



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DİJİTAL HIZLI OKUMA PLATFORMUNUN İLKOKUL İKİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEHİYE VAROL

AĞUSTOS

BEHİYE VAROL

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ
ANABİLİM DALI

AĞUSTOS 2025

**DİJİTAL HIZLI OKUMA PLATFORMUNUN İLKOKUL İKİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Behiye VAROL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
ANABİLİM DALI**

Danışman

Doç. Dr. Volkan KUKUL

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS 2025

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Behiye VAROL tarafından hazırlanan “Dijital Hızlı Okuma Platformunun İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Volkan KUKUL

Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan : Doç. Dr. Mehmet KARA

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emrah AKMAN

Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Ordu Üniversitesi,

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 19/08/2025

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Behiye VAROL

19/08/2025

DİJİTAL HIZLI OKUMA PLATFORMUNUN İLKOKUL İKİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Behiye VAROL

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2025

ÖZET

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin aldığı tüm branşlardaki derslerin temelini doğrudan etkilemektedir. Hızlı okuma tekniği sayesinde okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilmektedir. Bu noktadan hareketle; bu araştırmanın amacı, dijital hızlı okuma platformunun ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini ve ebeveynlerin ve öğrencilerin görüşlerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen ve nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme sonra amaçlı örnekleme ile çoklu örnekleme stratejisi kullanılmış ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde eğitim gören 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 23, kontrol grubunda ise 19 öğrenci yer almıştır. Bu araştırmada, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini incelemek için dijital hızlı okuma platformunda yer alan dakikada okunan kelime sayısı, kelimeyi tanıma gidişatı, anlam oranı, hata sayısı verileri kullanılmış olup ebeveyn ve öğrenci görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 soru, 6 ebeveyn ve 6 öğrenciye sorulmuştur. Araştırmanın veri analizi sürecinde ebeveyn ve öğrenci görüşleri içerik analizi tekniği ile derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; dijital destekli hızlı okuma platformunun, geleneksel yöntemlere göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerindeki okuma beceri üzerine anlamlı ve olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Sayfa Adedi	: 78
Anahtar Kelimeler	: Dijital destek, Hızlı okuma, Okuma becerileri.
Danışman	: Doç. Dr. Volkan KUKUL

THE IMPACT OF A DIGITAL SPEED READING PLATFORM ON THE READING SKILLS OF SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

(M. Sc. Thesis)

Behiye VAROL

AMASYA UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

August 2025

ABSTRACT

Reading and reading comprehension skills directly influence students' performance across all subject areas. However, due to various factors within the educational systems implemented in our country, students often exhibit insufficient levels of proficiency in these fundamental skills. Speed reading techniques have been shown to enhance reading comprehension abilities. Considering this, the aim of the present study is to investigate the effects of a digital speed-reading platform on the reading skills of second grade primary school students and to examine the views of both students and their parents.

This study employs an explanatory sequential mixed methods design. In the quantitative phase, a quasi-experimental design was utilized, while the qualitative phase was conducted using a case study approach. The sample was selected through a convenience sampling method and consisted of 42 second grade students enrolled in the 2024–2025 academic year. The experimental group included 23 students and control group included 19 students.

To assess the impact of the digital speed-reading platform on students' reading skills, the study employed metrics such as the number of words read per minute, word recognition progression, comprehension rate, and error count. In addition, semi-structured interview forms were used to gather data on student and parent perspectives. During the qualitative phase, six open-ended questions developed by the researchers were posed to six parents and six students. The collected qualitative data were analyzed using content analysis.

The findings of the study indicate that the digital speed-reading platform made a significant and positive contribution to the reading skills of second grade students when compared to traditional methods.

Number of pages : 78

Keywords : Digital support, Speed reading, Reading skills.

Supervisor : Assoc. Prof. Volkan KUKUL

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının her aşamasında, bilgi birikimi, rehberliği ve yapıcı yönlendirmeleriyle bana yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Volkan KUKUL'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun akademik katkıları, sabrı ve desteği, bu çalışmanın bilimsel niteliğinin artmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Tezimin yürütülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde yapıcı eleştirileri ve değerli görüşleriyle bana yol gösteren, katkılarını esirgemeyen kıymetli jüri üyeleri Doç. Dr. Mehmet Kara ve Dr. Öğr. Üyesi Emrah AKMAN'e şükran borçluyum.

Araştırmamın uygulama aşamasında gerekli kolaylığı sağlayan dijital destekli hızlı okuma platformunu ekibine, ders ortamında özverili katılımlarıyla bu süreci anlamlı kılan sevgili öğrencilerime ve çocuklarının eğitimine katkı sunmak amacıyla görüşlerini samimiyetle paylaşan velilere teşekkür ederim. Onların katkıları olmaksızın bu çalışma tamamlanamazdı.

Ayrıca, bu çalışmaya doğrudan ya da dolaylı katkı sağlayan, fikirleriyle ve destekleriyle yanımda olan tüm akademisyenlere teşekkür eder, bu tez çalışmasının onların değerli katkıları sayesinde tamamlandığını belirtmek isterim.

Son olarak, tez süreci boyunca her türlü desteğini yanımda hissettiğim, sabır ve anlayışlarını benden esirgemeyen dostlarıma ve aileme en derin minnettarlığımı sunarım. Varlıklarıyla bana güç verdikleri için yürekten teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırma Problemi.....	4
1.3.1. Araştırmanın alt problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okuma.....	7
2.1.1. Okuma kavramı.....	8
2.1.2. Okuma türleri	10
2.1.3. Okuma yöntem ve teknikleri.....	11
2.1.4. Okuma hızı	16
2.1.5. Okuduğunu anlama	17
2.1.6. Okumada hata	18
2.1.7. Okuma düzeyi	20

	Sayfa
2.2. Hızlı Okuma.....	20
2.2.1. Hızlı okuma kavramı.....	20
2.2.2. Hızlı okuma yaklaşımları	21
2.2.3. Hızlı okuma ve okuma hızı	22
2.2.4. Hızlı okuma ve okuduğunu anlama	23
2.2.5. Hızlı okuma ve okumada hata.....	23
2.2.6. Hızlı okuma ve okuma düzeyi	24
2.3. Dijital Okuma.....	25
2.3.1. Dijital okuma nedir?.....	25
2.3.2. Dijital okumanın avantajları ve dezavantajları	25
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Yöntemi ve Araştırma Deseni.....	29
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.2.1. Çalışma grubu	30
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.4. Veri Toplama Süreci	34
3.4.1. Deney grubu çalışmaları	35
3.4.2. Kontrol grubu çalışmaları	37
3.5. Verilerin Toplanması	38
3.5.1. Okuma hızının değerlendirilmesi.....	38
3.5.2. Okuma hatalarının değerlendirilmesi.....	38
3.5.3. Metnin anlam aracının değerlendirilmesi	39
3.5.4. Kelime tanıma gidişatının değerlendirilmesi	39

	Sayfa
3.6. Verilerin Analizi	40
3.6.1. Nicel verilerin analizi	40
3.6.2. Nitel verilerin analizi	41
4. BULGULAR.....	42
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	42
4.2. Nicel Bulgular	42
4.3. Nitel Bulgular.....	47
4.3.1. Dijital hızlı okuma platformunun motivasyon ve katılım etkisine ilişkin bulgular	47
4.3.2. Dijital hızlı okuma platformunun tutum değişikliği ve okuma zevkinin etkisine ilişkin bulgular	48
4.3.3. Dijital hızlı okuma platformunun okuduğunu anlamının ve özgün etkisine ilişkin bulgular	49
4.3.4. Dijital hızlı okuma platformunun dil ve akademik alanlarda gelişimine ilişkin bulgular	50
4.3.5. Dijital hızlı okuma platformunun güçlü yanları ve geliştirme önerilerine ilişkin bulgular	50
4.3.6. Dijital hızlı okuma platformunun okuma performansına etkisine ilişkin bulgular	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	53
5.1. Sonuçlar	53
5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma	54
5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma.....	56
5.2. Öneriler	58
KAYNAKLAR	61
EKLER	42

	Sayfa
EK-1. Dijital Destekli Okuma Platformu Metni.....	72
EK-2. Okuma Metni Soruları	73
EK-3. Ebeveyn Görüşme Soruları.....	74
EK-4. Öğrenci Görüşme Soruları	76
ÖZGEÇMİŞ.....	78



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılımı	31
Çizelge 3.2. Deney-Kontrol Gruplarına Ait Bilgiler	31
Çizelge 3.3. Katılımcıların Eğitim Gördüğü Okul Türleri Dağılımı	31
Çizelge 3.4. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılımı	31
Çizelge 4.1. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılımı	42
Çizelge 4.2. Deney-Kontrol Gruplarının Puanlarına İlişkin t-testi Analiz Sonuçları.	43
Çizelge 4.3. Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Analiz Sonuçları	44
Çizelge 4.4. Okuma Hızına İlişkin Ortalama Puanlar	45
Çizelge 4.5. Okuma Hızı Son Test Puanlarına İlişkin Ancova Sonuçları	45
Çizelge 4.6. Anlam Oranına İlişkin Ortalama Puanlar	46
Çizelge 4.7. Anlam Oranı Son Test Puanlarına İlişkin Ancova Sonuçları	46
Çizelge 4.8. Araştırmanın Nitel Bulgu Kodları	47

1. GİRİŞ

Küresel boyutta günümüzün her alanında hızlı değişimler yaşanmaktadır. Gelişen teknoloji sayesinde bilgi akışı oldukça hızlanmış ve günlük hayatın her alanında hızlı seyreden gelişmelerin yaşanması olağan hâle gelmiştir. Yaşanan yeniliklere ayak uydurma isteği içerisinde olan toplumlar, bireylerin kendilerini bilgi ile donatmasını gerekli kılmaktadır. Bireyler, kendilerini pek çok alanda geliştirebilmektedir ancak buna olanak sağlayan en önemli disiplin eğitim olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitim bilimleri çerçevesinde matematik, sosyal bilimler ve pozitif bilimler üzerine kendini geliştirmek isteyen bireyler için en temel adım okuma becerisidir. Çağımızın hız çağı olduğu düşünülürse hızlı okuyan, okuduğunu kolay idrak edebilen ve bilgiye en kısa sürede ulaşan bireyler toplumda avantajlı konuma sahip olmaktadır.

İçerisinde bulunduğumuz bilgi çağında bireyler, gün içerisinde sürekli olarak bilgi edinme ihtiyacı duymaktadır. Kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi, bilgiye erişim yollarını artırmakla kalmamış, aynı zamanda bireylerin karşılaştığı bilgi miktarını da önemli ölçüde artırmıştır. Bu gelişmeler, bilgilere en kısa sürede ve en etkili biçimde ulaşma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, bilgiye erişim sürecinde temel bir beceri olan okuma, yeni bir işlevsel boyut kazanmıştır. Okuma sürecinin daha hızlı gerçekleştirilmesi ve zamanın daha verimli kullanılması amacıyla, özellikle son yıllarda hızlı okuma teknikleri üzerinde yoğunlaşmış ve bu alandaki çalışmalar önem kazanmıştır.

Eğitim öğretim çağındaki öğrencilerde okuma becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerinin hızlı bir şekilde yapılması önem arz etmektedir. Okuduğunu anlamada iyi olan, hızlı okuyabilen ve okuduklarını doğru bir şekilde ifade edebilen öğrenciler yetiştirmek eğitim sistemlerinin önemli hedefleri arasında yer almaktadır.

İlköğretim kademesinde yürütülen eğitim-öğretim programları, okuma ve okuduğunu anlama üzerine kurulmuştur. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarıları, okuma süreci ile ilişkilidir. İlköğretim sürecinin başarısız şekilde başlaması, ilerleyen süreç başarısını da etkileyeceği (Chall, 1983; Snow, Burns and Griffin, 1998; MEB, 2018) için doğru ve anlamlı okuma süreci olmadan diğer ders alanlarında da başarı beklemek mümkün değildir (Damar, 1996).

1.1. Problem Durumu

Alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, akıcı ve hızlı okuyamamanın okuduğunu anlama sürecinde önemli engellerden biri olduğu görülmüştür (Dedebali, 2012; Bozan, 2014; Soysal, 2015). Akıcı ve hızlı okumanın ise okunan metnin anlamlandırılmasına katkı sağlandığı belirtilmiştir. Bireylerin okuma ve okumaya bağlı artan anlam oranlarının artış göstermesi uygun yöntem ve tekniklerle mümkündür (Güneş, 2014). Uygulanan yöntem ve teknikler, okuma hataları yapmadan anlamlı hızlı ve akıcı okumaya sahip bireylerin ortaya çıkmasına katkıda bulunulabilir.

Hızlı okuma teknikleri olarak ifade edilen kavram, bir dakikada okunan kelime sayısının artırılması için gözün görmüş olduğu alanı ve zihnin algı hızının artırılması için uygulanan çalışmaların tamamını kapsamaktadır. Bu teknikte göze soldan-sağa, yukardan aşağı, çapraz hareketler yaptırarak hızlı algılamının sağlanması hedeflenir. Bu göz çalışmaları ve hızlı okumada uygulanacak yöntem ile birey yavaş okuma alışkanlığından kurtulmuş olur (Buzan, 2006).

Hızlı okuma tekniği, cümlelerin okuyucuya sunduğu anlamın idrak edilmesini sağlamaktadır. Metnin okuyucuya sunmuş olduğu anlama minimum süre içerisinde ulaşmaktır (Küçük, 2012). Küçük, aynı çalışmasında bu tekniği tanımlarken aşağıda belirtilen şekilde ifade etmiştir:

- Hızlı okuma, bireyin okuma isteğinin olmasıyla birlikte okuma eyleminin gerekli olduğuna, okuma eyleminin başarılabacağına inançtır.
- Hızlı okuma, diğer okumalara uyarlanabilen okuma disiplindir.
- Hızlı okuma, okuma eyleminin gelmesi gereken en üst seviyedir.
- Hızlı okuma, anlam basamağının en üst seviyede desteklendiği okumadır.
- Hızlı okuma, belli bir hızda ve uygulanan belli yöntemlerle okumanın anlam boyutuyla desteklendiği çalışmadır.
- Hızlı okuma, öğrenme becerilerimiz içerisinde gerçekleştirdiğimiz okuma şeklimizi belirler.

Hızlı okuma becerisi, sürekli gelişmekte olan çağımıza doğru bir şekilde eşlik edebilmek için önemli bir gereksinim hâline gelmiştir. Dünya şartları gün geçtikçe değişmekte ve gelişmektedir. Bu süreçte bireylerin sürece uyum sağlamasını ve gelişmesini gerektirmektedir. Hızlı okuma ve anlamlandırma bu süreç içerisinde geliştirilmesi gereken kazanımlardandır. Okunması gereken kaynakların çokluğu karşısında zamanın yetersiz olması bireylerin etkili okumak için hızlı okuma tekniklerine başvurmasını sağlamıştır (Dedebali, 2008).

Hızlı okuma eyleminin başarılabilmesi birden fazla yöntemle mümkün olabilmektedir. Bu yöntemlerden bir tanesi de dijital hızlı okuma platformlarıdır. Dijital materyallerin hızlı okumaya olumlu yönde katkı sunduğu alanyazında yer alan çalışmalarla tespit edilmiştir. Yıldız ve Yıldırım (2021), dijital araçlarla yapılan okur yazarlık çalışmalarında bireylerin hız ve anlama oranlarında ilerlemeler olduğunu; Akyol (2020), günümüzde dijitalleşen dünyada bireylerin bilgiye erişimi ve okuma becerilerini dijital ortamda devam ettirebilmesi, okuryazarlık sürecinin yeni boyutları açısından önemli bir hâline geldiğini; Proctor (2008), dijital araçların bireysel öğrenme ortamları sunabilme imkânlarından dolayı öğrencilerin metinle bağ kurduklarını; Hasselbring ve Going (2002), dijital destekli okuma platformlarının okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerini artırdığını; Day, Hwang, McNamara ve Cannor (2024), interaktif e-kitapların okuduğunu anlama ve kelime bilgisi gelişimine katkı sağladığını ve Yıldırım, Ateş ve Yıldız (2016), okuma problemi yaşayan öğrencilerin dijital metinler sayesinde sınıf içi aktif katılım sağladığını tespit etmiştir.

Hızlı okuma teknikleri, okumayı yalnızca sesli ifade etme durumu seviyesinde bırakmayıp bu eylemi anlama seviyesine erdirdiği göz önünde bulunarak; bu çalışmada dijital hızlı okuma platformunun ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, dijital hızlı okuma platformunun ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik etkisinin olup olmadığını incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma gidişatı, okuduğunu anlama oranı ve

okuma hatası gibi ölçütler dikkate alınarak dijital hızlı okuma platformunun etkililiği değerlendirilmiştir.

1.3. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, “Dijital hızlı okuma platformunun, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusu araştırma problemi olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırmanın nicel alt problemleri:

- Dijital destekli hızlı okuma platformunun, okuma hızına etkisi var mıdır?
- Dijital destekli hızlı okuma platformunun, kelime tanıma gidişatına etkisi var mıdır?
- Dijital destekli hızlı okuma platformunun, anlam oranına etkisi var mıdır?
- Dijital destekli hızlı okuma platformunun, okumadaki hata sayısına etkisi var mıdır?

