



DİJİTAL OKUMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ
THE EFFECT OF DIGITAL READING ON ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' FLUENT READING
SKILLS

Güngör Uçar¹

Makalenin Alanı: Türkçe Eğitimi

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

07.10.2022

Kabul Tarihi

22.12.2022

Anahtar Kelimeler

Akıcı okuma,
Okuma hızı,
Doğru okuma,
Prozodi,
Dijital okuma

Bu araştırmada, dijital okumanın ilkököl öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu'da bir devlet ilkökölünün 2. sınıf öğrencileri arasından amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş zayıf okuyucu olan iki öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; ön test ve son test uygulamalarında kullanılabilecek benzer özellikteki metinler, okuma hataları çizelgesi, hız çizelgesi ve prozodik okuma çizelgesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; dijital okumanın özellikle okuma hatalarının düzeltilmesinde ve prozodi becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Okuma hızının artırılmasında, dijital okuma beklenen etkiyi göstermese de öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital ortamda okuma materyallerinin kullanılması önerilmektedir.

Article Info

Abstract

Received

07.10.2022

Accepted

22.12.2022

Keywords

Fluent reading,
Reading rate,
Accurate reading,
Prosody,
Digital reading

In this study, it is aimed to reveal the effect of digital reading on primary school students' fluent reading skills. In the study, the action research design was used. The study group of the research consists of two students, who are poor readers, selected through purposive sampling among the 2nd grade students of a public primary school in Ordu. In data collection; Texts with similar features, reading error chart, speed chart and prosodic reading chart that can be used in pretest and posttest applications were used. As a result of the research; It has been demonstrated that digital reading is especially effective in correcting reading errors and improving prosody skills. Although digital reading does not show the expected effect in increasing the reading speed, it is recommended to use reading materials in the digital environment to improve the fluent reading skills of the students.

1. GİRİŞ

Gün geçtikçe okumanın tanımı değişip, anlam kurma temeline oturtulurken; okuyucudan da beklentiler farklılaşmaktadır. Okuyuculardan; ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaları, metin ile etkileşimde bulunmaları, metinden yeni anlamlar inşa etmeleri, elde ettikleri anlamları kullanmaları ve fonksiyonel okuyucu olmaları beklenmektedir. Anlaşılacağı gibi, okuma giderek daha karmaşık bir süreç gerektirmektedir. Okuyucuların okumadaki

¹ Altınordu İlkokulu, Ordu, e-posta: gungorucar@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9995-2674 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

öncelikli amacı anlam kurma olduğuna göre; yapılacak tüm etkinlikler, kullanılacak materyaller, oluşturulacak okuma ortamları, teknolojik yenilikler ve yeni stratejiler, anlama ve anlam kurmayı kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır. Akıcı okuma becerileri; doğru okumayı, uygun hızı ve prozodi özelliklerini içermektedir ve akıcı okuma okuduğunu anlamayı desteklemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin akıcı okumayı destekleyici çalışmalara yer vermesi önemlidir.

Öğretmenler akıcı okuma çalışmalarını planlarken, günümüz gelişmelerini de dikkate almalıdır. Teknolojideki gelişmeler, eğitim sektörüne de yansımakta, eğitimde teknolojinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Teknoloji kullanılarak eğitim ortamları zenginleştirilebilmekte ve çağımızın gerekliliklerine daha uygun hale getirilebilmektedir. Teknolojik gelişmelerle beraber, dijital okuma ortamları artmaya başlamış ve yeni okuryazarlık türleri ve becerileri ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada; dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma; okuduğunu anlamada önemli role sahip olan akıcı okuma becerilerinin gelişiminin desteklemesi, dijital okuma ortamlarının kullanımını etkisini ortaya konulmasını içermesi bakımından önemlidir.

1.1. Okuma ve Okuma Prensipleri

Okumak, simgesel imgeleri seslendirmek veya düşünceleri anlama eylemidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 1981; Akt: Demirel, 2002). Okuma, sembollerin anlamlandırılması, yeni düşünceler üretilmesi, göz ve beynin ortak etkinlikleridir (Yangın, 1999; Akt: Yılmaz, 2007).

Okuma eyleminin 5 prensibi bulunmaktadır. Okuma; anlam kurma sürecidir, akıcı olmalıdır, stratejik olmalıdır, hayat boyu devam etmelidir ve okumaya güdülenme sağlanmalıdır (Akyol, 2003).

Okuma Anlam Kurma Sürecidir: Okumada ön bilgiler önem taşımaktadır. Okuyucu ön bilgilerini ve geçmiş yaşantılarını kullanarak metni anlamaya çalışır. Metin, okuyucunun ön bilgileri ve geçmiş yaşantıları etrafında anlamlandırılır. Her okuyucu metni kendi ön yaşantısına ve bilgisine göre yorumlar. Okumadaki temel amacın anlam kurma olduğu düşünülecek olursa, ön bilgileri harekete geçirecek etkinlikler ve okuma ile ilgili çokça ön yaşantı oluşturulması önem arz etmektedir ve okumayı kolaylaştıracaktır.

Okuma Stratejik Olmalıdır: Okumanın amacını ve yöntemini belirlemek, stratejik okumayı sağlar. Anlam kurma sürecinde olduğu gibi, ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması önemlidir. Okuma metninin güçlük seviyesine, okuma amacına, ön bilgilere göre uygun bir

yöntem belirlendiğinde, okuma eylemi daha kolay, doğru ve zevk alınan bir hale gelir. Küçük yaşlardan itibaren okuyucular, stratejik okuma konusunda yönlendirilmelidir.

