



**DİJİTAL METİNLERİ TEKRARLI OKUMANIN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

Bahadır Soydaş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bahadır
Soyadı : SOYDAŞ
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi : 12/07/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Repeated Reading of Digital Texts on the Fluency and Comprehension Skills of Primary 4th Grade Students'

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bahadır SOYDAŞ

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Bahadır SOYDAŞ tarafından hazırlanan "Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Sınıf Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Sınıf Eğitimi ABD, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Mustafa YILDIZ

Sınıf Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 12/07/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Sevgili eşim Pınar ile kızlarım Elif Naz, Nil Asya ve tüm öğrencilerime...

TEŞEKKÜR

İlk olarak araştırma sürecinin başından sonuna kadar beni yönlendiren, bilgisini ve deneyimini paylaşan, çok ciddi sağlık sorunları yaşamasına rağmen, her zaman yüksek enerjisi, kibar ve yapıcı tutumu ile bana çalışma azmi veren, değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e sonsuz teşekkürlerimi arz ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresinde derslerini aldığım, bilgilerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ, Prof. Dr. Burhan ÇİL, Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Doç. Dr. Seyit ATEŞ, Doç. Dr. Mustafa KALE, Doç. Dr. Aybala DEMİRCİ AKSOY ve savunma jürisinde görev alan Doç. Dr. Mustafa YILDIZ ile Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

İnsanlığa faydalı olmanın ve okumanın önemi aşıl原因an, maddi ve manevi destekleri ile her zaman arkamda olan, bu günlere gelmemi sağlayan kıymetli anneme, babama ve canım kardeşim Bahar SOYDAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu süreç boyunca sevgisi ve desteği ile her zaman bana güç veren, her türlü fedakârlığı gösteren sevgili eşim Pınar SOYDAŞ ve çalışma sürem boyunca çok fazla zaman ayıramadığım canım çocuklarım Elif Naz ve Nil Asya için ne desem az. Birlikte daha güzel günlere...

Bahadır SOYDAŞ

**DİJİTAL METİNLERİ TEKRARLI OKUMANIN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Bahadır SOYDAŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2019**

ÖZ

İnsanlık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı yeni bir yüzyıla adım atmıştır. Dijital çağ olarak adlandırılan bu yüzyılda, en başta toplumda değişimin öncüsü olan eğitim kurumları kendini güncelleyerek teknolojik gelişmelere uyum sağlamalıdır. Teknolojik araçların sunduğu yeni fırsatlar sayesinde eğitimde yeni yollar bulunabilir. Günümüzde her şey değişse bile insanın kendine, toplumuna faydalı ve başarılı bir birey olabilmesi için bilgiye ulaşmasında en kolay ve etkili yol okuma olarak görülmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlayabilen, okuma becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, dijital metinleri tekrarlı okumanın dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (hız, doğruluk, prozodi) ve anlama becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Çalışma 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı birinci döneminde Kırşehir iline bağlı bir devlet okulunda, dördüncü sınıfa giden 21 öğrenci ile yürütülmüştür. Sekiz hafta süren uygulamada, öğrencilerle her hafta farklı bir dijital metinle tekrarlı okuma çalışması ve anlama etkinlikleri yapılmıştır. Çalışmada yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri”, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızları artmış, okuma hataları azalmış ve prozodik okumaları gelişmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında

öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okumanın etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğer eğitimciler dijital metinleri doğru ve planlı bir şekilde kullanabilirse, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirme çalışmalarında etkili bir araç olarak kullanabilir.

Anahtar Kelime : Tekrarlı okuma, dijital metinler, akıcı okuma, anlama
Sayfa Adedi : 129
Danışman : Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

**THE EFFECT OF REPEATED READING OF DIGITAL TEXTS ON
THE FLUENCY READING AND COMPREHENSION SKILLS OF
PRIMARY 4TH GRADE STUDENTS**

(M. Sc. Thesis)

Bahadır SOYDAŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

Humanity has stepped into a new century where nothing will ever be the same. In this century, which is called the digital age, the educational institutions, which are the pioneers of change in the society at first, should update themselves and adapt to the technological developments. Thanks to the technological tools offered the new opportunities, it can be found the new ways in the education. Although everything has changed in today's, reading is seen as the easiest and most effective way to reach the knowledge in order to be a beneficial and successful individual. In this context, we need to educate students who understand what their read and advanced reading skills. The aim of this study is to determine the effect of repeated reading of digital text of the fourth grade students' fluency (speed, accuracy, prosody) and comprehension skills. The study was carried out in the first semester of 2018-2019 Academic Year with 21 students from fourth grade in a public school in Kırşehir. In the eight-week practice, repeated reading and comprehension activities were conducted with the students each week with a different digital text. In this study, a single group which is one of the quasi-experimental designs pre test-post test model was used. In the study, as data collection tools, it were used "Miscue Analysis Inventory", "Prozodic Reading Scale" and "Reading Comprehension Test". According to the results of the study, the reading speed has increased, the reading errors have decreased and prozodic readings have improved of the students. At the same time, it was also seen a

progress in the reading comprehension skills. In the light of the results obtained from the study, it is seen that repeated reading is an effective method for students to improve their fluent reading and comprehension skills. In addition, if educators can use digital texts correctly and in a planned manner, they can use them as an effective tool in developing students' fluency and comprehension skills.

Key Words : Repeated reading, digital texts, reading fluency, comprehension
Page Number : 129
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	9
Alt Problemler	10
Araştırmanın Önemi.....	10
Sayıtlar	13

Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
Okumanın Tanımı.....	15
Okumanın Önemi.....	19
Okuma Türleri	21
Sessiz Okuma.....	21
Sesli Okuma	22
Sesli Okuma Hataları.....	25
Atlama	25
Ekleme.....	25
Duraklama	26
Tekrarlar.....	26
Yanlış Okuma	27
Ters Çevirme	27
Okuma ve Anlama.....	27
Akıcı Okuma.....	31
Akıcı Okuma Becerileri	33
Doğru Okuma	34
Okuma Hızı.....	35
Prozodi	38

Akıcı Okuma Stratejileri	39
Koro Halinde Okuma	39
Eşli (İkili) Okuma.....	40
Arkadaşla Okuma	41
Nörolojik Okuma	41
Kelime Tekrar Tekniği	42
Okuyucu Tiyatroları	42
Tekrarlı Okuma	43
Eğitim ve Teknoloji.....	45
Yeni Okuryazarlık ve Okuma Eğitimi	47
Teknolojik Okuma Araçları.....	50
Sesli Kitap	50
Elektronik Kitap (e-Kitap)	51
Çoklu Ortam Metinleri (Hiper Metin).....	51
Dijital Metin.....	53
MEB Teknoloji Çalışmaları	55
Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi.....	55
Eğitimde Bilişim Ağı (EBA)	56
İlgili Araştırmalar	58
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68

BÖLÜM 3.....	72
YÖNTEM.....	72
Araştırmanın Modeli	72
Çalışma Grubu	72
Veri Toplama Araçları	73
Veri Toplama Süreci.....	76
Verilerin Analizi	80
BÖLÜM 4.....	81
BULGULAR VE YORUM	81
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	81
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	83
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	84
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	85
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	86
BÖLÜM 5.....	89
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
Sonuçlar	89
Tartışma	91
Öneriler	97
KAYNAKLAR.....	100
EKLER.....	115
EK 1. Araştırma İzin Belgesi (Kırşehir Valiliği)	116

EK 2. Morpa Kampüs İzin Belgesi	117
EK 3. Örnek Dijital Metin Resimleri	118
EK 4. Ders Planı Örneği	119
EK 5. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	121
EK 6. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi	122
EK 7. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	123
EK 8. Prozodik Okuma Ölçeği.....	124
EK 9. Ön Test Metin ve Anlama Soruları.....	125
EK 10. Son Test Metin ve Anlama Soruları	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları</i>	24
Tablo 2. <i>Türkçe Okunabilirlik Aralıkları</i>	73
Tablo 3. <i>Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri</i>	76
Tablo 4. <i>Çalışmada Kullanılan Dijital Metinlerin Özellikleri</i>	77
Tablo 5. <i>Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarından Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Ortalamaları</i>	81
Tablo 6. <i>Çalışma Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Okuma Hızı Puanları</i>	82
Tablo 7. <i>Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları</i>	83
Tablo 8. <i>Çalışma Grubuna Ait Okuma Hatalarında Görülen Değişim</i>	84
Tablo 9. <i>Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları</i>	85
Tablo 10. <i>Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldığı Anlama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları</i>	86
Tablo 11. <i>Çalışma Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanları</i>	87
Tablo 12. <i>Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Sınıf Ortalamasının Altında Sonuç Alan Öğrencilerin Puanları</i>	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Akıcı okuma bileşenleri.	34
<i>Şekil 2.</i> FATİH Projesi’nin başlıca bileşenleri.....	56

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ETZ	Etkileşimli Tahta Zirvesi
FATİH	Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NRP	Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu ortaya konularak daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanım bölümlerini içeren alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireyler çevreyle etkili bir şekilde iletişime geçebilmek için dil becerisine ihtiyaç duyar (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997, s. 19). Dil becerisi kişinin hayatını ekonomik, sosyal, kültürel ve mesleki açıdan etkilemektedir. Sosyal bir varlık olan insan dil becerilerini kullanarak bulunduğu toplumu anlar, bilgi edinir bu sayede kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlar. Bireyler günümüzde edindiği dil becerilerini okul hayatında öğrenmekle yetinmeyerek, hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde tüm hayatında kullanmaya ve geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır (Güneş, 2013).

İlkokul çağında dil becerilerinin kazanılması öğrenciler için hayati önem taşımaktadır. Öğrenciler okul hayatına başlamadan önce konuşma ve dinleme becerisi ile karşılaşmakta, geliştirmekte ve bu becerileri günlük hayatlarında kullanmaktadır. Okula başlamalarıyla birlikte ise diğer dil becerileri olan okuma ve yazma becerilerini öğrenmekte ve geliştirmektedir. Öğrencilerin dil ile ilgili temel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi için ilkokulda Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve

yazma ile ilgili dil becerilerini kapsayacak şekilde planlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 8).

Öğrenciler okuma becerisini okulun ilk yıllarında kazanmasıyla birlikte, bu becerisini özellikle eğitim-öğretim hayatının tamamında ve yaşamının hemen her alanında etkili bir biçimde kullanmaktadır. Okuma, insan yaşamında sonradan kazanılan ancak kişinin sosyal, kültürel ve bilişsel yönden gelişmesini sağlayarak, bütün yaşamını etkileyebilecek, kritik özelliklere sahip bir eylemdir (Keskin & Akyol, 2014).

Geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen okuma, insan zihninin olumlu yönde gelişmesine en fazla yararlı olan öğrenme alanlarından biridir (Güneş, 2016). Okuma eylemi insanın öğrenmesinde önemli bir paya sahiptir. Yirmi birinci yüzyılda yaşanan yoğun bilgi artışı içerisinde, bilgiye ulaşmanın en kolay yolu okuma eylemi ile gerçekleştirilmektedir (Uzunkol, 2013). Ulu ve Akyol (2016)'a göre okuma, insanın hayatı boyunca edineceği tecrübelerin temelini oluşturmaktadır. Aktaş ve Gündüz (2003), okumayı insanın öğrenme ihtiyacını karşılamada kullanacağı en hızlı, en ekonomik ve en etkili beceri olarak ifade etmektedir (s.18).

İnsan günlük hayatında birçok sebep için okumaya ihtiyaç duyar. Günümüzde iyi bir meslek ve kariyer sahibi olabilmek için bireyde olması gereken önemli yeterliliklerden biri okuma becerisidir. İnsanlar ilkokulda okuma becerisini istenilen seviyede geliştiremez ise, buna bağlı olarak gelecekteki yaşamı da olumsuz etkilenmektedir (Akyol, 2017, s. 2; Çaycı & Demir, 2006). Okuma bireyin hayatında sadece engelleri aşmak için bir araç değildir. İnsan merak ettiği, hoşuna giden yazıları okuyarak kendini duygusal ve ruhsal açıdan besler, geliştirir (Akyol, 2017, s. 2). Okumak, insana farklı deneyimler yaşatarak hayal gücünü zenginleştirir, olaylara bakış açısını genişleterek daha sağlıklı düşünmesine ve özgüven kazanmasına katkı sağlar. Aynı zamanda okuryazar insanın toplumda saygın bir yeri vardır. Çağdaş düşüncenin simgesidir okumak. İnsanlar özellikle günümüzde gücün simgesi sayılan bilgiye ulaşmak için okuyabilir (Güneş, 2012).

Okuma, aynı zamanda iletişim kurma, teknoloji toplumunun ihtiyaçlarına cevap verme, bilgiyi analiz edip karar verme ve öğrenmeyi sürekli kılma gibi üst düzey becerilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim hayatında okuma becerilerini geliştirmek, eğitim sisteminin en öncelikli amaçlardan biri olmalıdır (Güneş, 2017). Okulda alınacak doğru okuma eğitimi sayesinde kazanılan okuma becerisi çocuğun gelecekteki hayatına yön vermektedir. Okumanın önemi her kesim tarafından kabul edilmesine karşın Aytaş (2005), bugüne kadar okuma eğitimi üzerine birçok yöntemin geliştirildiğini fakat yapılan çalışmaların birbirinden çok farklı olmadığını ve bugünün öğrencilerine dönük yeni çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

İnsanın hayatta başarılı olabilmesi için öncelikle çevresinden gelenleri anlaması, bilgi edinmesi ve edindiği bilgileri kendi tecrübeleri ile geliştirerek kullanması gerekmektedir. İnsanın amacına ulaşmak için çaba gösterdiği bu süreçte okuma becerisi en önemli araçlardan biridir (Çiftçi & Temizyürek, 2008). Okumanın amacı yazılanı anlamlandırma çabasıdır. İnsan yaşamında okuma becerilerini kullanırken okuduğu metni; zorlanmadan, kaygılanmadan, uygun hızda ve kelime hatası yapmadan okuyarak metni anlayabilir seviyeye gelebilmelidir. Okuma becerisinin başlangıç noktası yazılanları doğru seslendirmek iken, okumanın esas amacı anlam kurma eylemdir (Ateş & Yıldız, 2011). Okuyucunun yazıdaki harf gruplarını sesli olarak okumanın yanında, yazı ile verilmek istenilen bilgiyi anlamlandırması, değerlendirmesi, analiz etmesi ve ön bilgileri ile zihinde yeniden yapılandırması gerekmektedir (Güneş, 2012). Akyol (2017) okumayı, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır (s.1). Okuma gözle alınan bilgilerin zihinde düzenlenmesi, yorumlanması, analiz ve sentez edilip, kişinin ön bilgileri ile birleşerek yeni anlamlar oluşturduğu sürekli tekrar eden karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2012).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA); 72 ülkede, 15 yaşındaki öğrencilerin, 3 yılda bir yapılan

ortak sınavlarla eğitim seviyelerini belirlemektedir. Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri ülke sıralamasında 2009 yılında 65 ülke içinde 39. sırada yer alırken, 2015 yılında 72 ülke içinde 50. sıraya gerilemiştir. PISA okuma beceri alanında altı yeterlilik düzeyi belirlemiştir. 2015 yılı okuma beceri alanında öğrencilerin yeterli düzeyleri sonuçlarına göre en üst beceri olan 6. seviyede hiç öğrencimiz bulunmazken, bunun yanında alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artmış, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır (MEB, 2015, s. 30-33). Bu durum Türk öğrencilerin okuma becerilerinin diğer ülkelerle kıyaslandığında daha fazla gerilediğini göstermektedir ve kaygı vericidir. Öğrencilerin okuma becerilerinde ortaya çıkan bu başarı kaybının nedenlerinin tespiti ve giderilmesi için yeni çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

Günümüzde bilgiye duyulan ihtiyacın giderek artması ve bilginin daha da önem kazanmasına paralel olarak okumanın önemide artmaktadır. Çünkü insanın bilgiye ulaşması ve kullanması için etkili okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bireylerin etkili okuma becerisine sahip olabilmesi, öncelikle akıcı okuma becerisini kazanılmasıyla mümkün olmaktadır. Akıcı okuma Zutell ve Rasinski (1991) tarafından, ‘kelime tanımaya çok fazla odaklanmadan, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma’ şeklinde tanımlamıştır. Akyol (2017) ise “ noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumayı” akıcı okuma olarak tanımlamıştır (s.4). Amerikan Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), öğrencilerin yeterli okuma seviyesine ulaşabilmesi için okumanın temel öğelerinden biri olan akıcı okuma becerisini kazanması gerektiğini belirtmiştir (s.189).

Akıcı okuyan bireyler, okuma becerisini kavramış, daha az okuma hatası yapan ve okuduklarını akıcı okuyamayan bireylere göre daha iyi anlayabilen bireylerdir (Gürbüz, 2015, s. 21). Baştuğ ve Akyol (2012), akıcı okumanın anlamayla bağlantılı olduğunu ve

anlamayı olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda akıcı okuma ve anlama becerisinin birbiri ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Ancak Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013), öğretmenlerin akıcı okuma hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını ve özellikle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusunda yetersiz olduklarını belirtmiştir.

NRP (2000), okumanın alt bileşenlerinden biri olarak kabul ettiği akıcı okumanın önemi üzerinde durması ile birlikte özellikle son yirmi yılda akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Raporda okuma başarısını etkileyen alt bileşenler sırasıyla ses farkındalığı, kelime bilgisi, okuma stratejileri, okuduğunu anlama ve akıcı okuma olarak belirtilmiştir. Ayrıca akıcı okumayı geliştirmek için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu, çünkü akıcı okuma becerisinin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir (s.8).

Kuhn vd. (2006), akıcılığın okuma becerisinin temel bir ögesi olduğunu belirterek akıcılığın daha iyi öğretilmesi için farklı, uygulanabilir çalışmaların gerektiğini ifade etmiştir. Baştuğ ve Akyol (2012), çalışmasında akıcı okuma ile anlama becerisinin ilişkili olduğunu, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin düşük olmasına paralel olarak anlama becerilerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Miller ve Schwanenflugel (2008), akıcı okumanın bir parçası olan prozodik okuma ile anlama arasındaki ilişkinin ortaya konması için yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisini geliştirmek için birçok çalışma yapılmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların sonuçları ve tavsiyelerinin işin uygulayıcı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde yeterince uygulayamadığı görülmektedir (Kuhn vd., 2006; Yıldırım vd., 2013).

Okuma akıcılığının geliştirilmesinde etkili olan ve en çok kullanılan yöntemlerden birisi tekrarlı okuma çalışmalarıdır. Kaman ve Şahin (2013), öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan tekrarlı okuma çalışmasının oldukça etkili bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Akyol (2016), okuma çalışmalarında tekrarlı okumanın

kullanılmasının, öğrencilerin okumaya karşı güvenini artırdığını, bunun sonucunda da okumaya karşı cesaretlendiklerini belirtmiştir (s.86). Gorsuch ve Taguchi (2008), tekrarlı okumanın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Tekrarlı okuma çalışmalarının akıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkililiği, birçok uygulama biçiminin olması, farklı sayıdaki gruplara ve farklı okuma seviyelerindeki öğrencilere uygulanabilir olması, sınıf içi çalışmalarda ekonomik olması, öğretmenler tarafından akıcı okuma çalışmalarında sıklıkla tercih edilen bir uygulama olmasına neden olmaktadır.

Teknoloji yaşamın her alanında etkisini gösterirken, eğitim dünyasının da vazgeçilmez bir unsuru haline gelmektedir. Geliştirilen teknolojik araçlar, okunacak eserleri zenginleştirirken, bunun yanında farklı okuma ortamları sunması ile birlikte okumanın niteliğinde de değişmelere neden olmuştur. Okuma kavramı, artık yalnızca kâğıt üzerindeki bir metni okumaktan ziyade, teknolojik unsurların etkisiyle birlikte görsel, işitsel olarak daha farklı olan ekran okurluğunu gündeme getirmiştir (Asutay, 2009). Kurulgan ve Argan (2007)'a göre teknolojik araçlar, metinleri çeşitli resim, grafik, ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirerek, internetin etkin bir şekilde kullanılabildiği, maliyeti az ve sınırsız bilgi sunmaktadır. Dijital içerikler; pedagojik yönü kuvvetli, kavramsal derinliğe önem veren, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyallerdir (MEB, 2018b, s. 75).

Ders içi etkinliklerde etkin teknoloji kullanımının artırılması gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Buna karşın dijital teknolojiden okuma eğitiminde etkin bir şekilde faydalanılmaması büyük bir endişe kaynağı olarak görülmektedir (Hutchison & Beschorner, 2014; Kaman & Ertem, 2018). MEB (2018a), Türkçe Dersi Öğretim Programında, teknolojinin eğitime yardımcı olması, öğretim stratejilerinin zenginleşmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceğini belirterek, teknolojik yenilikleri faydalı görmüştür. Bu sebeple eğitim sürecinde derslerin işlenişinde bilgi ve eğitim teknolojilerinden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir (s.5).

Okullar ile teknolojiyi birleştirmek üzere lkemizde MEB nclgnce Ulaştırma Bakanlığı'nın desteği ile Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH), hayata geçirilmiştir. Proje, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi geliştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır (MEB, 2019a). FATİH projesinin bilgiye erişim kolaylığı sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, dersleri eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi, zengin eğitim içeriği sunması noktasındaki eğitime katkılarından dolayı, ğretmen ve öğrencilerin projeye karşı olumlu tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Demirer & Dikmen, 2018). Bu proje kapsamında her okulun internet altyapısının uygun hale gelmesi, çok fonksiyonlu yazıcı, her sınıfa etkileşimli tahta kurulumu sağlanmaktadır. MEB (2018b), 2023 vizyon belgesi ile okulların teknolojik alt yapısının tamamlandığını ve geliştirmeye devam edileceğini belirtirken, yeni süreçte artık içerik ve nitelik yönünden dijital materyallerin ana ğretim materyali olarak kullanılmasının yaygınlaştırılacağını belirtmiştir. Hedeflenen yeni eğitim ortamında dijital içerikleri aktif olarak kullanan ve geliştirme kültürüne sahip öğretmenler yetiştirerek, dijital kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır (s.74). Eğitimde dijital kültüre geçişin sağlıklı olabilmesi için, yeni dijital kaynakların oluşturulması, uygulanması, geliştirilmesi gerekmektedir. Geliştirilen bu dijital içeriklerin eğitime etkisinin belirlenmesi aşamasında yapılacak olan yeni bilimsel çalışmaların sonuçları bu sürece katkı sağlayacaktır.

MEB tüm bu gelişmelerin yanında FATİH projesi kapsamında ğretmen ve öğrencilerin faydalanabilmesi için interaktif eğitim yazılımlarını ücretsiz olarak sunmaktadır. Projenin uygulanmasında en önemli bileşen e-içerik havuzunun oluşturulduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sosyal içerik platformudur. EBA içerik paylaşımı özelliği ve sürekli güncellenen yapısı ile ülkemizde eğitim ğretim faaliyetlerinin ilerleyen teknolojiyi yakalamasında ve kaynaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. EBA içerisinde her sınıf seviyesinde eğitim-ğretim faaliyetlerini zenginleştirici haber, video, ses, resim, doküman, kitap ve dergiye ulaşılabilinmekte ve paylaşım yapılabilmektedir. Buna karşın EBA zerine yapılan

çalışmalarda, içeriğinde çok fazla ğretim materyallerinin bulunmasına karşın, bu materyallerin derslerde kullanımı konusunda etkin materyal olarak uygun özellikler taşımadıkları, bu yüzden ğretmen ve ğrencilerin EBA sitesini çok sık kullanmadıkları görülmektedir (Altın & Kalelioğlu, 2015; Ateş, eri & Derman, 2015; Bahçeci & Efe, 2018). Güncel, nitelikli ve farklı dijital eğitim araçları hazırlar ve bunu FATİH projesi olanakları ile birleştirip, derslerde kullanabilirsek, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere ve öğrencilere yeni fırsatlar sağlayabiliriz.

Çağdaş eğitim sistemlerinde bilgi teknolojilerinin önemli bir yeri vardır. Bilgi teknolojileri, bilgiye daha hızlı ulaşarak, bilgiyi araştırmayı, kullanmayı, paylaşmayı ve değerlendirmeyi daha kolay hale getirmiştir (Güneş, 2009). İnsanlar artık bilgisayar, televizyon, tablet gibi teknolojik araçların ekranından okuma yaparak bilgi edinmeyi tercih etmektedir. Günümüzde ilkokulda öğrencilere kâğıttan okuma eğitimi ile birlikte ekrandan okuma eğitimi de verilmelidir (Güneş, 2010). Yaman ve Dağtaş (2013), Türkçe dersinde ekrandan okuma etkinliklerinin, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinin yanında, anlamayı da olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Bilgisayara dayalı teknolojiler sınıflarda okuma çalışmalarında kullanılarak, okumayı geliştirici etkinlikler yapılmaktadır (ztrk & Işılınur, 2013). Medya ve iletişim araçlarının gelişmesiyle birlikte metin kavramının kapsamı da genişlemiştir (Ateş, 2013). Günümüzde kâğıdın ötesine geçebilen ekrandan okunabilen, ses, görüntü, grafik unsurları ile desteklenen dijital metinler giderek yaygınlaşmaktadır. Basılı metinler tamamen yok olmasa da, insanlar düzenli olarak dijital metinleri okumayı tercih etmektedir (Cull, 2011).

İnternet ve teknolojinin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirdiğini fark eden eğitimciler, okuma eğitimlerinde kullanmak için evrimii ve evrimdişi dijital metinlere ulaşmaya ve sınıflarında kullanmaya başladığı görülmektedir. Yapılan mevcut çalışma akıcı okuma ve anlama çalışmalarında dijital metinlerin yardımcı bir araç olarak etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Ciğerci (2015), dijital metni ‘yazılı ya da sözlü ifadeye dayalı geleneksel hikâye türünün teknolojik olarak çoklu ortamlar kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış

biçimi' olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin akıcı okuyabilmeleri için akıcı okumanın nasıl olduğunu ve akıcı okuyucuların metni sesleriyle nasıl yorumladıklarını duymaları gereklidir (Rasinski, 2004). Dijital metinler okuyucuya doğru bir okuma modeli sunmakta, istenildiğinde durdurma, ileriye veya geriye alabilme ve metni tekrar tekrar aynı şekilde uygulama fırsatı vermektedir. Derslerde nitelikli ve uygun dijital metinlerin kullanılması, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu çalışma dijital metinlerin 4. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde nasıl bir etkisinin olacağını belirlemeyi amaçlamıştır.