Araştırmanın nitel alt problemleri:

- Dijital destekli hızlı okuma aracı hakkında ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
- Dijital destekli hızlı okuma aracı hakkında ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin görüşleri nasıldır?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisi hakkında ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisi hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının, öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine dair ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının, öğrencilerin kitap okuma tutumlarına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

- Ebeveynlere göre dijital destekli hızlı okuma aracı, öğrencilerin özgüven gelişimini nasıl etkiliyor?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının öğrencilerin özgüven gelişimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının daha etkili uygulanabilmesi konusunda ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
- Dijital destekli hızlı okuma aracının daha etkili uygulanabilmesine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyler günlük yaşantıda büyük miktarda veri ile karşı karşıya gelmektedir. Kitap, dergi, gazete, makale gibi basılı yayınlar ile internet ortamında karşılaşılan içeriklerde pek çok bilgi önümüze sunulmaktadır. Bilgi yığını ve çok miktardaki veri arasından bizler için önemli ve gerekli olan bilgiye en kısa sürede ulaşabilmek önem arz etmektedir. Günümüz şartlarında zamanın kısıtlı olduğu bir dönemde yaşadığımız için bilgiye ulaşmada zaman kaybının yaşanması tercih edilmemektedir. Bu noktadan hareketle, bilgiye hızlı şekilde ulaşmanın yöntemleri aranmakta ve hızlı okuma tekniklerine yönelik verilen önem giderek artmaktadır. Bilgi kaynağının çeşitli ve bilginin yoğun olduğu bu ortamda, hızlı okuma tekniklerine yönelik yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlaması, sorumlu olduğu metni daha iyi özümsemesi, düşündüklerini net bir şekilde yansıtabilmesi ve zaman tasarrufu sağlaması hızlı okuma teknikleri sayesinde mümkün olmaktadır. Bu bakımdan araştırmamız, eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmaya yönelik çıktılar vermesi açısından önem arz etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar ile tamamlanmıştır. Bu çalışma;

1. Ankara ilinde öğrenim gören 42 ilkokul 2. sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile,
2. Kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlilikleri,

3. Araştırmanın yapıldığı 2024-2025 eğitim öğretim yılı süre zarfında etkili olan dış etmenler,
4. Ön test sonuçlarının farklı çıkması ve
5. Araştırmacının tecrübe ve bilgi birikimi ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin belirli bir zaman diliminde sabit olduğu ve değişmediği varsayılmıştır.
2. Araştırmada, görüş alınan öğrenci ve ebeveynlerin dijital hızlı okuma platformu hakkındaki beyanlarının güvenilir olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmada, belirlenen örneklemin genel olarak ilkokul 2. sınıf öğrencileri popülasyonunu temsil ettiği varsayılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmaya yönelik yapılan alanyazın taraması ve ilgili çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma, bilgi edinmenin en önemli aracı konumundadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı olduğu günümüz toplumunda buna paralel olarak bilgi yoğunluğu da sürekli artış göstermektedir. Bireyin sosyal yaşam içerisinde gereksinim duyduğu bilgilere ulaşması okuma ile mümkün olmaktadır. Ayrıca, okuma günümüzde üst bilişsel bir beceri olarak okunan bir metnin yapılandırılmasına dayanmaktadır (Anderson and Pearson, 1984; Guthrie and Wigfield, 2000; OECD, 2019; Alexander and Fox, 2011).

Eğitim ve öğretim alanında başarı, belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşmasını sağlamakla mümkün olmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin öğretim alanında başarı, belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşmasını sağlamakla mümkün olmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak büyük önem taşımaktadır (Bloom, 1956; Gagné, 1985; Tyler, 1949). Öğrenme de büyük oranda okumayla gerçekleşmektedir. Okuma alışkanlığı becerisi kazanamayan ve okuduğu metinleri anlamayan öğrencilerin akademik başarı geliştirmesi söz zenginliğini geliştirmesi ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmesi söz konusu olamaz. Bunun yanında, okumada yeterince ilerleme sağlanamayan öğrencilerin yazma becerilerinde de eksiklikler olacaktır (Sever, 2013; Güneş, 2014; Akyol, 2019). Okuma ve anlamının gerçekleşmesi ile yeni öğrenmeler ortaya çıkacaktır ve okumanın etkili olması, öğrenmelerin de kalıcı ve işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı hem bireysel başarı hem de toplumların gelişiminde okumanın önemi yadsınamaz (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Güneş, 2014; Akyol, 2019).

Okuma, öğrencilerin bilişsel beceriler ve sosyal yönlerini geliştirmekle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda, öğrencilere öğrenim yaşantısı içerisinde okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışılmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanan öğrenciler akademik ve meslek hayatında önemli kazanımlar elde etmektedir. Aynı zamanda, okuyan, okuduğunu anlayan ve anladığını ifade eden bireyler toplumların gelişiminde önemli pay sahibi olmaktadır (Yıldırım ve Yıldız, 2020).

2.1.1. Okuma kavramı

Okuma kavramı, terim olarak pek çok tanıma sahiptir. TDK'ye (2021) göre okuma; “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek; bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak.” (TDK, Güncel Türkçe Sözlük) olarak tanımlanmıştır. Okuma terimini Mercer ve Pullen (2005), harflerin sese dönüşmesi süreci ve anlam çıkarılması süreci olarak tanımlarken; Güneş (2007), yazıların kavramlarla anlamlandırılması olarak ifade etmektedir. Thompson ve Bushnell'a (2009) göre okuma, dilin doğru konumlandırma ile seslerini buluşu, dilbilgisi kurallarına göre ilerleyiş içerisinde ilişki kurma ve anlam çıkarma olayıdır.

Okuma, bireylerin fikirlerini birbiriyle paylaşmasına, iletişim kurmasına ve etkileşim sağlamasına olanak sağlamaktadır. Thompson ve Bushnell (2009), “okuma”yı fikirlerin paylaşılması sürecinde kültürel bir araç olarak görmektedir. Okuma sürecinin doğru bir şekilde başlayabilmesi ve devam edebilmesi için temel gereklilikler bulunmaktadır. Fonolojik farkındalığı temel alan okuma, kelime tanıma akıcılığı, metin işleme, anlam oluşturma şeklinde ilerler (Foorman ve Santi, 2009). Bu süreçte, aslında birey kodlama ve kodları çözme şeklinde okuma sürecini yürütür (Kayıkçı, 2008). Bu kodların çözülmesi süreci okumanın kavramsal olarak karışık beceri olduğunun göstermektedir (Babayiğit, 2018).

Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için temel aşamalar bulunmaktadır. Okuma dört aşamada gerçekleşir. İlk aşama metnin göz kontrolü ile doğru bir şekilde görülmesidir. İkinci aşama harf, hece ve kelimelerin beyindeki kodunun çözülmesidir. Üçüncü aşama anlama basamağıdır. Dördüncü aşama ise bu basamakların ilişkilendirilmesidir (Babayiğit, 2018). Anlamlı bir okuma eyleminin olması için uygun hız ve prozodi bu aşamalarla birlik gösterir. Bu bağlamda okumanın uygun hıza ulaşabilmesi akıcı okuma süreciyle devam etmektedir (Rasinski, 2012; Kuhn and Stahl, 2003). Buzan (2001), okumanın yedi bölümden oluşan bir süreç olduğunu belirtmiş ve bu süreçleri şöyle sıralamıştır:

1. Tanımlama: Tanımlama basamağı okuma eylemi gerçekleşmeden önce başlamaktadır. Alfabemizde bulunan kodlarla ilişkili bilgilerdir.

2. Özümseme: Kelimenin göz ile algılanıp sinirlerle beyne iletilmesidir.
3. Ara-bütünleşme: Okunan bilgilerin metnin diğer parçalarıyla bağlantının kurulmasıdır.
4. Üst-bütünleşme: Mevcut bilgilerle okunanların birleştirilmesi sürecidir.
5. Kaydetme: Bilgilerin depolanmasıdır.
6. Hatırlama: İhtiyaç hâlinde, okumayla kazanılmış bilgilerin hatırlanabilme sürecidir.
7. İletişim: Okuma ile kazanılmış bilgilerin anında ya da ileri bir zaman diliminde kullanılabilmesidir (Buzan, 2001).

Okumadaki temel amaç anlam oluşturmaktır. (Güneş, 2014). Okuma, anlam oluşturma süreci için yapılan eylemdir (Akyol, 2011). Okuma süreci, metin ile kişi arasında anlam oluşturma işlemine hizmet etmektedir (Akyol, 2011). Anlam basamağının oluşması için doğru okumak, bu doğrultuda akıcılığı sağlamak, okuma eylemi sürecinde prozodik ilerleme gereklidir (Dündar ve Akyol, 2014). Anlama, ön bilgilerle metin arasındaki ilişkinin çözümlenmesi işidir (Yılmaz, 2008). Doğru anlamlandırma, bireyin üstbilişsel alan içerisinde tamamlaması gereken süreçleri kolaylaştırır (Bender, 2008).

Günümüzde okuma öğretimi anlamaktan ziyade öğrenmeye odaklanarak bir görevin yerine getirilmesi ya da konunun derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda okumanın amacı, metinde yer alan bilgilerin zihin ve ses organları aracılığıyla öğrenilmesini içermektedir. Öğrencilerin okuduklarını anlamasının ötesinde metindeki bilgileri öğrenmesi, sorgulaması, yorumlaması ve karşılaştırması üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2012).

Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi öğrenilenlerin birçok duyuya hitap etmesiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, okuma yöntem ve teknikleri; analitik, eleştirel, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmede son derece önemlidir. Okuma süreci dilsel metilerin yanı sıra görsel ve işitsel metinlerle desteklenerek ve öğrencilerin duyularına hitap ederek onların bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılması sağlanmalıdır (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013). Okuma kavramı tanımlanıp açıklandıktan ve öğrenme süreci ile ilişkisi ortaya konulduktan sonra aşağıda okuma türlerine yer verilmiştir.

2.1.2. Okuma türleri

Okuma türlerinin alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte en genel haliyle sesli okuma ve sessiz okuma olarak sınıflandırılmaktadır.

Sesli Okuma

Sesli okuma, gözlerin gördüğü ve zihnin kavradığı sözcüklerin seslendirilmesi olayıdır (Çelik, 2006). Bir metnin içerisinde bulunan kelimelerin sesli biçimde söylenerek başkalarının da duyabileceği şekilde okuması sesli okuma olarak adlandırılmaktadır. Bu okuma türünde dinleme ve okuma aktif biçimde gerçekleştirilmektedir. Yazının çeşitli araçlar yardımıyla ses hâline gelmesi olarak da ifade edilmektedir (Ekmen, 2023). Sesli okuma, anlamlı diyaloglar içeren metinleri öğretmen ve öğrencilerin birlikte okuduğu bir etkinliktir. Sesli okuma yoluyla öğrenciler yeni kelimeleri anlamlandırmaya ve kendi yaşantıları ile ilişkilendirmeye çalışmaktadır (Koşum, 2024).

Sesli okuma; ilk olarak aile içinde başlayan, ailelerin çocuklara yapacağı okumalarla temeli atılan, dil becerileri ve okuma alışkanlıklarının geliştiği bir süreçtir. Çocukların örgün öğretime geçmesiyle çocuklar dinleyici konumundan okuyucu konumuna geçmektedir. Sesli okuma ile öğrenciler vurgu ve tonlamalara dikkat ederek doğru okuma alışkanlığı kazanmaktadır (Topbulut, 2024).

Sesli okuma değerlendirilirken akıcılık, doğru ve hızlı okumaya dikkat edilmektedir. Sözü edilen unsurlar okuma açısından yeterli düzeye gelmiş öğrencilerin göstergesi niteliğindedir. Yazılı metnin anlamını ortaya çıkarmak ve keşfetmek okumanın temelini oluşturmaktadır (Bayat, 2015).

Sessiz Okuma

Zihnin göz yardımıyla uyarıcıları adlandırarak dilin sessiz biçimde kullanılması sessiz okuma olarak adlandırılmaktadır. Sessiz okuma ile zaman tasarrufu sağlanarak hızlı okuma yapılabilir. Bu okuma sürecinde amaç bireylerin hızlı ve akıcı okuma yamasını sağlamaktır (Ekmen, 2023). Hızlı okuma çalışmaları genellikle sessiz okuma biçiminde yapılmaktadır çünkü sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı okumayı sağlamaktadır.

Diğer taraftan sesli okuma ile konuşma hızı kısıtlanmış olmaktadır. Bu bakımdan hızlı okuma öğretimi daha çok sessiz okuma yolu ile kazandırılmaktadır (Çelik, 2022).

Sessiz okuma bireyin yaşamında daha fazla yer kaplamakta ve daha çabuk kavrama fırsatı sağlamaktadır. Bunun gerçekleşmesi için öğretim ortamında okunan bir metnin öğrencinin düzeyi ve ilgisi ile ilişkili olması önem arz etmektedir. Sesli okumaya göre sessiz okumada görsel algılama ve zihinsel bağlantı daha hızlıdır. Sesli okumada sınıf gibi bir ortamda bir kişinin okuması yeterli görülürken sessiz okuma daha çok bireysel okumalarda tercih edilmektedir (Güçlü, 2019).

Sessiz okumada öğrencilerin akıcılık kazanmasında odaklanma, okuduğunu anlama ve düzeyi ile ilişkili okuma yapması öne çıkmaktadır. Öğrencilerin okumayı tam anlamıyla öğrendikten sonra sessiz okuma akıcılığı gelişmektedir. Sessiz okumanın öğrenci için metne geri dönüş yapma olanağı sağlaması ve metni seslendirmek için ayıracağı zamanı metnin üzerinde yoğunlaştırmayı sağlaması gibi olumlu tarafları bulunmaktadır (Bulut, 2016).

2.1.3. Okuma yöntem ve teknikleri

Okuma yöntem ve teknikleri okumanın nasıl yapıldığıyla ilişkili olup alanyazında birçok okuma yöntem ve teknikleriyle karşılaşılmaktadır. Bunların her biri aşağıda verilerek açıklanmıştır.

Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, metnin bir kısmının öğrenci ve öğretmen arasında paylaşarak okunması olarak ifade edilmektedir. Bu okuma yöntemi, öğrencilere metin üzerinde bağımsız okuma fırsatı sunduğundan dolayı öğrencinin metne ilgisini artırarak başarısı üzerinde önemli rol oynamaktadır (Uzunkol, 2013).

Güdümlü Okuma

Güdümlü okuma hedefler belirlenerek öğrencinin metni nasıl okuyacakları konusunda öğretmenin rehberliğine dayanmaktadır. Okuma sonrasında öğrencilerin elde edecekleri bilgilere ilişkin hedefler, sorular ya da başlıklar hâlinde verilebilmektedir. Dolayısıyla,

öğrenciler metni okurken söz konusu hedefleri göz önünde bulundurarak ya da sorulara yanıtlar arayarak okuma yapması sağlanmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi artmakta ve öğrenciler hedeflenen bilgilere ulaşmada daha kısa zaman harcamaktadır (Aslan, 2010).

Bağımsız Okuma

Bağımsız okuma alanyazında farklı isimlerle de anılmaktadır; “serbest okuma”, “boş zamanlarda yapılan okuma”, “eğlence amaçlı okuma” ve “okul dışı okuma” bunlardan bazılarıdır. Bilgi edinme amaçlı eğlenceli vakit geçirmek için yapılan okuma olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler bu tür okumayı sınıf içerisinde ya da sınıf dışında yapabilmektedir. Serbest zamanları verimli değerlendirmek, eğlenmek ya da bir konuda bilgi edinmek için yapılabilmektedir (Karatay, Külâh ve Kaya, 2020).

Sorgulayıcı Okuma

Sorgulayıcı okuma, sorular yoluyla olgular arasında neden sonuç ilişkisini araştırma, analiz etme, çıkarımda bulunma, tartışma ve problem çözme işlemlerini içermektedir. Öğrencilerin bilgi edinme, açıklama ve kavramlar arasında yapılandırma yapmasını amaçlamaktadır. Bu okuma yönteminde öğrenciler diğer okuma yöntemlerine göre daha yoğun bir zaman ve emek harcamaktadır (Duran, 2013).

Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, öğrencilerin okudukları hakkında kendi bilgi ve birikimlerinden yararlanarak daha uygun ve doğru olanı bulma çabaları ve öğrenerek zihinsel ürünler ortaya çıkarma etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Okunan bir metin üzerinde düşünme, yorumlama, karşılaştırma, değerlendirme ve çıkarım yapma becerilerini içermektedir. Bu okuma yöntemi dikkat, şüphe, soru sorma ve kendi yeterlilik ya da yetersizliklerinin farkına varmayı gerektirmektedir. Öğrenciler eleştirel düşünebilmeli ve metni hangi amaçla olduğunun farkında olmalıdır (Çiftçi, 2006; Demir ve Kan, 2017).

Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma, öğrencilerin okudukları metin ile ilişkili sorular sorması yoluyla yapılan bir okuma yöntemidir. Okuma öncesi ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili sorular hazırlanmaktadır. Bu okuma yöntemi ile öğrenciler okuma süreci içerisinde aktif yer almış olacak ve metnin üzerinde düşünerek ve yorum yaparak metni akılda tutacaklardır (Boğa, 2019).

Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma, metin hakkında genel bir fikir edinebilmek amacıyla metnin genel özelliklerine bakılmaktadır. Metni anlama ve kavramadan ziyade metnin dışsal özellikleri öğrenilmektedir. Örneğin, metnin yazarı, kapağı ve rengi hakkında öğrencilere sorular yöneltilerek öğrencilerin göz atarak okumaları sağlanmaktadır. Bu tür okumada ilgi ve dikkat önemli bir yere sahiptir (Aytaç, 2005).

Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, metinde yer alan tanım ve kavramları, kişileri yer ve zaman özelliklerini dikkate alacak biçimde yapılan okuma türüdür (Maden,2012). Bu okuma, ayrıntılardan uzak biçimde metnin özünü ortaya çıkararak yapılan okuma türüdür. Metin hakkında özet yapabilmek için metnin anlaşılması, temel ve yardımcı fikirlerin gruplandırılması, öznelikten uzak durulması ve sınırlı alıntı gibi birtakım aşamalara dikkat edilmelidir (Gürer, 2021).

Not Alarak Okuma

Not alarak okuma, metnin okunuş amacına bağlı olarak yer alan önemli kısımların hatırlanmasını sağlamak üzere çeşitli araç ve gereçler yardımıyla not alarak okumadır. Dikkatli biçimde okumak, metindeki ana düşünceyi bulmak ve özet yapmak gibi teknikler not alma sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu teknik, okunan metinlerin akılda kalmasını sağlamak için etkili yoldur (Fidan, 2023).

İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma, metinde geçen önemli bir unsuru vurgulamak için çeşitli araçlar yoluyla söz konusu bilginin işaretlenmesine dayanmaktadır. Örneğin, anahtar sözcüklerle

ilgili kelimeleri bulma, metinde geçen önemli kişileri ve katkılarını belirleme, yazar tarafından ileri sürülen düşünceleri bulma ve metindeki çeşitli yerleri bulma gibi etkinlikler işaretleyerek okuma kısmına girmektedir (Dilidüzgün ve diğerleri, 2019).

Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma, metinde geçen bilinmeyen bir kavram ya da olgunun bağlamı içerisinde çıkarım yaparak okunmasına dayanmaktadır. Bu okuma türü anlamaya dayalı olup akıcı okuma ile ilişkilendirilmektedir (Arı, 2017).

Söz Korosu

Söz korusu, öğrencilere verilen bir metnin öğrencilerin hep bir ağızdan okunmasına dayalı yöntemdir. Bu yöntem ile öğrencilerin metinleri seslendirme güçleri artırılmakta ve onlara birlikte okuma alışkanlığı kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra, söz korusu öğrencilere topluluk şeklinde yapılan grup çalışma deneyimi de sağlamaktadır (Narin, 2021).

Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin ilgi alanları ve düzeylerine uygun diyalog içeren metnin seçilerek senaryoya dönüştürülmesine dayanmakta ve öğrencilerin senaryo metinlerini prova ederek sunmaya teşvik eden okuma akıcılığına katkı sağlayan bir yöntemdir. Tiyatronun temel unsurlarını içermeyen yalnızca okuma becerine odaklanmaktadır. Tekrarlı okuma yapmayı sağlayan ve öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanı artırmaya yardımcı olan yararlı bir yöntemdir (Kanık Uysal, 2021).

Ezberleme

Ezberleme yöntemi, metnin hafızaya alınarak istenildiği zaman geri çağrılma işlemi olarak tanımlanabilmektedir. Bu yöntem işitme, görme, anlama, algılama, muhafaza etme ve geri çağırma gibi işlemlerle nitelendirilmektedir ancak anlama ve algılama süreci ezberlemenin ötesinde metnin içselleştirilmesine dayanmaktadır. Ana dil dışında dil öğrenimi ve müzik alanında öğrenme sürecinde faydalı bir yöntem olarak kabul edilirken çağdaş eğitim sistemlerinde ezberden daha çok öğrenmenin içinde aktif yer alma, eleştirel değerlendirme

ve sorgulama yöntemleri daha fazla ön plandadır çünkü ezberleme yönteminde analiz, sentez ve değerlendirme mümkün olmamaktadır (Taşdelen, 2012).

Metinlerle İlişkilendirme

Metinde ilişkilendirme, öğrencilerin okudukları metin hakkında başka metinlere gönderme yaparak ve metinler arası ilişki kurarak okuması olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, öğrencilere okuma zevki, ilgisi ve merakı kazandırarak metni kavratmaya ve böylelikle öğrenmeyi yapılandırmaya katkı sağlamaktadır. Başka metinlerle öğrenme, düşünme derinliği sağlayarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceri desteklemektedir (Karatay, 2010).

Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma, okunan bir metin hakkında öğrencilerin farklı fikirlerini paylaşımları, paylaşılan fikirlerin incelenip yorumlanmasını sağlayarak öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, eğitim alanında öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak kalıcı öğrenmeye fırsat sunmaktadır. Bunun yanı sıra, sınıf ortamında yoğun etkileşimin kullanılması ile karşılıklı öğrenme ve akran gelişimine katkı yapmaktadır (Işık Aydın, 2017).

Tekrarlı Okuma

Metinlerin kolaydan zora doğru öğretmen rehberinde sistematik olarak birden fazla okumasını kapsamaktadır. Bu yöntem, okuma akıcılığına katkı sunmakta ve anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Bu okuma çalışmalarında öğrencilerin düzeyine göre seçilen metin 3-4 defa okunmakta; öğrencilerin okuduğu kelime oranı ve okuma hızı kaydedilmektedir (Uzunkol, 2013).

Rehberli Okuma

Rehberli okuma, bir öğretmen ya da yetişkin önderliğinde öğrenci ile yapılan okumayı içermektedir. Bu okuma yönteminde rehberlik yapan kişi okuma sırasında öğrenciyi gözlemlene fırsatı elde etmektedir. Amaç öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin artmasına

katkıda bulunmak, yeni öğrenme becerileri geliştirmelerini sağlamak ve bilgilerini artırmaktır. Rehber, öğrencilerin nasıl okudukları hakkında fikir sahibi olmakta ve onların hataları görme fırsatı yakalayarak akıcı okuma becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Duran ve Sezgin, 2012).

Yankılayıcı Okuma

Yankılayıcı okuma, öğretmenin sözcük, cümle ya da paragrafları sesli bir biçimde okuduktan sonra öğrencinin söylenenleri tekrar etmesine dayalı yöntemdir. Bu okuma yöntemi, tekrarlı okuma yoluyla özellikle okuma zorluğu yaşıyan öğrencilerin akıcı okuma becerisi geliştirebilmeleri için kullanılmaktadır. Kendi başına okuma yaparken sözcük ya da cümleleri çözümlemede güçlük çeken öğrencilerin onları çözümlemesine katkı sunmaktadır. Öğrencilerin incelenen metni doğru vurgulama ve tonlama ile öğrenmelerini sağlayarak okumaya dönük olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Doğan, 2022).

Eşli Okuma

Eşli okuma, aynı okuma düzeyine sahip olan ya da olmayan öğrencilerin güçlü okuyucu öğreten ya da yetişkin bireyden yardım alarak okuma yapmasını kapsamaktadır. İlkokul ve ortaokul daha yoğun yapılmakla birlikte evde ve uygun başka ortamlarda yapılabilmektedir. Saatlik, günlük ya da haftalık hazırlanan bir program çerçevesinde okuma ihtiyacı olan öğrencilere yardım etme temelli uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı diğer okuma yöntemlerinde olduğu gibi öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağlamaktadır (Aytan, 2015).

2.1.4. Okuma hızı

Okuma hızı, bireylerin okuma ve öğrenme yeteneklerini geliştirerek önceki okumaya oranla okunan kelime sayısının artırılması ve anlama düzeyinin artırılmasıdır (Dedebali ve Saracaoğlı, 2010). Okunan bir metinde okuyucunun metinde okuyucunun metindeki kelime tanıma sürecini otomatikleştirmesidir. Ateş ve Yıldız'a (2011) göre, otomatikleşme fazla bir çabaya gerek duyulmadan metin içi ve metin dışı kelimelerin tanınması olarak kavramlaştırılmaktadır (Ateş ve Yıldız, 2011). Öğrencilerin okuma hızını geliştirmeleri için kelimeleri doğru okumaları büyük önem taşımaktadır. Bu da çoğunlukla tekrarlı okumalar

yaparak kazanılmaktadır ve okuma hızı arttıkça okumada otomatik artmaktadır (Keskin ve Akyol, 2014).

Okuma hızı; bireylerin okuma alışkanlıkları, metindeki satırların uzunluğu, harflerin büyüklüğü, rengi ve okunaklılık gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Çetin ve Mertol, 2021). Yeterli düzeydeki bir okuma hızı da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu doğrultuda, okuma hızı ve okuduğunu anlamamanın koordineli bir süreç olduğu söylenebilir (Kumrulu, 2023).

2.1.5. Okuduğunu anlama

Okuma başarısının artırılmasında öğrencilerin okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek en aşıta gelen unsurlardandır. Okuma hızı ve okuduğunu anlamayı sağlayacak teknikler öğrencilerin okuma başarılarının tespit edilmesinden sonra uygulanabilmektedir (Dedebali ve Saracaloğlu, 2010). Sesli ya da sessiz okuma yolu ile alınan bilgilerin bireyin hafızasında mevcut bilgilerle karşılaştırılması ve kaydedilmesi anlamayı oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, okuma ile ulaşılması gereken en önemli noktalardan biridir ve metinde anlaşılması gereken bölümleri anlama kalitesi ile ilişkili görünmektedir (Çağlarca ve diğerleri, 2023).

Okuduğunu anlama, birtakım bilişsel süreçler ve becerilerin etkisiyle meydana gelen karmaşık bir süreci tanımlamaktadır. Öğrencilerin metinde gördükleri ile yetinmeyip sözcüklerin anlamını kavramasını ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin metinde yer alan kelime, cümle ve noktalama işaretlerini kavraması ve yazının ortaya koyduğu düşüncüyü zihinsel süreçlerini kullanarak anlaması olarak değerlendirilmektedir (Çetin ve Mertol, 2021).

Alanyazında okuma hızı ve okuduğunu anlama üzerinde bazı sosyo-demografik faktörler ve çevresel faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyo-demografik faktörler arasında cinsiyet, iki dillilik, okumaya yönelik tutum, öğrenme tarzı gibi değişkenler sayılabilir. Diğer taraftan, çevresel faktörler arasında ailevi değişkenler ve okuma ortamı değişkenlerinde söz edilebilir (Başaran, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2012; Şen Baz ve Baz, 2018).

Okuduğunu anlama bireyin diğer öğretimsel süreçleri içerisinde de önem kazanmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin olumlu bir şekilde ilerleyebilmesi için ön koşul anlamlı okuma oluşturmaktır (Akyol, 2011). Anlamlı okuma, öğrenme basamaklarına zemin hazırlayarak akademik sürece temel oluşturur (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008; Harwell, 2001).

Anlamlandırarak yapılan okuma süreci diğer alanlardaki akademik artışını olumlu etkilemektedir (Pesa ve Somers, 2007).

Okuduğunu anlamada birçok faktör etkilidir. Bu faktörler iki gruba ayrılabilir:

1. Okuyanla İlgili Faktörler:

- a. Okuyanın kelime hazinesi,
- b. Okuyanın metne ilgisi,
- c. Okuyanın metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
- d. Okuyanın metinle ilgili ön bilgisi,
- e. Okuyanın okuma amacı

2. Metinle İlgili Faktörler:

- a. Metin türü,
- b. Metnin yapısı ve anlatım düzeni,
- c. Metnin dili ve üslubu,
- d. Metnin fiziksel özellikleri (Coşkun, 2002).

2.1.6. Okumada hata

Sözcüklerin öğrenilmesi aşamasında sesler doğru seslendirilmediğinde okuma eylemi hatalı olarak yapılmaktadır. Hatalı okunan sözcük, okuyucunun zihinde hiçbir anlamı çağrıştırmadığı için anlama eylemi de gerçekleşmemektedir. Bu sebeple, okuma eyleminin anlamaya dönüşmediği, amacın gerçekleşmediği anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2020).

Okuma hataları genel olarak bir kelimenin yanlış okunması veya atlanması, bir kelime yerine farklı kelimenin koyarak okunması, içten sesli okuma yapma, parmakla takip etme, gereksiz vücut hareketleri sergileme, tekrarlayarak ve ters çevirerek okuma, harf-hece atlama, harf-hece ekleme ya da yerine başkasını koyma, duraklama, telaffuzun yanlış olması, anlayamama ve uygun hızda okuma yapamama, metindeki yönergelerle göre okuma yapamama gibi hataları kapsamaktadır (Bulut ve Kuşdemir, 2017). Temel okuma hataları aşağıda verilmiştir (Alpaydın, 2024):

- Yanlış okuma
- Atlama: Harf/hece düzeyinde atlama, sözcük düzeyinde atlama, cümle/ satır düzeyinde atlama
- Ekleme: Hece/ses düzeyinde ekleme, sözcük düzeyinde ekleme
- Ters çevirme/yer değiştirme: Harf düzeyinde ters çevirme/ yer değiştirme, sözcük düzeyinde ters çevirme/yer değiştirme
- Telaffuz
- Duraklama
- Heceleme
- Sözcük değiştirme
- Tekrar: Hece düzeyinde tekrar (düzelterek ve düzeltmeden tekrar), sözcük düzeyinde tekrar (düzelterek tekrar ve düzeltmeden tekrar), cümle/satır düzeyinde tekrar

Okuma bozukluğu yaşayan öğrenci oranı %5 ile %15 arasındadır (Reid, 2011; Snowling, 2013). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerde kişilik gelişimi açısından yetersizlik düşüncesi hayatlarının diğer dönemlerini etkileyebilmektedir. Düşüncelerin toparlanamaması, düşüncelerin iletişim sürecinde alıcıya aktarılamamasına yol açmaktadır. Öğrencilerin akademik süreç içerisindeki sorumluluklarını yerine getirmesinde zorluk yaşadıkları gözlenmektedir (Babür, 2018).

2.1.7. Okuma düzeyi

Okuma düzeyleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Karasu, Girgin ve Uzuner (2011)'e okuma düzeyleri bağımsız düzey, öğretim düzeyi, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyleri olarak 3 grupta kategorileştirilebilir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Karadu, Girgin ve Uzuner, 2011):

- **Bağımsız Düzey:** Öğrencilerin öğretmen ya da bir yetişkinden yardım almadan verilen bir metni kendi başlarına okuyabilmesini ifade etmektedir. Öğrencinin okuduğu kaynakta 3 ya da 4 sözcükten daha fazla bilmediği kelime olmaması ve okuduğunu anlamlandırabilmesi bu düzeyde olduğunu göstermektedir.
- **Öğretim Düzeyi:** Öğrencilerin okudukları metni anlamlandırabilmek için bir öğretmen ya da yetişkine gereksinim duyduğu okuma düzeyini işaret etmektedir. Öğrencinin kaynakta okuduğu 10 sözcükten 1'ini bilememesi bu düzeyde olduğunu göstermektedir.
- **Zorlanma Düzeyi:** Öğrencinin okudukları metinde çok fazla bilinmeyen sözcük olma durumunu ifade etmektedir. Öğrenci metni anlamlandırmakta zorluk yaşamaktadır. Bu düzeyde bir öğrenci okuduğu 100 sözcükten 10'undan fazlasını bilemez ve metnin yaklaşık yarısını anlayabilir.

2.2. Hızlı Okuma

Bu bölümde bireylerin değişen ortamda becerilerini geliştirmeleri ve ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt vermelerini sağlayacak hızlı okuma kavramı tanımlanmış olup hızlı okuma yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

2.2.1. Hızlı okuma kavramı

Hızlı okuma kavramı, içinde bulunduğumuz çağın önemli bir özelliği olarak değişen toplum yapısına uyum sağlayabilecek nitelikli ve donanımlı bireylerin yetişmesi adına önemli bir gereksinim olarak görülebilmektedir. Değişen ve gelişen koşullar içinde bireylerin becerilerini geliştirmeleri önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bunlardan biri de hızlı okuma becerisi kazanımıdır. Kısa bir zaman diliminde daha hızlı ve etkili okuma becerisi

edinmek çağın dinamiklerine uygun olarak bireyleri hızlı okumaya yöneltmiştir (Soysal, 2021).

Hızlı okuma, bireylerin anlama, kavrama ve öğrenme yeteneklerini geliştirerek önceki okumalarına oranla okunan kelime sayısı ve anlama düzeylerini artırmasıdır (Dedebalı ve Saracoğlu, 2010). Hızlı okuma kavramı temel olarak üç unsur ile ifade edilmektedir. Bu unsurlar; görme çabukluğu, anlama ve zihinde yapılandırmadır. Hızlı okuma öğrenimi sürecinde söz konusu unsurlara ilişkin çeşitli beceriler geliştirilmektedir. Böylelikle, becerilerin değerlendirilmesiyle beraber hızlı okuma sürecinin de değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Hızlı okumanın değerlendirilmesinde okuma hızı, okuduğunu anlama ve zihinde yapılandırılma süreçleri dikkate alınmaktadır (Mengen, 2019). Hızlı okuma, okuma becerisini geliştirmeye dayalı bir beceri olarak insan beyninin daha hızlı algılamasını ve anlamlandırmasını sağlamaktadır (İlter, 2018). Hızlı okuma ile öğrencilerin gözleri daha az yorulmakta, odaklanma ve motivasyon düzeyleri artmakta ve onlar zamanlarını daha etkili kullanabilmektedir. Bunun yanı sıra, karar verme yeteneğini geliştirmekte, bilgi ve kültür düzeyinin yükselmesine katkı sağlamaktadır (Kaçar, 2015).

2.2.2. Hızlı okuma yaklaşımları

Hızlı okuma konusunda teorik bilgilerin bütünleştirilmesi ile farklı yaklaşımlar hızlı okumayı kavramaya yöneltmiştir. Genel olarak alan yazında davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım olarak 3 grupta incelendiği görülmektedir.

Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım dili bir davranış biçimi olarak ele alarak davranışların öğrenildiğini, bireylerin çevresindeki uyarıcılara yanıt vererek taklit yoluyla edinildiğini iddia etmektedir. Buna göre, bireylerin yüksek sesle okuma yapmaları ve metinleri idrak etmeleri beklenmektedir. Bu yaklaşım hızlı okuma konusunda benzer bir bakış açısıyla bireylerin sesli okuma yaparak hızlı okuyabileceğini öne sürmektedir (Sozak, 2023). Bu yaklaşıma göre hızlı okuma sürecinde alt düzeylerden başlanmalı, harflerin tanımlanması, kelimelerin tanımlanması ve cümlelerin tanımlanması şeklinde devam edilmelidir (Mergen, 2019).

Bilimsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, okumayı kelimelerin bir bütün olarak tanınması ve belleğe yerleştirilmesi olarak ele almaktadır. Bireylerin dil edinimi sürecini bilgisayar programına benzeterek kelimelerin resim gibi tanınabildiğini ve belleğe yerleştirildiğini iddia etmektedir. Gözün görme alanının genişletilerek daha fazla kelime görmeye olanak sağladığını ve hızlı okumayı sağlayacağını öne sürmektedir. Bu yaklaşım hızlı okumada sessiz okumaya önem vererek bireylerin bilgisayar gibi sessiz ve hızlı okuyabileceklerini savunmaktadır (Sozak, 2023). Okuma süreci okuyucu ve metin arasındaki etkileşimli bir süreci ifade etmekte ve okuyucunun mevcut sahip olduğu bilgileri kullanması metni daha hızlı ve etkili anlamasında son derece etkili olmaktadır. Önceki bilgiler ile metinde yer alan bilgilerin birleşmesi önemli bir bilişsel süreç olarak görülmektedir. Okuma eylemi pasif bir eylemin ötesinde amaçları olan, mantıklı ve okuyucunun önceki bilgileri ile beklentilerine bağlı olan bir süreci vurgulamaktadır (Mergen, 2019).