Okuma Hayat Boyu Devam Etmelidir: Süreklilik sağlandığı sürece okuma faaliyetlerinin niteliği artar ve okuma becerisi geliştirilmiş olur. Günümüz şartlarında okuma türlerinin ve beklenen becerilerin sürekli gelişip değiştiği göz önünde bulundurulacak olursa, okuyucular kendi okuma becerilerini geliştirme yönünde kendilerini sürekli güncellemelidir sonucuna varılabilir.

Okuma Güdülenmelidir: Okuma ile ilgili başlıca yapılması gereken, okuma faaliyetine karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanmasıdır. Küçük yaşlardan itibaren okuyucular güdülenmelidir. Okuyucuların kendilerine güvenmeleri, yardıma ihtiyaç duyulmadan okuma faaliyetinin gerçekleştirilmesi, okuma becerilerinin gelişimine katkı sunan güdüleme sağlanmalıdır.

Okuma Akıcı Olmalıdır: Kelime ayırt etme, akıcı okumanın temelini oluşturmaktadır. Hızlı ayırt edilen okuma beraberinde hızlı okumayı da getirir. Okuyucuların noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek ve okuma hatalarına yer vermeden okuma, akıcı okumadır.

1.2. Akıcı Okuma

Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, okuma hatalarına yer verilmeden konuşurcasına gerçekleştirilen ve anlam üniteleri önemsenen okuma, akıcı okumadır (Akyol, 2013).

Bir metnin anlayarak, uygun ifadelerle, eksiksiz, hızlı ve rahat okunması akıcı okumadır (Johns ve Lenski, 2001; Akt: Temur, 2011). Akıcılık, kelime tanıma ve kelime ayırt etme temeline dayanır. Akıcılığın çok boyutlu bir yapısı vardır. Tam ve doğru kelime çözümleme ve doğru kelime çözümleme, bu boyutlardandır. Bir diğer boyutu ise metin hakkında, anlamlı ve geçerli yorumlamalarda bulunmaktır. Bu boyutların hepsi, okuma ve anlama süreci için önemli boyutlardır (Temur, 2011)

Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular, okumada otomatikleşme seviyesine ulaşmış, kelime tanıma ve ayırt etmeyi iyi düzeyde gerçekleştirebiliyordur. Kelimeleri gördükten sonra hızlı bir şekilde tanıyıp, basit ve eksiksiz seslendirebilmektedirler (Stanovich, 1991; Akt: Temur, 2011).

Akıcılığın anlama ile sıkı bir ilişkisi vardır. Okuyucuların, okuma esnasında sesleri doğru seslendirmesi, hece ve kelimeleri hatasız seslendirmesi, uygun ses ve tonlama kullanılması ve uygun bir hızda okunması, anlama sürecini kolaylaştırmaktadır.

Okuma, kişilerin bilgi edinmesinde etkili ve önemli bir araçtır. Bu aracın önemi ve etkisi ise akıcı okumaya bağlıdır. Akıcı okumanın temelinde ise kelime tanıma vardır. Kelime hazinesi geliştikçe, kelime tanıma ve akıcı okumanın kalitesi artar. Okumada temel amaç anlama ve anlam kurmadır ve akıcı okuma anlamının sağlanması için önemlidir. Anlama ve akıcı okuma unsurları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Akıcı okumanın anlama üzerindeki etkisi, başarılı okumanın en önemli bileşeni olmasını sağlamaktadır. Kelime hazinesinin geliştirilmesi ve okuma motivasyonunda da etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Ertem, 2014).

1.3. Akıcı Okuma Türleri

Akıcı okuma; sesli akıcı okuma ve sessiz akıcı okuma olarak ayrılabilir. Sesli akıcı okumada, vurgu ve tonlamalar, metni seslendirme, ifade etme vb. önemli iken, sessiz okumada akıcılık metnin başından sonuna kadar dikkati koruyarak, konsantrasyonu sağlayarak, ilgi seviyesini düşürmeden okumanın sağlanmasıdır. Okuyucuların hem sesli hem sessiz okuma akıcılıkları geliştirilmelidir. İkisinin geliştirilmesi için farklı stratejiler ve yollar vardır (Temur, 2011).

1.4. Akıcı Okumanın Bileşenleri

Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucuların bazı becerileri yerine getirmesi gerekir. Akıcı okumanın bileşenleri şunlardır:

1. Doğru Okuma (sözcük tanıma)
2. Okuma Hızı (otomatiklik)
3. Prozodi

1.4.1. Doğru Okuma

Doğru okuma için kelimelerin doğru tanınması ve doğru seslendirilmesi gerekmektedir. Doğru okuma, akıcı okumanın diğer bileşenleri olan hız ve prozodiyi de etkilemektedir (Başaran, 2013; Akt: Ertem, 2014).

Doğru okuma, hızlı okumadan önce gelir. Bireylerde geliştirilmesi gereken öncelikli beceridir. Okuma başarısı düşük öğrenciler, okuma etkinliklerine çok uzun süre harcamak zorunda kalırlar. Okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etmedeki başarısı doğru okumayı desteklemektedir. Doğru okuyan okuyucunun akıcı okuma becerisi ve sonrasında da okuduğunu anlama becerisine katkı sağlanmaktadır (Akyol, 2013).