Türkyılmaz ve Başarmak (2011), ekrandan okumanın giderek arttığı günümüzde, dijital metinlerin eğitime katkısının ne olacağı ve eğitimde nasıl kullanılacağı üzerine daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini belirtmektedir. Tiryaki ve Karakuş (2019), her alanda vazgeçilmez bir unsur haline gelen teknolojiyi, okullarda öğrencilerin özellikle okuma becerilerinin geliştirilmesi başta olmak üzere, anlama ve anlatma çalışmalarına uygun dijital uygulamalar geliştirilmesi ve kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Collen (2007), yeni bilgisayar teknolojilerinin bir ürünü olan dijital metinlerin, bir eğitim aracı olarak nasıl kullanılabileceğinin ve geleneksel metinlerden farkının ne olacağı sorularına cevap bulunması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sümer ve Çetin (2018), dijital metinlerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinde kullanılabilirliğini belirlemek üzere yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Bu açıklamalar çerçevesine ülkemizde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin zorlanmadan ve tüm sınıfa uygulayabileceği yeni yardımcı uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi nedir?” sorusuna cevap aramaktır.

Alt Problemler

- 1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma öncesinde ve sonrasında okuma hızları ne düzeydedir?
- 2- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma öncesinde ve sonrasında doğru okuma oranları ne düzeydedir?
- 3- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma uygulamaları sonrasında, okuma hataları nasıl bir değişim göstermiştir?
- 4- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmacılar, eğitimde karşılaştıkları sorunlara farklı çözüm önerileri getirmeyi hedeflerken yaptıkları çalışmalarda, teknolojiyi nasıl, nerede ve ne zaman kullanacakları sorularına cevap aramaktadırlar. Bu çalışmada dijital metinler, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini geliştirmede stratejik bir araç olarak kullanılmıştır.

Okuma, bireyin öğrenme, kendini geliştirme ve hayatına yön vermesinde en önemli araç olarak görülmektedir (Güneş, 2017). Öğrenciler eğitim hayatının en başında okuma öğretimi ile yola başlar. Öğretmenler önce okumanın fiziksel boyutu diyebileceğimiz harf ve sembollerin öğretilmesine önem verirler. Okuma becerisinin geliştirilmesinde diğer aşama olarak öğrencinin okuduğunu anlamlandırması, analiz etmesi, çıkarım yapması gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Eğitim süreci içerisinde asıl hedef öğrencilerin okuma hataları yapmayan, akıcı bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler olmasını sağlamaktır. Akıcı bir okuma olmadan öğrencilerin okuduklarını

anlamaları, okumaya karşı motive olmaları ve bu etkinliği alışkanlık haline getirmeleri beklenemez (Akyol & Baştuğ, 2015). İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Çünkü akıcı okuyan öğrenciler metinle daha fazla bağ kurmakta, bu sayede; anlama, okuma motivasyonu ve kelime hazinesinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Yıldırım vd., 2013).

Akıcı okuma öğretiminin öneminin bilinmesine karşın Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010), birçok sınıfta akıcılık öğretiminin şu anki uygulamasının çoğu zaman eksik olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebini ise akıcı okuma kavramının tam anlaşılamadığı bu sebeple de yanlış değerlendirilmesi olarak açıklamıştır. Öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde okullarda geleneksel yöntemlerden yanında, uygulanabilir, farklı ve yeni yöntemlerin de kullanılmasına ihtiyaç vardır (M. Yılmaz, 2008; Sidekli, 2010). NRP (2000) raporunda, akıcı okuma eğitiminin; hangi sınıf düzeyindeki ve hangi okuma becerisine sahip çocuklara, nasıl bir ortamda ve kim tarafından (öğretmenler, ebeveynler, vb.), ne kadar süreyle en iyi şekilde uygulanabileceği hakkında daha kapsamlı bilgilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (s.192). Yıldırım vd. (2013), sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusundaki bilgileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin akıcı okumanın yapısı, öğretimi ve değerlendirilmesi konularında güncel ve pratik bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışma sonuçları bizlere dijital metinlerin sınıf ortamında akıcı okuma becerilerine etkisi hakkında yeni fikirler sunması bakımından önemli görülmektedir.

Bilim ve teknolojiye bağlı olarak, insanlar basılı kaynakları okumanın yerine ekrandan okumaya daha çok ihtiyaç duymaktadır. Ekran üzerinde dijital okuma ile kâğıttan okuma; şekli, yöntemi, becerileri ve bilişsel süreci bakımından birbirinden farklıdır (Ertem & Özen, 2014; Güneş, 2009; Yaman & Dağtaş, 2013). Günümüzün sorunlarına çözüm üretebilen bireyler yetiştirebilmemiz için dijital araçlarla barışık ve onları iyi kullanabilen öğrenciler yetiştirmemiz gereklidir. Eğitimde basılı ürünlerin yanında, dijital okuma

öğretiminin de üzerinde durulmalı, öğrencilerimizin geleceğin daha karmaşık teknolojilerine hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır. Güneş (2017), öğretmenlerin derslerde dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması gerektiğini, bu sayede öğrencilerin yaşamlarında daha kullanışlı bir beceriyi kazandırabileceklerini belirtmiştir. Yamaç (2019), öğrencileri geleceğe daha sağlıklı hazırlamak için okuma eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

Tekrarlı okuma yönteminin akıcı okumanın gelişmesine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu katkının en önemli nedenleri arasında başta aynı okuma parçasının sürekli tekrar edilerek okunmasından ve okuma sürecinde akıcı okuması gelişmiş bir modelin örnek olmasından kaynaklandığı bilinmektedir. Ancak öğretmenler okuma çalışması yaparken okuma parçasını birkaç defa okuyamamaktadır. Gelişen teknolojik araçlar uygun model okumanın yapılması ve sayısız tekrar edebilme imkânını sunması bakımından, akıcı okuma çalışmalarında öğretmenlere yardımcı olabilir. Akıcı okumaya uygun dijital metinler oluşturularak, internet üzerinden ya da taşınabilir bellek aracılığı ile sınıf ortamına getirilmesi akıcı okuma çalışmalarının başarısını artırabilir (Rasinski & Young, 2014).

Eğitimden beklenen öğrencileri geleceğe hazırlayan gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin ders işlerken bu amaca ulaşabilmesi için öncelikle öğrencilerin ilgisini çekmeli, derse karşı istekli hale gelmelerini sağlamalıdır. Günümüzde eğitim teknolojilerini etkili bir öğretim aracı olarak kullanarak öğrencilerin derslerde dikkatini çekebiliriz. Derslerde dijital metin kullanılmasının, öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatlerini artırdığı belirtilmektedir (Ciğerci, 2015; Larson, 2010). Dijital metinlerin bu özelliklerinden faydalanıp, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama başarılarının artması için sınıfta dijital metinleri kullanmak okuma etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada, teknoloji okuma akıcılığını artırmak için stratejik bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama

becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere, öğretmenlere, velilere örnek teşkil etmesi ve dijital metinlerin akıcı okumaya etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca tekrarlı okumanın ve dijital metinlerin okuma eğitimde kullanımı ile ilgili yapılan diğer çalışmalara katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

Sayıtlar

- Araştırmada çalışma grubunda bulunan öğrenciler üzerinde yapılan ölçümlerde, öğrencilerin sorulara objektif cevap verdiği kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı derecede etkilendikleri,
- Öğrencilerin okuma esnasında, ses kaydı yapılmasından etkilenmediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir İli, Çiçekdağı İlçesinde bulunan bir devlet okulunda, yaklaşık 8 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.
- Sunulan içerik açısından araştırma, ‘Morpa Kampüs’ eğitim sitesinde bulunan şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türüne göre seçilmiş 8 dijital metin ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2017, s. 1).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2017, s. 4).

Okuma Hızı: Öğrencilerin metindeki kelimeleri tanıma ve okuma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelimelerin sayılmasıyla hesaplanır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014, s. 8).

Doğru Okuma: Öğrencilerin 1 dakikada okudukları doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla elde edilen veri (Akyol vd., 2014, s. 10).

Prozodi: Bir metni, okuyucunun pürüzsüz şekilde, uygun cümlecikler ve ifade ile okuyabilme yeteneğidir (Ulusoy, Ertem & Dedeoğlu, 2011).

Okuduğunu Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılma sürecidir (Güneş, 2009).

Tekrarlı Okuma: Öğrencinin bir metni akıcı okumaya ulaşıncaya kadar tekrar ederek okumasıdır (Akyol, 2016, s. 86).

Dijital Metin: Bu çalışmada dijital metin ‘resim, grafik, müzik gibi çoklu medya araçlarının, metin yazısı ile birlikte ekrandan görüntülenerek seslendirildiği elektronik ortamda sunulan metin’ olarak tanımlanmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okumanın Tanımı

Okuma kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmakla birlikte bu tanımların farklılık göstermesinin sebeplerinden biri okumanın gözle görülmeyen karmaşık bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2018), okumayı yazıyı oluşturan harf ve sembollerin göz ile görülerek algılanıp, çözümlemek veya seslendirmek olarak açıklamaktadır. Okuma, basılı ve görsel metinleri göz aracılığı ile görüp seslendirme sürecidir (Karasu, 2011). Okuma bilgi edinmek için okuyucunun gözlerini kelimeler ve cümleler arasında gezdirerek, sembol ve şekillerin anlamına uygun seslere dönüştürme işlemidir (Öz, 2001, s. 193). Bu tanımlar okumanın fizyolojik yönünü ele alan ifadelerini göstermektedir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar davranışçı yaklaşımın etkili olduğu dönemde okuma becerisinin daha çok fiziksel ve gözlenebilir tarafları üzerinde durulurken, ilerleyen dönemlerde bilişsel psikolojinin kabul görmesi, okuma ile ilgili yeni tanımlara yönelime neden olmuştur (Keskin & Baştuğ, 2013). Akyol (2017), insanlar için eskiden basit bir metni okuma ve yazma becerileri yeterli iken, yirmi birinci yüzyılda bu becerilerin zayıf kaldığını belirtmektedir (s.1). Özbay (2011) okumayı, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle zihinsel beceri gerektiren karmaşık bir süreç olarak değerlendirmektedir (s.9).

Kaya (2016), okumanın sadece sesi simgeleyen şekillerin seslendirilmesi değil, okuyucunun ön bilgileri doğrultusunda, metinle etkileşimde bulunarak, çıkarımlar yapıp, bilgiyi yeniden anlamlandırma becerisi olarak açıklamıştır. Okuma, dünyada var olanı görmemizin ve algılamamızın sonucunda, kendi içimizde yeni bir dünya oluşturan etkinliktir (Karakaş, 2013, s. 37). Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2017, s. 1). Başaran (2013)’a göre okuma eylemi, harfleri hızlı bir şekilde seslendirme kabiliyeti olarak algıyla; kelimeleri tanıyıp doğru bir şekilde okumak fizyolojik boyutuyla; ön bilgileri kullanarak, yeni bilgiler arasında bağ kurma yönüyle bilişsel becerileri taşıyan derin ve çok boyutlu bir süreçtir.

Bireyin öğrenim hayatına paralel olarak tüm yaşamında ihtiyaç duyacağı okuma becerisi, edinilen tüm bilgileri doğrudan etkileyebildiği için eğitim sürecinde kilit role sahiptir (Dündar & Akyol, 2014). Okuma; başlangıcı, gelişim süreci ve sonucu olan bir beceri olarak da ifade edilebilir (Epçaçan, 2009).

Okuma becerisin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde iki temel aşama vardır. Bu aşamalardan ilkinin fiziksel becerinin gelişimini amaçlayan okumayı öğrenme eğitimi oluştururken, ikincisini ise bilişsel becerilerin gelişimine dayanan okuduğunu anlama eğitimi oluşturmaktadır. Bu iki becerinin çocuklara öğretim yöntemleri farklılık göstermektedir. İlkokulun ilk yıllarında, öğrencilere okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için okullarda üzerinde önemle durulan okumayı öğrenme eğitimi verilmelidir (Güneş, 2016; Uusoy, Dedeoğlu & Ertem, 2012).

İlkokul birinci sınıfta okuma öğretiminde verilmesi amaçlanan ilk hedef okumayı çözümleme aşamasıdır. Okullarda çocukların ilk okuma yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Türkiye’de 2005 yılı itibari ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsendiği, “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda öğrencilere okumada kullanılacak seslerin sembolleri öğretilir. Okuma öğretimi sırasında harfler sırayla verilirken aynı zamanda

harflerin birleştirilmesi, hece ve kelimelerin oluşturulması öğretilerek, öğrencinin okumasını sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırılır (Güneş, 2017). İlkokul birinci sınıf müfredatı Türkçe dersi öğrencilerin okuma-yazma becerileri kazanmasını sağlayacak şekilde planlanmıştır. Öğrencilerin ilkokul birinci sınıfta akranları ile birlikte okuma becerisini istenilen seviyede kazanmaları gerekmektedir. Örgün eğitimde birinci sınıfta ilk okuma sürecinin tamamlanması beklenmektedir (MEB, 2018a, s. 11). Çocuklar başlangıçta okumayı öğrenmek için gayret sarf ederken, daha sonra hem akademik hayatında hem gündelik hayatında başarıya ulaşmak için okumayı bir araç olarak kullanmaya ihtiyaç duyar (Özbay, 2011, s. 1).

Okuma eğitiminde ikinci aşama ise okuduğunu anlama eğitim aşamasıdır. Temel okuma öğretimi okumada ikinci aşama olan okuduğunu anlama eğitiminin ön koşulu durumundadır. Öğrencilere okuma öğretimin verilmesinin asıl amacı okuduklarını anlamaları ve günlük hayatta kullanmalarını sağlamaktır. Okumanın amacına ulaşması ancak okuduğunu anlamakla mümkün olur (Çiftçi & Temizyürek, 2008). Baştuğ ve Keskin (2012), okumayı yazılanları seslendirmeden anlamlandırmaya doğru izlenen bir süreç olarak ifade etmiştir. K. Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007), ilkokulda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlam kuran, sorgulayan, tartışan, okudukları ile ön bilgilerini ilişkilendiren ve yeni anlamlar kuran okuyucular olmaları gerektiğini belirtmektedir (s.159).

Güneş (2017), ülkemiz öğretim programında temel alınan yapılandırmacı yaklaşıma göre, okuma eğitimi sürecinde öğrencilerde geliştirilmesi gereken becerilerin üç aşamada ele alındığını belirtmektedir. Bu beceriler görme, anlama ve zihinde yapılandırma başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

Görme: İnsan gözünde yaklaşık 130 milyon alıcı bulunmaktadır. Göz bu alıcılar aracılığı ile metinde kullanılan; harf, kelime, şekil ve sembolleri hızlı bir şekilde beyne aktararak okuma eylemini başlatmaktadır. Zihin göz aracılığı ile iletilen bu verileri kullanarak, yazılanı anlamaktadır. Gözün sağlıklı çalışmaması ve sembollerin beyne sağlıklı

aktarılamaması durumunda, okuma gerçekleşmemekte ve yanlış anlamalar oluşmaktadır. Bu nedenle okuma öğretimi sırasında yeteri kadar göz egzersizleri yapılmalı, öğrencilerin okumayı aksatmayacak hıza gelecek şekilde yazdaki sembolleri okumaları sağlanmalıdır. *Anlama:* Zihin anlamını bildiği kelimeleri birleştirerek cümleleri kavramakta ve daha sonra metnin tamamını anlamaktadır. Bu süreçte hatırlama, tahmin etme, çıkarım yapma, neden-sonuç ilişkisini bulma gibi çeşitli zihinsel beceriler kullanılmaktadır. Okuyucu metinde olan bütün anlatılanlar yerine atlayarak, seçerek ya da eklemeler yaparak okumaktadır. Okuma sırasının anlamayı etkileyen en önemli etkenlerden biri dikkattir. Okuma öğretiminde dikkat ve anlama becerilerini geliştirici uygulamalara yer verilmelidir.

Zihinde Yapılandırma: Bu aşamada metinde anlatılan bilgi, duygu ve düşünceler okuyucunun ön bilgileri ile değerlendirilmekte ve zihinde yeniden yapılandırılarak kalıcı hale gelmektedir. Okunan metni zihinde yapılandırma sürecinde öğrencilere ön bilgilerini harekete geçirme, okuma amacını belirleme, tahminde bulunma çalışmaları yapılmalıdır. Aynı zamanda okuyucunun sıralama, sınıflama, sorgulama, analiz, sentez gibi bilişsel işlemleri yapması, metnin zihinde yeniden yapılandırılmasını kolaylaştıracaktır (Güneş, 2017).

Akyol (2016), etkili bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için okuma eğitiminin belirli program dâhilinde yapılması gerektiğini belirterek, okuma sürecine yapılacak etkinlikleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

Okuma Öncesi Etkinlikler

- Göz gezdirme
- Okuma için amaç oluşturma
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma

Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler

- Akıcı bir şekilde okuma
- Anlamayı kontrol etme

- Yardımcı stratejileri kullanma
- İrdeleme
- Not alma
- Okunanları canlandırma

Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

- Özetlemeler yapma
- Sentezler yapma
- Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme
- Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama (s.35).

Okumanın Önemi

Okuma geçmişten günümüze insanın doğasında var olan öğrenme isteğini sağlamada yardımcı olan en güçlü eylemdir. Öğrendiklerimizin % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde ettiğimiz düşünüldüğünde, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005; Z. Yılmaz, 2007, s. 65-66).

Günümüzde insan okuma yoluyla istediği bilgiye kısa sürede ve aktif bir şekilde ulaşarak, kişisel gelişimine katkı sağlar, bu sayede yaşamını olumlu yönde geliştirir. Okuma, bireyi dil, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel açıdan zenginleştiren bir beceridir (Güneş, 2017). İnsan okuyarak yazılanı anlar, eleştirisel bakış kazanarak bu sayede düşünce dünyası zenginleştirir yaratıcılığını derinleştirir (Akyol, 2017, s. 2).

Güneş (2010)'e göre okuma, insanın beyninin gelişmesinde tek başına büyük katkı sağlayan güçlü ve karmaşık bir zihinsel süreçtir. Bu karmaşık süreç görme, algılama, seslendirme, hatırlama, çağırışım, kavrama ve yorumlama gibi önemli bilişsel becerilerin

rol oynadığı bir etkileşimi kapsamaktadır (Akyol & Yıldız, 2010). Okuma kişinin sağlıklı iletişim kurmasına, modern dünyayı anlamasına, kendi başına karar vermesine ve öğrenme ihtiyacını karşılamasına katkı sağlamaktadır (Susar & Güneş, 2015). Okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olacağı bilinmektedir (Akyol, 2017, s. 2).

Okumak kişinin tecrübeleriyle metinde yazarın anlatmak istediklerini birleştirerek yeni anlamlar kurmasıdır. Okuyucu sorgulayarak sadece metni anlamının ötesinde yeni bilgi ve tecrübeler edinmektedir. Bu sayede düşünce yapısı yeniden şekillenmekte, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri sürekli gelişmektedir. Bireyin okuma sayesinde elde ettiği bu kazanım bireysel gelişiminin yanında, aile, toplum, ülke ve giderek tüm insanlığın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2016). Okuma eylemi, insanın bilgi kapasitesini artırarak, düşünce ve inançlarını olgunlaştıran, bu sayede bireye özgün bir kişilik kazandıran aktif bir süreçtir (Demirel & Epçaçan, 2012).

Okuma teknoloji çağını yakalamanın anahtarıdır. Akyol (2016), ülkemizde öğrencilerin okuma seviyelerinin düşük olmasından dolayı, teknoloji çağının gereklerini yerine getirmenin zor olacağını belirtmiştir (s.33). Çünkü özellikle iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim göz önüne alındığında, bireylerin hızlı ve doğru karar verebilmeleri için, okuma becerilerinin gelişmiş olması önemli bir paya sahiptir (Bates, 2005, s. 2). Teknoloji kendisini okuma becerisi ile sunmaktadır. Bugünün insanı teknoloji devriminin sunduğu olanakları okuma becerisi ile birleştirerek çağın beklentilerine cevap verebilmektedir. Günümüzde teknolojinin şekillendirdiği ortam, bilgi giderek artmakta ve sürekli bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Teknolojik araçlar ihtiyacımız olan çok çeşitli bilgi ve bu bilgiye ulaşabileceğimiz çok farklı yollar sunmaktadır. Bu karmaşık süreçte insanın doğru bilgiye ulaşabilmesi için eleştirisel düşünmesi; değerlendirme, çıkarım ve seçim yapması gerekmektedir (Ateş, 2013). Okuma becerisi gelişmiş olan insanın, etkin, yaratıcı ve eleştirisel düşünme becerisi gelişir, bu sayede çağın beklentilerine cevap verebilir (Bağcı, 2010). Köksal (2003), yirmi birinci yüzyılda hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma

becerisine sahip bireylerin hem okul hem de günlük yaşamda başarıya ulaşabileceğini belirtmiştir (s.3).

Okuma Türleri

Okumanın amacına, okunan metin türüne ve okuyan kişiye göre çeşitli okuma türleri tanımlanmıştır. Eğitim sürecinde en sık kullanılan okuma türleri sesli ve sessiz okuma türleridir. Bu bölümde yapılan çalışma sürecinde sesli ve sessiz okuma kullanıldığından dolayı bu iki okuma türü sırası ile açıklanmıştır.

Sessiz Okuma

Bireyin hayatında en çok kullandığı okuma türüdür (Çelik, 2006). Sessiz okuma; okuma esnasında ses organlarını devre dışı bırakıp, yalnız göz ile zihin ilişkisine dayanarak yapılan okumadır (Kavcar vd., 1997, s. 44; Özbay, 2011, s. 20).

Sessiz okuma ses organları kullanılmadan, sadece göz ile yapıldığı için hızlıdır. Bu okuma türünde ses telleri, dil ve kulak okuma işleminden ayrılır, göz yazıyı gördüğü anda tanır ve belleğe ulaştırır (Güneş, 2007, s. 136). Sessiz okumanın hızlı olması, okuma esnasında gözün daha fazla kelime görmesini sağlamakta ve bu sayede anlama daha kolay hale gelmektedir. Aynı zamanda sesli okumada olduğu gibi okuma sırasında geriye dönüşlerin yaşanmaması, sessiz okumada anlamayı olumlu yönde etkilenmektedir. Bu yüzden sessiz okuma, okuma ve anlama düzeyini artmaktadır (Çelik, 2006).

Sessiz okumanın en önemli faydası, öğrencilerin kendi kendine okuyarak, bilgiye ulaşmasına ve öğrenmesine olanak sağlamasıdır. Bu nedenle ikinci sınıftan itibaren öğrencilere sessiz okuma etkinlikleri yapılmalıdır (Öz, 2001, s. 213). Çelik (2006), sessiz okuma etkinliklerinin amacını, öğrencilerin kendi kendine okuma alışkanlığını kazanması, okuma zevkine varmaları ve okuma becerisini kazandırmak olarak ifade etmektedir.

Demirel ve Şahinel (2006), sessiz okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılması gerekenleri aşağıda belirtilen maddeler halinde sıralamıştır.

- Sessiz okumanın, sadece sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır.
- Yazıyı parmakla izleyerek okuma yapılması önlenmelidir.
- Sessiz okuma sırasında yapılan baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Öğrencilere ders çalışırken yapılan okumaların sessiz okunması gerektiği açıklanmalıdır.
- Öğrenciler serbest okuma çalışmaları için heveslendirilmelidir.
- Okuma derslerinde yazılardan isim, rakam, kelime veya cümle bulma çalışmaları sessiz okumayla yaptırılmalıdır (s.87).

Sesli Okuma

Sesli okuma, yazıdaki kelime ve kelime gruplarının, göz aracılığı ile algılanıp beyne iletilerek kavranması sonucunda, konuşma organları tarafından seslendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Kavcar vd., s. 43). Güneş (2011)'e göre ise sesli okuma metni gözle görüp, seslendireme marifeti bakımından fiziksel, ardından anlama ve beyinde yapılandırma bakımından zihinsel süreçleri kapsayan beceriler bütünüdür. Demirel ve Şahinel (2006), sesli okuma yaparken, okuyucunun konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek şekilde ve okuma hatası yapmadan seslendirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir (s.80). Sesli okuma yapmanın asıl amacı metinde verilen bilgi, duygu veya düşüncenin, yazım kurallarına uyarak, metnin yapısına uygun ses tonu ile dinleyiciye aktarılmasıdır (K. Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007, s. 155). Sesli okuma sırasında okuyucu tarafından yazıdaki anlamların kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekir. Bu sayede dinleyenleri etkiler ve onlara keyif verebilir (Sidekli, 2010).

Korkmaz (2008)'a göre sesli okuma “bir yazının dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma gözle algılanıp zihinle

kavranan kelimelerin, işaretlerin ve kelime gruplarının konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okuma, kavrama, kelime hazinesi, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulur.” (s. 102).

Güneş (2011), sesli okumanın faydalarını aşağıdaki başlıklar altında ele almıştır.

Öğretim Açısından,

- İlk okuma ve yazmada öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Bağımsız ve aktif öğrenmeyi sağlar.
- Öğrenmeye güdüler.

Dil Gelişimi Açısından,

- Okuma becerilerini geliştirir.
- Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.
- Öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırır.

Zihinsel Gelişim Açısından,

- Dikkati geliştirir.
- Anlama becerilerini geliştirir.
- Sesli düşünmeyi geliştirir.

Sosyal Gelişim Açısından,

- Öğrencinin kendine güvenini artırır.
- İletişim ve etkileşimi kolaylaştırır.
- Sosyal etkileşimi artırır.

