

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri: Basılı Metin ve Hipermetin Türlerine Göre Karşılaştırmalı Bir Analiz

Sezgi Özaslan Kayıkcı *

Seher Çetinkaya **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 28.01.2025
Düzeltilme: 25.02.2025
Kabul: 02.03.2025
Doi: 10.31464/jlere.1615144

Anahtar Sözcükler:

akıcı okuma
kâğıttan okuma
ekran okuma
doğrusal hipermetin
doğrusal olmayan hipermetin

ÖZET

Dijital çağda çocuklar günlük yaşamlarında ve okullarında basılı metinlerin yanı sıra ekrandan da metinler okumaktadır. Ekranların çocukların akıcı okuma becerilerine etkileri merak konusu olmuştur. Araştırmada ekran ile kâğıt arasındaki farkın yanı sıra metnin doğrusal ve doğrusal olmamasının öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 99 4. sınıf öğrencisi okuma hızlarına göre homojenlik gösteren üç gruba bölünmüştür. Aynı hikâye edici metin, gruplardan birine kâğıt üzerinden, birine ekrandan doğrusal hipermetin, diğere ise doğrusal olmayan hipermetin türünde okutulmuştur. Grupların doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarına ilişkin verilerinin analizi sonucunda metin türlerinin akıcı okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Dijital çağın çocuklarının akıcı okuma becerilerinin gelişiminde zayıf -güçlü yanları dikkate alınarak basılı metinlerden ve hipermetinlerden bütüncül bir şekilde yararlanılması önerilmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen “Bir Metni Dijital veya Basılı Bir Materyal Üzerinden Okumanın Akıcı Okumaya Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışmada bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 04/05/2023 tarihli 2023-82 sayılı kararıyla izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması söz konusu değildir.

Gönderim

Özaslan Kayıkcı, S. & Çetinkaya, S. (2025). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri: Basılı metin ve hipermetin türlerine göre karşılaştırmalı bir analiz. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11(1)*, 16-30.

Giriş

* Bilim Uzmanı ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8833-4082>, Bilim Sanat Merkezi. sezgiozarslan25@hotmail.com

** Prof. Dr. Seher ÇETİNKAYA ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-106X>, Ordu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, sbayat_cetinkaya@hotmail.com

Teknolojinin gelişmesi yaşantımızdaki birçok alanın gelişmesine, değişmesine ve dijitalle evrilmesine neden olmuştur. Yazının taş tablet, ağaç kabuğu ve papirüsten kâğıda uzanan yolculuğu günümüzde ekranlara evrilmiştir (Çetinkaya, 2022). Dijital çağda çocuklar erken yaşlardan itibaren tablet, akıllı telefon, televizyon gibi dijital araçlarla tanışmakta ve okuma faaliyetlerini giderek daha fazla ekran üzerinden gerçekleştirmektedir (Uçar, 2022). Aynı zamanda eğitim alanında teknolojinin artan kullanımıyla birlikte, dijital okuryazarlık ve ekran temelli okuma becerileri, geleneksel okuryazarlık becerileriyle bütünleşmiştir. Bu durum, dijital çağda yetişen çocukların okuma alışkanlıklarını ve okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediği konusunda önemli soruları gündeme getirmektedir. Özellikle okuma becerisinin temelini oluşturan akıcı okuma becerilerinin dijital ortamda nasıl şekillendiği ve etkilendiği, çağdaş eğitim bağlamında dikkatle incelenmesi gereken bir konudur.

Akıcı okuma, kelime tanıma ve ayırt etme becerisini içine alan, kelimeleri dilin kurallarına uygun bir şekilde *doğru okuma*, gereksiz duraklamalar yapmadan, kesintisiz bir *hızda okuma* ve aynı zamanda vurgu ve tonlamalara dikkat ederek konuşma ahenginde okuma olarak tanımlanan *prozodi* bileşenlerinden meydana gelir. (Baştuğ, 2021; Keskin & Akyol, 2014). Okuyucular, önce doğru okumayı geliştirir, ardından okuma hızını artırır ve son olarak prozodiyi kullanıma dahil ederler. Bu süreçte, her bir aşama bir öncekine dayalı olarak ilerler (Mathson vd., 2006). Nihayetinde akıcı okuma bu üç temel bileşenin birlikte işe koşulduğu okumadır (Zarain, 2007). Akıcı okuma becerisine sahip bir öğrenci, kelime tanımda zorluk çekmediği için metindeki anlamı yakalamakta güçlük çekmez (Allington, 2006). Bu yönüyle akıcı okuma, okuduğunu anlama sürecinin temelini oluşturur ve okuma eğitiminin erken aşamalarından itibaren geliştirilmesi gereken bir beceridir. İlkokuldan itibaren okuma eğitiminde, Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2019; MEB, 2024) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla basılı metinlerin yanı sıra dijital metinlerin de kullanılmasına yer verilmektedir. Bu bağlamda çocukların günlük yaşamlarında ve öğretim ortamlarında dijital okumanın artan eğilimi dijital veya basılı metinlerin akıcı okuma üzerindeki etkisini sorgulama ihtiyacını doğurmaktadır.

