımlanan yaklaşımların esasen anlama eylemine odaklandığı görülmektedir. Gerek seslendirme gerekse seslendirilirken tonlama yapmanın yine etkileşimin bir parçası olduğu görülmektedir (Akyol, 2006).

Razi'nin (2008) Grabe'den (2003) aktardığına göre okumanın karmaşık bir yapıya sahip bir beceri olduğu ifade edilmiştir. Bu karmaşık becerideki adımlar aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- ✓ Kelimeleri etkili bir şekilde tanıyabilme,
- ✓ Zengin bir kelime hazinesi kullanma becerisi
- ✓ Okuduğunuz kelimelerden ve cümlelerden anlam çıkarma
- ✓ Stratejik bilgi işlem adımlarını kullanma,
- ✓ Okuduğu metni arka plan bilgilerini kullanarak yorumlayabilme,
- ✓ Okuduğu metni kendi amaçları doğrultusunda değerlendirebilme.

Okuma eyleminin birçok yönden ele alındığı görülmektedir. Bir bütün olarak cümleyi kelimeleri ile birlikte anlama veya bu durumu öyküleme yöntemi ile zihinde anlamlandırmada görsel öğeler ön planda iken, fonetik türünde işitsel öğrenme ön plandadır. İşitsel ve görsel öğelerin bir arada kullanımı ise karma yöntemi oluşturmaktadır. Karma yöntemde öğrencilerin farklı duyuları eş zamanlı olarak öğrenme sürecine dahil edilmektedir. Bu bakımdan hem konunun daha iyi anlaşılması hem de kalıcılığın artırılması sağlanmaktadır. Karma yöntemin sağladığı bu avantajlar nedeniyle uygulamaların artırılması ve karma yöntemle ilişkin araştırmaların yapılması önemlidir (Yünkül, 2014).

Okuma öğretiminde kullanılan bu zengin içerikli yöntemler okuma prozodisi, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma tutumunun olumlu gelişmesi gibi birden fazla becerinin aynı anda gelişmesine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2011). Bu bağlamda aşağıda sırasıyla okuma yöntemleri, okuduğunu anlama, okuma

prozodisi, okuma hızı, okuma tutumu ve akıcı okuma kavramlarına ilişkin genel bir bilgilendirme yaparak kavramsal çerçeve çizilecektir.

1.2. Okuma Yöntemleri

Okuma becerisi eğitiminin başarılı olabilmesi için, belli bir program çerçevesinde değişik yol ve metotlara başvurmak gereklidir (Güneş, 2007). Her birey farklıdır ve bu farklılık da okuma yönteminde de kendini göstermektedir. Dolayısıyla, okuma eylemi birçok biçimde yapılabildiği için birçok okuma şeklide ortaya çıkmıştır (Şenyiğit, 2016). Bundan ötürü okurlar kendine özgü okuma yöntemlerinden birini seçerler. İlgili literatür araştırıldığında çeşitli okuma yöntemlerine rastlanılmıştır:

1.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma yöntemi öğretmenlerin öğrencilere okuma yetkinliğini ölçmek ve öğretebilmek için en fazla uygulanan yöntemdir. Sesli okumada kelimeler ve kelime grupları seslendirilmektedir (Özbay, 2009). Sesli okuma zihinsel ve fiziksel boyutları bulunan birden fazla etkinliği içeren bir okuma türüdür. Bu etkinlikler yazıyı görme, kelimelerin görüntüleri ile anlamlarını zihninizde eşleştirme ve konuşma organları ile seslendirerek anlamadır. Sesli okuma yaparken okuyucunun konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek şekilde ve okuma hatası yapmadan seslendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2012). Sesli okumada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlar ise, sözcüklerin okunuşu, vurgulamalar ve tonlamalar, noktalama işaretleri ve yazım kurallarıdır. Sesli okuma yapılmasındaki en büyük amaç okuma hızının artırılması ve telaffuz zorlukları çekilen kelimelerin belirlenip düzeltilmesidir (Keskinlik, 2007).

Sesli okuma yönteminde dikkat edilmesi gerekli faktörler, sözcüklerin doğru bir şekilde seslendirilmesi ve prozodik özelliklerine dikkat edilerek okunmasıdır (Yılmaz, 2018). Bu tip okumada amaç yazılan metinde ki anlatılmak istenen duygu ve düşüncüleri dinleyicilere doğru bir şekilde aktarabilmektir.

Rasinski (2010)'ye göre; sesli okumanın yararları:

- Eğlenceli, etkili ve öğretici bir yöntemdir.
- Öğrencilerde daha fazla okuma isteği uyandırır.
- Akıcı okumayı sağlar.
- Telaffuz etmede zorlanılan kelimelerin telaffuzu kolaylaştırır.

- Öğrencilerde kelime dağarcığı artar ve hitap gücü gelişir.
- Öğrencilerde güven duygusunu arttırır.
- Sesli okuma aynı zamanda dinleyerek anlama yetisini geliştirir.

Sesli okuma öğretmenlerin öğrenciler arasındaki seviyeyi anlamak için ilkokul yıllarında başvurulan yöntemlerdendir. Böylelikle öğretmenler okuma konusunda hangi öğrenciye daha fazla, hangi öğrenciye daha az çaba sarf etmesi gerektiğini ayırt eder.

Sesli okumada okuyucu, metindeki anlamlarını iyi anlayabilmeli ve sesindeki vurguyu ve tonlamayı iyi ayarlayabilmelidir. Okuyan kişi tarafından seslendirilen metin zevkle dinlenmeli, dinleyiciler etkilenmelidir. Sesli okumanın ilk koşulu, kelimelerin doğru söylenmesi, anadillerinin doğal ritminde konuşuyormuş gibi okunmasıdır. Sesli okuma sırasında; yüksek sesle okumanın özellikleri, kelimeleri doğru söylemek, sesin tonunu ve yüksekliğini iyi belirlemek, yazarın anlatmak istediklerinin metindeki anlam bütünlüğünü bozmadan dinleyiciler tarafından doğru vurgu ile algılanmasını sağlamaktır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Güneş'in (2013) yaptığı çalışmadan hareketle yüksek sesle okumanın faydalarını şu şekilde sıralamıştır.

- ✓ Düzenli olarak yüksek sesle okuyan bireyler ses, vurgu ve tonlama yaparak okuma yeteneğini geliştirirler.
- ✓ Yüksek sesle okumak, bireylerin kelimeleri tanıma yeteneğini de geliştirir.
- ✓ Aynı zamanda sesli okuma; okuma, dinleme, konuşma becerilerinin gelişimi açısından bireysel gelişim sağlar.
- ✓ Yüksek sesle okuma sayesinde daha fazla duyu harekete geçirilir, böylece öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştıran anlayış ve zihinsel beceriler geliştirilir.
- ✓ Yüksek sesle okuma ve okuma alışkanlığı, bireylerin olayları görme biçimini de değiştirir.

1.2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okumada herhangi bir ses çıkartmadan ve sadece göz ile yapılan okuma şeklidir (Kavcar, Oğuzkan ve Server, 1995) . Sessiz okuma, bireylerin gördükleri harf ve kelimeleri gözleriyle görüp akıllarında algıladıktan sonra, yani seslendirmeden başka bir işlem yapmadan yaptıkları bir okuma türüdür (Güneş, 2013:15). Demirel (2006: 58) ise

daha ayrıntılı bir tanım yapmış, herhangi bir seslendirme organı kullanmadan, yani baş, parmak, bedenini kullanmadan, kurşun kalemle takip etmeden, sadece gözle görerek yapılan okuma şeklinde ifade etmiştir.

Sessiz okuma sırasında gözler harfleri ve kelimeleri gördüklerinde beyne iletirler, beynimiz harfi tanır ve hafızaya gönderir, zihin sözlüğümüz sayesinde okunan harf algılanır. Bu tür okumalarda seslendirme olmadığı için sadece göz ile zihin arasında bir ilişki vardır (Akyol, 2010). Sessiz okuma sırasında zihin farklı çevresel faktörlerle ilgilenmediğinden, odaklanma sadece metinlere odaklandığından, okuduğunu anlama ve analiz oranı daha yüksektir.

Bireylerin en sık başvurduğu okuma şeklidir. Bu okuma çeşidinin pratikliği kimseyi rahatsız etmeden her ortamda yapılabilecek olmasıdır. Sessiz okumada okuma süresi azalmakla beraber hızı da artmaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırmak için de okullarda çok sık kullanılan bir okuma çeşididir. Başarılı bir sessiz okuma için, sadece gözle takibin yapılması, ağız kıpırdatılmadan ve fısıltı şeklinde dahi ses çıkarmadan yapılmalıdır (Çelik, 2006).

Arıcı (2016), sessiz okuma alışkanlığı ve becerisinin kazanılması için çalışmalar yapılması ve uygulama yaparken dikkat edilecek faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okuma yapan kişi dudakları ile herhangi bir hareket ve kıpırdama yapmamalıdır.
- Okuma yapılırken okunana metinde takip etmek için herhangi bir araç ve gereç kullanılmamalıdır.
- Okuma yapılırken vücutta herhangi bir hal ve hareketler yapılmamalıdır. Jestler ve mimikler kullanılmamalıdır.
- Okuyucu okuma sürecinde ses çıkarmamaya dikkat etmelidir.
- Okuyucu metni okurken sadece gözlerini kullanmalıdır.

Sessiz okuma alışkanlığı kazanan kişiler boş zamanlarında okuma yaparken bu okuma türünü tercih etmesinin yanında, eğitim öğretim sürecinde değil günlük yaşam içinde de çoğunlukla tercih edilen bir okuma türüdür. Sessiz okumada insan beyni daha az işler, izlenen yol daha kısadır. Bu nedenle sessiz okumanın sesli okumadan daha hızlı olduğu belirtilmektedir (Güneş, 2012).

Günlük hayatın her alanından kullandığımız sessiz okuma, öğrencilerin kendi okuma ve öğrenmelerine, bağımsız çalışmalarına, zamanlarını ve güçlerini iyi kullanmalarına ve boş zamanlarını iyi bir okuma alışkanlığı kazanarak değerlendirmelerine katkı sağlar.

1.2.3. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma türü, yazılı olan metni okumadan genelde paragrafın ilk ve son cümlesine bakarak metin ile ilgili ana fikir ve konusu hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Karatay, 2014). Bu okuma türü diğer okuma yöntemlerine göre dört beş kat daha hızlı okumayı sağlayıp önem arz etmeyen araştırma amacıyla yapılan metinlerin okunmasında daha fazla kullanılan bir yöntemdir.

1.2.4. Özetleyerek Okuma

Bu okuma türündeki amaç metni okumadan önce ana fikir ve konusu hakkında bilgi sahibi olunup, metni sadece yazarın dili değil kendi kelimeleriyle ifade edebilmesidir (Akyol, 2012). Özet çıkararak okuma, metnin bütün olarak hatırlanamayacağı için öğrenciye, metni okutmadan önce metnin ana fikri, kahramanları, belli başlı özellikleri, olayın geçtiği yer ve zaman ile alakalı sorular yöneltilerek metnin kavranması amaçlanır (Ünalın, 2006).

1.2.5. Not Çıkartarak Okuma

Bu okuma türünde amaç metinde önemli görülen yerleri ve bilgileri not çıkartarak yapılmasıdır. Bu uygulama ile yazma becerisinin gelişmesine de katkı sağlar. Burada esas olan öğrenci hem okuyup hem yazarak önemli yerleri aklında tutması ve özümsemesi sağlanmış olunur (Palavuzlar, 2009). Öğrenciler bu tür okumada metni okurken kendinin anlayabileceği kısaltmalar, resimler, simgeler ve şekillerle not alabilirler. Burada önemli olan husus okunacak metnin önemi ve okuma amacı metnin okunmasından önce belirlenmelidir ki okuyucu ona göre önemli görülen yerleri not alsın (Sevim ve Söylemez, 2018).

1.2.6. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma türü, metin başka birisi tarafından okunurken dinleyicilerin renkli kalemle ya da başka araçlar yardımıyla, metnin içinde anlamadıkları ya da kendilerinin bilmediği kavramları işaretleyerek ya da altını çizerek belirtirler. Bu belirtme sonucunda başka kaynaklara bakarak ya da konu ile ilgili bilgisi olan kişilere sorarak öğrenmeye çalışırlar (Karatay, 2014). Not alma yöntemine benzer olan bu yöntemde not almak yerine

işaretleme yapılmak suretiyle okuma yapılır. Böylelikle bu okuma yöntemiyle iyi bir dinleyici olma ve araştırma yapma becerileri de kazandırılmış olunur (nalın, 2006).

Bu yöntemin en büyük avantajı ve kolaylığı ise daha sonradan metin tekrardan okunduğu zaman, metnin hatırlanmasına kolaylaştıracadı gibi zaman kaybının önlenmesi sağlanmış olacaktır.

1.2.7. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma yönteminde okumadan önce metin ile alakalı tahminler yapılabilmesi için bazı sorular sorarak ya da metin ile ilgili görsel bazı resim ve şekiller gösterilerek merak etme hissi uyandırılır. Böylece ğrencilerin metne karşı ilgisinin artacağı ve daha iyi öğreneceği düşünülür (Gl, 2013).

Tahmin ederek okuma yapma yönteminde öğrencinin metne karşı merak ve ilgisini uyandırmak için üç aşamalı bir yol izlenir. Öncelikle ğretmenler metni sesli olarak okurlar. Okuma yapılmadan önce metnin başlığından ve görsellerden yola çıkarak öğrencilerin metin ile alakalı tahmin edilmesi istenilir. Okuma devam edilirken yapılan tahminlerin doğruluğu tartışılıp, daha sonraki bölümler ile ilgili olarak yeni tahminler yapılması istenir. Böylelikle metne olan ilgi de diri tutulmuş olunur. Öğretmenler bu süreçte metinde gelişmiş ve gelişebilecek olayları iki sütunda yazmaları istenir. Bu sütunlar metin okundukça gerçekleşen tahminlerin üstünün çizilmesi istenir. Sonraki bölümler ile alakalı olarak da öğrencilerin tahminlerinin yazılmaları istenir (nalın, 2006).

1.2.8. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma türü, öğrencilerden metnin ana düşüncesiyle veya konusu ile alakalı sorular yazılmaları istenir. Daha sonra okuma bittikten sonra yazılan soruların hangilerine cevap bulabildikleri tespit edilir ve tartışılır. Bu okuma türünde de diğer okuma türlerinde olduğu gibi öğrencilerin metne karşı ilgilerini çekmeleri ve daha iyi anlayıp kavramaları amaçlanmaktadır (Karatay, 2014). Bu okuma türüyle öğrencilerde soru sorma alışkanlığı, sorularına cevap arayabilme becerisi ve cevapların tartışılması yoluyla da münazara edebilme becerisi kazandırılmaktadır.

1.2.9. Metinler Arası Okuma

Bu okuma türünde okurun ön planda olduğu, sürekli aktif bir şekilde okuma yaptığı ve farklı metinlerin okunması ile birlikte anlam çeşitliliğinin arttırıldığı bir okuma türüdür (Işıksalan, 2018). Bu okuma çeşidinde yapılan metinler arası okumanın, düşünme becerilerinin artmasına kelime dağarcığının zenginleşmesine ve analitik düşüncenin artmasına katkı sağlamaktadır. Bu okuma türünde daha çok teknolojik araç ve gereçler kullanılarak yapılmaktadır.

1.2.10. Tartışarak Okuma

Bu okuma yönteminde, bir metin en az iki kişi tarafından okunarak yapılan, daha sonra da okunan metin ile alakalı olarak kişilerin duygu ve düşüncelerini paylaştıkları bir okuma yöntemidir. Bu okuma yöntemi okuyan kişiler duygu ve düşüncelerini karşılıklı olarak paylaştıkları için bireylerde farklı bakış açıları ve bilgi güncellemeleri olmasını sağlamaktadır (Şahin, 2011).

1.2.11. Güdümlü Okuma

Bu okuma türünde okurlar bir gözetken kişi eşliğinde ve belli bir amaca yönelik okuma yaparlar. Bu tür okumalarda genellikle grup halinde olur ve gözetken kişi okuma esnasında bazı yerlerde durdurup sorular sorarak okuyucuları yönlendirebilmektedir. Bu yönlendirme daha çok akademik okumalarda amaca yönelik olmakta ve okuyucuyu metne karşı ilgisini çekmektedir (Aytaş, 2005).

1.2.12. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma yöntemi, okuma sırasında metin ile alakalı olarak düşüncelerdeki tutarsızlıklar, çelişkiler, verilen örnekler ve örneklerin yetersizliği noktasında okurun kendi düşünceleri ile karşılaştırma yaparak okuma şeklidir (Güneş, 2013).

Okur kendi bilgi ve düşünceleri ile metin içerisindeki bilgileri kendi zihin süzgecinden geçirerek çıkarımlar yapmak suretiyle objektif bir yargılama yapmaya çalışır. Bu okuma çeşidinde temel amaç ise okurların okudukları metinlerdeki bilgileri direkt kabul etmeyip sorgulama yaparak okumasıdır. Bu yöntemle okur; analiz becerisini, tahmin etme becerisini, sentez gibi becerilerin gelişmesinde katkı sağlar (Yılmaz, 2014).

1.3. Okuma ve Anlama İlişkisi

Geçmişten günümüze kadar bilgilerin doğru olarak aktarılması yazılı kaynaklar yoluyla olmuştur. Yazılı kaynakların pratik hayatta karşılığı ise okuma eylemi sayesinde olmaktadır. Geçmişle ilgili bilgiler edinmekle beraber yaşadığımız döneme dair de gelişmelerden haberdar olmak için de sık sık okuma yaparız. Kişi okuduklarını anlamlandırması, kendi zihin süzgecinden geçirerek okuduklarına kendi b akış açısıyla anlam yüklemesidir. Okunan metin aynı olsa bile çıkarılan anlam farklılık gösterebilmektedir. Bunda temel faktör ise bireylerin farklı yaşantı ve tecrübeleri sonucu yükledikleri farklı anlamlardır.

Okuma ve okuduğunu anlama süreci birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlı olmakta ve bu şekilde birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bir okumanın iyi olup olmadığını okumanın sonunda ki anlamayla değerlendirilir. Okumanın ne ölçüde iyi olduğunu, metindeki mesajın doğru anlayıp anlamamayla ölçülür. Anlama yetisi ise okurun, hayatında dinleme, yazma, konuşma ve okuma gibi dil becerilerine bağlı olarak gerçekleşir. Bizatihi okuma eyleminin temel amacı anlamaktır (Tankersley, 2013).

Okuduğunu anlama kişinin okuma becerisiyle yakından ilgilidir. Birey okuma becerisini ne kadar geliştirirse, okuduklarını ise o kolaylıkla anlamaktadırlar. Okuma becerisinin geliştirilmesi için okurlar; metnin konusunu belirlemeli, anlamı bilinmeyen kelimeler varsa anlamı çıkarılmalı, metnin ana ve yardımcı fikirleri değerlendirilmeli ve metin okunurken anlaşılma zorluk çekildiği zaman okuma hızı düşürülerek okunmalı (Cemaloğlu, 2001).

Okuma eylemini temel amacı anlama olduğundan dolayı öğrenciler ilkokula başladıktan sonra okuma ve okuduğunu anlamlandırmaları öğretilir. Öğrenci ilk olarak okumayı öğrenmekle beraber, daha sonra okuduklarını öğrenip bilgi edinmek için anlamak için çaba sarf ederler. Öğrencilerin tüm eğitim hayatında bilgi edinmeleri için okuduklarını anlama becerisini sürekli geliştirmek zorundadırlar. Bu durum bütün derler için geçerlidir. İlkokul yıllarında öğrenile okuma ve okuduğunu anlama becerisi tüm yaşamı boyunca yeni öğrenmeleri bazen olumlu bazen de olumsuz olarak etkilemektedir. Olumlu etkilemeleri okuma becerilerinin gelişmesine göre açıklanırken, olumsuz öğrenmeleri de yine okuma becerisindeki eksiklerden kaynaklanmaktadır (Ateş, 2008).

1.4. Okumanın Önemi

İnsanların hayatları süresince her dönem ve her alanda ihtiyaç duydukları, kişisel gelişimi ve anlama seviyesinin yükselmesi için en etkili öğrenme ve anlama aracı okumadır. Kişilerin yaşamlarını kolaylaştıran, sürekli bilgi edinmesini sağlayan, geçmişteki yaşamı anlamlandırıp geleceğe yönelik planlarını yapmasını sağlayan önemli bir eylemdir (Dursun, 2018).

Küreselleşen dünyada ve gelişen teknoloji ile birlikte üretilen yeni bilgilere ulaşmak ve bu bilgilerin algılanıp kullanılması için okuma becerisi gerekliliğinin daha da önem kazanmıştır. Toplumların gelecek tasavvurları ve yetiştirmek istedikleri nesiller için okuma eyleminin rolü her geçen gün artmaktadır. Çünkü okuma ile birlikte eleştirel bakış açısı, özgür düşünme, insanın kendini ve dünyayı tanıması gibi özelliklerin kazanılmasında etkili bir yoldur (Adalı, 2010).

Okuma becerisi ile insanlar iç dünyasını zenginleştirerek diğer insanlarla iletişim kurmada da kolaylık sağlar. Bireylerin karşılaştıkları problemlere karşı çözüm getirme, önceki bilgileri ile karşılaştırma yaparak nerede nasıl kullanılması gerektiğini öğrenir (Bozkurt, 2016).

Günlük yaşam pratiklerinde kolaylık sağlayan okuma becerisi geçmiş dönemlerle kıyaslandığında günümüzde çok büyük önem kazanmıştır. Geçmiş dönemlerde okuma yazma bilmeyen insanların yaşamlarını zor da olsa idame ettirme şansı varken, günümüzde okuma yazma bilmeyen insanların yaşamlarını devam ettirmeler neredeyse imkânsız hale gelmiştir. En temel ihtiyaçların karşılanmasında bile okuma eyleminin gerekliliği her geçen gün kendini hissettirmekte olup okuma becerisinin önemi daha da anlaşılmaktadır.

1.4.1. Prozodik Okuma

Whalley ve Hansen'e (2006) Prozodiyi, kullanılan her bir evrensel dilde kendini gösteren dilbilimin alt sistemi olarak tanımlar. Türk Dil Kurumu (2013), prozodi kavramını vurgu, durak, melodi gibi fonetik unsurların bir bütünü olarak tanımlar. Lynott ve Connell (2010), prozodi kavramını konuşma, tonlama, zamanlama ve ritim bileşenleri ile sözel iletişimin merkezi olarak görmektedir. Bu nedenle prozodi, tüm diller için kullanılabilecek evrensel bir kavramdır. Her dilin kendine özgü bekleme, tonlama ve vurgulama özellikleri vardır. Dillerdeki prozodi uygulaması, o dilin yapısına bağlı olarak da farklılık gösterebilir.

Kısacası, prozodi ait olduğu dilin müziğidir (Kuhn vd, 2010). Sesli okumada tonlama yapmak anlamının önemli bir parçasını oluşturur.

Prozodi kavramını sadece konuşmada vurgu yapma, tonlama ve uygun hız gibi bileşenler olarak görmek yanlıştır. Bu bileşenler sadece konuşmada değil, aynı zamanda okumada da olmalıdır. Söz konusu olan bu bileşenleri içeren okuma, “Prozodik okuma” olarak karakterize edilir (Tortorelli, 2020). Prozodik bileşenlerine dikkat edilerek okumanın bir sonucu olarak, metin daha iyi anlaşılacaktır (Whalley ve Hansen, 2006). Özellikle son yıllarda okumada akıcılık kazanmanın önemi nedeniyle prozodik okumaya daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, nitelikli sesli okuma ile “yüksek sesle prozodik okuma” becerileri ilişkili görülmektedir (National Reading Panel, 2000). Yüksek sesle okuma veya sesli okumanın tonlama ile birleştirilmesi durumunda daha çok odaklanma ve daha iyi anlaşılma durumu ortaya çıkmaktadır.

Sesli okuma ilk olarak harfleri bir bütün olarak görüp kelimeleri tanımak, onları seslendirmek, anlamlarını zihinsel bir süreç olarak algılamaktır. Gözler sadece yazının görüntüsünü alarak bunları seslendirme organına göndermekte, seslendirmeyi zihinsel süreç içerisinde belirli bir tonlama ile karşıdaki kişinin işitme organı aracılığıyla zihnine göndermektedir. Sesli okuma etkinlikleri öğrencilerin okumayı daha iyi öğrenmelerini aynı zamanda dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlamak açısından önemlidir (Petscher ve Kim, 2011). Okumanın ilk öğretilmesinden itibaren sesli okuma çalışmaları okuma-yazma eğitiminde her zaman gerçekleştirilen bir etkinliktir. Şekil 1’de Sesli okuma süreci görülmektedir.



Şekil 1.1. Sesli Okuma Süreci (Güneş, 2015)

Şekil 1’deki sesli okuma sürecinde görüldüğü gibi göz, dil, kulak ve zihinsel süreci yöneten beyin etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Işık dalgaları aracılığıyla basılı metindeki kelimeleri gören göz, ses dalgaları aracılığıyla ses tellerinden çıkan (vurgu, tonlama,

uygun hız gibi bileşenler) sesin kulağa gelmesini sağlamakta ve kulak aracılığıyla zihinsel süreçler geçirecek olan beyne göndermektedir (Güneş, 2015).

Konuşma ve okumada prozodinin kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okuduklarını daha iyi algıladıkları belirtilmektedir (Petscher ve Kim, 2011). Konuşmada prozodik özelliklerin kullanımına duyarlılık özellikle küçük çocuklarda daha belirgindir (Dowhower, 1991). Araştırmalar, bebeklerin yalnızca dillerinin sözdizimsel yapısının birincil ipucu olarak prozodiyi kullanmadıklarını, aynı zamanda gevezeliklerinin, ana dillerinin doğasında bulunan prozodik özellikleri taklit ettiğini göstermektedir (Kuhn ve Stahl, 2003). Bununla birlikte Brown ve Brown (2011), çocukların anlamı belirlemek için sözlü dilde aruz unsurlarına yani heceleri uzun (kapalı), kısa (açık) veya uzatarak okumaya yetişkinlerden daha fazla dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Hirsh-Pasek ve diğerleri (1987), küçük bebeklerin tonlamalı ifade sınırlarını algıladıklarını ve ona göre tepkiler verdiklerini öne sürmüştür.