Z. Yılmaz (2007)’a göre başarılı bir sesli okumanın olabilmesi için, kelimeleri doğru telaffuz etme, kelime gruplarının anlam bütünlüğüne ve noktalama işaretlerine dikkat etme, metnin konusuna ve anlamına uygun vurgu ve tonlama yaparak, okuma hızı ile ses tonunu dinleyicinin seviyesine göre ayarlamak olarak açıklamıştır (s.69).

Doğru bir sesli okumada okuma hızı önemlidir. Sesli okuma sırasında, gözün kelimeyi algıladığı zaman ile seslendirdiği zaman arasında 25 salise kadar süre geçmektedir (Güneş,

2011). Bu durum sesli okumanın, sessiz okumaya göre daha yavaş bir okuma olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde her sınıf seviyesinde ve farklı dönemlerde öğrencilerin okuma hızlarının kaç kelime olması gerektiği ile ilgili belirlenmiş ölçütler bulunmamaktadır. Akyol vd. (2014), uluslararası araştırmalardan elde edilen sonuçlar ışığında belirlediği, sınıf seviyelerine göre sesli okuma hız normları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (s.12).

Tablo 1

Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları

Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı			
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0 – 10	10 – 50	30 – 90
2	30 – 80	50 – 100	70 – 130
3	50 – 110	70 – 120	80 – 140
4	70 – 120	80 – 130	90 – 140
5	80 – 130	90 – 140	100 – 150
6	90 – 140	100 – 150	110 – 160
7	100 – 160	120 – 180	130 – 180
8	110 – 160	120 – 180	130 – 180

Kaynak: Akyol,H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Okulun ilk yıllarında okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde sesli okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlenmesinde ve geliştirilmesinde sesli okuma yönteminden etkin bir şekilde faydalanabilir. Öğretmen derste kendisi sesli okuma yaparak ya da kasetten veya akıllı tahtadan sesli okuma araçları ile çocuklara örnek ve doğru okuma modelleri sunabilir. Sidekli (2010), sesli okuma yönteminin öğrencilerin anlama becerilerinin ölçülmesinde ve geliştirilmesinde etkin bir araç olduğunu belirtmiştir.

Sesli Okuma Hataları

Okuma sürecinde sesli okumanın temel kullanım alanlarından birisi öğrencilerin okuma hatalarının belirlenmesinde etkili geri dönüt sağlamasıdır (Ateş & Yıldız, 2011). Yapılan bu çalışmada sesli okuma hataları 6 başlık altında ele alınmıştır.

Atlama

Metni okurken seslerin, hecelerin, kelimelerin hatta kelime gruplarının okunmadan geçilmesi hatasıdır. Örneğin öğrenci ‘Bugün hava çok güzel.’ cümlesini okurken ‘Bugün hava güzel.’ şeklinde okursa atlama hatası yapmış sayılır. Bu hata türü okuyucunun hızlı okuma çabası, okumaya dikkatini verememesi, harfleri ve sözcükleri tanıma yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Okuyucu bu hatayı kasıtlı ya da farkında olmadan yapabilir. Okuma sonunda atlama hatası yapılan kelimeler okuyucuya tekrar okutularak bunun sebebi anlaşılabilir. Eğer atlanan kelimeler hatasız okunursa atlamalar bir kusur olarak görülmez. Ancak okuyucu atlanan kelimeleri okuyamazsa bu durumda kasıtlı olarak okuma hatası yapıldığı anlaşılır. Çocuklarda okuma sırasında satır atlادıkları görülebilir. Bu hatanın giderilmesi için okuma esnasında belirli bir süre kalemle satır takibi yapılabilir (Akyol, 2017, s. 233).

Ekleme

Okuyucunun okunan metinde bulunmayan hece ve kelimeleri ekleme yaparak okumasıdır. Okuyucu genellikle bu hatayı okuma akıcılığını bozmamak için yapabilir. Eklemler anlamı bozmuyorsa ve çok fazla değil ise ciddi bir sorun olarak görülmemelidir. Ancak yazının anlamını değiştirecek şekilde ve çok fazla ekleme yapılıyorsa bu sorunun üzerinde durulmalıdır (Akyol, 2017, s. 233). Öncelikle öğrencinin hızlı okumadan önce kelimeleri doğru görmesi ve okuması gerektiği öğretmen tarafından açıklanmalı ve öğrencinin okuma

sırasında kelimeler üzerinde dikkatini yoğunlaştırarak, kelime tanıma becerileri geliştirilmelidir.

Duraklama

Diğer bir okuma hatası duraklama hatasıdır. Okuyucu eğer 2-3 saniye gibi okumanın akışını bozmayacak şekilde beklerse ve sonradan kelimeyi kendi okursa bu durum okuma hatası olarak kabul edilmez. Okuyucunun kelimeyi ya da heceyi hatırlamak için okumayı aksatacak şekilde beklediği zaman okuma hatası olarak değerlendirilmelidir. Bunun yanında öğrencilerde ilk karşılaştığı veya seviyesine göre zor olan bir kelimeyi okurken bir süre beklemesi önemli bir okuma hatası olarak görülmemelidir. Okuma sırasında öğrenci durakladığında öğretmen 3-5 saniye kadar beklemeli ve hala çocuk okumuyor ise öğretmen kelimeyi söyleyerek okumanın devamını sağlamalıdır.

Tekrarlar

Okuma sırasında okuyucunun kelimenin tamamını ya da bir bölümünü tekrar ederek bir kez daha okuması ile yapılan hatadır (Aytaş, 2005). Bu hatanın en temel sebebi okuyucunun kelime tanıma becerisinin yeterli seviyede olmamasıdır. Okuyucu tekrar hatasını kelimeyi okuyamadığında ya da anlayamadığında kendine zaman kazanmak için yapabilir. Bu hata bazen kelime içinde heceleri tekrar ederek bazen de cümle içinde kelimeleri tekrar ederek görülebilir. Tekrar hatasını alışkanlık haline getiren ve çok sıklıkla yapan çocuklar olabilir. Bu durum çocuğa sınıf seviyesinin altında bir metin okutularak anlaşılabilir. Eğer çocuk bu metni de çok sık tekrar hatası yaparak okuyor ise çocuğun okuması ile ilgili daha karmaşık sorunlara işaret etmektedir (Akyol, 2017, s. 234). Bunun yanında kendine güvensiz veya heyecanını kontrol edemeyen okuyucuların da sıklıkla okuma sırasında tekrar hatası yaptığı görülebilir. Bu tür öğrenciler okumaya karşı motive edilmeli ve kendilerine olan güven duyguları geliştirilmelidir (M. Yılmaz, 2008).

Yanlış Okuma

Okuyucunun okuduğu kelimeyi olduğundan farklı olarak okumasıdır. Okuyucunun metinde geçen ‘taban’ kelimesini ‘yaban’ olarak okuması okuma hatasına örnek olarak verilebilir (Pircioğlu, 2016).

Ters Çevirme

Okuyucunun bir kelimeyi tersten okuması ya da şekil olarak benzeyen harfleri değiştirmesi hatasıdır. Örneğin ‘ev’ kelimesini ‘ve’; ‘vay’ kelimesini ‘yav’ şeklinde okunmasıdır. Harf olarak ise ‘b’, ‘p’, ‘d’ gibi birkaç harfin birbirinin yerine okunmasıdır. Ters çevirme hatası daha çok okumanın öğrenildiği ilkokul 1. sınıfta görülmekle birlikte okuma yazma öğrenildikten sonra kısa zamanda ortadan kalkabilir. Ancak 7 yaşından sonra hala sıklıkla ters çevirme hatası yapan çocuklar için uzman kişilere danışılması gerekmektedir (Akyol, 2017, s. 233).

Okuma ve Anlama

Okuma beraberinde anlamayı getirmelidir. Yılmaz ve Köksal (2008), anlamadan yapılan okumanın sadece seslendirmeden ibaret olacağını belirtmiştir. Demirel ve Şahinel (2006), iki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama becerilerinin birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu, okumanın birinci amacının iyi okumak, ikinci amacının ise yazıyı anlamak olduğunu belirtmiştir (s.89).

Okuduğunu anlama, okunan metindeki bilgi ve fikirlerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi farklı zihinsel süreçler sonucunda oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle bütünleşerek zihinde yeniden yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009). Okuyucu, metinde verilen bilgi ve fikirler ile deneyimleri ve ön bilgilerini sentezleyerek, içinde bulunduğu ortamla etkileşimi sonucunda okuduğundan anlam çıkarmaktadır (Yıldırım, Turan & Bebek, 2012).

Okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun kelimeleri tanımı ve anlaması ilk basamaktır. Okuyucu okuma anında kelimeleri kısa süreli belleğe kaydetmekte, burada ön bilgilerini kullanarak kelimeleri anlamlandırmaktadır. Anlaşılan kelimeler, cümlelerin, paragrafların ve sonuç olarak yazının bütününe doğru anlaşılmasını sağlayacaktır (Akyol, 2017, s. 3).

Demirel ve Şahinel (2006), bir yazıyı anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir:

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak
- Ana fikri bulmak
- Yardımcı fikirleri bulmak
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma (s. 89).

Akyol (2016), ilköğretimde özellikle; yüzeysel anlama, aşamalandırma ve özetleme olmak üzere üç temel anlama becerisi üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Çalışmasında belirttiği bu üç anlama becerisini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Yüzeysel (Basit) Anlama: Metinden en kolay anlam çıkarma işlemidir. Metinle ilgili soruların cevaplarının metinde açık bir şekilde bulunduğu ve öğrencinin ezberden ya da metne bakarak cevaplandırabileceği anlama becerisidir. Bu tür anlamada öğrencinin ön bilgilerini kullanmasına bile gerek yoktur. Yüzeysel anlama çalışmalarında öncelikle öğretmen ve öğrenciler metni okumalıdır. Öğretmen öğrencileri gözlemlemeli, metin ile ilgili sorulara öğrencilerin metne bakmadan hafızalarını kullanarak hatırlamaya çalışmalarını sağlamalıdır.

Aşamalandırma: Metinde geçen olayları oluş sırasına göre hatırlamak ve anlatabilmektir. Metindeki olayları oluş sırasına göre söyleyebilmek, öğrenci tarafından okunan metni anladığını göstermektedir. Öğrencinin metindeki olayları oluşuna göre sıralarken; sıra bildiren (birinci, ikinci) sayıları ya da ‘önce, sonra, daha sonra, en sonunda’ ifadelerini

kullanarak açıklayabilmesi, o öğrencinin aşamalandırma becerisine sahip olduğunun göstergesidir.

Özetleme: Özetleme okuyucunun metinde anlatılmak istenin bilgiyi, tutarlı ve en sade şekilde kısaltmasıdır. Öğretmenler, öğrencilere özetleme çalışması öğretirken ilk başta paragraf özeti yaptırmalıdır. Daha sonra ise aşamalı olarak sınıf seviyesine uygun tam bir metin üzerinde özet çalışmasına geçilmelidir.

Özetleme becerinin kazandırılması ile ilgili öğretimde basitten zora ilkesinden hareketle, üç adım takip edilmelidir. İlk başta öğrencilere tek bir kişinin yaptığı işleri anlatan metinler, seçilerek özetleme çalışması yapılmalıdır. İkinci olarak farklı kişilerin, farklı işlerini konu alan metinler üzerinde çalışma yapılarak özetleme kabiliyeti geliştirilmelidir. Son olarak ise önemli ve önemsiz birden çok konunun iç içe olduğu metinler seçilerek, öğrencilerin tutarlı ve anlamlı özet çıkarabilmeleri geliştirilmelidir (Carnine vd.; akt; Akyol 2016, s. 47).

Zihinde gerçekleşen ve anlam kurmaya dayalı okuma eyleminin gerçekleşmesinde beş temel prensip ortaya konulmuştur (Anderson vd.; akt; Akyol, 2017, s. 5). Bu prensipler; nitelikli ve verimli bir okumanın nasıl olması gerektiğini belirtmek üzere sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

Okuma anlam kurma sürecidir: Yazarlar anlatmak istediklerini, kendi beceri ve isteklerine göre sunar. Ancak hiçbir metin okuyucunun anlaması için tek başına yeterli değildir. Sadece yazarın düşüncelerini anlamak doğru bir okuma şekli olarak görülmemektedir (Akyol, 2017, s. 3). Okuyucuların geçmiş bilgileri, okuma becerisi, ilgileri metnin anlaşılmasını etkilemektedir. Okuma sürecinde, okuyucu metinde anlatılanlar ile sahip olduğu bilgiler arasında ilişki kurarak yeni anlamlar oluşturmalıdır (Yılmaz & Köksal, 2008).

Okuma akıcı olmalıdır: Akıcı okuma; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini kullanarak okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Akıcı okuyabilen bireyler

daha fazla metin okuyabilmekte, bu sayede hem akıcı okumalarını hem de anlamalarını geliştirmektedir (Yıldırım vd., 2013).

Akıcı okuyabilen bireyler kelimeleri daha çabuk tanır ve ayırt eder. Akıcı okuma, zihinsel bir süreç olan okuma sırasında okuyucunun kelime tanıma ve ayırt etme sürecine daha az çaba sarf edip, beynin kapasitesin çoğunu anlama için kullanmasını sağlayacaktır (Akyol, 2017, s. 4).

Okuma stratejik olmalıdır: Stratejik okuma okuyucunun metnin türüne, konusuna, güçlük düzeyine göre ön bilgilerini kullanarak uygun amaç ve yöntem belirleyerek okuma yapmasıdır. Stratejik okuma okuyucuya zaman kazandırır ve daha az yorulmasını sağlar. Bu sayede bireye okumayı sevdirebilir (Akyol, 2017, s. 5).

Çocuk okumaya güdülenmelidir: Öğretmenlerin; doğal öğrenme ortamı oluşturması, okuma amacını önceden belirtmesi, farklı ve ilgi çekici metinler bulması, doğru zamanda ödül vermesi, işbirlikçi bir ortam oluşturması, öğrencilere karşı ilgili ve duyarlı olması okuma çalışmalarında öğrencilerin güdülenmesini artıracak unsurlardır (Akyol, 2017, s. 7).

Okuma hayat boyu devam etmelidir: Okuma doğuştan gelen bir yetenek değildir ve sonradan öğrenilir. Okuma eylemi öğrenildikten sonra hayat boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Düzenli olarak okuma yapılarak okuma becerisi geliştirilebilir. Daha önemli olan husus ise insanın okuduğunu günlük hayatında ilişkilendirmesi, uygulaması ve yeni anlamlar kurarak bilgiyi zihninde yeninde yapılandırabilmesidir (Güneş, 2017).

Güneş (2004), okuduğunu anlama sürecinin belirli aşamaları olduğunu belirterek, bu aşamalarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

a- Anlamı Bulma Aşaması:

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

b- Anlamı Kavrama Aşaması:

- Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
- Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

c- Anlamı Değerlendirme Aşaması:

- Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.
- Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (s.61-62).

Akıcı Okuma

Okuma üzerine çalışan araştırmacıların, okumanın nasıl daha doğru ve etkili olacağı sorusuna cevap aramaları bağlamında okumada akıcılık kavramının ortaya çıktığı söylenebilir. Samuels (2006), akıcılık kavramı ile ilgili ilk fikirlerin yaklaşık yüzyıl önce ortaya çıktığını belirtmiştir. Daha sonraki zaman diliminde uzun bir süre çok fazla gelişim gösteremeyen akıcı okuma çalışmaları ancak LaBerge ve Samuels (1974)'in, yazdıkları makale ile yeni bir boyut kazanmıştır.

1950'lerin ortasına kadar davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalan bilim dünyası akıcı okumanın gelişme gösterememesinde etkili olmuştur (NRP, 2000, s. 194). Samuels (2006)'e göre, o dönemde kelime tanıma gibi daha çok okumanın fiziksel boyutu ele alınmıştır. Daha sonraki yıllarda ise bilişsel yaklaşımın öne çıkması araştırmacılara farklı bakış açıları sunmuş, bununla birlikte akıcı okumanın anlama ve bilişsel boyutu üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Son olarak NRP (2000), okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir unsur olarak gördüğü akıcı okumaya dikkat çekerek, akıcı okuma üzerine çalışmaların yoğunlaşmasında etkili olmuştur.

Akıcı okuma, okuyucunun metne dikkatini yoğunlaştırarak, metnin içinde gömülü olan anlamı algılama becerisidir (Rasinski, 2004). Baydık, Ergül ve Kudret (2012)'e göre, iyi bir okuma ancak akıcı okumayla mümkün olabilir.

Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların derinleşerek artmasına karşın araştırmacıların hala ortak bir tanım üzerinde hemfikir olduğu söylenemez. Zutell ve Rasinski (1991), akıcı okumda üç temel özelliğe vurgu yapmaktadır. Akıcı okumada olması gereken bu özellikler;

- Cümleleri anlamlı söz öbeklerine bölerek,
- Metnin doğasına uygun vurgu ve tonlama yaparak,
- Okurken otomatik bir şekilde çaba sarf etmeden yapılan okumadır (Zutell & Rasinski, 1991).

Akyol (2017) akıcı okumayı, 'noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma' olarak ifade etmektedir (s.4). NRP (2000), raporunda ise akıcı okumak metni hatasız, doğru ve etkileyici okuyabilmektir (s.189).

Rasinski ve Young (2014), akıcı okumanın ne olduğu ve nasıl öğrenebileceği sorusunu araba örneği ile açıklık getirmeye çalışmışlardır. Araba sürmeye başlamadan önce iyi araba kullanan kişiler (ebeveyn, öğretmen vb.) model olmalı ve nasıl doğru araba kullanıldığını göstermelidir. Son olarak kişi biraz pratik ve yardımlı sürüş ile artık bağımsız araba sürmeyi öğrenecektir.

Akıcı okuma becerisi ile ilgili tanımların ilk başta LaBerge ve Samuels (1974)'in otomatikleşme teorisi temel alınarak yapılmış olduğu görülmektedir. Otomatikleşme teorisi, akıcı okumayı öyle kapsamıştır ki araştırmacıların çalışmalarında akıcı okuma ile otomatikleşme kavramını aynı anlamda kullandığı görülmektedir (NRP, 2000, s. 195). Ancak daha sonra bilişsel yaklaşımın da etkisi ile derin bir süreç olan anlama ve prozodik okuma becerisinin önemi de vurgulanarak yapılan tanımların daha geniş kapsama ulaştığı görülmektedir (Keskin & Baştuğ, 2013).

Zutell ve Rasinski (1991), iyi tasarlanmış bir akıcı okuma planında dört temel bileşene dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bileşenler;

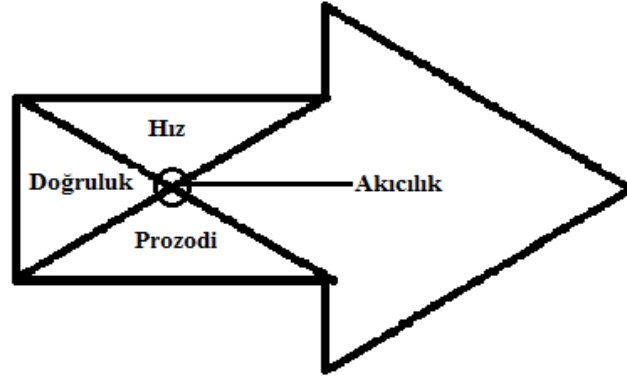
- Akıcı okumanın nasıl olduğunu gösterebilecek uygun bir modelin olması,
- Metinlerin zorluk derecesinin öğrencinin okuma seviyesine uygun olması,
- Metinlerin akıcı, dil kalıplarına uygun ve kolay okunabilir olması,
- Süreçte metinleri belirli sayıda tekrar ederek, akıcı okuma ve uygulama imkânının sağlanması olarak açıklamıştır.

Akıcı okumanın asıl amacı; okuyucunun uygun hız, doğruluk ve etkili prozodik okuma becerilerinin ortak çalışması sonucunda okunan metinden anlam çıkarabilmesidir (Akyol & Baştuğ, 2015; Keskin & Akyol, 2014; Kuhn & Stall, 2003; Pikulski & Chard, 2005). Ancak hem akıcı okuma becerisi hem de anlama becerisi bilişsel süreç gerektirir. Başaran (2013)'a göre, iyi bir okuyucu, okuma esnasında özellikle anlamaya yoğunlaşmalı, akıcı okuma bileşenleri ise zihin tarafından otomatik bir şekilde gerçekleştirebilmelidir.

Akıcılık becerisi gelişmemiş olması zayıf okuyucuların metinden anlam çıkartmasını zorlaştırır, çünkü metni seslendirmek oldukça zordur ve zihni yorar (Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2009). Akıcı okuyabilen okuyucular sözcükleri doğru ve hızlı bir şekilde çözümledikleri için dikkatlerini anlamaya yoğunlaştırabilmekte, önbilgileri ile metindeki bilgiler/düşünceler arasında bağlantı kurabilmektedir. Bu da onların okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Yılmaz & Baydık, 2017).

Akıcı Okuma Becerileri

Okuduğunu anlama becerisi ile akıcı okuma becerisi birbiri ile ilişkilidir. Sonucunda anlamının gerçekleşmesini sağlayan akıcı okuma eyleminin, üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler şekil 1' de gösterilmiştir.



Şekil 1. Akıcı okuma bileşenleri. Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Akıcı okumanın gerçekleşmesinde temel alınan üç beceri doğruluk, hız ve prozodi birbirinden etkilenmektedir. Bu becerilerin doğru bir şekilde kazanılması, akıcı okumayı sağlamaktadır (Baştuğ, 2012, s. 34). Çalışmanın bu bölümünde akıcı okuma bileşenleri açıklanmıştır.

Doğru Okuma

Okuma yaparken; uygun okuma hızına ulaşmanın, okunanı anlayabilmenin ve prozodik okuyabilmenin ön koşulu olarak kelimeleri doğru okuma becerisinin kazanılması gerekmektedir (Baştuğ & Akyol, 2012). Rasinski (2014), iyi okuyucuların en belirgin özelliğini, kelimeleri otomatik olarak hatırlama becerisini kazandıklarından dolayı bilişsel kaynaklarının büyük bir bölümünü anlama için kullanabilmeleri olarak belirtmiştir. Doğru okumanın temelleri ilk okuma yazma döneminde atılmaktadır. Aslında bu dönemde doğru öğrenilmiş harf ses uyumu ve ardından hece ve kelime gruplarının doğru öğretimi ileride otomatikleşme ve doğru okuma becerisinin kazanılmasını sorunsuz hale getirmektedir (Baştuğ & Akyol, 2012).

Doğru okuma becerisini kazanamamış okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri zayıftır (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Doğru okuma becerisi, kelime tanıma ve kelime ayırt etme kavramlarını içinde barındırmaktadır. Kelimeleri doğru okuma alfabenin

yapısını anlamayı, ses harf ilişkisini kavramayı, okumayla ilgili metinde verilen ipuçlarını bulmayı gerektirir. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini tam olarak kazanamayan okurların oldukça yavaş ve kesik kesik okudukları; sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yaptıkları gözlenir (Başaran, 2013). Samuels (1979)'e göre, öğrencilerin kod çözme becerilerinin gelişmemesi onların anlama becerilerinin önünde önemli bir engeldir.

Doğru okuma becerisinin gelişmesinde önemli unsurlardan birisi de geniş bir kelime hazinesine sahip olmaktan geçmektedir (Başaran, 2013). Bunun gelişimi için ilk başlarda öğrencinin aşına olduğu günlük hayatta en sık kullanılan kelimelerin okutulması yararlı olacaktır. Bu sayede otomatikleşme ve doğru okuma kolay hale gelecek, beyin enerjisini anlamaya ayırabilecektir. Eğer kişi yeterli kelime haznesine sahip değilse, okuma esnasında kelime tanımaya yoğunlaştığından dolayı, anlama için kullanması gereken bilişsel bölümü kısıtlar ve anlamayı zorlaştırır (Kuhn vd., 2010).

Öğretmenler öğrencilerin doğru okuma yüzdelerini kolayca tespit edebilirler. Doğru okuma yüzdesi öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, okuduğu toplam kelime sayısına (doğru ve yanlış) bölümünün yüzdesi alınarak bulunur. Sonuç %92-98 aralığında ise öğretimsel düzeyi gösterirken, bu yüzdenin altında alınan sonuçlar endişe düzeyini, üstünde alınan sonuçlar ise bağımsız okuma düzeyini göstermektedir (Akyol vd., 2014, s. 10).

Okuma Hızı

Okuma hızı, kelimeyi görüp onu tanıma ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ & Akyol, 2012). Okuma esnasında kelimeleri uygun hızda okumak gereklidir. Okuma hızını belirlemek için öğrencinin 60 saniye süre içinde doğru okuduğu kelimelerin sayılması ile kolayca bulunabilir. Samuels (2006), bilginin kısa süreli bellekte on sekiz saniyeden az kaldığını, bu nedenle, eğer okuma işlemi uzun sürerse, kısa süreli bellekte depolanan bilgilerin kaybolduğunu ve okuyucunun anlamak için yeniden okuması gerektiğini ifade etmiştir.

Hızlı okuma becerisi alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir (Başaran, 2013).

Rasinski (2004) çalışmasında, akıcı okumanın bazı öğretmenler tarafından doğru anlaşılmadığını ve öğretimi konusunda kuşkularının olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin sürekli olarak okuma hızlarının ölçülmesi ve artırmaları üzerine çalışmalar yapmak akıcı okumanın doğasına ayıkırdır. Bu şekilde tek taraflı yapılan çalışmalar akıcı okuma kavramının yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Prozodik okuma ve anlama eğitiminin üzerinde durulmayarak, sadece okuma hızına odaklanmak bize hızlı okuyan ancak okuduğunu anlamayan okuyucular kazandırmaktır (Rasinski & Young, 2014).

Okuma hızı, akıcı okuma becerisi için yeterli sevide kazanılması gereken bir beceridir. Yavaş okuyucuların en belirgin özellikleri okuma hızlarının düşük olmasıdır. Sınıflarda öğrencilere bu beceri kazandırılmaya çalışılırken okuma hızının da bir sınırının olduğunun bilinmesi gerekir. Metni çok yavaş okumak kadar gereğinden hızlı okumakta bir okuma hatasıdır ve okumaya zarar verir. Metnin doğasına ve prozodiye uygun olmayan bir okuma hızı, asıl amaç olan anlamayı imkânsız hale getirebilir (Akyol, 2016, s. 79).