Akıcı okuma öğretiminde sadece sesler üzerinde durmak okuyucuların akıcı okuma becerisine katkı sağlamaz. Okuyucular, kelimeler üzerinde odaklanmalıdır ve kelimeleri hızlı, doğru bir şekilde tanımalıdır. Akıcı okuma alıştırmalarında, öncelikle kolay metinlerden başlanmalı, kolay okuma desteklenmeli ve kelime tanıma-kelime ayırt etme sağlanmalıdır.

Okumanın ve alt boyutu olan akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme vardır. Okumanın büyük bölümünü kelime tanıma oluşturur. Kelime tanıma becerisi gelişmeden, başarılı okuyucu olmak mümkün değildir ve anlama süreci sağlıklı bir şekilde sürdürülemez. Kelime tanımadaki yetersizlik akıcı okumayı ve sonrasında da anlamayı olumsuz yönde etkiler. Kelime tanıma; harf, hece, telaffuz gibi süreçlerle gerçekleşmektedir. Burada ön bilgilerin de payı büyüktür. Akıcı okuma ve anlama çalışmalarında kelime tanımaya ve kelime hazinesinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Çelenk, 2013).

Akıcı okumanın geliştirilmesinde ve doğru okuma becerisinin desteklenmesinde kelime tanıma, kelime ayırt etme ve kelime dağarcığının geliştirilmesi önemli olduğundan, anlamayı sağlamak için bu kavramlar üzerinde çalışmak gerekir. Kelime tanıma, kelimelerin doğru seslendirilmesini ifade ederken, kelime ayırt etme kelimeyi hem doğru seslendirme hem de anlamını bilmeyi gerektirir. Bu sebeple kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsamaktadır. Okumada hem doğru seslendirme hem de doğru anlamlandırmaya ihtiyaç vardır. Öğrencilerde ilk aşamada doğru seslendirme ön plana alınsa da zamanla bu beceriye anlamlandırma da eklenmelidir. İlkokul düzeyi ele alınacak olunursa, ilk yıllarda kelime tanıma, sonraki yıllarda kelime ayırt etme çalışmalarına yer vermek gerekir. Kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiyi bütüncül ve alfabetik yaklaşımlar ile ele alabiliriz. Bütüncül yaklaşım, kelime tanıma ve anlama ilişkisini çok derinlemesine ele almaz. Burada ön plana çıkan sık tekrar eden kelimelerden oluşan metinlerin kullanılmasıdır. Alfabetik yaklaşımda ise, seslerin kazandırılması ve harfler ile sesler arasındaki ilişkinin kavratılması üzerinde durur. Bu sebeple okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında alfabetik, geliştirilmesinde bütüncül yaklaşım rol oynamaktadır (Akyol, 2013).

Çocuklarda yazılı kelimeleri tanıma, ses bilincinin ve alfabetik farkındalığın oluşması ile mümkündür. Son yıllarda yapılan çalışmalar; yazılı kelimelerin tanınmasında, ses bilincinin ve alfabetik farkındalığın önemini ortaya koymuştur. Kelime tanıma becerileri düzenli bir eğitimle ve zihinsel etkinliklerle desteklenip, geliştirilebilir (Güneş, 2013).

Kelime tanıma ipuçları; görsel, şekil-ses, gramatik ve semantik ipuçlarıdır. Semantik ipuçları anlam ile ilişkilidir.

Kelime tanımada karşılaşılan ve doğru okumayı etkileyen unsurlar:

- Tanınmayan kelimenin okunmaması
- Sembol ve ses arasındaki ilişkinin kavranmaması
- Kelime ve harfleri karıştırma
- Heceleme güçlüğü
- Tekrarlamalar

Kelime dağarcığını geliştirmek de akıcı okuma becerileri için son derece önemlidir. Kelime dağarcığının geliştirilmesinde ve kelime öğretiminde; ilişkilendirici yöntem, parmak yöntemi ve gruplama yöntemi çalışmalarda yer almaktadır (Akyol, 2013).

1.4.2.Okuma Hızı

Kelimeyi hızlı tanıyamama okuma hızını ve okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla, okuma hızı, kelime tanıma ile doğrudan ilişkilidir (Moats, 2001; Akt: Ateş ve Yıldız, 2011). Akyol'a (2013) göre yavaş okumanın nedenleri; hece hece okuma, yavaş kelime tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okuma, dudak hareketleri yapma, içten konuşma, parmakla takip, kafa hareketleri, okuma sırasındaki geri dönmeler, satırlar ve paragraflar arası yavaş geçme, anlam ünitelerini okuyamamadır.

Güneş'e (2013) göre sesli okumada, yazılı materyal gözle algılanmakta, dil aracılığı ile seslendirilmekte, kulak ile işitilmekte ve beyne gönderilmektedir. Okuma becerileri gelişmiş bir bireyde bu süreç hızlı ilerlemektedir. İlkokul öğrencilerinin dakikada okumaları gereken kelime sayısı şu şekildedir:

Tablo 1. İlkokul öğrencilerinin dakikada okumaları gereken kelime sayısı

	Kelime Sayısı	Süre
1. Sınıf	0 - 60	1 dakika
2. Sınıf	61 – 80	1 dakika
3. Sınıf	81 – 100	1 dakika
4. Sınıf	101 - 120	1 dakika

1.4.3. Prozodi

Sesli okumadaki prozodik özellikler, ulama, durak, vurgu, tonlama, ezgi gibi ses özellikleridir. Prozodik özellikler hem okuyucu hem de dinleyici için anlamayı kolaylaştıran ipuçları sağlamaktadır (Ateş ve Yıldız, 2011).