Özellikle bebeklerin, düz bir şekilde okunan metinlerden ziyade, tonlama ve cümle sınırlarına duraklamalar eklendiğinde daha uzun süre dinledikleri görülmektedir (Brown ve Brown, 2011). Ayrıca, çok sayıda araştırma bebeklerin fonolojik ifade sınırlarına karşılık gelen prozodik ipuçlarına ve sözdizimsel sınırlara duyarlı olduklarını göstermiştir (Tortorelli, 2020). Gout, Christophe ve Morgan (2004) yaptıkları araştırmada, 10 aylık bebeklerin bağlantılı konuşmayı bölümlere ayırarak, fonolojik ifade sınırlarını ipucu olarak kullanabildiklerini belirlemişlerdir.

Çocukların sözlü dili anlamalarının prozodik özelliklerin kullanımına bağlı olduğunu gösteren kanıtlar göz önüne serilmektedir. Prozodinin çocukların metinden uygun anlam türetme yeteneklerinde önemli bir belirleyici faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Dowhower, 1991; Brown ve Brown, 2011; Kuhn ve Stahl, 2003). Aslında uygun ifade, tonlama ve vurgunun tümü akıcı okumanın göstergeleri olarak kabul edilir (Tortorelli, 2020). Özellikle, Kuhn ve Stahl, metni sözdizimsel olarak uygun ifadeler halinde gruplandırma yeteneğinin, bir okuyucunun okunan şeyi anladığını gösterdiğini ileri sürmüşlerdir (Kuhn ve Stahl, 2003).

Okuma prozodisinin gelişimi ile ilgili ilk çalışmalar, tekrarlanan okumanın bir işlevi olarak türetilen değişikliklere odaklanarak yürütülmüştür. Örneğin; Herman (1985), noktalama işaretleri tarafından dikte edilmeyen spektrografik konuşma duraklamalarının

sayısının, tekrarlanan okumanın ardından tekrar edilen okumalarda önemli ölçüde azaldığını bulmuştur. Benzer şekilde Dowhower (1987), tekrarlanan okumanın, ikinci sınıf çocuklarında prozodik okumada, uygunsuz cümle içi duraklamanın azalması ve cümlelerin son hecesinde meydana gelen daha büyük bir perde kayması açısından önemli gelişmeler sağladığını bulmuştur (Dowhower, 1987; Herman, 1985). Literatürde karşılaşılan diğer çalışmalarda, okuma prozodisinin gelişimini karakterize etmek için bireysel farklılık yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Tecrübeli ikinci ve üçüncü sınıf okuyucuların, daha az tecrübeli okuyuculara kıyasla hem cümle içinde hem de cümleler arasında daha kısa duraklamalar yaptığı saptanmıştır (Tortorelli, 2020).

Rasinski (2004), okuma prozodisini karakterize etmek için çok boyutlu bir derecelendirme sistemi geliştirmiş ve belirli bir sınıftaki akıcı ve daha az akıcı okuyucuların sözlü okuma ifadeleri, akıcılıkları ve hızları temelinde ayırt edilebileceğini öne sürmüştür.

Prozodik okuma, yaygın olarak okuma akıcılığının başarısının bir işareti olarak kabul edilse de okuma prozodisinin gelişimi ile okumanın diğer yönlerinin gelişimi arasındaki ilişki yeterince kurulamamıştır (Dowhower, 1991; Kuhn ve Stahl, 2003). Otomatiklik kuramı, akıcı okumanın (Schwanenflugel vd. 2004) karakteristiği olan doğru ve zahmetsiz kod çözmeyi ve buna eşlik eden anlama becerilerindeki artışı açıklayabilse de okuma sürecinde prozodinin rolünü açıkça ele alamamaktadır.

Kuhn ve Stahl'a göre (2003) prozodik okuma, metni ana sözdizimsel / anlamsal öğelere göre bölümlere ayırma yeteneğinin göstergesi olduğundan, yeterli anlamının gerçekleşmesi için otomatik bireysel kelime kodunu çözmenin ötesinde gerekli olmaktadır. Aslında, bazı kanıtlar karışık olmasına rağmen, genç okuyucularda anlamının sözdizimsel ifade becerisiyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir (Tortorelli, 2020).

Okuma prozodisinin okuduğunu anlama ile ilgili olduğuna dair kanıtlar, prozodinin ölçülen yönüne bağlı olabileceğini göstermektedir. Schwanenflugel ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmalarda göstermiştir ki (Tortorelli, 2020; Schwanenflugel ve arkadaşları, 2004; Ravid ve Mashraki, 2007) yetişkinlerde daha çok rastlanan tonlama hatalarını gösteren ve çeşitli cümleleri işaretleyen çocuklar uygun değişiklikler yaparak iyi bir şekilde okuduğunu anlama becerisine sahip olma durumları ile karşılaşmıştır. Kelime ve metin okuma oranı hesaba katıldığında, bu tür değişikliklerinin okuduğunu anlama becerilerinde ek varyanslara yol açtığını bulmuştur. Ancak duraklama yapıları

okuduğunu anlamaya bir katkıda bulunmamıştır. Baştuğ ve Akyol (2012), çocukların duraklamalarının tonlama puanlarından daha az olduğunu, okuduğunu anlama ile ilişkisi bulmuştur. Sonuç olarak prozodi, temel sözdizimsel ve anlamsal sınırları parantez içine alarak okumadaki anlama süreçlerine hizmet edebilir. Prozodinin farklı yönlerinin okuma sürecinin farklı yönleriyle bağlantılı olması mümkündür.

Örneğin çocuklar için zihinsel olarak yaklaşan bir kelimeyi tanımlamaya çalışırken durakladıklarında, uzun duraklamalar kod çözmede yaşadıkları zorluklara işaret edebilir. Bunun aksine tonlama değişiklikleri okuduğunu anlama becerileriyle alakalı olabilir. Tonlama, vurgulama ve zamanlamayı çözme becerilerinin gelişimi ile birlikte okuduğunu anlama becerileri de gelişmektedir (Petscher ve Kim, 2011).

Alternatif olarak, tonlama çözme becerileri otomatikleştirildikten sonra adım ve duraklama yapıları daha pekiştirilmiş hale gelebilir. Prozodinin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini anlamak için boylamsal çalışmalara da ihtiyaç vardır (Tortorelli, 2020). Okuduğunu anlamaya etki eden durumlardan biri olan prozodik okuma doğru okuma yapma yöntemlerinden biridir. Doğru okuma okumanın hızı ve okuduğunu anlama bakımından önemlidir. Çünkü doğru okuma olmaksızın sağlıklı bir okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır (Arabacı, 2017). Buna göre doğru okumanın ne olduğu, nasıl gerçekleştiğine ilişkin geniş bilgi aşağıda verilmiştir.

1.4.2. Doğru Okuma

Okuma tanımı, belirli bir yöntem kullanılarak bir amaç için yapılan, yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan ön bilgileri kullanan bir anlam oluşturma süreci şeklinde yapılır (Akyol, 2006). Okuma becerisinin kazandırılması sürecinde okuyucunun fonolojik farkındalığını artırması yani sesleri ayırt etmesi ve sesleri doğru çıkarması da önemsenmektedir.

Çocukların ortalama %70'i, kelimeleri hecelere ayırabilme seviyesine ulaşmış olmalarına rağmen, beş yaşında kelimeleri fonemlere ayırmaya yeni başlamaktadır. Fonolojik farkındalık becerileri uygun seviyeye ulaşmamış çocuklar okumayı öğrenmede büyük zorluk çekerler (Acarlar vd. 2002: 63). Bu nedenle ilkokulun ilk yılına başlayan öğrencilere okuma öğretimi ve bilgiye ulaşmak için okumanın yerini alan başarılı bir öğretim süreci bireyin nitelikli okuryazarlık becerileri kazanmasını sağlar. Bu nedenle bireylere eğitim ortamlarında okudukları metni okuma, yorumlama ve anlama becerisi

kazandırmak kariyerlerinde önemli kazanımlara yol açmaktadır (Akyol, 2010, s.17). Bu becerilerden biri doğru okumaktır. Metni doğru okumak, metni doğru, uygun hızda, noktalama işaretlerine riayet ederek, dinleyicilerin duyacağı seviyede uygun ses tonunda okumaktır (Yılmaz, 2014: 96). Bu nedenle, çocuğa kazandırılması amaçlanan okuryazarlık becerileri hızlı, doğru, anlayarak, kavrayarak ve okuduklarından zevk alacak şekilde olmalıdır. Dolayısıyla eleştirel okuma ve doğru yazma, okuryazarlık öğretiminin ana hedefi olmalıdır (Çelenk, 1999).

Doğru okuma bir bütün olarak (ses, duygu, düşünce) anlam oluşturma süreci ile bir yönüyle okuma zamanını eğlenceli hale dönüştürmektir. Okuma ile ilgili yapılan açıklamalar değerlendirildiğinde okumanın yalnızca harflerin seslendirmesi olmadığı, aynı zamanda ön bilgileri etkin bir şekilde kullanarak yeni bir anlam oluşturma süreci olduğu söylenebilir. Doğru okuma bakımından değerlendirildiğinde, ilk okuma ve yazmanın amacı sadece seslendirmek değil, aynı zamanda çocuğa okuduğu ve dinlediği metni anlamayı, duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini anlatmayı, iletişim kurmayı, kurallara göre yazmayı, Türk dilini kullanarak öğrenmekten zevk almayı öğretmektir (Tok, 2001). Okuyucunun doğru okumasının yanı sıra okumayı akıcı hale getirmesi de bir o kadar önemlidir.

1.4.3. Akıcı Okuma

Akıcı okumanın farklı tanımları yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olanı, okunan metnin doğru, pratik ve doğru bir vurgu ile ifade edilme yeteneği akıcı okuma şeklinde ifade edilir (National Reading Panel; 2000). Zutell ve Rasinski (1991) akıcı okumayı, kelimeleri tanımak için zaman kaybetmeden, cümledeki anlam birimlerine dikkat ederek, yazarın heyecanını ve duygularını kelimeler ve tonlamalarla doğru bir şekilde yansıtarak akıcı bir şekilde okuma olarak tanımlarlar. Akyol'a (2006) göre, akıcı okumada geri dönüş ve kelime tekrarı olmamalı ve noktalama işaretleri, vurgu ve tonlama, heceleme olmadan, gereksiz duruş yapmadan, anlam birimlerine dikkat ederek, sanki konuşuyormuş gibi yapılan bir okumadır. Bu nedenle ilkökul müfredatının bir amacı da birinci sınıftan itibaren ileriki tüm sınıflar boyunca öğrencilerin akıcı okuma becerisi edinmesini sağlamaktır. Akıcı okumada amaç okunan metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır (Güneş vd. 2021).

Akıcı okumayı geliştirmek için yapılan çalışmaların öğrencilerin kelime bilgisini genişlettiği, ses farkındalığını artırdığı ve okuduğunu anlamının daha kolay olduğu bilinmektedir (Ulusal Okuma Paneli, 2000). Birçok boyutu olan akıcı okumanın ilk boyutu sözcüklerin doğru algılanması, ikinci boyutu sözcüklerin hızlı ve otomatik olarak tanınması ve üçüncü olarak da sözcüklerin etkili ve anlamlı şekilde yorumlanması gerekmektedir. Akıcı okuma sırasında karşılaşılan bu tür sorunların tek çözümü öğrencilerin hem sesli hem sessiz okuma çalışmaları yapmalarıdır (Yılmaz, 2006). İyi bir okuyucu olmak için bu boyutların okuma esnasında doğru ve vaktinde uygulanması önemlidir (Rasinski, 2004). Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkisinin olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Fuchs ve arkadaşları (2001), akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde belirleyiciliği yüksek bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Tekrarlı şekilde okunan metinlerin hem akıcılığının hem de anlaşılma oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

1.4.4. Okuduğunu Anlama

Okuma sadece bir seslendirme etkinliği değildir. Bu nedenle eğitim ve öğretimin temel aşaması olan birinci sınıfta, öğrenciye sadece okuma değil, aynı zamanda okumayı anlama yeteneği kazandırmaya çalışılmaktadır. İlkokul birinci sınıftaki “okuma” tüm eylemlerin temel yapı taşı olduğu için öğretmenler zamanlarının çoğunu ğrencilerinin okuma becerilerine ayırırlar. Ne okuduğunu anlayamayan bireylerin gelecek dönemlerde başarısız olma olasılığı daha yüksektir (Lucas, 2008; Akt. Kuşdemir ve Ağaçkakan, 2018). Bu nedenle okuryazarlık becerilerinin niteliği çok önemlidir. “ğrensin de nasıl öğreniyorsa öğrensin” diyerek okuma yazma öğretilmesi doğru değildir. Okuryazarlığa gerekli ilginin verilmesinin temel nedeni, okuryazarlığın öğrencilerin akademik başarısı için olmazsa olmaz bir beceri olarak kabul edilmesidir (Tok, 2001). Bu nedenle ilkokuldan itibaren öğrencilere yönelik yapılan okuduğunu anlama eğitiminin çok etkin bir rol oynadığı söylenebilir.

İlkokulda kazanılan okuduğunu anlama yeteneği, öğrencilerin tüm derslerine olumlu bir şekilde yansır. Aksi takdirde, okuma becerilerini geliştiremeyen öğrencilerin derslerde başarısız olma olasılığı daha yüksektir (Lucas, 2008, Epçaçan, 2018). Okuma ve yazma becerilerini tam olarak edinmemiş bir öğrencinin sadece sözel derslerde değil, aynı zamanda sayısal derslerde de istenen başarı seviyesine ulaşması beklenemez. Gerek

sayısal ve sözel derslerde gerekse insanların birbiri ile sosyal etkileşiminde okuryazar olmak etkin bir rol oynamaktadır.

Okuryazarlık eylemi, kişilerin sosyalleşmesi sürecinde de önemli bir işleve sahiptir. Okuryazarlık yoluyla kişi, içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve normlarını ve genel olarak insanlığın geçmişten günümüze ürettiği tüm kültürel mirası tanıma ve geliştirme fırsatına sahip olacaktır (Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016). Kültürel miras okuma ve yazma eylemleri ile geleceğe taşınmakta ve sürekli olarak gelişim göstermektedir. Bu nedenle okuryazarlık işi yanlış anlamalara mahal vermeden doğru bir şekilde gelecek nesle aktarılmalıdır.

Okuma stratejileri genel olarak, okuyucuların metni nasıl okudukları, ne anlam çıkardığı, okuduklarında anlaşılmayan bir durum karşısında ne yapacaklarını göstermek için izlenen yoldur. Anlamayı kuvvetlendirmek için uygulanan stratejiler bulunmaktadır. Okuduğunu anlama stratejilerini Schmar-Dobler (2003) yedi madde halinde açıklamaktadır. Bunlar;

- ✓ Soru sorma,
- ✓ Sonuç çıkarma,
- ✓ Önceki bilgileri etkinleştirmek,
- ✓ Anlamı kontrol etmek,
- ✓ Sentez,
- ✓ Önemli düşünceleri belirlemek,
- ✓ Anlamadaki sorunları gidermek şeklinde sıralanmaktadır.

Metin okumaya soru sorarak başlamak anlamayı kolaylaştıran unsurlardan biridir. Okuma yapıldıktan sonra eski ve yeni bilgi arasında bağlantı olup olmadığını belirlemekte önceki bilgileri etkinleştirerek sonuç çıkarmak anlamayı kolaylaştıran bir diğer unsurdur. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bilgileri özetleyerek sentez oluşturulabilir. Dikkatli bir okuyucu okuduğundan anlam çıkaran, tahmin ederek ya da edindiği bilgiler sonucu önemli fikirleri belirleyerek bir çıkarımda bulunur. Elektronik kitaplar kullanılarak yapılan okuduğunu anlama çalışmaları ile baskı tabanlı kitaplar ile yapılan okuduğunu anlama çalışmalarının sonuçları farklılık göstermektedir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere paralel olarak baskı kitaba paralel olarak elektronik kitap üzerinden de okumalar yapılmaktadır. Bu farklılık Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.1.Schmar-Dobler (2003)'e göre okumak için kullanılan stratejilerin karşılaştırılması

	Baskı Tabanlı Kitap	Elektronik Kitap
Önceki Bilgileri Etkinleştirme	Okuyucu konu ile ilgili deneyimlerini ve konu hakkındaki bilgilerini hatırlar.	Benzer stratejiler kullanılır.
Anlamı Kontrol Etme Ve Sıkıntıları Giderme	Okuyucu okuma amacına bağlı olarak okuma hızını ayarlar.	Tarama ve göz gezdirme tüm metin için çok önemlidir.
Önemli Fikirleri Belireme	Okuyucu metnin anlamındaki önemli yerleri açığa çıkarmak için metni belirli alt bölümlere ayırarak analiz eder.	Benzer stratejiler kullanılır.
Sentez	Okuyucu ana düşüncüyü belirlemek için önemli olan ayrıntıları önemsizden ayırır.	Benzer stratejiler kullanılır.
Sonuç Çıkarma	Okuyucu satır satır okuma yapar, arka plandaki bilgileri kullanır ve metin içindeki boşlukları doldurur.	Benzer stratejiler kullanılır.
Soru Sorma	Sorular, okuyucunun okumaya teşvik edilmesi için motivasyon sağlar.	Yöneltilen sorular okuyucunun zihninde en öndeki sorular olmalıdır.
Seyretme (Yönlendirme)	Okuyucu, bilgiye ulaşmak için basılı materyalin mevcut özelliklerinden yararlanır (örneğin, içerik tabloları, sözlük, başlık).	Okuyucu bilgiyi araştırmak için internetin özelliklerini bilir (örneğin, birdenbire çıkan reklamlar, indirme).

Tabloya baktığımız zaman anlamı kontrol etme ve sıkıntıların giderilmesi, soru sorma, seyretmede (yönlendirme) kullanılan materyal çeşitliliğinden dolayı farklılık gösterirken diğer maddelerin birbiri ile benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Susar Kırmızı (2008, s.114), okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere 3 başlık altında toplamıştır.

Tablo 1.2. Okuma Stratejileri (Susar Kırmızı, 2008, s.114)

Okuma Öncesi Stratejiler	Okuma Sırası Stratejiler	Okuma Sonrasında Stratejiler
✓ Metni gözden geçirme/ inceleme ✓ Anahtar kelimeler belirleme ✓ Okuma amaçlarını belirleme ✓ Ön bilgileri kullanma ✓ Sorular oluşturma ✓ Tahminde bulunma\hipotez oluşturma	✓ Sözcükleri tanımlama ✓ İlişki kurma ✓ Zihinde canlandırma ✓ Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma ✓ Amaca odaklanma ✓ Tahminleri\hipotezleri kontrol etme ✓ Altını çizme ✓ Not alma ✓ Karmaşık noktaları belirleme ✓ Akıcı okuma	✓ Özetleme ✓ Soruları cevaplandırma ✓ Sentez yapma ✓ Metni görsel öğelerle açıklama ✓ Değerlendirme

Okuma eyleminin kalitesini artırmak için okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılması gerekenler tabloda verilmiştir. Yapılan ön hazırlık okuyucunun okunacak metne karşı merak duygusunu harekete geçirmek ve hazır bulunuşluğunu tespit etmek için oldukça önemli bir adımdır. Okuma sırasında yapılan stratejiler metnin okuyucu tarafından anlamasını güçlendirmek için yapılırken okuma sonrasında uygulanan stratejiler okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel basamağa ulaşarak okumayı en kaliteli ve verimli seviyeye getirmesini sağlamaktadır.

Okuma becerisini kaliteli ve verimli seviyeye getirirken bunun yanında okuduğunu da anlayabilmelidir. Diğer bir ifadeyle “okuma ve anlama” yetisinin neden-sonuç ilişkisine benzerlik gösterdiği ifade edilmektedir (Arıcı, 2008, s. 33). Okuduğunu anlama; anlam bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme olmak üzere 3 başlıkta toplanmıştır (Güneş, 2004, s. 61-62).

Tablo 1.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri (Güneş, 2004, s. 61-62)

Anlam Bulma	Anlamı kavrama	Anlamı Değerlendirme
✓ Sözcüğün anlamını bulma	✓ Şekil, resim, grafik, kroki ve sembollerle anlamı çevirerek açıklama	✓ Metinde yer alan kaynakları ve delilleri analiz etme
✓ Cümlelerin anlamını bulma	✓ Kişinin kendi kelime dağarcığı ile kendi cümlelerini kurabilmesi ve yorumlayabilme	✓ Metin üzerinden sentez yapabilme
✓ Paragrafın ve yazının anlamını bulma	✓ Okuyucunun metinden sonuç çıkarması, metni özetleyebilme	✓ Okurun kendi düşüncesi ile metinde ifade edilen düşünceler arasında bir ilişki kurması
✓ Mecaz kelimenin anlamını bulma		
✓ Dil bilgisi, noktalama işaretlerinin, yazım ve imla kurallarının anlamını bilme		

Okuduğunu anlamamanın ilk basamağı anlam bulmadır. Sözcüğün, cümlelerin, paragrafın, mecaz anlamda kullanılan kelimenin anlamını bilmesi, okuduğu metnin anlam bulmasını kolaylaştırmaktadır. İkinci basamağı anlamı kavramadır. Anlam kavrama basamağında görsel okuma yapabilmesi, kendi cümlesi ile fikirlerini açıklaması beklenmektedir. Son basamak olarak okuduğu metni değerlendirmesi ve metinler arası ilişki kurabilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla okuyucunun yalnızca okuması yeterli değildir aynı zamanda anlaması, kavraması ve değerlendirmesi de gerekmektedir.

1.4.5. Okuma Hızı

Okuma hızının ölçümüne ilişkin tarihi süreç incelendiğinde, öncelikle okunan sayfa sayısına göre daha sonra kelime sayısına göre ölçüldüğü anlaşılmaktadır. Günümüzde ise harf sayısına göre ölçülmekte ve en etkili ölçüm yöntemi olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2015). İlköğretimin ilk 3 sınıfında 1 dakikada okunan kelime sayısının 20 ile 100 kelime arasında olduğu saptanmıştır. Sınıflara göre okunan kelime sayıları şu şekilde sıralanmaktadır (Leroy-Boussion, 1964):

- 1. Sınıflar 60-80 kelime
- 2. Sınıflar 80-100 kelime
- 3. Sınıflar 80-100 kelime

Okuma hızını kelimeyle ölçmek kolaydır fakat bu yöntem okuma hızını tam olarak ölçmemektedir. Çünkü Türkçe’de bazı kelimeler 2 harften oluşurken bazı kelimeler 44 harfe kadar ulaşmaktadır. Dolayısıyla okuma hızının kelimeyle ölçülmesi bir sorun teşkil edebilir. Okuma hızının doğru ölçülebilmesi için, bir dakikada okunan kelime sayına bakılması gerekmektedir (Güneş vd. 2021). Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin farklı okuma hızına sahip oldukları görülmektedir. Örneğin; Durrel (1940), yaptığı araştırmada 9 yaşındaki öğrencilerin 1 dakikada 110 kelime okuyabildiğini; Lorey-Boussion (1964) yaptığı araştırmada 8 yaşındaki çocukların 69 kelime okuduklarını bulmuştur. Ancak okuma hızı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların yersiz olduğu görülmektedir. Güneş ve Akçamete (1992) okuma hızının okumaya göre geliştiğini ve geliştirilebilir bir yeti olduğunu bildirmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren okuma yazma öğretim yoluyla nasıl ki öğretilabiliyor ise aynı şekilde okuma hızları da geliştirilebilir. Kişilerin okuma hızları arttıkça kelime bilgisi gelişir, genel kültür bilgisi artış gösterir, okudukları hakkında daha çok bilgi sahibi olur ve öğrenmeyi öğrenirler (Çiçekçi, 2017). Okuma hızını geliştirebilmek için okuma yapılan materyallerin türleri, yazı puntoları ve yazı stilleri değiştirilerek kullanılabilmektedir.

Okuma hızı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bireylerin yavaş ve hızlı okuma yapmaları ile uyguladıkları teknikler araştırılmıştır. Karşılaştırılan bu tekniklerde hızlı okuma yapan okuyucuların, kendilerine göre farklı teknikler kullandıkları ve bu sayede etkili okuma yaptıkları belirtilmektedir (Kanmaz, 2012). Laboratuvar çalışmaları olarak yapılan incelemede Okumayı Geliştirme ve Eğitim Merkezinde gerçekleştirilen farklı hızda ve farklı eğitim düzeylerindeki bireylerden alınan verilere göre beş farklı durum rapor edilmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Hızlı okuma yapabilen bireylerin gözlerini daha etkin kullanmaktadırlar. Yavaş okuyan bireyler ise bazen sesli bazen gözleri ile okuma yapmaktadır fakat sesli okurken heceleyerek okumaları okuma hızlarını yavaşlatmaktadır. Sesli okuma sessiz okumaya göre hızın düştüğünü göstermektedir.
2. Hızlı okuma yapan bireyler yavaş okuyan bireylere göre gözleri daha az yer değiştirmektedir. Bu durum hızlı okuma yapan kişilerin gözlerinin daha az yorulduğunu göstermektedir. Hızlı okurların göz duruşları ve kelimeleri görme

süreleri eşit olduğu için okuma işi belirli bir düzen çerçevesinde gerçekleşmektedir.

3. Saniyenin 1/4'ü kadar süre içerisinde hızlı okur 5-10 kelime görebilirken yavaş okur ise 1-2 kelime ancak görebilmektedir. Harf olarak nitelendirilecek olursa saniyenin 1/4'ü kadar sürede hızlı okur 100 harf görebilirken yavaş okur 5-10 harf görebilmektedir. Hızlı okur bir bakışta daha fazla kelime grubunu okuyabilmektedir.
4. Hızlı okur satır içerisinde geri dönüş yapmadan düzenli bir şekilde ilerleme yapabilmekte, soldan-sağa doğru ilerlemekte ve satır içerisinde geri dönüşleri olmadığı için hızlı okuyabilmektedir.
5. Yavaş okuma yapan bireylerde göz düzenli olarak ilerleyememektedir. Düzenli olarak ilerleme yapılmadığı için geri dönüşler yapmakta ve dikkat dağınıklığı olduğu için okuma ritminin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca hızlı okuyan kişilere göre anlama durumunun da düşmesine neden olmaktadır (Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin, 2004, Güneş, 2015).