Doğru okuma ve okuma hızı becerileri birbiri ile bağlantılı iki beceridir. Akıcı okumanın temelini oluşturan bu iki becerinin sürekli tekrar yapılarak geliştirilmesi önemlidir. Bu durumu LaBarge ve Samuels (1974) otomatikleşme teorisi ile açıklamıştır. Otomatikleşmek bir işi kolay yapabilir duruma gelmektir. Kısaca otomatikleşme bir işte ustalaşmak olarak tanımlanabilir. Bir öğrencinin sesli okuma sırasında otomatiklik becerisini kazanmış olması için metni konuşma seviyesinde bir hızda okuması ve bu esnada anlayabilmesi gerekmektedir (Samuels, 1979).

Logan (1997), günlük hayatta araba sürmek gibi birçok beceriyi artık otomatik olarak yaptığımızı ifade etmektedir. Artık bu beceriler zihnimizde derinleşmiş, kanıksanmış, bilinçsizce uygulanabilir hale gelmiştir. İnsanın bir işi otomatik olarak sorunsuzca başarabilmesi için o konu ile ilgili yeterli pratik yapması gerekmektedir. Otomatikleşme

teorisinin asıl varsayımı dikkat ve insan beyninin kapasitesi ile ilgilidir. İnsan bir işi ilk öğrenirken bilişsel kapasitesinin büyük bir bölümünü o işin nasıl yapıldığını öğrenmeye ayırır. İlerleyen süreçte yapılan pratikler sayesinde beceri gelişir ve beyin bilişsel enerjisini ve dikkatini başka alanlarda kullanabilir. Müzik aleti çalarken ya da spor alanındaki herhangi bir becerinin otomatikleşmesini sağlamak, o davranışın sürekli tekrar edilerek yapılması temeline dayanmaktadır (Samuels, 1979).

Logan (1979), bir işte otomatikleşme becerisinin kazanılmasının dört temel göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

- Hız
- Zahmetsizlik (kolaylık)
- Bağımsız yapabilme
- Bilinçsiz yapabilmedir.

Bir beceri ile ilgili yapılan pratikler insan zihninde izler oluşturmakta ve becerinin daha kolay yapılabilmesi için yeni yollar oluşturmaktadır. Okuma becerisinin gelişiminde beyin aynı süreci takip etmektedir. Örneğin harflerin birleşiminden kelime oluştururken ilk başlarda zorluk yaşanır. Ancak okuma tekrarı arttıkça zihinde yeni bağlar kurulacak ve bunun sonucunda bilinçli bir çaba sarf etmeden kendiliğinden kelimeler okunacaktır. Özellikle ilkokulda akıcı okuma seviyesine ulaşamayan okuyucular kaderine terk edilmemeli ve okuma hataları tespit edilerek düzeltilmelidir. Eğer öğrenciler kelimeleri uygun hızda ve doğrulukta okuyamazsa, uzun bir süre bu şekilde hatalı okurlarsa, artık zihinlerinde yanlış okuma eylemi otomatikleşir ve ileride düzeltilmesi zorlaşan kapalı devreler haline gelebilir (Logan, 1979).

Baştuğ ve Akyol (2012)'a göre, okuma yaparken hızlı ve doğru kelime tanımak öğrenciler için otomatiklik becerisini kazandığını gösterir. Bu sebeple tekrarlı okuma çalışmaları okumada otomatikliğin sağlanmasına yardımcı olarak okuma hızını olumlu yönde etkilemektedir (Keskin & Akyol, 2014).

Prozodi

Yapılan araştırmalar akıcı bir okuma için sadece kelime tanıma ve okuma hızının yeterli olmadığını göstermektedir. Zutell ve Rasinski (1991)'e göre, akıcı bir okuma esnasında kelimeler ve ifadeler dilin yapısına uygun öbekler halinde, doğru ve zahmetsiz bir şekilde okunabilmelidir. Allington (2006) ise, okurken cümleleri uygun tonlama ve ifadelerle okumanın, akıcılıkta önemli bir özellik olduğunu belirtmiştir. Akıcı okuma bileşenleri arasında prozodi yeni keşfedilen bir beceridir. Kuhn vd. (2010)'ne göre prozodi, dilin müziğidir. Prozodik okuma, okuyucunun doğru ritim, boğumlama, tonlama, vurgu ve duraklama yaparak, metnin içeriğine uygun doğal ve ahenkli bir sesle okumasıdır (Başaran, 2013).

Prozodik okuma becerisinin yeni keşfedilmesine karşın akıcı okuyabilmenin, önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir. Çünkü prozodik okuma becerisi kazanmış okuyucular okuduğu metin ile ilgili sorulara, zayıf okuyuculara göre daha fazla doğru cevap vermektedir (Başaran, 2013; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004; Whalley & Hansen, 2006). Prozodik okuma becerisi gelişmeyen okuyucuların okumaları, monoton bir anlatıma sahiptir (Kuhn & Stahl, 2003).

Okuyucu bir kelimeyi tanıyıp, belirli bir hızda okuyabilir ancak bu anlaması için yetmemektedir. Akıcı okuyabilmek için okuma sırasında cümleyi doğru anlam ünitelerine ayırarak seslendirmesi gerekir (Akyol & Keskin, 2014). Örneğin, okuyucu, bir kelime grubunda yanlış kelimeye ya da bir kelimenin yanlış hecesine vurgu yaparak okuyabilir. Bu durumda kelimenin anlamına uygun ritim ve tonda seslendirme yapamadığı için kelimeyi ya da kelime grubunu anlaması zorlaşacaktır.

Okuyucunun ön bilgileri, okuma amacı, okuma hızı, kelime tanıma becerisi ve metnin okunabilirliği prozodik okumayı etkilemektedir (Başaran, 2013). Öğretmenler öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirebilmek için ses bilgisi ve kelime tanıma becerilerini artıran uygulamalar bilmesine karşın, prozodik okumayı geliştirme noktasında yeterli bilgiye sahip olamayabilirler. Öğretmen, sınıfta akıcı okuma çalışmalarında ilk önce

kendisi doğru prozodik okuma yaparak, ardından metinden seçtiği bölümleri sınıfça tartışma ortamı yaratarak değerlendirmesi, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini olumlu yönde geliştirecektir (Keskin, Baştuğ & Akyol, 2013; Rasinski, 2004).

Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma becerisi belirli öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilere kazandırılabilir (Akyol, 2016, s. 86). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için birçok strateji geliştirilmiştir. Burada dikkat edilecek husus uygulanacak stratejinin, çalışma yapılacak grubun sayısına ve okuma seviyesine göre belirlenmesidir. Bu bölümde bilimsel yöntemlerle kanıtlanan koro okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma, kelime tekrar tekniği, nörolojik etki, okuyucu tiyatroları ve son olarak tekrarlı okuma yöntemlerinden bahsedilecektir.

Koro Halinde Okuma

Koro halinde okuma, öğrencelerin seçilen bir parçayı grup halinde sesli olarak okuması şeklinde gerçekleşir. Zayıf ve iyi okuyucularla bir arada uygulanabilen, aynı zamanda öğrencilerin keyif aldıkları bir yöntemdir. Öğretmen her hafta seviyeye uygun bir şiir seçerek sınıfta bu stratejiyi uygulayabilir. Uygulama esnasında tekrarlı okuma yapılması özellikle zayıf okuyucuların okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2016, s. 89).

Koro halinde okuma yönteminde tüm sınıf, öğretmenleri ile birlikte aynı metni söyler. Uygulamanın önemli noktalarından bir tanesi sınıfın seviyesine uygun metin seçilmesidir. Bunun yanında okuma süresi yaklaşık iki dakika olmalıdır. Koro halinde okuma her seviyeden okuyucunun akıcı okumasına katkı sağlamaktadır. Tüm sınıfın aynı anda okuma pratiği yapması ve doğru bir modelden akıcı okumanın görülmesi, tekniğin göze çarpan özellikleridir (Paige & Magpuri-Lavell, 2014).

Koro halinde okumanın, bütün sınıf ile gerçekleştirilmesi zayıf okuyucuları cesaretlendirmektedir. Çünkü sesli bir şekilde aynı anda tüm sınıf ile yapılan okuma çalışması, zayıf okuyucuların hatalarının görülmesini engelleyeceği düşüncesi, zayıf okuyucuların kendilerine güven duymalarını artırmaktadır. Aynı zamanda koro okuma etkinliğine katılan öğrenciler sürekli birbirlerini kontrol etmektedir. Öğrenciler yanlış okuma yaptıklarında seslerinin gruptan farklı olarak çıkıp anlaşılacağını bildikleri için okuma parçasına ve grupla birlikte okumaya daha fazla motive olarak ve dikkat ederek okuma yapmaktadırlar. Koro okuma çalışmaları öğrencilere keyif aldıkları bir okuma etkinliği sunmaktadır. Bu sayede akıcı okuma esnasında kazanılması gereken temel beceriler olarak görülen kelime tanıma ve okuma becerilerini zorlanmadan öğrenebilmektedirler (Keskin, 2012).

Eşli (İkili) Okuma

Bire bir yürütülen bir okuma yöntemidir. Bu yöntem uygulanırken ilk başta okuma sürecinde akıcı okuması gelişmiş bir rehber doğru bir okuma gerçekleştirir, diğer okuyucu onu takip eder ve sonra kendisi okur. Okumada model olacak kişi aile üyeleri, öğretmen ya da bir arkadaş olabilir. Önemli olan bu yöntemde model olan eşin gelişmiş bir akıcı okuma becerisine sahip olması ve akıcı okuma yapan eşinin hatalarını fark edip, düzeltecek seviyede olması gerekmektedir. Okunacak metin öğrencinin seviyesinin biraz üstünde olacak şekilde seçilmelidir. Zayıf okuyucunun okuma esnasında yanlış okumalarını eşi fark edip düzeltilmelidir. Ancak bunu yaparken yargılayıcı bir tutum sergilememelidir (Akyol, 2016, s. 87).

Eşli okuma yöntemi düşük okuma seviyesindeki her yaştan insanın okuma akıcılığını geliştirmek için uygulanabilir. Akıcı okuma seviyesi aynı olamayan iki kişi de bu yöntemi rahatlıkla uygulayabilir (Keskin & Baştuğ, 2013).

Arkadaşla Okuma

Yardımlı olarak birlikte yürütülen okuma etkinliğidir. Tekniğin en önemli karakteri okuyuculara okuma esnekliği sağlamasıdır. Okuyucuların yaşları, okuma anında okudukları sayfalar farklı olabilir. İsteklerine göre sesli ya da sessiz okuma yapabilirler. Okuma sonunda okunan bölümler tartışılarak anlama becerisi üzerindeki etkisi artırılabilir. Eşli okumada eşlerin okuma seveleri farklı iken arkadaşla okuma yönteminde okuyucular aynı okuma seviyesinde olması durumu vardır (Akyol, 2016, s. 88).

Nörolojik Okuma

Nörolojik etki yöntemi olarak da adlandırılan yardımlı bir okuma stratejisidir. Flood, Lapp ve Fisher (2006), nörolojik okuma yöntemini, öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için uygulanabilecek en kullanışlı yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Uygulama için metin seçimi önemlidir. Uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenci, her biri aynı metni ellerine alarak, yan yana oturur. Öğretmen okunacak kelimenin altında parmağını yürüterek okuma yaparken, öğrenci de onu eliyle takip eder. Öğretmenin anlamlı kelime gruplarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapması gerekmektedir. Öğrenci öğretmenin arkasından sesli bir şekilde okunanları tekrar eder. Öğretmen öğrencinin kendine güven duyduğu anlarda, okumayı devam ettirmesi için onu teşvik edebilir.

Nörolojik okuma yöntemi, yardımlı okuma temeline dayanan ve koro okumaya benzeyen bir uygulamadır (Keskin & Baştuğ, 2013). Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uygun bir yöntemdir. Bunun sebebi öğrencinin akıcı okumayı doğrudan bir modelden görerek öğrenmesi ve uygulama sırasında tekrarlı okumaya yer verilmesidir. Aynı zamanda zayıf okuyucunun okuma sırasında modelden destek alması, okuyucunun okuma kaygısının azalmasına olumlu etki yaratmaktadır (Baştuğ & Kaman, 2013). Nörolojik

okuma kelime tanıma ve prozodik okuma becerisine katkıda bulunur (Flood vd., 2006; Young, Mohr & Rasinski, 2015).

Baştuğ ve Kaman (2013), nörolojik etki yönteminin, akıcı okuma becerisine etkisini incelemek üzere, 9 öğrenci ile 30 uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulama sonuçlarına göre tüm öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde gelişme sağlandığı görülmüştür.

Kelime Tekrar Tekniği

Kelime tekrar tekniği öğrencinin kelimeleri görsel olarak hafızaya alması ve okuma sırasında hemen hatırlayarak otomatikleşmesini sağlayan yardımcı bir yöntemdir. Kelime tekrar tekniği daha çok okuma güçlü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Uygulama sürecinde öncelikle öğretmen, öğrenciye bir metni okutarak yanlış okuduğu kelimeleri belirler ve kartlara yazar. Kartlara yazılı olan kelimeler tek tek öğrenciye gösterilir, öğretmen okur öğrencinin tekrar etmesi istenir. Öğretmen doğru okunan kelime kartlarını kaldırılır, yanlış okunan kelime kartlarını ise doğru okunana kadar tekrar gösterir (M. Yılmaz, 2008).

Okuyucu Tiyatroları

Akıcı okuma becerilerini geliştirme tekniklerinden birisi de okuyucu tiyatrolarıdır. Bu yöntem özellikle öğrencilerin okuma akıcılıkları ve prozodik okuma becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağlamaktadır. Tekrarlanan okumalar ve ayrıca performans bileşenini de içerir. Okuyucunun güven ve motivasyon duygusunun olumlu yönde gelişmesini sağlayan bir tekniktir (Young & Rasinski, 2017).

Okuyucu tiyatrosu tekniği akıcı okuma çalışmalarında özellikle prozodi ve anlama becerisi geliştirmeye odaklı bir tekniktir. Okuma çalışmaları sırasında herhangi bir sahne kostüm ya da dekor yoktur. Amaç okuyucunun sesini kullanarak seyircinin anlamasını sağlamaktır.

Tüm sınıfla uygulanabilen ve farklı metin türlerinin içeren kolay bir uygulamadır (Young & Rasinski, 2009).

Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma çalışmaları akıcı okuma becerilerini geliştirmek için anahtar bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Tekrarlı okuma yönteminde amaç belirli bir akıcılık seviyesine ulaşana kadar aynı metnin birkaç kez tekrar edilerek okunması temeline dayanmaktadır. Sürekli tekrarlı okuma yapılmasının nedeni, yüksek becerinin gerekli olduğu iki genel alan olan; spor ve müzik örneği ile açıklanabilir. Hem sporculara hem de müzisyenlere, başlangıçta küçük bir egzersiz verilir ve bu bölümde usta oluncaya kadar tekrar tekrar aynı egzersiz üzerinde çalışma yaptırılır. Yapılan tekrarlar sayesinde oyuncunun o beceri üzerinde ustalaştığı görülür (Samuels, 1979).

Tekrarlı okuma yöntemi yardımcı (model ile) ve yardımcı olarak birçok farklı yöntemle uygulanabilme özelliğine sahiptir. Akıcı okuma becerilerinden prozodinin gelişmesinde yardımcı tekrarlı okumanın etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum yardımcı tekrarlı okumanın bir model kullanılarak uygulanmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir (Hudson vd., 2005).

Tekrarlı okuma yönteminin çıkış noktası LaBarge ve Samuels (1974)'in, otomatikleşme teorisine dayanmaktadır. Bu model, okuma sürecinde beş ana bileşen olduğunu göstermektedir:

- Görsel hafıza,
- Fonolojik hafıza,
- Epizodik hafıza,
- Anlamsal hafıza,
- Dikkat.

Kişi okuma işlemini ve anlamayı zihninde aynı anda yürütmektedir. Tüm okuyucuların sınırlı bir zihinsel dikkat kapasitesi vardır. Eğer zihin daha düşük seviyeli işlemlerde (görsel ve fonolojik işlemlerde) çok fazla enerji harcar ve yer ayırırsa, daha yüksek düzeyde işlem yapmak için zihnin yeterli yeri ve enerjisi (bilgiyi inşa etme ve anlama) kalmayacaktır. LaBerge ve Samuels (1974)'in modeli, akıcılığın arttıkça anlama becerisinin iyileşeceğini göstermektedir.

Otomatikleştirme, çok fazla çaba sarf etmeden hızlı bir şekilde metinde bulunan kelimeleri tanıma eylemidir (Ateş & Yıldız, 2011). Tekrarlı okuma çalışmaları öğrencilerin kod çözme becerilerinin hızlanmasını sağlayarak anlamaya daha fazla odaklanmasına ve zihinde daha fazla bölüm ayırmasına fırsat vermektedir (Samuels, 1979).

A. Roundy ve Roundy (2009)'e göre tekrarlanan okuma uygulamaları öğrencilerin akıcı okuma hatalarını düzeltir. Bu durum bir domino etkisi gibi öğrencilerin, anlamalarını, okuma seviyelerini, okuma özgüvenlerini artırır bu sayede zevk alarak okumalarını sağlar. Chard, Vaughn ve Tyler (2002), tekrarlı okuma üzerine yapılmış yirmi dört makale incelemiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre; okunacak metnin çok uzun olması, öğrenci seviyesine göre zor olması, yeterli tekrarlı okuma imkânının verilmemesi ve uygun olmayan geri dönütlerin tekrarlı okumayı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Therrien ve Kubina (2006), ise yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında tekrarlı okuma tekniğinin, akıcı okuma becerisinin gelişmesinde hem normal gelişim gösteren hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Tekrarlı okuma tekniğinde deneyimli öğretmen olması önemlidir. Öğretmen öncelikle dikkatli bir şekilde sınıf veya öğrenci seviyesine uygun metin seçmeli ya da hazırlamadır. Tekrarlı okuma çalışmasının en temel unsurlarından birisi doğru ve seviyeye uygun metin seçimidir. Okuma sürecinde öğretmen, ilk başta metni sesli bir şekilde okumalı, usta bir akıcı okuma yapmalıdır. Daha sonraki süreçte ise öğrencilere sesli okuma yaptırmalı bu süreçte onları izlemeli ve sağlıklı geri dönütler vermelidir (Therrien & Kubina, 2006).

Eğitim ve Teknoloji

Dünya dijital bir dönüşüm yaşamaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de teknoloji kullanımı giderek artmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). İnsanlık tarihinde yazı, barut, matbaa gibi araçları bulan toplumlar nasıl kendi dönemlerinde lider konumuna ulaşmışlar ise teknolojik gelişmeleri yakalayan toplumlar da günümüzün lider toplumları olacaktır. Çünkü teknoloji toplumlara yeni ve sınırsız bilgiler sunarak gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

Gelişen teknoloji ekonomik ve günlük yaşantımızı etkilemekle kalmayıp, öğretme ve öğrenme ortamı için eşsiz fırsatları da beraberinde getirmektedir. Günümüzde teknoloji artık her yerdedir. İnsanların dijital çağa ayak uydurabilmesi ve başarılı olabilmesi için yeni bilgi ve beceriler kazanması gerekmektedir (Ertem, 2014, s. 3).

Bates (2005), teknolojinin günümüz eğitim sistemlerinin tamamını kökten değiştirecek bir potansiyelinin olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden uzmanlar tarafından teknolojinin iyi anlaşılması gerektiğini, güçlü ve zayıf yanlarının tespit edilerek ancak bu sayede eğitimde başarılı bir şekilde uygulanabileceğini ifade etmiştir (s.2).

Anderson (2008), yirmi birinci yüzyıl insanında olması gereken becerileri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- İletişim,
- Yaratıcılık,
- İşbirliği,
- Kritik düşünme,
- Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri okuryazarlığı,
- Bilgi ve Medya okuryazarlığı,
- Yüksek verimlilik,
- Hayat boyu öğrenme,
- Günlük hayat becerilerini kullanma (s.7).

Prensky (2001), üçüncü binyılın en önemli sorununu eğitim olarak ifade etmektedir. Bunun nedenini ise dijital göçmen olarak belirttiği öğretmenler ile dijital yerli olarak tanımladığı öğrencilerin eğitim sürecinde çatışma içinde olması olarak ifade etmektedir. Çünkü tamamen dijital zihinle yapılandırılmış bir kuşak yetişmekte ve öğretmenler sınıflarında geleneksel yaklaşımlarla öğrencilere yeni bilgiler öğretmekte zorlanmaktadır. Çözüm olarak ise öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve eğitim sistemlerinin değişerek, teknolojiye uyumlu hale gelmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Teknoloji ile eğitim ilişkisi incelendiğinde, teknolojinin bazen amaç bazen de araç olarak kullanıldığını görürüz. Eğitim kurumları çağın gereklerine göre, bireylerin kazanması gereken becerileri öğretmekle sorumlu olan kurumlar arasındadır. MEB bu sorumlulukla; bilişim teknolojileri, robotik kodlama, yazılım, medya okuryazarlığı, teknolojik etik gibi konulara ağırlık vererek gelecek kuşaklara daha iyi bir teknoloji eğitimi vermeyi hedeflemektedir. Bu açıdan teknoloji eğitimin amaçları arasındadır. Diğer taraftan eğitim araştırmacıları gelişen teknolojinin fırsatlarını eğitimde kullanarak, eğitimdeki zorlukları teknolojik araçlarla aşmanın yollarını aramaktadır. Teknolojik donanımların eğitimle bütünleşmesi ile öğrencilerin daha iyi eğitim almalarının sağlanması sürecinde teknoloji önemli bir araç olarak görülmektedir. MEB (2018b)'e göre, okullarda öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden en üst seviyede yararlanılmalıdır. Çünkü teknoloji günümüz eğitiminde, öğretim stratejilerini geliştirerek, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak en önemli araçtır (s.9). Bu çalışmada teknolojik imkânlar eğitimde bir araç olarak kullanılarak akıcı okuma ve anlama becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Gelişen eğitim teknolojisi öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için yeni olanaklar sunmaktadır. Elektronik araçlar öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde; istediğin zaman tekrar etme fırsatı, bireysel ve grupla çalışabilme, metin üzerinde değişiklikler yapabilme, resim, ses, video, animasyonlar gibi çoklu duyu organlarına hitap edebilme özelliği gibi fırsatlar sunmaktadır. Okuma eğitiminde teknolojik araçların bu olanaklarının etkin kullanılması ile öğrencilerin okuma hızını artırmakta, okuma hataları

azaltmakta ve anlama sağlamaktadır. Okuma eğitiminin gelişimine katkı sağlayan elektronik araçları; sesli kitap, elektronik kitap, çevrimiçi metin, interaktif elektronik kitap, okuma eğitim yazılımları, elektronik hikâye kitapları, çevrimiçi kütüphaneler ve dijital metin olarak sınıflandırabiliriz (Ertem, 2014, s. 4).

Okuma eğitiminde kullanılan teknolojik araçlar öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Kaman & Ertem, 2018). Öğrenciler kendi halinde akıcı okumaya geçemez. Akıcı okuma eğitiminde öğrencilere öncelikle nasıl akıcı okuması gerektiği model olarak gösterilmeli, tekrar çalışmaları yapılmalı ve uygun geri dönüt verilerek, kendi denemeleri ile ilerleyen uygulama süreci gereklidir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerin gelişmesinde doğru model olma konusunda teknolojik araçların kullanılması fayda sağlayabilir (Rasinski & Young, 2014). Okuma çalışmalarında dijital metinlerin uzman okuyucuların doğru akıcı okuma yaparak (doğruluk, hız, prozodi) metni seslendirmesi, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde önemli fırsatlar sunabilir (Thoermer & Williams, 2012).

Yeni Okuryazarlık ve Okuma Eğitimi

Eğitim teknolojilerin gelişmesine bağlı olarak okuryazarlık kavramında da derin değişiklikler meydana gelmektedir. Elektronik okuryazarlık, yeni okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, ekran okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, internet okuryazarlığı gibi birbiri ile iç içe geçmiş farklı anlamlarda kullanılan birçok okuryazarlık tanımı ortaya çıkmıştır (Ertem & Özen, 2014). Larson (2010)'a göre, teknolojik değişimin akıl almaz hızda gelişimi daha geniş bir okuryazarlık kavramını oluşturmakta ve yeni okuma öğretim yöntemleri için eşsiz fırsatlar sunmaktadır.

Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack (2004), yeni okuryazarlığın temel özelliklerini aşağıdaki maddeler şeklinde belirtmiştir.

- İnternet ve bilgisayar teknolojileri, bilgi çağı toplumunda, yeni okuryazarlık kavramı için temel öneme sahiptir.
- İnternet ve bilgisayar teknolojisini kullanabilmek için yeni okuryazarlık becerisi gerekmektedir.
- Okuryazarlık ve teknoloji arasındaki ilişki karşılıklı etkileşimsel şekildedir.
- Yeni stratejik bilgi biçimleri, yeni okuryazarlıkların merkezindedir.
- Yeni okuryazarlık becerisi içinde hızlı olmak önemlidir.
- Yeni okuryazarlıkta öğrenme sıklıkla yapılandırmacı yaklaşım temelinde sağlanır.
- Yeni okuryazarlık becerileri için sınıfta öğretmenin rolü değişse bile önemi daha da çok artmıştır (s.1589).

Corio (2003), metinlerin elektronik boyut kazanması ile birlikte, bu metinleri okumak ve anlamak için yeni beceriler gerektiğini belirtmektedir. Bireyler yeni okuryazarlıkta teknolojiye etkili bir şekilde faydalanarak, bilgiyi arama, organize etme, değerlendirme ve paylaşma becerilerini öğrenmeli ve kullanmaları gerekmektedir (Esmer & Ulusoy, 2015).

Leu vd. (2017), yeni okuryazarlık becerilerine sahip olan bireylerin uygulaması gereken stratejileri 6 madde şeklinde sıralamıştır.