Dijital okuma, hipermetin kavramını beraberinde getirmiştir. Hipermetin kısaca dijital ortamda yer alan her türlü içerik olarak tanımlanmaktadır (Destefano ve Lafevre, 2007; Akt. Sulak, 2022). Hipermetinler doğrusal ve doğrusal olmayan türleri içerir. Doğrusal hipermetinler dijital ekranda okunan sabit ve etkileşimli olmayan metinlerdir (Sulak, 2022). Okuyucu doğrusal hipermetni okurken basılı bir metni okuduğu gibi yazarın sunduğu metin akışını takip eder. Bağlantılar sınırlıdır (örneğin bir makalede metin içi atıfta tıklayarak kaynakçaya gitmek ya da anahtar kelimeleri seçip tarayarak okumak gibi) ve dolayısıyla okuyucunun metin içindeki gezinme özgürlüğü sınırlıdır. Bu noktada doğrusal hipermetinleri basılı metinlerden ayıran temel özellikler; ekranda sayfaların bölünmesi, sayfaların aşağı-yukarı dikey olarak ilerlemesi, metinde sunulan yazı karakteri ve gelişen teknolojiyle ekran ışığının etkileri azaltılsa da gözlerin ekran ışığından yorulması olarak sıralanabilir (Elkatmış, 2015; Güneş, 2016). Ayrıca ekrandan okunan metinlerin yer duygusunu bozması okuduğunu anlamayı güçlendirmektedir. Basılı bir metin elde tutulurken metnin sayfadaki yerini ya da okunan paragrafın metindeki yerini

hatırlamak daha kolaydır (Walsh, 2016). Bu özelliklerin okuma hızını olumsuz etkileyeceği vurgulanmasına rağmen Kong ve diğerleri (2018) meta-analiz çalışmalarında okuma hızı açısından kâğıttan okumanın, ekrandan okumaktan çok da farklı olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Porion ve diğerleri (2016) dijital araçtan yapılan okumada, ekranın boyutu ve metnin ekran sayfasındaki sunum şekli gibi koşullar yerine getirildiğinde okuma performanslarında önemli değişiklikler olmadığını vurgulamaktadırlar.

Doğrusal olmayan hipermetinler gömülü bağlantılar, animasyon, ses, müzik, video gibi öğeler içerir (Sulak, 2022). Doğrusal olmayan okumada okuyucu sabit bir akışı takip etmek ya da etmemek konusunda özgürdür. Bağlantılar sayesinde metnin ilerleyeceği yönü kendisi belirleyebilir. Bağlantıların çoğalması, aynı sayfadan okumaya başlayan okuyucuların seçtikleri bağlantılara göre okuduklarının farklılaşmasına yol açar (Liu, 2012). Hipermetinlerde çoklu uyaranların çocukların okuma motivasyonunu arttırması, okunan metne dikkat çekmesi, üst bilişsel becerileri geliştirmesi avantaj olarak ele alınmaktadır. Fakat doğrusal olmayan hipermetinler çoklu uyaranlar içerdiği için okuyucuların dikkati dağılabilir ve bu durumda okuma hızı olumsuz etkilenebilir (Güneş, 2016; Kazan ve Gökbulut, 2021; Susar Kırmızı, 2021). Akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama ile çift yönlü ilişkisi (Rasinski, 2010) temele alındığında hipermetinlerde anlamada ile ilgili eleştirileri de dikkate almak gerekir. Hipermetinlerde sayfaların bölünmüş olarak sunulması ve bağlantı seçenekleri okuyucuyu metnin bütününden koparabilmektedir (Güneş, 2016). Hipermetinlerde kaybolma (Theng ve Thimbleby, 1998) şeklinde adlandırılan bu durum akıcı okumayı olumsuz etkileyebilir. Cazacu ve Banica (2001) uzun metinler ekran yerine kâğıt üzerinden okunduğunda, metindeki ayrıntıların daha iyi anlaşıldığını ve hatırlandığını vurgulamaktadırlar. Özellikle yetişkinler dijital okumada yüzeysel, göz gezdirerek hızla okuma eğilimindedirler ve bu durum metnin anlamını kaçırmaya neden olabilmektedir (Delgado vd., 2018). Buna karşın Schwabe ve diğerleri (2022) çoklu uyaranların dijital metinlerde dikkat dağıtmaktan ziyade okuduğunu anlama becerisini daha çok desteklediğini öne sürmektedirler.

