



**T.C.**

**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ)  
EPÖ-YL-2008-0005**

**HIZLI OKUMA TEKNİĞİNİN SEKİZİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE  
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN**

**Nurhak Cem DEDEBALI**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

**AYDIN-2008**

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ)**  
**EPÖ-YL-2008-0005**

**HIZLI OKUMA TEKNİĞİNİN SEKİZİNCİ SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Nurhak Cem DEDEBALI**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

**AYDIN-2008**

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurhak Cem DEDEBALI tarafından hazırlanan “**Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi**” başlıklı tez, 27.06.2008 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

**Unvanı, Adı ve Soyadı :**

**Kurumu :**

**İmzası:**

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Ruhi SARP KAYA

Adnan Menderes Üniversitesi

Yard. Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun  
.....sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Aslı SARAÇOĞLU

Enstitü Müdürü

**Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.**

**Nurhak Cem DEDEBALI**

**NURHAK CEM DEDEBALI**

**HIZLI OKUMA TEKNİĞİNİN SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı, hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 eğitim öğretim yılının ilk yarısında İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun dört sınıfında öğrenim gören 48 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İki deney iki kontrol grubunun yer aldığı çalışmada deney gruplarında ilköğretim Türkçe ders programında yer alan etkinliklerin yanı sıra hızlı okuma teknikleriyle, kontrol gruplarında ilköğretim Türkçe ders programında yer alan etkinlikler işlenmiştir. Deney gruplarına 6 haftalık uygulama yapılmıştır.

Araştırma verileri okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama testi aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlemler öncesi öntest olarak, deneysel işlemler sonrası sontest olarak ve deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin frekans yüzde dökümü hesaplanmış, çözümlenmeleri SPSS 11.5 paket programlarından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Grupların okuma hızı puanları ve okuduğunu anlama puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi, farklılaşmanın yönünü belirlemek için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında  $p = .05$  anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER**

Okuma, okuma hızı, okuduğunu anlama, hızlı okuma tekniği.

**NURHAK CEM DEDEBALI**

**THE EFFECTS OF RAPID READING TECHNIQUE ON THE EIGHTH GRADERS'  
READING SPEED AND LEVELS OF READING COMPREHENSION**

**ABSTRACT**

The main purpose of this research is to find out the effects of rapid reading techniques on the eighth graders' reading speed and levels of reading comprehension in primary school.

The sample studying group consists of 48 eighth grade primary school students who attended a state school in the first term of 2007-2008 academic year at Karşıyaka town of Izmir. There are four groups in this research; two of them are assigned as experiment groups and the other two are assigned as control groups.

Besides primary school Turkish Language curriculum, rapid reading techniques were carried out in the experiment groups during six weeks, while the control groups only have had the Turkish Language curriculum.

Research data has been gathered by reading speed and reading comprehension tests. The data gathering materials were carried out as a pre-test before the experimental activities, as a post-test after the experimental activities. Finally, they were carried out as a retention test after twelve weeks, when the experimental process was completed.

The data analysis, which was collected by the materials was made by SPSS (version 11.5). A covariance analysis was used to find out any difference between the reading speed points and reading comprehension points. On the other hand, a Bonferonni comparison test was performed to determine the direction of change.  $p = .05$  was accepted as meaningfulness level for commenting on the conclusions.

The results of the analysis has showed that rapid reading techniques have positive effects on the students' reading speeds and comprehension levels.

**KEY WORDS:**

Reading, Reading speed, reading comprehension, rapid reading techniques.

## ÖNSÖZ

Okuma, göz ile beyin arasındaki değişik psiko-motor ve zihinsel süreçler vasıtasıyla insanın kendisini ve doğayı tanıma etkinliğinde ona yol gösteren sembolleri algılayıp, eleştirel gözle bunları yorumladığı bir dil becerisi olarak tanımlanabilir. Okuma becerisi ilköğretime başlandığında kazanılan bir beceri olmasına rağmen ilköğretimde bu beceriyi kazanamamış çok sayıda birey vardır. Bireyin okuma becerisindeki eksikliği onun diğer derslerdeki başarısını da olumsuz yönde etkileyebilir. Bilgi çağı olan günümüzde insanın ihtiyacı olan bilgileri toplaması için hızlı ve anlayarak okuması gerekmektedir.

Bu araştırmada, Hızlı Okuma Tekniği'nin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlam düzeylerine etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Hızlı Okuma Tekniğinin 8. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkililiğinin sınındığı bu araştırma birçok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öncelikli olarak araştırmamın ve yüksek lisans eğitimimin her aşamasında bana yol gösteren, çalışmalarımı sabır ve titizlikle inceleyerek değerlendiren, daha çok çalışmaya özendiren danışman hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca karşılaştığım zorluklarda benimle birlikte mücadele eden, sevgisini, maddi ve manevi yardımını esirgemeyen, beni ben yapan sevgili anne-babama; araştırmamın her aşamasında emeği olan, sıkıntılarımı paylaşan, çalışmalarımda beni yüreklendiren nişanlım Aysun TEKİN'e en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda değerli görüş ve önerilerini benden esirgemediği için ve her türlü yardımı için sayın Yrd. Doç. Dr. Eyüp COŞKUN'a, konuya ilişkin değerli öneri ve eleştirilerini sunan hocam Yrd. Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Verilerin analizinde değerli görüşlerini benimle paylaşan Sayın Yrd. Doç. Dr. Neş'e BAŞER'e, Öğr. Gör. Dr. Güneş YAVUZ'a, Öğr. Gör. Dr. Berna GÜNHAN CANTÜRK'e, teşekkür ederim.

İngilizce özetin hazırlanmasındaki katkılarından dolayı Emre KÖKER'e, araştırma sürecindeki desteğinden dolayı arkadaşım Ertan SEVER'e ve ev arkadaşım Emrah ÇAYIR'a teşekkürlerimi sunarım.

Nurhak Cem DEDEBALI  
Haziran, 2008

## İÇİNDEKİLER

|                          | <b>Sayfa No</b> |
|--------------------------|-----------------|
| Türkçe Özet .....        | i               |
| İngilizce Özet .....     | ii              |
| Önsöz.....               | iii             |
| İçindekiler .....        | iv              |
| Ekler Listesi .....      | vii             |
| Çizelgeler Listesi ..... | viii            |
| Kısaltmalar Listesi..... | ix              |

### BÖLÜM I

|   |    |
|---|----|
| <b>1.GİRİŞ</b> .....  | 1  |
| 1.1. Problem Durumu .....                                   | 1  |
| 1.2. Okuma .....  | 4  |
| 1.3. Okuma Türleri .....                                    | 8  |
| 1.3.1. Sesli Okuma .....                                    | 9  |
| 1.3.2. Sessiz Okuma .....                                   | 10 |
| 1.4. Okuma Hızı .....                                       | 13 |
| 1.4.1. Okuma Hızı Nasıl Ölçülmesi .....                     | 13 |
| 1.4.2. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler.....                | 14 |
| 1.5. Okuduğunu Anlama .....                                 | 24 |
| 1.6. Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki..... | 27 |
| 1.7. Hızlı Okuma .....                                      | 29 |
| 1.8. Problem Cümlesi .....                                  | 43 |
| 1.9. Denenceler ..  | 43 |
| 1.10. Araştırmanın Önemi.....                               | 45 |
| 1.11. Sayıtlılar .....                                      | 45 |
| 1.12. Sınırlılıklar .....                                   | 46 |
| 1.13. Tanımlar .....  | 46 |



## BÖLÜM II

|                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| <b>2. İLGİLİ KAYNAKLAR .....</b> | <b>48</b> |
|----------------------------------|-----------|

## BÖLÜM III

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3. YÖNTEM .....</b>                                 | <b>57</b> |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi .....                        | 57        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                               | 59        |
| 3.3. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi ..... | 61        |
| 3.4. Kişisel Bilgiler .....                            | 62        |
| 3.5. Veri Toplama Araçları .....                       | 68        |
| 3.5.1. Uygulama Metinlerinin Hazırlanması.....         | 69        |
| 3.5.2. Okuduğunu Anlama Testleri .....                 | 71        |
| 3.4. Verileri Toplanması .....                         | 77        |
| 3.6.1. Hızlı Okuma Tekniğinin Ön Uygulaması.....       | 77        |
| 3.6.2. Asıl Uygulama .....                             | 78        |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi .....                       | 80        |

## BÖLÜM IV

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4. BULGULAR .....</b>                         | <b>82</b> |
| 4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....     | 82        |
| 4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....      | 85        |
| 4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....      | 87        |
| 4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....    | 90        |
| 4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular.....     | 93        |
| 4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular.....     | 95        |
| 4.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular.....     | 97        |
| 4.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular.....   | 100       |
| 4.9. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular.....   | 103       |
| 4.10. Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular.....     | 106       |
| 4.11. On Birinci Denenceye İlişkin Bulgular..... | 108       |
| 4.12. On İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....  | 111       |
| 4.13. On Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....  | 113       |

## BÖLÜM V

|  |            |
|--|------------|
| <b>5. TARTIŞMA VE YORUMLAR.....</b>                                | <b>116</b> |
| 5.1. Okuma Hızı.....   | 116        |
| 5.2. Okuduğunu Anlama Düzeyi .....                                 | 119        |
| 5.3. Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki..... | 121        |

## BÖLÜM VI

|  |            |
|--|------------|
| <b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                                       | <b>123</b> |
| 6.1. Sonuçlar.....   | 123        |
| 6.2. Öneriler .....  | 126        |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....                               | 126        |
| 6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....                  | 127        |
| 6.2.3. Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik<br>Öneriler ..... | 128        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>   | <b>130</b> |
| <b>EKLER .....</b>   | <b>140</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>  | <b>141</b> |

## EKLER LİSTESİ

### Sayfa No

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ek-1</b> : Uygulama Metinleri .....   | 141 |
| <b>Ek-2</b> : Okuduğunu Anlama Testleri.....                                     | 149 |
| <b>Ek-3</b> : Kişisel Bilgi Formu.....   | 157 |
| <b>Ek-4</b> : Hızlı Okuma Tekniğine Uygun Olarak Hazırlanmış Ders Planları ..... | 158 |
| <b>Ek-5</b> : Görme Yelpazesini Kartı.....                                       | 187 |
| <b>Ek-6</b> : Okuma Gelişim Tablosu .....  | 188 |
| <b>Ek-7</b> : Öğrenci Egzersiz Kitabı Etkinliklerinden Örnekler.....             | 189 |

## ÇİZELGELER LİSTESİ

### Sayfa No

|   |    |
|---|----|
| <b>Çizelge 3.3</b> : Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 61 |
| <b>Çizelge 3.4.1</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....  | 62 |
| <b>Çizelge 3.4.2</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....  | 63 |
| <b>Çizelge 3.4.3</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına Göre Dağılımı.....   | 63 |
| <b>Çizelge 3.4.4</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....  | 64 |
| <b>Çizelge 3.4.5</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....  | 64 |
| <b>Çizelge 3.4.6</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....   | 65 |
| <b>Çizelge 3.4.7</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....   | 66 |
| <b>Çizelge 3.4.8</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumuna Göre Dağılımı.....   | 66 |
| <b>Çizelge 3.4.9</b> : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gittikleri Özel Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı.....  | 67 |
| <b>Çizelge 3.5</b> : Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Aşamaları.....   | 68 |
| <b>Çizelge 3.5.2.1</b> : Gazete Haberi Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Madde Analizi Sonuçları.....  | 73 |
| <b>Çizelge 3.5.2.2</b> : Gazete Haberi Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Güvenirlilik Çalışması Sonuçları.....                                     | 74 |
| <b>Çizelge 3.5.2.3.</b> : Bilimsel Türdeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Madde Analizi Sonuçları.....  | 75 |
| <b>Çizelge 3.5.2.4.</b> : Bilimsel Türdeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Güvenirlilik Çalışması Sonuçları.....   | 76 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Çizelge 3.5.2.5:</b> Deneme Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Madde Analizi Sonuçları.....  | 76 |
| <b>Çizelge 3.5.2.6:</b> Bilimsel Türdeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Güvenirlilik Çalışması Sonuçları.....   | 77 |
| <b>Çizelge 4.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri .....       | 83 |
| <b>Çizelge 4.1.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları .....  | 83 |
| <b>Çizelge 4.1.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                         | 84 |
| <b>Çizelge 4.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri..... | 85 |
| <b>Çizelge 4.2.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....  | 86 |
| <b>Çizelge 4.2.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                  | 87 |
| <b>Çizelge 4.3:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....        | 88 |
| <b>Çizelge 4.3.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....   | 89 |
| <b>Çizelge 4.3.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme   |    |

|  |    |
|--|----|
| Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....  | 89 |
| <b>Çizelge 4.4:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....           | 91 |
| <b>Çizelge 4.4.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....  | 92 |
| <b>Çizelge 4.4.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                            | 92 |
| <b>Çizelge 4.5:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....    | 94 |
| <b>Çizelge 4.5.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....   | 95 |
| <b>Çizelge 4.6:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....           | 96 |
| <b>Çizelge 4.6.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....  | 97 |
| <b>Çizelge 7.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri..... | 98 |
| <b>Çizelge 4.7.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel  |    |

|  |     |
|--|-----|
| Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi<br>Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....   | 99  |
| <b>Çizelge 4.7.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel<br>Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam<br>Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına<br>İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                                     | 99  |
| <b>Çizelge 8.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete<br>Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest-<br>Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma<br>Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart<br>Hata Değerleri..... | 101 |
| <b>Çizelge 4.8.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete<br>Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık<br>Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....   | 102 |
| <b>Çizelge 4.8.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete<br>Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık<br>Testi Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın<br>Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                              | 102 |
| <b>Çizelge 9.3:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme<br>Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest- Kalıcılık<br>Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle<br>Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....           | 104 |
| <b>Çizelge 4.9.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme<br>Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi<br>Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....  | 105 |
| <b>Çizelge 4.9.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme<br>Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi<br>Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın<br>Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                                     | 105 |
| <b>Çizelge 4.10:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel<br>Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest-<br>Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma<br>Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart<br>Hata Değerleri..... | 107 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Çizelge 4.10.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....  | 108 |
| <b>Çizelge 4.11:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri..... | 109 |
| <b>Çizelge 4.11.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama, Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....  | 110 |
| <b>Çizelge 4.11.2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....                           | 110 |
| <b>Çizelge 4.12:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....        | 112 |
| <b>Çizelge 4.12.1:</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Toplam Puanı Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....   | 113 |
| <b>Çizelge 4.13.</b> Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Bilimsel, Gazete Yazısı, Deneme Türündeki Metinlerde Okuma Hızları ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki .....   | 114 |
| <b>Çizelge 6.1.</b> Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Puanları.....  | 123 |
| <b>Çizelge 6.2.</b> Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Puanları.....  | 124 |