Prozodik okuma, metnin doğal bir sesle, ahenkli bir şekilde okunmasıdır. Sesteki doğallık ve ahenk; vurgu, tonlama, ritim, duraklama, ses yüksekliği, boğumlama, ifade ve anlatımı içerir. Metindeki kelimelerin zorluk derecesi, uzunluğu ve cümle yapısı prozodiyi etkilemektedir. Okuyucunun prozodik okumayı amaçlaması, kelime hazinesinin gelişmiş olması, kelime tanıma ve ayırt etmedeki başarısı da prozodiyi etkilemektedir (Ertem, 2014).

1.5. Akıcı Okumayı Destekleyici Okuma Türleri

Özcan vd. (2013)'e göre akıcı okumayı destekleyen okuma türleri; sesli okuma, sessiz okuma, paylaşarak okuma, tekrarlı okuma, rehber yardımıyla okuma, koro halinde okuma, eşli okuma ve yankılayıcı okumadır.

Sesli Okuma: Yazıları görme, kelimeleri ve kelime gruplarını tanıma, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma süreci, sesli okuma sürecidir. Sesli okumanın başarılı olabilmesi, gerekli vurgu ve tonlamaları doğru bir şekilde yapmakla ilişkilidir. Sesli okuma etkinlikleri, sessiz okumaya hazırlık olarak düşünülebilir.

Sessiz Okuma: Sessiz okuma, ağız, dudak hareketleri gerektirmeyen, gözle zihin arasındaki bir süreçtir. Sesli okuma becerisi kazanılmadan, sessiz okuma becerisi geliştirilemez. Sesli okumaya göre, okuma hızı daha fazladır ve anlamayı kolaylaştırıcıdır.

Paylaşarak Okuma: Metnin diğer kişilerle birlikte okunmasıdır. Okuma metninin birden fazla okuyucu arasında paylaştırılarak okunmasıdır da denilebilir. Öğrencileri güdüleme, cesaretlerini artırma konusunda etkili bir okuma türüdür. Özellikle konuşma metinlerinin paylaşılması, vurgu ve tonlamayı desteklediğinden, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde de etkilidir.

Tekrarlı Okuma: Zayıf okuyucuların metni tekrar tekrar istenilen düzeye gelene kadar okumasıdır. Okuma esnasında, okuyuculara dönüt verilmeli, okuma hataları düzeltilmeli, okuma hızının doğru seviyeye gelmesi için destek olunmalıdır.

Rehber Yardımıyla Okuma: İyi düzeydeki bir okuyucunun, diğer okuyucuya rehberlik ettiği okuma türüdür. Okumanın daha akıcı hale gelmesi ve okuduğunu anlamının sağlanması için yol gösterilir. Okuma metni önce rehber tarafından okunur, diğer okuyucu dinler ve gözleriyle takip eder. Sonrasında okuyucu rehber ihtiyacı duymadan kendisi akıcı okumayı gerçekleştirir.

Koro Halinde Okuma: Metnin birden fazla kişi tarafından birlikte okunduğu okuma türüdür. Doğru okumaların örnek teşkil ettiği bu okuma türü, özellikle zayıf okuyucuların

kendisini geliştirmesinde etkilidir. Toplu okumada bir kişi okuduktan sonra diğerleri tekrar edebilir ya da gruplara ayrılarak okuma gerçekleştirilebilir.

Eşli Okuma: Öncelikle metin iki kişi olarak okunur. Zayıf olan okuyucu belli bir seviyeye geldiğinde tek başına okur. Seçilen metin, okuyucu seviyesinin biraz üstünde seçilebilir. Zayıf okuyucu ile metnin içeriği, görselleri incelenir, eşli olarak birlikte akıcı okuma sağlanır.

Yankılayıcı Okuma: Örnek okuma yapacak bir okuyucu metni kısa bölümler halinde seslendirir, diğer okuyucular ise arkasından tekrar eder. Sınıf içinde gruplara ayrılarak da gerçekleştirilebilecek bir okuma türüdür.

Ulusal düzeyde yapılan çalışmaların büyük bölümü, bir yöntemin akıcı okumaya etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlardan bazıları; yaratıcı okuma etkinlikleri (Gürer 2021), okuyucu tiyatrosu (Babacan, 2020), şiirler, etkileşimli sesli okuma, tekrarlı okuma, kelime duvarı yöntemi (Öztürk, 2019), tekerlemeler, öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma, okuma çemberi (Tosun, 2018), altı dakika yöntemi (Gürbüz,2015), yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, şeklindedir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızını anlamlı derecede artırırken, prozodiye bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Gürer, 2021). Okuyucu tiyatrosunun, kelime tanıma, prozodi becerilerini artırdığı, okuma hatalarını azalttığı ve okuma hızına etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur (Babacan, 2020). Kelime duvarı yönteminin akıcı okumanın tüm alt bileşenlerinin (hız, doğruluk, prozodi) gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür (Öztürk, 2019). Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı çalışmada, prozodi boyutu ele alınmış ve yöntemin prozodi becerilerini geliştirdiği sonucu bulunmuştur (Tosun, 2018). Altı dakika yönteminde ise okuma hatalarının anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir (Gürbüz, 2015).