Okumanın ekran aracılığıyla gerçekleşmesi, metinle etkileşim biçimlerini değiştirmekte; sayfalar arası geçişler, metin içi bağlantılar arası geçişler ve çoklu ortam uygulamaları farklı dikkat becerilerini gerektirmektedir. Ayrıca dijital araçlardan yapılan okuma, dijital yeterlilikler ve farklı bilişsel süreçler gerektirmesi gibi nedenlerle geleneksel okuma süreçlerinden ayrılmaktadır. Bu ayrımın öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini anlamak, dijital çağda etkili okuma stratejileri geliştirebilmek adına kritik bir gerekliliktir. Alanyazında akıcı okuma becerisinin dijital ya da basılı bir materyal üzerinden okumaya göre nasıl değişim gösterdiğini karşılaştıran araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin bazı araştırmalarda metnin basılı ya da dijital olmasının okuma hızı (Başaran, 2014; Clinton, 2019, Kazan ve Gökbulut, 2021; Schwabe vd., 2021; Uçar, 2022) ve doğru okumada (Kazan ve Gökbulut, 2021) fark yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Ancak bazı araştırmalarda okuma hızı (Baştuğ ve Keskin, 2012), doğru okuma (Baştuğ ve Keskin, 2012; Clinton, 2019) ve prozodi (Kazan ve Gökbulut, 2021) basılı metin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Uçar'ın (2022) öğrenme

güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ise doğru okuma ve prozodinin dijital metin lehine farklı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, farklı metin türlerinde ve farklı çalışma gruplarında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada akıcı okuma becerisinde ekran ile kâğıt arasındaki farkın yanı sıra metnin doğrusal ve doğrusal olmamasının da incelenmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle araştırma, dijital/basılı, doğrusal/doğrusal olmayan türde okuma ile ilgili mevcut tartışmaları sınamaya katkı sağlayabilir. Araştırma, öğretmenlere akıcı okuma beceresinin geliştirilmesinde metnin sunulma biçimi konusunda fikirler verebilir. Temel okuryazarlık becerilerinin dijital teknolojilerle desteklenmesi ya da başka bir değişle dijital okuryazarlık becerileriyle entegrasyonu konusunda program geliştirme uzmanlarına ve eğitim teknolojileri alanında içerik geliştiren uzmanlara fikirler sunabilir. Bu temellere dayanarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerileri okudukları metnin türüne (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı okudukları metnin türüne (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri okudukları metnin türüne (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir değişkende meydana gelen değişikliğin başka bir değişkende farklılık yaratma durumunun incelendiği araştırmalar ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada metnin sunulma biçimi değiştiğinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ordu ilinin Korgan ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören 99 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler okuma hızlarına göre homojenlik gösteren üç gruba bölünmüştür.

Çizelge 1: Öğrencilerin Okuma Gruplarına Dağılımına İlişkin Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet		Dakika okunan doğru kelime sayısı			Toplam
	Kadın	Erkek	90-140			
			<90 kelime	Kelime	>140 kelime	
Basılı Metin	11	22	10	20	3	33
Doğrusal Hipermetin	10	13	10	20	3	33
DoğrusalOlmayan Hipermetin	15	18	10	20	3	33

Üç homojen grubun oluşturulabilmesi için öğrencilere hikâye edici metin türünde olan “Cesur Vay’ın Deniz Macerası” metni okutulmuş ve öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı (Akyol, 2006) hesaplanmıştır. Akyol ve diğerleri (2014) tarafından belirlenen ölçütlere göre, 4. sınıf öğrencilerinin ilkbaharda okuması gereken doğru kelime sayısı 90-140’tır. Bu ölçüt esas alınarak 90 kelimenin altında, 90-140 kelime arasında ve 140 kelimenin üzerinde okuyan öğrencilerin homojen olarak dağıldığı üç grup oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin belirlenmesinde kullanılan metinler, doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarının hesaplanmasında izlenen aşamalarla ilgili detaylar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Metinler

Araştırma kapsamında, öğrencilere Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 4. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak önerilen ancak kendi illerinde kullanılmayan ders kitabından seçilen iki hikâye edici metin kullanılmıştır. Çalışma grubu içinde okuma hızlarına göre homojen gruplar oluşturmada “Cesur Vay’ın Deniz Macerası” metni kullanılmıştır. Daha sonra araştırma kapsamında farklı metin türlerini okuyan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde “Taş Çorbası” metninden yararlanılmıştır. Ateşman (1997) tarafından yapılan okunabilirlik değerlendirmelerine göre, “Taş Çorbası” metninin okunabilirlik puanı 74.16, “Cesur Vay’ın Deniz Macerası” metninin okunabilirlik puanı 86.01 olarak hesaplanmıştır.