Yukarıda verilen beş maddeyi özetlemek gerekirse hızlı okuma yetisine sahip bireylerin gözlerini daha etkili kullandığını fakat yapılan sesli okumanın okuma hızını düşürdüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca hızlı okuma yetisine sahip bireylerin göz sıçrama hareketlerinin az olması sebebiyle yavaş okuma yapanlara göre daha az yorulduğu söylenebilir. Bir diğer hususta hızlı okuma yetisine sahip bireyin bir bakışta daha çok kelime görmesidir. Hızlı okuyabilen bireylerin okuma esnasında geri dönüş yapmadan soldan sağa doğru ilerlediği bu sayede hızının diğer okurlara göre yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak okuması yavaş olan bireyler düzenli olarak ilerleyemediği için geri dönüşleri olmakta ve dikkat dağınıklığı yaşamaktadırlar. Dolayısıyla okuduklarını anlamakta güçlük çekmektedirler.

İrvin (1990), hızlı okuma ile ilgili yaptığı çalışmalar neticesinde hızlı ve yavaş okurlar ile ilgili uygulanan tekniklerden bahsetmiştir (Akt. Güneş, 2015). Okuma teknikleri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 1. 4. Hızlı ve yavaş okuyan kişilerin uyguladıkları teknikler

	Hızlı ve İyi Okuyucu	Yavaş ve Kötü Okuyucu
Okuma öncesi	✓ Okumanın anlamlı araştırma olduğunu bilir. ✓ Okumaya başlamadan önce ön bilgilerini harekete geçirir. ✓ Metni okuma amacını belirler.	✓ Okumanın sürekli kelimelerin anlamını bulmak ve onları izlemek olarak düşünür. ✓ Anlamlı okumaya ağırlık vermez. ✓ Metnin yapısını, dilini ve konusunu düşünmeden okumaya başlar. ✓ Okuma amacını belirlemez.
Okuma sırasında	✓ Bütün dikkatini okumaya yöneltir. ✓ Metne ve okuma amacına göre okuma hızını belirler. ✓ Sürekli anlamasını kontrol eder. ✓ Çeşitli metinlere göre farklı okuma teknikleri uygular. ✓ Anlamasını yönetmek için anlama tekniklerini uygular.	✓ Anlayıp anlamadığını bilmez ✓ Okuma hızını ayarlamayı bilmez. ✓ Anlamasını kontrol etmez. ✓ Etkili okuyucuların kullandıkları kendi kendilerini kontrol etme yöntemlerini kullanmaz.
Okuma sonrası	✓ Okuma amacına ulaşma durumunu belirler. ✓ Okuduklarını sorgular ve değerlendirir. ✓ Temel fikrini özetler. ✓ Daha farklı bilgi kaynaklarını araştırır.	✓ Okuduğunu çoğu zaman hatırlamaz. ✓ Okuduklarını sorgulama ve değerlendirmede beceriksizdir. Kişisel bir tepkisi yoktur. ✓ Okuma sonrası anlamasını doğrulamak için kendi kendini değerlendirmez

Tablo 4'te görüldüğü gibi hızlı okuyan ve yavaş okuyan okurların uyguladığı yöntemler verilmiştir (Güneş, 2015). Hızlı ve iyi bir okuyucu okumadan önce bir amaç edinir. Bu amaç doğrultusunda okuma hızını belirler, dikkatli okur, farklı okuma ve anlama tekniklerini kullanır. Okuması bittikten sonra amacına ulaşmış olup olmadığını kontrol eder, okuduğunu özetler, sorgular, değerlendirir ve farklı kaynaklardan

araştırma yapar. Yavaş ve kötü bir okurun bir amacı yoktur. Okumasını derine inmeden yüzeyden yapar. Okuduğu şeyden anlam çıkaramaz aynı zamanda okuma hızını ayarlamayı bilmez. Okuması bittikten sonra çoğu şeyi hatırlamaz, sorgulama ve değerlendirme yapamaz.

Çocukların daha iyi anlamaları için hızlı okuma tekniklerinden faydalandığı ve okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli uygulamalar yaptığı bilinmektedir (Obalar, 2009). Okuma eyleminin hızlı ve verimli olması için tarihsel sürece bakıldığında ilk çalışmaların 1768 yılında Fransa'da Claude-François de Radonvillers tarafından yapıldığı bilinmektedir. 1843'te Fransız Noter kelime kelime okumanın zararları üzerinde durmuş, cümlelerin genel anlamından kelimelerin anlamını bulma üzerinde durmuştur. 1878 yılında Sorbonne Üniversitesinde yapılan bir araştırmada gözün bir kelimeyi saniyenin 4'te 1'i kadar sürede gördüğü ve anladığı belirlenmiştir (Çiftçi ve Şaktanlı, 2017). 1905 yılında Emile Javal, gözün, göz sıçramaları ile hareket ettiğini, kelimenin ayrıntısı ile ilgilenmediğini, bütün olarak görüp algıladığını bulmuştur. 1923 yılında İsviçreli Jean Piaget Radonvillers'in geliştirdiği okuma yöntemlerinde güncellemeler yaparak hızlı okumayı geliştirmiştir. 1930 yılında Amerikalı Dr. Willam H. Bates okumayı daha iyi anlama üzerinde durmuş, bireylerin dikkat yoğunlaşmasını iyi yaptıkları takdirde bilinçli bir okuma olduğunu ve daha iyi anladığını belirtmiştir. Bununla birlikte her bireyin farklı okuyup anladığını okuma ve anlama eyleminin verimliliğinin artması için görme alanının genişletilmesi üzerinde durmuştur (Epçacan, 2018). 1936 yılında Belçikalı Ovide Decroly, okunan metne yoğunlaşma sağlanması ve okuyucunun amaçlarına uygun teknikleri kullanmasının önemli olduğundan bahsetmiştir. 1959 yılında Evelyn Wood, 10 dakikada 45 sayfa okuyan hocasından etkilenmiş, gençlere ve yetişkinlere ayrı olmak üzere hızlı okuma yöntemleri geliştirmiştir. Hızlı okuyanları gözlemleri sonucunda kendine has hızlı okuma yöntem ve teknikleri geliştirmiştir (Azak, 2019). Bu yöntemler Amerikan yöntemi olarak adlandırılmış ve geleceğin başkanı olabilecek kişilere de öğretilmiştir. Örnek olarak John F. Kennedy'nin dakikada 3000-5000 kelime okuduğu kaynaklarda geçmektedir. Sonra çeşitli kurslar aracılığıyla Evelyn Wood öğretileri ve hızlı okuma teknikleri yaygınlaşmaya başlamıştır. François Richaudeau 1968 yılında, okunabilirlik ve hızlı okumaya yönelik çalışmalar yapmıştır. Harf şekil, harf grupları ve kelimelerin daha hızlı tanınmasını sağlayan ve okuma becerilerine katkı sunan yeni teknikler geliştirmiştir (Güneş, 2015).

Okuma hızı ile ilgili tarihsel süreçte hızlı okumadan ziyade hızlı anlama kısmına ağırlık verildiği görülmektedir. Günümüzde yapılan uygulamalarda ise geliştirilmesi gereken beceriler, teknikler ve etkinlikler konusunda farklı çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar, hızlı okuma ve anlama işleyişinin, bireysel özelliklerle farklılaştığı kanısı ortaya çıkmaktadır (Gülfil, 2019). Bu çalışmalardan elde edilen süreç ve aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Okuma hızını artırmaya yönelik çalışmaların başlatılmasından önce okumayı engelleyen etmenlerin ortaya çıkarılması ve bunların mümkün olduğu kadar ortadan kaldırılması gerekmektedir. Örnek olarak heceleyerek okuma, okurken kelimeleri bölme, kelimeyi bütün okumak yerine harf harf okuma gibi durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir.
- ✓ Okuma hızını artırmak için kelimeleri hızlı tanıma ve doğru bir şekilde okumak gerekmektedir.
- ✓ Dikkatin toplanması ve sürdürülebilir bir şekilde getirilmesi okuma hızını olumlu olarak etkilemekte kelimelerin karıştırılmasını engellemektedir.
- ✓ Bugüne kadar yapılan çalışmalardan üzerinde durulan diğer bir konu da görme yelpazesinin genişletilmesi yani bir bakışta görülen harf sayısının artırılması gerekmektedir.
- ✓ Gözde yaşanan gereksiz hareketleri en aza indirme yine okuma hızını artıran diğer bir tekniktir. Göz sıçrama (duruş) ve hızını düzenleme, gereksiz olana hareketleri ve geri dönüşleri azaltma gözün başıboş şekilde gezmesine engel olma tekniklerden biridir.
- ✓ Hızlı okuma esasen hızlı anlama olarak da bilinen bir durumdur. Zihinde yapılandırma, anlama, hız düzeyini artırma diğer tekniklerden biridir.
- ✓ Tam okuma yöntemlerini uygulayarak amaç, okuma tekniği, anahtar kelime, okuma öncesinde ve okuma sırasındaki soruların cevaplarını bulabilme gibi yöntemlere başvurmak.
- ✓ Seçmeli okuma yöntemi olan, çapraz okuma, tahmin etme, yerini bulma ve işaretleme gibi yöntemleri kullanmak.
- ✓ Metni tanıma yöntemi, metnin türünü ve yapısını keşfetme tekniğini kullanmak.
- ✓ Görsel okuma becerileri geliştirerek okumak.
- ✓ Öğrenilen hızlı okuma tekniklerini başkaca metinlerde uygulayarak kalıcılığın sağlanması da ayrıca gerekmektedir (Güneş, 2015).

1.4.6. Okumaya Yönelik Tutum

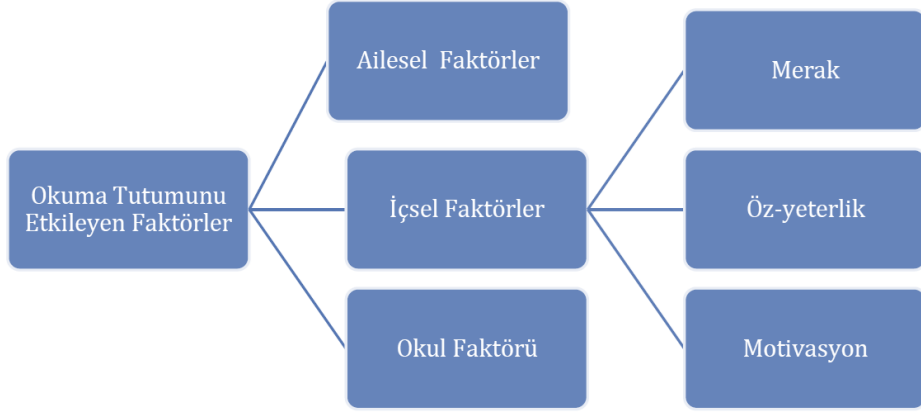
Tutum, herhangi bir kişiye, nesneye, olaya veya duruma olumlu veya olumsuz duygusal tepkidir (Beck, 2004). Bu nedenle, bir kişinin okumaya karşı olumlu bir tutum kazanması önemlidir. Özgüven (1994) ise tutumu, belirli bir kişinin, grubun, kurumun veya fikrin kabulü veya reddedilmesi şeklinde gözlemlenen bireylerin duygusal hazır olma durumu olarak açıklamıştır. Ülgen (1994) tutumu, “öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgu”; İnceoğlu (2000), “bireyin toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal eğilim”; Senemoğlu (2001), “bireyin bireysel faaliyetlerinde herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara yönelik seçimini etkileyen edinilmiş bir içsel durum” olarak tanımlamaktadır. Genel olarak tutumla ilgili yapılan bu tanımlamalar doğrultusunda okumaya yönelik tutum ile ilgili de tanımlamalar yapılmıştır.

Alexander ve Filler (1976) okuma tutumunu, okuyucunun okumaya ilgi göstermesine veya okumaktan uzaklaşmasına neden olan duygular olarak tanımlamaktadır (Akt. Kocaarslan, 2016). Smith (1990), okumaya yönelik tutumu; okumaya yönelik ilgiyi artıran ya da okumaktan uzaklaştıran, duygu ve düşünceleri içeren bir zihin durumu olarak tanımlamıştır (Akt. Aksoy ve Öztürk, 2018). Bu tanımlamalar, okumaya yönelik tutumun gelişimi ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığını göstermektedir.

Okulun ilk ve en temel görevi öğrencilere okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmak ve okumayı bir beceri haline getirmektir. Okuma becerilerini gelişmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması özellikle ilköğretim düzeyinde gerçekleşir. Öğrencilere ilköğretim düzeyinde okuma becerileri kazandırılmasındaki amaç, okuduklarını düşünen, tartışan, eleştiren, anlayan, okuma becerilerini geliştirerek yeni anlamlara ulaşan, önceki bilgileriyle aralarında ilişki kuran bireyler yetiştirmektir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Ebeveynlerinin okuma eylemine dair inançları ve beklentileri, çocuklarının zaman içinde okumaya karşı tutumlarını değiştirir (Black, 2006). Okumaya karşı olumlu tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak 3 başlık altında gruplandırılabilir: Bilişsel tutum, okumayı çekici veya gerekli bulmayı, duygusal tutum okumaktan zevk almayı ve son olarak davranışsal tutum, okumanın uygun koşullar altında yapılıp

yapılmadığını ifade eder (Özbay, 2011). Okuma tutumunun gelişimi açısından değerlendirilen bazı özellikler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1.2. Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler (Black, 2006; Kocaarslan, 2016)

Okuma tutumunu etkileyen faktörler Şekil 1’de görüldüğü gibi ailesel, içsel ve okul faktörü olarak üç boyuta ayrılmaktadır. Ayrıca içsel boyut da merak, öz-yeterlik ve motivasyon olarak üç ayrı boyuta ayrılmaktadır. Bu özellikler, öğrencilerin kendilerini bir okuyucu olarak algılama biçimlerini ve okuma tutumlarını değiştirebilir. Okuma yeteneği, hemen veya belirli bir süre boyunca meydana gelen bir süreç değildir. Okuma becerileri, okul yıllarının başlangıcından itibaren sürekli ve kademeli olarak gelişir. Bu süreçte okuma tutumunu etkileyen faktörler vardır. Kişinin süreç boyunca içsel, ailesel ve okuldaki olumlu veya olumsuz edinimi, onun okumaya karşı tutumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Kocarslan, 2016).

Günümüzde okumaya karşı tutumu etkileyen unsurlardan biri de teknolojik gelişmelerdir. Dijital 2021 raporuna göre internette geçirilen süre Türkiye’de günlük yaklaşık 8 saat olarak hesaplanmıştır (Dijital, 2021). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2021) verilerine göre evlerin %92’sinin evden internete erişime sahip olduğunu bildirmektedir. İnternet kullanan 16-74 yaş aralığındaki bireylerin oranı %82,6 görülürken bu oran kadınlarda %77,5 ve erkeklerde %87,7 şeklindedir. Hatta 16-74 yaş arasındaki kesimin büyük bir oranının (%80,5’), 2021 yılının ilk periyodunda interneti düzenli olarak (haftada en az bir defa veya hemen her gün) kullandığı belirlenmiştir (TÜİK, 2021). Nitekim bilgisayar ve internetin yaşadığımız çağda insan yaşamına etkisi büyüktür. Bu açıdan bakıldığı zaman teknolojinin eğitim sektörünü etkilemesi beklenen bir durumdur. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte basılı kaynaklar

büyük oranda online olarak okuyucuların erişimine açık hale gelmektedir. Bu gelişmelerle birlikte bireylerin okuma becerileri ve alışkanlıklarında da değişiklikler meydana gelmektedir. Teknoloji ve internet ağı ile entegre hale gelen basılı kaynaklar, artık dijital olarak okuyucuların kullanımına sunulmaktadır. Bu bakımdan dijital okuryazarlık şeklinde güncel bir kavram ortaya çıkmıştır.

1.5. Dijital Okur-Yazarlık

Literatürde, modern zamanların bir okuma şekli biçiminde ifade edilen, dijital ortam okuryazarlığı deneyimi sağlayan ve okuma sürecine farklı bir işlevsellik kazandırmasına rağmen, bu kavramın net bir tanımı yoktur. Bu aynı zamanda kavramın hala yeni olduğu ve farklı disiplinlerin konusu olduğu gerçeğiyle de bağlantılı olabilir. Bu yeni okuma şekli ekran okuma, ekrandan okuma, dijital okuma, elektronik okuma, e-okuma, hiper okuma olarak kavramsallaştırılmıştır (Elkatmış, 2015; Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013). Hızla gelişen ve yaygınlaşan ve öğretim ortamına giren bu tür bir okumanın önemini anlamak ve pratikte etkili bir şekilde kullanmak zorunluluk haline gelmiştir (Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017). Teknolojik cihazların eğitime entegre edilmesi ile birlikte farklı okuma cihazlarının da geliştiği görülmektedir.

Teknolojinin hızlı şekilde gelişmesi ve eğitimde kullanılabilirliğinin artması okuma alışkanlıklarını da değiştirmektedir. Baskı tabanlı kitaplar, yerini elektronik kitaplara bırakmaya başlamıştır. Kitaplar, gazeteler, dergiler gibi birçok basılı materyal dijital medyada yayınlanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileriyle birlikte okuryazarlık, basılı metinleri okuma ve yazmaktan çevrimiçi okuma ve anlam üretmeye yönelim olmaktadır. Çünkü bugün, baskı tabanlı materyaller ile dünya ve toplumla temasını sürdürmek, tam manasıyla okuryazar olmak anlamına gelmemektedir (IRA, 2009).

Yaşamın her anına nüfuz eden teknolojinin gelecekte bu etkiye sahip olmaya devam edeceği argümanına dayanarak teknolojiye dayalı okuma için hazırlık yapılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okumanın sadece baskı tabanlı metinler üzerinde yapılıyor olarak görülmesi, bu düşüncede devam eden ısrar yaşamın, doğanın ve geleceğin iyi okunmaması, anlaşılmaması manasına gelmektedir (Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017). Okuma materyallerinin değişimi gelişen teknolojiye bağlı olarak ilerlemektedir. Dolayısıyla okuma alışkanlıkları, okuma yapılan materyalleri de

değişime uğratmıştır. Gelişen teknoloji ile ortaya çıkan yeni okuma türünden biri de ekran okumadır.

1.5.1. Ekran Okuma

Günümüzde ekran okuma terimi, ekrandan yapılan okumayı ifade etmek için kullanılmaktadır. Literatürde ekrandan okuma, ekran okuma, elektronik okuma, ekranik okuma, e-okuma ve hiper-okuma gibi çeşitli isimlerle anılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada herhangi bir teknolojik araç üzerinden yapılan okuma eylemi için ‘ekran okuma’ kavramı kullanılacaktır.

E-okuma diğer anlamı ile ekrandan okuma sadece alfabeyi anlama veya görüntüleri ve grafikleri analiz etme yeteneği ile sınırlı olmayan, aynı zamanda duyulanlar ve görüntülenenler arasında anlam çıkarılabilen bir süreçtir. Geleneksel metinlerin yanı sıra, dijital metinler farklı bir okuma ortamı oluşturur (Foltz, 1996).

Günümüzde sürekli gelişen ve değişen bilişim teknolojileri nedeniyle artık bir zorunluluk haline gelen ekran okuma, bilgisayar monitörü gibi bir ekranda görüntülenen metni elektronik veya dijital olarak okuma eylemidir. Ekran okumada, bir kâğıt sayfasının metninin yarısı ekrandan birbiri ardına sunulur ve okuyucu bu bilgiyi parça parça anlamaya çalışır. Bu nedenle, ekran okuması “parçacık okuması” olarak da adlandırılır (Güneş, 2009; 2010). Ekran okuması farklı cihazlar üzerinden yapılmaktadır.

Ekrandan okuma işlemi, okuyucunun, metnin ve çevrenin sürekli etkileşimi ile gerçekleşir. Bu süreçte en aktif olan ve aktif rolü oynayan metni okuyan kişidir. Okuyucu ekranı okurken hem beyin bölgesinde hem de duyuşsal açıdan bir dizi süreç yaşar. Bu işlemlerin sırası, kâğıt üzerinde okurken olanlardan farklı olmasa da, biraz daha hızlı karar vermeyi gerektirir. Ekranda görülen harfler, heceler ve kelimeler gözle algılanarak tanınır. Okuyucunun aradığı bilgiyi bulmaya çalışarak seçici okuması ekrandan bireysel okuma şeklinde tanımlanır. Bunu sağlamak için okuyucu ekrandaki yazılara dikkat ederek okur ve bunları kendi içinde işlem sırasına koyar ve aradığı bilgiyi elde etmek için okuduğu bilgileri ve ön öğrenimini kullanarak beyin süzgecinden geçirmeye çalışır (Güneş, 2010).

Maden (2012), elektronik araç ve gereçlerden yapılan ekran okumalarını şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ **Televizyon ekranından okuma:** Televizyon bilinen en yaygın haber edinme, haber verme, eğlenme amaçlı izlenen teknolojik aralardan biridir. Amacı doğrultusunda iş gören bu araç, ekranında yansıttığı okuma metinleri, reklamda kullanılan sloganlar ile ekran okumayı fark ettirmeden hayatımıza katmıştır. Türkiye’de televizyon izleme süresi oldukça fazladır. Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi (TİAK) Televizyon İzleme Raporu’na göre Türkiye’de, 2020 yılında kişi başı televizyon izleme süresi dünya ortalamasının üzerine çıkmış ve yaklaşık 4,5 saate ulaşmıştır. Bu bağlamda ekran okumaya gündelik hayat içinde farkında olmadan yoğun bir biçimde maruz kalıyoruz. Dolayısıyla söz konusu bu yeni okuma türünün bilinmesi büyük önem arz etmektedir.
- ✓ **Bilgisayar ekranından okuma:** Bilgi depolamak, üretmek ve paylaşma amaçlı kullanılan elektronik araçlara bilgisayar denilmektedir. Bu araçlar üzerinden yapılan okumalara bilgisayar ekranından okuma denir. Ayrıca günümüz sorunlarında Covid-19’un da hayatımıza girmesiyle birlikte eğitimde en çok kullanılan araç olduğu da söylenebilir. Ekranların bazen tahta, bazen kitap olarak kullanıldığı zamanda ekran okuma farkında olmadan yapılan okumadır.
- ✓ **Cep telefonu ekranından okuma:** Önceden bir istek şimdilerde ise ihtiyaç olan cep telefonu günümüzün büyük bir kısmını ayırdığımız elektronik araçtır. Bu teknolojik araca gün içinde görselleri, metinleri ve haberleri okumak için her an başvurabiliriz. Yapılan bu okuma cep telefonu üzerinden yapılan okuma olarak adlandırılmaktadır.
- ✓ **Yansidan okuma:** Eğitim-öğretim sürecinde, iş hayatında yapılan seminer, sempozyum, kongre, konferans, münazara, toplantı, iş görüşmesi, sunum gibi kişinin anlatımının takibi için duvara ya da perdeye yansıtılan ekrandan yapılan okumadır.
- ✓ **Elektronik reklam panolarını okuma:** Reklamın günümüzde önemli bir yeri bulunmaktadır. Reklam için hazırlanan broşür, afiş, kitapçıklar, elektronik panolar etkili araçlardır. Bundan dolayı okumanın doğru ve etkili olması gerekmektedir.

- ✓ **Elektrikli ev aletlerinin ekranından okuma:** Günlük yaşamdaki işleri daha hızlı ve pratik şekilde yapmamız için birçok elektronik ev aletleri vardır. Bu elektronik aletler teknolojinin gelişmesiyle yeni özellikler kazanmıştır. Küçük ekran üzerinde yazan bilgiler ile ayarlamalar yapılarak elektronik araç gereçlerin çalışması sağlanmaktadır. Dolayısıyla ekran okuma türü de ev işlerimizi yaparken bile bizimle beraberdir.

Bununla birlikte ekran okuma birçok birleşenden meydana gelmektedir. Güneş'e göre, ekran okuma sırasında zihinde bir dizi olarak ilerleyen süreç üç bölümde ele alınabilir.

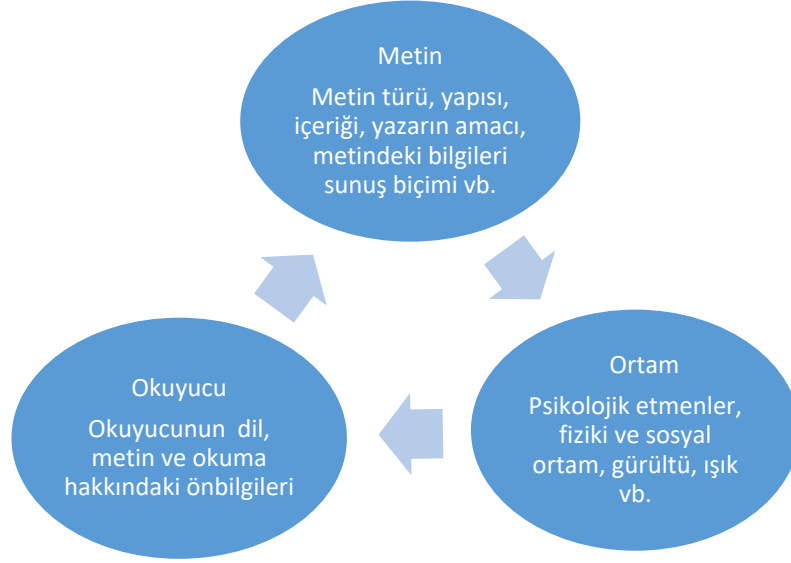
Görme Keskinliği: Okuyucu, ekrandaki okumaları sırasında gözün ve gözün hareketlerini sadece kâğıttaki gibi yatay düzlemde değil, aynı zamanda daha yorucu ve daha etkili olan hem yatay hem de dikey düzlemde görür. Bu durum; ekrandan okuyan bireylerin göz sağlığının çok iyi olmasını gerektirmektedir. Çünkü göz ve görme ile ilgili sağlık sorunu yaşayan bireyler ekrandan okudukları süre içerisinde daha olumsuz etkilere maruz kalacaklardır.

Anlama: Okuyucu ekranda gördüğü bir makaleyi okuduğunda, bu bilgiyi zihninde analiz eder ve yorumlar, önceki öğrenimiyle karşılaştırır ve metni anlamaya çalışır. Bu durum yüksek düzeyde dikkat gerektirir. Ayrıca okuyucunun önceden öğrenmesi, zihnindeki kelimelerin zenginliği de okuduğu bilgilerden çıkarımlarda, okuduğunu anlamada etkin rol oynar.

Zihinde Yapılanma: Okuyucunun ekrandan okuduğu bilgileri ön bilgileri ile harmanlayıp zihninde kalıcı bir iz bıraktığı, bilgiyi özümseyip günlük yaşamına aktardığı aşama zihinde yapılanma şeklinde açıklanır (Güneş, 2010).