**KISALTMALAR LİSTESİ**

**TSS** : Toplam sözcük sayısı

**OH** : Okuma hızı

**DSS** : Dakikada okunan sözcük sayısı

**SOS** : Saniyelerle belirtilen okuma süresi

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**O-OAP** : Ortalama okuduğunu anlama puanı

**OAP** : Okuduğunu anlama puanı

**OOH** : Ortalama okuma hızı

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, kavramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1998: 11).

Günümüzde “dil sanatları” olarak ifade edilen temel dil becerileri, iletişimin yönü bakımından anlama ve anlatma becerileri olarak iki gruba ayrılabilir. Anlama becerileri, okuma ve dinleme; anlatma becerileri konuşma ve yazmadır. Bu beceriler birbiriyle yakından ilgilidir (Özbay, 2001: 14).

İnsanın bu dil becerilerini sosyal bir varlık olarak en iyi biçimde geliştirmesi gerekir. Çakıcı’ ya göre (2005: 23) “Dil becerilerini yerine getiremeyen bireyler eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda da ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır. Ayrıca dil becerilerinin insanın kişiliğini kurup geliştirmede, ilişkilerini biçimlendirmede, yaşamını zenginleştirmede çok önemli bir yeri vardır. Bilgi çağında, okuma ve okuduğunu anlama gibi dil becerileri bilginin üretimine giden yolda en önemli basamakları oluşturmaktadır.”

Bu doğrultuda, bilgi üretimine giden yolda en önemli basamak olarak görülen okumanın tanımı değişik yönlerden ele alınmıştır. Razon (1982: 19)’a göre okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kovalamaktır. Şu halde okumak, basit bir çözümleme tekniği değildir. Tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır.

İlköğretimin birinci sınıfında başlayan ve hayatı boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı okuyan,

okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, bütün okul hayatında başarılı olmasını sağlayan temel unsurdur (Göçer, 2000: 23).

Özellikle hızlı ve anlayarak okuma öğrencilerin başarılarını etkileyen kritik bir etmendir. Doğru ve süratle okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini iyi kullanabilen öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha yüksek olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004: 20).

Günümüzde hızlı yaşam sürecine uymak isteyen birey, ister sürekli yayınları, yeni yayınlanmış kitapları olsun; ister izlenen bir yabancı filmin alt yazısını, girmiş olduğu bir sınavın sorularını daha hızlı ve verimli okuma dileğinde olabilir. Göğüş (1983: 79)'e göre, "Bugün insanlar, çok ve çeşitli yayınları izleyebilmek için okuma yollarını öğrenmek ve hızlı bir okuma becerisi kazanmak zorundadırlar. (...) Ne olursa olsun, bugünün öğrencisi, aydını, devlet görevlisi, serbest meslek adamı, etkili bir hızlı okuma alışkanlığı kazanmak zorundadır."

Gelişen dünya şartları, yeniçağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Coşkun (2002-a: 53)'a göre, okunması gereken eserlerin çokluğu ve buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumak için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir. Bu çalışmalarla okuma sırasında, göz ve beyindeki çalışma sistemi belirlenerek hızlı ve etkili okuma teknikleri geliştirilmiştir.

Okuma başarısını artırma çalışmalarında, yapılması gereken ilk şey, hedef kitlenin okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmektir. Okuma hızını ve anlama düzeyini arttırıcı teknikler, ancak hedef kitlenin okuma başarılarının sağlıklı biçimde tespit edilmesinden sonra uygulanabilir (Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin, 1990). Bu yüzden, birçok bilim adamı, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmaların başında, okuma başarılarının ölçülmesini saymaktadır (Mikulecky and Jeffries, 1986: 152; Göğüş, 1978: 80; G. Mosback and V. Mosback, 1999, IX; Coşkun, 2003: 101-130).

Bu konuda Coşkun (2002-a: 78) 'un yaptığı bir araştırmada, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okuma hızları ortalaması 147,7 kelime olarak tespit edilmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalar (Tinker ve McCullough, 1968: 243; Haris ve Sipay, 1990: 634) gelişmiş ülkelerde orta düzeydeki bir lise öğrencisinin dakikada 250 kelime okuyabildiğini ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerimizin okuma başarılarının düşük olduğu ve bu konuda yapılacak çalışmalara çok büyük ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Amerika’da ve Avrupa’da 2. Dünya Savaşı’ndan bu yana süren hızlı okuma ve okuduğunu anlam ile ilgili çalışmalara özellikle 1980’lerden sonra ülkemizde de yoğun ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu konu üzerine yurtiçinde ve yurtdışında birçok kitap yayımlanmıştır (Richaudeau vd., 1990; Kadioğlu, 1993; Blaha ve Bennet, 1993; Weiss, 1993; Rozakis, 1995; Mikulecky and Jeffries, 1986; Townsend, 1997; Güneş, 1999; Akçamete, 1999; Fry, 2000; Türkkan, 2001; Kayalan, 2003; Buzan, 2005; Maviş, 2006; Ruşen, 2006; Karaeloğlu, 2007).

Akçamete (1999)’ye göre, “1990’lı yıllarda Türk gençliği üzerinde yapılan bir araştırma gençlerin % 50,2’sinin kitap okuma alışkanlığının olmadığını, son bir ay içinde kitap okuyanların oranının % 61,3 olduğunu acı bir gerçek olarak ortaya koymaktadır.” Bu sonuçlar, bilgi toplumuna uyum sağlanamayacağını, onların uyum sağlama kapasitelerini geliştirmemiz gerektiğini çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Bununla beraber hızlı okuma becerisinin ilk ve orta öğretimin bir parçası olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı’nda Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 06.10.1997 tarih ve 157 sayılı kararı ile hızlı okuma teknikleri dersi programının 1998- 1999 öğretim yılından itibaren liselerde uygulanması kabul edilmiştir. Ancak, ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma ile hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim öğrencilerine kavratılması ve bu uygulamalar sonucunda erişim düzeylerini tespit etmek için hazırlanmış bir araştırmaya literatür taramalarında rastlanamamıştır.

Stanovich, Nathan ve Zolman’ın (1988: 71-86) yaptıkları bir araştırmada okuma becerilerinde yaşa göre bir artış olduğu, özellikle de ilkokul beşinci sınıfta bu artışın daha hızlı olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Aukerman(1972) tarafından öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin gerçekleştirilen bazı çalışmalarda okuma hızının, ilkokulda çok hızlı bir artış gösterdiği, ancak ortaokulda yavaşladığı görülmektedir. Bunun akla gelebilecek ilk nedeninin, ortaokulda okuma becerisinin geliştirilmesi boyutunun yeterince ele alınmamasıdır. Bir diğer neden de öğretmenlerin okuma geliştirme stratejilerini yeterince bilmemelerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Akt: Avcioğlu, 1996: 57).

Bu bilgiler dâhilinde, okuma becerilerinde ilköğretim birinci kademedede başlayan artışın ikinci kademedede yavaşlamasını giderecek, okuma hızının ve okuduğunu anlama düzeyinin düzenli bir biçimde ilerlemesine katkıda bulunacak çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Söz konusu gereksinimden kaynaklanan bu araştırmada,

Hızlı Okuma Tekniği'nin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızına ve okuduğunu anlam düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. OKUMA

Okuma, algılanan sembollerin, önceki birikimlerle ve hali hazırdaki birikimlerle yoğrularak anlamlandırılması, çözümlenmesi ve yorumlanmasından oluşan zihinsel bir süreçtir. Okuma hakkında değişik tanımlar yapılmıştır; ancak okuma kavramı, toplumdan topluma ve aynı toplumda kişiden kişiye zaman içinde değişmekte, yeni biçimler almaktadır.

Türkçe sözlükte okumak, şu şekilde tanımlanmıştır: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” (TDK, 1998: 675).

Sever (1997: 12)'e göre görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şunlardır:

- “1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.”

Kavcar, Oğuzkan, ve Sever (1995: 41)'e göre okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.

Tinker ve McCullough (1968: 8)'a göre okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir.

Göğüş (1978: 60)'e göre okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.

Yangın (1999: 67–81)'a göre, okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında göz ve beyin ortaklaşa çalışmaktadırlar. Sesli okuma söz konusu olduğunda, işe konuşma ile ilgili organlar da katılmaktadır.

Okumayı zihinsel bir süreç olarak tanımlayan genel görüşler, aynı zamanda doğada algılanan nesnenin yorumlanmasına dikkat çekmektedir. Smith ve Dechant (1961: 34)'a göre okuma, yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir. Söz konusu yorumlama içinse iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar:

- a. Okumayı tanıma (recognition)
- b. Okumayı algılamadır.

Burada bahsedilen tanıma (recognition), harflerin, kelimelerin tanınması anlamında olup daha ziyade duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, tanınan materyalin beyinde algılanması izlemektedir. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenmekte hem anlamlandırılmakta hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulmaktadır (Akt. Dökmen, 1994: 15).

Güneş (2002: 39) okuma işlemini, aklın gelişmesine büyük katkı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak tanımlamaktadır. Okuma sırasında harfler, çizgiler ve grafik semboller zihinsel kavramlara çevrilerek beyine yüklenmektedir.

Yalçın (2002: 47–91)'a göre okuma, insanların kendi aralarında önceden karşılaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.

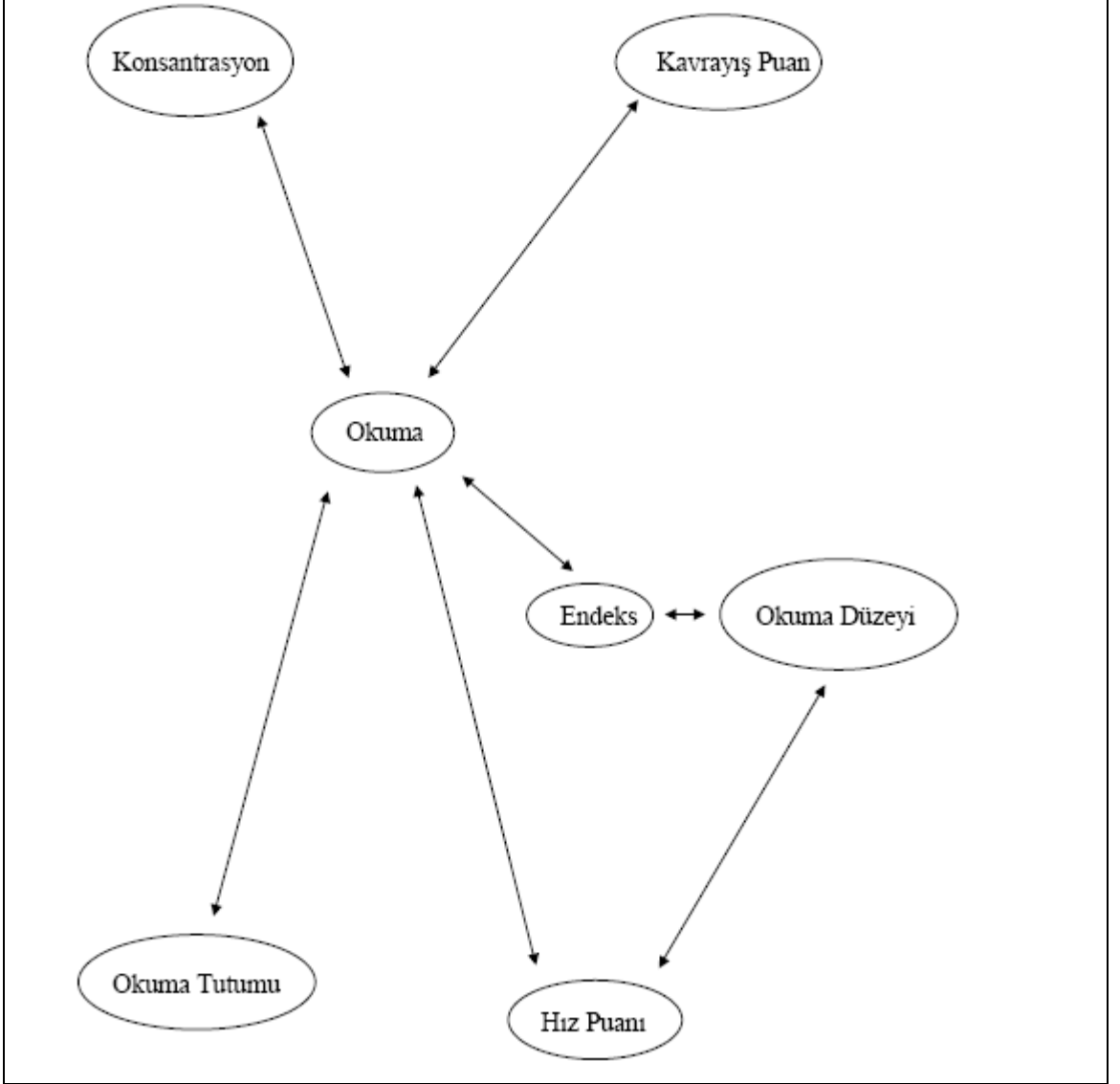
Bamberger (1990: 10)'e göre okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkmaktadır.

“Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması” (Harris ve Sipay, 1990: 10) olarak ifade edildiği gibi, her dilin kendi kurallarına uyarak yazılı mesajları sözlü mesaj haline getirmek, kavramak, muhakeme yürütmek ve yargıya varmak olarak da tanımlanmaktadır (Ruşen, 2006: 1) ve “okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile görme, algılama ve kavrama süreci” (Calp, 2005: 80) şeklinde de betimlenmektedir.

Bütün kavimlerin belli bir antlaşmalar sistemi olduğu gibi, bir dil içerisindeki her sözcüğün de önceden belirlenmiş görsel simgeleri vardır. Bu simgeler büyük ve küçük harflerden oluştuğu gibi; noktalama işaretleri, paragraf, başlık, italik yazı gibi biçimlerden de oluşmaktadır. Okuma süreci sırasında, görülen bu simgelerin okuyucu tarafından önceden tanınması gerekmektedir.

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir

algılama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Özdemir, 1998). Okuma süreci bu çerçeveden ele alındığında değişik boyutlarda incelenebilir. Bu süreç yoğunlaşma, okuma tutumu, kavrayış puanı, okuma hızından oluşur. Şekil 1’de okuma süreci boyutları gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Okuma Süreci Boyutları

Ergenç (1984: 242)’e göre okuma, sadece yazılı kelimelerin sözlü tekrarından ibaret değildir. Okuma, karmaşık zihni süreçleri içermektedir. Değişik yazılı sembollerin algılanmasından sonra, okuyucu okuduklarına anlam atfetmeli, daha sonra yorumlamalı, akıl yürütmeli, muhakeme etmeli ve değerlendirme yapmalıdır. Okumanın en önemli özelliği, okunan parçanın anlaşılması ve olduğu gibi değerlendirilmesidir. Çünkü

zihinsel kavramlara dönüştürülen sembollerin içerdiği anlamlar ve mesajlar ise bireyin zihninde "düşünme" olayını başlatmaktadır. Böylelikle okuma eylemi ile gerçekleştirilen görsel imgelerin algılanarak zihinde canlandırılması ve buna bağlı olarak da düşünme sürecinin başlaması, bu düşünme ile ya okunan eserden etkilenme, davranışlarda değişme ve gelişme gösterme ya da okunan metni eleştirerek beğenilmeyen noktaların açıklanması yoluna gidilmektedir (Gürcan,1999: 17).

Karasakaloğlu (2006: 2)'na göre okuma, kaynak tarafındayken oluşturulan iletinin, alıcı tarafından zihinsel işlemlere tabi tutularak algılanması süreci; anlama ise, yeni öğrenilen bilgilerin, önceden öğrenilen ve uzun süreli bellekte biriktirip saklanan bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Başka bir anlatımla anlama, alıcı ile verici arasında gerçekleşen bir iletişimdir.

Coşkun (2002-b: 41–51)'a göre okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Buna göre, okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir (Dökmen, 1994: 15)

Demirel (1999: 59) ise okumayı, "bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği" şeklinde tanımlamaktadır.

Okumaya bir başka açıdan bakıldığında gözün, yazılı materyali görmesinden zihnin okunanı anlamasına kadar geçen sürece, kavrama süreci denilebilir. Bu süreç içerisinde okuma etkinliği gerçekleşmektedir. Kayalan (2003: 20-21) tarafından bu süreç şu evrelere göre incelenmiştir:

**1-Tanıma:** Okuyucu, ilk olarak bazı bilgileri alfabeyi tanıyarak başlar. Bu ise okumanın hemen hemen fiziksel yanını oluşturmaktadır.

**2-Sindirme:** Fiziksel olarak ışık ışınları sözcüklerin üzerine düştüğünde, göz bu birimleri alarak, optik sinirler aracılığı ile beyne ulaştırmaktadır.

**3-Geçişli bütünleştirme:** Sözcükler arasındaki ilgiyi kavrayıp bir bütün elde ederek anlam oluşturur.



**4-Saklama ve koruma:** Temel bilginin depolanmasıdır. Depolama ise başlı başına bir sorundur. Genel olarak pek çok okuyucu sınav ya da başka nedenlerden dolayı, bilgileri kısa süre içinde depolamaktadır. Ama depolama yeterli değildir. Kalıcı olması için kısa aralıklarla yinelenerek sağlamlaştırılmaktadır.

**5-Anımsama:** Öğrenilen bir bilgiyi depolandığı yerden (bellek) bulup çıkarmak ve gerektiği yerde kullanmaktır.

**6-İletişim:** Öğrenilen bilginin tümünün ya da gerekli bölümünün alış-veriş yaparak kullanılmasıdır.

Okumanın tanımlanmasında bir başka dikkat çekici nokta da “**seslendirme**”dir. Okumayı, Razon (1982: 19) “yazılı ve basılı işaretleri, dilin belli kurallara uyarak **seslendirmek**; Öz (2001:193) “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve **seslendirme**”; Akçamete (1989: 735- 753) ise, “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve **ses organlarımızla** birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar ışığında, “sesli okuma”ya göre birçok bakımdan daha üstün görülen “sessiz okuma”nın “okuma” sayılması mümkün olmayacaktır. Başka bir anlatımla seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması şart olan bir bileşen değildir. Yani seslendirme olmadan da okumak mümkündür. (Akt: Coşkun, 2002a: 3)

Bu tanımlar çerçevesinde okuma, göz ile beyin arasındaki değişik psiko-motor ve zihinsel süreçler vasıtasıyla insanın kendisini ve doğayı tanıma etkinliğinde ona yol gösteren sembolleri algılayıp, eleştirel gözle bunları yorumladığı bir dil becerisi olarak tanımlanabilir.

### 1.3.OKUMA TÜRLERİ

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemi olup, sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılmaktadır. Bu tanımdan okumanın sesli ve sessiz olarak gerçekleştiği söylenebilir (Ünalın, 1999: 84-86).

Okunan yazının özelliğine, okuyucunun amacına ve okuma ortamına göre değişik okuma tekniklerinden söz etmek mümkündür. Okuma etkinliği fizyolojik yönden düşünüldüğünde iki tür okuma vardır. Bunlar sesli ve sessiz okumadır:

### 1.3.1. Sesli Okuma:

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 43).

Öz (2006: 212)'e göre, sesli okuma bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır.

Özbay (2006: 19)'a göre, sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin telaffuz edilmesini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin okuma seviyesini belirlemede yardımcı olduğu gibi dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesini de sağlar. Öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirir.

Gürses'e (1996) göre, sesli okuma, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirilmesine denir. Bu oluşum, aşağıdaki tablo ile açıklanmaya çalışılmıştır:



**Şekil 2.** Sesli Okumanın Oluşumu (Akt: Gürses, 1996: 105)

Yapılan araştırmalarda, sesli okumanın, okuma hızını yavaşlatıp anlamayı zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sesli okumanın, sessiz okumaya göre dört kat fazla zaman aldığı saptanmıştır (Güneş, 2000: 56).

Sesli okumanın başarı ile sürdürülebilmesi için yazıdaki anlamın kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekmektedir.

### 1.3.2. Sessiz Okuma:

Tazebay (2005: 5)'a göre sessiz okumada, sesli okumadaki gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa sıçramalar yapmaktadır. Sesli okumadan farklı olarak sadece algı genişliği vardır. Göz ve ses genişliği yoktur. Sessiz okumada gözün geri hareketleri daha azdır. Bunun sebebi de yanlış söylemeden geriye dönüşlerin olmamasıdır. Böylece sessiz okumada, sesli okumaya göre daha hızlı sağlanmaktadır.

Ünalın (1999: 72)'a göre, ilköğretimde sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanır. İkinci ve üçüncü sınıfta kısıtlı bir zaman ayrılırken, dördüncü sınıfta sesli sessiz okumaya eşit zaman ayrılır. Beşinci sınıfta ise sessiz okumaya daha fazla zaman ayrılır.

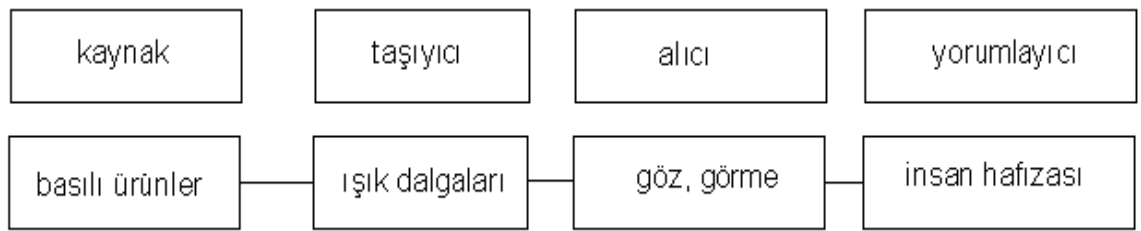
Bamberger (1990: 12)'e göre, çoğu ülkede, sınıf içinde okuma, yüksek sesle yapılmaktadır. Bu da öğrencileri bilinçsiz olarak metinde düşünce birimlerini kavranması yerine kelime kelime okumaya alıştırmaktadır. Yüksek sesle okumanın çok yapılması gerilemeye sebep olacağı gibi ömür boyu sürecek okuma yanlışlıklarını da başlatabilmektedir.

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek amacıyla şunlar yapılabilir:

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır.
- Yazıyı parmakla izlemeleri önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- Serbest okuma etkinlikleri için heveslendirilmelidir.
- Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük veya cümle bulma çalışması sessiz okumayla yaptırılmalıdır (Demirel, 2006: 87).

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnızca gözle yapılan okuma etkinliğidir. Sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlıdır. Dilin seslendirme süresiyle gözün görme süresi arasında ¼ saniye gibi bir zaman farkının bulunduğu tespit edilmiştir. Sesli okuyanların okuma hızını konuşma hızı belirler. Gözle okumada ise ışık hızı ve zihnin algılama kapasitesi belirler (Ruşen, 2006: 40).

Gürses (1996)'e göre, sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okuma türüne denir. Sessiz okumanın oluşumu Şekil 3'te verilmiştir:

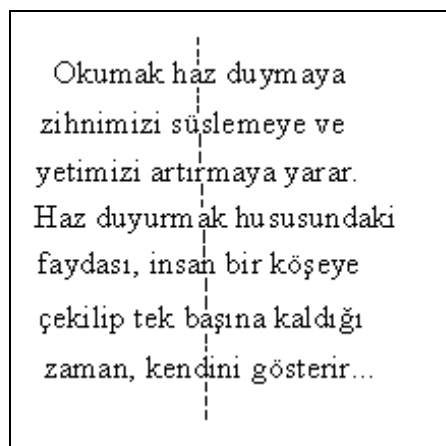


**Şekil 3.** Sessiz Okumanın Oluşum Sıralaması (Akt: Gürses, 1996: 106)

Gürses (1996: 108) sessiz okumayı, kendi içinde dört gruba ayırarak incelemiştir:

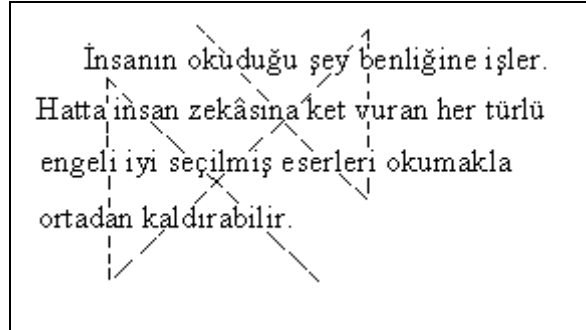
**1) Göz atma/Göz gezdirme:** Bir kitap, konu, kelime vb. materyallerle ilgili belli hususların tespiti ile ilgili okuma tekniğidir. Bu tür okuma kendi içinde beşe ayrılır.