Doğrusal Hipermetin, 12 punto yazı boyutuyla hazırlanmış ve bilgisayar ekranı üzerinden okutulmuştur. Doğrusal Olmayan Hipermetin ise Microsoft PowerPoint programı kullanılarak, metne eklenen bağlantılar, görseller ve animasyonlarla zenginleştirilmiştir. Doğrusal olmayan hipermetnin düzenlenmesinde, ilkokuma yazma ve Türkçe öğretimi alan uzmanı ve bilişim teknolojileri alan uzmanından görüşler alınmış ve bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Doğru Okuma Formülü

Öğrencilerin doğru okuma becerileri dakikada doğru okudukları kelime sayısına göre belirlenmiştir. Öğrenciler metni okurken yapılan hatalar tespit edilmiş ve elde edilen veriler, “doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı x 100 = doğru okuma yüzdesi” formülüyle hesaplanmıştır (Rasinski, 2010). Yanlış okunan kelimelerin tespiti için Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Doğru okuma puanları, Rasinski (2010) tarafından belirtilen okuma seviyeleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Rasinski’ye (2010) göre, %92 altı okuma seviyesi endişe düzeyini, %92-%98 öğretim düzeyini, %99-%100 ise serbest okuma seviyesini ifade etmektedir.

Okuma Hızı Formülü

Öğrencilerin okuma hızları “1 dakikada okunan toplam kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı = 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı” (Rasinski, 2010) formülüyle hesaplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında ise, Akyol ve diğerlerinin (2014) ilkökul öğrencileri için önerdiği dakikada okunması gereken kelime sayıları göz önünde bulundurulmuştur.

Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .981, yapı geçerliliği ise KMO=.97’dir. Bu ölçek, 15 sorudan oluşmakta olup likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 60’tır. Öğrencinin prozodik okuma yeterliliği için toplam puanın en az yüzde ellisini alması gerekmektedir (Keskin vd., 2013). Ölçeğin puanlanması şu şekildedir: Her zaman gözlendi (4), çoğu zaman gözlendi (3), zaman zaman gözlendi (2), nadiren gözlendi (1), hiçbir zaman gözlenmedi (0).

Verilerin Analizi

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin elde edilen veriler öncelikle normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Normallik varsayımına ait veriler Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2: Normallik Varsayımı Analizine İlişkin Veriler

Veriler	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Doğru Okuma Yüzdesi	99	95.15	3.64	.023	81.40	100.00	-1.191	1.965
Okuma Hızı	99	86.38	26.92	.200	26.00	155.00	.262	-.324
Prozodi Puanları	99	25.24	14.48	.184	.00	53.00	.070	-.935

*p<.05

Çizelge 2'den görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına göre okuma hızı ve prozodi verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>.05$). Ayrıca verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları -2 ile +2 sınırları içindedir. Bu durumda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Kilmen, 2020).

Farklı metin türlerini okuyan öğrenci gruplarının akıcı okuma becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrencilere, kendi illerinde kullanılmayan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 4. sınıf öğrencileri için önerilen bir Türkçe ders kitabındaki metinler okutulmuştur. Böylece, öğrencilerin daha önce bu metinlerle karşılaşma olasılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ateşman (1997) tarafından hesaplanan okunabilirlik puanlarına göre, metinlerin sınıf seviyesine uygunluğu kontrol edilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı okullarda, öğrencilere sessiz bir ortam sağlamak amacıyla kütüphane tercih edilmiştir. Akıcı okuma becerilerini değerlendirirken, her öğrenciye sesli okuma yaptırılmış ve ses kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlar her öğrenci için iki kez dinlenmiş ve puanlamalar dikkatlice yapılmıştır. Ayrıca, ses kayıtlarından rastgele seçilen 20 kayıt, araştırmacı dışında bir sınıf eğitimi uzmanı tarafından da puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası geçerlilik, Miles ve Huberman formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmada geçerlilik %84 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın sağlanabilmesi için geçerliliğin en az %70 olması gerektiği ifade edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu noktada kodlama geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

Öğrencilerin doğru okuma puanlarını okudukları metin türüne göre incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3'te sunulmaktadır.