Uygulanan farklı yöntem ve teknikler bazı çalışmalarda akıcı okumanın tüm bileşenlerini geliştirirken, bazı çalışmalar bir veya iki bileşeni üzerinde etkili olmuştur. Bu yöntem tekniklerin yanı sıra teknolojinin de kullanılarak, okuma ortamlarının dijitalleştirilmesi, akıcı okumanın gelişimi açısından önemli rol oynamaktadır.

1.6. Dijital Okuma

Verinin oluşturulmasından, işlenmesine, bilginin üretilmesinden tüketilmesine kadar olan süreçte teknoloji önemli hale gelmiştir. İçinde yaşadığımız dönem dijital anlamda öğrenme ve okuma ortamları sunan bir dönemdir. Okumanın ekrandan mı yoksa basılı materyallerden mi yapılması gerekliliği, avantaj ve dezavantajları, okuma ortamlarının

dijitalleşmesi gibi konular son dönemlerde araştırmacıların ilgi odağı olmuştur (Keskin, Baştuğ ve Atmaca, 2016).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim, eğitimi ve okuma ortamlarını doğrudan etkilemektedir. Basılı materyallerin yanında ekran okuma ortamlarının sayısı artmaktadır. Basılı materyallerin yerini dijital ortamlarda ekran okuma almaya başlamıştır (Güneş, 2013). Günümüzde, sadece basılı materyalleri kullanmak okuma-yazma ve okuryazarlık için tek başına yeterli olmamakta, toplumun ve dünyanın gerekliliklerinin gerisinde kalmaya sebep olmaktadır (International Reading Association, 2009; Akt: Yamaç, 2018). Teknolojik gelişmeler ile birlikte maliyeti yüksek basılı materyaller, yerini her yerde kolay ulaşım imkânı sağlayan e-kitaplara bırakmaktadır (Önder, 2011). Bilginin paylaşılması ve bilimsel araştırmalara rahat ulaşım, bilgilerin kolay arşivlenmesi ve paylaşımı yine teknoloji ile mümkün olmaktadır. Dijital okuma ortamlarının bilginin kolay güncellenmesi, maliyetin düşük olması, ulaşımın ve paylaşımın kolay olması, okuma ortamını zenginleştirmesi gibi avantajlı yönlerinin yanı sıra daha üst düzey okuma becerisi gerektirmesi, dikkati dağıtacak unsurların fazla olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Rukancı ve Anameriç, 2003). Ancak dezavantajlarını en aza indirmeye çalışarak dijital okuma ortamlarından vazgeçilmemektedir (Öngöz, 2011).

Dijital teknolojilerle birlikte, okuma ortamları, e-içerikler günden güne değişime uğramaktadır. Kitapların kapağından, içindekiler bölümüne, içeriğinden, resimlenmesine kadar birçok unsur dijital anlamda değişime ve dönüşüme maruz kalmaktadır. Günümüzde bilgi, dijital araçlar ile dijital okuma yoluyla edinilmekte ve aktarılmaktadır. Okumanın ekrandan yapılması ile geleneksel okumadan ayrılan dijital okuma; okuma hızı, yöntemi, içerik çeşitliliği gibi yönleriyle de fark yaratmaktadır (Odabaş ve Akkaya 2017). Değişen kitap unsurları daha çok duyuya hitap etmektedir ve yeni deneyimler sunmaktadır. Okumanın daha etkili olması için, dijital okuma ortamı uygun bir şekilde tasarlanmalıdır (Ertürk ve Üzümcü, 2018).

Temel okuryazarlık becerilerinin yanında teknoloji becerilerine sahip olmak hatta bu iki beceriyi birleştirmek okuma ortamlarına yenilik getirmektedir. Teknolojinin günlük yaşamımızdaki yerinin artması, insanların teknolojik okuma ve yazma becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde de teknolojinin rolü unutulmamalı ve dijital okuryazarlık becerileri geliştirilmelidir (Duran ve Özen, 2018).

1.7. Zayıf Okuyucular

Zayıf okuyucular; ön bilgilerini okuma ortamına aktaramazlar, anlamayı kolaylaştıracak yardımcı stratejileri kullanamazlar, okuma eyleminden zevk almazlar, düzensizdirler, okuma ipuçlarını kullanamazlar, okuma sırasında telaşlıdır ve yardıma ihtiyaç duyarlar, okumayı tamamlayamazlar ve yarım bırakırlar (Akyol, 2003).

Okumada yetersiz olmanın üç temeli bulunmaktadır. Bunlar; çocuğun fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel şartlar. Çocuğun geçirdiği hastalıklar, zeka seviyesindeki yetersizlikler, içine kapanık ve utangaç olma durumu zayıf okuyucular yaratırken, okuma materyallerinin yetersizliği, öğretmen ilgisizliği, kalabalık sınıflar, okuma işine gerekli zamanın ayrılmaması da öğrencilerin okumada yetersiz olmasına yol açmaktadır. Ayrıca çocuğun ailesi ve çevresi de okumanın yetersiz kalmasında olumsuz etkiye sahip olmaktadır (Korkmaz ve diğerleri, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ortak noktaları kelime tanımada yetersiz olmalarıdır. Bu tip okuyucular kelime tanımada yetersiz olduğu gibi, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarını da iyi anlayamazlar (Yılmaz, 2008).