- a) **Oryantasyonlu okuma:** Bir yazıda konunun esasına ilişkin bilgileri öncelikle okumaya denir. Gazete metnin üzerinde ilk olarak manşetin okunmasıdır.
- b) **Selektif / Seçmeli okuma:** Belirgin noktaların sistematik olarak okunmasına denir. Bu da kendi içinde kaynağını alma, yerini bulma ve yarı seçmeli okuma olmak üzere üçe ayrılır. Bir kitabın adının, içindekilerin, önsözünün okunması gibi.
- c) **Paragraf okuma:** Ana fikrin, paragrafın başında, ortasında, sonunda veya paragrafın bütününde verildiğinden öncelikle ana fikri ve yardımcı fikirler bulmak için yapılan okuma türüdür. Okumada paragrafın olumlu veya olumsuz şekilde bitip bitmemesi de önemlidir. Bu tür okumada, okuma işine başlamadan önce öncelikli olarak paragraftaki ana fikir ve yardımcı fikirler bulunur.
- ç) **Sütun okuma:** 5 cm. uzunluktaki satırı bir 7, 8 cm. uzunluktaki satırı iki ve 10, 11 cm. uzunluktaki satırı üç dik çizgi varmış gibi okumaya sütun okuma denir. Sütun okumaya ilişkin örneklerden oluşan şekiller aşağıda verilmiştir:



**Şekil 4.** Sütun Okuma Örneği (Akt: Bacon, 2006: 54)

- d) **Çapraz okuma:** Satır uzunluğu 6, 7 cm. ise sütunlar iki eşit parçaya yerleşecek şekilde yapılan okuma türüdür.



Şekil 5. Sütun Okuma (Akt: Bacon, 2006: 54)

- 2) **Çabuk okuma/ Hızlı okuma:** Dakikada daha fazla kelime okuma ve okuduğu kelimeyi anlama faaliyetidir.
- 3) **Düzgülü okuma/ Normal okuma:** Yargılama ve değerlendirme yaparak okuma türüdür. Bu tür okumada özet çıkarma, not alma vb. çalışmalar yapılabilir.
- 4) **Ağır okuma/ Yavaş okuma:** Her bir kelimenin üzerinde tek tek durarak yapılan okumadır. Bir felsefi metnin okunması bu tür okumaya örnek gösterilebilir.

## 1.4. OKUMA HIZI

Bir insanın okuma becerisini belirlemede kullanılan en önemli iki gösterge okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyidir. Araştırmanın bu bölümünde okuma hızının nasıl ölçüldüğü, okuma hızını düşüren engeller ve dünyada ve Türkiye’de yapılmış okuma hızı ölçümleri yer almaktadır.

### 1.4.1. Okuma Hızının Ölçülmesi

Okuma hızının ölçümünde iki farklı yöntem kullanılabilir. Bazı uzmanlar okuma hızını saatte okunan sözcük sayısı ile ölçerken, bazıları da saatte okunan harf sayısını temel almaktadırlar.

Güneş (1999)'e göre, okuma hızını ölçmek için saatte okunan harf sayısını ölçüt olarak ele almak en iyi yöntemdir. Bu yöntem Richaudeau ile kullanılmaya başlanmıştır. Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin (1990: 15)'e göre, saatte okunan sözcük sayısı ile bir ölçmeye gidilmesi, sözcüklerin metinlere göre çok değişik uzunlukta olmaları nedeniyle yanlış olurdu. Bir günlük gazetede gazeteciler basit ve kısa sözcükleri kullanmaya çalışırlar. Politikacılar, filozoflar, bilginler yapıtlarında uzun ve karmaşık sözcüklerden yararlanırlar. Bu yüzden bir gazetede bulunan sözcüklerin her birine düşen ortalama harf sayısı beş olabilir, felsefi bir metinde ise sekize yükselebilir. Eğer saatte okunan sözcük sayısı ile okuma sonucu çıkarılmak istense, okunan metinlerin türüne göre değişik ölçüler kabul edilecekti. Bu ise çok karmaşık olacaktı. Saatte okunan işaretlerin sayısı çabukluğun temeli olarak ele alınırsa bu sakınca ortadan kalkmaktadır.

Güneş ve Richaudeau vd.'nin, bu görüşlerine rağmen şu ana kadar yapılan çalışmaların birçoğu kelime sayısını esas almıştır. Bu yöntemin tercih edilmemesinde okunan metinlerdeki harfleri saymanın zorluğu ve harfleri sayarken yanlışlık yapma ihtimalinin yüksek oluşu etkili olabilir.

Akçamete (1989: 735-753)'nin üniversite öğrencileri, Dökmen (1994: 36)'in lise ve üniversite öğrencileri, Tazebay (1997: 37)'in ilköğretim öğrencileri, Avcıoğlu (2000: 10-17)'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, Coşkun (2002: 72)'un lise düzeyinde öğrenciler üzerindeki, okuma hızı ölçümlerinde kelime sayısı esas alınmıştır.

Akçamete (1999: 16) okuma hızını belirlemede, harf sayısı ya da sözcük sayısı ile hız saptamanın, sonucu çok fazla etkilemeyeceğini belirtmektedir. Okuma ölçümünde izlenecek sırayı ifade etmiştir:

- 1- Okuma metnini okumaya başlamadan önce, başlangıç süresi bir yere not edilir.
- 2- Okuma parçası okunur.
- 3- Okuma parçası okunup bitirildikten sonra, saate bakılır ve bitirme süresi parçanın sonundaki ayrılan yere kaydedilir. Okuma süresi saniye ile belirtilir.
- 4- Okunan metindeki toplam sözcük sayısı (TSS), saniyelerle belirtilen okuma süresine (SOS) bölünür, okuma hızı bulunur. Sonuç 60 ile çarpılır.
- 5- Çıkan sonuç bir dakikada okunan sözcük sayısıdır (DSS).

TSS

$$OH = \frac{\text{-----}}{\text{SOS}} \times 60 = \text{DSS}$$

SOS

Etkin okuma, yani anlama ağırlıklı okuma hızının hesaplanması istenirse, bir dakikada okunan kelime sayısı, okunan metindeki soruların yanıtlandırılması sonucu bulunan anlama yüzdesiyle çarpılarak, bulunan sayı yüz sayısına bölünür :

$$EOE = DSS \times \text{Anlama Yüzdesi} / 100$$

#### 1.4.2. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Okuma hızını etkileyen faktörler aşağıdaki paragrafta yer almıştır.

Ruşen (2006: 37)'e göre sesli okumada, okuma hızını konuşma hızı belirlerken, gözle okumada ise zihnin algılama kapasitesi belirler. Okuma hızını belirleyen unsurlar şöyle sıralamıştır:

- Okunan metnin zorluğu, kolaylığı,
- Okuyanın kelime dağarcığı, zenginliği,
- Bilgi ve kültür düzeyi,
- Okuyanın anlama ve okuduklarını örgütleme becerisi ve göz eğitimidir.

Binbaşoğlu (1993: 15-20) hızlı ve kavrayarak okumaya etki eden etkenleri şöyle sıralamıştır:

##### 1. Kişiyeye ve Onun Alışkanlıklarına İlişkin Etkenler:

- Kişinin zekâ derecesi
- Gözlerin yeterli gelişimi
- Her sıçramadan ve geriye dönüşten sonra gözün “duraklama” süresi
- Gözün okurken satır sonuna vardığında, ani bir dönüşle, onu izleyen satıra geçişte gösterdiği beceri

##### 2. Kullanılan Okuma Aracına İlişkin Etkenler

- Okuma metinlerinde yer alan harflerin çeşidi ve puntosu
- Okuma metinlerindeki satırların uzunluğu.

Coşkun (2002-a: 20)'a göre okuma eylemi sırasında gözlerin sıçramalar sırasında kazanacağı ritim, okuma hızı açısından son derece önemlidir. Bu ritmin kazanılmasında bireyin alışkanlık ve becerileri kadar metnin fiziksel olarak okumaya elverişli olması da rol oynamaktadır. Metnin fiziksel olarak okumaya elverişli olması temelde yazının puntosunun büyüklüğüne ve satır uzunluğuna bağlı bulunmaktadır..

Okuma etkinliği sürdürülürken kullanılan en önemli duyu organının göz olduğu düşünüldüğünde okumada göze iyi bir esneklik kazandırılması gerekmektedir. Bu

esneklik bireydeki zihinsel yetkinlikle birleştğinde birey etkin bir okuyucu haline gelebilir.

Bunlarla beraber okunacak metnin harf büyüklüğü, yazı kalitesi, kağıt kalitesi yönünden okumaya elverişli olması gerekir. Aynı zamanda okunacak metindeki cümle uzunluğu da bireyin anlamı birleştirebileceği uzunlukta olması gerekir.

Göz, duyu organları içinde gelişmesi en uzun süren organlardan birisidir. Gözlerin gelişimi 12 yaşına kadar sürmektedir (Binbaşıoğlu, 1993: 15-20). Bu konuda, MEB (2007: 2597) tarafından hazırlanan “Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmene İlişkin Yönerge”de konulan kriterler şöyledir:

İlköğretim 1. sınıflar için yazılan kitaplarda 20-24 punto;

İlköğretim 2. sınıflar için yazılan kitaplarda 18 punto;

İlköğretim 3. sınıflar için yazılan kitaplarda 14 punto;

İlköğretim 4. sınıflar için yazılan kitaplarda 12 punto;

İlköğretim 5. sınıflar için yazılan kitaplarda 11 punto;

Daha üst öğrenim kademesi için yazılan kitaplarda 10 punto büyüklüğünde harfler kullanılır.

Hızlı okumanın ilk adımı, okuma yanlışlarını ortadan kaldırmaktır. Bu konu üzerine yurtiçinde ve yurtdışında birçok kitap yayınlanmıştır. (Mikulecky ve Jeffries, 1986; Richaudeau, 1990; Kadioğlu, 1993; Blaha ve Bennet, 1993; Weiss, 1993; Townsend, 1997; Güneş, 1999; Fry, 2000; Türkkın, 2001; Kayalan, 2003; Buzan, 2005; Maviş, 2006; Ruşen, 2006; Akçamete, 2007; Karaeloğlu, 2007). Bu yanlışların giderilmesi için yapılması gerekenler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir:

1- Sesli okuma (Dudak kıpırdatma, ses tellerini titretme ve içimizden her kelimeyi, hatta her heceyi seslendirme)

2- Kelimeleri teker teker okuyarak ilerleme.

3- Geri dönüşler yapma, ayrıntılara takılma.

4- Pasif okuma

5- “Hızlı okursam anlayamam” diye şartlanma

6- Göz eğitimsizliği (aktif görme alanından yararlanamama)

7- Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği

8- Dilbilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği

9- Kendini okuduğu yazıya yeterince verememe



### 1.4.2.1. Kelimeleri Sesli Okuma

Ruşen (2006: 39)'e göre sesli okuma yapıldığında uzun düşüncelerden oluşan yazıları okuma ve anlamada sıkıntıya düşülebilir. Yüksek sesle okumada, 200 kelime / dakika ile sınırlandırırız. Daha fazla kelime hızı, ancak elektronik yardımcılarla anlaşılabilir. Sesli okuma, dudak ve ses telleri titreterek okuma, hızlı okumayı engelleyen önemli frenlerden birisidir. Sesli okuyan birisi okurken gözlerini, dudaklarını, boğazını, dilini, kulak ve zihnini kullanmaktadır. Böylece hem hızını frenlemekte hem de aynı anda dikkat daha fazla yönlere dağıldığı için anlayışını engellemektedir.

Baykızı (2005: 20)'a göre sesli okuma, ilk önce gözün görmesi ve arkasından bunun beyne iletilmesi ve oradan dudaklara geri dönmesi ve bunun sese dönüşmesi zaman aldığı için sessiz okumaya göre daha yavaştır. Okunan bir metnin seslendirilme zamanıyla, gözün görme zamanı arasında  $\frac{1}{4}$  sn zaman fark vardır. Bu durum Şekil 6'da şema olarak verilmiştir.

|              |              |              |                  |                  |                  |                  |                  |
|--------------|--------------|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <u>     </u> | <u>     </u> | <u>     </u> | <u>     </u>     | <u>     </u>     | <u>     </u>     | <u>     </u>     | <u>     </u>     |
| 1 sn         | 1 sn         | 1 sn         | 1 sn             | $\frac{1}{4}$ sn | $\frac{1}{4}$ sn | $\frac{1}{4}$ sn | $\frac{1}{4}$ sn |
| Sesli Okuma  |              |              | 1 sn             | 1 kelime         |                  |                  |                  |
|              |              |              | 60 sn            | 60 kelime        |                  |                  |                  |
| Sessiz Okuma |              |              | $\frac{1}{4}$ sn | 1 kelime         |                  |                  |                  |
|              |              |              | 60 sn            | 240 kelime       |                  |                  |                  |

**Şekil 6.** Sesli Okuma ile Sessiz Okumada Harcanan Zaman

Seslendirme ile ulaşılan alan, en fazla tek heceden oluşan kelimedenden ileri gidemez. Sesli okuma ile yalnız duyacağınız şekilde sesli okumanın yanında; dudak kıpırdatma, ses tellerini titretme ve kelimeleri içimizden seslendirerek okuma da anlatılmaya çalışılır. Sesli okumada gözler ileri koşarken ses arkadan sürüklenmektedir.