Çizelge 3: Doğru Okuma Puanlarının Metin Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Doğru Okuma Yüzdesi	Basılı Metin	33	94.30	4.14	Gruplar arası	47.518	2	23.759	1.814	.169
	Doğrusal Hipermetin	33	95.16	3.82	Gruplar içi	1257.261	96	13.096		
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	96.00	2.72	Toplam	1304.778	98			

* $p<.05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, doğru okuma ortalamaları okunan metin değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1.814$; $p>.05$). Doğru okuma ortalamaları basılı metin grubunda $\bar{X}=94.36$, doğrusal hipermetin grubunda $\bar{X}=95.16$ ve doğrusal olmayan hipermetin grubunda $\bar{X}=96.00$ 'dır. Her bir metin türü grubu için öğrencilerin doğru okuma düzeyleri Rasinski (2010)'a göre (%92-%98) öğretim düzeyindedir.

Öğrencilerin okuma hızı puanlarını okudukları metin türüne göre incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4'te sunulmaktadır.

Çizelge 4: Okuma Hızı Puanlarının Metin Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okuma Hızı	Basılı Metin	33	84.84	29.9	Gruplar arası	388.747	2	194.374	.264	.768
	Doğrusal Hipermetin	33	89.18	28.0	Gruplar içi	70660.667	96	736.049		
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	85.12	22.9	Toplam	71049.414	98			

* $p<.05$

Analiz sonuçlarına göre okuma hızı puanları okunan metin türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.264$; $p>.05$). Okuma hızı puan ortalamaları basılı metin grubunda $\bar{X}=84.84$, doğrusal hipermetin grubunda $\bar{X}=89.18$ ve doğrusal olmayan hipermetin grubunda $\bar{X}=85.12$ 'dir. Her bir metin türü grubu için öğrencilerin okuma hızları Akyol ve diğerlerine (2014) göre yeterli (90-140) düzeydedir.

Öğrencilerin prozodi puanlarını okudukları metin türüne göre incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 5'te sunulmaktadır.

Çizelge 5: Prozodi Puanlarının Metin Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Prozodik Okuma	Basılı Metin	33	27.75	15.0	Gruplar arası	313.273	2	156.636	.742	.479
	Doğrusal Hipermetin	33	23.93	14.8	Gruplar içi	20252.909	96	210.968		
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	24.03	13.5	Toplam	20566.182	98			

*p<.05

Çizelge 4'ten görüldüğü gibi prozodi puanları, okunan metin türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F = .742$; $p > .05$). Prozodi puan ortalamaları basılı metin grubunda $\bar{X} = 27.75$, doğrusal hipermetin grubunda $\bar{X} = 23.93$ ve doğrusal olmayan hipermetin grubunda $\bar{X} = 24.03$ 'tür. Her bir metin türü grubu için öğrencilerin prozodi puanları Keskin ve diğerlerine (2013) göre yeterli (<30) düzeyde değildir.

Tartışma ve Sonuç

Akıcı okuma becerisi, bireyin metni doğru okumasını, hızlı okumasını ve metni anlamına uygun bir ifadeyle seslendirmesini gerektiren çok boyutlu bir beceridir. Bu çok boyutlu beceri üzerinde okuma metinlerinin basılı veya dijital olması, doğrusal ya da doğrusal olmayan bir yapıya sahip olması gibi faktörlerin etkileri önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinin farklı metin türlerine (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre nasıl değiştiği incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerinin doğru okuma puanların, metnin sunulma biçimi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Her bir metin türünde öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri (%92-%98) Rasinki'ye (2010) göre öğretim düzeyindedir. Bu durum, doğru okuma becerisinin metin türünden bağımsız olabileceğini düşündürmektedir. Önceki araştırmalar (Delgado vd., 2018; Kazan ve Gökbulut, 2021) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak dijital ve basılı metinler arasındaki farklılıkların doğru okuma becerisini etkilemediğini göstermiştir. Dijital ekranlarda okuma süreci, özellikle doğrusal olmayan hipermetinlerde, daha fazla bilişsel yük gerektirse de kod çözme ve doğru okuma becerilerinin temel olarak metin yapısından bağımsız olarak geliştiği görülmektedir (DeStefano ve LeFevre, 2007). Öğrencilerin doğru okuma becerilerinin, metnin doğrusal veya doğrusal olmamasından etkilenmemesi, temel okuryazarlık süreçlerinde öğrencilerin kelime tanıma ve kod çözme becerilerinin büyük ölçüde otomatikleşmiş olmasına bağlı olabilir. Abbott ve diğerleri (2009) öğrencilerin dakikada yaklaşık 80 doğru kelime okuduklarında okumanın otomatikleştiğini başka bir değişle bağımsız okuma aşamasına geçildiğini belirtmektedirler.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular öğrencilerin okuma hızlarının metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin her bir metin türünde okuma hızları (90-140 kelime) yeterli (Akyol vd., 2014) düzeydedir. Araştırmada doğrusal olmayan hipermetin tek bir sayfada sunulmuştur. Bu noktada doğrusal hipermetin ile basılı metnin okuma hızında fark yaratmaması sürpriz değildir. Nitekim araştırmalarda (Başaran, 2014; Clinton, 2019; Dünder ve Akçayır, 2012; Kazan ve Gökbulut, 2021; Schwabe vd., 2021; Uçar, 2022) benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu durum ilkokulda çocukların öğretim ortamında ve günlük yaşamlarında ekrandan okumaya aşina olmaları ile açıklanabilir. Aynı zamanda sayfalar bölünmediğinde okuma hızının metnin ekran ya da kâğıt üzerinde olmasından etkilenmediği düşünülebilir.