Yapılandırımcı Yaklaşım

Yapılandırımcı yaklaşım okumayı bir süreç biçiminde ele alarak zihinsel becerilerin geliştirilmesiyle okuma becerilerinin geliştiğini iddia etmektedir. Bireylerin aktif bir çaba ile zihinsel yapı ve becerilerini düzenleyerek öğrendiğini savunmaktadır. Hızlı okuma konusunda da benzer şekilde etkinlikler yoluyla becerilerin geliştirilebileceği üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşım öğrenci merkezli bir anlayışla bireylerin ilgi ve gereksinim düzeylerine göre hızlı okumanın gelişilebileceği üzerinde durmaktadır (Sozak, 2023). Bu yaklaşıma göre hızlı okuma zihinsel beceriler kullanılarak anlama ve kavramaya dayalı yapılan okumadır (Çelik, 2022). İnsan beyninin daha etkin ve verimli çalışmasına yönelik bir yaklaşım olarak öğrencilerin sorgulayıcı, eleştirel, yenilikçi, üretici, yaratıcı, düşünen, zamanı iyi kullanan ve hızlı okuyan bireyler olmasını vurgulamaktadır. Bunlar yapılandırımcı yaklaşımda hızlı okuma geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır (İlter, 2018).

2.2.3. Hızlı okuma ve okuma hızı

Hızlı okuma tekniklikleri yardımıyla bu yetilerini geliştiren öğrencilerin okuma hızının arttığı belirtilmektedir (Dedebali ve Saracoğlu, 2010). Okuma becerisinin gelişmiş olması durumunda öğrencilerin okuma hızı artmaktadır. Öğrencilerin hızlı okumasında kelimeleri

tanıma düzeyleri de etkili olmaktadır. Hızlı okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin genellikle okumayı akıcı bir biçimde yaptıkları, kelime becerileri geliştiği için kelimeleri anlamlandırma sürecinde ciddi sorun yaşamadıkları ifade edilmektedir (Oktay Kırkılıç, 2024). Hızlı okuma tekniklerinin okuma hızını ve anlama düzeyini artırmasının yanında kişilere sağladığı artılardan öğrencilerden yetişkinlere kadar her yaşta insanın faydalanması bilgi toplumu için önemli bir gereksinimdir (Sosyal, 2015).

2.2.4. Hızlı okuma ve okuduğunu anlama

Hızlı ve fazla çaba gerektirmeden kelimeleri tanımak olduğunu anlama açısından oldukça önemlidir. Okuyan kişi kelimeleri tanıdıkça otomatikleşmekte ve metni anlama becerisi artmaktadır (Ateş ve Yıldız, 2011). Hızlı okumada kuma hızı ve anlama düzeyi birbirini destekler şekilde artmalıdır. Çalışmalarda sadece okuma hızına odaklanması doğru bir yaklaşım değildir (Sosyal, 2015). Okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirleyen birçok faktör üzerinde durulmaktadır. Bunlar; öğrencinin yaşı, zekâ düzeyi, okuma amacı, entelektüel düzeyi, okunan metnin türü ve okunan materyale ilişkin ön bilgidir (Dedebali ve Saracoğlu, 2010). Hızlı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarısı ve sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Oktay Kırkılıç, 2024).

Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki birbiri ile doğru orantılıdır (Rasinski,1990). Okuma hızının ölçülmesi belli bir zaman kesitinde gerçekleşir. Okunan kelime sayısını ve yapılan hataların ölçülmesini sağlar. Elde edilen veriler bir çizelgede kaydedilerek değerlendirilmeyi sağlar (Hudson et al., 2005). Öğrencinin hatasını ölçmek için öğrencinin sesli okumasını dinleyerek yapılan hataların kayıtlar altına alınmasıyla elde edilen analizdir. Bu analiz ile öğrencinin okuma becerisiyle ilgili ayrıntılı bilgi edinilir (Clay,1993).

2.2.5. Hızlı okuma ve okumada hata

Okuma hataları, öğrencilerin sesli okuma sırasında metni yanlış anlamlandırmasına sebep olabilen olumsuz durumlardır. Okuma hataları; yanlış okuma, tekrar, atlama, ekleme, ters çevirme ve değiştirme olarak sınıflandırılabilir (Deveci Taşçı, 2023). Hızlı okuma yaparken metni anlamak için bu hatalardan kaçınmak gerekmektedir.

Okumalarda anlama becerisini olumsuz etkileyen faktörlerin bir kısmı okumaya başlanılan dönemlerde, okuma yazma eğitimi sırasında oluşmaktadır. Okuma yazma öğrenme döneminde yapılan hatalar tespit edilmeyip düzeltmeye yönelik adım atılmadığında bu durumun bir alışkanlığa dönüştüğü ve öğreniminin ilerleyen dönemlerinde bu hataları düzeltmenin oldukça zor olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2020). İlköğretim birinci ve ikinci sınıfta öğrenciler yoğun olarak sözcükleri çözümlemeye ve akıcı okumaya çalışmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise daha çok metni anlamak için okumaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, hızlı okuma yapmakta ve okuduğunu anlamakta zorluklar başlamaktadır. Bu durumun ardından okumaya ilişkin olumsuz tutumlar, okumaktan kaçınma, yavaş okuma, harfleri karıştırma, sözcük/sözcükleri atlama, satır atlama, sözcükleri tekrarlı okuma gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Kuruoğlu ve Şen, 2018).

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler okumayı normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç öğrendikleri ve okuma yaşantıları daha sınırlı olduğu için normal gelişim gösteren çocukların okuma hızlarından daha düşük performans gösterebilmektedir (Kalkan, 2009).

2.2.6. Hızlı okuma ve okuma düzeyi

Okuma becerisi kazanıldıktan sonraki 2-3 yıl içerisinde basit düzeydeki metinleri anlama becerisi artmakta, 3 yıldan itibaren üst düzeye ulaşmakta ve sonraki yıllarda da sürmektedir (Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu, 2011). Hızlı okuma becerisinin ilk ve orta öğretiminin bir unsuru olarak üzerinde durulması gerekmektedir çünkü bilgi toplumuna uyum sağlamada hızlı okuma becerisi edinmek gereklidir. Öğrencilerin okuma alanında düzeyi ile ilgili serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere 3 düzeyden bahsedilmektedir (Yüksel, 2010). Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017) okuma performansı düşük öğrencilerin okuma hızlarının diğer öğrencilerden düşük olduğunu, onların heceleyerek ve yavaş okuduklarını, yanlış okuma yaptıklarını ve okuma düzeylerinin endişe (başarısız) düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Bağımsız (serbest) düzey okuma yapan öğrenciler bir yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan metni okuyup anladığı için hızlı okuma becerileri daha yüksek olacaktır. Öğretim düzeyi okuma yapan öğrenciler bir yetişkin yardımıyla okuma yaptığı için hızlı okumada desteklenmesi gerekecektir. Öte yandan, zorlanma düzeyi okuma yapan ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin hızlı okuma becerisi düşük olacağı için geliştirilmesine ihtiyaç duyulacaktır.

2.3. Dijital Okuma

Bu bölümde, teknolojinin artmasıyla birlikte okuma konusunda dijital araçların kullanılmasını kapsayan dijital okuma kavramı ve onun avantajları- dezavantajları vurgulanmıştır.

2.3.1. Dijital okuma nedir?

Dijitalleşme süreci günümüzde hayatın her alanını kapsamış durumdadır. Eğitimde dijital teknolojiler ve yeniliklere ayak uydurabilen bireyler hızlı ve çabuk öğrenme fırsatını elde etmede daha önde görünmektedir. Kitapların dijital kitaplara dönüşmesi ve bilgisayar tabanlı programlar dijital çağın eğitim alanına yansımış örneklerini oluşturmaktadır. Söz konusu değişimler çevrim içi eğitimlerin artmasını ve dijital okuma kavramının ön plana çıkmasını ve yaygınlaşmasını sağlamıştır (Yalçıntaş, 2023).

Dijitalleşme ile özellikle gençlerin hayatında teknolojik cihazların işlevi farklı bir düzeye ulaşmıştır. Dijital araçlar yalnızca bilgi alma donanım, yazılım amacıyla kullanılmamakta; bunun yanında, günümüzde iletişim kurma, oyun oynama, bilgi edinme amacıyla kullanılarak bireyle dünya arasında bağ kurma işlevi görmektedir (Bulut, 2022).

Dijital okuma veriler ya da bilgilerin dijital araçlar kullanılarak okunmasıdır. Normal okumadan farklı okuma eyleminin dijital ekran üzerinden yapılmasıdır. Metni okuma yöntemi, okunacak materyalleri bulma yöntemi ve içerik çeşitliliği yönlerinden geleneksel okumadan ayrılmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Sevmes, 2018).

2.3.2. Dijital okumanın avantajları ve dezavantajları

Bireysel ve toplumsal yaşamda pek çok unsurun bilişim teknolojilerinin etkisi sonucunda değişmeye başlamasıyla okuma eyleminin de değişmeye başladığı ifade edilebilir. Dijital bilgi kaynakları toplumsal yaşamın çok önemli bir parçası haline gelmiş olup toplumlar bu olanaktan günden güne daha yoğun yararlanmaya başlamışlardır. Mobil teknolojiler aracılığıyla üretilen yoğun dijital içerikler düşük maliyetlerle toplumsal yapıya sunulmaktadır. Aşağıda, dijital okumanın avantajları ve dezavantajları açıklanmıştır.

Dijital Okumanın Avantajları

Dijital belgelerin depolama, dağıtma ve erişim yönünden basılı yayınlara oranla son derece önemli avantajlara sahip olduğu söylenebilir. Dijital okuma, okumaya erişimde zaman ve paradan tasarruf sağlama, ucuz ve pratik olma, aynı anda farklı yer ve koşullarda okuyabilme olanağı sunması bakımından önemlidir. Bununla birlikte, internet erişiminin olduğu her yerde farklı elektronik araç gereçler kullanılarak erişilebilmesi de önemli bir avantaj sağlamaktadır. Dijital okuma yapabilmek için dijital cihazlardan birinin olması yeterli olmakla birlikte içeriğinin geliştirilmesi ve değiştirilmesi de basılı kaynaklara göre daha kolaydır. Günümüzde teknolojinin insan yaşamı ile iç içe olduğu bir dönemde dijital okuma; gelişme ve değişimleri izleme bakımından önemli avantajlar sunmaktadır (Aktaş, 2024).

Dijital ortam grafik ve resim gibi unsurların varlığının yanı sıra ses, video, animasyon gibi unsurlarla da zenginleşip daha ilgi çekici olmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuma biçimini zenginleştirmektedir. Okuyucu istediği noktaları dijital ortamlarda belirginleştirip açıklamalar yazabilmektedir. Dijital araçlar dijital okuma ortamlarıyla daha fazla etkileşim sağlamaktadır. Okuyucu çeşitli çevrimiçi ortamlarda fikirlerini belirtebilmekte böylelikle hem yazarla hem de diğer okuyucu adaylarıyla etkileşime girmektedir (Yunlu, 2023).

Dijital okuma biçiminin avantajları çeşitli açılardan aşağıdaki gibi özetlenerek verilebilir (Güneş, 2016):

- Bilgilere ulaşma, bilgilerin aktarılması, aranan kavramların bulunabilmesi, bir sayfadan diğerine geçme gibi konularda okuyucuya hız sağlamaktadır.
- Yazının boyutu ve şeklinin değiştirilip ayarlanabilmesi gibi metinde kolaylıkla değişiklikler yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.
- Taşıma kolaylığı olanağı bulunmaktadır.
- Okuma yaparken dışarıdan bir ışık kaynağına ihtiyaç bulunmamaktadır.
- Görsel ve işitsel unsurlarla bilgiler okuyucunun aklında daha kalıcı olmaktadır.
- Beynimizdeki birçok bölgeyi harekete geçirdiğinden zihinsel süreç ve becerileri geliştirmektedir.

Dijital Okumanın Dezavantajları

Dijital okumanın dezavantajı olarak dikkatte süreklilik sağlama olanağı daha kısa olurken basılı ortamlarda bu durum daha fazla olmaktadır. Bunun yanı sıra, gençlerin dijital ortamlar kullanarak yaptıkları kısa süreli okuma etkinlikleri anlama ve hatırlama bakımından basılı ortamlara göre önemli farklılıklar oluşturmamaktadır. Öte yandan, basılı materyallerde yapılan uzun süreli okumalarda anlama düzeyinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Aktaş, 2024).

Dijital okumada sayfanın bütününe görmek nispeten zor olduğu için metni tahmin etme ve keşfetme daha zor olmakta ve zihnin parça görüntülerden anlam çıkarmak için çok daha fazla sarf etmektedir. Ekran üzerinde sayfalar basılı metinlere göre yukarıdan aşağıya ya da tam tersi yönde hareket etmekte; bu durumda gözleri yorabilmekte, okuma hızını düşürebilmekte ve zihinsel işlemleri zorlaştırabilmektedir (Akyıldız, 2024).

Dijital okumada farklı okuma stratejilerinin kullanımlarında ve okuma tekniklerinin uygulanmasında güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bu okuma biçiminde okuma süreci metin dışı öğelerin etkisi ile bozulabilmektedir. Bireylerin ekrana uzun süre bakması ise başta gözler olmak üzere yorgunluğa sebep olabilmektedir (Çete, 2023).

Alanyazın incelendiğinde, dijital hızlı okuma ve okuma becerileri konusundaki çalışmaların büyük ölçüde ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir kısmı, özellikle akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme hedefiyle yürütülmüştür. Araştırmalarda çoğunlukla deneysel ya da yarı deneysel desenlerin kullanıldığı; nicel verilerin yanında öğrenci, öğretmen ya da ebeveyn görüşlerine dayalı nitel verilerle de sürecin derinlemesine incelendiği dikkat çekmektedir. Kullanılan dijital platformlar genellikle etkileşimli, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunan; okuma hızını, kelime tanıma becerisini, anlama oranını ve hata sayısını ölçen yazılım ve uygulamalardan oluşmaktadır. Bu platformların, öğrencilerin motivasyonunu artıran, öğrenme sürecini oyunlaştıran ve bireysel farklılıklara uyum sağlayan özellikler barındırdığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, dijital destekli hızlı okuma uygulamalarının, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin akademik performansına, okuma tutumuna ve öz güvenine anlamlı düzeyde katkılar sunduğu yönünde bulgular ön

plana çıkmaktadır. Bu genel eğilimler, çalışmanın amacına uygun biçimde dijital okuma araçlarının erken yaşta etkili kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu veri toplama aracı ve yöntemi verilerin düzenlenmesi ve analizi gibi başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi ve Araştırma Deseni

Bu araştırmada, dijital hızlı okuma platformun ilkökul ikinci sınıf öğrencilerin okuma hızına etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi; ebeveynlerin ve öğrencilerin bu dijital hızlı okuma platformu hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu noktadan hareketle, nicel ve nitel yöntemler arasında bağ kurulması planlandığı için karma araştırma yöntemi araştırmanın desenini oluşturmuştur (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri, kendi içinde hem avantajlara hem de dezavantajlara sahip olduğundan dolayı birbirlerini desteklemektedir. Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel yöntemlerin avantajlarından faydalanılarak zayıf yönleri azaltılmaktadır ve araştırmacılara aynı olgu doğrultusunda farklı bakış açıları sağlamaktadır. Bu durum, araştırmanın kapsamı, geçerliği ve güvenilirliği açısından katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Punch, 2005). Araştırmamızda tercih edilen karma yöntem ile incelenen olgunun daha belirgin ve anlaşılır bir biçimde kavranabilmesi hedeflenmiştir. Creswell'e (2008) göre; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması, araştırma problemine daha anlaşılır bir yanıt bulunmasını ve uygulama sürecinin destekli bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Bu durum sayesinde bu araştırmada iki yöntemin de kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmamızın ilk aşamasında nicel veriler toplanıp ardından nitel veriler toplanmıştır ve nicel verilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Araştırmanın nicel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki bağın neden-sonuç ilişkisini anlamlandırmak için kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda yarı deneysel desen de deneysel desende

olduğu gibi neden-sonuç ilişkisini anlamlandırmaya çalışılmaktadır. Deneysel desen ile yarı deneysel desen arasındaki fark yarı deneysel desen çalışmalarında kontrol ve deney gruplarının seçkisiz olarak atanmamış olmasıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, olaydaki ayrıntıları belirtmek, olaydaki açıklamaları geliştirmek, olayı değerlendirmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada ebeveynlerin ve öğrencilerin dijital platform ile ilgili görüşleri derinlemesine inceleneceği için nitel durum çalışması kullanılmıştır.

3.2. Örneklem

Araştırmada örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, nitel araştırma yöntemleri içerisinde en çok tercih edilen örneklem türüdür. Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde araştırmacı bilgiye hızlı ve kolay ulaşmaktadır (Patton, 2005). Çalışmanın yürütülmesi için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Çalışma grubu

Bu araştırmada, ilkokul ikinci sınıf düzeyinde eğitim gören okul dışı kurs ortamında bulunan 52 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma grubundaki katılımcılar rastgele (seçkisiz) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Basit rastgele (seçkisiz) örneklem yönteminde, örneklem alınan katılımcıların seçimi, evrenden tamamen rastgele olarak yapılmaktadır ve örneklem içerisinde her katılımcının yer alma olasılığı birbirine eşittir (Tuna, 2016). Seçkisiz örneklem, konuyla ilgili evrendeki tüm bireylere eşit ve birbirinden bağımsız şans vermektedir” (Özen ve Gül, 2007). Çalışmada eksik verisi olan 10 öğrenci çalışmadan çıkarılmıştır ve toplamda 42 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmanın deney grubu olarak dijital destekli hızlı okuma platformu ile öğrenim gören ilkokul ikinci sınıf düzeyinden 23 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 16’sı kız öğrenci ve 7’si de erkek öğrencidir. Kontrol grubu için, geleneksel yöntem ile okuma eğitimi alan ikinci sınıf 19 ikinci sınıf öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 12’si kız öğrenci, 7’si erkek öğrencidir. Araştırmanın nitel yöntem kısmında ise gönüllü olan 6 ebeveyn ve 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Çalışma grubuna ait demografik bilgilere aşağıdaki çizelgelerde yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kadın	24	66,7
Erkek	14	33,3
Toplam	42	100

Çizelge 3.2. Deney-Kontrol Gruplarına Ait Bilgiler

Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Deney	23	55
Kontrol	19	45
Toplam	42	100

Çizelge 3.3. Katılımcıların Eğitim Gördüğü Okul Türleri Dağılımı

Eğitim Görülen Okul Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Devlet okulunda eğitim gören katılımcılar	10	23,8
Özel okulda eğitim gören katılımcılar	32	76,2
Toplam	42	100

Katılımcıların %66,7'si kadın (n=24), %33,3'ü erkek (n=14) olarak raporlanmıştır. Katılımcılar, deney grubu 23 (%55) ve kontrol grubu 19 (%45) olacak şekilde dağıtılmıştır. Katılımcıların eğitim gördüğü okul türleri ise %76,2'i özel okul (n=32) ve %23,8'i devlet okulu (n= 10) olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3.4. Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Ebeveyn Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Öğrenci ile Geçirilen Günlük Süre (Saat)
E1	K	43	Lise	7
E2	K	49	Lisans	7
E3	K	37	Yüksek Lisans	5
E4	K	44	Lisans	1-4
E5	K	40	Lise	5
E6	K	42	Lisans	5

Çizelge 3.4, araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklerini sunmaktadır. Katılımcıların tamamı kadınlardan oluşmakta ve yaş aralıkları 37 ile 49 arasında değişmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumu incelendiğinde ise, lise, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almış bireylerin yer aldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçlarından bahsedilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan dijital destekli hızlı okuma platformu, Türkiye Hızlı Okuma Şampiyonası tarafından geliştirilmiştir. Program, yürürlükte olan MEB kazanımlarında ilk okuma yazma sürecinde kullanılan ses temelli okuma programına uygun programdır. Program, hızlı okuma teknikleriyle beraber ilkokulda akıcı okuma tekniğini önemsemektedir.