- Sorunları hızlıca tespit edebilmeli
- Bu sorunlarla ilgili faydalı bilgilere ulaşabilmeli,
- Ulaştığı bilgilere eleştirisel olarak değerlendirmeli,
- Ulaştığı bilgileri sentezleyerek sorulara çözüm bulmalı,
- Bulduğu çözümleri hızlı bir şekilde paylaşabilmeli,
- Paylaştığı çözüm önerilerini; takip etmeli, değerlendirmeli, gerektiğinde yeniden düzenlemelidir (s.2).

Öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri öğrenmesi ve kullanması gelecekte yaşamlarında başarılı olabilmeleri için kaçınılmazdır. Bugün sadece sınıfta kalem, kâğıt kullanan çocuklar mezun olduklarında; günlük yaşamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin gereği olan; bloglar, kelime işlemciler, video düzenleyiciler, Web tarayıcıları, e-posta, elektronik

tablolar, sunum yazılımı, anlık mesajlaşma, Web kaynakları için eklentiler, listeler, bülten panoları, avatarlar, sanal dünyalar ve daha birçok okuma alanları ile karışılacaktır. Öğrencilerin bu yeni teknolojik araçların potansiyelini en yüksek seviyede kullanması için yeni okuryazarlıklar gerekmektedir (Leu vd., 2004). Ulusoy (2011), çalışmasında öğrencilerin yeni okuryazarlık davranışlarını kullanma seviyelerinin, akademik başarıları ile doğrusal olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç kâğıttan okuma ile elektronik okuma stratejilerinin farklı stratejiler gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

İnsanlık artık dijital bir fanusun içinde yaşamaktadır. Teknolojinin ortaya çıkardığı yenilikler insanlara yeni tecrübeler kazandırmakta ve insanları dijital değişime zorlamaktadır. Dijital değişimin etkilediği alanların başında okuryazarlık becerisi gelmektedir. Metinler dijital ortamda video, ses, resim, animasyon vb. teknolojik donanımları kullanarak yeni bir boyut kazanmıştır. Metinlerdeki dijital değişime paralel olarak okuma kavramı üzerine yeni tanımlar getirilmiştir. İnsanların basılı metin yerine ekrandan okumayı tercih etmeleri farklı okuma türlerini ortaya çıkarmıştır (Duran & Alevli, 2014). Günümüzde bilgi edinmek için kitap, gazete, dergi gibi basılı araçların yanında bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araçların kullanımının giderek artması ‘ekrandan okuma’ kavramını ortaya çıkartmıştır (Güneş, 2010). Ekrandan okuma kâğıt sayfasının yarısı kadar yazılı bölümlerinin arka arkaya gösterilen ve okuyucunun anlamak için ekrandan okuması işlemidir (Güneş, 2009).

Ekrandan okuma becerisinin farklı beceri ve teknik isteyen yönleri bulunmaktadır. Ekran okuma, okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bu süreçte en önemli unsur okuyucudur. Okuyucu, ekrandaki sembol ve diğer unsurları görme, algılama, seslendirme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi işlevleri yaparak okur. Ekrandan okuma faaliyeti görme ile başlayıp, anlama ile devam edip son süreçte zihinde yeni bilgiler yapılandırma işlemi ile son bulmaktadır (Güneş, 2010).

Güneş (2009), ekrandan okumanın daha verimli, etkili ve kolay okunması için yapılması gerekenleri beş maddede açıklamıştır.

- Okuma ortamını düzenleme
- Gözleri koruma ve dinlendirme
- Zihinsel hazırlık
- Ekran okuma ve anlamı yapılandırma
- Değerlendirme

Teknolojik Okuma Araçları

Teknolojinin eğitime uyarlanması sonucunda okuma materyallerinde de yeni araçlar gelişmiştir. Aşağıda teknolojik okuma araçları olan sesli kitap, elektronik kitap, çoklu ortam metinleri ve dijital metin sırası ile açıklanmıştır.

Sesli Kitap

Basılı olan her tür kitabın orijinal haline sadık kalınarak, profesyonel bir şekilde teknolojik aletlere (CD, kaset, telefon, hafız kartı vb.) kaydedilmesi ile oluşan kitaplardır (Ertem, 2014, s. 8).

Tüm öğrencilerin okumasını geliştiren sesli kitaplar özellikle okuma güçlüğü ve özel nedenleri olan öğrenciler için vazgeçilmez bir imkân sunmaktadır. Görme engelli ya da geçici veya sürekli yatalak olan öğrenciler fazla fiziksel enerji sarf etmeden sesli kitaplar sayesinde okuma becerilerin geliştirebilir. Dikkat eksikliği olan ve uzun süre dersleri dinlemekte zorluk yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilere basit bir kulaklık kullanılarak, yapılan sesli kitap ile okuma çalışması, onun dikkatini toplamasına yardımcı olacaktır. Bunun yanında sesli kitaplar üstün yetenekli öğrenciler için de kullanılabilir. Bu tip öğrencilerin okuma ufkunu açmada ve aksan farklarını öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Uzman bir okuyucunun metni seslendirmesi dinleyicilere okuma becerisi ile ilgili ipuçlarını fark etmesine yardımcı olur sesli kitaplar sadece kod çözme becerisinin

gelişmesine değil aynı zamanda vurgu tonlama gibi prozodik becerilerin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Casbergue & Harris, 1996).

Elektronik Kitap (e-Kitap)

E-kitaplar yazılar, resimler ya da her ikisini birden içeren dijital ortamda yayımlanan, bilgisayarlar ve diğer elektronik aygıtlarda görüntülenebilen ve okunabilen kitaplardır. Okuyucu e-kitap okurken basılı kitaba göre daha etkin ve aktiftir. E-kitap okuma keyif verici olduğu için zihinsel işlemler daha kolay yapılmaktadır. Bunun yanında farklı bakış açısı geliştirme, sorgulama, araştırma, gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır (Susar & Güneş, 2015).

E-kitap okumada öğrencilerin okuma ve öğrenme süreci, uyguladıkları yöntem ve teknikleri, göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri değişmektedir. Metinler, ortam, bilgiyle ilişkiler ve okuyucu tipi de değişmektedir. Böylece öğrencilerin düşünme tekniklerini ve çalışma yöntemlerini geliştirmeleri daha kolay olmaktadır (Susar & Güneş, 2015).

Çoklu Ortam Metinleri (Hiper Metin)

Hiper metin, bilgisayar ve özellikle internet teknolojisinin ilerlemesine paralel olarak gelişen elektronik bir metin türüdür (Ertem & Özen, 2014). Çakmak ve Altun (2008), hiper metni dijital ekran üzerinden sunulan, köprüler aracılığı ile diğer metinlere geçişler sağlayabilen, okuma süresinin belli olmadığı, bilgiye ulaşmada kontrolü okuyucuya veren metin olarak ifade etmektedir.

Hiper metnin içeriğindeki ‘hiper’ kavramı metnin doğrusal olmama özelliğidir. Bu tür metinler okuyucuya içinde bulunan gömülü olan düğümler (node) ile yeni bilgi ve belgelere ulaşması için ipuçları sunmaktadır (Karadeniz, 2006). Okuyucu bu sayede birbiri

ile iç içe geçmiş sınırsız bilgiye ve belgeye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşım imkânı bulunmaktadır.

Bilgisayar ve internet teknolojinin gelişmesi okuyucunun kendi kişilik özellikleri ve isteklerine göre tercihte bulunarak okuma yapmasına, hızlı ve sınırsız bir şekilde bilgiye ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Hiper metinlerin eğitimde kullanılmasına ilişkin en önemli özelliği, öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir ortamı yaratabilmesidir (Ertem & Özen, 2014). Öğrenci hiper metin ile okuma yaparken, kendi ihtiyaç ve tercihlerine göre öğrenme ortamını şekillendirebilir.

Hiper metinlerin okuyucuya birçok avantaj sunmasının yanında okuma esnasında birtakım zorlukları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu zorluklardan başında metinler arasında kaybolma sorunu gelmektedir. Kaybolma sorunu okuyucunun metinler arasında gezinirken, öğrenmek istediği bilgiyi unutması ve okuma işleminin amaçsız bir hal almasıdır (Çakmak & Altun, 2008). Bunun yanında hiper metinlerin, okuma esnasında sınırsız ve hızlı bir şekilde bilgiye ulaşma olanağı tanınması, okuyucuya çok fazla bilgi yüklemektedir. Okuma esnasında ulaşılan bu aşırı bilgi okuyucunun aşırı bilişsel çaba harcamansa, bunun sonucu olarak zihnin aşırı enerji harcamasına ve yorulmasına neden olmaktadır (Karadeniz, 2006).

Öğrencilerin hiper metinleri okurken genellikle önceden öğrendikleri geleneksel okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma esnasında hem üst düzey bilişsel becerileri kullanamamalarına (analiz, sentez, değerlendirme) hem de hiper metinlerin sunduğu birbirine bağlantılı sayısız bilgiden yeterli seviyede yararlanamamalarına neden olmaktadır. Öğretmenler hiper metinleri sınıflarında kullanmadan önce, hiper metnin özelliklerini ve nasıl okunması gerektiği hakkında öğrencileri bilgilendirmelidir (Asutay, 2009). Bunun yanında öğrencilerin hiper metinlerden yeterli seviyede yararlanabilmeleri için çok fazla bilişsel yüke neden olmayan hiper metinlerin tasarlanması yararlı olacaktır (Karadeniz, 2006).

Dijital Metin

Günümüzde her yaştan insan bilgisayar, tablet, akıllı telefon, televizyon gibi teknolojik araçları kullanmakta ve bu araçların ekranından dijital metinleri okuyup yeni bilgiler edinmekte ve iletişim kurmaktadır (S. Maden & Maden, 2016). Metinlerin dijital ekrana taşınması ve yapısında birden fazla özelliği barındırması metinlerin tanımı ile birlikte öğretim tekniklerini de değiştirmiştir.

Dijital metin, resim, grafik, animasyon, ses, müzik, video gibi çoklu medya araçlarının, farklı yazı tipi, renk, boyutlarda metin yazısı ile birlikte görüntülenerek dijital ortamda sunulmasıdır (Ertem, 2014, s. 57).

Dijital metinler;

- Bireysel olarak kullanma özelliği,
- Ekonomik,
- Eğlenceli,
- Kolay taşınabilir,
- Depolama(kayıt) kolaylığı,
- İnternet ya da çevirim dışı ulaşılabilmesi,
- Grupla ya da bireysel okumaya uygunluğu,
- Çok boyutlu duyu organlarına hitap etmesi
- Kâğıt israfını önlemesi gibi birçok özelliğinden dolayı tercih edilmektedir (Duran & Alevli, 2014; Ertem, 2014; Güneş, 2010; Kaman & Ertem, 2018; Larson 2010; S. Maden & Maden, 2016).

Günümüzde sınıflarda okutulan metinlerin kâğıtlardan dijital ekrana doğru yer değiştirdiği görülmektedir. Thoermer & Williams (2012)'a göre, dijital metinlerin en önemli özelliklerin biri, sınıflarda monoton ve sıkıcı okuma saatlerini ilgi çekici hale getirebilmesidir. Okumanın bilgisayar ya da tablet kullanılarak yapılması öğrencilerin daha çok motive olmasını sağlamaktadır. Bu sayede okumaya karşı motivesi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi de olumlu yönde gelişecektir. Bunun yanında kolay

ulaşılabilir olması dijital metinlerin önemli bir özelliğidir. Dündar (2013), dijital metinlerin sadece harflerle sınırlı olmadığını, görüntü, video, ses, animasyon vb. teknolojik kaynaklarla desteklenerek daha etkili bir anlatım sunduğunu belirtmektedir. Ancak ekrandan okumanın kâğıttan okumaya alışanlar için zor olması, anlamayı zorlaştırması ve göz yorulmaları ile omurga ağrıları gibi fiziksel rahatsızlıklara yol açması bakımından olumsuz özellikleri olabileceğini ifade etmiştir.

Kaman ve Ertem (2018), eğitimde teknoloji kullanımının artık kaçınılmaz olduğunu ve eğer öğretmenler planlı olurlarsa sınıflarında akıcı okuma çalışmalarında dijital metinleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. MEB (2018a), Türkçe Öğretim Programı içerisinde üçüncü ve dördüncü sınıf anlama bölümünde ‘Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.’ kazanımını ekleyerek dijital metinlerin derslerde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (s.33). Duran (2013), çalışmasında, dijital metinlerin ses, görüntü gibi duyu organlarına hitap eden özellikleri sayesinde, öğrencilerin metinler arası daha kolay anlam kurabildiklerini belirtmişlerdir. Larson (2010)’a göre, dijital metinler özellikle zayıf okuyucularda okuma motivasyonunu ve okuyucunun kendine güvenini artırmaktadır. Öğrencilerin okuma becerileri kazanmada rehberli okuma çalışmaları için dijital metinleri kullanan öğretmenler artmaktadır (Bates vd., 2016). Thoermer ve Williams (2012), bilgisayar gibi teknolojik aletlerden erişilen dijital metinleri, akıcı okuma derslerinde kullanmak, öğrencilerin okuma doğruluğunu, otomatikliğini ve prozodi becerilerini güçlendirebileceğini belirtmiştir. Larson (2010) ise, dijital metinlerin öğrencilerin okuma akıcılığını iyileştirdiğini, anlama becerilerini geliştirdiğini ve okuma zevkini artırdığını belirterek, bu sayede öğrencilerin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

MEB Teknoloji Çalışmaları

Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi

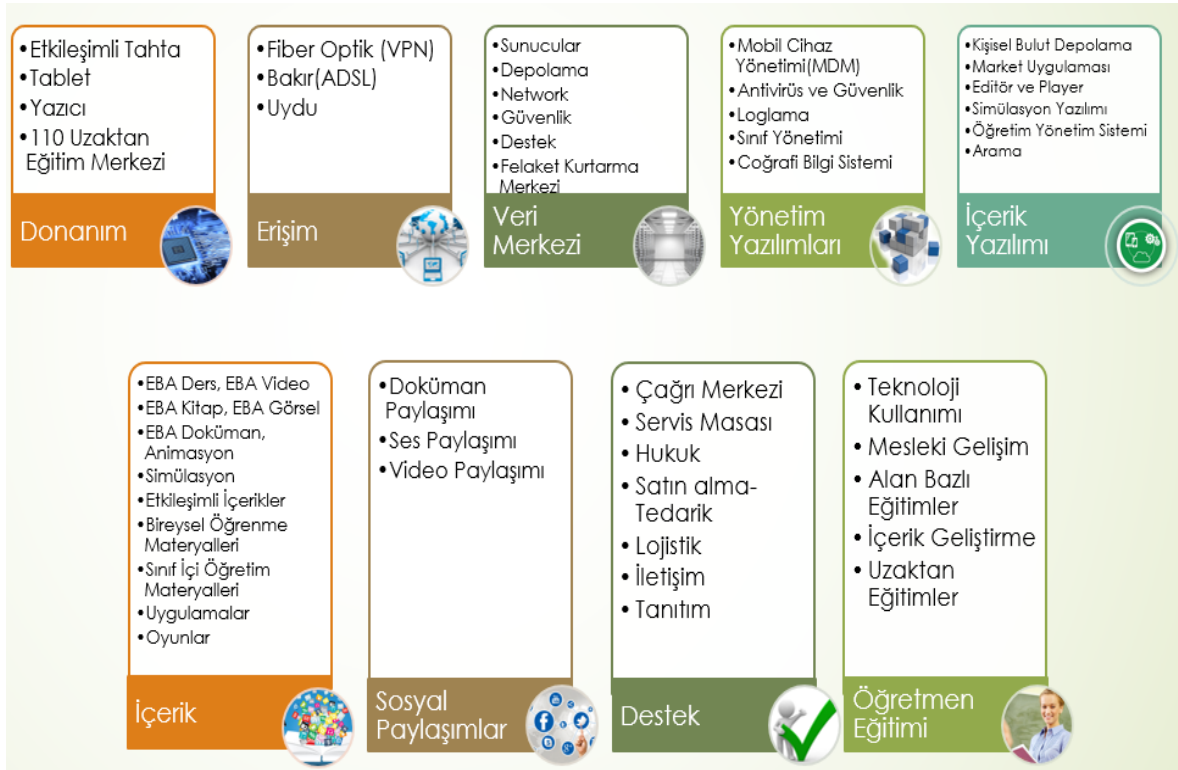
Millî Eğitim Bakanlığı, 2012 yılında Türk eğitim sistemi ile teknolojinin birleşmesini hedefleyen FATİH projesini başlatmıştır. Proje her öğrencinin en iyi eğitimi alması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için planlanmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili dünyada uygulamaya konulan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir (MEB, 2019a).

FATİH Projesi kapsamında sınıflara etkileşimli tahta kurulmakta, öğrenci ve öğretmenlere tablet bilgisayar seti dağıtılmakta, bunun yanında okullara çok fonksiyonlu yazıcılar kurulmaktadır.

Projenin başından beri;

- 432,288 adet etkileşimli tahta kurulmuştur.
- 1.437,800 adet tablet bilgisayar öğrenci ve öğretmenlere dağıtılmıştır.
- 45,653 adet çok fonksiyonlu yazıcı okullara dağıtılmıştır.
- 3,657 adet doküman kamera okullara dağıtılmıştır.
- 382,494 öğretmene hizmet içi eğitim verilmiştir (MEB, 2019a)

FATİH Projesi'nin başlıca bileşenleri Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. FATİH Projesi'nin başlıca bileşenleri. Milli Eğitim Bakanlığı (2019a). *Fatih projesi hakkında*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> sayfasından erişilmiştir.

Bunların yanında 2015 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi" başlıklı çalışması her yıl düzenlenmektedir. Bu zirvede MEB, FATİH Projesi bağlamında eğitim teknolojileri üzerinde çalışan yerli ve yabancı akademisyenler, karar vericiler, uzmanlar, öğretmenler, her seviyeden ilgili öğrenciler, sivil toplum temsilcileri ile özel sektör bir araya getirilerek teorik ve pratik bilgilerin tartışılıp paylaşıldığı bir ortam yaratmaya çalışmaktadır (MEB, 2019b).

Eğitimde Bilişim Ağı (EBA)

MEB bünyesinde kurulan herkesin ücretsiz olarak faydalanabildiği çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. MEB, EBA ile teknolojinin eğitimle bağlantısını sağlayarak, insanlara sadece sınıfta değil her yerde eğitim imkânı sunmayı amaçlamaktadır. EBA;

FATİH Projesinin en temel amacı olan “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesini sağlamaya çalışmaktadır (EBA, 2019).

EBA; kullanıcıların hazırladıkları özgün ürünlerin, her sınıf seviyesine uygun şekilde hazırlanmış ve gerekli incelemelerin yapıp güvenilirliği sağlanmış materyallerin bulunduğu sosyal bir eğitim ortamıdır. EBA içerisinde eğitim öğretim uygulamalarını zenginleştirmek için kullanılabilecek çok sayıda doküman bulunmaktadır. Bu ağ ile öğrenci, veli, öğretmen ve MEB kurumları tarafından gerçekleştirilen başarılı çalışmalar ve projeler ülkenin tümü ile paylaşılmaktadır. Aynı zamanda kamu, üniversiteler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektörün ürettiği eğitsel içerikleri de barındıran ve kullanıcıların hizmetine sunan ülkemizin en büyük eğitim sitesidir (EBA, 2019).

Sosyal bir eğitim platformu olan EBA’nın amaçları şu şekildedir:

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlara cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla kullanıcıların bilgi alışverişinde bulunabilmelerini sağlamak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgidен bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak,
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak (EBA, 2019).

EBA içerisinde 9’u öğretmenlerin kullanımına açık olmakla birlikte tüm kullanıcılara yönelik toplam 71 portal bulunmaktadır. 2018 sonu itibari ile EBA içerisinde; haber, görsel, video, ses, dergi, ders dokümanı ve e- kitap başlıkları altında 150,000’ i aşkın dijital

eğitim içeriği bulunmaktadır. Denetimi tamamlanan ve düzenlenen yeni dijital içerikler ile bu sayı her gün güncellenmektedir (EBA, 2019).

MEB eğitimde teknolojiyi daha verimli kullanılabilmesi için gelişmiş eğitim yazılımlarını öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetine sunmaktadır. EBA'nın içerisinde öğretmen ve öğrencilerin ücretsiz olarak faydalanabileceği eğitim yazılımları mevcuttur. Okuma eğitiminde sınıf içi ve dışı ortamlarda eğitim yazılımları etkili bir güce sahiptir (Ertem, 2013). Eğitim yazılımlarının ilk okuma öğretiminde öğrencilere fonolojik farkındalık becerileri kazandırmada kullanışlı ve verimli bir araç olarak kullanılabilir (Değirmenci, 2014). Eğitim yazılımları derslerin kazanımlarına ve öğretim programlarına uygun şekilde sürekli güncellenerek, uzman kişiler tarafından hazırlanmaktadır. Sınıf ortamı dışında da konu tekrarı yapma imkânı sağlaması, içeriğinde ses, görüntü, animasyon, etkileşimli metinleri barındırması, konunun daha iyi öğrenilmesine imkân tanınması, çok yönlü ölçme araçları ile uygun geri dönüt ve raporlama yapması eğitim yazılımlarının öncelikli yararları olarak söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Araştırma ile ilgili literatür taramasında; akıcı okuma ve anlama becerileri, tekrarlı okuma yöntemi ile dijital metinlerin okuma becerilerine etkisi konuları üzerine ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Keskin ve Akyol (2014), çalışmasında yapılandırılmış okuma yönteminin, 4. sınıfa giden öğrencilerde; okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 9 öğrenciye, 24 ders saati yapılandırılmış okuma eğitimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara

bakıldığında yapılandırılmış okuma yönteminin, öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapılandırılmış okuma yönteminin doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde kısa dönem yerine daha uzun dönemlerde etkili olduğu görülmüştür.

Sidekli (2010), ilkokul 4. sınıfa giden 4 öğrenci ile yaptığı eylem araştırmasında, öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerini gidermeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin sesli okumadaki temel ve akıcı okuma hatalarını belirlemek için rubrikler kullanılmıştır. Öğrencilere 48 saat uygulanan yapılandırmacı yaklaşım sonucunda, etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama hatalarını azalttığı ve bu doğrultuda hikâye edici metinlerdeki sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine olumlu etki ettiği görülmüştür.

M. Yılmaz (2008), sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Uygulama öncesinde öğrencinin seviyesine uygun Türkçe ders kitabından seçilen metinler okutulmuş, öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve okutulan metin ile ilgili 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyi hata analizi envanterine göre belirlenmiştir. İki buçuk ay süren kelime tekrar tekniği ile öğretimin sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız, 6 ve 7. sınıf düzeyinde ise öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencinin okuma hatalarının önemli ölçüde azaldığı ve akıcı okuma becerisinin ilerlediği tespit edilmiştir.

Ulu ve Başaran (2013), video öz değerlendirme tekniğinin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 4. sınıfta öğrenim gören, fiziksel ve zihinsel bir engel durumu olmamasına rağmen endişe düzeyinde okuma becerisine sahip bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenciyle haftada üç gün olacak şekilde üç ay boyunca video öz değerlendirme tekniği

kullanılarak öğretim yapılmıştır. Öğrenciye ön test ve son test için aynı metin okutulmuştur. Araştırma sonucuna göre Video öz değerlendirme tekniği ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmiştir.

Gürbüz (2015), tez çalışmasında altı dakika yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden “teknik/bilimsel/işbirlikçi” eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışmada 6 ilkökul 4. sınıf öğrencisi ile haftada üç gün ikişer saat olmak üzere toplam 12 hafta 72 saat öğretim yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığını, bu yüzden altı dakika yönteminin öğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkyılmaz ve Başarmak (2011), çoklu ortam (hiper) metinlerinin, sesli, sessiz ve dinleme karşısında anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada dinleme (n=24), sesli okuma (n=31), sessiz okuma (n=29) kontrol grupları olarak belirlenmiş, hiper metin (n=30) okuma ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda başarı puanı en yüksek olan grup metni sessiz okuyan grup olmasa karşın, elde edilen başarı puanlarında diğer gruplar arasında anlamlılığa neden olacak derecede değildir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara göre, hiper metin aracılığıyla sunulan okuma metinlerinin alt düzey öğrenme becerilerini desteklediğini; fakat analiz, sentez gibi üst düzey yorumlama becerilerini yeterli ölçüde desteklemediğini ifade etmektedir.

Duran ve Sezgin (2012a), yaptıkları çalışmada rehberli okuma yönteminin okuma güçlüğüne giderilmesinde etkisini incelemiştir. Uygulama herhangi bir sorunu olmamasına karşın akıcı okuma sorunu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi ile 12 hafta

süreyle devam etmiştir. Uygulama süresince, her hafta değerlendirme ile gözlem yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen verilere bakıldığında, öğrencinin kelime tanıma ve anlama yüzdelerinin arttığı, sesli okuma becerisinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre, rehberli okuma yönteminin; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme sağladığı tespit edilmiştir.

Duran ve Sezgin (2012b), yaptıkları bu çalışmada ise okuma güçlüğüünün giderilmesinde yankılayıcı okuma yönteminin etkisini araştırmışlardır. Uygulama fiziksel veya zihinsel herhangi bir sorunu olmamasına karşın akıcı okuma sorunu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi ile 12 hafta süreyle devam etmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yanlış Analizi Envanteri, okuma metinleri ve öğrencinin ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin, sesli okuma hataları yüzdesinin azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin ve anlama düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayanarak yankılayıcı okuma yönteminin, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde önemli derecede ilerleme sağladığı sonucuna varılmıştır.

Baştuğ ve Kaman (2012), nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma, tek grup ön test-son test model şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören düşük, orta ve yüksek okuma düzeyine sahip üçer öğrenci olmak üzere toplam dokuz öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma uygulama olarak 6 haftayı kapsayan her öğrenciye 10-15 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanarak toplam 30 oturum devam etmiştir. Okuma hızları ve doğru okuma yüzdeleri, video üzerinde dakikada doğru okunan kelime sayısı ve yüzdesi alınarak hesaplanmıştır. Prozodik okumanın ölçülmesinde ise “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının ölçülmesinde ise okutulan metinle ilgili açık uçlu sorulardan oluşan anlama testi kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre, nörolojik etki yöntemi öğrencilerin akıcı okuma becerilerine (okuma hızı,

doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığı görülmüştür.