1.5.2. Ekran Okumanın Bileşenleri

Okuma becerileri kavramı 2009 PISA' da hem elektronik hem de yazılı metinlerin okunmasını kapsar biçimde düzenlemiştir (OECD, 2009). PISA'nın hazırladığı yayınlarda okuma eylemi, üç temel faktör etrafında, metin (text), görev (task) ve okuyucu (reader) unsurlarından oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla ekran okuma, üç bileşenden oluşan etkileşimli bir süreçtir (Güneş, 2007). Bu bileşenler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 1.3. Ekran Okuma Bileşenleri (Güneş, 2007)

Şekil 3’te ekran okuma becerileri ile ilgili okuyucu, metin ve ortam durumlarından oluşan üç bileşen görülmektedir. Bu bileşenlerden biri olan okuyucunun, dünya, metin, dil ve okuma ile ilgili ön bilgilerinin olması gerekmektedir. Diğer bir bileşen olarak metinlerin yapı, içerik, bilgilerin sunulma şekli ve yazarın amacı gibi özellikler açısından uyumlu olması gerekmektedir. Son olarak ortamın psikolojik, sosyal ve fiziki açıdan uygun olması, ışıklandırmanın uygun olması ve gürültü olmaması gibi özellikler taşıması gerekmektedir. Bu özellikler bir araya geldiğinde okuduğunu anlama becerilerinin sağlıklı gelişimi gerçekleşebilir.

Metin, içeriğin ve düşüncelerin iyi bir şekilde düzenlenmesi, yazarın anlatısı açısından, amacını ortaya koyduğu şekilde okunmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırır. Metin türü, metin yapısı, yazı tipi ve yazı ile sunulan düşünceleri anlama sürecinde etkili unsurlardır. Bu nedenle, ekran okuma işlemi sırasında okuyucuya okuma teknikleri, metin türü ve yapısı hakkında açıklama yapılmalıdır (Beydoğan, 2010).

Ortam, okuyucu ile metin arasında etkileşimin olduğu ve okuyucunun metni anlamak için çaba sarf ettiği yerdir. Çevre psikolojik, fiziksel ve sosyal ortam olarak üç unsurdan oluşmaktadır. Okuyucu motivasyonu, ışık, ısı durumu, okuma süresi, gürültü ve yer gibi unsurlar ekran okumasını etkiler. Dolayısıyla, okuma ortamı okuyucunun durumuna göre iyi organize edilmelidir. Okuyucu ekran okumanın en önemli ve temel bileşenidir. Okuyucu ve okuma ekranı arasında doğrudan ve aktif bir etkileşim vardır. Okuyucunun gözleri, zihni, hedefleri, düşünceleri, duyguları ve yapısı, içeriği,

sunumu, ekrandan sunulan metnin okunabilirliği vb. durumlar etkileşim halindedir (<http://vizyon21yy.com>; Akt: Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017).

1.5.3. Ekran Okuma Sürecinde Sergilenen Okuma Türleri

Günümüzde teknoloji, yaşamın her alanında insanları etkilemektedir. Bilginin teknoloji ile birleşimi, yaşamın her alanında dijital yayınların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kapsamda, bilginin elektronik ortamlarda saklanabilir, paylaşılabilir ve kullanılabilir olması elektronik araçlarda ekran okuma becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Ekran okumada, okuma amacı ve ekran özelliklerine göre farklı okuma türlerinin olduğu söylenebilir. Soyuçok ve Akar (2018) bunları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- ✓ İnternette haberleri takip etmek,
- ✓ Kindle, tablet vb. bir araçtan ekran okuma,
- ✓ Hastanede, bankada numaraları okuma,
- ✓ Cep telefonu üzerinden yapılan ekran okuma,
- ✓ İnternet bankacılığı işlemlerini gerçekleştirirken ekran okuma,
- ✓ Televizyonda altyazı okuma,
- ✓ Elektronik panoların okunması,
- ✓ Akıllı tahtalar üzerinden yapılan okuması,
- ✓ E-YDS gibi sınavları çözerken ekran okuma,
- ✓ Bulaşık makinesi, çamaşır makinesi gibi elektronik cihazların ekranlarından yapılan okumalar,
- ✓ Medikal tıbbi cihazların ölçümünden okumalar,
- ✓ Havaalanlarında uçuş bilgileri veren okuma ekranları.

Maden (2012), literatüre bağlı olarak elektronik veya ekran okuma sürecinde gösterilen okuma türlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

- ✓ Ekran üzerinden yüksek sesle okuma: Elektronik metinler çevremizdeki kişilere bilgi ve haber iletmek için bazen yüksek sesle okunabilir.
- ✓ Ekrandan sessiz okuma: Ekrandan okuma genel olarak araştırma amaçlı ekran okumaya başvurulurken bilgi edinimi sergilenmektedir ve sessizce yapılır.

- ✓ Ekrandaki ipuçlarıyla okuma: Elektronik sözlüklerde veya bilgisayar kodlama dillerinde ekranlarda ipuçları verilmiştir. İpucu baloncuklarında bir kelime seçildiğinde farklı kelime eşdeğerleri görünür.
- ✓ Elektronik metin/çapraz ekran okuma: Ekrandan okurken değerlendirmelerimizi kolayca yapabilir, özetleyebilir ve biçimlendirebiliriz. Bu şekilde, ekran okuma, aynı anda birden fazla metni okumanıza ve değerlendirmenize, kaydetmenize, okuma materyali ile benzer içeriğe sahip diğer metinler arasında karşılaştırma yapmanıza olanak tanır
- ✓ Ekranda özetleyerek Okuma: Ekrandan bilgilendirici metinleri okuduktan sonra metnin ana hatlarını, metinde yapılan tanımları ve kavramları, kişileri, metinde geçen isimleri, zaman ve mekân özelliklerini, örnekleri, değerlendirmeleri ayıklamak için kullanılır içerik sözlü olarak kolayca özetlenir ve kaydedilebilir.
- ✓ Ekranı göz gezdirerek okuma: Metnin ana okumasıdır. Bu okumada, elektronik aletlerin kullanma kılavuzları, gazetelerden veya haber siteleri, bir cep telefonunda iş notları ve mesajlar, reklamlar gibi dijital yazıların önemli noktalarına dikkat ederek hızlı bir şekilde okunur.
- ✓ Ekran üzerinde biçimlendirerek okuma: Biçimlendirerek okumada metinde önemli görülen yerler, tekrar bakılmak istenen kısımlardaki çeşitli işaretler, farklı bir kaynağa yönlendirilmesi, alıntı yapılması istenen yerler ve biçim değişiklikleri şekil değiştirilerek, yorum eklenerek, müzik eklenerek vurgulanır veya görüntüler.
- ✓ Ekranda not alarak okuma: Yapılan okumada metnin önemli noktalarını daha iyi anlamak ve hatırlamak için çeşitli biçimlerde (Cornell, klasik, haritalama gibi) alınır. Genellikle bilgisayar ekranından metin okurken Office Word programı ve PDF dönüştürücüler, dokunmatik ekranlar, özel telefon/tablet kalemleri gibi kullanılan programın ve cihazın özelliğine göre okunan kısımlar ile ilgili notlar, düşünceler ve açıklamalar eklenebilir.
- ✓ Ekran üzerinden soru sorarak okuma: Ekrandan okurken araştırdığımız veya ilgilendiğimiz konular hakkında aklımızda yeni sorular ortaya çıkabilir. Bu sorulara cevap arayabilir, yeni kaynaklara ulaşabiliriz. Bu şekilde yapılan okuma, okumanın somut ve net amacı ve elde edilecek ürünler nedeniyle etkili bir öğrenme ortamı yaratabilir.

- ✓ Ekran boyunca eleştirel okuma: Eleştirel okuma, okuyucunun bahsedilen görüşleri değerlendirmesi, örneklere katılması, tespit ettiği çelişkiler, tutarsızlıklar veya yanlışlıkları belirleyerek okumasıdır.
- ✓ Ekran üzerinden müzikli okuma: Web sitesi veya internet tabanlı metinlerin arka planında olan müzik, ekran okurken bilgi edinme, dinlenme, eğlenme, paylaşma gibi amaçlar doğrultusunda ekran karşısına geçtiğimizde, imleç oraya yerleştirildiğinde müzik çalar.

Ekran okumayı birçok şekilde, farklı ortamlarda hatta uygulama üzerinden yapabiliriz. Artık yaşamın her alanına hâkim olan teknolojinin ekrandan okuma üzerinde de hâkimiyet kurduğu söylenebilir. Dolayısıyla okuma becerisi ile teknolojinin birleşimi sonucu ortaya çıkan ekran okuma hem avantajları hem de dezavantajları ile karşımıza çıkmaktadır.

1.2.4. Ekran Okumanın Avantajları

Ekran okumada, dijital cihazda aranan bilgiler daha hızlı bulunur, okunur ve uygulanır. Bu şekilde okuma ve işlevselliğin yararı en üst düzeye çıkarılır. Ekranda, kişiye göre özelleştirilmiş ve düzenlenmiş etkileşimli bir okuma belirir. Günümüzde dil ve zihinsel beceriler bu nedenle değişmekte, bilgi ile yeni ve farklı ilişkiler kurulmaktadır (Ulu, 2018). Elkatmış (2015), ekran okumanın avantajlarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- ✓ Ekonomiklik: Bugünün insanları, ceplerinde akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar gibi dijital medya araçları taşımaya başlamış ve bu araçlarla sürekli yol tarifinden yemek tarifine pek çok araştırma yapmakta ve ekran okumak zorunda kalmaktadır.
- ✓ Anlamayı Kolaylaştırma: Ekrandan okumada verilen metindeki resim, içerik, grafik ve şekillere ek olarak, ekran fontu, birçok yazı karakteri, sesli görüntü, görüntü, ses, animasyonlar ve semboller gibi yoğun ve farklı türde içerik barındırmakta, zenginleştirilmiş bu bilgileri almak hem zevkli olmakta hem de esnek bir zihin yapısı gerektirmektedir.
- ✓ Etkileşimi Artırma: Okuma sadece yazılı metni duyularla alma ve zihinle işleme olarak algılanmamalıdır. Okuma, okuyucu ile metin, yazar ile okuyucu, okunan nesne ile okuyucu arasındaki etkileşimdir. Bu nedenle metinlerdeki resim, içerik,

şekil, grafikler, ses, görüntü, animasyonlar ve semboller okuyucu ile etkileşimi artırır.

1.2.5. Ekran Okumada Karşılaşılan Zorluklar

Son zamanlarda, gençler arasında eğlenceli bir çaba olarak görülen elektronik metinleri ekran üzerinden okumanın, basılı metinler üzerinden okumaya göre arttığı görülmektedir. Temel okuma becerilerinin ve alışkanlıklarının yeterli düzeyde kazanılmasını olumsuz etkileyen ekran okuma alışkanlıkları, klasik okuma becerilerinin gelişimi için endişe verici hale gelmeye başlamıştır (Miranda vd. 2011). Dolayısıyla ekran okumanın giderek daha yaygın hale gelmesi, bazı zorlukları beraberinde getirmektedir.

Basılı metinleri okurken metnin genel yapısı ve görsel unsurları bir araya getirme, başlıkları gözden geçirme, metnin geneline hâkim olma ve metne ilişkin fikir yürütme daha kolay olmaktadır. Buna karşılık, dijital metinler hareketli ve dinamik yapıları ile değişkendir. Metnin belirli bir kısmı ekranda görülebilirken, kalan kısımları görmek için çok fazla çaba harcanır. Bu nedenle dijital materyallerde anlamının sağlanabilmesi için üst düzey dikkat, karşılaştırma, düşünme vb. becerileri geliştirmek gerekir. Bu becerilerin geliştirilememesi anlamayı zorlaştıracaktır (Ulu, 2018).

Güneş (2010), ekran okumanın temel düzeyde gerekli olduğunu ancak kâğıt okumaya öncelik ve ağırlık verilmesi gerektiğini, sonra öğrencilere ekran okuma türü ile ilgili temel beceri ve tekniklerin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda ekran okumada karşılaşılan zorluklar şu şekilde açıklanmıştır:

- ✓ Gözün doğal hareketlerinin soldan sağa atlamasını zorlaştırır.
- ✓ Yazarken kullanılan çeşitli yazı tipleri kelime tanıma sürecini yavaşlatır.
- ✓ Farklı okuma tekniklerini ekran okuma sürecinde uygulamak zordur.
- ✓ Hareketli sayfalar, gözün dönüş hareketlerini zorlaştırır.
- ✓ Görünmez bölümlerdeki bilgilerle ekranda görülen bölümlerdeki bilgileri birleştirmek ve anlamak çok daha zordur.
- ✓ Ekran okumada, bilgisayar üzerindeki düğmeler, metin dışı öğelerden dolayı okuma işlemi sürekli olarak bozulur.

Ekrandan okumada dezavantaj yaratan bir durumda Hiper metinlerdir (köprü metinler). Hiper metinler, internetin en önemli araçlarından biridir. Hiper metinlerde, okuyan kişiler sayfalar arasında linkleri tıklayarak kolayca geçiş yapabilir. Bu durum okuyucunun gittiği yer, bulunduğu yere geldiği sayfa hakkında kafasının karışmasına neden olabilir ve hangi sayfaya gitmek istediği belirsizleşebilir. Ek olarak, okuyucu ekranı uzun süre okuyorsa, köprü metni bu anlamda olumsuz sonuçlar doğurabilir (Ak, 2019). Aynı zamanda ekranları köprü metni üzerinden okuyan bireylerin sahip olduğu en zor sorunlardan biri de okudukları internet sayfasında gözünü yormamak için uygun yazı tipi boyutunu bulmaya çalışma sorunudur.

Ekrandan okuma becerileri dergi, makale, gazete ve kitap gibi kaynakların dijital olarak sunumunu gerektirmektedir. Dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ile birlikte bireylerin, en azından basılı kaynaklarda olduğu kadar elektronik kaynaklardan da istifade edebilmeleri önemlidir. Bu kapsamda elektronik hale gelen kitapların sağladığı avantajlar ve dezavantajlar bulunmaktadır.

1.6. Dijital-Elektronik Kitaplar

İlk e-kitaplar, 1960'lı yılların ilk yarısında kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar üreten her üretici, sayılarla karakterlerin eşleştirildiği çeşitli tablolar kullanmıştır. Yani her bilgisayar üreticisi farklı sayıları farklı karakterlerle eşleştirmiştir. Mesela bir bilgisayarda 10 rakamı 'a' harfi ile eşleşmişse, diğer bir bilgisayarda 10 rakamı 'b' harfi ile eşleşmektedir. Doğal olarak iki bilgisayar arasında veri aktarımı sağlanamaz. Bunun çözümü olarak tablolar standartlaştırıldı ve bu standarda ise American Standard Code for Information Interchange, yani "**Bilgi Alışverişi için Standart Amerikan Kodu**" veya kısaca '**ASCII**' adı verildi. ASCII standart metinler kullanılarak basılmaya başladığında ortaya çıkmaktadır. Daha sonraki dönemlerde, çok sayıda metin köprülerle birleştirilmiştir. Bu şekilde, e-kitaplarda çoklu ortamlar daha etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Önder, 2010).

Dijital/elektronik kitaplar ile ilgili literatür incelendiğinde dijital etkileşimli kitap, etkileşimli kitap, etkileşimli e-kitap, interaktif kitap, z-kitap gibi kavramların eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu kitaplar; akıllı telefonlara, tablet bilgisayarlara, bilgisayarlara, e-okuyuculara indirilebilmekte ve günlük yaşamda ve okul hayatında kolaylıkla kullanılmaktadır (Ormancı, 2018).

E-kitap, elektronik ortama aktarılarak bu ortamda kullanılan ya da elektronik ortamda yayımlanan aynı zamanda çeşitli yazılımların bulunduğu cihazlarla okunabilen ya da izlenebilen metin, film, resim ve sesleri içinde barındıran bir medya türüdür (Demiray ve Gürçan, 2005). E-kitaplara eklenen; ses, animasyon, video, simülasyon, oyun, değerlendirme ve ölçme araçları gibi çoklu ortam nesneleri ile beraber kitaplar, etkileşimli elektronik kitap biçini almaktadır (Işık, 2013). Tıpkı diğer çoklu öğrenme ortamları gibi, e-kitaplar bugünün iletişim teknolojisinin en son sürümlerini içerir ve tüm güncel bilgileri okuyucularına sunar (Önsöz, 2011).

E-kitabın tanımı Oxford sözlüğünde “taşınabilir e-kitap okuyucu veya bir bilgisayar ile okunacak şekilde tasarlanmış basılı bir kitabın elektronik basımı” olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 2021). Borchers (2010), e-kitabı “okuyucunun okunabilir metin bilgileri arasında kolayca gezinebilmesi için düzenlenmiş taşınabilir cihazlara yüklenen ve özel yazılım özelliklerine sahip bir sistem”, "herhangi bir içeriği okuyucuya elektronik olarak erişilebilir kılan bir kitap” olarak tanımlamaktadır (Hawkins, 2000).

E-kitapların sınıf içinde ve ders dışındaki zamanlarda kullanımı, basılı kitaplardan birçok açıdan farklıdır. Her şeyden önce, e-kitapların kullanımı için teknolojik ve internet ağı gibi donanımlara ihtiyaç vardır. Bu bir sınırlama gibi görünse de bugün teknolojiye erişim geçmişte olduğundan çok daha kolaydır okullardaki teknoloji fırsatları her geçen gün gelişmektedir ve e-kitaplara farklı cihazlardan erişilebilir, bu da bu sınırlamanın neredeyse ortadan kalktığı anlamına gelir (Öngöz, 2011). Bununla birlikte dijital/elektronik kitapların sağladığı birtakım avantaj ve dezavantajlar bulunmaktadır. Bu avantaj ve dezavantajlar aşağıda belirtilmiştir.

Dijital/Elektronik kitapların pek çok avantajı vardır. Öngöz (2011), literatüre göre elektronik kitapların olumlu yönlerini şu şekilde özetlemiştir:

- ✓ E-kitaplar kolaylıkla güncellenebilir.
- ✓ İçeriğindeki çoklu ortam öğeleri ile etkileşimli ortamlar sunar.
- ✓ Yazarların yazdıkları eserlerini okuyuculara ulaştırmasına yardımcı olur ve çevre dostudur.
- ✓ Baskı için aşırı maliyeti yoktur ve yayınlanması daha kısa sürer.
- ✓ Engelli insanlar için özelleştirilebilir.

- ✓ Bilgisayar, tablet ve telefon gibi cihazlar sayesinde karanlıkta okunabilir.
- ✓ Başkalarını rahatsız etmeden okunabilir.
- ✓ Elektronik kitaplar öğrencilerin kişisel çalışmalarına katkı sağlar.
- ✓ Öğrencilerin öğretmenleri arasındaki iletişimlerini de artırıcı güce sahiptir.

Dijital/Elektronik kitapların avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Dağtaş'a (2013) göre elektronik kitapların olumsuz yanları da vardır:

- ✓ E-kitap endüstrisinde henüz uluslararası standardın olmaması e-kitapların olumsuz yönünden biridir. Bu nedenle e-kitaplar birbirine uymaz. Bu durum, nitelikli e-kitapların tasarlanmasını önler.
- ✓ E-kitapların yayınının, tanıtımının ve pazarlanmasının tamamen kitap yazarlarınca yapılmak zorunda olmasıdır.
- ✓ İnternet ortamında istenmeyen erişim, güvenlik eksikliği gibi çeşitli güvenlik sorunları yaşanabilir. Dolayısıyla e-kitaplarda da içerik ve iletişim sorunu yaşanabilir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya temel olacak ilgili literatürde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Yurt İçi Çalışmalar

Çetin (2007), bilgiye ulaşmak için metin tarama sürecini, dijital ve baskı tabanlı dokümanları farklılıkları açısından incelemiştir. Analiz sonucuna göre istatistiksel olarak ekrandan ve kâğıttan okuma sırasında metni tarama süresi ve metne geri dönme sayısı açısından bir farklılık görülmemiştir. Çoktan seçmeli testin doğru cevaplarında da bir farklılık bulunmamıştır. Anket sonuçlarına göre ise kâğıttan okuma ve algılama, altını çizme, not alma, konuları bulunduğu yer ile ilişkilendirme ve araç-mekân bağımsızlığı; ekrandan okumada hızlı arama ve züm özellikleri açısından üstün bulunmuştur.

İleri (2011) Sakarya İli Hendek ilçesinde bir ilköğretim okulunda 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmacılar çalışmalarını 30'u kontrol grubu ve 30'u deney olmak

üzere 60 öğrenci ile deneysel modelde (ön test –son test kontrol gruplu) yapılmıştır. Çalışma sonunda ekrandan “bilgilendirici metinleri” okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, baskı tabanlı materyalden okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu açığa çıkmıştır. Bu sonuç yapılan uygulamanın okuma üzerinde etkili olduğunu anlamına gelmektedir. Ancak, çalışma sonunda “Öyküleyici metinleri” ekrandan okuyanlar ile baskı tabanlı materyalden okuyan grupta okuduğunu anlama düzeyleri arasında ve öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır.

Dağtaş (2013), 41 tane 8. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada ekrandan okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada karma araştırma modelinden nitel ve nicel araştırma tekniğini kullanmıştır. Çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, ekrandan okuma ile basılı sayfadan okumanın, okuduğunu anlama üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir.

Ertuğrul (2013), 5. sınıf öğrencilerin ekrandan okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 72 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerden 36 tanesine basılı materyalden, 36 tanesine ekrandan okuma yaptırılmıştır. Kullanılan metinler Focus grup yöntemiyle belirlenmiştir. Metinlere verilen cevaplar 3 öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre 5. sınıfta ekrandan okuma yapan öğrenciler ile basılı materyalden okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Özen (2014), ilişkisel tarama modelini kullandığı çalışmasında 5. Sınıfta okuyan 31 öğrenciyle yaptığı çalışmada geleneksel okuma ile ekran okuma sonrasında anlam kurma farkını incelemiştir. Uzman görüşleriyle belirlenen 2 tane bilgilendirici, 2 tane hikâye edici metin kullanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın t-Testi ile 0.05 anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Araştırmacılar metin dışı ve metinler arası anlam kurma bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık görmezken, metin içi anlam kurmaya göre geleneksel okuma yönünde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Başaran (2014), 68'i erkek, 46'sı kız olmak üzere toplam 114 öğrenci ile yaptığı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan ve kâğıttan okumanın okuma hızı okuduğunu anlama ve metne yönelik geliştirilen tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçta 4. sınıf öğrencilerin okuduğu hikâye edici ve bilgi verici metinleri ekrandan veya kâğıttan okumalarının okuma hızları ve metni anlama üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Metinleri okurken ekrandan ziyade kâğıttan okumayı daha fazla sevdikleri sonucuna varılmıştır.

Alevli (2014), araştırmasında ekran okumanın 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak 8. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 74 gönüllü öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada MEB Türkçe kitabından 10 farklı öyküleyici metinden 6 tanesi seçilmiştir. Metinlerle ilgili anlamaya yönelik 4 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Öğrencilerin bir kısmından 3 metni doğrudan basılı materyal üzerinden, bir kısmından ekran üzerinden sessiz şekilde okumaları istenmiştir. Son olarak öğrencilerle yapılan görüşmede hazırlanan 4 soru sorulmuş, görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları basılı materyalden okuyan öğrencilerin anlama puanları, ekrandan okuyan öğrencilerin anlama puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu veriler okuduğunu anlamamanın okuma ortamına göre farklılaştığını göstermektedir.

Duran ve Alevli (2014), 8. sınıf öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin bir bölümü verilen metni baskı tabanlı materyal üzerinden okumayı tercih ederken, diğer bölümü metni ekrandan okumayı tercih etmiştir. Öğrencilerin ekran üzerinden okumayı seçme sebeplerini, "ekrandan okumanın okuma sürecini kolaylaştırdığını", "ilginç olduğunu", "yüksek hatırlama oranı", "bilgilerin taşınabilir olduğunu" ve "göz atması kolay" olarak "okunması kolay" olduğunu belirtmişlerdir. Baskıya dayalı materyalden okuma yerine ekran üzerinden okuma tercihinin sahip olduğu avantajlardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Baskıya dayalı materyalden okuyan öğrenciler ise dikkat dağınık özelliklerinden dolayı ekrandan okumayı seçmediklerini, "ekranın sağlık sorunlarına neden olduğunu", "daha iyi odaklanabilmek için", "duygu, dokunma isteği", "daha uzun süre okuyabilmek şeklinde açıklamışlardır.

Öngöz ve Mollamehmetoğlu (2014), Trabzon ilinde 10 farklı ortaokulda, eğitim öğretime devam eden 228 tane ortaokul 5. sınıf öğrencisinin elektronik kitap

teknolojisine yönelik algılarını çiz ve açıkla (draw-and-explain) tekniği ile belirlemişlerdir. Araştırmacılar form ve mülakat ile topladıkları verilerden şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- ✓ Öğrencilerin büyük bir bölümü hem ders içi hem de ders dışı vakitlerde e-kitap kullanmak istemektedir.
- ✓ Öğrencilerin e-kitap algıları, dokunmatik ekrana sahip olma tablete ve bilgisayara benzeme, hafif olması ve elektrikle çalışma gibi donanımla ilgili özelliklere yöneliktir.
- ✓ Öğrencilere göre, e-kitaplar tuşlar veya dokunmatik ekran yardımıyla okunmaktadır.
- ✓ Öğrenciler, e-kitabı, çoklu ortam öğeleri içeren etkileşimli bir araç olarak görmektedir.