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.9. Problem Cümlesi

Dijital okuma becerileri öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerine etkili midir?

1.10. Alt Problemler

1. Dijital okumanın okuma hızı üzerindeki etkisi nedir?
2. Dijital okumanın okuma hataları üzerindeki etkisi nedir?
3. Dijital okumanın prozodi becerileri üzerindeki etkisi nedir?

2.1. Araştırmanın Modeli

Dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma eylem araştırması desenindedir. Eylem araştırması, eğitim alanında sıklıkla kullanılan, tespit edilen bir probleme yönelik çözüm yollarının denendiği, sonuçların değerlendirildiği bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ordu'da bir ilkökulun 2. sınıf öğrencileri arasından seçilen iki öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yapılırken ölçüt

örneklem yolu tercih edilmiştir. Çalışmaya 2. Sınıfa geçmiş ancak okuma etkinliklerinde yetersiz, akıcı okuma becerileri zayıf olan öğrenciler seçilmiştir. Bu sebeple ölçüt örnekleme yaparken; öğrencilerin 1. sınıf Türkçe notlarının 2 olması, dakikada en fazla okunan kelime sayısının 20 olması, okuma hatalarının tespitinde endişe düzeyi çıkması, prozodi niteliklerinden uzak olunması ölçütleri dikkate alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Araştırmada, ön test ve son test uygulamalarının yapılacağı, benzer özelliklere sahip 100 kelimelik dört metin kullanılmıştır. Bunlardan iki tanesi okuma hızının belirlenmesinde, diğer ikisi ise doğru okuma ve prozodi ölçümünde kullanılmıştır. Ayrıca ön test ve son test uygulamaları esnasında okuma hataları çizelgesi, prozodik okuma çizelgesinden yararlanılmıştır. Dijital okuma çalışmaları, Morpa Kampüs dijital eğitim uygulamasının metinleri üzerinden yürütülmüştür.

Seçilen metinlerin birincisi ön test için iki öğrenciye ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulama sırasında prozodi becerilerinin puanlaması yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma hataları not edilmiş ve okuma hataları çizelgesine kaydedilmiştir. Metinlerden ikincisi okuma hızının belirlenmesi için kullanılmıştır. Öğrencilerin 1 dakikada okudukları kelime sayısı tespit edilip kaydedilmiştir. Sekiz hafta süresince Öğrenci 2'ye Morpa Kampüs programındaki dijital metinlerin okutulmasından oluşan bir program uygulanmıştır. Her gün öğrencinin 2 dijital kitap okuması sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencinin metinler ile etkileşim kurmasına, metinleri kişiselleştirmesine izin verilmiştir. Ayrıca sesli kitap uygulaması ile örnek okuma ortamı da sağlanmıştır. Sesli kitapların örnek okumasından sonra, aynı kitap öğrencilere tekrar okutulmuştur.

Ön test uygulamalarından sonra öğrenci 1' e basılı materyallerden okuma yaptırılmıştır. Seçilen metinler, dijital kitapların basılı halidir. Burada amaç; iki öğrencinin de aynı metni okumalarının sağlanmasıdır. Sekiz hafta boyunca Öğrenci 1, basılı materyallerden okuma yapmış, her gün 2 basılı kitap okumuştur. Basılı materyallerden okuma yapan Öğrenci 1' in metinler ile iletişim ve metinler üzerinde kişiselleştirmesi mümkün olmamış, bu sebeple değişkenler Öğrenci 1 için kayda alınmamıştır. Aynı şekilde sesli kitap uygulaması, basılı kitap okuyan Öğrenci 1 için kullanılmamıştır. 8 hafta boyunca Öğrenci 1' e tüm okumalarından sonra sesli okuma yaptırılmış ve "eşli okuma" ya uygun olarak sınıf öğretmeni dönüt vermiştir.

Sekiz hafta sonunda son test için tekrar iki ayrı metin kullanılmıştır. Metinlerden biri prozodi becerileri ve okuma hatalarının tespitinde, diğeri okuma hızının ölçülmesinde kullanılmıştır. Okuma hızı, okuma hataları ve prozodi için ayrı ayrı verilerin kaydedildiği tablolar oluşturulmuştur. Dijital okumanın akıcı okuma bileşenleri üzerindeki etkisi, ön test – son test verileri ayrı ayrı incelenerek yorumlanmıştır. Prozodi becerileri çizelgesi; 1 çok yetersiz, 2 yetersiz, 3 orta, 4 iyi, 5 çok iyi şeklinde puanlanmıştır. Okuma hızının tespitinde kronometre kullanılarak 1 dakika tutulmuş ve 1 dakika bitiminde öğrencilerin okudukları kelimeler sayılmıştır. Okuma hataları not edilirken, sıklıkla yapılan okuma hatalarından heceleme, atlama, ekleme, ters çevirme, tekrar ve yanlış okuma dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hızı Üzerindeki Etkisi