Araştırmada doğrusal olmayan hipermetinde sayfalar bölünmüş ve metne çeşitli görseller, animasyonlar ve bağlantılar eklenmiştir. Doğrusal olmayan hipermetinlerin, öğrencilerin okuma hızını düşürdüğü vurgulanmaktadır (Blom vd., 2018). Özellikle okuyucular metinler arası geçiş yaptığı için doğrusal olmayan hipermetinlerin okuma süresini uzatabileceği düşünülmektedir (DeStefano ve LeFevre, 2007) rağmen araştırma sonuçları bu düşünce ile çelişmektedir. Araştırmada öğrencilerden metni sesli olarak okumaları istendiği için öğrenciler bağlantılara ve diğer çok modlu uygulamalara ilgi göstermemiş, metnin yazılı içeriğini okumaya odaklanmış ve okuma hızlarını esnek bir şekilde ayarlayabileceklerini düşünmemiş olabilirler.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular, öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin metin türüne göre değişmediğini göstermektedir. Goodwin (2020), kâğıt üzerinde okuma yapıldığında vurgu ve tonlamaların dijital okumaya kıyasla daha belirgin olduğunu öne sürmektedir. Wolf ve Barzillai (2009), dijital okuma ortamlarının derin okuma süreçlerini zorlaştırabileceğini ve prozodi gibi bileşenlerin gelişimini desteklemekte yetersiz kalabileceğini vurgulamaktadır. Bu düşünceyi destekler şekilde Kazan ve Gökbulut'un (2021) öğrenme güçlü çeken öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada ekrandan okuyan öğrencilerin prozodi ortalaması, kâğıttan okuyan öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Ancak bu araştırmada öğrencilerin prozodi puanlarının anlamlı farklılık göstermemesi hipermetinlerde prozodinin olumsuz etkilenebileceği savını desteklememektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin prozodi puanlarının (<30) okunan metnin türünden bağımsız olarak yetersiz (Keskin vd., 2013) olduğu görülmektedir. Türkiye’de ilkökul düzeyinde yapılan diğer araştırmalarda da (Baştuğ, 2012; Sulak ve Sönmez, 2019; Yılmaz ve Baydık, 2017) öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yeterli seviyede olmadığına rastlanmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak okuma eğitiminde prozodinin geliştirilmesine yeterli önemin verilmediği düşünülebilir. Dowhower (1991) bu durumu, prozodiyi akıcı okumanın “*ihmal edilen yoldaşı*” olarak vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerden sesli okuma yapmaları istendiğinde, öğrenciler doğru okuma ve okuma hızına odaklanarak (Akyol vd., 2014) daha mekanik bir okuma yapıp prozodiyi ihmal ediyor olabilirler.