Ercan Güven ve Ateş (2015), 6. Sınıfa giden öğrencilerin metni ekrandan ya da baskı kitaplardan okumanın okuduğunu anlama düzeyine etkisini tespit etmek amacıyla 123 tane öğrenci ile betimsel tarama modelinde çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada bilgilendirici ve öyküleyici metin kullanılmıştır. Metinler okunduktan sonra 30' ar sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. Uygulamanın ilk haftası kâğıttan okuma, ikinci haftada ekrandan okuma yapılmıştır. Analizler SPSS 19.0 programı ile analiz edilmiştir. Veriler sonucunda öğrencilerin kâğıt üzerinden yapılan okumada okuduğunu daha iyi anladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Lakin evinde bilgisayarı ve interneti olan katılımcıların hem kâğıttan hem de ekran üzerinden okuduğunu anlamada evinde bilgisayar ve interneti olmayan katılımcılara göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Duran ve Topbaşoğlu'nun (2015), 4. Sınıfa giden öğrencilerin basılı veya dijital-etkileşimli kitaptan okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışma 53 öğrenci arasından rastgele örnekleme yolu ile seçilen 20 öğrencinin dijital-etkileşimli kitaplarla ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilere tablet bilgisayarlar aracılığıyla iki kez üç basılı ders kitabı ve üç dijital etkileşimli metin öğretildi. Araştırmacılar daha sonra öğrencilere metinle ilgili anlama soruları vermiş, onlardan bu metinlerle ilgili anlamaya yönelik soruları cevaplamaları istemişlerdir. Öğrencilerin basılı materyallerde buluna metinler ve dijital interaktif kitaplarda buluna metinlerden

okuduğunu anlamalarında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmacılar 20 öğrenci ile görüşükten sonra öğrencilerin tablet bilgisayarlara karşı olumlu tutumları olduğunu belirtmişlerdir.

Gürol ve Yıldız (2015), çalışmasında 29 kişi deney, 29 kişi kontrol grubu olmak üzere 58 birinci sınıf öğrencisi ile bilgisayar destekli verilen eğitiminin ilk okuma yazma becerileri üzerine katkısını araştırmış, bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini, dikte becerilerine ise olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir.

Yıldız'ın (2010) 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile yaptığı 'İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki' adlı çalışmada ilköğretim 5. Sınıflar öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu ve Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında nedensel ve karşılaştırmalı analiz teknikleri uygulamışlardır. Çalışma sonucunda okuduğunu anlamada motivasyon süreçlerinin bilişsel süreçler kadar etkili olduğu görülmüştür. Bulgularda cinsiyete göre (kız ve erkek öğrencilerin) okumaya yönelik içsel motivasyon seviyelerinde anlamlı derecede bir farklılık görülmemiştir. Kızlar dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu Alt ve Orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonundan yüksek bulunmuştur. Ayrıca Orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin de dışsal motivasyonunun Alt ve Üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin dışsal motivasyonundan yüksek olduğu görülmüştür.

Kuru, Kaşkaya ve Calp (2017), 39 ilkokul 4. sınıf öğrencisinin ekrandan ve kâğıttan okudukları metinleri anlama seviyelerini araştırmışlardır. Ekrandan okumaya yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucunda, baskı tabanlı metinlerden okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ekran okuma ile baskı tabanlı metinleri okumaya yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Sarı (2018), 58 kız ve 41 erkek olmak üzere toplam 99 çocuk ile yürüttüğü çalışmada 4-6 yaş arası çocukların E-kitaplara eklenen ses efektleri, canlandırma ve müzik gibi çoklu ortam özelliklerinin kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada önce çocukların dil ve bilişsel becerilerini ölçmek için Zihin Kuramı Testi ve Peabody Resim Kelime Testi araştırmada son olarak çocukların kelime edinimleri, cümle tekrar becerileri ve hikâyeyi anlama ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre e-kitaplara eklenen ses efektleri, canlandırma ve müzik gibi çoklu ortam özellikleri ile ilgili sonuçlar şunlardır:

- ✓ Farklı deneysel ortamlarda elektronik kitap okuyan çocukların, okumayan çocuklara göre sözcük edinimi ve öykü anlama becerilerinde artış vardır.
- ✓ Canlandırma tekniği içeren elektronik kitaplarda kullanılan özellikle düşük dil becerileri olan çocukların daha fazla sözcük edinmesine yardımcı olur.
- ✓ Elektronik kitaplara eklenen kamerayı yakınlaştırma ve hareket gibi teknikler öyküyü anlama becerilerini olumlu yönde etkiler.

Araştırma sonucuna göre elektronik kitaplara eklenen müzik, canlandırma ve ses efektleri gibi çoklu ortamların olumsuz yönleri ise şunlardır:

- ✓ Elektronik kitaplarında bulunan müziğin, çocukların öykü anlama becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmamaktadır.
- ✓ E-kitaplara eklenen müzik çocukların kelime edinimini olumsuz yönde etkilemiştir.

Ak (2019), ilkökul 4. sınıfa giden öğrencilerin okuma becerilerine (okuduğunu anlama, prozodik okuma, okuma hızları okuma hataları), ekrandan okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrenciler kontrol grubu 25 ve Deney grubu 30 biçiminde yansız atama ile iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu 12 hafta boyunca Türkçe ders kitabındaki metin okumalarını ekran üzerinden yaparken kontrol grubu 12 hafta boyunca metin okumalarını ders kitabı üzerinden yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin düzenli ve sürekli okuma çalışmalarını basılı metinden okuduğunu anlamaya olumlu etkirken, ekrandan okuduğunu anlamaya olumsuz etkimiştir. Öğrencilerin ekrandan okuma sonrası okumaya yönelik tutumlarında düşüş yaşanırken, ders kitabıyla yapılan okumanın okumaya yönelik tutumlarında düşüşe neden olmadığı ortaya çıkmıştır. Ekran okuma uygulamalarının deney grubunun ekran okuma hızı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Deneysel çalışmadan sonra her iki gruba hata analizi envanteri

uygulayan araştırmacılar, öğrencilerin kelime tanıma seviyelerini “Öğretim Düzeyi” olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonucu deney grubunun ekran üzerinden yaptıkları okuma çalışmalarının kelime tanıma seviyelerinde hiçbir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Aşıkcan (2019) 2017 yılında Konya’da bir devlet ilkokulunda okuyan 27 üçüncü sınıf öğrencisi ile nitel araştırma türlerinden katılımcı eylem araştırması deseni kapsamında yürüttüğü çalışmada, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için akıcı okuma stratejilerine dayalı eylem planları hazırlamış ve uygulamıştır. Çalışmada, önce öğrencilerin okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olan üç bileşenine yönelik yeterlikleri ölçülmüştür. Daha sonra, bu üç bileşen için geliştirilen 10 eylem planı 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmada il ve son ölçümler karşılaştırılmış, katılımcı gözlemler, görüşme notları, yansıtıcı günlükler ve video kayıtları ile uygulamaya yönelik nitel veriler analiz edilmiştir. Çalışma bulguları, öğrenciler metin türlerinin tamamında (hikâye edici, bilgilendirici ve şiir) okuma hatalarını azaltmış, okuma hızlarını artırmış ve okuma prozodilerini geliştirmişlerdir. Eylem planlarında kullanılan teknolojik araçlar, bilgisayar yazılımları ve okuma korosu, okuma tiyatrosu ve Dart oyunu gibi farklı okuma stratejileri, öğrencilerin istek ve katılımlarını artırmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012), beşinci sınıflara devam eden 88 öğrenci ile betimsel tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin hız, doğruluk ve anlama okuma becerilerinin ekrandan ve kâğıttan okuma açısından karşılaştırmıştır. Yazılar öğrencilere bir dakika okutturulmuş, Verilerin toplanması için videoya çekilmiş, analiz sonucunda okuma hızı ve doğru okuma puanlarına yönelik veriler, doğru okudukları kelime sayısı ve yüzdesi şeklinde açığa çıkarılmıştır. İstatiksel analizler sonucunda öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklı ve farkın kâğıttan okuma lehine olduğu görülmüştür.

Batluralkız (2018), 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 397 tane 6. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada basılı ve dijital ortamlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada nicel verilerin istatiksel analizleri sonucunda ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama başarıları arasında bir

fark bulunamamıştır. Çalışma bulgusu ekrandan okuduğunu anlama başarılarının arttığını, kâğıttan okuma ile eş duruma geldiğini göstermektedir.

Dündar ve Akçayır (2012), rastgele kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılan 20 ilkokul 5. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada elektronik metin okuma performansını, okuma hızını ve okuduğunu anlama özelliklerini tablet PC'ler ve basılı kitaplarla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada kontrol grubu öğrencileri normal basılı kitapları okurken, deney grubu öğrencilerine aynı metin elektronik ortamda okutulmuştur. Nitel ve nicel verilerin elde edildiği çalışmanın bulgularına göre her iki öğrenci grubu için İstatistiksel olarak, okuma hızı veya okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elkatmış (2015), yaptığı çalışmanın temel amacını, ekran okuma becerilerini kavramsal bir analiz yaparak söz konusu yaklaşımın özellikleri, olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, doküman analizi tekniği ile konuyla ilgili ulusal ve uluslararası kaynaklar taranarak elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmada ekran okumanın kâğıttan okumaya kıyasla gözü, zihni ve bedeni yorduğu ve buna bağlı olarak okuyucunun okuma ve anlama performansını düşürdüğü, hızlı bilgi edinme, hızlı öğrenme, anlama ve aktarma, etkileşimi artırma gibi bazı faydaları olduğu tespit edilmiştir.

Ertem ve Özen (2014), Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisi ile, ekran okuma ile geleneksel okuma arasında, cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkını incelemiştir. Cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Bu araştırmada, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek için geleneksel okumaya göre anlam kurma düzeyi karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada geleneksel ortamda ve bilgisayar ortamında iki tane bilgilendirici ve iki tane hikâye edici metin olmak üzere dört farklı metin kullanılmıştır. Geleneksel ortamdaki metinlerle ekrandaki metinler arasında görsel tasarım yönünden fark yoktur. Anlam kurma becerisini ölçmek için hazırlanan sorular; metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı kaynağı içermektedir. Veriler SPSS Programı ile analiz edilmiştir. Geleneksel okuma yönünde metinde anlam oluşturma açısından anlamlı bir fark bulunurken, araştırmanın bulgularında metnin dışında ve metinler arasında anlam oluşturma yönünde anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Ayrıca, genel anlamda anlam oluşturma açısından geleneksel okuma lehine anlamlı bir fark vardır. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde, geleneksel okuma ile ekran okuma arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Coşkun'un (2010) Ankara ili, Keçiören ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 10 ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması” adlı araştırmasında öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini ve okuduklarını anlama seviyelerini araştırmıştır. Ayrıca çalışma için çeşitli yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirilmiştir. Çalışmada 5 öğrenci ise araştırmanın “Okuma Grubunu”, diğer 5 öğrenci araştırmanın “Yazma Grubunu” oluşturmuştur. Nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre uygulanan araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinde ve hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi kıyaslandığında, öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladıklarını ortaya çıkmıştır. Çalışmada hem yazma hem de okuma gruplarının okuduğunu anlama becerilerinde artış görülmüştür.

İleri (2011), 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sakarya İli Hendek merkez ilçesinde bir devlet ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 30’u deney, 30’u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrencinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma ön test – son test kontrol gruplu deneysel modellerden seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmada 6. ve 7. temalardan 3’ü öyküleyici, 3’ü de bilgilendirici metin seçilmiş, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bilgilendirici metinleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük bulunmasına rağmen öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Kaya ve Doğan (2016), Denizli il merkezinde üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerden 75 birinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ve bu becerilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey değişkenleriyle olan ilişkisini

araştırmışlardır. Öğrencilere hikâye edici bir metin sesli olarak okutulmuş, videoya çekilmiştir. Video kayıtları ile öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri ölçülmüştür. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızları sınıf seviyesine göre uygun ancak prozodi açısından yetersiz olduğu açığa çıkmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından bir fark bulunmazken, sosyo-ekonomik durumuna göre farklılıkları vardır. Bu fark, doğru okuma yeteneği için üst sosyoekonomik düzey, okuma hızı için üst ve orta sosyoekonomik düzey ve prozodik okuma için üst ve orta sosyoekonomik düzey lehinedir.

Macit ve Demir (2016), Çanakkale ilinde bulunan dört ilkokuldan toplam 102 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmada, farklı ortamlardaki bireysel öğrenciler kâğıttan aynı seviyede olan farklı metinler okutulmuş, Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği uygulanmış ve 2 gözlemci okuma becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, kâğıt okuma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin %82,4'ünün ekranda orta düzeyde okumayı tercih ettiği, %49'unun ise kâğıt üzerinde kısmen yeterli düzeyde okuduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin haftalık okuma süreleri ile ekran okuma tercihleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ayrıca öğrencilerin ekran okuma tercihleri ile kâğıt okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Özdemir ve Şerbetçi (2018), Bartın il merkezinde bulunan 47 resmî ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim gören 1405 öğrencinin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin güçlü bir okuma tutumuna sahip oldukları, kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu ve ebeveyn okuma kültürünün çocukların okuma tutumlarında önemli farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde gazete, dergi, eve okuma yazma materyali satın almanın, çocuklara sesli öykü okumanın, çocuklarla kitapçılara, kitap fuarlarına ve kütüphanelere gitmenin çocukların okuma tutumlarında önemli farklılıklar yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile bir yıl içinde ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı arasında orta ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir.

Özen (2014), Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada ekran okumanın

anlam kurmaya etkisini belirlemek için ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre anlam kurma farkı araştırılmıştır. Çalışmada kâğıttan ve bilgisayar ortamında 2 tane bilgilendirici ve 2 tane hikâye edici metin olmak üzere 4 farklı metin kullanılmıştır. Anlamı kurma yeteneğini ölçmek için hazırlanan sorular üç farklı kaynağı içerir: metin içi, metin dışı ve metinler arası. Araştırmanın bulgularında metinde anlam oluşturma açısından kâğıttan okuma yönünde anlamlı bir fark bulunurken, metnin dışında ve metinleri arasında anlam oluşturma yönünde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, genel anlamda anlam oluşturma açısından kâğıttan okuma lehine anlamlı bir fark varken, bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında anlamlı bir fark yoktur.

Gül (2019), araştırmasında akan yazının okuma hızına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2. sınıf öğrencileridir. SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Hızlı okuma sonuçlarına göre öyküleyici metin ve şiirsel metinler arasında anlamlı ilişki varken, bilgilendirici metin türünde anlamlı bir ilişkinin bulunamamıştır.

Esmer (2013), durum çalışması modelinde araştırmasında 24 sınıf öğretmeni adayının elektronik ortamlarda okuma becerileri üzerinde çalışma yapmışlardır. Çalışma grubu oluşmaktadır. Okuryazarlık stratejilerini belirlemek için yapılan anket ve elektronik ortamlarda yapılan okumaların sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamda okuma becerilerine yeterince etki etmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2019), okuma yazma eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin 21 sınıf öğretmeni adayı ile elektronik okuma yazma uygulamaları gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda dijital okuma yazma uygulamalarının olumlu ve olumsuz olmak üzere birtakım etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre olumlu etkileri;

- ✓ Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim, okuryazarlığın doğası ve öğretimi konusunda değişimlere neden olmuştur,
- ✓ Çevrim içi bağlamlarda metin okumanın bazı olumsuz yönleri olsa da okur metin etkileşimlerini artırır,
- ✓ Çok sayıda kaynak üzerinde çalışmanıza olanak tanır,
- ✓ Çok biçimlidir,
- ✓ Öğrencileri motive eder,
- ✓ Çevrim içi içerik oluşturma ve yazmanın çevrim içi araştırma becerilerini geliştirir,

- ✓ İşbirliği ve etkileşimi artırır,
- ✓ Yaratıcılığı geliştirir,
- ✓ Hedef kitleyi genişletir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre okuma yazma eğitiminde dijital teknoloji kullanımının olumsuz yönleri şunlardır:

- ✓ Öğrencilerin dijital becerileri düşük seviyede olabilir.
- ✓ Teknolojiye erişimin sınırlı olması problemlere neden olur.
- ✓ Bazı uygulamaların yabancı dilde olması nedeniyle kullanışsız olurlar.

1.7.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Mathew (1995), 3. sınıf öğrencilerin etkileşimsel elektronik metinlerin okumaya yönelik anlama ve tutumlara ilişkin etkilerini incelemiştir. Bulgular sonucunda elektronik metin üzerinden okuma yapan grubun puanlarında artış olduğu görülmüştür. Dolayısıyla elektronik metinlerden okuma yapanların lehine sonuçlar alınmıştır. Son olarak da deney ve kontrol grubu arasında okuma tutumlarına ilişkin anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Chen ve diğerleri 'nin (2014) 90 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada okuduğunu anlamının kâğıt, tablet ve bilgisayarlar üzerindeki farklılıkları ve etkilerini araştırmaya odaklandı. Çalışmada kullanıcı aşinalığının, dijital cihazlarda okumayı etkileyecek potansiyel bir sorun olduğu kabul edildi. Dolayısıyla çalışmada, tabletlerde okurken kullanıcı tanıdıklığının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi dikkate alınmıştır. Okuduğunu anlama testinde iki soru tipi, çoktan seçmeli sorular ve derin düzeyde anlama için özetleme kullanılmıştır. Önceki çalışmalar sonuçlarından farklı olarak makale grubunun çoktan seçmeli soruları anlamada bilgisayar tabanlı okumadan anlamlı olarak daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir. Sonuç, yüksek düzeyde tablet aşinalık grubunun, derin düzeyde anlama konusunda düşük seviyeli gruba göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiğini göstermiştir. Bu sonuç için, öğrencilere yeterli ve uygun eğitim verilirse, tabletlere daha fazla aşına olabilecekleri ve daha sonra tabletleri kullanarak daha iyi okuma anlayışı kazanabilecekleri sonucuna varılabilir.

Kurniawan ve Zaphiris (2001), kırk iki yetişkin katılımcı ile bilgisayar ekranından ve kâğıt üzerinden okuma hızlarını ve tercihlerini ölçen bir deney belirlemişlerdir. Çalışma sonuçları kâğıttan okumanın ekrandan okumaktan önemli ölçüde daha hızlı (yaklaşık%

10-30) olduğunu gösteren önceki çalışmalarla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan üç bilgi düzeni (tek sütunlu, iki sütunlu ve üç sütunlu formatlar) arasında hız ve tercih açısından anlamlı fark bulunamamıştır.

Maynard ve Cheyne'nin (2005) araştırmalarında 5 grup ve 5 alt gruba ayrılmış 60 öğrenci ile 'E-kitaplar çocukların öğrenmesine yardım edebilecekler mi?' adlı çalışma yapmışlar, öğrencilerin eğitim ve öğretim durumlarında e-kitapların sahip olduğu potansiyelin pozitif artışını araştırmışlardır. Alt gruplardan birine basılı ders kitabı, diğer alt gruba bir dizüstü bilgisayar ile yazı okutulmuştur. Öğrenciler çalışma sonunda ders kitaplarındaki bilgileri içeren çoktan seçmeli testleri tamamlamışlardır. Araştırmanın sonunda, elektronik ders kitabından okuyan katılımcıların motivasyonu basılı ders kitabından okuyan öğrencilerin motivasyonundan daha çok olduğu kabul edilmiştir. Elektronik ders kitabından yazı okuyan grubun başarı testi ortalamaları anlamlı bir şekilde basılı ders kitabından okuyan öğrencilerin puanından fazla çıkmıştır.

Doty, Popplewell ve Byers (2001), bir grup öğrencinin etkileşimli bir dijital hikâye kitabı okuduğu ve başka bir grup öğrencinin aynı hikâyeyi geleneksel olarak basılmış bir kitaptan okuduğunda, genç okuyucuların okuduğunu anlama düzeylerinde bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sözlü anlatım ve anlama sorularındaki puanları karşılaştırmak için tek değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. İki grup arasındaki tekrarlamalarda ortalama puanlarda anlamlı fark bulunmamıştır. İki grup arasında anlama sorularında ortalama puanlarda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Anlama soruları kullanılarak anlama ölçüldüğünde, dijital hikâye kitabını okuyan öğrenciler daha yüksek puan almıştır.

Ackerman ve Lauterman (2012); lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zaman baskısının öğrencilerin metinleri ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları deneysel çalışmada zaman baskısı altında metinlerin kâğıttan okuduğunu anlama sonuçlarının ekrandan okuduğunu anlama sonuçlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin zaman baskısını daha önceden bilmesi, kâğıttan okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin öz değerlendirme puanları incelendiğinde; ekrandan okuduğunu anlama becerisinin yeterli olmadığı ifade edilmiş, bunun temel nedeni olarak teknolojiyle ilgili faktörler tartışılmıştır.

Joon ve Joan (2012), 108 lise öğrencisi ile kaydırmalı ekranda metin okuma ile geleneksel kâğıt üzerinden okumalarındaki performanslarındaki farklılıkları incelemiştir. Çalışma sonuçları gençlerin okuma performansının bir sunum ortamından etkilendiğini göstermektedir. Gençler, kâğıt üzerinden okuduğunu anlama testlerinde elektronik ortamda okuyanlara göre anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Buna ek olarak, gençler pasajları okumak ve elektronik testlerle ilgili soruları cevaplamak için kâğıt testleri 10 dakikada tamamlarken, elektronik testlerin tamamlanması ortalama 16 dakika sürmüştür.

Mangen, Walgermo ve Bronnack (2013), Norveç'teki iki farklı okuldan 72 onuncu sınıf öğrencisi ile teknolojik ekranlarda okuduğunu anlama düzeylerini araştırmıştır. Öğrenciler randomize olarak iki gruba ayrıldı; birinci grup basılı olarak iki metin (1400-2000 kelime), diğer grup ise bilgisayar ekranında PDF ile aynı metinleri okutulmuştur. Okuduğunu anlamada ön testlere ek olarak, kelime okuma ve kelime bilgisi testi uygulanmıştır. Okuma modalitesinin öğrencilerin okuduğunu anlama ölçüsündeki puanlarını ne ölçüde etkileyeceğini araştırmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonucu, basılı metinleri okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden dijital olarak okuyan öğrencilerden anlamlı derecede daha iyi puan aldıklarını göstermektedir.

Margolin, Toland ve Kegler (2013), teknolojinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada kâğıt, bilgisayar ve e-okuyucular üzerinden okumalar karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu üç farklı sunum modunun anlatı veya açıklayıcı metnin anlaşılmasını farklı şekilde etkilemediğini göstermiştir. Ek olarak, okuyucular, farklı biçimlerde metinle sunulduğunda farklı okuma davranışlarına girmişlerdir. Çalışma sonuçları, okumanın çeşitli sunum biçimlerinde etkili bir şekilde gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Stoop, Kreutzer ve Kircz (2013) kâğıttan ve dijital ekrandan farklı kaynaklardan okumayı karşılaştıran kısa ve uzun metin okumalarına yönelik iki büyük test gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar kâğıttan ekrana bire bir geçişin öğretim materyali için işe yaramadığını göstermektedir. Greenlee-Moore ile Smith'in (1996), 3. sınıfa giden 31 öğrencinin elektronik kitaplardan yaptığı okumanın okuduğunu anlamaya etkisini araştırmışlardır. Uygulama esnasında öğrenciler video ile kayıt altına alınmıştır. Her iki gruba uygulama öncesi ve uygulama sonrasında okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Bulgular sonucunda elektronik ortamdan yapılan uygulamanın daha keyifli ve istekli olduğu

görülmüştür. Uzun ve zor metinlerin elektronik ortamda yapılan okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Grimshaw, Dungworth, McKnight ve Morris (2007), öğrencilerin öykü kitaplarını anlama ve zevk alma durumlarını incelemişler. Araştırmaya 9-10 yaşlarında 132 öğrenci katılmıştır. Okunan kitaplardan biri olan “Caprona Büyücüleri” diğeri ise “Küçük Prens” tir. Birinci kitapta okuyanların yarısı çevrimiçi bir sözlükle elektronik ortamda okurken kalan kısmı baskı tabanlı ortamda ve basılı sözlükle okuma yapmıştır. Bunların 26’sı dijital tabanlı ortamdan, 26’sı aynısını fakat bu kez anlatımlı olarak ve 29’u da baskı tabanlı ortamdan okumuştur. Fakat ikinci okunan hikâye için sözlük sunulmamıştır. Her iki öykü kitabı için de okuduğunu anlama ile ilgili puanlar, neden sonuç ilişkisine bağlı olarak soru sorulmuştur. Öğrencilerin elektronik ortamdan yaptığı okumanın süresi baskı tabanlı yapılan okumadan daha fazla sürdüğü görülmüştür. Alınan diğeri bir sonuç ise elektronik ortamdan okunan hikâyenin baskı tabanlı ortamdan okunan hikâyeye göre anlama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Her iki ortamda da yapılan okuma karşılaştırıldığında hissedilen okuma zevki arasında farklılık olmadığı görülmüştür.

Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller’in (2014) 4. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrenim gören 16143 öğrenci ile yaptığı çalışmada elektronik tabanlı sessiz okuma çalışmalarının, okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemişler. Çalışma gruplarının 10385 öğrencisi kontrol, 5758 öğrencisi deney grubunu oluşturmuştur. Yaklaşık 6 ay süren bu araştırma sonucunda sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlama ve okuma üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Therrien ve Hughes’in (2008), çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle tekrarlı okuma yapılarak okuduğunu anlama için 5N1K soruları sorulmuştur. Bulgular sonucunda tekrarlı okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu ve okuma hızlarında artışların olduğu görülmüştür.

Cerasale (2009), altıncı sınıftan 3 ve sekizinci sınıftan 2 öğrenciyle yaptığı çalışma yapmıştır. Uygulama iki ay sürmüştür. Hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrencilerle bilgisayar destekli tekrarlı okuma çalışmalarının sonuçlarını incelemiştir. Çalışmada öğretim düzeyinde metinler kullanılmıştır. Uygulama sonucunda dakikada doğru okudukları kelime sayısı artan öğrencilerin akıcı okumaları da gelişmiştir.

Kana'an, Rab ve Siddiqu'nin (2014), 50 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile görüş açısının genişletilmesinin okuma hızına etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin okuma becerisinde yetersiz olduğu görülmüş ve bu doğrultuda çözüm üretmek için deneysel çalışma yapılmıştır. Okunan iki metin sonunda onar sorudan oluşan testler verilmiş, cevaplandırmaları istenmiştir. Okuma hızı incelendiğinde kontrol grubu ön test okuma hızı ortalaması 76,6 iken deney grubu ön test okuma hızı ortalaması 73,6 bulunmuştur. Son test olarak kontrol grubu okuma hızı ortalamasının 74,9 iken deney grubu okuma hızı ortalaması 102,3 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okuma hızlarının her iki grupta da arttığı görülmüştür.

