



Social Sciences Indexed

**International**  
**SOCIAL MENTALITY AND**  
**RESEARCHER THINKERS JOURNAL**  
Open Access Refereed E-Journal & Refereed & Indexed  
SMARTjournal (ISSN:2630-631X)



Architecture, Culture, Economics and Administration, Educational Sciences, Engineering, Fine Arts, History, Language, Literature, Pedagogy, Psychology, Religion, Sociology, Tourism and Tourism Management & Other Disciplines in Social Sciences

2019

Vol:5, Issue:26

pp.1987-2005

www.smartofjournal.com

editorsmartjournal@gmail.com

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

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

**Bahadır SOYDAŞ**

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Ankara/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-0013-5576

**Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-1583-5591



Article Arrival Date : 28.11.2019

Article Published Date : 31.12.2019

Article Type : Research Article

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.414>

Reference : Soydaş, B. & Ertem, S. İ. (2019). "Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 5(26): 1987-2005

### **ÖZET**

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 Kelimeler:** Tekrarlı okuma, dijital metinler, akıcı okuma, anlama

### **ABSTRACT**

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 was 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

## 1. GİRİŞ

Günümüzde bilgiye duyulan ihtiyacın giderek artması ve bilginin daha da önem kazanmasına paralel olarak okumanın önemi de 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.

Kuhn vd. (2006), akıcılığın okuma becerisinin temel bir ögesi olduğunu belirterek akıcılığın daha iyi öğretilmesi için farklı, uygulanabilir çalışmalar gerektiğini ifade etmiştir. Baştuğ ve Akyol (2012), çalışmada 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 kullanılabilirdiği, 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).

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 ilkökulda 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 (Öztürk & 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 çevrimiçi ve çevrimdışı 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. Çiğerci (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.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

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

### 1.2. 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?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, dijital metinleri tekrarlı okuyarak, ilkökul 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).

### 2.2. 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.

### 2.3. 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 1.** 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 metinlerin, 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), ilkökul 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 (2004) 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 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 2.** 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.

Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin ölçülmek istendiği 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.

#### 2.4. 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 platformdur. 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.

**Tablo 3.** 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
Kızılay	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 öğretmenin incelemeyle 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 değerlendirilmesi 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 işleniş 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.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada okuduğunu anlama ve prozodi ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde araştırmacının 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. Araştırmacının 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), ilkökul 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.

## 3. BULGULAR VE YORUM

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

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

**Tablo 4.** 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 4’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 ( $\bar{X}=88$ ) karşılaştırıldığında, 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 ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akıcı okuma becerilerini geliştirmede dijital metinlerle tekrarlı okuma stratejisinin uygulaması, öğrencilerin okuma hızı seviyelerini artırmada faydalı olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** 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.

### 3.2. 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 6.** 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 6'da 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.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

**Tablo 7.** 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 7, 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 kelimeler’ %66,66 ve ‘tekrarlar’ 38,70 oranında bir azalma meydana geldiği görülmektedir.

### 3.4. 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 8.** 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 8’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.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

**Tablo 9.** 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 9’deki 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 görülmüştür. 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 10.** Çalışma Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrenci Kodu	Ön Test Anlama Puanları %	Son Test 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 10’da 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 11.** 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 11’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.

#### 4. 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.

##### 4.1. Sonuçlar

1. Çalışmanın birinci alt problemi olan ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinleri tekrarlı okuma öncesinde ve sonrasında okuma hızları ne düzeydedir?’ soruna 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.

#### 4.2. Tartışma

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; Dündar & 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 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.

Bu araştırmada 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 yansıtılabilme 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 öğrencileri 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.

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 anlamanın 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.

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.

### 4.3. Öneriler

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. 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.
5. 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.

NOT: Bu makale Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM danışmanlığında Bahadır SOYDAŞ tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### KAYNAKÇA

- 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, 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.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- 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, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish journal of education*, 2(3), 40-49.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58,71-74.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli vve 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.
- Ciğerci, M. F. (2015). *İlkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital metinlerin kullanılması.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: Using digitized books for preschool group storytimes. *Open Journal Systms*, 17(1), 43-68. <http://worldlibries.dom.edu/index.php/worldlib/article/view/43/68> sayfasından erişilmiştir.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: what?. *Language Arts*, 53(3), 288-314. [https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0%2C](https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C) 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](https://journals.uic.edu/ojs/index.php_fm/article/view/3340/2985#p7) sayfasından ulaşılmıştır.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43.
- 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.
- Değirmenci, H. (2014). *Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa Kampüs uygulaması.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- DePierro, J. E. (2018). *Fluency: What does IT really mean?.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://scholar.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.



- 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.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- 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. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Produktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*, 248, 26-28. [http://www.vizyon21y.com/documan/Genel Konular/Bilisim/Ekran Okumada Verimlik.pdf](http://www.vizyon21y.com/documan/Genel_Konular/Bilisim/Ekran_Okumada_Verimlik.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. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- 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.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- 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.
- 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.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2007). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin internet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- 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 (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.
- Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 176-199.
- Morpa Kampüs (2018). <https://www.morpakampus.com/kesfet> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- 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.
- 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.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- 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.
- 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.
- 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, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- 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.
- 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.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.

- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın 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 kontekstte etkililiği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 3(9), 40-58.
- 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.
- 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., & Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485.
- 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.