Sonuç olarak araştırma bulguları, öğrencilerin metin türlerine bağlı olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Araştırma dijital veya basılı metin türlerinin okuma performanslarında önemli farklar yaratmadığını ortaya koyan birçok araştırmayla (Başaran, 2014; Blom vd., 2018; Clinton, 2019; Dündar ve Akçayır, 2012; Kong vd., 2018; Porion vd., 2016; Schwabe vd., 2021) örtüşmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde hem dijital ve hem basılı metinlerin kullanılmasına işaret etmektedir. Ancak dijital/basılı, doğrusal/doğrusal olmayan türde okumanın okuma performanslarındaki etkisiyle ilgili tartışmalar ve araştırmalar devam etmektedir. Bu noktada önemli olan Wolf ve Barzillai'nin (2009), belirttiği gibi dijital çağda yetişen yeni nesil için okuma becerilerinin geliştirilmesinde “*her iki dünyanın en iyisi*” yaklaşımını benimsemektir. Bu bakış açısı, basılı metinlerin derinlemesine düşünme ve analitik okuma alışkanlıklarını besleyen yönleri ile dijital metinlerin etkileşimli ve çoklu ortam

olanaklarını bir araya getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşıma ve araştırma sonuçlarına dayanarak okuma eğitiminde dijital ve basılı materyallerin dengeli bir biçimde bir arada kullanılması önerilebilir. Örneğin sesli okuma modelleri ve vurgu-tonlama yapmayı teşvik eden uygulamalar eklenmiş dijital okuma materyalleriyle öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Eğitim teknolojisi alanında içerik geliştirenler tasarımda denge sağlamalı; görsel-işitsel öğeleri metni destekleyecek şekilde kullanırken, okuyucunun odağını metinden uzaklaştırmamaya özen göstermelidir. Öğretmenler okuma eğitiminde dijital ve basılı okuma materyallerin üstün yanları olduğunu dikkate alarak öğrencilere zengin bir okuma deneyimi kazandırmaya özen göstermelidir. Böylece, öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği okuma stratejilerini kazanması sağlanabilir.

Bu çalışmada akıcı okuma becerileri açısından homojen olan üç farklı grup oluşturulmuştur. Gruplara aynı hikâye edici metin farklı türlerde okutulmuştur. İlerideki çalışmalarda aynı gruba farklı metin türleri (basılı/doğrusal hipermetin/doğrusal olmayan hipermetin ve ayrıca hikâye edici/bilgilendirici) belli aralıklarla okutularak akıcı okuma becerileri incelenebilir.

Kaynakça

- Abbott M., Wills H., Greenwood CR., Kamps D., Heitzman-Powell L., & Selig J., (2009). The combined effects of grade retention and targeted small-group intervention on students' literacy outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 26(10), 4-25. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560903396876>.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). International Reading Association.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSBD307>
- Baştuğ M., & Keskin H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi.
- Blom, H., Segers, E., Knoors, H., Hermans, D., & Verhoeven, L. (2018). Comprehension and navigation of networked hypertexts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 306-314. <https://doi.org/10.1111/jcal.12243>
- Cazacu, S. T., & Banica, L. (2001). Reading long (continuous) texts on paper and on computer. In Arabski, J. (Ed.) *Challenging tasks for psycholinguistics in the new Century*, Proceedings of the 7th ISAPL Congress, Katowice, University of Silesia, 188-292.

- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Çetinkaya, S. (2022). Okumanın evrimi. İçinde S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed.) *Dijital çağda okuma eğitimi* (ss. 1-44). Vizetek Yayıncılık
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- DeStefano, D., & LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dündar, H., & Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/188>
- Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: Ekran okuma. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(18), 1-15.
- Goodwin, A. P., Cho, S. J., Reynolds, D., Brady, K., & Salas, J. (2020). Digital versus paper reading processes and links to comprehension for middle school students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Johnson B., & Cristensen L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. Demir, S.B.) Eğiten Kitap.
- Kazan, G., & Gökbulut, B. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekran ve kâğıttan okuma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-34. <https://doi.org/10.47770/ukmead.903654>
- 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. <https://doi.org/10.16916/aded.09329>
- Keskin, H.K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://doi.org/10.17860/efd.92252>
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı*. Anı Yayıncılık.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Liu, Z. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science*, 5(1), 85-94.
- Mathson, D. V., Allington, R. L. & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*. (pp.106-119). Guilford.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programları. Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569-576.
- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2nd ed.). Scholastic.
- Schwabe, A., Brandl, L., Boomgaarden, H. G., & Stocker, G. (2021). Experiencing literature on the E-reader: The effects of reading narrative texts on screen. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 319-338. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12337>
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. (2022). No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, 25(6), 779-796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>
- Sulak, S. E. (2022). Basılı metin ve dijital metin okumalarının karşılaştırılması. İçinde S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed.) *Dijital çağda okuma eğitimi*. (ss.205-210). Vizetek Yayıncılık.
- Sulak, S. E., & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Susar Kırmızı, F. (2021). *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Theng, Y. L., & Thimbleby, H. W. (1998). Addressing design and usability issues in hypertext and on the world wide web by re-examining the "lost in hyperspace" problem. *Journal of Universal Computer Science*, 4(11), 839-855.
- Uçar, G. (2022). Dijital okumanın ilköğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 179-195.
- Walsh, G. (2016). Screen and paper reading research—A literature review. *Australian Academic & Research Libraries*, 47(3), 160-173.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.
- Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342983>
- Zarain, X. U. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Delaware, Newark, USA.