Fujita ve Yamashita (2014), Japon Lisesi'ndeki 148 öğrencinin okuma hızları ile okuduklarını anlama arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlk ölçümlerle yapılan hata ve korelasyon analizi sonucunda öğrenci sayıları 125'e indirilmiştir. Gruplar arasında istatistiksel farkı tek yönlü anova ve çoklu karşılaştırmalarla analiz edilmiştir. Elde edilen sonuç doğrultusunda öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlamaları arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulunmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde altında araştırma modeli, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Araştırma Modeli

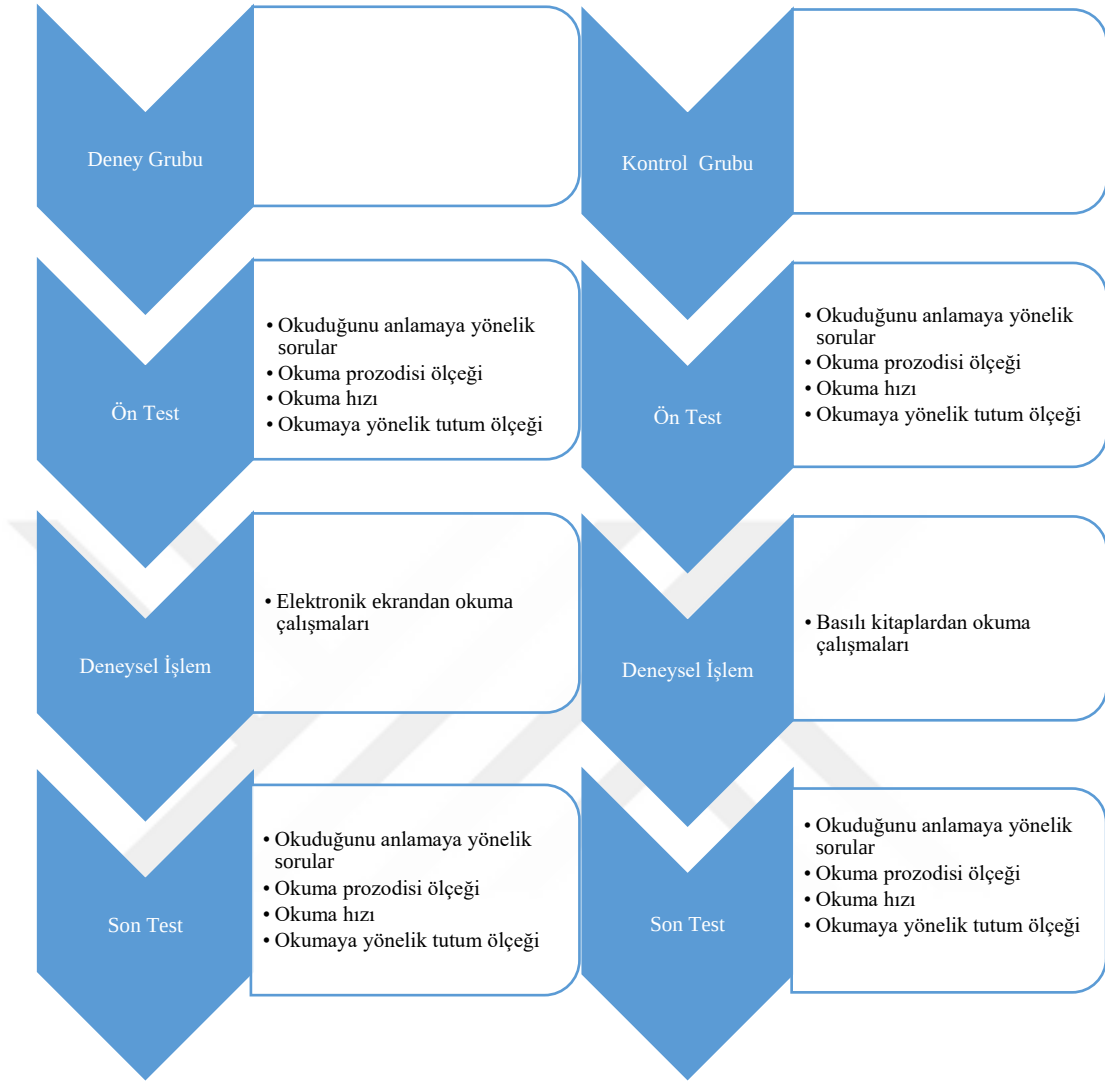
Bu araştırma ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin serbest okuma etkinliklerinin, deney ve kontrol grubunda buluna öğrencilerin okuduğunu anlama durumu, okuma prozodisi, okuma hızları ve okuma tutumları belirlenmesini amaçlayan bir araştırmadır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Deneysel desenlerin temel amacı değişkenler arasındaki neden ve sonuç ilişkisini test etmektir. (Karasar, 2009). Bundan dolayı gruplardan biri kontrol, diğeri deney grubu olarak kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda kontrol grubu üzerinde hiçbir işlem yapılmazken deney grubu yani bağımlı değişken üzerinde test edilecek işlem yapılır.

Deneysel desenlere göre yapılan araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmak için dışarıdan gelen tüm değişkenler kontrol altına alınmalıdır. Dolayısıyla en kesin sonuçlar deneysel desenli çalışmalardan elde edilir (Büyüköztürk ve diğeri, 2013). Yarı deneysel desenli çalışmaların iki avantajı bulunmaktadır. Birinci olarak aynı koşullarda ölçümleri yapılan katılımcılar üzerinde elde edilen sonuçlar yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. İkinci olarak daha az katılımcı ile harcanan zaman ve gayrette ekonomiklik sağlamaktadır (Büyüköztürk 2014; s. 205).

Eğitim alanında yapılan araştırmaların pek çoğunda yarı deneysel desen kullanılmaktadır. Yarı deneyse modelde gruplar yansız atama ile yapılmaktadır. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır. Ön test ölçümlerinin yapılması gruplar arasında benzerlik durumlarını tespit edip son test sonuçlarıyla birlikte karşılaştırmak ve bir sonuca varılmasını sağlamaktır (Karasar, 2009).

Araştırma modeli ile ilgili bilgiler tablo 5’ te sunulmuştur.



Şekil 2.1. Araştırmanın deneysel modeli

Şekilde görüldüğü gibi araştırmanın deneysel modeli gösterilmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri akıcı okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma prozodisi ve okumaya karşı tutumlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise metnin sunulduğu okuma ortamıdır. Araştırmada okuma metinleri deney grubunda elektronik ekrandan, kontrol grubunda ise baskı tabanlı kitap üzerinden okunmuştur. İki grubun da uygulama öncesi ön test ölçümleri yapılmıştır.

2.2. Evren Örneklem

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde Kırıkkale ili, Merkez ilçesindeki özel bir ilkokulun birinci sınıfında okuyan 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma

grubunda; deney grubu 15 katılımcı, kontrol grubu 15 katılımcı olarak belirlenmiştir. Grubu oluşturan öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılarak tesadüfi yolla seçilmiş ve veli izni alınarak uygulama yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma yapılacak konunun derinlemesine ele alınması ve konu hakkında fazla veri toplanması (Büyüköztürk vd., 2013) için tercih edilirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile de hız ve kolaylık (Yıldırım ve Şimşek, 2011) sağlanması bakımından tercih edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri için kullanılan ölçekler “Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”(Kocaarslan, 2016), “Okuma Prozodileri Ölçeği”(Keskin ve Baştuğ, 2013) kullanılmıştır. Okuma hızını ve okuduğunu anlama becerisini ölçmek için ise altışar adet metin belirlenmiştir. Belirlenen metinlere tecrübeli 3 sınıf öğretmeni ile soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için ön test ile soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ön uygulamadan sonra okuduğunu anlama soruları için değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Uygulamayı gerçekleştirecek olan öğrenciler için; özel yazılımla hazırlanmış hikâye metinleri oluşturulmuştur. Deney grubu okuduğunu anlama etkinliği için okumalarını sınıf ortamında bulunan akıllı tahtadan yaparken kontrol grubu ise hikâyelerin fotokopilerinden okumalarını yapmıştır. Hız ve prozodi uygulaması öğrenciler için oluşturulmuş okuma odasında tek kişi şeklinde alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları

Verilerin toplanmasında kullanılan bir diğer araç da okuduğunu anlama sorularıdır. Okuduğunu anlama başarı testi soruları için ilk olarak araştırmacı ve yardımcı araştırmacı tarafından hazırlanan sorularla soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda her hikâye için 10’ar tane soru hazırlanmıştır. Ardından soru havuzundaki sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak okuduğunu anlama sorularına son şekli verilmiştir. Öğrencilere ön uygulama için gerekli hazırlıklar yapılmış, ekran üzerinden metinler ikişer defa okutulmuştur. Ardından metinle ilgili soruların olduğu etkinlik kâğıdı verilmiştir. Soruların cevaplanması istenmiştir. Oluşturulan

sorular basit anlama düzeyine (tanıma, hatırlama) ve derinlemesine anlama düzeyine (çıkarım ve yorum yapma) uygun şekilde hazırlanmıştır. Her etkinlik kâğıdı altışar sorudan oluşmaktadır. Daha sonra okuduğunu anlama sorularının değerlendirmesini yapabilmek için araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlama Rubriği oluşturulmuştur. Her sorunun değerlendirilme işlemi; Hiç cevaplamadı (0), Yanlış cevapladı (1), Kısmen cevapladı (2) Tam cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır. Sorulara verilen cevaplar sonucunda en az 0 puan alınırken en fazla 21 puan alınmaktadır. Puanların toplamı alınarak okuduğunu anlama puanları oluşturulmuştur. Ön uygulama sonucunda alınan puanların yetersizliği, öğrencilerin geri dönüşleri sonucunda yazılımla dijital ortama aktarılan hikâyelerin öğrenciler için hızlı olduğu görülmüştür. Ardından yazılımcı ile görüşülmüştür. Hikâyelerin hızları Camtasia 9 programı video düzenleme hızı aracı ile her video 0.75'ten 0.25'e indirilmiştir. Düzenlenen videolar öğrenciler üzerinde tekrar denenmiş ve seviyelerine uygun olduğu görülmüştür. Son olarak öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili verdiği cevaplar hazırlanan değerlendirme rubriğine göre puanlandırılmıştır.

2.3.2. Okuma Prozodi Ölçeği

Bu aşamada deney ve kontrol gruplarının okuma prozodilerini ölçmek için Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 0'dan 4'e kadar puanlandırılmaktadır. Okuma prozodi ölçeğinde sesli okumalardaki tonlama, vurgulama, sesin şiddeti, duraklamalar, akıcı okuma, anlam bütünlüğü gibi ses özelliklerini bütün boyutlarıyla ölçmeyi amaç edinmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler için hazırlanmış hikâyeler sesli olarak okutulmuş ve video kaydına alınmıştır. Çekilen video kayıtları birkaç kez dinlenip izlendikten sonra puanlandırılması yapılmıştır. Puanlandırmanın sağlıklı yapılabilmesi için her öğrencinin ilk olarak ön testi sonra son testi izlenip dinlenmiştir. Puanların toplamı alınarak okuma prozodisi puanları oluşturulmuştur. Ölçekler hem de araştırmacı hem de uzman bir sınıf öğretmeni tarafından da puanlandırılmıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmenin puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ön test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı $r = 0.80$, son test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon $r = 0.81$ olarak bulunmuştur.

2.3.3. Okuma Hızı

Okuma hızının ölçümünde iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Bazı uzmanlar okuma hızını dakikada okunan sözcük sayısı ile ölçerken (Kuşdemir ve Ağaçkakan, 2018; Ay, 2020) bazıları da dakikada okunan harf sayısını temel almaktadır (Güneş, 2015; Gül, 2019). Bu uygulamada ise her öğrenci için 1 dakika süre verilerek okunan harf sayısı dikkate alınmıştır. Öğrenci okumasını sesli şekilde yaparken araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır. Okuma hızını değerlendirebilmek için her öğrencinin ön test ve son test video kayıtları üçer kez dinlenilmiştir. Öğrencilerin yanlış okuduğu kelimeler, hiç okumadığı kelimeler ve atlayarak okuduğu kelimeler işaretlenmiştir. Okunan toplam harf sayısından okunmayan, atlanan ve yanlış okunan harfler çıkarılmıştır. Geriye kalan harf sayısı tek tek hesaplanıp çetele tablosuna kaydedilmiştir.

2.3.4. Garfield Görselli Okuma Tutum Ölçeği

Kocaarslan (2016: 15-17) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek adını çizgi film karakteri olan “Garfield” adlı kediden almaktadır. Garfield görselli ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut 1’den 10. soruya kadar olan kısım okumadan zevk alma, ikinci boyut ise 11’den 20. soruya kadar akademik okumaya ilişkin maddeleri içermektedir. Her bir maddede 4 farklı duygu durumu yansıtılmıştır. Çok mutlu olurum, hafif gülümserim, biraz üzgün olurum, çok üzgün olurum şeklinde ifade edilmiştir. Her duygu durumu için 4 puandan 1 puana doğru puanlandırma yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.86 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten en az 20 en çok 80 puan alınmaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınan puanın yüksek olması okumaya karşı olumlu tutum sergilediğini gösterirken düşük puan alması okumaya karşı olumsuz tutum sergilediğini göstermektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

2.4.1 Uygulama Öncesinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın planlanması sürecinde MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ilkökul birinci sınıf hikâye kitaplarının kullanılması temel prensip olarak

belirlenmiştir. Bu çerçevede değerlendirmeye alınan kitaplarda ilgili kurul tarafından onaylanmış kitaplar kullanılmıştır. Kullanılacak hikâye kitapları alanında uzman 10 sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri metinleri seçerken sınıf düzeyine uygunluğu, yazı puntosunun uygunluğunu, metnin uzunluğunu dikkate almıştır. Seçilen hikâye metinlerinin öğrenciler tarafından daha öncesinde okunmamış olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın etik ilkelere uygun yürütülebilmesi için “Erdem Yayınları ve Ata Yayınlarından” gerekli izinler alınması için yayınevleri ile iletişime geçilmiştir. Gerekli izinler alınmış, seçilen hikâyelerin dijital ortama aktarılması için hikâye kitaplarının PDF formatı istenmiştir. PDF formatına ulaşılamayan hikâye kitapları araştırmacı tarafından Microsoft Word Office programı ile yazıya geçirilmiştir.

Ardından hikâye kitaplarının seslendirilmesi için tiyatro ve ses eğitimi almış uzman kişilerle çalışılması diğer bir kriter olarak belirlenmiştir. Sonrasında ses, seslendirme ve tiyatro eğitimi almış kişilerle görüşülmüştür. Tez konusunun içeriğinden bahsedilmiştir. Alınan kararlar doğrultusunda seslendirme uzmanlarına seslendirme yönergesi hazırlanmış ve mail yoluyla yönergeler iletilmiştir. Yönergede okuma öncesi yapılacaklar 4 madde, okuma sırasında yapılacaklar 13 madde şeklinde hazırlanmıştır. Bunlardan birkaç tanesi şu şekildedir:

Okunacak metni seslendirmeden önce;

- ✓ Sessiz bir ortam oluşturunuz,
- ✓ Metinleri en az 3 kez okuyunuz.

Okunacak metni seslendirme sırasında;

- ✓ Kitabın kapağında yer alan başlığı ve yazarın adını tam olarak okuyunuz,
- ✓ Duraklama, mikrofon düzeltme, su içme, öksürme gibi akışı bozacak davranışlardan kaçınınız,
- ✓ Sesinizi zorlamadan, bağırmadan, kasmadan ve kısmandan okuyunuz,
- ✓ Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.

Hikâyeleri seslendirmek için belirlenen kişilere tez konusu anlatılmıştır. Bilimsel çalışmaya gönüllü olarak destek olmayı kabul etmişlerdir. Gönüllü seslendirme uzmanlarından örnek bir okuma yapmaları istenmiş, gelen kayıtlar tez danışmanı,

yazılımcı ve araştırmacı tarafından dinlenerek hangi seslerle çalışılacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda dinlenen 8 sesten 3'ü kadın sesi, 2'si erkek sesi olmak üzere 5 ses seçilmiştir. Hikâye PDF'leri seslendirme için kendilerine gönderilmiştir. Tez öğrencisi ve danışmanı işbirliği ile hazırlanan seslendirme yönergesi seslendirme yapacak gönüllülere gönderilmiştir. Ses kayıtları mikrofona ile gerçekleştirilmiş ve bilgisayarlara kaydedilmiştir.

Ardından yazılım için destek veren uzmana ses kayıtları gönderilerek metin ve seslerin dijital ortamda birleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Birleşimi sonunda ses ile akan yazının uyumluluğu kontrol edilmiştir. Yapılan ön birleştirmede okuma hızının bir miktar daha düşürülmesi gerektiği üzerinde araştırmacı, uzman sınıf öğretmeni ve danışman hem fikir olmuştur. Bunun üzerine okumalar tekrar edilerek kaydedilmiş ve nihai şeklini almıştır. Elde edilen ilk deneme sürümü uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 25 hikâye, Camtasia 9 adlı programla dijital ortama aktarılmıştır. Aktarılma sürecinde hikâye görselleri bilgisayara kaydedilmiş, program üzerindeki görseller kitaptaki sayfa sırasına ve metinlere uygun şekilde yerleştirilmiştir. Başka bir anlatımla seslendirilen her kelime renkli olarak ön plana çıkmakta böylece okuyucunun süreci daha kolay takip etmesini sağlamaktadır.

Daha sonra okuduğunu anlama ve okuma hızı için deney ve kontrol grubuna altışar adet hikâye belirlenmiştir. Bu hikâyeler deney grubu için dijital ortama Microsoft Word olarak aktarılmış, kontrol grubu için ise hikâyelerin fotokopileri hazır hale getirilmiştir. Okuduğunu anlama ve okuma tutumu çalışmaları için ise deney ve kontrol gruplarına ait sınıflarda gerçekleştirilmesi için kullanıma hazır elektronik ekran hazırlanmıştır. Okuma hızı ve okuma prozodisi için bir oda temin edilmiştir. Okuma hızı çalışmaları için ayrıca kronometre ayarlanmıştır. Video kayıtları ses ve görüntü kaydetme özelliği bulunan akıllı telefon teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Uygulama Sırasında Yapılan Çalışmalar

İlk olarak araştırmada katılımcıların okumaya karşı tutumlarını ölçmek için deney ve kontrol grubuna eş zamanlı Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesi hem deney grubu hem kontrol grubu öğrencilerine söz konusu ölçek verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Görsellerin anlamları tek tek

açıklanmıştır. Uygulama yapılan grubun birinci sınıf olması, bu tür ölçeklere alışkın olmaması sebebiyle araştırmacı ve yardımcı öğretmen tarafından her madde tek tek açıklanmıştır. Katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade eden seçenekleri doğru şekilde işaretlemeleri için kılavuzluk yapılmıştır. Garfield görselinin anlamları açıklanmıştır. Katılımcıların 4 seçenekten birini işaretlemesi ve işaretlemenin nasıl olacağı tahta üzerinde gösterilmiştir. Daha sonra ön test verileri araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. İlk çalışmadan 4 ay sonra yine deney ve kontrol grubuna aynı test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak bulgular kısmına kaydedilmiştir. Veri sonuçları SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama, okuma prozodisi, okuma hızı hikâyeleri aşağıda tablolar halinde gösterilmektedir.

Araştırmada okuduğunu anlamaya dair Petek Kitaplarım ve Dünya Masalları kitap setlerinden üçer adet hikâye kitapları belirlenmiştir. Tablo 2.1’de okuduğunu anlama için seçilen hikâyeler gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Okuduğunu Anlama İçin Seçilen Hikâye Kitapları

	Hikâye Adı	Hikâye Yazarı	Sınıf Seviyesi
Ön test	Sokak Süpürgesi İle Bahçe Süpürgesi	Zeynep Yeşilmen	1.sınıf
	Süper Böcek	Melike Günyüz	1.sınıf
	Çirkin Ördek Yavrusu	Melike Günyüz	1.sınıf
	Güvercin ile Karınca	Melike Günyüz	1.sınıf
	Kediler İle Fareler	Esra Gökşen	1.sınıf
Son test	Güneşi istiyorum	Melike Günyüz	1.sınıf

Tablo 2.1’ de okuduğunu anlama için belirlenen hikâyelerin yazar isimleri ve sınıf düzeyleri birlikte verilmiştir. Uygulama sırasında “Sokak Süpürgesi İle Bahçe Süpürgesi” ön testte kullanılan hikâye olarak belirlenmiştir. Son testte ise “Güneşi İstiyorum” hikâyesi belirlenmiştir Ekran üzerinden okutulan metinlerin ardından metinle ilgili soruların olduğu etkinlik kâğıdı verilmiştir. Ekran üzerinden yapılan okumada yazılımla oluşturulmuş renkli ve hareketli yazı tipi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili verdiği cevaplar hazırlanan değerlendirme rubriğine göre puanlandırılmıştır. Okuduğunu anlamaya dair “Güvercin ve Karınca” metninden bazı örnek sorular aşağıda verilmiştir.

1. Güvercin, sararmış otları niçin topluyormuş?

2. Karınca, neden “İmdat!” diye bağıryormuş?
3. Güvercin, karıncaya nasıl yardım etmiş?
4. Güvercinin neden yiyecek toplaması gerekiyormuş?
5. Güvercine kim yardım etmiş?
6. Karınca neden mutlu olmuş?

Araştırmada öğrencilerin okuma prozodilerini değerlendirmek kullanılan diğer bir ölçekte Keskin ve Baştuğ (2013:168-180)’un geliştirdiği “Okuma Prozodileri Ölçeği” dir. Ön test için “Kalem Kutusu” hikâyesi okutulmuştur. Prozodik okuma ölçeğinin değerlendirmesinde öğrencilerin ses kayıtları dinlenmiş, ölçekte yer alan test maddeleri buna göre puanlanmış ve öğrencilerin prozodik okuma puanları ortaya çıkmıştır. Puanlar iki sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Her öğrencinin ilk olarak ön testte okuduğu hikâye dinlenmiş ve puanlandırılmıştır. Sonra son teste okuduğu hikâye dinlenmiş ve puanlandırılmıştır. Öğrencilerin okuma prozodi ölçeği dikkate alınarak puanlandırılması yapılmıştır. Okuma prozodisine dair “Petek Kitaplarım ve Dünya Masalları” kitap setlerinden üçer tane hikâye kitabı belirlenmiştir. Tablo 2.2’de okuma prozodisi için seçilen hikâyeler gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Okuma Prozodi İçin Seçilen Hikâye Kitapları

	Hikâye Adı	Hikâye Yazarı	Sınıf Seviyesi
Ön Test	Kalem Kutusu	Melike Günyüz	1.Sınıf
	Arıkuşu	Zeynep Yeşilmen	1.Sınıf
	Karganın Konseri	Zeynep Yeşilmen	1.Sınıf
	Tükenen Kalem	Melike Günyüz	1.Sınıf
	Kaplumbağa Teri	Zeynep Yeşilmen	1.Sınıf
Son Test	Yarasa İle Gelincikler	Esra Gökşen	1.Sınıf

Akıcı okuma becerileriyle kastedilenin hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okuma hızı için uygulama anında öğrencilerinin odaklanmalarını sağlayan ses ve gürültüden yalıtılmış oda hazırlanmıştır. Okuma metinleri belirlenen hikâye kitapları üzerinden yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin elektronik kitap üzerinden metinler okutulmuş, kronometre aracılığıyla zaman tutularak harf sayısı kaydedilmiş ve öğrencilerin okuma hızları bu yolla ölçülmüştür. Kontrol grubunda ise basılı kitaplardan hikâye metinleri okutulmuş, kronometre ile harf sayısı not tutulmuş ve öğrencilerin okuma hızları tespit edilmiştir. Her öğrenciye 1 dakika okuma süresi verilerek metinlerin okunması

istenmiştir. Bir dakikada okunan harf sayıları tespit edilmiştir. Okuma sırasında öğrencilerin okumaları kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan videolar üçer kez izlenerek yapılan okuma yanlışlıkları (harf yutma, harf ekleme, satır atlama, kelime atlama) tespit edilmiştir. Daha sonra okunan tüm harf sayısından yapılan okuma yanlışlarındaki harf sayısı çıkarılmıştır. Tablo 2.3’te okuma hızı için seçilen hikâye kitapları gösterilmektedir.

Tablo 2.3. Okuma Hızı İçin Seçilen Hikâye Kitapları

	Hikâye Adı	Hikâye Yazarı	Sınıf Seviyesi
Ön Test	Kertenkele Kubi	Zeynep Yeşilmen	1.Sınıf
	Pilot Kırlangıç	Zeynep Yeşilmen	1.Sınıf
	Okul Çantası Tatilde	Zeynep Yeşilmen	1.Sınıf
Son test	Çilekli Yoğurt	Melike Günyüz	1.Sınıf
	Güvercin Toplantısı	Melike Günyüz	1.Sınıf
	Kitap Yarışması	Melike Günyüz	1.Sınıf

Tablo 2.3’te okuma hızı için belirlenen hikâyelerin yazar isimleri ve sınıf düzeyleri birlikte verilmiştir. Uygulama başlangıcında “Kertenkele Kubi” ön testte kullanılacak hikâye olarak belirlenmiştir. Uygulamanın son testinde ise “ Kitap Yarışması” hikâyesi kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada alt problemlere ilişkin bulgular istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı test etmek amacıyla anlam çıkarıcı istatistikten faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarını incelemek için basıklık-çarpıklık değerleriyle Shapiro-Wilk Normallik testinden faydalanılmıştır. Tablo 2.4’te Shapiro-Wilk Normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.4. Araştırmadan Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları

		<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
Okuma Hızı Ön Test	Deney	,896	15	,082
	Kontrol	,945	15	,446
Okuma Hızı Son Test	Deney	,956	15	,619
	Kontrol	,959	15	,672
Okuma Tutum Ön Test	Deney	,939	15	,365

	Kontrol	,834	15	,010*
Okuma Tutum Son Test	Deney	,797	15	,003*
	Kontrol	,891	15	,069
Prozodik Okuma Ön Test	Deney	,972	15	,892
	Kontrol	,956	15	,617
Prozodik Okuma Son test	Deney	,953	15	,577
	Kontrol	,932	15	,289
Okuduğunu Anlama Ön Test	Deney	,947	15	,482
	Kontrol	,799	15	,004*
Okuduğunu Anlama Son Test	Deney	,812	15	,005*
	Kontrol	,924	15	,222

$p<0,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutum testlerinden alınan puanların normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu iki testte Mann Whitney U testi ile Wilcoxon Signed-Rank Test kullanılırken normal dağılım gösterdiği belirlenen Okuma Hızı ile Prozodik Okuma testlerinde Bağımsız Örneklemeler için T Testi ile İlişkili Örneklemeler için T Testi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama, okuma tutumu, okuma prozodisi ve okuma hızı gibi değişkenler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar verilmektedir. Bu probleme dair bulgular Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular, Prozodik Okumaya Yönelik Bulgular, Okuma Hızına Yönelik Bulgular, Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular ve Akıcı Okuma Becerilerinin Okuma Tutumuna Etkisi şeklinde 5 başlık altında açıklanmıştır.