Akyol ve Baştuğ (2015), yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel desende uygulanan çalışmada, deney grubu 28, kontrol grubu 30 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri video kayıtlar üzerinden değerlendirilirken, okuma hızı ve doğru okuma başarısı 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı ve yüzdesi ile hesaplanmıştır. Okuma prozodisi ‘Prozodik Okuma Ölçeği’ kullanılarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmanın ön test ve son test verilerine göre okuma hızında anlamlı bir farklılık yaratmazken, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarısında anlamlı farklılık görülmüştür.

Yıldırım, Turan ve Bebek (2012), yaptıkları çalışmada, akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlendiğini anlama becerileri üzerine etkisini araştırmışlardır. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada “tek gruplu ön test-son test” yarı deneysel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Araştırma aynı sınıfta öğrenim gören 29 üçüncü sınıf öğrenci ile haftanın beş günü ve ilk dersin ilk 10-15 dakikalık bölümünde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlendiğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Yamaç (2014), ilkokul dördüncü sınıfa giden bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada akıcı okuma becerileri olarak kabul edilen doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çalışma 30 saat sürmüştür. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğrencinin kelime tanıma becerisi endişe düzeyinden serbest düzeye ulaştığı, okuma hızı ve prozodi değerlerinde ise olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar

tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin okuma akıcılığının geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Kodan ve Akyol (2018), yaptıkları çalışmada; koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerinde etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama öncesi öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ön test ve son test aşamasında bilgilendirici ve hikâye edici metinler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre her iki metin türünde de kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, hikâye edici metinlerde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Keskin (2012), tarafından yapılan tez çalışmasında; eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel modelde tasarlanan araştırmaya, 10 öğrenci eşli okuma, 11 öğrenci koro okuma ve 9 öğrenci yapılandırılmış okuma olmak üzere üç deney grubu ile 9 öğrenci kontrol grubu şeklinde toplam 39 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin; okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eşli okumanın prozodi becerisi üzerinde anlamlı bir ilişki bulunmazken, okuduğunu anlama üzerinde koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin herhangi bir etkisi olmamıştır. Sonuçlara göre okuma hızını ve prozodiyi geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma eğitimi olduğu ortaya çıkmıştır. Doğru okumayı geliştirmede ise en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu belirlenmiştir.

Karasu (2011), çalışmasında yankılı okuma, eşli okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri ile kelime tanıma yöntemi olarak da fernald yöntemi kullanılarak hiçbir sorunu olmamasına rağmen akıcı okuyamayan bir öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ilk ölçümlerinde öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinde olarak tespit edilirken, çalışma sonrası yapılan son ölçüm sonuçlarına göre okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çalışma uygulanan yöntemlerin akıcı okuma becerisinin gelişmesinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çayır ve Ulusoy (2014), yaptıkları çalışmada, akıcılığı geliştirme programının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Eylem araştırması şeklinde planlanan araştırma, haftanın her günü bir ders saati olmak üzere toplam 50 saat olarak planlanmış ve 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde toplam 4 test uygulanmış, her testte akıcılığı (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ölçmek için bilgi verici metinler, anlamayı ölçmek için de hikâye edici metinler tercih edilmiştir. Akıcılığı geliştirme programının uygulanması sonucunda öğrencilerin sesli okuma hatalarında azalmalar görülürken, okuma hızları, prozodik okuma, okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir.

Pircioğlu (2016), yaptığı tez çalışmasında, günlük hayatta başka bir dil kullanan ve Türkçe'yi okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını azaltmada ve okuduklarını anlama seviyelerini artırmada tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışma 4. sınıfa giden 5 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı deneysel olan çalışmada öğrenci okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ön değerlendirme, süreç değerlendirmesi ve süreç sonu değerlendirme şeklinde üç değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen veriler 'Yanlış Analizi Envanteri'ne' göre incelenmiştir. Çalışmanın başında endişe düzeyinde olan iki öğrencinin okuma seviyeleri öğretim seviyesine, bir öğrencinin öğretim düzeyinde olan okuma seviyesi, serbest düzeye yükselirken, iki öğrencinin ise öğretim düzeyinde başladıkları okuma uygulamalarını yine öğretim düzeyinde tamamladıkları görülmüştür.

Kaman ve Şahin (2013), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki farklı 3. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin mevcut durumu “Yanlış Analizi Envanteri” ile belirlendikten sonra, deney grubuna 10 hafta süresince “tekrarlı okuma” stratejisi, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan son test verilerine göre öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve okuma hatalarının deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulguları, üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede tekrarlı okumanın etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Kırmızı (2010), çalışmasında tekrarlı okuma yönteminin, on birinci sınıf öğrencilerinin Almanca derslerinde okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelemiştir. Çalışma, Almanca metinleri okumakta güçlük çeken, aynı seviyedeki 6 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada haftada 2 kere, toplamda 4 saat olmak üzere 24 hafta süreyle, toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi ile okuma çalışması uygulanmıştır. Üç ay süre ile yapılan tekrarlı okuma çalışmaları sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir derece ilerlemenin olduğu görülmüştür.

Özkara (2010), çalışmasında birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma yönteminin, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma düzeylerinin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Araştırma üçüncü sınıfa giden ve endişe düzeyinde okumaya sahip bir öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencinin kelime tanımada ön değerlendirmede 81 kelime yanlış okurken son değerlendirmede 4 kelime yanlış okumuş ve başarı oranı %96 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında anlama sorularına verdiği cevaplara bakıldığında ise ön uygulamada %22 iken son uygulamada %88 olduğu görülmüştür.

Bulut (2016), yüksek lisans çalışmasında tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını geliştirme düzeylerini araştırmıştır. Araştırma dördüncü sınıfta okuyan deney grubu 26, kontrol grubu 24 olmak üzere 50 öğrenci ile hafta içi her gün son ders saatinden sonra bir ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca yapılmıştır. Çalışmada hız ve doğruluk, öğrencilerin bir dakikalık ses kayıtları dinlenilerek ölçülürken, prozodi ise “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Sessiz okuma akıcılığını belirlemede “Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi ” kullanılmıştır. Çalışmada sonucunda elde edilen veriler grupların kendi içerisinde ve gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarının geliştiği görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmalarda her iki grupta da, hız ve doğruluk yönünden değişiklik görülmezken prozodi ve sessiz okuma akıcılığı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Dündar ve Akyol (2014), tekrarlı okuma yöntemi kullanarak okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir örnek olay çalışması yapmışlardır. Çalışma öncesinde yapılan ölçümler sonucunda öğrencinin okuma hatalarının motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda 11 hafta sürecek olan çalışmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından öğrencinin günlük yaşantısına uygun yedi hikâye yazılmış ve ders kitabında kullanılacak olan hikâyelerin kahramanlarının ismi öğrencinin ismi ile değiştirilmiştir. Motivasyonun sağlanmasının ardından çalışma tekrarlı okuma yöntemi ile devam etmiştir. Araştırma verilerine göre okuma seviyesi endişe düzeyinde olan öğrencinin öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Başaran (2013), çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bir devlet okulunda öğrenim gören 90 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada ilk başta boşluk doldurmalı, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların bulunduğu dört ayrı test uygulanmıştır. İkinci aşamada öğrencilere 409 kelimelik bir hikâye edici metin sesli olarak

okutularak, öğrencilerin ses kayıtları üzerinden bir dakikada okudukları kelime sayısı, okuma sırasında yaptıkları yanlışlar ve prozodileri tespit edilmiştir. Araştırmada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sesli okumada, akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu belirtilmiştir.

Duran ve Topbaşoğlu (2014), basılı ve dijital etkileşimli metinlerin öğrencilerin anlama becerilerine etkisini incelediği araştırmaya 53 öğrenci katılmıştır. Katılan bu öğrenciler içerisinden ikinci aşama olarak örnekleme yoluyla rastgele seçilen 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonuçlarında dijital etkileşimli kitaplar ile basılı kitapların anlamayı etkileme noktasında, dijital kitaplar lehine 1,2 oranında bir farklılık çıkmıştır. Bu durum anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak öğrencilerle yapılan görüşme sonunda dijital kitapları daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaman ve Ertem (2018), dijital metinlerin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, anlama ve okuma tutumu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma dört ayrı ilkokulun yetmiş beş 4. sınıf öğrencileri arasından, ön test sonuçlarına göre en düşük okuma puanına sahip 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler eşit sayıda deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmanın nicel verilerine göre dijital metinlerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösterirken, anlama becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Nitel veriler açısından öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiği belirtilmiştir.

Yılmaz ve Köksal (2008), üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okumanın etkisini araştırmışlardır. Çalışma 4 öğrenci ile haftada dört saat iki oturum şeklinde toplam 48 ders saati şeklinde uygulanmıştır. Uygulamada kullanılan 24 metin de hikâye edici metin olarak seçilmiştir. Anlama becerisini ölçmek için çalışma öncesinde ve sonrasında, üçü basit anlamaya dayalı üçü derin anlamaya dayalı altı soru sorulmuştur. Araştırma süresince 6 değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen verilere

bakıldığında dört öğrencinin tamamının ikinci sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerisinin %100 olarak değiştiği, üçüncü sınıf okuduğu anlama becerisinin ise bütün öğrencilerin %85' in üstüne çıktığı görülmüştür. Yapılan çalışmanın verilerine göre tekrarlı okumanın okuduğunu anlama becerisine olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016), çalışmasında lise öğrencileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. İkinci olarak prozodik okumanın aracı değişken olarak okuduğunu anlama ve doğru kelime tanıma hızı arasındaki etkileşimi incelemiştir. Çalışma 105 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin sesli okuma kayıtlarından elde edilen veriler ışığında doğru kelime tanıma hızları ve prozodik okumaları değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda doğru kelime tanıma hızının ve prozodik okumanın okuduğunu anlamayı olumlu yönde yordadığını göstermiştir. İkinci olarak prozodik okuma değişkeninin kelime tanıma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide tam aracılık ettiğini göstermiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gorsuch ve Taguchi (2008), çalışmasında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Vietnamlı öğrencilerin, okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin gelişmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışmada 24 deney grubu ve 26 kontrol grubu ile yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma 11 hafta uygulanmış olup uygulama sürecinde kullanılacak metinler ses kayıt cihazına kayıt edilerek öğrencilerin tekrarlı okumaları sağlanmıştır. Katılımcıların okuma hızları dakikada yaklaşık 55 kelime artmıştır. 15 soruluk kısa cevaplı anlama testlerinde deney grubu lehine anlamlı sonuç elde edildi. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerin, tekrarlı okuma yöntemi uygulanarak, akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Young, Mohr ve Rasinski (2015), ilkokula giden okuma güçlüğü olan farklı sınıftaki öğrencilerin, akıcı okuma becerilerini geliştirmede birlikte okuma yönteminin etkisini

incelemiştir. Çalışmada 16 gönüllünün birlikte okuma yapacağı, deney (n = 29) ve kontrol (n = 23) grupları ile uygulanmıştır. Öğrencilerle bire bir her oturum 20 dakika olacak şekilde bir ayda toplam 400 dakika uygulama yapılmıştır. Çalışma sonuçları istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sonuçlar, tekrarlı okuma yöntemi ile birlikte okumanın öğrencilerin okuma yeterliliğini arttırmanın uygun bir yöntemi olduğunu göstermektedir.

Morra ve Tracey (2006), çalışmasında çoklu akıcılık müdahalelerinin akıcılık üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma okuma güçlüğü olan 3. sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile 8 haftalık uygulama şeklinde gerçekleşmiştir. Her oturum 20-30 dakika olacak şekilde haftada 2 veya 3 gün uygulanmıştır. Çalışmada koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve sesli kitap ve öğretmen modeli ile okuma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çoklu akıcılık stratejileri kullanmak yerine genellikle tek akıcılık stratejisi kullanmanın akıcı okumada daha olumlu iyileşme sağladığı görülmüştür.

Young ve Rasinski (2017), Türkiye’de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı tekrarlı tiyatro yönteminin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışma deney grubu 29, kontrol grubu 41 öğrenci olmak üzere 70 öğrenciyle haftanın her gününü 35 hafta şeklinde uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okuyucular tiyatrosunun okuyucuların kelime tanımanın otomatikleşmesi ve prozodi üzerinde yüksek derecede olumlu etki sağladığı görülmüştür.

Depierro (2018), çalışmasını 1. sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilerle altı haftalık bir süre boyunca haftanın üç günü 15-20 dakikalık şiir okuma çalışması şeklinde yürütüldü. Çalışmanın sonuçları, tekrarlanan okumaların akıcı okumanın alt bileşenlerini geliştirdiğini göstermiştir.

Vadasy ve Sanders (2008), tekrarlanan okuma müdahalesinin, 2 ve 3. sınıf öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada 82 deney grubu, 80 kontrol grubu olacak şekilde yarı deneysel bir çalışmadır. 15 hafta boyunca (Kasım-Mart),

haftanın 4 günü ve günde 30 dakika olacak şekilde yürütülmüştür. Çalışmada tekrarlı okuma müdahalesinin, akıcı okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Young, Valadez ve Gandara (2016), çalışmasında ikinci sınıf öğrencilerin okuyucular tiyatrosu ve rock ve read (karoke) uygulamaların akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel olarak yapılan çalışmada 51 öğrenci ile 4 hafta süreyle yürütülmüştür. Çalışmada 5 akıcılık özelliğinin ön test ve son test sonuçları incelenmiştir. Bunlar; ifade ve hacim, kelime grupları, hız, kelime tanıma otomatikliği ve düzgünlüğü. Araştırmada beş sonuç ölçüsünün üçünde istatistiksel olarak anlamlı etkileşim etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bunun sebebi olarak ise her iki uygulamada da yetişkin bir modelin akıcı okuma yapmasının, öğrencilerin doğru okuma biçimlerini görmelerine ve özümsemelerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Musti-Rao, Hawkins ve Barkley (2009), dördüncü sınıf öğrencilerinde, akranla tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisini çalışmıştır. Çalışma orta seviyede bir okulda, yaşları 9 ile 12 arasında olan 12 öğrenci ile yürütülmüştür. Belirlenen öğrenciler arasında eşleştirme yapılmış ve akranla tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Sonuçlar akranla tekrarlı okuma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca çalışma tekrarlı okuma uygulamasının kolay ve sorunsuz bir şekilde sınıfta uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

Akıcı okumayı geliştirme üzerine yapılan yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, akıcılığı geliştirmeye yönelik çok sayıda araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmalarda birçok farklı yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan her bir yöntemin araştırmanın kendi uygulanış şekline göre akıcı okuma becerisini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda uygulanan yöntemlerin genellikle öğrencilerin akıcı okuma bileşenleri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine bakıldığı görülmektedir.

Akıcı okuma çalışmalarının genellikle akıcı okuma güçlüğü olan ve küçük gruplar üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bütün bir sınıfla uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin etkisinin ne olacağı üzerine çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır.

İncelenen çalışmalarda akıcı okuma üzerine yapılan ilk çalışmaların yalnızca bir yöntemin uygulanarak akıcı okuma üzerinde etkisi belirlenmeye çalışılırken, yapılan son çalışmalarda birden fazla yöntemin bir arada kullanılmasının akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir.

Akıcı okuma ile anlama üzerine yapılan çalışmalarda, akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Akıcı okuma becerileri olarak gösterilen okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu, bu becerilerden en çok prozodinin anlama ile ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Teknolojik araçların ve uygulamaların akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini belirlemeye dönük araştırmalar giderek artmaktadır. Ancak dijital metinlerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda ise teknolojinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak teknolojik araç kullanılarak yapılan akıcı okuma çalışmalarının verimli olabilmesi için, uygun materyal seçimi, verimli zaman kullanımı, gerekli ön hazırlık yapılması konularına dikkat çekilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, dijital metinleri tekrarlı okuyarak, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da bu kontrollerin yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılması, olabilenin en uygunu olarak görülmektedir (Karasar, 2015, s. 96). Bu modelde, araştırmada yer alan tek bir gruba ilk olarak ön test uygulandıktan sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda gruba son test uygulanarak ölçme işlemi yapılır. Elde edilen verilerin, ön test ile son test sonuçları arasındaki farkın (O1- O2) anlamlılığı test edilir (Karasar, 2015, s. 96; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s. 201).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir İli, Çiçekdağı İlçesindeki bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılının 1. döneminde öğrenim gören yirmi bir 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı okul düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip, aynı kültürde ailelerin yaşadığı bir köy okuludur. Çalışmaya katılan öğrenciler 4. sınıfa kadar aynı sınıf öğretmeni tarafından eğitim öğretim görmüşler ve hiçbir öğrencinin herhangi bir sağlık

problemi bulunmamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin yaşları, devamsızlık süreleri, birbirine bezerlik gösterirken, okuma seviyeleri (endişe, öğretim, serbest) ve akademik başarıları farklılık göstermektedir.

Araştırmada belirlenen sınıfta bulunan yirmi bir öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. “Bireysel Eğitim Planı” uygulanan bir kaynaştırma öğrencisi ve sürekli devamsızlığı bulunan bir öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde sağlıklı sonuç alabilmek için; doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve anlama becerilerinin birlikte değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Akyol vd., 2014, s. 11). Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) ile okuduğunu anlama ilgili verilerin toplanması için öğrencilere ön test ve son test yapılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak uygulanacak ön test ve son test için kullanılacak metinler Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2017-2018 eğitim öğretim yılı 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Belirlenen metinler Ateşman (1997)’ın geliştirdiği, kelime ve cümle uzunluğuna dayalı okunabilirlik formülü kullanılarak her metnin okunabilirlik düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 2 *Türkçe*

Okunabilirlik Aralıkları

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Aralığı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58,71-74.

Çalışmada kullanılan ön test için ‘Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim’ adlı metnin okunabilirlik değeri 63,01 iken, son test için kullanılan ‘Gökyüzündeki Dost’ adlı metnin okunabilirlik değeri ise 65,82’dir. Bu değerler, testlerde kullanılacak metnin, Ateşman (1997)’ın belirlediği okunabilirlik aralıklarına göre “orta güçlükte” metinler olduğunu göstermektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri”, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır.

İlk olarak öğrencilerin bir dakikadaki okuma hızlarına bakılmıştır. Okuma hızı öğrencinin kelimeleri hangi düzeyde otomatik şekilde tanıdığının belirlenmesini sağlar. (Akyol vd., 2014, s. 11). Araştırmada okuma hızı “ bir dakikada okunan toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarına ait verilerin yorumlanmasında Akyol vd. (2014), ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısı normları dikkate alınmıştır (s.12). Belirtilen normlara göre 4. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin, 1. dönemde okuma hızlarının dakikada 70 ile 120 kelime aralığında olması gerektiği belirtilmiştir.

İkinci aşamada doğru okuma becerisinin ölçülmesi yer almıştır. Öğrencilerin doğru okuma oranları “(doğru okunan kelime sayısı / okunan toplam kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” şeklinde hesaplanmıştır. Doğru okumayla ilgili elde edilen bulgular yorumlanırken Akyol (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır (s.98-106). Bu envantere göre atlayıp geçme, ekleme, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrar, yanlış okuma ve ters çevirme okuma hatası olarak görülürken, kendi hatasını düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip ve kafa hareketleri okuma hatası olarak görülmemektedir (Akyol, 2016, s. 103). Doğru okuma puanları yorumlanırken, Rasinski (2010) tarafından belirlenen doğru okuma normları esas alınmıştır. Buna göre %92’nin altı endişe düzeyi, %92-98 öğretim düzeyi, %99-%100 ise serbest olarak belirlenmektedir (s.182).

Öğrencilerin prozodi düzeylerini belirlemek için ise “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Ulusoy vd. (2011), tarafından geliştirilen ölçek, prozodiyi bütün boyutları ile ölçmeyi amaçlamaktadır. 12 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin her birinin ifade ettiği özellik, beşli likert tipi derecelendirme ölçütüne göre puanlanmıştır. Ölçek sonucuna göre alınabilecek en az puan 12, en fazla puan 60 tır. Prozodi puanı 0-20 arası ise zayıf, 20-40 arası ise orta, 40-60 arası ise iyi düzeydir.

Okuduğunu anlamayı ölçme okuma becerisinin en önemli aşamasıdır. Çünkü anlama sürecinde okuyucunun zihninde gerçekleşen eylemler izlenememekte, bunun sonucu olarak okuduğunu anlama konusunda yapılan bütün ölçümler dolaylı yoldan bilgi vermektedir (Akyol, 2017, s. 230). Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamaları, ürüne dayalı ölçümlerden toplanan verilere göre değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamalarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan iki ayrı okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Anlamanın değerlendirilmesi için sesli okuma yaptırılan her bir metinle ilgili dört tane basit anlamaya dayalı, dört tane derin anlamaya dayalı toplam sekiz maddelik açık uçlu sorulardan oluşan anlama ölçekleri oluşturulmuştur. Anlama testinin analiz edilmesi için Akyol (2016) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’den (1986) Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır (s.98). Bu envantere göre basit anlama sorularını; tam olarak cevaplayanlar “2” puan; yarım cevaplayanlar “1” puan; hiç cevaplamayanlar “0” puan almaktadır. Derin anlama sorularında; tam verilen cevaplar “3” puan; tam cevaba yakın verilen cevaplar “2” puan; yarı cevaplananlar “1” puan; hiç cevaplanmayanlar ise “0” puandır. Okunan metnin anlama yüzdeliği, ölçmede alınan toplam puanın, alınabilecek en fazla puana bölünmesiyle bulunur. Ölçmeden alınan toplam puan, alınabilecek en fazla puana bölünerek anlama yüzdesi bulunmaktadır. Anlama ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında anlama düzeyleriyle ilgili normlar dikkate alınmıştır. Buna göre “anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar serbest düzeyde; %51-74 olanlar öğretim düzeyinde; %50 ve altı olanlar endişe düzeyindedir” (Akyol, 2016, s. 103).

Tablo 3

Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

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

Akyol, H. (2016) *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin ölçülmek istenildiği ön test ile son test aşamalarının tamamında uzman görüşüne başvurularak belirlenen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan alınan, dördüncü sınıf düzeyindeki hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler çalışma süresince araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce öğrenci velilerinden, Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Morpa Kampüs eğitim sitesinden uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Uygulamada teknolojik araç gereçlerden yararlanılmıştır. Bu yüzden çalışma öncesinde çalışmanın aksamadan ve sağlıklı bir şekilde yürümesi için teknolojik imkânları yeterli ve öğrencilerin uygun oturma düzeni sağlanabilecek bir sınıf hazırlanmıştır.

Tekrarlı okuma yönteminde metin seçimi önemlidir. Öğrencilerin seviyesinin üstünde anlaşılması zor metinler zayıf okumaya neden olur (Allington, 2006). Bu nedenle çalışmada uygulanacak metin seçimlerinin uygunluğuna dikkat edilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılacak dijital metinler 'Morpa Kampüs' eğitim sitesinde bulunan 4. sınıf Türkçe dersi dijital metinler arasından seçilmiştir.

Morpa Kampüs, öğrenci ve öğretmenlere destek olmak için, MEB müfredatına uygun olarak hazırlanmış, içerisinde binlerce içeriğin bulunduğu interaktif bir eğitim platformudur. Ücretli olan eğitim sitesi internet bağlantısı olan bir bilgisayar ile kullanıcı

adı ve şifre girilerek kullanılmaktadır. MEB, bu dijital platformdan öğretmenlerin derslerde aktif ve etkin bir şekilde dijital olarak faydalanabilmeleri için Morpa Kampüs ile anlaşma yaparak, öğretmenlerin ücretsiz olarak faydalanmalarını sağlamaktadır.

Morpa Kampüs'ün içeriğinde ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf dersleri için hazırlanmış;

- Konu Anlatımları,
- İnteraktif çalışmalar ve etkinlikler,
- Sınavlar,
- Ödev yaprakları,
- İnteraktif ödevler,
- Çözümlü soru videoları,
- Britannica School içerikleri,
- BBC Muzzy İngilizce videoları,
- BBC belgeselleri,
- Deneyler,
- Zengin e-kütüphane,
- Ödüllü yarışmalar,
- Detaylı raporlama ve daha fazlası yer almaktadır (Morpa Kampüs, 2018).

Uygulamada kullanılacak dijital metin bilgileri aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 4

Çalışmada Kullanılan Dijital Metinlerin Özellikleri

Metin Adı	Türü	Kelime Sayısı
İçimizdeki Güzellikler	Öyküleyici	194
Ah Şu Görgü Kuralları	Öyküleyici	374
Fiyonk Makarna	Öyküleyici	335
Karagözün Saati	Öyküleyici	214
Çocuklar Büyüdüğü Zaman	Bilgilendirici	238
Kuşlar ve Yemek Arkadaşları	Bilgilendirici	349
Kızılây	Şiir	63
Tasarruf Ne Güzeldir	Şiir	65

Uygulama kullanılacak dijital metinlerin 4'ü öyküleyici, 2'si bilgilendirici ve 2 tanesi de şiir olacak şekilde toplam 8 dijital metin belirlenmiştir. Öğrencilerin daha önceden 'Morpa Kampüs' eğitim sitesine üye olmadıkları aynı zamanda seçilen metinleri daha önceden okumadıkları araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Dijital metinler etkileşimli tahta kullanılarak tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Dijital metinlerin yazı puntosu ve görseller öğrencilerin rahatlıkla görebileceği boyuta getirilerek metinleri izlemeleri sağlanmıştır. Sıralar yan yana 4'erli, arkaya 2'şerli olacak şekilde ve etkileşimli tahtanın öğrencilerin gözlerini rahatsız etmeyecek mesafede yerleştirilerek oturma düzeni sağlanmıştır. Dijital metin etkileşimli tahtanın hoparlöründen seslendirilmiş olup, öğrencilerin rahatlıkla duyabileceği ve prozodik özellikleri fark edebileceği bir ses yüksekliğinde olacak şekilde ayarlanarak tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Araştırma süresince kullanılan ders planı, dijital metin örnekleri, öğretim materyalleri araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra danışman ve iki sınıf öğretmeninin incelemesiyle son hali verilerek uygulamak için gerekli hazırlıklar yapılmıştır.