Dijital Destekli Hızlı Okuma Platformu'nun alanda uygulanan diğer hızlı okuma platformlarından en belirgin farkı ilkokul öğrencileri için ayrı yetişkinler için ayrı bir web çalışması sunuyor olmasıdır. Literatür incelendiğinde, hızlı okuma uygulayıcılarının ilkokul öğrencileri için ayrıca geliştirdikleri etkinlikleri veya dijital destekli uygulamaları bulunmamaktadır. Çalışmaları geleneksel yöntem ile ilerlemekte çoğunlukta kağıt üzerinde yürütülmektedir.

Dijital Destekli Hızlı Okuma Platformu incelendiğinde platformun göz çalışması, dikkat, hız, hafıza, zihinsel matematik, okuma anlama çalışmaları bölümlerinden oluştuğu gözlemlenmektedir. Platformdaki “Göz Çalışmaları” gözün daha geniş görme alanına sahip olması için ayrılmıştır. Bu alada yapılan çalışmalar daha çok kelime görmeyi destekleyen çalışmalardır. Bu bölüm; gözün sıçrama mesafesini büyütmeyi, aktif görme alanının genişletilmesini, dikey ve yatay göz hareketleri ile okumanın başlatılmasında ilk adımın desteklenmesini sağlayacak etkinliklerden oluşmaktadır. Platformdaki “Dikkat & Odaklanma Çalışmaları” bireyin dikkat ve odaklanma süreçlerini geliştirerek okunacak olan metne daha iyi konsantre olmayı ve etkili okuma sürecinin artırılması için ayrılmıştır. Bu bölüm; tarama becerisini, farkındalık çalışmasını, odaklanma becerisini, konsantrasyon becerisini, algılama hızını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Platformdaki “Hız Çalışmaları” beynin algılama kapasitesinin gelişimi ve bireyin daha çok kelime görmesine şartlanması

için ayrılmıştır. Bu bölüm; sembolleri eşleme, bilgi işleme hızı, çalışma belleği desteklemektedir. Platformdaki “Hafıza Çalışmaları” bilişsel becerilerin ve zihinsel yeteneklerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için ayrılmıştır. Bu bölüm; mekânsal hafıza becerilerinin geliştirilmesi, çalışma belleğinin desteklenmesi, bilgi işleme hızının artırılması üzerine çalışmaktadır. Platformdaki “Zihinsel Matematik Çalışmaları” akıl yürütme becerisinin geliştirilmesi ve akıcılığın sağlanması için ayrılmıştır. Bu bölüm; görüş alanının genişletilmesi, hızlı işleme becerisinin artırılması üzerine etkinliklerden oluşmaktadır. Platformdaki “Okuma Anlama Çalışmaları” kelime hazinesinin artırılması, okuma hızının ve anlam oranının desteklenmesi, analitik düşünme yeteneğinin gelişimi için ayrılmıştır. Bu bölümde; okuma ve anlamlandırmayı destekleyici teknikler içeren etkinlikler kullanılmıştır.

Platform, geleneksel yöntemlerden farklı olarak kurgulanmış olup içerdiği amaç ve etkinlikler belirtilmiştir. Buna ek olarak program uygulayıcısı olan hızlı okuma eğitmenine ilkökul öğrencisine ait gelişim grafiğini haftalık olarak sunmaktadır. Haftalık gelişim grafiği kelime hızı, kelime tanıma gidişatı, anlam oranı, hata sayısı olarak raporlanmaktadır. Alandaki diğer hızlı okuma uygulayıcıları yetişkinler için hız ve anlam oranına baktığı görülürken ilkökul öğrencileri için ayrı bir teknikleri veya uygulamaları olmadığı görülmüştür.

Çalışmada yer alan öğrencilerin, okumadaki akıcılıklarının değerlendirilmesi için platform içerisinde bulunan ve ikinci sınıf metni olan “Gamze ve Arkadaşı” metni kullanılmıştır (Ek-1 ve Ek-2). İkinci sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanmış olan bu metin 122 kelimeden oluşmaktadır. Metnin içerisindeki ortalama cümle uzunluğu altı kelimedir. Metin, Gamze ve arkadaşının parkta oyun oynarken yağmurun başlaması üzerine yaşadıkları olayları anlatmaktadır. Öğrencilerden “Gamze ve Arkadaşları” isimli metni anlayarak hızlı bir şekilde okuması istenmiştir. Araştırmacı, öğrencinin okumuş olduğu metin üzerindeki okuma hatalarını, dakikada okumuş olduğu kelime sayısını işaretlemiştir. Videolar ile kayıt altına alınan okuma sürecinde, dakikada okunan kelime sayısı (okuma hızı), okuma hataları, anlam oranı, kelime tanıma gidişatı bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, katılımcının konu hakkındaki düşüncelerini detaylı şekilde anlamayı amaçlamaktadır (Patton, 1987). Nitel veriler, görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğinde araştırmacı hazırlamış olduğu soruları ve süreç

sonunda kişinin yanıtlarını detaylı inceler (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun taslağının hazırlanması planlanmıştır. Hazırlanan taslak için bir eğitim bilimi uzmanı ve bir öğretim üyesinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Bilim uzmanları ve öğretim üyelerinden alınan görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hâlinin verilmesi sağlanmıştır.

Araştırmamızda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ek bölümünde (Ek-3) verilmiştir. Katılımcılara sorulan sorular ile araştırma verileri toplanmıştır. Veri toplama işlemleri kapsamında ilkokul 2. sınıf düzeyinden 6 öğrenci ve 6 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiş ve nitel veriler toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri sıralı zaman yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntemde ilk olarak nicel veriler ve ardından nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama süreci, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde 8 hafta sürmüştür. Öğrenciler ile haftada bir kez ve her görüşme 40 dakika olacak şekilde, belirtilen okuma tekniği doğrultusunda çalışılmıştır. Teknik doğrultusunda ders ilerleyişi, deney grubu çalışmaları bölümü kapsamında ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Çalışmaların sonunda nicel yöntem değerlendirilmesi için dereceli değerlendirme ölçeği ile ölçüm yapılmıştır. Ölçümde öğrencinin okuma hızı, kelimeyi tanıma gidişatı, anlam oranı, hata sayısı ders işleyişleri 1. ders ve 8. ders bölümünde bahsedildiği şekilde alınmıştır. Veri toplama işlemleri sonucunda toplamda 52 öğrencimizden nicel veri toplanmıştır. Çalışmamızın kriterlerine uygun olmadığı belirlenen 10 öğrenci çalışmadan çıkarılmıştır ve toplamda 42 öğrenci ile çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel yöntem değerlendirilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların her biriyle ortalama 25-30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, kişisel verilerin korunması amacıyla hiçbir kurum veya kuruluş ile paylaşılmamıştır.

3.4.1. Deneyisel süreç

Deney grubu ile yapılan çalışmaların süreci aşağıda belirtilmiştir.

1.Ders:

İlk ders öğrencinin seviyesinin belirlenmesi ve öğrenciye uygun müdahale programının çıkartılması için ayrılan derstir. Bu ders ölçüm dersi olarak da adlandırılabilir. Bu dersin içeriğinde öğrencinin okuma ölçümü, hata analizi çıkarılarak müdahale programı hazırlanır. Değerlendirme sistemine uygun basamaklar 3 aşamada gerçekleşir.

a. Hazırlık

“Gamze ve Arkadaşları” metni iki çıktı olarak hazırlanır. Bu çıktılarından biri eğitmen; diğeri ise öğrenci tarafından kullanılacaktır.

b. Uygulama

Öğrenci için hazırlanan metin öğrenciye verilir. Eğitmen de kendi metnini önünde hazır bulundurur. Öğrenciden metnin sesli okuması istenir. Eğitmen, 60 saniyelik süreyi başlatır. Bu sırada eğitmen de kendi kağıdından metni takip eder. Öğrenci metni okurken öğrenciye müdahale edilmez. Öğrencinin okuma yaptığı sırada eğitmen, öğrencinin hatalarını kendi metnine not eder.

c. Raporlama

Öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hatalar öğretmen çıktısına işaretlenir. Bu işaretlemeler doğrultunda sistemin eğitmen için ayrılan öğrenci grafiklerinin tutulduğu yere ölçüm sonuçları girilir ve grafiklerin başlangıcı yapılmış olur.

Diğer Ders İşleyişleri (2/3/4/5/6/7. Dersler)

0-1. *Dakika*: Dijital destekli hızlı okuma programı içerisindeki göz çalışmalarından “İkili Üçlü Kolon” isimli göz çalışması uygulanır. Sistem uygulanırken otomatik artış açılarak göz çalışmasının kolaydan zora doğru ilerlemesi sağlanır. Uygulama yapılırken öğrencinin başını sabit tutarak ekranda çıkan noktaları gözüyle takip etmesi istenir Burada amaç, göz kaslarının hareketliliğinin sağlanmasıdır.

1-2. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı içerisindeki göz çalışmalarından “Görme Alanı” isimli göz çalışması uygulanır. Sistem uygulanırken otomatik artış açılarak göz çalışmasının kolaydan zora doğru ilerlemesi sağlanır. Uygulama yapılırken öğrencinin başını sabit tutarak ekrandaki orta noktaya bakması istenir. Burada amaç, gözün görme alanını genişletmektir.

2-3. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı içerisindeki göz çalışmalarından “Sıralı Nesneler” isimli göz çalışması uygulanır. Sistem uygulanırken otomatik artış açılarak göz çalışmasının kolaydan zora doğru ilerlemesi sağlanır. Uygulama yapılırken öğrencinin başını sabit tutarak ekranda çıkan noktaları gözüyle takip etmesi istenir. Burada amaç, göz kaslarının hareketliliğinin sağlanmasıdır.

3-9. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı içerisindeki “Kare Okuma” bölümünden bir metin açılır. Metnin ilk hecesi renkli olacak şekilde sistem üzerinden ayarlama yapılır. İlk hecenin renkli verilmesi öğrencinin göz ilerleyişine, doğru hecelemesine katkıda bulunacaktır. Metin açıldığında, metin ile birlikte verilen arkadaki ses metni okur. Bu okuma sırasında ses, metin üzerindeki hangi kelimedeyse dış çizgi ile o kelimenin çevresi çerçevelenmiştir. Bu bağlamda sistem; dış ses ile prozodinin gelişimini, metin üzerinde akan çerçeve ile göz kas gelişimini sağlayacaktır. Bu düzenlemeler dersin diğer bölümleri için de geçerli olacaktır. Öğrenciden 7 kez bu metni okuması istenir. Öğrenci okuma ve hızı yakalama düzeyine göre hız artışı sağlanır. Eğer ki öğrenci en üst hız düzeyinde okuyabiliyorsa “İleri Seviye Kare Okuma” kısmından aynı metnin daha üst hız seviyesinde ilerlemesi amaçlanır. Eğer ki öğrenci en üst hız seviyesine ulaşamazsa kendi gelişiminde devamlılığı sağlanarak zamanla en üst hız düzeyine ulaşması üzerine çalışılır.

9-12. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı üzerinden “Dikkat” bölümünden bir oyun seçilerek öğrenciye oyun oynatılır.

11-17. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı içerisindeki “Tekerleme” bölümünden bir metin açılır. Metnin ilk hecesi renkli olacak şekilde sistem üzerinden ayarlama yapılır. Öğrenciden 3 kez metni dinlemesi, 4 kez bu metni okuması istenir. Öğrenci okuma ve hızı yakalama düzeyine göre hız artışı sağlanır. Eğer ki öğrenci en üst hız düzeyinde okuyabiliyorsa “İleri Seviye Tekerleme” kısmından aynı metnin daha üst hız seviyesinde

ilerlemesi amaçlanır. Eğer ki öğrenci en üst hız seviyesine ulaşamazsa kendi gelişiminde devamlılığı sağlanarak zamanla en üst hız düzeyine ulaşması üzerine çalışılır.

17-20. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı üzerinden “Hız” bölümünden bir oyun seçilerek öğrenciye oyun oynatılır.

20-26. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı içerisindeki “Şiir” bölümünden bir metin açılır. Metnin ilk hecesi renkli olacak şekilde sistem üzerinden ayarlama yapılır. Öğrenciden 3 kez bu metni dinlemesi, 4 kez bu metni okuması istenir. Öğrenci okuma ve hızı yakalama düzeyine göre hız artışı sağlanır. Eğer ki öğrenci en üst hız düzeyinde okuyabiliyorsa “İleri Seviye Şiir Okuma” kısmından aynı metnin daha üst hız seviyesinde ilerlemesi amaçlanır. Eğer ki öğrenci en üst hız seviyesine ulaşamazsa kendi gelişiminde devamlılığı sağlanarak zamanla en üst hız düzeyine ulaşması üzerine çalışılır.

26-29. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma programı üzerinden “Hafıza” bölümünden bir oyun seçilerek öğrenciye oyun oynatılır.

29-39. Dakika: Dijital destekli hızlı okuma sistemine ait “Hızlı Okuma ve Dikkat” kitabındaki etkinlikler yapılır.

39-40. Dakika: Öğrencinin okuma ölçümü alınarak gelişim grafiğine işlenir.

8. Ders:

Son ders öğrencinin seviyesinin gelişiminin ne düzeye geldiğinin belirlenmesi için ayrılan derstir. Bu ders son ölçüm dersi olarak da adlandırılabilir. Bu dersin içeriğinde öğrencinin yeniden “Gamze ve Arkadaşı” metnini okuması istenir. Son ölçüm dersinde ölçüm, ilk ölçümdeki gibi alınır ve raporlanır.

3.4.2. Kontrol grubu çalışmaları

Bu araştırmada, kontrol grubunda bulunan 26 öğrencinin kelimeyi tanıma gidişatı, okuma düzeyi, okuma hızı ve anlam oranı, hata sayılarının değerlendirilmesi için ön test ve son test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Süreç başlangıcında öğrencilerin belirtilen değişkenlerdeki düzeylerini belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ön test verileri ile kontrol grubundaki

öğrencilerin başlangıç seviyeleri nesnel bir şekilde ölçülerek karşılaştırılma zemini oluşturulmuştur.

Araştırmanın ön test uygulamasının ardından bu grupta bulunan öğrencilere herhangi bir müdahale yapılmaksızın sekiz haftalık bekleme sürecine geçirilmiştir. Bu süreç içerisinde çocuklar kendi eğitim süreçlerine devam etmiş olup deney grubunda bulunan herhangi bir çalışmaya dahil edilmemiştir.

Sekiz haftalık sürecin sonunda, kontrol grubunda bulunan öğrencilere son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler, ön testte elde edilen veriler ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu analizler ile herhangi bir müdahale olmadan geçen süreçte kontrol grubundaki öğrencilerin nasıl değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunun gelişimi ile karşılaştırılarak araştırmanın genel sonuçlarının değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde okuma hızının değerlendirilmesi, okuma hatalarının değerlendirilmesi, metnin anlam aracının değerlendirilmesi ve kelime tanıma gidişatının değerlendirilmesi üzerine yapılan verilerin toplanma sürecinden bahsedilmiştir.

3.5.1. Okuma hızının değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesi amacıyla bireysel okuma değerlendirilmeleri yapılmıştır. Her öğrenci ile birebir oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere sınıf düzeyine uygun olarak “Gamze ve Arkadaşları” metni verilerek öğrencinin sesli okunma yapması istenilmiştir. Öğrencinin 1 dakikada okuduğu kelime sayıları, kronometre yardımıyla takip edilip kaydedilmiştir. Bu değerler üzerinden öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı olarak okuma hızları belirlenmiştir.

3.5.2. Okuma hatalarının değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan öğrencilerin hataları “Gamze ve Arkadaşları” metnini sesli okuma performansı sırasında gözlenmiştir. Okuma hataları anlık olarak not edilmiştir. Bu hatalar; atlama hataları başlığı altında harf atlama, hece atlama, kelime atlama, satır atlamadır.

Ekleme hataları başlığı altında harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, satır eklemedir. Yer değiştirme ve ters evirme hataları başlığı altında kelimenin tamamını tersten okuma, harflerin sırasını yer değiştirme, harfleri uzamsal olarak yer değiştirir. Diğer hatalar başlığı altında tekrar etme, duraklama hataları, kelimeyi hecelerine yanlış ayırma, akıcı okuyamama, kendi kendine düzeltme, yanlış okumadır. Elde edilen hata sayıları öğrencinin gelişinin takip edilmesinde kullanılmak amacıyla kayıt altına alınan veriler ön test ve son test olarak analiz edilmiştir.