3.1. Alt Problemin İlk Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci problemi “Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

3.1.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	15	7.07	4.59	14.40	5.08
Kontrol	15	10.47	3.42	14.73	3.24

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinde ön test puan ortalamaları 7.07 iken son test puan ortalamalarının 14.40’a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları ön test sonucunda 10.47 iken son testte 14.73’e yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan testin her iki grubun lehine sonuçlandığı söylenebilir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Farkın deney grubunda yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada cevabı aranan diğer bir soru ise “Okuduğunu anlama becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına ait bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Ön test	Deney	15	11.83	177.50	57.500	.022
	Kontrol	15	19.17	287.50		
Son test	Deney	15	16.47	247.00	98.000	.545
	Kontrol	15	14.53	218.00		

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanlarının arasındaki farklılığı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yukarıdaki Tablo 3.2’de yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda kontrol grubunun lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=57.500$, $p<.05$). Ancak, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonuçlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($U=98.000$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanı deney grubu ön test puanına göre anlamlı derecede yüksekken her iki grubun son test puanları arasında fark olmadığı ortaya konulmuştur. Deney grubunda yürütülen çalışmanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine pozitif katkıda bulunduğu ve anlama düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 3.3’te “Okuduğunu anlama becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	Sıra top.	z	p
Deney	Negatif sıra	2	1.75	3.50	-3.212	.001
	Pozitif sıra	13	8.96	116.50		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	1	3.00	3.00	-3.126	.002
	Pozitif sıra	13	7.85	102.00		
	Eşit	1				

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanlarının arasındaki farklılığı incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli

Sıralar Testi sonuçları yukarıdaki Tablo 3.3'te yer almaktadır. Yapılan analiz sonucuna göre deney grubu okuduğunu anlama son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($z=-3.212$; $p<0,05$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan elektronik kitaplarla serbest okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede etkili olmuştur denilebilir. Diğer yandan, yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol grubu son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($z=-3.126$; $p<0,05$). Bu sonuca göre kontrol grubuna uygulanan geleneksel okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Fark puanları arasında yapılan analiz sonucu göstermektedir ki pozitif sıranın sayısı negatif sıranın sayısından daha fazla olduğu için deney grubu ile yürütülen elektronik kitapların okuduğunu anlama becerisini artırdığı benzer şekilde kontrol grubu ile yürütülen geleneksel okuma yönteminin de okuduğunu anlama becerisini artırdığı söylenebilir.

3.2. Alt Problemin İkinci Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.2.1. Prozodik Okumaya Yönelik Bulgular

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Testi Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	15	21.80	4.19	30.40	5.26
Kontrol	15	18.80	5.59	23.47	4.51

Tablo 3.4'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Prozodik Okuma testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmalarına ait verileri gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma prozodilerinin ön test puan ortalamaları 21.80 iken son test puan ortalamalarının 30.40'a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları 18.80 iken son testte 23.47'ye yükseldiği belirlenmiştir. Her iki çalışma grubunda da artış gözlemlenmiştir fakat deney grubunda farkın yüksek olduğu görülmüştür.

Cevabı aranan bir başka soru da “Prozodik okuma açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorularının bulguları verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Prozodik Okuma Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	Deney	15	21.80	4.19	28	1.661	.108
	Kontrol	15	18.80	5.59			
Son test	Deney	15	30.40	5.26	28	3.872	.001
	Kontrol	15	23.47	4.51			

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu ($\bar{X}=21.80$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}=18.80$) öğrencilerin Prozodik Okuma ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t(28)= 1.661$; $p>0,05$). Ancak araştırmaya katılan deney grubu ($\bar{X}=30.40$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}=23.47$) öğrencilerin Prozodik Okuma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t(28)= 3.872$; $p<0,05$). Bu sonuca göre elektronik kitaplarla uygulanan serbest okuma etkinliklerinin geleneksel yöntemle uygulanan serbest okuma etkinliklerine göre öğrencilerin Prozodik Okuma son testlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6’da “Prozodik okuma açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Prozodik Okuma Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	n	Fark	SS	sd	t	p
Deney	15	-8.600	2.82	14	-11.797	.000
Kontrol	15	-4.667	3.30	14	-5.461	.000

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Prozodik Okuma Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı incelemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları yukarıdaki Tablo 3.6’da yer almaktadır. Yapılan analiz sonucuna göre deney

grubu Prozodik Okuma son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(14) = -11.797$; $p < 0,001$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan elektronik kitaplarla serbest okuma etkinliklerinin öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirmede etkili olmuştur denilebilir. Diğer yandan, yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol grubu son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(14) = -5.461$; $p < 0,001$). Bu sonuca göre kontrol grubuna uygulanan geleneksel okuma etkinliklerinin öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Alt Problemin Üçüncü Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.3.1. Okuma Hızına Yönelik Bulgular

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön test		Son test	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney	15	416.67	99.385	466.73	110.29
Kontrol	15	381.67	89.142	389.93	96.58

Tablo 3.7 deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Hızı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmalarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin Okuma Hızı ön test puan ortalamaları 416.67 iken son test puan ortalamalarının 466.73'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları ön test sonucunda 381.67 iken son testte 389.93 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.7'de "Okuma hızları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" Okuma hızları açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorularına ait bulgular açıklanmıştır.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	Deney	15	416.67	99.385	28	1.015	.319
	Kontrol	15	381.67	89.142			
Son test	Deney	15	466.73	110.29	28	2.029	.052
	Kontrol	15	389.93	96.58			

Tablo 3.8 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu ($\bar{X}$ =416.67) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}$ =381.67) öğrencilerin Okuma Hızı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t(28)= 1.015$; $p>0,05$). Diğer yandan, araştırmaya katılan deney grubu ($\bar{X}$ =466.73) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}$ =389.93) öğrencilerin Okuma Hızı son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t(28)= 2.029$; $p>0,05$).

Tablo 3.9’da “Okuma hızları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ait bulgular açıklanmıştır.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	n	Fark	SS	sd	t	p
Deney	15	-50.067	51.089	14	-3.795	.002
Kontrol	15	-8.267	18.192	14	-.454	.657

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuma Hızı ön test ve son test puanlarının arasındaki farklılığı incelemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları yukarıdaki Tablo 3.9’da yer almaktadır. Yapılan analiz sonucuna göre deney grubu son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(14)= -3.795$; $p<0,05$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan elektronik kitaplarla serbest okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirme noktasında etkili olmuştur denilebilir. Diğer yandan, yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol grubu son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(14)= -.454$; $p>0,05$). Bu sonuca göre kontrol grubuna uygulanan geleneksel okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

3.4. Alt Problemin Dördüncü Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci problemi “Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme dair bulgular okuma tutumu başlığı altında açıklanmıştır.

3.4.1. Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular

Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Tutum Testi Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	15	66.73	9.05	74.53	4.50
Kontrol	15	72.67	7.94	62.00	13.79

Tablo 3.10’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum ölçeği testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmalarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin Okuma tutum ön test puan ortalamaları 66.73 iken son test puan ortalamalarının 74.53’e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları ön test sonucunda 72.67 iken son testte 62.00’ye düştüğü belirlenmiştir.

Tablo 3.11’de “Okuma tutumları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Tutum Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ön test	Deney	15	12.07	181.054	164.000	.032
	Kontrol	15	18.93	283.951		
Son test	Deney	15	19.07	286.050	59.000	.026
	Kontrol	15	11.93	178.946		

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarının arasındaki farklılığı incelemek için yapılan Mann

Whitney U testi sonuçları yukarıdaki Tablo 3.11’de yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda kontrol grubunun lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=164.000$, $p<.05$). Ancak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney grubunun lehine Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği sonuçlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($U=59.000$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubunun Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanı deney grubu ön test puanına göre anlamlı derecede yüksekken deney grubunun Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puanı kontrol grubunun son test puanından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum deney grubu ile yapılan çalışmanın kitap okumaya yönelik tutumu pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Cevabı aranan bir diğer soru ise “Okuma tutumları açısından deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup		n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Deney	Negatif sıra	2	2.25	4.50	-3.155	.002
	Pozitif sıra	13	8.88	115.50		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	12	8.92	107.00	-2.675	.007
	Pozitif sıra	3	4.33	13.00		
	Eşit	0				

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuma Tutum Testi ön test ve son test puanlarının arasındaki farklılığı incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yukarıdaki Tablo 3.12’de yer almaktadır. Yapılan analiz sonucuna göre deney grubu Okuma Tutum son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı

düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($z=-3.155$; $p<0,05$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan elektronik kitaplarla serbest okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmede etkili olmuştur denilebilir. Diğer yandan, yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol grubu son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($z=-2.675$; $p<0,05$). Bu sonuca göre kontrol grubuna uygulanan geleneksel okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.5. Alt Problemin Beşinci Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü problemi “Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme dair bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3.13. Öğrencilerin Okuma Tutumları ile Akıcı Okumaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Tablosu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	91,201	12,502	-	7,295	0,000
Akıcı Okuma	-0,021	0,055	-0,066	-0,377	0,709
Okuma Etk. Türü	-13,113	4,104	-0,559	-3,195	0,004
R=0,538	R ² =0,289				
F _(2,27) =5,495	p<0,05				

Akıcı okuma tutumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen akıcı okuma ile okuma etkinliği türünün (geleneksel okuma etkinliği-elektronik kitaplarla serbest okuma etkinliği) öğrencilerin akıcı okumalarını ne şekilde yorumladığını ortaya koymak için yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda okuma etkinliği türü ile akıcı okumanın öğrencilerin akıcı okuma ve okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki ($R=0,538$ $R^2=0,289$) olduğu söylenebilir. $F_{(2,27)}=5,495$, $p<0,05$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında öğrencilere uygulanan okuma etkinliği türünün ($p<0,05$) akıcı okuma tutumu üzerine anlamlı etkisi olduğu görülürken

öğrencilerin akıcı okumalarının ($p>0,05$) akıcı okuma tutumları ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.





TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar alan yazındaki sonuçlarla ilişkilendirilerek tartışılmakta ve bu tartışma doğrultusunda uygulama yapanlara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın ilk alt problemini oluşturan okuduğunu anlama çalışmalarının ilk test sonucunda deney grubu öğrencilerin ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasına göre yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubunun da ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasına göre okuduğunu anlama puan ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Yapılan ikinci test sonucunda kontrol grubunun ön test puanı deney grubunun ön test puanına göre yüksekken son test puanlarında iki grup arasında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan üçüncü testin sonucunda hem deney grubu öğrencilerin hem de kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre hem elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin hem de baskı tabanlı kitaplarla yapılan okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamayı artırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada uygulanan her iki yöntemin de okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada iki grubun ön test puanlarına göre son test puanlarının artışı Batluralkız (2018), Margolin, Toland ve Kegler (2013), Ertuğrul (2013), Şahin (2011), Duran ve Topbaşoğlu'nun (2015) Başaran (2014) tarafından yapılan çalışmalarla ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma bulgularına ek olarak iki grubun başarısı arasında fark olmamasına rağmen öğrencilerin hikâye edici metinleri kâğıttan okumaktan zevk aldıklarını (Başaran, 2014), ise, katılımcıların kâğıttan okuma becerisi arttıkça ekrandan okuma becerisinin de arttığını da (Macit, 2016) belirten çalışmalar vardır.

Ancak Baştuğ ve Keskin (2012), Özen (2014), Ertem ve Özen (2014), Ackerman ve Lauterman (2012), Mangen, Walgermo ve Bronnick (2013), Chen ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmalarda kâğıttan ve ekrandan okuyan iki gruptaki öğrencilerin doğru okuma ve anlama puanlarının farklı olduğunu ve farkın kâğıttan okuma lehine

olduğunu belirtmişlerdir. Elkatmış (2015) bu sonucu ekran okumanın kâğıttan okumaya kıyasla gözü, zihni ve bedeni yorduğu ve buna bağlı olarak okuyucunun okuma ve anlama performansını düşürdüğü şeklinde açıklamıştır. Ak (2019)'ın yaptığı araştırmada da öğrencilerin ekrandan okuma sonrası okumaya yönelik tutumlarında düşüş yaşanması bunu doğrular niteliktedir. Buna karşın ekran okumanın daha etkili olduğunu belirten araştırma bulguları da bulunmaktadır. Alevli (2014), İleri (2011), Stoop, Kreutzer ve Kircz (2013), Doty, Popplewell ve Byers (2001) tarafından yapılan çalışmalarda elektronik ortamdan okunan metinleri okuyan öğrencilerin daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan prozodik okuma çalışmalarının ilk test sonucunda deney grubu kontrol grubu öğrencilerin ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamasına göre yükseldiği görülmüştür. Yapılan ikinci test sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin prozodik okuma ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı lakin son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin geleneksel yöntemle uygulanan serbest okuma etkinliklerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan üçüncü test sonucunda deney grubunun ve kontrol grubunun prozodik okuma son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre hem elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinlikleri hem de geleneksel yöntemlerle yapılan serbest okuma etkinliklerinin prozodik okumada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu Aşıkcan (2019) ve Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonucuna benzer olarak literatür sonuçları prozodinin okuduğunu anlama becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi olduğu yordanmıştır. Hızlı okuma, doğru okuma ve prozodi gibi akıcı okuma becerilerinin gelişimleri birbirini etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara zıt olarak Kaya ve Doğan (2016) okuma prozodisinin sınıf seviyesine göre yetersiz düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yapılan üçüncü test sonucunda deney grubunun ve kontrol grubunun prozodik okuma son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle elektronik kitaptan okumanın, okuma prozodisi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan okuma hızından elde edilen sonuca göre deney grubuna uygulanan elektronik kitaplarla serbest okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirme noktasında etkili olurken, kontrol grubuna uygulanan baskı tabanlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmede etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguya benzer olarak Başaran (2014), yaptığı çalışmada hikâye metinlerini kâğıttan okuyan öğrencilerle ekrandan okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak yapılan diğer çalışmalar, genel olarak kâğıttan ya da ekrandan okumanın, okuma hızı üzerinde bir etkisi bulunmadığını göstermektedir. Güneri (1987), yaptığı çalışmada erkeklerin okuma hız puanları kızların ortalamasından düşük olduğunu belirtmiştir. Keskin (2012), araştırmasını okuması zayıf öğrencilerle koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemleri uygulamış, çalışma sonunda üç yöntemin birlikte uygulandığı öğrencilerin okuma hızlarında artış olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, yapılandırılmış okumanın, okuma hızını en çok geliştiren yöntem olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Kurniawan ve Zaphiris (2001), Joon ve Joan (2012), yaptıkları araştırmalarda ekrandan okuyan öğrencilere nazaran kâğıttan okuyan öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kurniawan ve Zaphiris (2001) artan sütun sayısının katılımcıların tercihlerini değiştirmedeğini bildirmiştir. Yapılan başka araştırmalarda ise Macit ve Demir (2016), öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%82,4) ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiğini, yaklaşık yarısının ise (%49) kâğıttan okuma becerilerinin kısmen yeterli düzeyde olduğunu bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerin ekran okuma tercihleri ile kâğıttan okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını bildirmiştir. Buna benzer bir çalışmada (Dündar ve Akçayır, 2012), deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında bir fark bulunamamıştır. Kaya ve Doğan (2016), birinci sınıf öğrencileriyle çalışmış, okuma hızları sınıf seviyesine göre yeterli düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmada ekran üzerinden yapılan okuma ile okuma hızlarının olumlu yönde ilerlediği sonucuna varılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan okuma tutumunun ilk test sonucuna göre deney grubu öğrencilerin son test puanının ön test puanına göre yükseldiği görülürken kontrol grubunun son test puanının ön test puanına göre düştüğü sonucuna varılmıştır. Yapılan ikinci test sonucunda kontrol grubunun ön test puanı deney grubunun ön test puanına göre anlamlı derecede yüksekken deney grubunun son test puanının kontrol grubunun son test puanına göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan üçüncü test sonucunda deney grubunun okuma tutumu son test puanının ön test puanına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin hem de geleneksel okuma yöntemiyle yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer biçimde Duran ve Topbaşoğlu'nun (2015) öğrencilerin tablet bilgisayarlara karşı olumlu tutumları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak çalışmalar genelde bu sonuçlarla zıtlık göstermektedir. Örneğin, Maden ve Maden (2016), lise öğrencilerinin ekran okumaya yönelik olumsuz tutumların ekran okumaya yönelik olumlu tutum ortalamalarından fazla olduğunu, Ak (2019), öğrencilerin ekrandan okuma sonrası okumaya yönelik tutumlarında düşüş yaşandığını, Başaran (2014), öğrencilerin metinleri okurken ekrandan ziyade kâğıttan okumayı daha fazla sevdiklerini belirtmiştir. Mathew (1995) ise iki grup arasında tutum olarak bir fark olmadığını belirtmiştir. Özdemir ve Şerbetçi (2018), dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışma sonunda okul öncesi dönemde eve alınan dergi ve gazete gibi okuma materyalleri, sesli hikâye okumaları, kitabevi, kitap fuarı ve kütüphanelere gitme gibi faaliyetlerin çocukların okuma tutumunda olumlu farklara neden olduğunu belirlemiştir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan akıcı okuma için uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonucunda okuma etkinliği türü ile akıcı okumanın öğrencilerin akıcı okuma ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında öğrencilere uygulanan okuma etkinliği türünün akıcı okuma tutumu üzerine anlamlı etkisi olduğu görülürken, öğrencilerin akıcı okumalarının akıcı okuma tutumları ile anlamlı bir

ilişkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca benzer olarak, Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller'in (2014) 6 ay süren bu araştırma sonucunda sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlama ve okuma üzerinde anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Cerasale (2009) hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrencilerle bilgisayar destekli tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okumaları da geliştirdiğini belirtmiştir. Kaya ve Doğan (2016) üst sosyoekonomik düzey için doğru okuma becerisinin, üst ve orta sosyoekonomik düzeyin okuma hızının ve üst ve orta sosyoekonomik düzey için prozodik okumanın daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Aşıkcan (2019) ise şiir, bilgi verici, hikâye edici metin türünde okumaların öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini, artış olmayan öğrencilerin ise okuma hatalarının azaldığını belirtmiştir.

Sonuçlar

Öğrencilerin teknolojik aletlere olan ilgisi, ulaşma seviyesi, teknolojik altyapı gibi durumların gelişmesi ülkemizde yapılan ve yapılacak olan çalışmalara bağlıdır. Dolayısıyla 2012 yılında FATİH Projesiyle dağıtılan tabletlerle teknolojinin hızlı bir şekilde eğitim hayatında kullanılması, ekran okuma becerilerini arttırmış ve kâğıttan okuduğunu anlama başarı seviyesiyle eşit duruma getirmiştir. Bunun yanında özellikle tablet ve akıllı telefon gibi ekran okumayı gerektiren cihazların çok küçük yaşlardan itibaren kullanılması ekran okumanın gelişmesini ve yaygınlaşmasını etkilemektedir. Ayrıca, Covid 19 salgınından dolayı uzaktan eğitimin mecbur hale gelmesi ve yaygınlaşması ekrandan okumanın da sıradan hale gelmesine neden olmuştur. Dolayısıyla bu gelişmeler sonucunda hem günümüzde hem de gelecekte ekran okumanın eğitimde daha da etkin kullanılacağı söylenebilir. Ekran okumanın hayatımızdaki artan yeri ve önemi içinde kâğıdın asla vazgeçemeyeceğimiz en etkili okuma ortamı olduğunu unutmamalıyız.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına, alan yazınında uygulama yapacak eğitimcilere, elektronik kitap alanında çalışan veya çalışacak araştırmacılara katkı sağlaması açısından tavsiye niteliğinde bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılar için öneriler:

- ✓ Araştırmadan önce katılımcılara farklı materyaller (telefon, tablet, bilgisayar) üzerinden okuma etkinlikleri yaptırarak katılımcının farklı olanaklarla kullanılan materyale adaptesi sağlanabilir.
- ✓ Araştırma grubu seçilirken ilkokulda, ortaokulda, lisede ve üniversitede eğitim-öğretim gören gruplar ile çalışılarak konu üzerinde daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
- ✓ Herkesin ekrana bu kadar bağımlı yaşadığı dönemde teknoloji öğrencilerin yararına ve geleceğine katkı sağlayacak şekilde kullanılabilir. Örneğin akan yazı formatında hikâye sayısı eğitimciler tarafından artırılabilir. Uygun formatlara çevrilerek erişme kolaylığı sağlanabilir.
- ✓ Ekran üzerinden okunan metinler görsellerle desteklenebilir, okuma öncesinde göz gezdirilerek metne karşı fikir yürütmesi sağlanabilir.

Ebeveynler için öneriler:

- ✓ Çocuğunuzun kısa süre de olsa telefon ile vakit geçirdiğini söyleyebiliriz. Bu durumu fırsata çevirmek için telefon üzerinden birlikte 20 dakika okuma yapmak onların kitap okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilir. Ekran üzerinden okuma alışkanlığı kazandırmak onları pratik bir okur olma yolunda ilerletebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, R. ve Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? *A Metacognitive Analysis Of Learning Texts Under Time Pressure, Computers in Human Behavior*, 5, 1816-1828.
- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 463-471.
- Ak, E. (2019). Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Zonguldak.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (4. baskı, s. 15-48). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Alexander, J.E. ve Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.

- Arabacı, G. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Aşıkcı, M. (2019). Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Ay, B. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanım Durumlarına Göre Okuma Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Gaziantep.
- Aydemir, Z., Öztürk, E., Horzum, B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4) 2263-2276.
- Azak, A. A. (2019). *Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri*. Ankara: Gülhane Yayınları.
- Batluralkız, Ç. (2018). Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kütahya.
- Usta, M. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- 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. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). okuma becerilerinin okuma ortamına açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3),73-83.

- Beck, R. C. (2004). *Motivation theories and principles* (5th. Ed). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.
- Beyazıt, Z. Z. (2018). Türkçe Konuşma Dilinde Duygusal Prozodi Ve Sözel Birleşenlerin İncelenmesine Yönelik Nörodilbilimsel Bir İnceleme. Doktora Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Black, A.-M.L. (2006). *Attitudes to reading: an Investigation across the primary years*. Virginia, QLD: Australian Catholic University.
- Borchers, J. Electronic books: definition, genres, interaction design patterns, <http://hci.rwthachen.de/materials/publications/borchers1999c.pdf/> Erişim Tarihi: 04.05.2021.
- Bozkurt, B. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Brown, S. ve Brown, S. R. (2011). *Listening myths: Applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cerasale, M. W. (2009). The Effects of Computer-Assisted Repeated Readings on the Reading Performance of Middle School Students With Mild Intellectual Disabilities. Doctoral Dissertation, *University of Central Florida Orlando*, Florida.
- Chen, Guang, Cheng, Wei, Chang TingWen, Zheng, Xiaoxia ve Huang, Ronghuai (2014), A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter? *Journal of Computers In Education*. <https://link.springer.com/article/> Erişim Tarihi: 01.04.2019.

- Coiro, J., Sekeres, D.C., Castek, J. ve Guźniczak, L. (2014). Comparing the quality of third, fourth, and fifth graders' social interactions and cognitive strategy use during structured online inquiry. *Journal of Education*, 194(2), 1-15.
- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Çelenk, S. (2005). Yeni ilk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımları ışığında değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çetin, Y. (2007). Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması. *XVI. Ulusal eğitim bilimleri kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, 5-7 Eylül.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çiftçi, M. C. ve Şaktanlı, S. C. (2017). Hızlı okuma teknikleri eğitiminin piyano deşifre becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 35-55.
- Çiçekçi, M. A. (2017). *Zihinsel anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Kırmızı Karınca Yayınları.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 137-161.
- Demiray, U. ve Gürçan, H. İ. (2005). Yayın etiği bağlamında elektronik yayınlarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(1), 5-10.
- Dijital (2021). Dijital Küresel İstatistik Raporu. <https://recrodigital.com/dijital-2021-ekim> küresel-istatistik-raporu/ Erişim Tarihi: 11.12.2021.
- Dillon, A. (1992), Reading from paper versus screens: A critical review of empirical literature, *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.

- Doty, D. E., Popplewell, S. R. ve Byers, G. O. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 374-384.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 165-175.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014), Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, 2, 1-11.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama (Digital-interactive narrative text and understanding). *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Dursun, H. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi*, Niğde.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. paper: the effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3),441-450.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: Ekran okuma, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1-15
- Esmer, B. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Elektronik Ortamlarda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19),615-630.
- Ercan Güven, A. N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 10(7), 395-406.

- Ertem, İhsan Seyit ve Özen, Musa. (2014), Metinleri Ekrandan okumanın anlam kurmaya etkisi. *İnternational Journal of Social Science*, 24,315-350.
- Ertuğrul, B. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıflarda Ekrandan Okumanın Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Uşak Üniversitesi*, Uşak.
- Fujita, K. ve Yamashita, J. (2014). The relations and comparisons between reading comprehension and reading rate of japanese high school efl learners. *The Reading Matrix*, 14(2), 34-49.
- Foltz, P. W. (1996). Latent semantic analysis for text-based research. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28(2), 197-202.
- Gout, A., Christophe, A., ve Morgan, J.L. (2004). Phonological phrase boundaries constrain lexical access. II. Infant data. *Journal of Memory and Language*, 51(4), 548-567. doi:10.1016/j.jml.2004.07.002
- Greenlee-Moore, M.E. ve Smith, L.L. (1996). Interactive computer software : the effects on young children's reading achievement. *Reading Psychology*, 17(1), 43-64.
- Grimshaw. S., Dungworth. N., McKnight. C. ve Morris. A. (2007). Electronic books: children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4),583-599.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kayseri.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülfil, D. (2019). Yabancı dil öğrencileri ile farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırması (ÇÜ Örneği). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 78-107.