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenci 1 ve 2’nin ön test değerleri aynıdır. Son test uygulamasında, Öğrenci 1, dakikada 51 kelime okurken, Öğrenci 2, 59 kelime okumuştur. Sonuca bakıldığında her iki öğrenci ön test sonucuna göre dakikada okudukları kelime sayısını anlamlı ölçüde artırmıştır. Ayrıca, Öğrenci 2, Öğrenci 1’den daha fazla kelime okumuştur. Ancak son test uygulamasında Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 2. Okuma Hızı Ön Test – Son Test Bulguları

	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	19	51
Öğrenci 2	19	59

Sekiz haftalık okuma programı Öğrenci 1 ve Öğrenci 2’nin okuma becerilerini geliştirip, okuma hızını artırsa da öğrenciler 2. sınıf için alt sınır ölçütü olan 60 kelimeye ulaşamamıştır. Öğrencileri arasındaki son test uygulamaları arasında da anlamlı bir fark olmaması sebebiyle, dijital okuma becerilerinin ilkokul öğrencilerinin okuma hızını üzerindeki etkisi beklenen düzeyde değildir denilebilir.

3.2. Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hatalarının Düzeltilmesi Üzerindeki Etkisi

Akıcı okumanın bu bileşeni ile ilgili, hem öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarındaki toplam hata sayısına hem de hangi hata türlerinin bulunduğu bakılmış

ve dijital okuma uygulamalarının hangi okuma hatası üzerinde etkili olduğu bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3. Okuma Hataları Ön Test – Son Test Bulguları

	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	18	11
Öğrenci 2	20	2

Tablo 3, öğrencilerin, ön test ve son test uygulamalarında yaptıkları toplam okuma hatası sayısını göstermektedir. Tabloya göre ön test uygulamasında yapılan toplam hata sayısı Öğrenci 1’de 18, Öğrenci 2 için 20 olup bu değerler birbirine yakındır. Ancak son test uygulamasındaki toplam hata sayısı Öğrenci 1 için 11 iken, Öğrenci 2 için 2’dir. Öğrenci 2’nin okuma hatalarını sekiz hafta sonunda anlamlı derecede azalttığı tespit edilmiştir. Bu sebeple; dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının düzeltilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin toplam okuma hataları sayısı ön test uygulamasında heceleme 15, atlama 2, ekleme 2, ters çevirme 0, tekrar 8, yanlış okuma 11’dir. Sonuçlar incelendiğinde ön test uygulamasında yapılan en fazla okuma hatası türünün heceleme ve yanlış okuma olduğu görülmektedir. Son test uygulamasına bakıldığında hata türlerindeki toplam yanlış sayısının heceleme 4, atlama 1, ekleme 1, ters çevirme 0, tekrar 4, yanlış okuma 3 olduğu tespit edilmiştir.

Ön test ve son test uygulamaları karşılaştırıldığında toplam hata sayısındaki düşüşün yanı sıra heceleme ve yanlış okumaların da anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Okuma Hatalarının Ön Test- Son Test Uygulamalarında Okuma Hata Sayılarının Okuma Hatası Türlerine Göre Dağılımı

	Heceleme		Atlama		Ekleme		Ters Çevirme		Tekrar		Yanlış Okuma	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	6	4	2	1	2	-	-	-	3	3	5	3
Öğrenci 2	9	-	-	-	-	1	-	-	5	1	6	-

Heceleme ve yanlış okuma hata türlerinin ön test uygulamalarında daha yüksek oranda çıkmasının sebebi, öğrencilerin kelime tanımadaki ve kelime hazinesindeki yetersizlikler olarak düşünülürken, dijital okuma etkinliklerinin Öğrenci 2'nin okuma hatalarını düzeltmesindeki sebebin dijital okuma ortamının kişiselleştirme sağlaması olarak yorumlanmaktadır.

3.3.Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Prozodi Becerileri Üzerindeki Etkisi

Tablo 5. Prozodi Ön Test – Son Test Puanları

	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	8	12
Öğrenci 2	10	24

Tablo 5 göstermektedir ki, öğrencilerin ön test ve son test uygulamasındaki prozodi puanları birbirine oldukça yakınken, son test uygulamasında Öğrenci 2'nin puanı, Öğrenci 1'in puanını ikiye katlamıştır. Son test uygulamasında Öğrenci 1'in prozodi puanı 25 puan üzerinden 12 iken, Öğrenci 2'nin 24'tür. Öğrenci 1 puanını 4 puan artırırken, Öğrenci 2'de ise 14 puan artış sağlamıştır. Bu sonuçlara bakılarak, dijital okumanın ilkokul öğrencilerinin prozodi becerilerinin gelişimine etkisi vardır denilebilir.

Tablo 6'da öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarındaki puanların, prozodi niteliklerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6: Prozodi Puanlarının Ön Test – Son Test Uygulamalarındaki Prozodi Niteliklerine Göre Dağılımı

	Vurgu		Tonlama		Noktalama İşaretleri		Ezgi		Ulama	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	2	2	2	2	2	3	1	2	1	3
Öğrenci 2	2	5	2	5	2	5	2	4	2	5

Tablo 6'ya göre, Öğrenci 1'in ön test ve son test uygulamalarındaki vurgu ve tonlama puanları aynı kalmıştır. Son test uygulama puanları vurgu, tonlama, ezgi için 2 (yetersiz), noktalama işaretleri ve ulama için 3'tür (orta). Öğrenci 2 ise, vurgu, tonlama, noktalama işaretleri ve ulama puanlarını 2'den (yetersiz) 5'e (çok iyiye) çıkarırken, ezgi puanını 2'den 4'e