EXTENDED ABSTRACT

Reading on screens alters how individuals interact with texts; navigating between pages, transitioning through hyperlinks, and engaging with multimedia applications require distinct attention skills. Furthermore, reading on digital platforms differs from traditional reading as it requires digital literacy and engages different cognitive processes. Understanding this distinction and its impact on students' reading skills is crucial for developing effective reading strategies in the digital age.

In literature, studies comparing fluent reading skills based on the medium of reading—whether digital or print—have reported varying results. Some studies have found

no significant difference in reading speed (Başaran, 2014; Clinton, 2019; Kazan & Gökbulut, 2021; Schwabe et al., 2021; Uçar, 2022) or reading accuracy (Kazan & Gökbulut, 2021) based on whether the text is in print or digital format. However, other studies have reported significant differences in favor of print texts regarding reading speed (Baştuğ & Keskin, 2012), reading accuracy (Baştuğ & Keskin, 2012; Clinton, 2019), and prosody (Kazan & Gökbulut, 2021). These findings highlight the need for further research across different text types and study groups. This study aims to examine not only the differences between reading on screens and paper but also the impact of text linearity (linear vs. non-linear hypertext) on fluent reading skills.

1. Do fourth-grade students' reading accuracy skills significantly differ based on the type of text they read (print text, linear hypertext, non-linear hypertext)?
2. Do fourth-grade students' reading speed scores significantly differ based on the type of text they read (print text, linear hypertext, non-linear hypertext)?
3. Do fourth-grade students' prosodic reading skills significantly differ based on the type of text they read (print text, linear hypertext, non-linear hypertext)?

This study adopts a correlational survey model, which is one of the quantitative research methods. The study sample consists of 99 fourth-grade students enrolled in two different primary schools in Korgan, Ordu, during the second semester of the 2022-2023 academic year. The students were divided into three groups that were homogeneous in terms of reading speed.

In this study, reading accuracy, reading speed, and prosodic reading measurement tools were used as data collection instruments. While calculating students' reading accuracy percentage, reading errors were identified, and the obtained data were analysed using the following formula: $(\text{Number of correctly read words} / \text{Total number of words read}) \times 100 = \text{Reading accuracy percentage}$ (Rasinski, 2010). Reading speed was determined using the formula: $(\text{Total number of words read in one minute} - \text{number of incorrectly read words} = \text{number of correctly read words per minute})$ (Rasinski, 2010). To assess students' prosodic reading skills, the Prosodic Reading Scale developed by Keskin et al. (2013) was utilized.

The findings revealed that students' reading accuracy scores did not significantly differ based on text type. In all text types, students' reading accuracy percentages (>92%) were at a sufficient level (Rasinski, 2010). Previous studies (Delgado et al., 2018; Kazan & Gökbulut, 2021) have similarly indicated that differences between digital and print texts do not significantly affect reading accuracy.

Regarding the second research question, the results indicated no significant differences in students' reading speed across different text types. Across all text types, students' reading speeds (90-140 words per minute) were at an adequate level (Akyol et al., 2014). Similar findings have been reported in previous studies (Başaran, 2014; Clinton, 2019; Dündar & Akçayır, 2012; Kazan & Gökbulut, 2021; Schwabe et al., 2021; Uçar,

2022). This consistency may be attributed to children becoming accustomed to reading from screens both in educational settings and in their daily lives.

Regarding the third research question, the results indicated that students' prosodic reading skills did not vary based on text type. Goodwin (2020) argues that emphasis and intonation are more pronounced when reading on paper than on digital screens. However, this study does not confirm the claim that by hypertext reading negatively affects prosody. The findings align with numerous studies (Başaran, 2014; Blom et al., 2018; Clinton, 2019; Dündar & Akçayır, 2012; Kong et al., 2018; Porion et al., 2016; Schwabe et al., 2021), which suggest that digital and print text types do not lead to significant differences in reading performance. These results emphasize the importance of incorporating both digital and print texts in developing students' fluent reading skills.

Overall, the findings indicate that students' reading accuracy, reading speed, and prosody scores do not significantly differ based on text type. Based on these findings, it is recommended that reading instructions integrate both digital and print materials in a balanced manner. Teachers should strive to provide students with rich reading experiences by considering the strengths of both digital and print reading materials. This approach can help students develop reading strategies aligned with the demands of the digital age.