- Güneş, D. Z., Akıman, H., Coşar, İ., Beybağa, A., Karatepe, G., ve Gür, M. (2021). Türkçe PREP'in anlamsız kelimeleri seslendirme ve sesli okuma-anlama becerilerine etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 136-153.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (3. Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2005). Niçin ses temelli cümle yöntemi? Eğitimde yansımalar VIII: *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, (Millî Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı)*, Ağustos, 248,26-28.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14),1-20.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, D. Z., Akıman, H., Coşar, İ., Beybağa, A., Karatepe, G., ve Gür, M. (2021). Türkçe PREP'in anlamsız kelimeleri seslendirme ve sesli okuma-anlama becerilerine etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 136-153.
- Güneri, M. (1987). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması. Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Eskişehir.

- Gürol, A. ve Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Hawkins, D. T. (2000). Electronic books: a major publishing revolution: *Part 1: general considerations and issues*, *Online*, 24(4), 14-28.
- Herman, P.A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 553-565. DOI:10.2307/747942
- Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D.G., Jusczyk, P.W., Cassidy, K.W., Druss, B., ve Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, 26(3), 269-286.
- Hutchison, A. ve Colwell, J. (2016) Preservice teachers' use of the technology Integration planning cycle to integrate ipads into literacy instruction, *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 1-15.
- International Reading Association (2009). New literacies and 21st-century technologies. Newark, DE: *International Reading Association*.
- Işık, A. D. (2013). Dijital kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395-411.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- İleri, Z. (2011). Ekrandan Okumanın İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı iletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Joon, K. H. and Joan, K. (2012). Reading from an LCD monitor versus paper: Teenagers' reading performance. DOI: 10.5861/ijrset.2012.170.

- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kana'an, B. H. I., Rab, S. D. A. ve Siddiqui, A. (2014). The effect of expansion of vision span on reading speed: a case study of efl major students at king khalid university. *English Language Teaching*, 7(10), 57-68.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1435-56.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi, *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013), Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi: (dinleme okuma konuşma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dilbilgisi); yeni Türkçe programına göre stratejiler, yeni yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, planlar, uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kocaarslan, M. (2016). Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.

- Kolburan-Geçer, A. ve Bakar-Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-24.
- Köksal, Ç, Erginer, E. ve Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: Bir metafor analizi çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156.
- Kuhn, M.R. ve Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kuhn, Melanie R., Schwanenflugel, Paula J., ve Meisinger, Elizabeth B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kurniawan, S. H. ve Zaphiris, P. (2001). *Investigating computer screen and paper reading speed differences*. <http://ktisis.cut.ac.cy/handle/10488/5243/> Erişim Tarihi: 01.05.2021.
- Kuru, O., Kaşkaya, A. ve Calp, D.Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 70-84.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağačkıran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Larson, L. C.(2010). Digital readers: The next chapterine-Book reading and response. *Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Delgado Herrera, P. (2020). Within the IBM Galaxy: Exploring Differences İn Online Processes and Comprehension Outcomes Between Reading on Screen And Reading on Paper. (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Lau, W. W., Lui,V., ve Chu,S.K.(2017).The use of wikis in a science inquiry-based Project in a primary school. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 533-553.

- Lucas, M. P. (2008). Reading And The Elementary Principal: Implications For Policy and Practice. Unpublished Doctoral Dissertation. *Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education*, Pittsburgh.
- M. Soyuçok, S. G. Mazman Akar (2018). Ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 17-30.
- 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. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maden, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Mangen, A., Walgermo, B. R. and Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Margolin, Sarah J., Driscoll, Casey, Toland, Michael ve Little Kegler, J. (2013). E-readers, computer screens or paper: does reading comprehension change across media platforms?, *Wiley Online Library*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/> Erişim Tarihi: 01.04.2019.
- Matthew, K.I. (1995). A Comparison of the Influence of CD-ROM Interactive Storybooks and Traditional Print Storybooks on Reading Comprehension and Attitude. Unpublished Doctoral Dissertation, *The University of Houston*, Texas.
- Maynard, S. ve Cheyne, E. (2005). "Can electronic textbooks help children to learn?", *The Electronic Library*, 23(1), 103 – 115.
- McGrail, E. ve Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415-437.
- Mckenna, M.C., Reinking, D., Labbo, L.D. ve Kieffer, R.D. (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader. *Reading and Writing Quarterly*, 15(2), 111-126.

- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mercan, N. (2016). X, Y ve Z kuşağı kadınların farklı tüketim alışkanlıklarının modern dünyada inşa edilmesi. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 59-70.
- Miranda, T., Williams Rossi, D., Johnson, K. A. ve Mckenzie, N. (2011). Reluctant readers in middle school: successful engagement with text using the e-reader. *International Journal of Applied Science and Technology*, 1(6), 81-90.
- Miller, Justin. ve Schwanenflugel, Paula J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: *National Institute of Child Health and Human Development*.
<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf/> Erişim Tarihi:14.04.2020.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, *Mathematics and Science*. OECD Publishing.
- Ormancı, Ü. (2018). Rehberli Araştırma-Sorgulama Yaklaşımına Uygun Web Destekli Fen Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Z-Kitap Örneği. Doktora Tezi, *Bursa Uludağ Üniversitesi*, Bursa.
- Oxford (2012). Oxford Dictionaries.
<http://oxforddictionaries.com/definition/english/e-book.> Erişim Tarihi: 01.11.2021.

- Önder, I. (2010). *Elektronik kitap olgusu ve Türkiye’de durum*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öngöz S. (2015). *Elektronik kitap*. Ankara: Sakarya Üniversitesi- Tojet Yayınevi
- Öngöz, S. (2011). Bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitap. 5th international Computer ve Instructional Technologies Symposiu. Fırat University. Elazığ, 22-24 September 2011.
- Öngöz, S. ve Mollamehmetoğlu, M. Z. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin elektronik kitap algısı. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(3), 336-353.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. (4. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. DOI:10.17051/ilkonline.2019.506973.
- Özdener, N. ve Öztok, M. (2005). Türk ve İngiliz öğretim programlarının bilgisayar ve internet okuryazarlığı açısından karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 167(2), 236-247.
- Özen, M (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma İle Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Özen, M. ve Ertem, İ. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*. 24 (1), 319-350.
- Öztürk, E, Can, I. (2013). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 137-153.
- Palavuzlar, T. (2009). Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.

- Rasinski, T. (2004), Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*.
<https://eric.ed.gov/?ID=EJ716702>. Erişim Tarihi: 01.18.2019.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader* (2nd ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E. H., Petscher, Y. ve Feller, K. (2014). The relationship between a silentreading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *TextProject Article Series*.
- Razı, S. (2008), *Okuma becerisi öğretilimi ve değeriendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Richaudeau, F., Gauquelin, M., ve Gauquelin, F. (2004). *Méthode de lecture rapide* Richaudeau. Retz.
- Petscher, Y. ve Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107-129.
- Prensky, M. (2001). Digitalnatives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Projesi, F. A. T. I. H. (2011). FATİH projesi. Ankara: MEB.
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.04.2019.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51
- Sarı, B. (2018). Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamli Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bursa.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretilim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ethem Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*. <http://www.readingonline.org/newliteracies/> Erişim Tarihi:14.04.2020.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. ve 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.
- Stoop, Judith, Kreutzer, Paolien, ve Kircz, Joost (2013). Reading and learning from screens versus print: a study in changing habits: Part 2 - comparing different text structures on paper and on screen. *New Library World*, s. 371-383. *Studies in Educational Technology*, 2, 1-10. DOI: 10.5861/ijrset.2012.170.
- Susar Kırmızı, F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5, 286-301.
- Şahin, A. (2011). Effects of linear texts in page scrolling and page-by-page reading forms on reading comprehension introduction. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 94-100.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Şengül, M., ve Yalçın, S.K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 1(164), 36-59.
- Tankersley, K. (2003). The threads of reading: Strategies of literacy development. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Supervision Development.
- Therrien, W. J. ve Hughes. C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities - A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 257-275.
- Türk Dil Kurumu (2013). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). <https://www.tuik.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.04.2019.
- Tortorelli, L. S. (2020). Beyond first grade: Examining word, sentence, and discourse text factors associated with oral reading rate in informational text in second grade. *Reading and Writing*, 33(1), 143-170.
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148-165.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 70-84.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünveren, D. K. (2019). Bağlam ve süreç temelli yazma becerisinin gelişiminde söylem çözümleme yönteminin etkisi: örnek uygulama. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 202-242.
- Vatansever, H. (2008). Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Whalley, K. ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1/1), 1-25.
- Yamaç, A. ve Ulusoy, M.(2016). The effect of digital story telling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretimi yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bolu.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8 Baskı. Ankara. Seçkin Yayınevi.
- Yüncül, E. (2014). Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Başarı ve Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Balıkesir.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 21.



EKLER

Ek-1 Etik Kurul Belgesi

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 05/10/2020
OTURUM NO : 05
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 4- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ'ın danışmanı olduğu Meryem DÜGEROĞLU tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 4- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ'ın danışmanı olduğu Meryem DÜGEROĞLU tarafından yapılan "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuma Tutumuna Etkisi" isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik ilkelere uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Mustafa ÖZEN

ÜYE
Prof. Dr. Hacı Bayram IŞIK

ÜYE
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN

ÜYE
Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

ÜYE
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

ÜYE
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN

ÜYE
Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU

Ek-2 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-69184381-405.01-21151512
Konu : Anket İzin Talebi
(Meryem DÜĞEROĞLU))

23.02.2021

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Dairesi)

İlgi: Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi'nin 8553 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrenciniz Meryem DÜĞEROĞLU'nun hazırlamakta olmuş olduğu, "Elektronik Kitaplarla Yapılan Okuma Etkinliklerinin, İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuma Tutumuna Etkisi" konulu tez çalışması 15 Mart 2021 - 15 Haziran 2021 tarihleri arasında Covid -19 tedbirleri kapsamında İl Hıfzıssıhha kurulunca belirlenmiş kısıtlamalara uyulduğu takdirde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

25/02/2021

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Fabrikalar Mah. Ulubatlı Hasan Cad. No:39 Merkez/KIRIKKALE

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (318) 222 61 07

Bilgi için: Deniz GÖKSEL

E-Posta : ozelogretim71@gmail.com

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : kirikkale.meb.gov.tr

Faks: 3182242559

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6053-cbaf-312f-8508-8198 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-3 Veli İzin Belgesi

Sayın Velim;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri İle Okuma Tutumuna Etkisi” adıyla, 14 Mart 2021 – 14 Haziran 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Birinci sınıf öğrencilerin elektronik ortamda okuma becerilerinin okuma hızı, prozodik okuma, okuduğunu anlama ile okuma tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı: Meryem DÜĞEROĞLU

[Redacted Signature]

Ek-4 Yayınevi İzin Belgesi

Velisi bulunduğum sınıfı.....numaralı öğrencisi

.....

*.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum.*

...../...../.....

İmza:

Veli Adı-Soyadı:

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

26.06.2020

İlgi: Meryem DÜĞEROĞLU'nun 17.06.2020 tarihli dilekçesi.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Meryem DÜĞEROĞLU'nun “Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ile Akıcı Okuma Becerileri ve Okuma Alışkanlığına Etkisi” konulu tez çalışması ve ilgi dilekçesi kurumumuzca incelenmiştir.

Yapmış olduğumuz inceleme sonucunda; telif hakkı Erdem Yayınlarına ait olan “Petek Kitaplarım Seti (15 Kitap Set) ile Dünya Masalları Setinin (10 Kitap) ilgili tez çalışmasında bilimsel amaçlı olarak dijital ortama aktarılacak seslendirilmesinde ve bu amaç doğrultusunda kullanılmasında sakınca bulunmamaktadır.

ERDEM YAYINLARI TİCARET AŞ



Ek-5 Prozodik Okuma Ölçeği İzin Belgesi 1

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Meryem DÜĞEROĞLU'nun 16.07.2020 tarihli dilekçesi.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Meryem DÜĞEROĞLU'nun "Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuma Tutumuna Etkisi" konulu tez çalışması ve ilgi dilekçesi tarafımca incelenmiştir.

Tarafımca geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği"nin ilgili tez çalışmasında bilimsel amaçlı olarak kullanılması tarafımca uygundur.

21.07.2020
Doç. Dr. Hasan Kağan KEŞKİN
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD

Ek-6 Prozodik Okuma Ölçeği İzin Belgesi 2

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Meryem DÜĞEROĞLU’nun 16.07.2020 tarihli dilekçesi.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Meryem DÜĞEROĞLU’nun “Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ve Okuma Tutumuna Etkisi” konulu tez çalışması ve ilgi dilekçesi tarafımda incelenmiştir.

Tarafımda geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği’nin ilgili tez çalışmasında bilimsel amaçlı olarak kullanılması tarafımda uygundur.

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD

Ek-7 Okuma Tutumu Ölçeği İzin Belgesi

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi: Meryem DÜĞEROĞLU’nun 16.07.2020 tarihli dilekçesi.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Meryem DÜĞEROĞLU’nun “Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri ile Okuma Tutumuna Etkisi” konulu tez çalışması ve ilgi dilekçesi tarafımda incelenmiştir.

Orjinali McKenna ve Kear tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6.sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye uyarlanan “Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” nin ilgili tez çalışmasında bilimsel amaçlı olarak kullanılması tarafımda uygundur.

Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa
KOCAARSLAN



Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi
ABD

Ek-8 Seslendirme Yönergesi

Sayın seslendirme uzmanı,

“Elektronik Kitaplarla Yapılan Serbest Okuma Etkinliklerinin, İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri İle Okuma Tutumlarına Etkisi” adlı bir yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Çalışmada, önceden belirlenmiş olan kitaplar seslendirilerek elektronik ortama aktarılacaktır. Seslendirme sürecinin doğru ve sorunsuz gerçekleşmesi çalışmanın niteliğini de belirleyecektir. Bu nedenle aşağıda verilen yönergeleri inceleyerek okuma sürecini başlatmanız çalışmanın sağlıklı olarak ilerlemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meryem DÜĞEROĞLU

YÖNERGE

Okunacak metni seslendirmeden önce;

- Her türlü elektronik aletin özellikle cep telefonunun kapalı olmasına dikkat ediniz.
- Sessiz bir ortam oluşturunuz.
- Metinleri en az 3 kez okuyunuz.
- Mikrofon ile aranızdaki mesafeyi; ses net ve anlaşılır olacak şekilde ayarlayınız.

Okunacak metni seslendirme sırasında;

- Kitabın kapağında yer alan başlığı ve yazarın adını tam olarak okuyunuz.
- Duraklama, mikrofon düzeltme, su içme, öksürme gibi akışı bozacak davranışlardan kaçınınız.
- Sesinizi zorlamadan, bağırmadan, kasmadan ve kısmadan okuyunuz.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.
- Sözcükleri okurken net ve doğru şekilde anlaşılması için normal okuma hızının altında bir tempoyla tane tane okuyunuz.
- Kelimeler, cümleler ve paragraf arası geçişte yeterli ölçüde duraklar yapmaya özen gösteriniz.
- Sözcükleri doğru telaffuz etmeye özen gösteriniz.

- Cümlelerin akışını bozmayacak şekilde nefesinizi ayarlayarak okuyunuz.
- Cümlelerin anlam özelliğine ve duygu değerine göre alçak, yüksek, ince, kalın, sert ve yumuşak şekilde okuyunuz.
- Metni hatasız, dikkatli ve özenli okuyunuz.
- Sayfa çevirme sesi veya dikkat çekici sesler çıkarmamaya özen gösteriniz.
- Kadın, erkek, çocuk gibi karakterlerin ses farklılığını mümkün olduğunca yansıtmaya çalışınız.
- Sesiniz yorulunca kaydı durdurup ara veriniz.



Ek-9 Prozodik Okuma Ölçeği

Değerli öğretmenim,

Bu ölçme aracı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerin serbest okuma saatinde yapılan okumalarının “Okuma Prozodileri Ve Doğru Okuma” becerilerini tespit etmek amacıyla kullanılacaktır. Okuma esnasında tabloyu uygun şekilde doldurmanız beklenmektedir. Kolaylıklar dilerim.

Öğrenci cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgölde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb).					

9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve ne kullanır; uyumludur; dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir.					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

Ek-10 Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

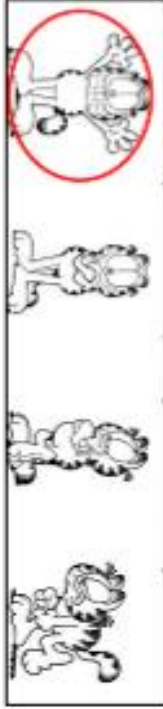
Sınıf:

Okul:

İsim:

Sevdiğiniz çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurda bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



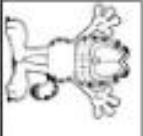
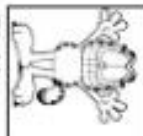
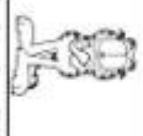
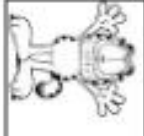
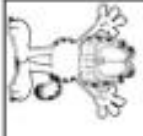
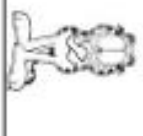
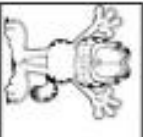
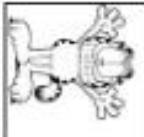
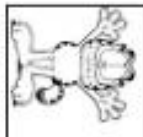
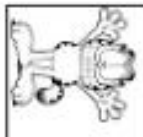
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



Ek-10b Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

6. Yeni bir kitabı başlarken kendini nasıl hissedersin?	   
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?	   
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	   
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?	   
10. Farklı türlerde kitap (bilgiye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?	   
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?	   
12. Akşamı kitabı ve çabına kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?	   
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?	   
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?	   
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?	   

Ek-10c Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



17. Türkiye derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplatırken kendini nasıl hissedersin?



Ek-11 Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

SÜPER BÖCEK

1. Küçük uğur böceği hangi seslerle uyanmış?

2. Küçük uğur böceği annesine niçin yardım etmek istemiş?

3. Küçük uğur böceği, daha önce kimlere yardım etmek istemiş?

4. Küçük uğur böceğine seslenen hangi karıncaymış?

5. Küçük uğur böceğine kim sürpriz yapmış?

6. Küçük uğur böceğine yapılan sürpriz nedir?

Ek-11b Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

GÜNEŞİ İSTİYORUM

1. Akşam olunca güneş nereye gidiyormuş?

2. Ali güneşe bakarken ellerini gözlerine neden siper ediyormuş?

3. Ali güneşle ne konuşmuş?

4. Dünyanın diğer ucundaki çocuklar güneş olmayınca ne yapacaklarmış?

5. Dünyanın diğer ucundaki taşıtlar neden üzülecekmiő?

6. Ali'nin en sevdiği oyuncadı hangisiymiş?

Ek-11c Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

SOKAK SÜPÜRGESİ İLE BAHÇE SÜPÜRGESİ

1. Bahçe süpürgesi yaprakları süpürdükten sonra ne yapmış?

2. Bahçe süpürgesi kiminle birlikte çalışıyormuş?

3. Sokak süpürgesinin görüntüsü nasılmış?

4. Bahçe küreği neden sokak süpürgesine özeniyormuş?

5. Sokak süpürgesi ile bahçe süpürgesi kimlerle sohbet etmiş?

6. Sokak süpürgesinin beli neden bükülmüş?

Ek-11ç Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

KEDİ İLE FARELER

1. Kedi niçin bekçilik yapıyormuş?

2. Fareler kediden kurtulmak için nasıl bir çözüm düşünmüşler?

3. Bilge fare diğer farelere nasıl öğüt vermiş?

4. Bilge fare diğer fareleri hangi tehlikeden korumuş?

5. Kedinin davranışlarını nasıl buluyorsun?

6. Siz olsanız bu farelere hangi öğütleri verirdiniz?

Ek-11d Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

ÇİRKİN ÖRDEK YAVRUSU

1. Anne ördeğin yavrusunu gördüğünde verdiği tepkiyi doğru buluyor musunuz? Neden?

2. Minik yavruyla ne için alay ediyorlarmış?

3. Küçük yavru niçin ormandan kaçmış?

4. Küçük yavru özel bir kuğu olduğunu nasıl öğrenmiş?

5. Küçük yavru çözümü nasıl bulmuş?

6. Güzel kuğu yeni yuvasında kendini nasıl hissetmiş olabilir? Neden?

Ek-11e Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

GÜVERCİN İLE KARINCA

1. Güvercin sararmış otları niçin topluyormuş?

2. Karınca neden imdat diye bağıııyormuş?

3. Güvercin karıncaya nasıl yardım etmiş?

4. Güvercinin neden yiyecek toplaması gerekiyormuş?

5. Güvercine kim yardım etmiş?

6. Karınca neden mutlu olmuş?

Ek-12 Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, Süper Böcek hikâye metnine ait soruların değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları; Hiç Cevaplamadı (0), Çok Az Kısmını Cevapladı (1), Kısmen Cevapladı (2), Tam Cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır.

Meryem DÜĞEROĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans

Öğrencisi

Süper Böcek	Tam Cevapladı (3)	Kısmen Cevapladı (2)	Yanlış Cevapladı (1)	Hiç Cevaplamadı (0)
1. Küçük uğur böceği hangi seslerle uyanmış?				
2. Küçük uğur böceği annesine niçin yardım etmek istemiş?				
3. Küçük uğur böceği, daha önce kimlere yardım etmek istemiş?				
4. Küçük uğur böceğine seslenen karınca kimmiş?				
5. Küçük uğur böceğine kim sürpriz yapmış?				
6. Küçük uğur böceğine yapılan sürpriz nedir?				

EK-12b Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, Güneşi İstiyorum hikâye metnine ait soruların değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları; Hiç Cevaplamadı (0), Çok Az Kısmını Cevapladı (1), Kısmen Cevapladı (2), Tam Cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır.

Meryem DÜĞEROĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Güneşi İstiyorum	Tam Cevapladı (3)	Kısmen Cevapladı (2)	Yanlış Cevapladı (1)	Hiç Cevaplamadı (0)
1.Akşam olunca güneş nereye gidiyormuş?				
2.Aliye güneşe bakarken ellerini gözlerine neden siper ediyormuş?				
3.Ali güneşle ne konuşmuş?				
4.Dünyanın diğer ucundaki çocuklar güneş olmayınca ne yapacaklarmış?				
5.Dünyanın diğer ucundaki taşıtlar neden üzüleceklermiş?				
6.Ali'nin en sevdiği oyuncakı hangisiymiş?				

Ek-12c Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, Sokak Süpürgesi İle Bahçe Süpürgesi hikâye metnine ait soruların değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları; Hiç Cevaplamadı (0), Çok Az Kısmını Cevapladı (1), Kısmen Cevapladı (2), Tam Cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır.

Meryem DÜĞEROĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Sokak Süpürgesi İle Bahçe Süpürgesi	Tam Cevapladı (3)	Kısmen Cevapladı (2)	Yanlış Cevapladı (1)	Hiç Cevaplamadı (0)
1.Bahçe süpürgesi yaprakları süpürdükten sonra ne yapmış?				
2.Bahçe süpürgesi kiminle birlikte çalışıyormuş?				
3.Sokak süpürgesinin görüntüsü nasılmış?				
4.Bahçe küreği neden sokak süpürgesini özeniyormuş?				
5.Sokak süpürgesi ile bahçe süpürgesi kimlerle sohbet etmiş?				
6.Sokak süpürgesinin beli neden bükülmüş?				

Ek-12ç Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, Kedi ile Fareler hikâye metnine ait soruların değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları; Hiç Cevaplamadı (0), Çok Az Kısmını Cevapladı (1), Kısmen Cevapladı (2), Tam Cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır.

Meryem DÜĞEROĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Kedi ile Fareler	Tam Cevapladı (3)	Kısmen Cevapladı (2)	Yanlış Cevapladı (1)	Hiç Cevaplamadı (0)
1.Kedi niçin bekçilik yapıyormuş?				
2.Fareler kediden kurtulmak için nasıl bir çözüm düşünmüşler?				
3.Bilge fare diğer farelere nasıl öğüt vermiş?				
4.Bilge fare diğer fareleri hangi tehlikeden korumuş?				
5.Kedinin davranışlarını nasıl buluyorsun?				
6.Siz olsanız bu farelere hangi öğütleri verirdiniz?				

Ek-12d Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, Çirkin Ördek Yavrusu hikâye metnine ait soruların değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları; Hiç Cevaplamadı (0), Çok Az Kısmını Cevapladı (1), Kısmen Cevapladı (2), Tam Cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır.

Meryem DÜĞEROĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Çirkin Ördek Yavrusu	Tam Cevapladı (3)	Kısmen Cevapladı (2)	Yanlış Cevapladı (1)	Hiç Cevaplamadı (0)
1. Anne ördeğin yavrusunu gördüğünde verdiği tepkiyi doğru buluyor musunuz? Neden?				
2. Minik yavruyla ne için alay ediyorlarmış?				
3. Küçük yavru niçin ormandan kaçmış?				
4. Küçük yavru özel bir kuğu olduğunu nasıl öğrenmiş?				
5. Küçük yavru çözümü nasıl bulmuş?				
6. Güzel kuğu yeni yuvasında kendini nasıl hissetmiş olabilir? Neden?				

Ek-12e Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, Güvercin İle Karınca hikâye metnine ait soruların değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları; Hiç Cevaplamadı (0), Çok Az Kısmını Cevapladı (1), Kısmen Cevapladı (2), Tam Cevapladı (3) şeklinde puanlandırılmıştır.

Meryem DÜĞEROĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Güvercin İle Karınca	Tam Cevapladı (3)	Kısmen Cevapladı (2)	Yanlış Cevapladı (1)	Hiç Cevaplamadı (0)
1.Güvercin sararmış otları ne için topluyormuş?				
2.Karınca neden imdat diye bağıriyormuş?				
3.Güvercin karıncaya nasıl yardım etmiş?				
4.Güvercinin neden yiyecek toplaması gerekiyormuş?				
5.Güvercine kim yardım etmiş?				
6.Karınca neden mutlu olmuş?				

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Meryem DÜĞEROĞLU

Doğum Tarihi : [REDACTED]

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu : (Kurum ve Yıl)

Lisans : Kırıkkale Üniversitesi

Yüksek Lisans : Kırıkkale Üniversitesi

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar : Çözüm Koleji- 2019-2020

Final Okulları- 2020-...

Yayınları (SCI) : Yok

Yayınları (Diğer) : Düğeroğlu, M. ve Elkatmış, M. (2021). Çocukları ilkokul birinci sınıfa devam eden ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik bir analiz. *Çukurova Araştırmaları*, 7(3), 310-323.

Araştırma Alanları : Okuma, elektronik okuma, okuma alışkanlığı, okuma tutumu, okuma prozodisi, okuma hızı ve okuduğunu anlama