İrademizi kullanarak, seslendirmeyi ortadan kaldırmak: dişlerimiz arasına kalem koyarak, çiklet çiğneyerek, dudak kıpırdatmayı; kelimelerin şekilsel yapılarını ve beynimizde süratli tanınmalarını iyice öğrenerek beynimizde daha fazla kelime şekli

kodlayarak, hafif dinlendirici müzik eşliğinde okumalar yaparak alışkanlıklardan kaynaklanan içten seslendirmeyi ortadan kaldırılabilir.

Akçamete (1999: 26)'e göre, sesli okuma, dudak kıpırdatarak ya da iç sesle okuma, göz ile beyin arasındaki iletişimi yavaşlatmaktadır; beyne iletilen iletilerin azlığı kapasitesi çok geniş olan beynin bütününe bekleme sürecine sokmakta, bu nedenle de genel anlamın kavranmasını engellemektedir. Okuma hızını artırmak için sesli okumadan, dudak kıpırdatmadan ve iç sesle okumadan vazgeçilmesi gerekir.

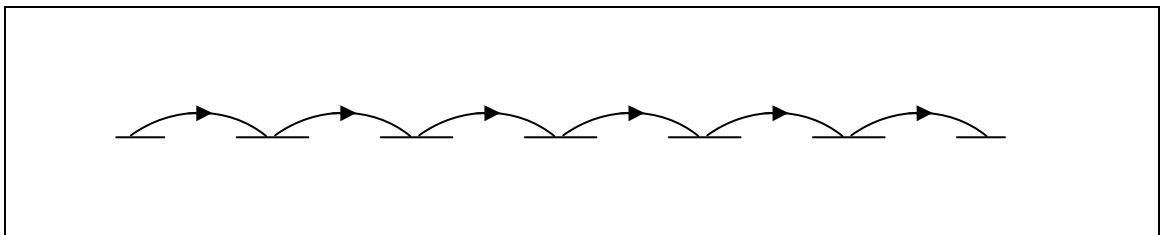
#### 1.4.2.2..Kelimeleri Tek Tek Okuma

Kelimeleri içimize sindire sindire, tane tane okuyarak okuduğumuz yazıları daha iyi anlama şartlanması, ayrıntılarla uğraşarak önemli yerleri yitirmemize, sıkılmamıza, uyum ve ilgimizin azalmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda kelime kelime okuma gözü yoran, okumayı yavaşlatan, anlamayı azaltan bir okuma frenidir.

Baran'a (2007: 51-52) göre kelimeleri tek tek okuyanlar şu sorunlarla karşılaşılır:

- 1- Ayrıntılarla uğraşarak önemli yerleri
- 2- Kanunun ana fikrini yakalamakta zorlanırlar.
- 3- Kısa zamanda okumaktan sıkılırlar.
- 4- Okurken sık sık hayallere dalarlar ve dikkatleri dağılır.
- 5- Gözleri çabuk yorulur.
- 6- Okuma hızları düşer, anlama yüzdeleri azalır.

Kelime kelime okuma yüzünden gözün durma ve sıçrama süreleri uzamakta ve okuma işlemi daha geç oluşmaktadır. Oysa cümlelerden oluşan metinler, her kelimesinin sözlük anlamını çözmek için değil, o kelimelerden oluşan cümlenin bütününe manasını anlamak için okunmaktadır. Çünkü bütün her zaman parçadan daha fazla anlam ifade etmektedir. Gözün sözcükler üzerindeki sıçrayışı Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil-7: Gözün sözcükler üzerinde sıçrayışı

**Şekil 7'**de de görüldüğü gibi, göz tek tek okumada sözcükler üzerinde bu şekilde sıçrar. Bu şekilde bir okuma gözü yormanın yanında okuma hızını belirgin bir biçimde düşürür.

### 1.4.2.3. Geri Dönüş ve Ayrıntılara Takılma

Kötü okuyucular cümlelerdeki her heceyi her kelimeyi tek tek okurlar. Üstelik bu da yetmiyormuş gibi bir de okuduklarından emin olmak için geriye dönüşler yaparlar. Çünkü her heceyi, kelimeyi tekrar tekrar okumazlarsa önemli bir yeri kaçıracaklarmış gibi bir endişeye kapılırlar. Bu sayede de okudukları yazılardan azami bilgiler alacaklarını zannederler, maalesef elde edemezler. Bu tür okuma okuyucuyu sıkabilir, gözleri daha erken yorabilir, ilgi ve yoğunlaşma dağıtarak, bir süre sonra da yok edebilir (Ruşen, 2006: 43).

Arıkmert (2006)'e göre, sık sık geri dönüşler yapma, aynı kısımları birkaç kez okumaktan dolayı büyük zaman kaybına, dikkat dağınıklığına, okuma zevkinin kırılmasına, okuma da kesintilere neden olabilir. Bu kesintilerden dolayı yapılan araştırmalarda % 35 oranında hız kaybının ortaya çıktığı görülmüştür..

Okuma yavaş olursa cümlelerin başında algılananlar sonrada unutulur ve cümlelerin bütününe anlamını yakalamak güçleşir ve cümleyi tekrar okuma ihtiyacı ortaya çıkar. Bir de geri dönüş ayrıntılara takılma alışkanlığı eklenince, içinden çıkılmaz bir hal alır. Oysa yazının tamamını okumadan nerelerin önemli olduğunu kesin olarak bilme imkânımız yoktur. Bütün dikkatimizi belli belirsiz bir yerde frenler kalırsak, daha ilerideki önemli bilgileri kaçırabiliriz. Okunan yazıyı yeterince değerlendirmekten yoksun kalabiliriz. Geriye dönüş nedenlerini şöyle sıralanabiliriz:

-Kendimizde güvensizlikten ileri gelmektedir.

-Okunan yazılardaki düşüncelere karşı olunmasından dolayı, insanın zihninde çelişkilerden kaynaklanmaktadır.

-İçerik ve yazımda kullanılan dil, anlatım biçimi yönünden zor metinlerden kaynaklanmaktadır.

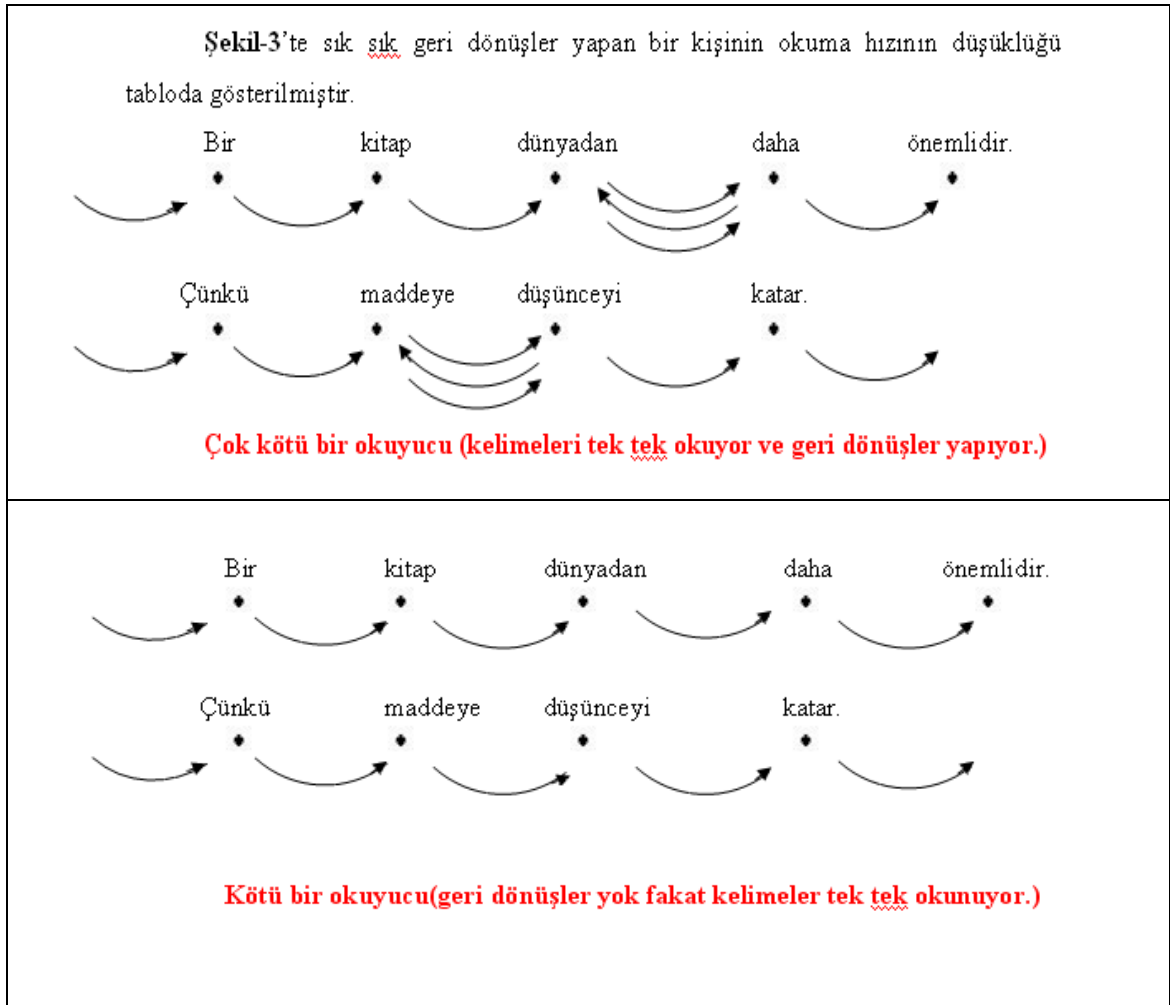
-Sözcükleri, sözcüklerden oluşan düşünceleri çabuk tanıyamamaktan, benzerlerinden ayırma güçlüğü çektikten kaynaklanmaktadır.

-Gözün satır üzerinde yavaş ilerlemesi (hece hece, kelime kelime) ve duraklamalarda uzun süre kalmasından kaynaklanmaktadır.

-Pasif okumaktan kaynaklanmaktadır.

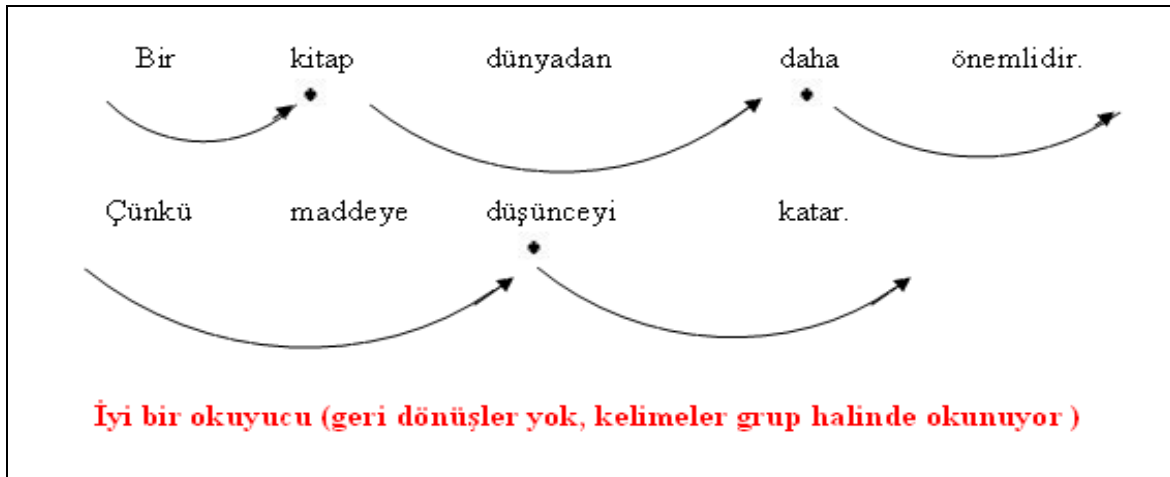
-Sesli ve kelime kelime okumaktan kaynaklanmaktadır.

Başarısız bir okuyucunun okuma etkinliği esnasında oluşan bu geriye dönüşler Şekil 8’de görülmektedir.