(iyiye) çıkarmıştır. Öğrenci 2'nin diğer niteliklerini “çok iyi” seviyesine çıkarırken, ezgi niteliğini bu seviyeye çıkaramama sebebi, okuma hızının 2. sınıf düzeyinin altında kalması olarak görülmektedir. Her iki öğrencinin vurgu ve tonlama puanlarına bakıldığında dijital okumanın en çok bu iki niteliğin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin dijital okuma etkinliklerinde kullanılan sesli kitaplar olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür. Okuma yetersizliği gösteren öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama oldukça yetersizdir. Okuma yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekliliktir. Bu sebeple araştırmada özellikle okuma yetersizliği olan öğrenciler çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Bu araştırma özelinde dijital okumanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde beklenen düzeyde olmasa bile etkili olduğu söylenebilir. Akıcı okuma bileşenleri ayrı ayrı ele alındığında dijital okuma, prozodi ve okuma hatalarının düzeltilmesinde anlamlı derecede etkili olmuştur. Öğrencilerinin prozodi puanları ön test ve son testte farklılık göstermiştir. Özellikle vurgu ve tonlama, dijital okuma ile oldukça geliştirilmiştir. Okuma hatalarının düzeltilmesinde, dijital okuma yine etkili olmuş ve Öğrenci 2'nin okuma hatalarını büyük oranda azaltmıştır. Özellikle iki öğrencinin de en çok hata yaptıkları tür heceleme ve yanlış okumadır ve Öğrenci 2 bu hata türünde son test uygulamalarında hiç hata yapmamıştır. Öğrencilerinin okuma hatalarının düzeltilmesinde, son test uygulamalarında Öğrenci 2 lehine farklılık görülmektedir. Okuma hızı için ise, dijital okumanın öğrenciler arasında son testte anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Son test uygulamasında Öğrenci 2, Öğrenci 1'den daha hızlı okuma yapsa da, bu durum okuma hızının artırılmasında dijital okumanın etkili olduğu sonucunu vermiştir. Sonuç olarak, dijital okuma çalışmaları akıcı okuma becerilerinden prozodi ve doğru okuma üzerinde etkili olmakla beraber, okuma hızını geliştirmekte, ancak okuma hızına olan etkisi yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okumanın prozodi üzerindeki, özellikle vurgu ve tonlama becerilerinde etkili olmasının gerekçesi olarak sesli kitap ve kişiselleştirilebilir kitaplar görülmüştür. Yine noktalama işaretleri ile ilgili yapılan sesli etkinliklerin Öğrenci 2'nin prozodi becerisini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma hatalarının düzeltilmesinde ise kullanılan

elektronik sözlükler ve kişiselleştirmenin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yanlış okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etmedeki yetersizlikleri vardır.

4.1 Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak; öğretmenlerin özellikle prozodi ve doğru okuma bileşenleri için teknolojiyi kullanarak dijital okuma ortamları kullanmaları önerilebilir. Sesli kitaplar prozodi becerilerinin gelişiminde etkili olacaktır ve dijital okuma içerikleri tasarlanırken bu özelliğin de eklenmesi etkili olacaktır. Bu çalışmada okuma hızının gelişiminde dijital okumanın etkili olmadığı tespit edilmiş olsa da farklı çalışmalar, çalışma grupları ile farklı sonuçlar elde edilebilir.

Diğer araştırmacılar üst sınıflardaki zayıf okuyucular ile çalışabilir ya da ara sınıflarda akıcı okuma becerileri ile ilgili farklı seviye gruplarında dijital okumanın etkisi araştırılabilir. Eylem araştırması deseninin dışında, daha büyük gruplarla ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışma da yapılabilir. Ayrıca, seçilen öğrenciler boylamsal araştırma prensibine göre üst sınıflarda da takip edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (2. basım). Ankara: Gündüz.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (1.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tamamlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2013). İlk okuma yazma öğretiminde ses algısının önemi ve öğretim yöntemleri. İçinde S. Çelenk (Ed.) *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (1.Basım) (9.bölüm, ss-229-264). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. (3.basım). Ankara: PegemA.
- Duran E., & Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknoloji. İçinde İ.S. Ertem (Edt.) *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss.51-59). Ankara: Nobel.
- Ertürk, M., & Üzümcü, E. (2018). Yeni nesil okuma deneyimi ve e-kitabın geleceği. *Journal of Art and Design*, 8(1), 196-205.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi* (1.basım). Ankara: Pegem Akademi
- Keskin, H., Baştuğ M., & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar, *Eğitim ve Bilim*, 41, 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>
- Odabaş, H., & Akkaya, M. (2017). *Bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkisi*. Hiperlink Eğitim. İlet. Yay. San. Tic. ve Ltd. Şti.
- Önder, Ö. (2011). E-kitap ve dünyadaki elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 25(1), 97-105.
- Öngöz, S. (2011, Eylül). *Bir öğrenme ve öğretme aracı olarak elektronik kitap*. Uluslararası Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuş bildiri. 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Rukancı, F., & Anameriç, H. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 17(2), 147-166.
- Temur, T. (2011). *İlkokuma yazma öğretimi* (2.basım). Ankara: Pegem Akademi
- Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yamaç, A. (2018). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemler*. (5.basım). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, Z. (2007). *Türkçe öğretimi* (1.basım). Ankara: Nobel.