3.5.3. Metnin anlam aracının değerlendirilmesi

Çalışmada yer alan öğrencilerin metin içerisindeki anlam aracını değerlendirmek için “Gamze ve Arkadaşı” metnine ait metinde sunulan bilgiler doğrultusunda 10 adet sorudan oluşan, 5N1K soruları kullanılmıştır (Ek-2). Öğrencilerin metni okuduktan sonra metne ilişkin sorulara yanıt verilmesi istenmiştir. Öğrencinin doğru verdiği yanıtlar 1, yanlış yanıtları 0 olarak değerlendirilmiştir. Süreç içerisinde uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

3.5.4. Kelime tanıma gidişatının değerlendirilmesi

Öğrencilerin okuma doğruluk yüzeyi endişe, öğretimsel ve serbest düzey olmak üzere üç aşamada değerlendirilmektedir (Baydık, 2012: s.145). %90’ın altında okuma yapan öğrencilerin okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde oldukları, sınıf düzeyinin ise oldukça gerisinde olduğu ifade edilmektedir. %90 ile %95 arasında okuma yapan öğrencilerin okuma becerisi bakımından öğretimsel düzeyde oldukları, bu düzey öğrencilerin beklenen okuma düzeyine yakın oldukları belirtilmektedir. En az %95 doğrulukla okuma yapan öğrencilerin okuma becerisi bakımından serbest düzeyde oldukları belirtilmiştir. (Mercer ve Mercer, 2005). Kelime tanıma gidişatı puanı, sistem tarafından “(Toplam Kelime - Toplam Hata) / Toplam Kelime x 100” formülü ile hesaplanmaktadır. Hesap sonucu 0-100 arasında sonuç vermektedir. Elde edilen veriler sistem tarafından raporlaştırılmaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma kapsamında yapılan analizler ve yöntemleri açıklanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 27 istatistik paket programı kullanılmıştır.

3.6.1. Nicel verilerin analizi

Verilerin analizi IBM SPSS Statistics 27 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için frekans analizi; ön test ve son test okuma düzeyi puanlarının dağılım özelliklerini incelemek için tanımlayıcı istatistikler; verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için normallik testleri; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için kovaryans analizi (Ancova) testleri uygulanmıştır.

İlk olarak, katılımcıların cinsiyet, grup (deney-kontrol) ve okul türü (devlet-özel) dağılımları frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Ön test ve son test okuma düzeyi puanlarının merkezi eğilim (ortalama ve medyan) ve merkezi dağılım ölçüleri (standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık) tanımlayıcı istatistikler kullanılarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test okuma düzeyleri arasındaki geçişler, tüm örnek ve gruplar için ayrı ayrı çapraz tablolama yöntemiyle analiz edilmiştir.

Verilere ait normallik testi sonuçları, ön test ve son test okuma hızı ve okuma anlam oranı puanlarının normal dağılıma uygun olmadığını gösterdiğinden; ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre iki değişkenin ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir bu nedenle bu iki değişken için kovaryans analizi (Ancova) yapılmıştır. Ancova etkisi, test edilen bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak ifade edilen (bu çalışmada ön test) değişkenin istatistiksel olarak kontrol altına alınmasıdır (Büyüköztürk, 1998). Normallik testine Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır ($p = 0.200$).

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test hata sayısı ve okuma düzeyi puanları normal dağılıma uygun olduğundan ön test ve son test puanları arasındaki farkları değerlendirmek için t-testi uygulanmıştır.

3.6.2. Nitel verilerin analizi

Bu araştırmada, “dijital destekli hızlı okuma platformunun ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisine etkisi”ni incelemek amacıyla altı ebeveyn ve altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler ses kaydı ile kaydedilip yazılı hâle getirilerek analiz sürecine dahil edilmiştir. Yapılmış olan görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerde benzer anlamları taşıyan ifadeler kodlanmış ve bu kodlar altında temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular altı ana tema altında toplanmıştır. Kod ve kodlarla oluşturulan temaların güvenilirliğini artırmak amacıyla, bir başka alan uzmanı görüşü alınarak bağımsız kodlamalar oluşturulmuş kodların karşılaştırılmasıyla görüş birliği sağlanmıştır. Farklılık durumlarında karşılıklı anlaşma ile nihai kodlar oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler sonucunda veli ve öğrenci görüşleri aşağıda belirtilen temalar altında toplanıp analiz edilmiştir:

- Motivasyon ve Katılım
- Tutum Değişikliği ve Okuma Zevki
- Okuduğunu Anlama ve Özgüven
- Dil ve Akademik Alanlarda Gelişim
- Platformun Güçlü Yanları ve Geliştirme Önerileri
- Okuma Performansı

4. BULGULAR

Bu araştırma, çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön test ve son test okuma düzeyi performanslarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri, tanımlayıcı istatistikler ve grup karşılaştırmaları aşağıda sunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmaya toplam 52 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bulgular Çizelge 4.1.'te verilmiştir.

Çizelge 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	28	66
	Erkek	14	34
	Toplam	42	100
Grup	Deney	23	55
	Kontrol	19	45
	Toplam	42	100
Okul türü	Devlet okulu	10	23,8
	Özel okul	32	76,2
	Toplam	42	100

Katılımcıların %66'sı kadın (n=28) ve %34'ü erkek (n=14) olarak raporlanmıştır. Katılımcılar arasından 23 kişi deney grubuna (%55) ve 19 kişi kontrol grubuna (%45) dağıtılmıştır. Katılımcıların eğitim gördüğü okul türüne göre, öğrencilerin %76,2'si özel okulda (n=32) ve %23,8'i devlet okulu (n= 10) öğrenim görmektedir.

4.2. Nicel Bulgular

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital okuma platformu desteği ile okuma hızı, okuduğunu anlama oranı, hata sayısı ve anlama düzeyinin değerlendirilmesine ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın belirlenmesi ve bu

değerlerin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Analiz sonuçları Çizelge 4.2.'de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Deney-Kontrol Gruplarının Puanlarına İlişkin t-testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	Çalışma Grubu	N	X	S	sd	t	p
Okuma	Deney	23	66.00	3.928	18.839	-3.231	0.002
Hızı	Kontrol	19	85.84	4.801	20.929	-3.198	0.003
Anlam	Deney	23	68.04	1.532	7.345	-3.863	<0.001
Oranı	Kontrol	19	78.95	2.495	10.875	-3.725	<0.001
Hata	Deney	23	8.61	0.910	4.367	1.600	0.118
Sayısı	Kontrol	19	6.58	0.856	3.731	1.624	0.112
Okuma	Deney	23	92.94	0.746	3.580	-1.600	0.118
Düzeyi	Kontrol	19	94.60	0.701	3.059	-1.624	0.112

Çizelge 4.2.'den elde edilen bulgulara göre; ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı ($p=0.002$) ve anlam oranı ($p<0.001$) değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Müdahale görmeyecek olan kontrol grubunun başlangıç seviyesi, deney grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Ön test okuma hızı verilerine bakıldığında kontrol grubu puanının ($X=85.84$), deney grubu puanından ($X=66.00$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ön test anlam oranı verilerine göre kontrol grubu puanının ($X=78.95$), deney grubu puanından ($X=68.04$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek tespit edilmiştir.

Ön test hata sayısı ve okuma düzeyi değişkenlerinde $p>0.05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu değişkenlere ait ön test puanlarında farklılaşma olmadığı için son test-ön test fark puanları hesaplanmıştır ve t-testi yapılmıştır. Bu şekilde deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Ön test puanlarında farklılaşma olmayan değişkenler (ön test hata sayısı ve okuma düzeyi ön test) için son test-ön test fark puanları hesaplanarak t-testi yapılmıştır. Hata sayısı ile okuma düzeyi değişkenlerine ait deney-kontrol grupları arasındaki fark puanlarına ilişkin çizelge aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.3. Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	Çalışma Grubu	N	X	sd	t	p
Hata Sayısı	Deney	23	-5.304	4.050	-4.637	<0.001
	Kontrol	19	-4.737	2.245	-4.883	<0.001
Okuma Düzeyi	Deney	23	4.349	3.321	4.637	<0.001
	Kontrol	19	0.388	1.841	-4.883	<0.001

Çizelge 4.3.'e göre hata sayısına ilişkin yapılan ölçümlerde deney grubu için $n=23$, ortalama=-5.304 ve standart sapma=4.050; kontrol grubu için $n=19$, ortalama=-4.737 ve standart sapma=2.245 olarak belirlenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre deney grubunda (varyanslar eşit kabul edildiğinde) $t=-4.637$ ve $p=<0.001$ olarak tespit edilmiştir. $p<0.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilmektedir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının hata sayısındaki değişim (fark puanı) açısından anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Ortalama fark puanları göz önüne alındığında, deney grubundaki hata sayısındaki azalmanın kontrol grubuna göre daha belirgin olduğu görülmektedir (deney grubu ortalaması daha negatiftir).

Çizelge 4.3.'teki okuma düzeyine ilişkin yapılan ölçümler incelendiğinde deney grubu için $n=23$, ortalama=4.439 ve standart sapma=3.321; kontrol grubu için $n=19$, ortalama=0.388 ve standart sapma=1.841 olarak belirlenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre (varyanslar eşit kabul edildiğinde) deney grubunda $t=4.637$ ve $p=<0.001$ olarak tespit edilmiştir. $p<0.05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu, deney ve kontrol gruplarının okuma düzeyindeki değişim (fark puanı) açısından anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Ortalama fark puanları göz önüne alındığında, deney grubundaki okuma düzeyi artışının kontrol grubundaki artışa göre daha belirgin olduğu görülmektedir.

Ön test puanlarında farklılaşma olan değişkenler (ön test okuma hızı ve ön test anlam oranı) için kovaryans analizi (ancova) yapılmıştır. Amaç, ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisini kontrol ederek gruplar arasındaki farkı incelemektir.

Çizelge 4.4. Okuma Hızına İlişkin Ortalama Puanlar

Çalışma Grubu	N	Ön Test		Son Test		Düzeltilmiş Ortalama	
		X	Sd	X	Sd	X	S
Deney	23	66.00	18.83	99.74	18.32	106.44	2.60
Kontrol	19	85.84	20.92	89.42	19.45	81.30	2.89

Çizelge 4.4. kontrol edildiğinde, deneysel işlem sonrası kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamaları 89.42; deney grubundaki öğrencilerinin okuma hızı 99.74 olarak görülmektedir. Okuma hızına ilişkin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalaması kontrol grubunda 81.30; deney grubunda ise 106,44 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma hızına ilişkin düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ancova analiz sonuçları Çizelge 4.5.'te verilmiştir.

Çizelge 4.5. Okuma Hızı Son Test Puanlarına İlişkin Ancova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	8759.478	1	8759.478	62.849	<0.001
Grup	5215.810	1	5215.810	37.423	<0.001
Hata	5435.588	39	139.374		
Toplam	15302.786	41			

Çizelge 4.5'teki verilere ilişkin olarak, ön test puanları istatistiksel olarak kontrol altına alındığında, dijital okuma platformu uygulamalarına maruz bırakılan deney grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanları ortalaması ile dijital okuma platformundan muaf tutularak geleneksel öğretime maruz bırakılan kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanları ortalaması arasında, kovaryans analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1,39)=37.423$, $p<.001$]. Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubuna ait son test okuma hızının (106.445) kontrol grubu okuma hızından (81.303) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, uygulanan müdahalenin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerdeki okuma hızını olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Çizelge 4.6. Anlam Oranına İlişkin Ortalamalar Puanlar

Çalışma Grubu	N	Ön Test		Son Test		Düzeltilmiş Ortalama	
		X	Sd	X	Sd	X	S
Deney	23	68.04	7.34	86.09	6.56	87.69	1.363
Kontrol	19	78.95	10.87	83.95	6.79	82.00	1.523

Çizelge 4.6. kontrol edildiğinde, deneysel işlem sonrası kontrol grubundaki öğrencilerin anlam oranı puan ortalamaları 83.95; deney grubundaki öğrencilerinin anlam oranı puanı 86.09 olarak görülmektedir. Anlam oranına ilişkin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalaması kontrol grubunda 82.00; deney grubunda ise 87.69 olarak ölçülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının anlam oranına ilişkin düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ancova) sonuçları Çizelge 4.7.'de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Anlam Oranı Son Test Puanlarına İlişkin Ancova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	357.367	1	357.367	9.580	0.004
Grup	244.818	1	244.818	6.694	0.014
Hata	1426.407	39	36.575		
Toplam	1824.405	41			

Çizelge 4.7.'deki verilere ilişkin olarak, ön test puanları istatistiksel olarak kontrol altına alındığında, dijital okuma platformu uygulamalarına maruz bırakılan deney grubu öğrencilerinin anlam oranı son test puanları ortalaması ile dijital okuma platformundan muaf tutularak geleneksel öğretime maruz bırakılan kontrol grubu öğrencilerinin anlam oranı son test puanları ortalaması arasında, kovaryans analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1,39)=9.580$, $p=0.004$]. Ön test anlam oranı, son test anlam oranı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubuna ait son test anlam oranı puanının (87.69) kontrol grubu anlam oranı puanından (82.00) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital okuma platformu desteğiyle uygulanan müdahalenin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerdeki anlam oranını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.3. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda ele alınan 6 temaya ait bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.8. Araştırmanın Nitel Bulgu Kodları

Kod	Görüş Bildiren Ebeveyn	Görüş Bildiren Öğrenci
Motivasyon artışı	E2	Ö6
Katılımı artırması	E4	Ö2
Olumlu tutum artışı	E2, E4, E5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
Okumayı keyifli hale getirmesi	E4, E5	Ö3, Ö4
Okuduğunu anlamayı güçlendirmesi	E5, E6	-
Dil ve akademik yeterliği artırması	E5, E6	Ö1, Ö6
Okuma performansını artırması	E1, E3, E5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6

4.3.1. Dijital hızlı okuma platformunun motivasyon ve katılım etkisine ilişkin bulgular

Çalışmada, platformun öğrencilere oyunlaştırılmış ve görsel içeriklerle desteklenmiş şekilde sunulmasının motivasyonu artırdığı ve katılımı istekli duruma getirildiği ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan bazı öğrenciler ve ebeveynlerden motivasyon ve katılımlar hakkında alınan yorumlar aşağıda verilmiştir:

- “Sisteme girmek istedim.” Ö2
- “Bazı oyunlar hoşuma gidiyordu.” Ö3
- “Oyunlar da okuma da hoşuma gitti.” Ö4
- Eğlenmesi motive etti beni.” Ö5
- “Oyun şeklinde olmuş olması, görsellerle desteklemiş olması da kızımın çok ilgisini çekti.” E2
- “Zaman zaman sıkıldığı zamanlar da oldu, zaman zaman da sevdi.” E5

- “Sizinle yaptığı etkinliklerde çok keyif alarak ilerledi.” E4

4.3.2. Dijital hızlı okuma platformunun tutum değişikliği ve okuma zevkinin etkisine ilişkin bulgular

Katılımcılar platforma başlangıç zamanında çocukların okumaya karşı olumsuz tutum ve isteksizlik sergilendiğini süreç içerisinde okuma süreçlerinden keyif alınmaya başladığını ifade etmişlerdir. Okuma hızının artışı ile akıcı okumanın anlama düzeyindeki etkisiyle görülen ilerleme kitap okumaya karşı tutumu da olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Okuma alışkanlığı ve okuma sürecine karşı bulunulan tutum, öğrencilerin karşılaştıkları metinlere karşı tutum geliştirdiğini ve okumanın temel gerekliliklerinden çok eğlence aracı olarak görülmeye başladığı ifade edilmektedir (Bay, 2019).

Çalışma grubunda yer alan bazı öğrenciler ve ebeveynlerden platformun tutum değişikliği ve okuma zevkinin etkisine ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir:

- “Kitaplara karşı düşüncem değişti.” Ö1
- “Eskiden bu kadar meraklı değildim.” Ö2
- “Artık okumak bana daha iyi geliyor.” Ö3
- “Kitap okumayı eskiden sevmiyordum ama artık seviyorum.” Ö4
- “İlk önce çok kötü okuyordum sonra kitapları güzel okumaya başladım.” Ö5
- “Okuduğunu anladıkça, hızı da arttıkça okuduğundan zevk almaya başladı.” E5
- “O direnç farkında olmadan kırıldı. Kendisinin okuyabildiğini keşfetti.” E4
- “Puzzle parçaları yerlerine oturdukça hem anlama hem de akıcı okuma gerçekleşti.” E2

4.3.3. Dijital hızlı okuma platformunun okuduğunu anlamanın ve özgün etkisine ilişkin bulgular

Katılımcılar okuduğunu anlama becerisindeki artış ile çocukların veya kendilerinin sınıf içerisindeki akademik süreçlerde daha aktif, sesli okuma süreçlerinde daha cesur tavırlar sergiledikleri gözlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin yalnızca akademik olarak değil sosyal gelişim süreçlerini de etkileyen temel bir beceridir (Akyol, 2010). Anlam arttıkça bireyin okuma sürecinde katılımı ve güveni olumlu şekilde etkilenmektedir (Karadağ, 2013).

Çalışma grubunda yer alan bazı öğrenciler ve ebeveynlerden platformun okuduğunu anlama ve özgün etkisine ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir:

- “Başarabiliyorum hissi geldi.” Ö1
- “Okuyabildiğimi fark ettim.” Ö2
- “Artık daha az hatalı okuyorum. Daha iyi hissediyorum.” Ö3
- “Eskiden istemiyordum ama şimdi başarabiliyorum.” Ö4
- “Okumayı yeni öğrenen çocuk gibi okuyordum ama pes etmeden yaptım. Güzel. Okumak iyi bir şey. Okuyunca başarılı oluyorsun.” Ö5
- “Anladıkça da derslerine de ödevlerine de günlük yaşamına da çok güzel bir şekilde etki etti.” E5
- “Sınıftaki okumasında çekinceleri çok fazlaydı... okumasına, özgüvenine çok büyük katkısı oldu.” E5
- “Sesli okuma çok yapmak istemezdi... şimdi sınıfta daha aktif rol aldığı yönünde.” E2

4.3.4. Dijital hızlı okuma platformunun dil ve akademik alanlarda gelişimine ilişkin bulgular

Görüşmede E5 numaralı katılımcı öğrencinin sadece Türkçe değil, İngilizce derslerinde de okuma becerisinin güçlendiğini ve okuma hızının diğer alanları olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir. Literatürde okuma becerisinin farklı disiplinlerdeki başarıyla da doğrudan ilişkisinin vurgulandığını gözlemlenmektedir. Ana dilde ve yabancı dilde elde edilen akıcı ve hızlı okuma becerileri ile anlam kurma becerilerinin bireyin genel akademik gelişimine katkı sunulduğu ifade edilmektedir (Demirel, 2004; Yalçın ve Çetinkaya, 2019).