**Şekil 8.** Başarısız Bir Okuyucunun Okuma Sırasında Geri Dönüşleri

Başarılı bir okuyucunun okuma etkinliği esnasında oluşan bu geriye dönüşler Şekil 9’de görülmektedir.



Şekil 9. Başarılı Bir Okuyucunun Okuması

#### 1.4.2.4. Pasif Okuma

Okuduğumuz yazıya zihnimizi yönlendirmeden ana fikri, yazarın düşünce ve olaylara bakış biçimini, üslubu almadan okuma amacı belirlenmeden yapılan okumadır. Okuduğu yazıda ne aradığını bilmeyen aklını aradığı hedeflere yöneltemeyen okuyucu ne bulduğunu da bilemez. Öğrenilenler, bir ana fikir çerçevesinde hafızaya yüklenmediğinden akılda kalması, hatırlanması da güç olmaktadır. Ana fikre ulaşılacak ipuçları çabuk kaybedildiğinden dikkat ve uyum erken dağılabilir.

Ön okuma ile önce zihni okunacak yazıya karşı uyarma, aktif hale getirmek, okumaya başlamadan önce yazının ana fikrini, önemli fikir kümelerinin olduğu yerleri tanıyarak okuma amacını belirleyerek ön okumada zihnimizde belirlediğimiz sorular yanıt arayacak şekilde okumalar yapmak pasif okumadan kurtarabilir (Demiray,2007: 67).

#### 1.4.2.5. “Hızlı Okursam Anlayamam” İnancı

“Bazı insanlar genelde şöyle düşünür: “Hızlı okursam anlayamam.” Bu insanlarda: “Ne kadar yavaş okursam o kadar iyi anlayacağım.” düşüncesi hâkimdir. Oysa ki bu düşüncenin herhangi bir bilimsel dayanağı olmadığı gibi, yavaş okuyanların yoğunlaşmaları çabuk dağılır ve anlama oranları da düşüktür” (Rain, 2006: 14). Yavaş okumak, anlamının yolu olsaydı heceleyerek okuyanların daha iyi anlaması gerekirdi.

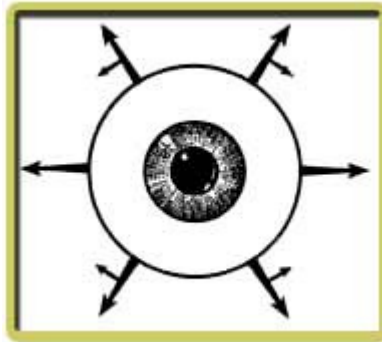
Beyne bilgi akışı ağır aksak iletilirse, düşünce oluşumunda kopukluklar meydana gelebilir. Dikkat dağılabilir, anlama güçleşebilir.

Coşkun'un (2002c: 239) farklı metin türlerinde yaptığı ölçümlerde, okuma hızı ile anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki mutlak bir sebep sonuç ilişkisi değildir. Ancak genel olarak daha hızlı okuyanların, okuduklarını daha iyi anladıkları görülmektedir.

#### 1.4.2.6. Göz İdmansızlığı:

Okuma işlemi beyinle yapıldığından, gözün fotoğraf makinesi objektifi görevini üstlendiği bilinmektedir. Eğitimsiz bir göz, satırlar üzerinde gezinip durmaktadır. Sıçramalar ve duraklamalar uzunca süreler alırsa, sık sık geri dönüşler yapılmaktadır. Göz, kelimeleri fotoğraf makinesinin bozuk objektifi gibi ikide bir takılmalar yaparak görüntüleri ağır aksak olarak iletilmektedir. Ayrıca ilkel kamera makinelerinin çektiği filmlerdeki titremeler ve insanların sekerek yürümesi gibi satırlardaki düşünceleri, kesintisiz bir şekilde birbirine bağlayamamaktadır. Beyne kelime kümelerini ve düşünceleri kesintisiz gönderememektedir.

Göze idman kazandırmak için, bilgisayarla desteklenmiş kelime çalışmaları, takistaskop, slayt, tepe göz gibi araç gereçlerle gittikçe hızlanan ve genişleyen kelimeleri görme çalışmaları yapmak gerekmektedir. Şekil 10'da gözün esneklik kazanımı açıklanmaya çalışılmıştır.



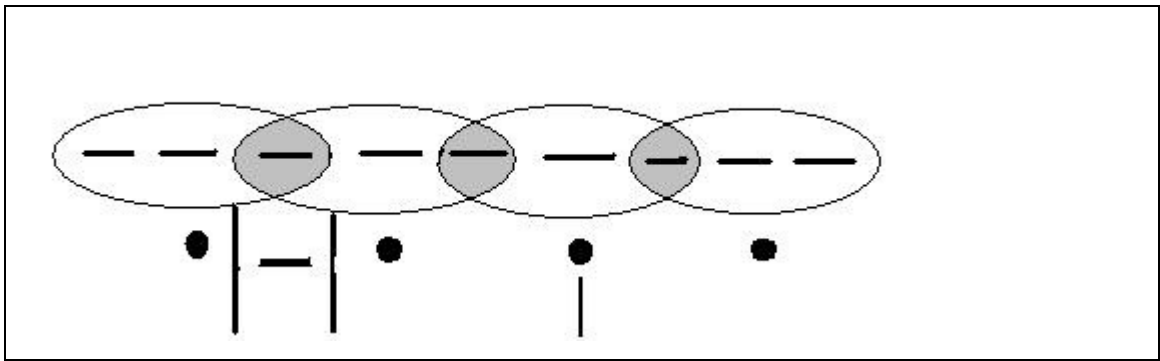
**Şekil 10.** Okuma Esnasında Göze Etkinlik Kazandırma

Gözün etrafındaki kaslar, yapılan esnetme çalışmalarıyla güçlenmektedir. Okuma hızı, temelde gözlerin hareketleri ile yakından ilgilidir. Gözün satırlar boyunca yaptığı

duraklama ve sıçramalar ve bunların süresi okuma hızını belirlemektedir. Örneğin, göz alışkın olduğu kelime ve kalıplarla karşılaştığında satırdaki duraklama ve sıçrama sayısı azalmakta ve okuma hızı artmaktadır.

Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin (1990: 40) hızlı ve yavaş okuyucunun göz hareketleri arasındaki farkı şöyle izah etmişlerdir: “Gözle, gözün bir bakışta kavradığı sözcükler arasında oluşan demete, aktif görme demeti denilebilir. Bu demetin sayfa üzerindeki iz düşümü bir elips olmakta ve bu elipsin içinde kalan sözcükleri tam olarak kavranabilir. Elipsin dışında kalanlar ise kavranılamaz olmaktadır. Okuyucunun tanımlamaya çalıştığı aktif görme demetinin sayfa üzerinde oluşturduğu elipsler, satırların üzerinde tam iki ucundan birbirine geçmiştir. Hızlı bir okuyucu, bu düzenli sıralama yeteneğini gösterdiği aktif görme demetinden dolayı, sözcükleri bir bakışta kavrarırken yavaş bir okuyucu, hemen tümüyle birbirine geçmiş olan aktif görme demetleri ve bunların elips izdüşümlerinin birbirlerini örtmesi sonucu, aynı sözcük üzerinde, sözcüğün anlamını kavramaksızın birkaç kez geçmek zorunda kalmaktadır. Bunun sonucu, yavaş bir okuyucu görme yelpazesini tam olarak kullanıp ileriye atılamamaktadır.”

Günlük yaşantıda, çevre geniş bir alanı görebilecek bir şekilde görülebiliyorsa, okuma işleminde bu yetenek kullanılabilir. Gözün asıl görme alanı ve yan görme alanını esaretten kurtarıp aktif hale getirilebilirse, bir bakışta üç-dört kelimeyi birden görülerek, daha hızlı okuma ve bütünü daha iyi algılama imkânına sahip olunabilir. Gözün görme alanı Şekil 11’de kayıp alan ve gözün duruş noktaları ile gösterilmiştir.



Kayıp Alan

Göz Duruş Noktaları

**Şekil 11.** Gözün Görme Alanı

Bir bakışta üç kelime okuyan bir okuyucuda bile, göz eğitimsizliği yüzünden aktif görme alanı tam olarak değerlendirilebilmektedir.

#### **1.4.2.7. Bilgi ve Kültür Düzeyi Eksikliği**

Bütün okumaların temelinde ya yeni bir bilgi edinmek veya daha önceki bilinenlerin pekiştirilmesi yatmaktadır. Yeni bilgileri edinilirken bilgi ve kültür dağarcığında önceden bir altyapı oluşturulmuşsa, yeni edinilen bilgiler kolaylıkla algılanabilir ve çabuk okuyup kolayca anlama imkanına kavuşulabilir. Ama bilgi ve kültür dağarcığı boşsa okuma, anlama ve kavramda zorluk çekilebilir. Beyne iletilen sözcükler ve düşünceler beyinde uyum sağlayacak bilgilere rastlamadıkları için kalıcı olmaz ve hiçbir işe yaramadan kısa süreli bellekten silinmektedir.

#### **1.4.2.8. Dilbilgisi ve Kelime Dağarcığı Eksikliği**

Okumanın daha iyi bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması; kelimelerin ses, yazım ve anlam yönünden nüanslarını bilmekle gerçekleşecektir (Yiğittürk, 2005: 2). Dil insanların anlaşmalarını sağlayan en önemli vasıta. Kelimeler ise dilin en küçük anlamlı parçaları olup, cümle kuruluşlarında yer alır.

Görünme frekansı seyrek kelimeleri sık sık kullanmak; okurken kavramlarını şekillendirmekte güçlük çekilen kelimelerin altını çizip, yanına sözcük anlamlarını yazarak okumalar yapmak, dilbilgisi kuralları üzerinde bilgimizi geliştirmek gereklidir.

Bireyin okuduğu söz grubundan okuyacağı söz grubunu anlamaya çalışması, eğitim yoluyla kazandırılacak bir alışkanlıktır. Bu onun okuma hızının da anlama hızına paralel gelişmesini sağlayacaktır (Yalçın, 2002: 58). Hızlı etkili ve verimli bir okuma için sağlam dil kültürüne, zengin kelime dağarcığına sahip olunmalıdır.

#### **1.4.2.9. Okuduğumuz Yazıya Yeterince Dikkatimizi Yöneltememek**

Hızlı okuma ve buna bağlı olarak iyi anlamamanın birinci basamağı okunan yazıya yönlendirme ve okuma işlemi bitinceye kadar da sürdürmektir. Okuduğumuz yazıyı üslup ve içerik bakımından tanımadan, okuma amacını belirlemeden, akli uyardan, hafızadaki konu ile ilgili bilgileri harekete geçirmeden yapılan okumanın yanı sıra ilgili ve uyumlu olma eksikliği şu sebeplerle bağlantılıdır:



- a. Kelimeleri sayıları biçim olarak tanıma, benzerlerinden ayırım yapamama ve sözlük anlamlarını bilememe.
- b. Okunan yazını güçlüğü ya da yazı ile ilgili bilgi ve kültür dağarcığı eksikliği.
- c. Okunan yazıya göre hız ayarlamakta tecrübesizlik
- d. Okuma ortamının uygunsuzluğu, dış uyaranlara fazla açık olma.

Okumada verimliliği sağlamak için, ön okuma yapılarak, okuma amacı net olarak belirlenerek okumaya geçilebilir.

## 1.5. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alma, yorumlama ve tepki verme süreci olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerileri; bireyin “okuma” etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak tanımlanabilir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2007: 2)

Okuduğunu anlamada, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında ilişkiler kurma, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama gibi farklı beceriler söz konusudur. (Coşkun, 2002-c: 245 ).

Dil kurallarına uyarak, yazılı iletişim öğelerini sözlü iletişim öğelerine çevirmek veya bunları kavramak, karşılaştırmalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıda bulunmak amacıyla zihnin duyu organları ile ortaklaşa yaptığı etkinlik olarak değerlendirilen okuma; bilgiye, duyulara ve göz hareketlerine dayanan bir etkinliktir ( Özdemir, 1976; Akt.: Küçük, 1998).

Okuduğunu anlamada etkili olan faktörler iki gruba ayrılabilir:

1. Metinle ilgili faktörler:

- a. Metnin türü,
- b. Metnin anlatım düzeni, yapısı,
- c. Metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu ... vb.),
- d. Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılığı, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vb.).

2. Okuyucu ile ilgili faktörler:

- a. Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
- b. Okuyucunun metne ilgisi,
- c. Okuyucunun okuma amacı
- d. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve güdüleme,
- e. Okuyucunun kelime haznesi,

Köksal (2001: 39)'a göre hızlı, doğru ve eleştirel okuma yoluyla okuma ve okuduğunu anlama bireyleri başarıya götürecektir.

Okuma ile anlama arasında neden – sonuç ilişkisi vardır. Okumada temel hedef anlamadır. Okuduğunu anlama becerisi bakımından ilkökul öğrencilerinden, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini açıklamaları, olayın yer ve zaman öğelerini belirlemeleri beklenmektedir (Tazebay, 1995: 23).