Çalışma sırasında akıcı okuma ve anlama becerilerini belirlemek için yapılan uygulanan tüm testler, öğrencilerin dikkatini dağıtmayacağı, kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri sessiz ortamın sağlandığı öğrencilerin kendi sınıfında sesli okuma oturumlarında yapılmıştır. Okuma akıcılığını belirlemek için yapılan sesli okumalar her öğrenciye teker teker uygulanmış olup anlama soruları ise bütün öğrencilere aynı anda uygulanmıştır. Çalışma verilerinin güvenilirliği ve verilerin daha sağlıklı değerlendirebilmesi için, okuma sırasında öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı uygun bir yere konulmuş ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın başında sesli okumadaki akıcılığı değerlendirmek için öğrencinin düzeyine uygun metin seçilerek ön test uygulanmıştır. Ön testte kullanılmak üzere 'Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim' adlı metin belirlenmiştir. Ön test uygulama sürecinin ilk aşamasında öğrencilerden metnin tamamını sesli bir şekilde okumaları istenmiştir. Öğrencilere yapacakları okumanın ders notu ya da herhangi bir başarı ölçütü olarak

kullanılmayacağı açıklanmıştır. Akıcı okumayı değerlendirmek için yapılan okumalarda öğrencilere okul numara sırasına göre teker teker sesli okuma yaptırılmıştır. Sesli okuma esnasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Ancak bir öğrenci çok heyecanlandığını belirtmesi üzerine en son sırada okuma yapması sağlanmıştır. Çalışmaya katılan yirmi bir öğrencinin okuma süreleri 2 ila 6 dakika arasında değişirken, toplam kayıt süresi 80 dakika sürmüştür.

Veri toplama sürecine diğer bir aşama olan anlamayı değerlendirme aşaması ile devam edilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma sırasında okudukları aynı metin basılı olarak çoğaltılarak öğrencilerden tekrar okumaları istenmiş ve hazırlanmış olan anlama soruları öğrencilere dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir. Anlamayı değerlendirmek için toplam sekiz açık uçlu soru sorulmuştur. Anlamayı değerlendirmek üzere hazırlanan sınav tüm sınıfa aynı anda uygulanmış olup, öğrencilere cevaplamaları için kırk dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin anlama puanları araştırmacıdan farklı iki sınıf öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir. Farklı puan verilen sorular, birlikte tekrar değerlendirilerek ortak karar verilmiştir.

Uygulama sürecinde her hafta ayrı bir metin olmak üzere hazırlanan ders planına göre çalışma yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından çalışmanın süreci hakkında fikir vermesi için alan notları tutulmuştur. Her bir dijital metnin işlenişi 40 dakika sürmüştür.

Uygulama sonunda öğrencilere son test yapılmıştır. Son test için kullanılmak üzere ‘Gökyüzündeki Dost’ adlı metin belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini ölçmek için ön testte uygulanan süreç, son test aşamasında da aynı şekilde gerçekleşmiştir. Son testte öğrencilerin yaptıkları akıcı okuma süreleri 2 ile 6 dakika arasında sürerken, toplam kayıt süresi 90 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada okuduğunu anlama ve prozodi ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda SPSS (23) programı kullanılmıştır. Doğru okuma, okuduğunu anlama ve prozodi ön test, son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin analizi için, 0,05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak yorum yapılmıştır. Bağımlı t-testinde dağılımın normal olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test-son test sonuçlarına göre okuma hatalarının nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma hızlarının (dakikada sesli okudukları kelime sayıları) düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama hesaplanarak belirlenmiş ve Akyol vd. (2014), ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısı normları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri hesaplanarak, bu bulgular doğru okuma normlarına göre yorumlanarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubundaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ait okuma hızı, doğru okuma ve prozodi değerlerine ilişkin puanları ve okuma anlama puanları analiz edilmiştir. Veriler araştırmanın alt amaçlarına uygun sıralama ile değerlendirilmiş olup, analiz sonuçları tablolarla görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5

Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarından Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Ortalamaları

Ölçüm	N	$\bar{X}$
Ön Test	21	66,05
Son Test	21	88

Çalışma grubundaki öğrencilerin dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisini uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra bir dakikada doğru okudukları kelime sayıları (okuma hızı) ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayıları (okuma hızı) ön test ortalaması ($\bar{X}$ =66,05) ile bir dakikada doğru okudukları kelime sayıları (okuma hızı) son test ortalaması ($\bar{X}$ =88)

karşılaştırıldığına, öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayılarında %33 oranında artış olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, dijital metinlerle akıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma hızı becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenilebilir. Başka bir ifade ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akıcı okuma becerilerini geliştirmede dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisinin uygulaması, öğrencilerin okuma hızı seviyelerini artırmada faydalı olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Çalışma Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Okuma Hızı Puanları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı Ön Test	Okuma Hızı Son Test
Ö1	118	115
Ö20	101	115
Ö9	99	106
Ö3	98	108
Ö21	81	83
Ö8	77	86
Ö5	72	92
Ö2	72	105
Ö7	70	91
Ö12	66	105
Ö11	65	101
Ö13	62	93
Ö15	60	96
Ö14	51	67
Ö6	49	75
Ö10	47	71
Ö19	45	49
Ö16	44	62
Ö4	40	87
Ö17	37	70
Ö18	33	71

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hızları ön test-son test sonuçları incelendiğinde okuma hızlarında anlamlı derecede artış göstermeyen öğrencilerin, aynı zamanda ön test sonuçlarında da okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde ya da serbest düzeyde olduğu görülmektedir. Okuma hızı artış oranı daha çok okuma seviyesi endişe düzeyinde olan öğrenciler üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmalarının okuma hızı düşük seviyede olan öğrencilerde etkisinin daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma öncesinde ve sonrasında doğru okuma oranları ne düzeydedir?’ sorusuna ait bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ön Test	21	87,24	5,72	20	-6,69	0.000
Son Test	21	93,00	3,67			

Çalışma grubundaki öğrencilere dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmasından önce ve sonra uygulanan ön test ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön testten aldığı doğru okuma puanı ile son testten aldığı doğru okuma puanı arasındaki farkın düşük olmasına rağmen, anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=6,69$; $p<.05$). Öğrencilerin ön testten aldıkları doğru okuma ortalaması ($\bar{X}=87,24$) iken son testte bu değer artış göstererek ($\bar{X}=93,00$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmalarının, ilkokul 4. sınıf

öğrencilerinin doğru okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 8

Çalışma Grubuna Ait Okuma Hatalarında Görülen Değişim

Okuma Hataları	Ön Test		Son Test		Ön Test-Son Test	
	f	%	f	%	Okuma Hataları Arasındaki Fark f	Okuma Hataları Arasındaki Değişim %
Atlayıp Geçme	4	1,49	3	2,06	1	25
Ekleme	7	2,61	1	0,68	6	85,71
Verilen Kelime	9	3,35	3	2,06	6	66,66
Tekrar	93	34,70	57	39,31	36	38,70
Yanlış Okuma	155	57,83	81	55,86	74	47,74
Ters Çevirme	0	0	0	0	0	0
Toplam	268	100	145	100	123	45,89

Tablo 8, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmaları sonucunda ön test-son test sonuçlarına göre yapılan okuma hatalarındaki değişimin frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere bütün hata türlerinde azalma meydana gelmiştir. Öğrencilerin hiçbirisi tarafından ters çevirme hatası yapılmamıştır. Çalışma grubunun ön testte toplamda 268 okuma hatası yaptığı görülürken, okuma hatalarının %45,89 oranında azalarak son testte bu sayının 145 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler, dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma hatalarını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Her iki değerlendirme sonucuna göre en fazla yapılan hata türünün ‘yanlış okuma’ hatası olduğu ve yapılan çalışma sonucunda bu hata türünde %47,74’lük bir azalma yaşandığı görülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda ‘ekleme’ hata türünde ise %85,71 oranında bir azalma meydana gelmiş ve çalışma grubunun en fazla gelişme gösterdiği hata türü olmuştur. Ayrıca çalışma grubunun diğer hata türleri olan ‘atlayıp geçme’ %25, ‘verilen kelimler’ %66,66 ve ‘tekrarlar’ 38,70 oranında bir azalma meydana geldiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?’ sorusuna ait bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ön Test	21	34,30	5,94	20	-19,96	0,000
Son Test	21	50,10	5,93			

Tablo 9’deki bulguları incelediğimizde öğrencilerin dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisini uygulamadan önce yapılan ön testten aldıkları prozodi yüzdesi ($\bar{X}$ =34,30) iken dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisini uyguladıktan sonra yapılan son testten aldıkları prozodi yüzdesi ($\bar{X}$ =50,10) olarak hesaplanmıştır. Çalışma grubuna uygulanan ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın ($t=-19,96$; $p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisinin, akıcı okuma çalışmalarında öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenilebilir. Başka bir ifade ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akıcı

okuma becerilerini geliştirmede dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisinin uygulanması, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede faydalı olmuştur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 10

Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldığı Anlama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ön Test	21	59,76	19,90	20	-8,24	0,000
Son Test	21	88,10	13,37			

Tablo 10'daki bulguları incelediğimizde öğrencilerin dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmasını uygulamadan önce yapılan ön testten aldıkları okuduğunu anlama yüzdesi ($\bar{X}$ =59,76) ile dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisini uyguladıktan sonra yapılan son testten aldıkları okuduğunu anlama yüzdesine ($\bar{X}$ =88,10) ilişkin sonuçlara ait ortalamalar arasındaki farkın ($t=-8,24$; $p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görölmüştür. Bu durum ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akıcı okuma becerilerini geliştirmede dijital metinleri tekrarlı okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 11

Çalışma Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrenci Kodu	Ön Test	Son Test
	Anlama Puanları	Anlama Puanları
	%	%
Ö11	90	95
Ö1	85	100
Ö20	85	100
Ö2	80	90
Ö13	80	95
Ö21	80	85
Ö8	65	100
Ö9	65	80
Ö15	65	95
Ö5	60	100
Ö7	60	80
Ö16	60	85
Ö17	60	90
Ö3	55	90
Ö6	50	85
Ö10	50	100
Ö12	45	75
Ö4	40	95
Ö19	40	85
Ö18	25	85
Ö14	15	40

Tablo 11’de öğrencilerin ön test-son test okuduğunu anlama puanları verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere dijital metinlerle tekrarlı okuma ve anlama çalışmaları sonucunda, çalışma grubundaki öğrencilerin tamamının anlama puanlarının yükselmiştir. Ön test sonuçlarına göre anlama düzeyi öğretim düzeyinde olan on üç öğrenciden dokuzunun serbest düzeye ulaştığı, diğer öğrencilerin ise anlama düzeyi sınırları arasında kalmasına rağmen son test puanlarında artışın olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde anlama becerisi endişe düzeyinde olan yedi öğrencinin altısının anlama düzeyinin serbest düzeye

ulaştığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre dijital metinleri tekrarlı okumanın, anlama becerileri endişe düzeyinde olan ve yeterli seviyede gelişmemiş öğrenciler üzerinde, olumlu etkisinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12

Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Sınıf Ortalamasının Altında Sonuç Alan Öğrencilerin Puanları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı		Doğru Okuma		Prozodi		Anlama	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Ö19	45	49	86	89	29	40	40	85
Ö14	51	67	84	91	26	42	15	40

Tablo 12’de ön test ve son test puanlarına göre çalışma grubu ortalamasının altında puan alan öğrenciler gösterilmiştir. Uygulama sırasında elde edilen alan notları ve öğrenci görüşlerinde, bu öğrencilerin çalışma süresince isteksiz oldukları ve yeteri kadar motive olamadıkları gözlenmiştir. Bu durum akıcı okuma ve anlama çalışmalarında dijital metinlerin bazı öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzde okuduğunu hızlı, doğru ve prozodik bir şekilde okuyabilen, akıcı okuma becerisini kazanmış bireylerin akademik başarısının arttığı görülmektedir (Güneş, 2016). Bu yüzden öğrencilerin ilkokuldan başlayarak akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek üzere sınıflarda zihinsel ve fiziksel çalışmalar yapılmalıdır. Yazılımlar nasıl yeni gelişmeler ışığında güncelleniyor ise, okuma öğretiminin de çağımızın getirdiği yeniliklere göre güncellenmesi gerekmektedir. Özellikle eğitimin asıl unsuru öğrenciler hali hazırda yeni donanımlarla sınıflara gelmektedir. Dijital yerli olan öğrencilere okuma eğitiminde geleneksel yaklaşımlar yerine, çoklu ortam unsurlarının kullanıldığı teknoloji destekli uygulamaların yapılması ve bu sonuçların paylaşılması faydalı olacaktır.

Bu çerçevede bu bölümde dijital metinleri tekrarlı okuma yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisinin değerlendirildiği çalışmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur.

Sonuçlar

1. Çalışmanın birinci alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma öncesinde ve sonrasında okuma hızları ne düzeydedir?’ sorununa cevap aranmıştır. Çalışmanın okuma hızı ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin okuma hızlarında artış olduğu görülmüştür ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar dijital metinleri tekrarlı okumanın, ilkokul

4. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını artırmada olumlu katkı sağladığını göstermektedir.
2. Çalışmanın ikinci alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma öncesinde ve sonrasında doğru okuma yüzdeleri ne düzeydedir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın doğru okuma ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bütün öğrencilerin doğru okuma puanlarında artış olduğu görülmüştür ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar dijital metinleri tekrarlı okumanın, öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.
3. Çalışmanın üçüncü alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma uygulamaları sonrasında, okuma hataları nasıl bir değişim göstermiştir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma grubunun okuma hataları ön test-son test puanları incelendiğinde, bütün okuma hata türlerinde azalma meydana gelmiştir ve çalışma sonucunda okuma hatalarında %45,89 oranda azalma görülmüştür. En fazla okuma hatası türü ‘yanlış okuma’ olurken, ‘ekleme’ hatası ise ilerlemenin en yüksek olduğu yanlış türü olmuştur. Bu sonuçlar dijital metinleri tekrarlı okumanın, öğrencilerin okuma hatalarını azaltmada olumlu katkı sağladığını göstermektedir.
4. Çalışmanın dördüncü alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın prozodik okuma ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bütün öğrencilerin prozodik okuma puanlarında artış olduğu görülmüştür ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar dijital metinleri tekrarlı okumanın, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.
5. Çalışmanın beşinci alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?’

sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın okuduklarını anlama ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bütün öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarında artış olduğu görülmüştür ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar dijital metinleri tekrarlı okumanın, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışmanın sonuçları ile ilgili literatürde yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarının benzer ve farklı yönleri ele alınarak tartışılacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için araştırmacılar tarafından; yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi (Keskin & Akyol, 2014), altı dakika yöntemi (Gürbüz, 2015), rehberli okuma yöntemi (Duran & Sezgin, 2012a), yankılayıcı okuma yöntemi (Duran & Sezgin, 2012b), okuyucular tiyatrosu (Young & Rasinski, 2017), rock ve read (karaoke) (Young, Valadez & Gandara, 2016), gibi birçok farklı yöntemin uygulandığı görülmüştür. Bu yöntemlerin tek başına uygulanmasının yanı sıra, koro okuma, eşli okuma, kelime inşası, tekrarlı okuma gibi akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin ortaya konulduğu birden çok yöntemin bir arada kullanıldığı çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Karasu, 2011; Kodan & Akyol, 2018; Yamaç, 2014; Yıldırım, Turan & Bebek, 2012). Yapılan bu çalışmaların, öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinde artışın olduğu ve anlama becerisinin geliştiği sonucu ile mevcut çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada, tekrarlı okuma yöntemi tek başına kullanılarak akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarında çalışma grubunun akıcı okuma becerilerinin ilerlemesinin nedenleri arasında, uygulamada tekrarlı okumanın tek başına kullanılmasının etkili olduğu görülmektedir. Morra ve Tracey (2006), tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin

geliştirilmesinde, çoklu akıcılık müdahaleleri yerine tek bir yöntemin uygulanmasının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akıcı okumayı geliştirmede etkili yöntemlerden biri olarak görülen tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı ve akıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bulut, 2016; Çiftçi, 2015; Dünder & Akyol, 2014; Kaman & Şahin 2013; Kırmızı, 2010; Pircioğlu 2016). Ancak yapılan bu çalışmaların genellikle akıcı okuma becerisi kazanmamış az sayıda öğrenci grubu ile ya da belirli özelliğe göre seçilmiş öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Akıcılık eğitiminin aynı okuma seviyelerinde olmayan, tüm bir sınıfa nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır (Akyol, 2014). Mevcut çalışmada, dijital metinlerle tekrarlı okuma uygulaması, aynı sınıfta öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerin tamamı ile yürütülmüştür. Çalışma bu yönü ile tekrarlı okuma yönteminin uygulandığı diğer çalışmalardan farklılık göstermesine karşın, elde edilen bulguların akıcı okuma ve anlama becerilerini olumlu yönde geliştirmesi bakımından örtüşmektedir.

Musti-Rao vd. (2009), tekrarlı okuma çalışmalarının okuma becerisi zayıf öğrenciler üzerinde kelime tanıma ve okuma hızlarını geliştirirken, öğretim seviyesinde okuyucular için prozodik okuma becerisini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Alan yazın incelendiğinde tekrarlı okuma çalışmalarının özellikle zayıf okuyucuların okuma hızı ve kelime tanıma becerilerini artırdığı yönünde sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Özkara, 2010; Vadasy & Sanders, 2008). Benzer olarak bu çalışmada okuma hızı ve doğru okuma sonuçları düşük olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha fazla gelişme göstermiştir. Bu sonuçlar tekrarlı okuma yönteminin özellikle zayıf öğrencilerde, okuma hızı ile doğru okuma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucu bakımından alan yazındaki diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Mevcut çalışmanın birinci alt problemi olan öğrencilerin bir dakikada okuma hızını belirlemeye yönelik son test sonuçlarının ortalaması, dakikada 88 kelime olarak bulunmuş ve bu sonuçlara göre anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dijital metinlerle

tekrarlı okuma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinde okuma hızını artırdığını göstermektedir. Akyol vd. (2014), 4. sınıf öğrencilerinin 1. Dönem için bir dakikada 70-120 arasında kelime okumasının uygun olduğunu belirtirken, Yıldız vd. (2009), yaptığı çalışmada 4. sınıf öğrencilerin okuma hızı ortalamalarını 87,18 olarak bulmuştur. Bulut (2016), 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı tekrarlı okuma çalışmasında deney grubu öğrencilerinin son test okuma hızı ortalamalarını 86,24 olarak bulmuştur. Çalışmada kullanılan dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmasının, okuma hızı sonuçlarının yapılan diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin doğru okuma oranlarında anlamlı derecede artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere tekrarlı okuma yöntemini uygulayarak, öğrencilerin hatalı okuma oranının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. M. Yılmaz (2008), ise kelime tekrar tekniğini uyguladığı çalışmada, öğrencinin okuma hatalarının önemli ölçüde azaldığını ve akıcı okuma becerisinin ilerlediğini tespit etmiştir. Özkara (2010), hatalı kelime okuma oranının, ön testte 81 kelime olan bir üçüncü sınıf öğrencisinin tekrarlı ve birlikte okuma uygulaması sonucunda bu hata oranının son testte 4 kelimeye düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma hızlarında ve doğru okuma puanlarında artış olmasının en önemli sebebi, uygulamada kullanılan tekrarlı okuma yönteminin kullanılması olarak görülmektedir. Çünkü okuma hızı ve doğru okuma becerisinin temelini, çok fazla okuma tekrarının yapılması oluşturmaktadır. Bu sayede kelime ve kelime grupları beyin tarafından tanınmakta ve yeniden okunduğunda zahmetsizce, otomatik olarak hatırlanmasını sağlamaktadır. Mevcut çalışmada tekrarlı okuma sonucunda otomatikleşmenin geliştiği, okuma hızının arttığı ve doğru okuma becerisine katkı sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda çalışmada dijital metinlerin öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Dijital metinlerin birçok duyuya hitap etmesi, kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde seslendirebilmesi öğrencilerin yaptıkları hataları fark ederek düzeltmelerine yardımcı olmaktadır.

Mevcut çalışmanın ön test-son test sonuçlarına göre öğrencilerin bütün okuma hata türlerinde azalma olduğu görülmüştür. Çalışmada uygulanan iki ölçüm sonucunda da öğrencilerin en fazla yaptığı hata türü olarak ‘yanlış okuma’ hatasını yaptıkları görülürken, yapılan çalışmanın en yüksek oranda ‘ekleme’ hatasına olumlu katkısının olduğu görülmüştür. Akyol ve Baştuğ (2015), 3. sınıf öğrencileri ile yapılandırılmış okuma çalışmaları sonucunda deney grubunun yaptıkları okuma hatalarında % 44,86 oranında azalma olduğunu belirlemiştir. Çalışmada öğrencilerin en fazla yaptığı hata türü ise ‘yanlış okuma’ olmuştur. Çayır ve Ulusoy (2014), çalışmalarında sesli okuma hatalarına ilişkin, ön test-son test sonuçlarına göre, öğrencilerin temel okuma hatalarının büyük çoğunluğunun son testte yapılmadığını gözlemlemiş ve en fazla yapılan hata türünün ‘yanlış okuma’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulut (2016)’un, tekrarlı okuma çalışmaları uyguladığı dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma oranlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat deney grubu ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında tekrarlı okuma çalışmalarının okuma hatalarının azalmasında olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut çalışmanın akıcı okuma becerisi alt bileşeni olan prozodik okuma becerisi son test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin prozodik okumasının gelişmesinde, model okuyucunun doğru bir akıcı okuma yapması en önemli etkenlerden biridir. Öğrenciye okuma esnasında uygun ifade, ses tonu ve doğru kelime gruplarının akıcı bir şekilde okuyarak doğru prozodik modellemenin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin prozodik okumalarının gelişmesinde en önemli faktör olarak dijital metinlerin kullanılması görülmektedir. Çünkü dijital metinlerin en dikkat çeken yönü okuma esnasında prozodik okumanın belirgin bir şekilde okuyucuya yansıtılma özelliğidir. Young, Mohr ve Rasinski (2015), tekrarlı okuma ve birlikte okuma yöntemini bir arada kullanarak, öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubu öğrenceleri lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Çalışmada özellikle bir gönüllü tarafından doğru bir okumanın yapılması, öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtilmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçları akıcı okuma

öğretiminde model okuyucunun önemini desteklemekle birlikte, dijital metinlerin akıcı okuma çalışmalarında etkili bir araç olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Mevcut çalışmada prozodik okuma hatalarına bakıldığında çoğunlukla; okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapmama, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okumama ve konuşur bir ritimde okuyamama hataları görülmüştür. Mevcut çalışmadaki prozodik okuma hataları sonuçları, ilgili çalışmaların prozodik okuma hataları sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Depierro, 2018; Sidekli, 2010).

Çalışma sonuçları tekrarlı okuma yönteminin, öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini gösteren diğer çalışmaları desteklemektedir (Bulut, 2016; Dündar & Akyol, 2014; Kaman & Şahin, 2013; Vadasy & Sanders, 2008; Yılmaz & Köksal, 2008). Okuma sırasında metnin tekrar tekrar okunması, okuma akıcılığının gelişmesinde çok yararlı sonuçlar vermektedir. Öğrencilerin aynı metni belirli bir sayıda tekrar ederek okuması, kelimelerin tanınmasını ve daha kolay hatırlanmasını kolaylaştırmakta, buna bağlı olarak öğrencilerin daha hızlı ve akıcı okumasını sağlamaktadır. Okumadaki bu ilişki tekrarlı okuma yöntemi ile otomatik hale gelmektedir. LaBerge ve Samuels (1974), tarafından yapılan araştırma, otomatikleşme teorisinin akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir. Beyinde aynı anda okuma ve anlama işinin gerçekleştiği düşünüldüğünde, okumada otomatikleşme sayesinde bireyin beyninde anlamaya ayrılan payın artması anlamayı da olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan bu çalışmada yardımcı araç olarak kullanılan teknoloji destekli dijital metin kullanımı, tekrarlı okuma yöntemi ile kullanıldığında öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisinin gelişmesinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde artış görülmesiyle birlikte aynı şekilde anlama puanlarında da anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucu akıcı okuma ile anlama becerisi arasında ilişkinin olduğunu desteklemektedir. Baştuğ ve Akyol (2012)'un, ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar akıcı okuma bileşenleri ile anlama

becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Çetinkaya vd. (2016), çalışmalarında kelime tanıma hızının ve prozodik okumanın, okuduğunu anlamamanın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda prozodik okuma değişkeninin kelime tanıma hızı ile okuduğunu anlama arasında aracılık ettiğini bulmuştur.

Literatürde akıcılık stratejilerinin uygulandığı çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür (Başaran, 2013; Duran & Sezgin, 2012a; M. Yılmaz, 2008; Sidekli, 2010). Keskin (2012), çalışmasında koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin akıcı okuma bileşenlerine olumlu etkisinin olmasına karşın okuduğunu anlama üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çeşitli teknolojik araçların, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar giderek artmaktadır (Chomsky, 1976; Çayır & Ulusoy, 2014; Değirmenci, 2014; Kaman & Ertem, 2018; Ulu & Başaran, 2013). Mevcut çalışma, dijital metinlerin, tekrarlı okuma yöntemi ile akıcı okuma ve anlama çalışmalarında ne derecede faydalı olacağını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonuçları, dijital metinleri tekrarlı okumanın öğrencilerin anlama becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Gorsuch ve Taguchi (2008), üniversite öğrencilerine metinleri banttan dinleterek, 11 haftalık yarı deneysel tekrarlı okuma uygulamıştır. Uygulama sonucunda katılımcıların okuma akıcılıkları ve anlama becerilerinin tekrarlı okuma yöntemi ile geliştiği görülmüştür.