Çalışma grubunda yer alan bazı öğrenciler ve ebeveynlerden platformun dil ve akademik alanlarda gelişimine ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir:

- “Öğretmenim daha iyi okuyorsun, dedi.” Ö1
- “Artık düzgün okuyorum. Daha anlaşılır konuşuyorum.” Ö5
- “Türkçede böyleyken İngilizce’de de zorluk yaşıyordum. Şuan toparladım.” E5
- “Anladıkça da derslerine de ödevlerine de günlük yaşamına da çok güzel bir şekilde etki etti.” E5
- “Okuduğunu anlamak bambaşka bir olaymış gibi geliyor ona artık.” E5

4.3.5. Dijital hızlı okuma platformunun güçlü yanları ve geliştirme önerilerine ilişkin bulgular

Katılımcılar, platformun görsel ve teknik unsurlarını (tekerleme, göz egzersizi, tekrarlı okuma vb.) etkili bulurken, bazıları içeriklerin daha çeşitli ve güncel olabileceği yönünde önerilerde bulunmuştur. Görsel ve işitsel desteklerle yapılandırılmış dijital içeriklerin, öğrenci katılımını artırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir (Seferoğlu, 2007). Ayrıca öğrenci ilgisini sürdürebilmek için dijital uygulamaların dinamik ve oyunlaştırılmış bir yapıda olması gerektiği vurgulanmaktadır (Öztürk, 2019).

Çalışma grubunda yer alan bazı öğrenciler ve ebeveynlerden platformun güçlü yanları ve geliştirme önerilerine ilişkin yorumlara aşağıda yer verilmiştir:

- “Sorular, bilmeceler olabilirdi. Daha eğlenceli şeyler olsa güzel olurdu. Başka şeyler eklenirse daha kolay olur.” Ö1
- “Her şey güzeldi. Benim aklıma bir şey gelmedi. Hoşuma gitmeyen bir şey yoktu.” Ö2
- “Mesela sonunda dinlenme etkinlikleri olsa güzel olurdu.” Ö3
- “Herhalde satranç olsun isterdim. Okumaya oyunlar eklenince daha keyifli oluyor.” Ö4
- “Etkinlikler, şarkılar, hareketler, oyunlar olsa daha güzel olurdu.” Ö5
- “Tekerlemeler, göz egzersizleri gibi süreçler güzeldi.” E5
- “Aynı metinleri ezberlediği için mi hızlı okuyor diye düşünürdüm.” E1
- “Çocuklar level atladıkça farklı durumlarla karşılaştırılabilir.” E2

4.3.6. Dijital hızlı okuma platformunun okuma performansına etkisine ilişkin bulgular

Katılımcılar, öğrencilerin okuma hızında ve akıcılığında anlamlı bir artış gözlemlediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin de bu ilerlemeyi fark ettikleri ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Akıcı okuma, öğrencinin sözcük tanıma hızını artırırken, aynı zamanda anlam kurmayı da kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2006). Hızlı ve anlamlı okuma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin hem sınav performanslarını hem de metni anlama düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Yıldız, 2013).

Çalışma grubunda yer alan bazı öğrenciler ve ebeveynlerden platformun okuma performansına etkisine ilişkin yorumlara aşağıda yer verilmiştir:

- “Uygulamayı yapınca daha iyi okumaya başladım. Hızım arttı. Daha hızlı okuyorum artık.” Ö1

- “Okuma hızına katkı sağladı. Daha çabuk okuyabilir oldum. Eskiden satırları atlıyordum, artık normal okuyorum.” Ö2
- “Daha hızlı okuyorum artık. Eskiden daha çok hata yapardım. Okumam gelişti.” Ö3
- Eskiden acayip yavaş okuyordum. Artık hızlı okumaya başladım. Okuma hızım değişti. Ö4
- Eskiden çok yavaş okuyordum. ESMA kelimesini içimden ‘e, s, m, a’ diye okuyordum. Artık böyle yapmıyorum.” Ö5
- “Şuan kızım neredeyse benimle eş hızda okuma yapıyor.” E3
- “Bizim okuma hızımız çok yavaştı. Sonra çok güzel bir ilerleme kaydetti.” E1
- “Bu teknikler hızlı okumasını sağladı.” E5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital okuma platformu desteği ile okuma hızı, okuduğunu anlama oranı, hata sayısı ve anlama düzeylerindeki değişimleri inceleyen bu araştırmanın nicel ve nitel bulguları ışığında sonuçlar tartışılmış ve gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Dijital okuma platformunun ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini ve bu platformun öğrenci ve ebeveyn görüşlerini incelemek olarak belirlenen araştırma amacı çerçevesinde elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları, dijital hızlı okuma platformlarının ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı iyileşmeler sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, Akyol (2006), Karadağ (2013) ve Yıldız (2013) gibi araştırmacıların hızlı ve anlamlı okumanın öğrenme süreçlerine katkı sağladığı yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Dijital teknolojilerin çocukların dikkat süreleriyle ve öğrenme eğilimleriyle uyumlu olarak yapılandırılması, özellikle motivasyon ve etkileşim gibi dolaylı öğrenme bileşenlerini de desteklemektedir (Seferoğlu, 2007; Öztürk, 2019).

Ön testlerde kontrol grubunun başlangıç düzeylerinin daha yüksek olmasına karşın, deney grubundaki gelişimin son testte daha yüksek olması, uygulanan dijital platformun etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital içeriklerin sadece mevcut becerileri desteklemediğini, aynı zamanda düşük düzeydeki öğrencilerde de anlamlı gelişmelere neden olabileceğini göstermektedir. Ayrıca nitel bulgular, öğrencilerin yalnızca okuma hızında değil, aynı zamanda okuma istekliliğinde ve kitaplara yönelik tutumlarında da olumlu dönüşümler yaşadıklarını göstermiştir.

Bu araştırma, karma yöntem deseninin bir gereği olarak hem nicel hem de nitel bulguları bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktadır. Nicel bulgular, dijital hızlı okuma platformunun ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, kelime tanıma, anlama oranı ve hata sayısı gibi ölçütlerde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, dijital platformun

geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Ancak bu bulgular tek başına, söz konusu etkinin altında yatan nedenleri ve mekanizmaları açıklamakta sınırlı kalmaktadır.

Araştırmanın nitel bulguları, nicel sonuçların neden ve nasıl ortaya çıktığını daha derinlemesine anlamamızı sağlamaktadır. Öğrenci ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak elde edilen veriler, dijital platformun öğrenci motivasyonunu artırdığı, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş içerikler sayesinde okuma sürecine yönelik olumlu tutum geliştirdiği, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin özgüvenlerini pekiştirdiği yönünde bulgular sunmaktadır. Bu unsurlar, nicel verilerde gözlemlenen performans artışlarının ardındaki olası açıklamalar olarak değerlendirilebilir.

Dolayısıyla, nicel bulgular ile nitel bulgular birlikte ele alındığında, dijital hızlı okuma platformunun yalnızca öğrenme çıktılarında ölçülebilir artışlara yol açmakla kalmadığı, aynı zamanda öğrenme sürecini zenginleştiren psikososyal faktörleri de harekete geçirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, karma yöntem araştırmalarının temel amacına uygun olarak, araştırma konusuna ilişkin daha bütüncül ve çok boyutlu bir anlayış sunmaktadır. Elde edilen bu bütünlük tartışma, dijital destekli öğretim uygulamalarının pedagojik temellerinin güçlendirilmesine ve ileride yapılacak çalışmalara yön verilmesine katkı sağlamaktadır.

5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nicel bulguları, deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından başlangıçta farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ön test okuma hızı ve anlam oranı puanlarında kontrol grubunun deney grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (okuma hızı için $p=0.002$, anlam oranı için $p<0.001$). Özellikle ön test okuma hızında kontrol grubunun ortalaması 85.84 iken , deney grubunun ortalaması 66.00 olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde, ön test anlam oranında kontrol grubunun ortalaması 78.95, deney grubunun ortalaması ise 68.04 olarak belirlenmiştir. Bu başlangıçtaki eşitsizlikler, grupların denkliğini sağlamak amacıyla kovaryans analizlerinin analizlerinin yapılmasını gerektirmiştir. Ön test hata sayısı ve okuma düzeyi değişkenlerinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı için ($p>0.05$), son test-ön test fark puanları üzerinden t-testi yapılması tercih edilmiştir.

Hata sayısı fark puanlarına ilişkin analizlerde, deney grubu için ortalama -5.304 ve standart sapma 4.050, kontrol grubu için ise ortalama -4.737 ve standart sapma 2.245 olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasında hata sayısındaki değişim açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-4.637$, $p<0.001$). Bu durum, deney grubundaki hata sayısındaki azalmanın kontrol grubuna göre daha belirgin olduğunu göstermektedir. Okuma düzeyi fark puanlarına bakıldığında ise, deney grubu için ortalama 4.439 ve standart sapma 3.321, kontrol grubu için ise ortalama 0.388 ve standart sapma 1.841 olarak ölçülmüştür. Yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=4.637$, $p<0.001$). Bu bulgu, deney grubundaki okuma düzeyi artışının kontrol grubundaki artışa göre daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dijital okuma platformunun öğrencilerin okuma hatalarını azaltmada ve okuma düzeylerini artırmada etkili olduğunu desteklemektedir.

Son test okuma hızı puanlarına ilişkin ancova analizi sonuçlarına göre, ön test puanları kontrol altına alındığında, deney grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanları ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1,39)=37.423$, $p<.001$]. Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubuna ait son test okuma hızının (106.445) kontrol grubu okuma hızından (81.303) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, uygulanan müdahalenin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerdeki okuma hızını olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Benzer şekilde, anlam oranı son test puanlarına ilişkin ancova analizi sonuçlarına göre, ön test puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F(1,39)=9.580$, $p=0.004$]. Ön test anlam oranının, son test anlam oranı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubuna ait son test anlam oranı puanının (87.69) kontrol grubu anlam oranı puanından (82.00) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital okuma platformu desteğiyle uygulanan müdahalenin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerdeki anlam oranını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Genel olarak, nicel bulgular, dijital okuma platformu destekli uygulanan müdahalenin öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama oranı, hata sayısı ve okuma düzeyi performansları üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nitel bulguları, dijital okuma platformunun öğrencilerin motivasyonu, katılımı, tutum değişikliği, okuma zevki, okuduğunu anlama becerisi, özgüven, dil ve akademik alanlarda gelişimi, okuma performansı üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, platformun oyunlaştırılmış ve görsel içeriklerle desteklenmiş yapısının motivasyonu artırdığını ve katılımı istekli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin "Sisteme girmek istedim." ve "Bazı oyunlar hoşuma gidiyordu." gibi yorumları, platformun eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu desteklemektedir. Ebeveynlerin de "Oyun şeklinde olmuş olması, görsellerle desteklemiş olması da kızımın çok ilgisini çekti." şeklindeki ifadeleri, motivasyon artışı teyit etmektedir. Yapılan araştırmalarda, bu bulgumuza benzer olarak dijital materyallerin kullanılmasının öğrencilerde içsel motivasyonu artırdığı ve öğrenme süreçlerine etkin bir katılım sağlamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve Orhan, 2010). Oyunlaştırma gibi etkileşimli öğelerin motivasyonu artırdığı belirtilmektedir (Kaya ve Elgü, 2015).

Platform, çocukların okumaya karşı olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirerek okuma zevkini artırmıştır. Öğrencilerin "Kitaplara karşı düşüncem değişti." ve "Artık okumak bana daha iyi geliyor." gibi ifadeleri, okumayı bir eğlence aracı olarak görmeye başladıklarını göstermektedir. Bu durum, okumanın temel gerekliliklerinden çok eğlence aracı olarak görülmeye başlandığı literatürdeki bilgilerle (Bay, 2019) örtüşmektedir.

Okuduğunu anlama becerisindeki artış, öğrencilerin sınıf içi akademik süreçlerde daha aktif olmalarını ve sesli okuma süreçlerinde daha cesur tavırlar sergilemelerini sağlamıştır. "Başarabiliyorum hissi geldi." ve "Okuyabildiğimi fark ettim." gibi öğrenci yorumları, özgüven artışı yansıtmaktadır. Ebeveynlerin de çocuklarının "okumasına, özgüvenine çok büyük katkısı oldu" ve "sınıfta daha aktif rol aldığı" yönündeki gözlemleri, okuduğunu anlama becerisinin sadece akademik değil, sosyal gelişim süreçlerini de etkileyen temel bir beceri olduğu (Akyol, 2010) literatür bilgisiyle paraleldir.

Dil ve akademik alanlarda gelişim açısından, platformun sadece Türkçe okuma becerisini değil, İngilizce gibi diğer derslerdeki okuma becerilerini de güçlendirdiği belirtilmiştir. Öğrencilerin "Öğretmenim daha iyi okuyorsun, dedi." ve "Artık düzgün okuyorum. Daha anlaşılır konuşuyorum." gibi ifadeleri, platformun genel akademik gelişime katkı sağladığını

desteklemektedir. Bu bulgular, ana dilde ve yabancı dilde elde edilen akıcı ve hızlı okuma becerilerinin genel akademik gelişime katkıda bulunduğunu (Demirel, 2004; Yalçın ve Çetinkaya, 2019) belirten literatürle uyumludur.

Platformun güçlü yönleri arasında tekerleme, göz egzersizi ve tekrarlı okuma gibi görsel ve teknik unsurların etkili bulunması yer almaktadır. Ancak bazı katılımcılar, içeriklerin daha çeşitli ve güncel olabileceği yönünde önerilerde bulunmuştur. Bu durum, dijital içeriklerin öğrenci katılımını artırmak için dinamik ve oyunlaştırılmış bir yapıda olması gerektiği (Öztürk, 2019) ve görsel-işitsel desteklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Seferoğlu, 2007) yönündeki literatür bilgileriyle örtüşmektedir.

Son olarak, okuma performansına etkisine ilişkin bulgular, öğrencilerin okuma hızında ve akıcılığında anlamlı bir artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur. "Uygulamayı yapınca daha iyi okumaya başladım. Hızım arttı. Daha hızlı okuyorum artık." ve "Okuma hızına katkı sağladı. Daha çabuk okuyabilir oldum." gibi öğrenci ifadeleri, akıcı okumanın sözcük tanıma hızını artırırken anlamayı da kolaylaştırdığı (Akyol, 2006) teorisiyle uyushmaktadır.

Ebeveynlerin de "Şuan kızım neredeyse benimle eş hızda okuma yapıyor." ve "Bizim okuma hızımız çok yavaştı. Sonra çok güzel bir ilerleme kaydetti." gibi gözlemleri, hızlı ve anlamlı okuma becerilerinin gelişiminin hem sınav performanslarını hem de metni anlama düzeylerini olumlu etkilediği (Yıldız, 2013) bulgusunu desteklemektedir.

Genel olarak nitel bulgular, dijital okuma platformunun öğrencilerin okuma becerilerine çok yönlü olumlu katkılar sağladığını, motivasyonlarını artırdığını, okumaya karşı tutumlarını iyileştirdiğini ve akademik başarılarını desteklediğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen nitel veriler, nicel bulguların ortaya koyduğu sonuçları anlamlandırma ve derinleştirme açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Nicel bulgular, dijital hız okuma platformunun öğrencilerin okuma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koyarken; nitel bulgular, bu etkinin hangi koşullarda ve nasıl ortaya çıktığını açıklamaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve gözlem verilerinde, platformun özellikle okuma motivasyonunu artırdığı, metinlere yönelik dikkat ve odaklanmayı geliştirdiği ve öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu durum, nicel analizlerde gözlenen okuma hızı ve anlama düzeyindeki artışların altında yatan mekanizmaları desteklemekte ve açıklamaktadır.

Ayrıca öğretmen görüşleri, dijital platformun öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı ve sınıf içi etkinliklerde daha aktif katılım sağladığı yönünde yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, nicel verilerde gözlenen başarı artışlarının yalnızca teknik bir uygulama sonucu değil, aynı zamanda öğrenme ortamının niteliğini zenginleştiren pedagojik faktörlerin bir bileşkesi olduğunu göstermektedir. Nitel veriler, nicel sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmakta ve bulguların eğitim uygulamaları açısından daha anlamlı bir bağlama oturtulmasına olanak tanımaktadır.

Dolayısıyla, nitel ve nicel bulguların birlikte değerlendirilmesi, araştırmanın bütüncül bir perspektifle yorumlanmasını sağlamış; sayısal verilerle gözlenen gelişmelerin, katılımcı deneyimleri ve algılarıyla nasıl pekiştiğini ortaya koymuştur. Bu bütüncül yaklaşım, dijital hız okuma platformunun öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini çok boyutlu bir şekilde açıklamaktadır.

Araştırmanın bulguları, dijital hızlı okuma platformunun hem teknik (okuma hızı, anlama oranı, hata sayısı, okuma düzeyi) hem de duyuşsal (motivasyon, özgüven, okuma zevki) boyutlarda etkili olduğunu göstermektedir. Platformun oyunlaştırılmış yapısı, görsel-işitsel destekleri ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyarlanabilirliği, özellikle ilkokul ikinci sınıf gibi erken dönemde okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, platformun etkilerinin uzun vadeli sürdürülebilirliği ve farklı yaş gruplarındaki uygulanabilirliği daha fazla araştırmayı gerektirmektedir.

5.2. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecekteki çalışmalara ve eğitim uygulamalarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- **İçerik Çeşitliliğinin Artırılması:** Dijital hızlı okuma platformlarının içerikleri, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve farklı öğrenme stillerine hitap etmek için daha çeşitli, güncel ve interaktif materyallerle (örneğin, bilmeceler, kısa hikayeler, satranç temelli oyunlar, şarkılar) zenginleştirilmelidir. Bu, öğrencilerin platforma olan bağlılığını artırabilir ve ezberleme algısını azaltabilir.