Okuma, dinleme ile birlikte, bir anlama becerisidir. Okumada amaç yazıları anlamaktır. Anlama olmadan okumanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için neler yapılmalıdır? Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında ve ölçülmesinde aşağıdaki temel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1- Sözcüklerle ilgili olarak (Kavrama Düzeyi )

- a) Sözcüklerin doğrudan veya dolaylı anlamlarını kavrayabilme
- b) Sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıklarını belirleyebilme

2- Cümlelerle ilgili olarak (Yargı Düzeyi)

- a) Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilme
- b) Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme

3- Paragrafla ilgili olarak (Düşünce Düzeyi)

- a) Paragraftaki düşünceyi belirleyebilme
- b) Paragraftaki ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilme (Özçelik, 1989 Akt.

Acat, 1998: 581).

Weir (1998), Akt.: Çakıroğlu, 2006: 200), okuduğunu anlama becerisi için “Anlamayı Öğrenme Modeli” geliştirmiştir. Bu modele göre:

1. Okuduğunu anlamak için kendini hazırlama ve kontrol etme.
2. Okuma, okuduğunu kendi kendine anlatma.
3. Tekrar okuma veya tekrar anlatma veya okunan şeyi zihninde canlandırma.
4. Hayalinde canlandırılan kişi – olay ya da şeye karşı duygusal imaj geliştirme.

5. Okuduklarının metnin içinde organize oluş şeklinin farkına varma.

6. Karakterler arasında ilişki kurma ve bireysel yaşantılarla ilişki kurma.

Abromitis (1993, Akt. Çakıroğlu, 2006: 201), geliştirdiği beş ayrı stratejinin yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını belirlemiştir. Bu stratejiler şunlardır:

- Bilme, isteme, öğrenme.
- Araştırma, soru sorma, okuma, tekrar etme, yeniden gözden geçirme.
- Zihinsel betimleme stratejisi
- Önceden tahmin etme
- Kelimeleri tahmin etme

Weir'in modelinde ve Abromitis'in stratejilerinde de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri için üst bilişsel stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Her iki yöntemde de zihinsel betimleme, hayalde canlandırma ve duygusal imajlar geliştirme önemsenmiştir. Öyleyse görsel okuma becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de doğrudan etkilediği ve bu beceriler arasında doğru orantılı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Harris ve Sipay (1990: 586–593) okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmek için şu alt becerilerin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır:

1. Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,
2. Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,
3. Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma (scanning and skimming).
4. Sebep sonuç ilişkilerini anlama,
5. Olayların sıralanışını takip etme,
6. Metinde verilen talimatları takip etme,
7. Daha önce okunanları hatırlama.

## **1.6. OKUMA HIZI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin hangi yönde ve hangi sınırlar içinde olduğu hususunda, okuma alanındaki uzmanlar ve araştırmacılar tarafından farklı görüş ve bulgular ortaya konulmuştur.

**Akçamete'** nin (1989: 735-754) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu yönde fakat düşük bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. ( $r = .20$ ). Araştırmacı ilişkinin düşük çıkmasını, öğrencilerin anlama puanlarının ranji ve standart sapmasının çok küçük olması nedeniyle, puanların ayrılaşmanın oluşmamasına, yani ölçme ile ilgili bazı niteliklere bağlamıştır.

**Akçamete ve Güneş** (1992: 463–471), hazırlamış oldukları “Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı”nı üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubu üzerinde, haftada 2 gün olmak üzere 15 hafta süreyle uygulamıştır. Yapılan ölçümler sonucunda, bu programla eğitim alan deney grubunun, eğitim almayan kontrol grubuna göre “tam okuma ” da, hem okuma hızı hem de anlama düzeyi bakımından anlamlı düzeyde üstünlük sağladığı belirlenmiştir.

Toplumdaki genel yargı yavaş okuyucunun daha iyi anlayacağı yönündedir. Bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, yavaş okuyuculara göre hızlı okuyucular daha iyi anlamaktadırlar. Filozof Alain, şu sözleri ile bu konu üzerinde durmuştur: “Ağır okuyucular tıpkı küreğin toprağı böldüğü gibi, böle böle okuduklarından zihinleri de bölünmektedir.” (Akt. Güneş, 1999: 50).

**Blommers ve Lindquist'** in (1954: 449-473), yaptığı çalışmalar ise okunan metnin türünün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkide etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, matematiksel ifadeler kullanılan ve bilimsel konularda yazılmış metinlerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki düşmektedir.

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin “ normal okuma ” da farklı, hızlı okuma teknikleri ile okumada farklı olup olmayacağı da tartışılan bir husustur.

Bazı araştırmacılar, bu ilişkinin belli bir hıza kadar olumlu yönde, belli bir hızdan sonra ise olumsuz yönde olacağını iddia ederken, bazıları hızlı okuma tekniklerini kazanmış okuyucularda bu ilişkinin devamlı olumlu yönde olacağını savunmuşlardır.

**Carver** (1982: 56- 58), yaptığı araştırmada yüksek okul öğrencilerinin dakikada 250 kelime hızla okuduklarında % 80–90 anlama düzeyine erişebildiklerini, anlama düzeyinin dakikada 500 kelime okuyuşta % 40'lara, 1000 kelime okuyuşta ise % 15-20'lere düştüğünü belirtmektedir. Carver'a göre, dakikada 300 kelime okuyuş sonrasında anlama düzeyinde düşüş olmakta ve dakikada 600 kelimenin üstünde bir hızla yapılan okuma, aslında tam bir okuma değildir. Bu şekilde okuma yüzeysel olarak bakma ve göz atarak tarama (skimming and scanning) yapmaktır (Akt: Harris and Sipay, 1990. :635).

**Coşkun** (2002-a) lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada okuma hız ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere korelasyon analizi yapmıştır. Bu analiz sonucunda, öğrencileri okuma hız ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki, gazete haberi metninde ( $r = .42$ ); bilimsel metinde ( $r = .31$ ); edebi metinde ( $r = .37$ ) olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında düşük ancak pozitif olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Dökmen**'in (1994) araştırmasında, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur ( $r=.36$ ).

**Harris ve Sipay**'e (1990: 632-633) göre okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki için her zaman geçerli olacak bir hüküm vermek mümkün değildir. Başka bir deyişle, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirleyen birçok faktör vardır. Okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, okuma amacı, okunan materyal hakkında ön bilgiye sahip olması ve okunan metnin türü gibi faktörler bu ilişkinin yönünü ve derecesini etkilemektedir.

Nitekim yapılan araştırmalar da Harris ve Sipay'ın bu düşüncesini haklı çıkarmaktadır. Shores ve Husbands (1950: 54) okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu yönde; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında yapılan ölçümler sonucunda ise olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Başka bir anlatımla, zeki bireylerden oluşan bir grupta hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zekâ seviyesi düşük olan bireylerden oluşan bir grupta ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksektir.

**Sticht** (1984) bir insanın anlayarak en fazla dakikada 250–300 arasında sözcük okuyabilir; dakikada 300 kelimenin üstünde bir hızla okunursa anlama düzeyinin düşeceğini iddia etmektedir. Bu görüşlere karşın, “hızlı okuma teknikleri” nin uygulanmasıyla, hem okuma hızının hem de anlama düzeyinin arttığını savunanlar vardır. Örneğin, “Dynamics Method” adında bir programla hızlı okuma teknikleri eğitimi alan bir grup üniversite öğrencisinin okuma hızlarının dakikada 2600–3000 kelimeye kadar çıktığı ve anlama düzeylerinin de bu programla eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Akt: Harris and Sipay, 1990, 651–652).

**Tazebay**'ın (1995) araştırmasında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Yani

söz konusu araştırmada, yavaş okuyan öğrenciler, hızlı okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamışlardır. Araştırmacı, bu ilişkinin yetişkin okuyucularda olumlu yönde olabileceğini belirtmiştir.

## 1.7. HIZLI OKUMA

Gelişen dünya şartları, yeniçağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Okunması gereken eserlerin çokluğu, buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumak için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir. Bu çalışmalarla okuma sırasında, göz ve beyindeki çalışma sistemi belirlenerek hızlı ve etkili okuma teknikleri geliştirilmiştir. Hızlı okumanın doğu şağıdaki paragrafta özetlenmiştir.

Okuma süreci ilk kez 1900'lü yıllarda, Fransız araştırmacı Sorbon Optalmoloji Laboratuvarı'nın Müdürü Emile Jawal tarafından incelenmiştir. Jawal (Akt. Akçamete, 1998: 49–50)'a göre okumada göz, satır boyunca düzgün bir şekilde ilerlemekte ve belirli aralıklarla durmaktadır. Göz duruşları bir çeyrek saniye sürmekte ve kelime ile harflerin üzerinde yoğunlaşmakta, ardından tekrar ilerlemekte ve hep böyle sürüp gitmektedir.

Okuma süreci üzerine çalışmalar sürerken, hızlı okuma teknikleri üzerine çalışmalar yirminci yüzyılın ortalarında başlamıştır. Aslında pilotların daha etkin görmeleri üzerine yapılan askeri çalışmalar, okumada gözün çevikliği üzerine çalışmalar yapılmasına yardımcı olmuştur.

Hızlı okuma çalışmaları, 2. Dünya Savaşı sırasında pilotların ve kulelerdeki pilotların düşman uçaklarını dost uçaklardan daha hızlı ayırt edebilmeleri amacıyla geliştirilen “tachiscop” adlı bir aletle yapılan çalışmalara dayanır (Türkan, 2004: 30) Bu alet kullanılarak küçük bir ekranda, uçak resimleri ve amblemlerin boyutları küçültülmüş ve daha sık aralıklarla gösterilmiştir. Merceği saniyenin %25'i, 50'si ve 100'ü hızla açılıp kapanan bu araçla, uzun süren çalışmaların sonunda pilotlar ve gözcülerin gözlerinin görme hızını artmaya başlamış ve uçaklardaki işaretleri daha iyi görmeye başlamışlardır. Gözün, vücudun herhangi bir organ gibi, egzersiz gördükçe daha etkili olmaya başladığını ispat etmişlerdir. Bu sayede görmeyi sağlayan organlar daha atik davranmaya ve gördüğü şekli (yazıyı, resmi, amblemi, sayıyı) daha hızlı olarak beyne (asıl görme fonksiyonunu yapan merkeze) yollamaya alişmiştir. Bu

araştırmaların daha sonra okuma alanında uygulanmasıyla “ hızlı okuma teknikleri” ortaya çıkmıştır.

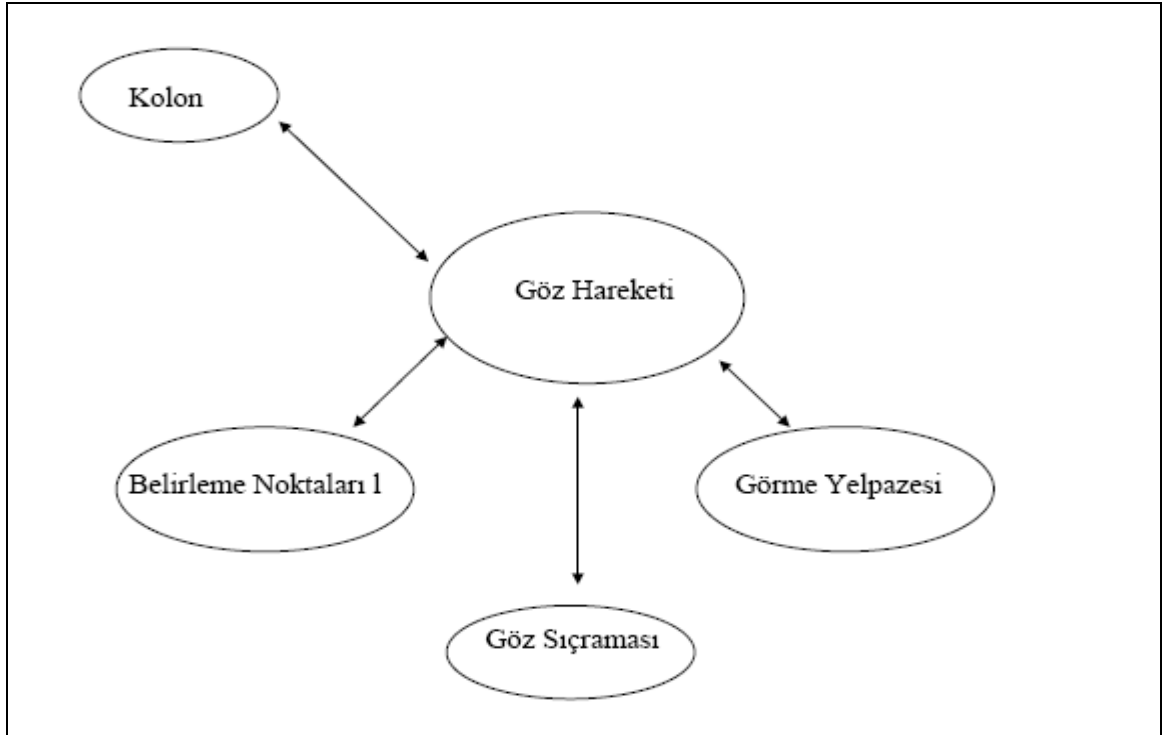
Batıda 1950’lerden bu yana süren hızlı okumayla ilgili çalışmalara son yıllarda ülkemizde de yoğun ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu konuda onlarca kitap çevirisi ve yayını yapılmış, seminerler düzenlenmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nda Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 06.10.1997 tarih ve 157 sayılı kararı ile “Hızlı Okuma Teknikleri” dersi programının 1998–1999 öğretim yılından itibaren liselerde uygulanması kabul edilmiştir. Ancak gerekçesiz bir kararla, Milli Eğitim Bakanlığı’nda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 15.11.2007 tarih ve 193 sayılı kararı ile yeni hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri’nde “Hızlı Okuma Teknikleri” dersine yer verilmemiştir.