Türkyılmaz ve Başarmak (2011) ise, yedinci sınıf öğrencilerinde, dijital metin türü olan hiper metinler ile farklı okuma yöntemlerinin (sesli, sessiz, dinleme), anlama becerileri üzerinde etkisini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda, anlamlı bir fark bulunmazken, basılı metinleri sessiz okuyan grubun başarı puanları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar, hiper metin aracılığıyla sunulan okuma metinlerinin alt düzey öğrenme becerilerini

desteklediğini, fakat analiz, sentez gibi üst düzey yorumlama becerilerini yeterli ölçüde desteklemediğini belirtmiştir.

Kaman ve Ertem (2018), çalışmasında dijital metinleri okumanın, ilk başta akıcı okuma becerilerini artırırken anlamaya etkisinin olmadığını ancak daha uzun süre diliminde akıcı okumaya etkisinin azaldığı ve anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çiftçi (2015), çalışmasında tekrarlı okuma yönteminin, teknolojik araçlarla kullanımına uygun olduğunu ve öğrencilerin okuma eğitimi sürecine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmada dijital metinleri tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak, öğrencilerin okuma hatalarının azaldığını, okuma hızı, prozodi ve anlama becerilerine olumlu yönde katkısının olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde tekrarlı okuma çalışmalarının genellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerle ve az sayıda grupta çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanında çalışmalar öğretmenlerin akıcı okuma hakkında bilgi sahibi olduklarını, ancak öğrencilere akıcı okuma eğitimini nasıl uygulayacakları ve nasıl ölçecekleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir (Yıldırım vd., 2013). Yapılan bu çalışma öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede dijital metinleri tekrarlı okumanın sınıfta uygulanabilir bir araç olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemek için 21 öğrenci ile 8 hafta sürmüştür.

1. Mevcut çalışmada dijital metinler ile tekrarlı okuma çalışmalarının, normal sınıfta öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin alt bileşenleri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodilerinde önemli gelişme sağladığı görülmüştür.

Öğretmenler sınıflarında gerekli düzenlemeleri yaparak Türkçe dersi akıcı okuma ve anlama etkinliklerinde, dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmaları uygulayarak, öğrencilerinin ilerlemesine yardımcı olabilir.

2. Yapılan bu çalışma sonucunda, okuma seviyesi düşük öğrencilerin akıcı okuma ve anlama puanlarında daha fazla artış olduğu görülmüştür. Öğretmenler sınıflarında özellikle okuma güçlüğü olan öğrencileri tespit ederek, dijital metinler ile tekrarlı okuma çalışması yaparak, bu öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirebilir.
3. Öğretmenler öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için sınıflarında dijital metinleri etkili bir araç olarak kullanabilirler. Aynı zamanda bulunduğu bölgenin özelliklerine ve kültürüne uygun dijital metinler hazırlayarak derslerde kullanabilirler. Çalışmanın doğrudan bir sonucu olmamasına karşın, çalışma süresince teknolojik araçların kullanılmasından kaynaklı bazı aksaklıklar gözlenmiştir. Öğretmenler derslerinde dijital metinleri kullanırken, önceden bir kez dijital metni incelemeli, uygulayacağı ortamdaki gerekli teknolojik altyapıyı derse başlamadan önce kontrol etmelidir. Ders esnasında yapılacak olan bu hazırlıklar gereksiz zaman kaybına neden olmakta, dersin akışını bozmaktadır. Bu durum hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonu düşürmekte, sonuç olarak derste hedeflenen kazanımın öğretilmesini zorlaştırmaktadır.
4. Okullar, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öğretimde kullanacağı teknolojik imkânlara öncelik vermelidir. Ders içi etkinliklerde teknolojik araçların kullanımında, donanımsal sorunlar nedeni ile eğitim esnasında aksaklıklar meydana gelmekte, bu durum çok fazla zaman kaybı yaşanmasına neden olmaktadır. Okulunun yeterli teknolojik altyapıya sahip olmadığını düşünen öğretmenler derslerinde teknolojik araçları kullanmaktan uzak duracaktır. Okullarda bu tür sorunların yaşanmaması için teknolojik donanımların verimlilik açısından hazır, güncel ve kaliteli olması sağlanmalıdır.

5. Okul yöneticileri, okul z-kütüphanelerinde veya sınıf etkileşimli tahtalarında güncel dijital metin arşivi oluşturularak, öğretmenlerin derslerinde kullanabileceği, aynı zamanda öğrencilerin bireysel veya birlikte çalışabileceği imkânı oluşturmalıdır.
6. Araştırmacılar farklı sınıf seviyesinde ve daha uzun uygulama süresinde, dijital metinlerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırabilirler. Mevcut çalışmanın sonuçları ile yapılacak olan çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılması, alan yazına yeni bilgiler sunabilir.
7. Mevcut çalışmada öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinde teknolojik kaynak olarak dijital metinler kullanılmıştır. Araştırmacılar e-kitap, sesli kitap, hiper metin gibi farklı okuma araçlarını kullanarak öğrencilerin akıcı okuma ve anlama eğitimi üzerindeki etkilerini araştırabilir.
8. Bu çalışmada öğretmenlere akıcı okuma ve anlama çalışmalarında tekrarlı okuma yöntemini kullanmaları önerilmiştir. Ancak öğretmenler akıcı okuma, tekrarlı okuma yöntemi veya etkinliği belirlenmiş diğer yöntemler hakkında doğru ve güncel bilgi sahibi olmayabilir. Öğretmenlerin akıcı okuma ve anlama çalışmalarında tekrarlı okuma yöntemi ve etkililiği belirlenmiş diğer yöntemleri, derslerinde etkili bir şekilde kullanabilmesi için, MEB tarafından gerekli hizmet içi eğitimler verilmelidir.
9. Sınıflarda projeksiyon, ses sistemi, bilgisayar ve daha birçok donanımı bir araya getirerek teknoloji sınıfa taşımak; fazla zaman kaybına yol açmakta ve görüntü kalitesi düşük, sorun yaratma olasılığı yüksek olmaktadır. MEB tüm bu zorlukların yerine FATİH projesini yürütmeye ve geliştirmeye devam ederek tüm sınıflara internet bağlantısı sağlanmalı ve etkileşimli tahta kurulumuna devam etmelidir.
10. Dijital metinler ders içi etkinliklerde kullanılmasının yanında, bilgisayarın bulunduğu her ortamda taşınabilir ve kullanılabilir. Veliler dijital metinlerin bu özelliğinden yararlanarak okul dışı ortamlarda çocuklarının akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede daha etkin rol alabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı, konuşma*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1),125-141.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. (s. 94-105). Newark: DE <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.557.8783> sayfasından erişilmiştir.

- Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (s. 5-22). Boston: MA. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-73315-9_1 sayfasından erişilmiştir.
- Asutay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 63-86.
- Ateş M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish journal of education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58,71-74.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Bahçeci, F., & Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bates, A. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Bates, C. C., Klein, A., Schubert, B., McGee, L., Anderson, N., Dorn, L., ... & Ross, R. H. (2017). E-Books and E-Book Apps: Considerations for Beginning Readers. *The Reading Teacher*, 70(4), 401-411.
- Baydık, B., Ergül, C., & Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Casbergue, R. M., & Harris, K. (1996). Listening and literacy: Audiobooks in the reading program. *Reading Horizons*, 37(1), 48-59.

- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: what?. *Language Arts*, 53(3), 288-314. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C sayfasından erişilmiştir.
- Ciğerci, M. F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital metinlerin kullanılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the Internet. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464.
- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: Using digitized books for preschool group storytimes. *Open Journal Systems*, 17(1), 43-68. <http://worldlibries.dom.edu/index.php/worldlib/article/view/43/68> sayfasından erişilmiştir.
- Cull, B. W. (2011). Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe. *First Monday*, 16(6), 1-6. <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3340/2985#p7> sayfasından ulaşılmıştır.
- Çakmak, E., & Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-74.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.

- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Değirmenci, H. (2014). *Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa Kampüs uygulaması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirel, Ö., & Şahinel, G. M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirer, V., & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 26-46.
- DePierro, J. E. (2018). *Fluency: What does IT really mean?*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://scholar.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duran, E. (2013). Efficiency in reading comprehension: A comparison of students competency in reading printed and digital texts. *Educational Research and Reviews*, 8(6), 258-269.
- Duran, E., & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.

- Duran, E., & Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eğitim Bilişim Ağı (2019). *Eğitim bilişim ağı hakkında*. <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ertem, İ. S., & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2161>
- Ertem, İ. S. (2013). The influence of personalization of online texts on elementary school students' reading comprehension and attitudes toward reading. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 218-228.
- Ertem, İ. S. (Ed.). (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*. Ankara: Nobel.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2006). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26(2), 147-160.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*, Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*, 248, 26-28. http://www.vizyon21y.com/documan/Genel_Konular/Bilisim/Ekran_Okumada_Verimlilik.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hutchison, A., & Beschorner, B. (2015). Using the iPad as a tool to support literacy instruction. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(4), 407-422.
- Kaman, S., & Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147-164.
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657.
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim amaçlı hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar için tasarım ipuçları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-33.

- Karakaş, Ö. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (MEB tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneği üzerinde). (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, H. K., & Bastuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskinkılıç, K., & 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 A.
- Kırmızı, B. (2010). Almanca derslerinde tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 209-228.

- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi, Çelenk, S. ve Tazebay, A. (Editörler) *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler içinde* (s, 69–127). Ankara: Maya Akademi.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2007). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin internet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5(1), 1570-1613.

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18.
- Logan, G. D. (1979). On the use of a concurrent memory load to measure attention and automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(2), 189-207.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Maden, S., & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Türkçe öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/sayfasında> erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019a). *Fatih projesi hakkında*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). *Fatih eğitimde teknoloji zirvesi*. <http://fatihprojesietz.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Morpa Kampüs (2018). <https://www.morpakampus.com/kesfet> sayfasından erişilmiştir.
- Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 176-199.

- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 12-23.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (Research Report No: 00-4754). <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 109-119.
- Öztürk, E., ve Işılınur, C. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 137-153.
- Paige, D. D., & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.

- Rasinski, T., & Young, C. (2014). Assisted reading—A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal*, 50(1), 1-4.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect. *International Journal of Social Sciences*, 4(1), 54-59.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Susar, K. F., & Güneş, F. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 787-800.
- Sümer, S., & Çetin, M. E. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkilik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44-55.
- Therrien, W. J., & Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Thoermer, A., & Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The Reading Teacher*, 65(7), 441-445.
- Tiryaki, E. N., & Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe Sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması*, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819> sayfasından erişilmiştir.
- Türkyılmaz, M., & Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hiper metin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- Ulu, H., & Akyol, H. (2016). The Effects of Repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of Reading Skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Ulusoy, M. (2011). 5. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 105-125.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H., & Ertem, İ. S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirmesine yönelik algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(40), 46-58.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.

- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 272-290.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 631-644.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilköğretim düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmenleri adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 1-25.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 314-333.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Turan, S., & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekste etkililiği. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 3*(9), 40-58.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Journal of Human Sciences, 6*(1), 353-360.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 179*, 51-65.
- Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online, 16*(4), 1652-1671.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Young, C., & Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485.
- Young, C., Mohr, K. A., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81.
- Young, C., Valadez, C., & Gandara, C. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 624-630.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi (Kırşehir Valiliği)



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.25075348
Konu : Bahadır SOYDAŞ'ın
Araştırma izni

27/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19.12.2018 tarih ve 46977 sayılı yazıları ile; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bahadır SOYDAŞ'ın "Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu ölçek formu uygulama isteği bildirilmektedir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bahadır SOYDAŞ'ın söz konusu araştırmasını, Çiçekdağı Boğazevci Hayriye Kılıçözlü İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ölçek formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/12/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Yenice Mahallesi 182. Sokak No2 / P.K.40100
Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ: kırşehir.meb.gov.tr
e-posta: kırşehirmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Muhamed KARAKAYA Şube Müd.

Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 82f6-7fb5-342e-b1d4-4d88 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Morpa Kampüs İzin Belgesi



Morpa Kampüs

Alıcı: ben ▾

11 Ara 2018 13:40 (9 gün önce)



Merhaba,

Ekte göndermiş olduğunuz "İçimizdeki Güzellikler" ve "Karagöz Saati" isimli materyallerimizden alınan ekran görüntülerini "Dijital Metinleri Tekrarlı Okuma Yönteminin İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinde Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz.

Saygılarımızla,

Morpa Kültür Yayınları

From: bahadır soydaş <bahadirsoydas84@gmail.com>

Sent: Tuesday, November 27, 2018 2:35 PM

To: info@morpakampus.com

Subject: tez çalışması



EK 3. Örnek Dijital Metin Resimleri



EK 4. Ders Planı Örneği

Ders Planı Örneği

....../....../2018

Dersin Adı: Dijital Metin Okuma

Sınıf: 4

Önerilen Süre: 40 dakika

Metnin Adı: İçimizdeki Güzellikler

Metnin Türü: Öyküleyici Dijital Metin

Kullanılan Akıcı Okuma Yöntemi: Tekrarlı okuma

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, gereç ve kaynakça: Akıllı tahta, kâğıt, kalem.

Kazanımlar:

1. T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
2. T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.
3. T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.
4. T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
5. T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Öğrenme Öğretme Süreci

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık:

a. Öğretmen Hazırlığı: Akıllı Tahta ve ölçme araçları hazırlanır.

b. Öğrenci Hazırlığı: Öğrencilerden resim defteri ve boya kalemlerini getirmeleri istenir.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrencilere daha önce bir insana ya da başka bir canlıya yardımcı olup olmadıkları sorulur. Anlatmaları istenir.

b. Metni tanıma ve tahmin etme: Öğrenciler ön bilgileri, metnin başlığı, anahtar kelimeler ve resimler yardımıyla metnin içeriğini tahmin etmeleri için yönlendirilir.

c) Görsel okuma: Metnin resimlerine bakmaları istenir. Resimde neler gördüklerini sorulur ve resimden ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriği, başlığı ve resimleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorgulamaları sağlanır.

B. ANLAMA

a. Okuma: Öncelikle dijital metin akıllı tahtadan açılarak öğrencilere 2 defa izlettirilir. Bu sırada öğrencilerin metni takip etmeleri ve okuyucunun akıcı okuma kurallarına göre nasıl okuduğuna dikkat çekilir. Öğrencilere metnin öyküleyici bir metin olduğu buldurulur. İkinci aşama olarak öğretmen metni akıcı okuma kurallarına göre model olarak okur. Öğretmenin model olarak okumasının ardından öğrencilere sesli okuma yaptırılır. Bu sırada akıcı okuma hataları varsa öğrencilerin katılımı ile birlikte değerlendirilir. Metin son kez dijital olarak ekrandan bir daha okutulur.

b. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma: İlk olarak öğretmen öğrencilerden okudukları metindeki bilmedikleri kelimeleri belirlemelerini ister. Sınıfça belirlenen bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılır. Öğrencilerden; kelimenin anlamını tahmin etmeleri istenir. Bu süreçte kelimenin kendinden önce ve sonra gelen kelimeler, tanımlamaya yönelik ifadeler, kelimenin içinde geçtiği cümle ya da paragraftan yararlanma gibi yöntemlerin kullanılmasında rehberlik edilir. Tahminlerin doğruluğunu belirlemek için kelimeler sözlükten bulunarak gerçek anlamaları ile karşılaştırılır.

c. Metin İnceleme

Öğretmen dijital metnin, kendisinin ve öğrencilerin okumaları üzerinde öğrencileri konuşturur. Dijital metin okunurken metinde kahramanların konuşmalarında (Burak ve kızın babası) ‘Okuyucunun sesinin nasıl değiştiğini fark ettiniz mi?’ veya ‘İkilemelerde okuyucunun sesinin derinleştiğini hissettiniz mi?’ şeklinde sorular sorarak, öğrencilerin akıcı okumada önemli olan noktalara dikkatini çeker.

C. DEĞERLENDİRME

Son olarak ‘Morpa Kampüs’ eğitim sitesinde ‘İçimizdeki Güzellikler’ adlı dijital metin ile ilgili hazırlanmış çevrimiçi değerlendirme soruları cevaplanır ve metni anlatan bir resim çizmeleri istenir.

Hazırlayan
Bahadır SOYDAŞ

EK 5. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Okuma Hızı

Metnin adı : _____

Uygulama tarihi : _____

Sınıfı : _____

Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Toplam Kelime Sayısı	
Öğrencinin Yanlış Okuduğu Kelime Sayısı	
Öğrencinin Doğru Kelime Sayısı	
Öğrencinin Okuma Hızı	

EK 6. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Doğru Okuma

Metnin adı : _____

Uygulama tarihi : _____

Sınıfı : _____

Sıra No	Yanlış Türleri	Okuma Hataları
1	Atlayıp geçmeler	
2	Eklemeler	
3	Öğretmen tarafından verilen kelimeler	
4	Tekrar edilen kelimeler	
5	Yanlış okuma	
6	Ters çevirmeler	
Toplam		
Yüzde		

Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

EK 7. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Okuduğunu Anlama

Metnin adı : _____

Uygulama tarihi : _____

Sınıfı : _____

Soru No	Açıklama	En Yüksek Puan	Öğrenci Puanı
1	Basit anlama sorusu	0/2	
2	Basit anlama sorusu	0/2	
3	Basit anlama sorusu	0/2	
4	Basit anlama sorusu	0/2	
5	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	
6	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	
7	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	
8	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	
TOPLAM		20	
YÜZDE		100	

Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

EK 8. Prozodik Okuma Ölçeği

	Beklenen Davranış	1	2	3	4	5
1	Vurgulamalar					
2	Okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma					
3	Anlaşılabilirlik					
4	Verilen anlama uygun hızda okuma					
5	Karakterlerin duygusal durumunu yansıtma (sevinç, coşku vb.)					
6	Noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma					
7	Telaffuz ve aksan					
8	Ses tonunun hoşla gitmesi					
9	Ses kontrolünü sağlayarak okuma					
10	Hata yapmadan okuma					
11	Ses tonunun kendine olan güveni yansıtmaması					
12	Konuşur gibi bir ritimle okuma					

Ulusoy, M., Ertem, S.İ., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.

EK 9. Ön Test Metin ve Anlama Soruları

Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim

Merhaba Sevgili Günlüğüm.

Okulların kapanmasıyla birlikte yeni bir dönem başladı benim için. Önce ailemle tatile giderek güzelce dinledik. Tabii bu arada kardeşlerim de ben de kitap okumayı ihmal etmedik. Tatilden gelince annem beni çocuklar için hazırlanmış bir toplantıya götürdü. Burada bize temizlik kurallarıyla ilgili çok güzel bilgiler verdiler. Ben de unutmamak için bunların hepsini sana tek tek yazıyorum, sevgili günlüğüm.

Öncelikle kendi vücut temizliğimize dikkat etmeliymişiz. Bunun ilk şartı da sık sık banyo yapmaktan geçiyormuş. Dişlerimizi düzenli olarak günde en az iki kere fırçalamamız gerekiyormuş. Eğer böyle yapmazsak dişlerimiz çürürmüş ve ağzımız başkalarını rahatsız edecek kadar kötü kokarmış. Düzenli olarak yapmamız gereken işlerden bir diğeri ise tırnaklarımızı kesmekmiş. Tırnaklarımızın içinde gözümüzle göremeyeceğimiz kadar küçük mikroplar yaşarmış ve bunlar bizi hasta edebilirmiş. Tuvalet kurallarından da bahsetti hemşire teyze. Tuvaletten çıktıktan sonra ellerimizi bol su ve sabunla yıkamazsak mikroplar ölmezmiş. Toplantıda çevre temizliğinden de bahsedildi. Odamızın daima tertipli ve düzenli olmasına özen göstermeliymişiz. Özellikle tatil dönemlerinde annemize bu konuda yardımcı olmanın onu çok mutlu edeceğini düşündüm, sevgili günlüğüm. Evimizi nasıl temiz tutup yerlere çöp atmıyorsak okulumuzda ve sokakta da aynı davranışı sergilememiz gerekiyormuş. Yerlere asla tükürmemeli ve tüküren birini görürsek uyarmalıymışız. Benim toplantı boyunca öğrendiklerim bu kadar. İnşallah bunların hepsini uygulayabilirim. Çünkü geçen gün babam, öğrenmek kadar öğrendiklerini uygulamanın da önemli olduğunu söyledi.

Görüşmek üzere Sevgili Günlüğüm...

Can Kardeş dergisi

Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2012). İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı, 1. kitap. Ankara: Doku Yayınları

SORULAR

- 1- Okuduğunuz metinde, annesinin çocuğu götürdüğü toplantının konusu nedir?
- 2- Okuduğumuz metne göre, vücut temizliğimizin ilk şartı nedir?
- 3- Okuduğunuz metinde, dişlerimizi günde kaç defa fıralamamız gerekiyor?
- 4- Okuduğunuz metinde, toplantıda tuvalet kurallarını kim anlatmış?
- 5- Sence neden vücut temizliği önemlidir?
- 6- Yaşamında gördüğün çevremizi kirleten olayları düşün ve aşağıya maddeler halinde listesini oluştur.
- 7- Aşağıya evre kirliliğini ortadan kaldıracak çözüm önerilerini maddeler halinde yaz.
- 8-  ğrendiklerimizi hayatımızda uygulamalı mıyız? Nedeni aşağıya yazarak açıklayınız.

EK 10. Son Test Metin ve Anlama Soruları

GÖKYÜZÜNDEKİ DOST

Her şey sakindi. Gökyüzü her zaman yaptığı gibi yeryüzünü seyrediyordu. Fakat bir dakika içinde yeryüzü görünmez oldu. Nereden geldiği bilinmeyen bulutlar her yanı kaplayıvermiş ve bir yağmur başlamıştı. Yağmur damlaları, bulutlardan tek tek atlayarak yeryüzüne doğru inişe geçmişti. Damlalar arasındaki küçük yağmur damlası, yeryüzüne ilk defa ineceği için kalbi küt küt atıyordu. Aslında bunun korkulacak bir şey olmadığını biliyordu. Daha önce yeryüzüne inip sonra buharlaşarak tekrar gökyüzüne dönen ağabeyleri, ablaları ona her şeyi anlatmışlardı. Yeryüzünden, insanlardan, ağaçlardan, şehirlerden, denizlerden, kuşlardan, çocuklardan uzun uzun söz etmişlerdi. Ne ki küçük yağmur damlası bunların hiçbirisini de görmemişti. Bu yüzden içinde sonsuz bir heyecanla iniyordu yeryüzüne.

Yağmur damlaları gittikçe hızlanmaya başladı. Müthiş neşeliydiler. Yeryüzüne yaklaştıkça coşkulu çılgınlıklar atıyor, birbirleriyle şakalaşıp şarkılar söylüyorlardı. Aşağıyı şaşkınlıkla seyreden küçük yağmur damlası için her şey beklemediği kadar ilginç ve güzeldi.

Sokaklarda insanlar telaşla koşuyor, renk renk şemsiyeler açılıyordu. Şimdi yağmur kardeşleri sokakların, arabaların, kuşların, okulun, insanların, şemsiyelerin üstüne pıt pıt düşmeye başlamışlardı.

Giderek daha çok, daha çok düşmeye başladılar. Her yer hafifçe ıslanınca yerden güzel bir koku yükseldi. Küçük yağmur damlası, bu kokuyu içine çekip “Ah, biz yağmurlar ne güzel şeylermişiz!” diye kendi kendine konuşurken bir yandan da “Nereye düşsem?” diye düşünüyordu.

Çünkü düşmesine yirmi beş otuz metre bir mesafe kalmıştı.

A! O da ne? Gökyüzüne bakan bir çocuk. Sokağın tam ortasında, elleri cebinde ve şemsiyesiz. Şimdi ağzını açtı. Saçları sıırılsıklamdı.

Küçük yağmur damlası çocuğa yaklaştı, yaklaştı. Neredeyse çocuğun ağzına düşecekti. Fakat son anda yana kayarak çocuğun yüzüne düşüverdi. Artık yeryüzündeki bir çocuğun yüzündeydi. Çocuğun yüzünden yeryüzünü ve gökyüzünü seyretti bir süre.

Yeryüzü güzeldi. Gökyüzü güzeldi. Çocuk güzeldi.

Sonra yürüdüler. Çocuk bir vitrinin önünde durup aynaya baktı. Yüzündeki damlayı gördü. Eliyle silecekti ki vazgeçip silmedi ve kısa bir an, çok kısa bir an aynada göz göze geldiler. Gülümsedi çocuk. Küçük yağmur damlası ışıldadı. Güneş geldi. Havadaki serinlik, yerini güneşin sarışın sıcaklığına bıraktı. Küçük yağmur damlası, kardeşlerinin birer birer buharlaşıp gökyüzüne yükseldiklerini gördü. Ayrılmanın vakti gelmişti. Çocuğun kulağına fısıldadı: “Güneş bizi çağırıyor. Gitmemiz gerek. Ama merak etme yine geleceğim.” Çocuk gözlerini kapatıp “Haydi git, seni beklediğimi unutma.” dedi. Yağmur yağarken ıslak saçlarıyla gökyüzüne bakan bir çocuk vardır sokakta. Vardır ve bekleyecektir yağmur yağdıkça.

Mevlâna İdris ZENGİN

Kirpiler Şapka Giymez

Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2012). İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı, 1. kitap. Ankara: Doku Yayınları

SORULAR

1. Yağmur damlasının kalbi neden küt küt atıyordu?
2. Yağmur damlaları yeryüzüne yaklaştıkça neler yapıyorlardı?
3. Yağmur damlası yeryüzüne yaklaştığında, insanlar neler yapıyordu?
4. Küçük yağmur damlası nereye düştü?
5. Yağmur damlaları neden buharlaşır?
6. Sen bir yağmur damlası olsan neye düşmek isterdin? Nedeni ile birlikte aşağıya açıklayınız.
7. “Güneş bizi çağırıyor. Gitmemiz gerek. Ama merak etme yine geleceğim.” Yağmur damlası yeryüzüne tekrar döneceğini söylüyor. Sence bu nasıl olabilir?
8. Sen de yağmuru sever misin? Nedenini aşağıya açıklayınız?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...