- **Dinamik ve Uyarlanabilir Yapı:** Platform, öğrencilerin ilerleme düzeylerine göre dinamik olarak seviye atlama ve farklı görevlerle karşılaşma imkanı sunacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu, öğrenme sürecini daha kişiselleştirilmiş ve motive edici hale getirebilir.
- **Öğretmen Entegrasyonu:** Öğretmenlerin dijital platformları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, platformun sınıf içi okuma öğretimine entegrasyonunu ve öğretmenlerin rehberlik rollerini güçlendirmelidir.
- **Ebeveyn Katılımı:** Ebeveynlerin platformun kullanımı ve etkileri hakkında bilgilendirilmesi için rehber materyaller ve seminerler hazırlanmalıdır. Bu, ebeveynlerin çocuklarının okuma süreçlerine daha aktif katılımını sağlayabilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- **Uzun Vadeli Etkilerin İncelenmesi:** Dijital hızlı okuma platformunun etkilerinin uzun vadeli sürdürülebilirliğini değerlendirmek için daha uzun süreli (örneğin, bir akademik yıl) ve takip çalışmalarına ihtiyaç vardır.
- **Farklı Yaş Gruplarıyla Çalışmalar:** Platformun etkileri, farklı yaş grupları (örneğin, ilkokul 3-4. sınıflar veya ortaokul öğrencileri) üzerinde incelenerek genellenebilirliği test edilmelidir.
- **Örneklem Denkliği:** Gelecekteki çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinin denkliğini sağlamak için daha dikkatli bir örneklem seçimi yapılmalıdır. Bu, bulguların güvenilirliğini artırabilir.
- **Farklı Sosyo-Ekonomik Gruplar:** Platformun etkilerinin farklı sosyo-ekonomik gruplardaki öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Bu, platformun evrensel erişilebilirliğini ve etkisini değerlendirmede önemli bir katkı sağlayabilir.
- **Öğretmen Perspektifleri:** Platformun öğretmenlerin okuma öğretim süreçlerine entegrasyonu ve öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak incelenmelidir.

Öğretmen görüşleri, platformun pratik uygulanabilirliğini anlamada kritik bir rol oynayabilir.

- **Okuma Dışı Etkiler:** Platformun okuma dışı derslere (örneğin, matematik, sosyal bilgiler) olan dolaylı etkileri daha derinlemesine araştırılmalıdır. Bu, platformun genel akademik başarıya katkısını daha iyi anlamayı sağlayabilir.
- **Okumaya Olumsuz Tutum Sahip Öğrenciler:** Platformun, özellikle okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrenciler üzerindeki dönüştürücü etkisi, daha geniş örneklemelerle ve nitel yöntemlerle derinlemesine incelenmelidir.
- **Karşılaştırmalı Çalışmalar:** Dijital hızlı okuma platformlarının geleneksel hızlı okuma yöntemleriyle karşılaştırıldığı çalışmalar yapılmalıdır. Bu, dijital platformların üstünlüklerini ve sınırlılıklarını daha net ortaya koyabilir.

Teknolojik Gelişim Önerileri

- **Yapay Zeka Entegrasyonu:** Platform, yapay zeka destekli analiz araçlarıyla geliştirilerek öğrencilerin okuma hatalarını gerçek zamanlı olarak tespit edebilir ve bireysel geri bildirim sağlayabilir.
- **Etkileşimli Oyunlaştırma:** Platforma daha fazla etkileşimli oyunlaştırma unsurları (örneğin, hikaye tabanlı görevler, ödüllendirme sistemleri) eklenerek öğrenci motivasyonu artırılabilir.
- **Erişilebilirlik İyileştirmeleri:** Platformun farklı cihazlarda (tablet, akıllı telefon, bilgisayar) sorunsuz çalışması ve düşük internet bağlantısı olan bölgelerde erişilebilir olması için optimize edilmesi gerekmektedir.
- **Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yolları:** Platform, öğrencilerin öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunacak şekilde geliştirilmelidir. Bu, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. and Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies¹. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Aklaş, M. E. (2024). *Öğretmenlerin dijital okuma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akyıldız, N. (2024). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem.
- Akyol, H. (2010). *Okuduğunu anlama ve anlatma teknikleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Alexander, P. A. and Fox, E. (2011). A historical perspective on reading research and practice, redux. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273–299.
- Alpaydın, Y. (2024). *Oku-yorum etkinliğinin lise öğrencilerinin okuma hatalarının telafisine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, R. C. and Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255–291). Longman.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685–703.
- Aslan, B. (2010). Tarih öğretiminde okuma anlamının önemi ve güdümlü okuma dersi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 307–324.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101–124.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 527–536.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461–470.
- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67–83.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf seviyesinde ekrandan ve kağıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248–268.

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kağıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73–83.
- Bay, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 45–62.
- Bayat, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 242–252.
- Bender, W. N. (2008). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies* (6. basım). Pearson Education.
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. Sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, S. (2022). *İlkokul 4. Sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Buzan, T. (2001). *Hızlı okuma*. Melisa Matbaacılık.
- Buzan, T. (2006). *Hızlı okuma* (M. Tuncay, Çev.). Alfa Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Harcourt-Brace.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A Guide Book For Teachers In Training*. Heinemann.
- Coiro, J. (2009). Rethinking reading assessment in a digital age. *Educational Leadership*, 66(6), 59–63.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. basım). Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson / Merrill Education.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. and Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 209–240). Sage.
- Çağlarca, E., Dandır, M. S., Altın, F., Düzgün, M., Keskin, H. N. ve Matır, B. (2023). Anlayarak hızlı okuma teknikleri. *International SMART Journal*, 9(76), 4980–4987.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18–30.
- Çelik, R. N. (2022). *Web destekli doğru ve hızlı okumayı geliştirme programının ilkökul öğrencilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çete, A. E. (2003). *Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin öz yeterlilik ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bursa ili örneği*. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çetin, Y. ve Mertol, H. (2021). Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde yazı ortamının etkisi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 71–81.
- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten*, 1, 55–80.
- Dalton, B. and Proctor, C. P. (2008). The changing landscape of text and comprehension in the 21st century. In C. C. Block and S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2. basım, ss. 264–278). Guilford Press.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki*.
- Day, S., Hwang, J. K., Arner, T., McNamara, D. S. and Connor, C. (2024). Choose your own adventure: Interactive ebooks to improve comprehension.
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dedebali, N. C. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 171–183.
- Demir, M. ve Demir, A. M. (2012). *Etkin öğrenme için hızlı okuma teknikleri*. Vizyoner Yayınevi.

- Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666–682.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Deveci Taşçı, B. (2023). *İlkokula okuma yazma bilerek ve bilmeyerek başlayan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hatası, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D. ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165–185.
- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633–655.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361–377.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metotları*. Anı Yayıncılık.
- Ekmen, S. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde hızlı okuma becerisi ve okuma alışkanlığı özellikleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Topkapı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, M. (2023). İşaretleterek okuma ve not alarak okuma stratejisinin akademik metinlerin anlaşılabilirliğine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 488–496.
- Foorman, B. R. and Santi, K. L. (2009). The teaching of reading. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 941–951). Springer US.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Cilt 3, ss. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Güçlü, R. (2019). *Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1–15.
- Güneş, F. (2014). *Okuma yazma öğretimi ve zeka kuramına dayalı etkinlikler*. Pegem A Yayıncılık.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 1–15.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hasbrouck, J. and Glaser, D. R. (2022). *Reading fluency: Understand, assess, teach*. Benchmark Education Company.
- Hasselbring, T. S. and Goin, L. I. (2004). Literacy instruction for older struggling readers: What is the role of technology?. *Reading & Writing Quarterly*, 20(2), 123–144.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Hudson, R., Mercer, C. D. and Lane, H. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. (Yayınlanmamış el yazması), University of Florida, Gainesville.
- Işık Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi: Muş ili örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- İlter, B. (2018). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. Sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İnternet: www.sozluk.gov.tr adresinden 23.01.2025 tarihinde TDK Güncel Türkçe Sözlük (2025).
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalkan, S. (2009). *Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması: Çorum ili örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma Tiyatrosu. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76–93.

- Karadağ, R. (2013). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma stratejileri kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2253–2270.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108–124.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155–178.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 89–107.
- Kaya, M. ve Elgün, A. (2015). Oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 35–45.
- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. Alfa Yayınları.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 104–119.
- Kılınç, M. (2020). *TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ve seviyeleri* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırkılıç, Z. O. ve Boyraz, C. (2025). Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dört öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 142–158.
- Koşum, A. N. (2024). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitapları ile sesli okumaya yönelik uygulamaları ve görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kuhn, M. R. and Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kumrulu, S. (2023). *Çocuklarda dikkat düzeyi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101–110.
- Küçük, K. (2012). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme*. Aurum Yayınları.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1–16.

- Mercer, C. D. and Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities* (7. basım). Merrill-Prentice Hall.
- Mergen, S. (2019). *Hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 197–207.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi Örneği. *DTCF Dergisi*, 58(1), 139–171.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Oktay Kırkkılıç, Z. (2024). *Hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Özen, Y., Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu, *KKEFD*.
- Öztürk, M. (2019). Dijital oyun temelli öğrenme: Okuma eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 675–692.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley and Sons, Ltd.
- Pesa, N. and Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier Üniversitesi].
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş; Nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Rasinski, T. V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14(3), 37–44.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia: A complete guide for parents and those who help them* (2. basım). Wiley-Blackwell.

- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- Saracaloğlu, A. S., Dedebali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177–193.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652–1671.
- Seferoğlu, S. (2007). Dil öğretiminde teknoloji kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 117–126.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Soysal, T. (2021). Okuma ve anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 129–137.
- Sozak, A. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şen Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerinde bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28–41.
- Taşdelen, V. (2012). Eğitimde ezberleme ve anlama. F. Tanhan ve C. Aslan (Ed.), *Van İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Kitabı* (s. 153–159).
- Thompson, D. R. and Bushnell, L. E. (Ed.). (2009). *Reading, learning, writing and disorders*. Nova Science Pub Inc.
- Topbulut, S. D. (2024). *Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351–1365.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik*, Ankara: Pegem Akademi

- Uzunkol, B. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70–83.
- Ünal, E. ve Köse, G. (2020). Dijital destekli hızlı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 45–61.
- Vavasseur, C., Crochet, F. and Dempster, S. (2016). The impact of digitally enhanced reading interventions. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 97–112.
- Wolf, M. and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.
- Yalçın, Ö. ve Çetinkaya, G. (2019). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerde okuma becerisinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Dil Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7(1), 21–38.
- Yalçıntaş, E. (2023). “Okuma kültürü-Dijital okuma farkındalık programının” özel eğitim ve sınıf öğretmenleri adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K., Ateş, S. ve Yıldız, M. (2016). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dijital metinlerle desteklenen öğretim sürecine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 240–256.
- Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2020). Okuma alışkanlığı ve akademik başarı ilişkisi üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(1), 729–750.
- Yıldız, M. (2013). Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 59–67.
- Yıldız, M. ve Yıldırım, K. (2021). Dijital okuma araçlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 678–696.
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yılmaz, H. ve Orhan, F. (2010). Öğrencilerin dijital eğitim ortamlarına yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 35–48.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131–139.

Yunlu, E. (2023). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma tutumlarının dijital okuryazarlıklarını yordama gücü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kurumsal Eğitim*, 3(1), 124–134.





EKLER

EK-1: Dijital Destekli Okuma Platformu Metni

GAMZE VE ARKADAŞI

Cumartesi günü hava çok güzeldi. Gamze sabah ödev yaptı sonra biraz kitap okudu. Öğleden sonra canı sıkıldı. O sırada kapı çaldı. Gamze çok sevindi. Hemen koştu ve kapıyı açtı. Arkadaşı Ece gelmişti. Ece:

- “Beraber parka gidelim mi?” diye sordu. Gamze sevinçle:
- “Hemen gidelim ama önce annemden izin alayım.” dedi.

Gamze annesinden izin aldı. Gamze ve Ece parka gittiler. Parkta birçok çocuk vardı. Gamze önce salıncağa binmek istedi. Birlikte salıncağa bindiler sonra kaydırdan kaydılar. Birden yağmur yağmaya başladı. Gamze ve Ece ıslandılar, koşarak eve gittiler. Gamze’nin annesi onlara kuru giysiler verdi. Çay ve pasta ikram etti. Çocuklar çay içtiler, pasta yediler. Sonra Gamze oyuncaklarını çıkarttı. Onlar akşama kadar beraber oynadılar.

Akşam olunca Ece eve gitti. Çocuklar cumartesi günü çok eğlendiler.

EK-2: Okuma Metni Soruları

1. Gamze sabah ne yaptı?
2. Ece, gamze'ye ne sordu?
3. Gamze ve Ece nereye gittiler?
4. Gamze önce ne yapmak istedi?
5. Yağmur yağınca ne oldu?
6. Annesi, Gamze ve Ece'ye neden kuru giysiler verdi?
7. Gamze ve Ece evde ne yediler?
8. Çocuklar cumartesi günü neden eğlendiler?
9. Yağmur yağmasaydı ne olurdu?
10. Gamze'nin yerinde sen olsaydın evde arkadaşlarınla ne yapardın?

EK-3: Ebeveyn Görüşme Formu

DİJİTAL HIZLI OKUMA PLATFORMUNUN, İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

GÖRÜŞME FORMU

Yer:

Tarih ve Saat:

Ebeveyn Adı Soyadı:

Öğrenci Adı Soyadı:

Görüşmecisi Adı Soyadı:

Sayın katılımcı,

Bu görüşme, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde, "Dijital destekli hızlı okuma platformunun, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezini kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı dijital destekli hızlı okuma platformunun öğrencilerin okuma becerisine etkisini ve ebeveyn/öğrenci görüşlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Sizden de 8 hafta süren dijital destekli hızlı okuma programımız boyunca öğrencimizin sergilemiş olduğu davranışlar üzerine etkileşimli sohbet bir sohbet rica edeceğim. Bu görüşmemizin araştırmamın yorumlanmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Konuşmamızdan daha sonra yararlanabilmek için ses kayıt cihazı kullanacağım. Bu durumu kabul etmediğiniz takdirde açıkça belirtebilirsiniz. Görüşmemiz yaklaşık 15-20 sürecektir ve tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Dilediğiniz zaman soruları yanıtlamayı reddedebilir veya görüşmeden çekilebilirsiniz. Görüşme sırasında alınacak bilgiler anonim olarak değerlendirilecek olup bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu bilgiler dahilinde araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz? Katkınız, araştırmanın daha nitelikli hale gelmesi için büyük önem taşımaktadır. Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

- Dijital Destekli hızlı okuma aracı ile ilgili olumlu veya olumsuz görüşleriniz nelerdir?
- Dijital Destekli hızlı okuma aracının öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Dijital Destekli hızlı okuma aracının öğrencinin kitap okumaya karşı tutum değişikliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?

EK-3: (Devamı)

- Dijital Destekli hızlı okuma aracının öğrencilerin özgüven değiştirdiğini düşünüyor musunuz?
- Dijital Destekli hızlı okuma aracının daha iyi uygulanabiliyor olması için ebeveynlerin görüşleriniz nelerdir?
- Peki bu platformun öğrencinin okuma hızına etki ettiğini düşünüyor musunuz?



EK-4: Öğrenci Görüşme Formu

**EK: DİJİTAL HIZLI OKUMA PLATFORMUNUN, İLKOKUL İKİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ****İLKOKUL İKİNCİ SINIF GÖRÜŞME FORMU**

Yer:

Tarih ve Saat:

Ebeveyn Adı Soyadı:

Öğrenci Adı Soyadı:

Görüşmeci Adı Soyadı:

Merhaba sevgili öğrencim, nasılsın? :)

Seninle küçük bir sohbet yapmak istiyorum. Bu sohbet, Amasya Üniversitesi'nde yaptığım bir araştırma için olacak. Araştırmamda, seninle uyguladığımız programın çocukların okumasına nasıl yardımcı olduğunu anlamaya çalışıyorum. Sen de bu programa katıldın ve ben senin düşüncelerini çok merak ediyorum. Bu yüzden sana birkaç soru soracağım. Bu sorularla birlikte program boyunca neler yaptığını, nasıl hissettiğini ve sana nasıl geldiğini öğrenmek istiyorum.

- Bu bir sınav değil.
- Doğru ya da yanlış cevap yok.
- İstedğin gibi konuşabilirsin.
- Eğer cevap vermek istemediğin bir soru olursa, “Geçelim” diyebilirsin.
- İstersen sohbeti bırakabilirsin de. Bu tamamen senin isteğine bağlı.

Senin söylediklerini unutmamak için konuşmamızı bir cihazla kaydedeceğim. Ama eğer bunu istemezsen hemen kapatırım, hiç sorun değil. Bu sohbetimiz yaklaşık 15-20 dakika sürecek. Seninle konuşmak benim için çok kıymetli çünkü bu sayede bu programın çocuklara nasıl yardımcı olduğunu daha iyi anlayacağım.

Konuşmak ister misin?

Şimdiden teşekkür ederim.

EK-4: (Devamı)

SORULAR

- “Sen bu hızlı okuma çalışmasını yaparken neler hoşuna gitti? Neler hoşuna gitmedi? Bana anlatır mısın?”
- “Bu çalışmayı yaparken seni devam etmeye ne motive etti? Mesela ‘bugün de yapayım’ diye düşündüğün oldu mu? Neden?”
- “Sence bu hızlı okuma çalışmasından sonra kitap okumaya karşı düşüncelerin değişti mi? Kitap okumayı daha mı çok seviyorsun, yoksa aynı mı sence?”
- “Bu çalışmadan sonra ‘ben okuyabiliyorum, başarabiliyorum’ diye düşündüğün oldu mu? Kendini daha iyi hissettin mi?”
- “Sence bu çalışmayı daha eğlenceli ya da daha kolay yapmak için neler olsaydı güzel olurdu? Ne isterdin?”

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : BEHİYE VAROL

Bilimsel Faaliyetler (Yayınlar, Bildiriler, Katıldığı Projeler)

1) Varol, B., & Kukul, V. (2025, Mayıs 16–17). *The effect of a digital speed reading platform on the reading skills of second grade primary school students*. In *IMASCON 2025 Spring: International Marmara Science and Social Sciences Congress, Sciences Proceedings Book* (p. 27). IMASCON.