Hızlı okuma: “Kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini artırmaları” demektir (Ruşen, 2006: 55).

Okuma başarısını artırma çalışmalarında, yapılması gereken ilk şey, hedef kitlenin okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmektir. Okuma hızını ve anlama düzeyini arttırıcı teknikler, ancak hedef kitlenin okuma başarılarının sağlıklı biçimde tespit edilmesinden sonra uygulanabilir (Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin 1990: 35). Bu yüzden, bu alanda çalışmalar yapan bilim insanı, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmaların başında, okuma başarılarının ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Mikulecky and Jeffries, 1986: 152; G. Mosback and Mosback, 1999: IX; Göğüş, 1978: 80).

Hızlı ve etkili okuma becerisi, ancak sessiz okuma ile kazandırılabilir. Hızlı okumanın temeli, sessiz okuma becerisinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Seslendirme için vakit harcanmadığından dolayı sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır. Normal konuşma hızı dakikada 150 kelimedir. At yarışı sunan spikerler bile dakikada ancak 250 kelime söyleyebilirler (Townsend, 1997: 23). Oysa sessiz okumada, başarılı bir okuyucunun bu hızı birkaç katına çıkarabilir.

Etkin bir okuyucu olabilmek için, bütün okuma tekniklerini iyice öğrenmek gerekir. Bilgileri birbirinin üzerine kurarak, adım adım ilerleyerek bu becerileri kazanılabilir. Öncelikle okuma sürecinde göze iyi bir eğitim vermek gerekir. Hızlı okuma eğitiminde gözü daha etkin hale getirmek için Şekil 12’deki etkinliklerin yapılması gerekir.



**Şekil 12.** Hızlı Okuma Teknikleri İçerisinde Göz Hareketleri Üzerine Çalışmalar

Okuma hızını geliştirme amacıyla yapılan çalışmalarda göz hareketlerinin görme yelpazesi, göz sıçraması, kolon okuma ve belirleme noktaları tespit etme çalışmalarıyla daha aktif hale getirilmesine çalışılır.

### 1.7.1. Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminde Neler Öğretilir:

Okuma hızını ve anlama düzeyini arttırıcı teknikler, ancak hedef kitlenin okuma başarılarının sağlıklı biçimde tespit edilmesinden sonra uygulanabilir (Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin 1990: 35). Bu nedenle ilk olarak hedef kitlenin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi ölçülerek öğrencilerin okuma becerileri ölçülür. Bu işlemin ardından aşağıdaki işlemler yapılır:

- 1- Okuma ve anlamayı engelleyen frenler, tipik okuma yanlışları tanıtılmaktadır. Bunları düzeltme, ortadan kaldırma yoluna gidilmektedir.
- 2- Öğrenciler her zaman sessiz okumaya alıştırmaya çalışılmaktadır.
- 3- Ne zaman ve nasıl hızlı okunacağına dikkat çekilmektedir.
- 4- Okurken dikkatin nasıl artırılacağı üzerinde durulmaktadır.
- 5- Sözcük kümelerini kısa zamanda kavrama etkinlikleri yapılmaktadır..



- 6- Bir defada 2-3-4 kelimeyi birden okumayı öğretmeye çalışılmaktadır.
- 7- İlgili alanı dışında bulunan metinlere karşı yaklaşımlar belirlenmektedir.
- 8- Görme alanı ve buna bağlı aktif görme alanını nasıl artırılacağı öğretilmektedir.
- 9- Olayları çabuk algılama, değerlendirme yeteneği geliştirilmektedir.

### **1.7.2. Hızlı Okuma Öğretiminin Faydaları:**

Ülkemizde ve dünyada birçok araştırmaya konu olan “hızlı okuma teknikleri” nin faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

- 1- Aynı okuma süresi içinde daha çok okuma imkânı sağlamaktadır.
- 2- Daha çok zamana sahip olma sağlanabilir. Ne okunursa okunsun, ne için okunursa okunsun hızlı okuyarak düzenli bir zaman tasarrufu yapılabilir.
- 3- Daha iyi anlama ve hatırlama sağlamaktadır.
- 4- Profesyonel iş hayatında, okul hayatında daha başarılı olmayı sağlamaktadır. Kariyer yapabilmek ve yükselmek için, rakiplere göre daha geniş bilgi sahibi olunması gerekmektedir.
- 5- Bilgi çağı adı verilen yeni çağa ayak uydurabilecek bilgi ve kültür düzeyine daha çabuk ulaşabilmeyi sağlamaktadır.
- 6- Karar verme ve intikal yeteneğini artırmaktadır.

### **1.7.3. Hızlı Okuma Tekniği Etkinlikleri**

Okuma eyleminde gözün görme işlemi aynı bir fotoğraf makinesinin çalışması gibidir. Net bir görüntü elde edebilmek için göz sözcükler üzerinde atlamakta, odaklaşmakta, fotoğraf çekerek algı elde etmektedir. Bu işlem satırlar boyunca bu şekilde sözcükten sözcüğe devam etmektedir. Hızlı okuma tekniklerinde güdüleme çalışmalarının ardından gözü eğitme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar alt başlıklar halinde verilmeye çalışılmıştır.

#### **1.7.3.1. Aktif Görme Alanını (Yatay ve Dikey Görme Alanı) Geliştirme Çalışmaları:**

İnsanların yaklaşık olarak 150–160 derecelik aktif görüş alanı genişliği bulunmaktadır. Bu görüş alanı genişliği ortalama 25 göz hareketi yapıldığını işaret eder ki bu düşük bir sığrayış sayısıdır.

Okuma esnasında bu kabiliyetin çok küçük bir kısmını kullanılmaktadır. Okuyucuların büyük bölümü neredeyse hece hece okuyarak anlamaya çalışmaktadır. Gözün çok daha geniş bir alanı görebilme kapasitesi varken, alışkanlıklar, eğitimsizlik gibi nedenlerden dolayı genelde aktif görüş alanının çok dar bir bölümü kullanılmaktadır. Kullanmayı bekleyen çok büyük bir görme alanı ise atıl olarak kalmaktadır.

Okuma esnasındaki bu atıl alanı değerlendirmek için bisiklet şampiyonu gibi davranmak gerekmektedir. Düz bir yol üzerinde vites dişlileri aracılığı ile bisiklet, her pedal vuruşta daha fazla yol gidebilmektedir. Aktif görme alanını genişletme uygulamasında başta öğrenciler büyük zorluk çekebilir; ancak seviye seviye uygulanan etkinlikler sayesinde görme alanı kısa bir sürede üç, hatta dört sözcüğü aynı anda görebilecek düzeye gelebilmektedir.

Aktif görme alanını geliştirmek için tekniğin ortaya çıktığı yıllarda çalışma kağıtlarının yanında “tachitoscop” adlı alet kullanırken, teknolojinin gelişmesiyle şimdi bilgisayar programları üzerinde Şekil 13’deki gibi tablolar kullanılmaktadır:

| Harf Sayısı | Anlamsız Semboller |                     |
|-------------|--------------------|---------------------|
|             | 12                 | <u>Qcertyuozxcv</u> |
|             | 11                 | <u>Kicobmsznb</u>   |
|             | 10                 | <u>Suözkhcaüb</u>   |
|             | 9                  | <u>Şnbxnhzpz</u>    |
|             | 8                  | <u>Pemsüzzhg</u>    |
|             | 7                  | <u>Loesmez</u>      |
|             | 6                  | <u>Hjosmv</u>       |
|             | 5                  | <u>Bdkmc</u>        |
|             | 4                  | <u>Ahrs</u>         |

**Şekil 13.** Gözün Görme Alanını Dikey Yönde Genişletme Çalışması

Şekil 13’te bu iki etkinlikte göz aşağı ve yukarı doğru esnetilmeye çalışılmaktadır. Etkinlikler yapılırken öğrencilerden kelimeleri kesinlikle okumamaları gerekmektedir.

Gözün görme alanı dikey yönde genişletilirken göze noktalarla basınç uygulayarak esnetme çalışmaları da yaptırılır. Şekil 14 ve 15'te göze basınç uygulama çalışması verilmiştir:

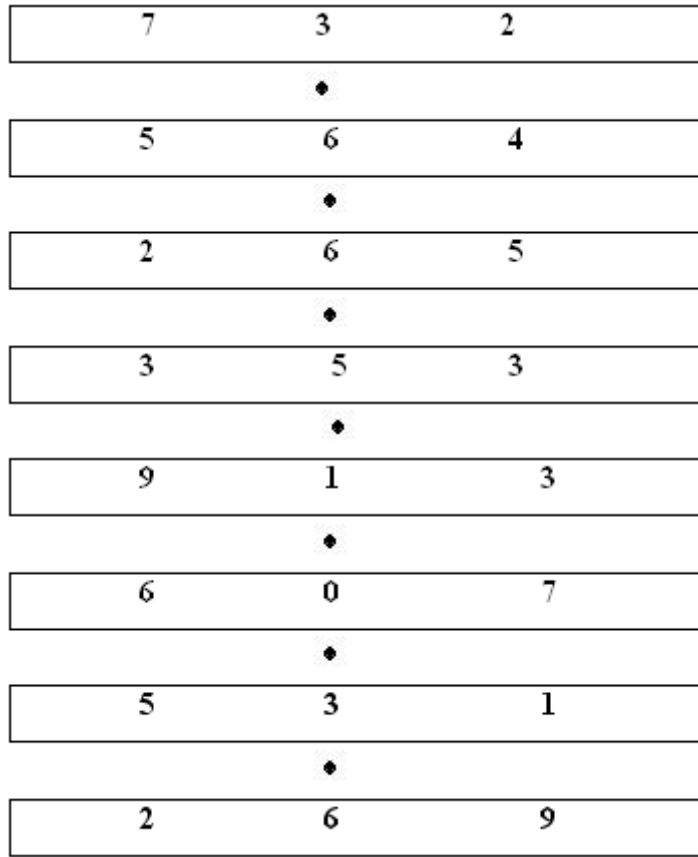
|                           |                       |                         |
|---------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Ahmet<br>•<br>keklik      | Selami<br>•<br>taştan | Kehribar<br>•<br>risale |
| Hızlı<br>•<br>araba       | Biber<br>•<br>tasarı  | Makale<br>•<br>miraç    |
| Kedi<br>•<br>ihtiyac      | İhanet<br>•<br>kinaye | Kevgir<br>•<br>kelam    |
| Meraklı<br>•<br>dolunay   | Maşuk<br>•<br>isabet  | Miyase<br>•<br>sebahat  |
| Sıkıntı<br>•<br>malazgirt | Kerim<br>•<br>öğrenci | Talebe<br>•<br>kötü     |

**Şekil 14.** Göze İki sözcükle basınç Uygulama Çalışması

|                |                   |       |
|----------------|-------------------|-------|
| Arif           | Sosyal            | ikram |
| Dinar<br>istek | ●                 | uygun |
| Mahmut         | gelişmiş<br>ilham | birey |
| Oranlar        |                   | çözüm |

**Şekil 15.** Göze dairesel Basınç Uygulama Çalışması

Şekil 14 ve 15'te, gözün noktadan hareketle kelimeleri algılaması esnasında göze basınç uygulanarak yüzeysel esneme sağlanmaya çalışılmaktadır. Göze noktalarla basınç uygulayarak görme alanını genişletme çalışmasının yanında üç odak merkezi belirleyerek de Şekil 16'daki gibi görme alanı genişletilebilir:



**Şekil 16.** Üç Odak Noktası İle Görme Alanını Genişletme Çalışması

Şekil 16’da öğrencilerden kelimeleri okumadan aşağı doğru her sıçrayışta sağdaki ve soldaki harfin görülmesi ancak okunmaması istenmektedir. Burada göze fotoğrafik özellikler katılmaya ve sağa sola esneme sağlanmaya çalışılmaktadır.

### **1.7.3.2. Kelimelerin Ortasına Odaklanarak Okuma:**

Türkiye’de genelde soldan sağa doğru okunduğu için kelimelerin en soluna odaklanılmaktadır. Oysa en kötü okuyucuların bile aktif görüş alanları en az yedi harftir. Yalnızca kelimelerin ortasına bakarak okumak bile okuma hızını artırmada etkili olmaktadır.

Bu etkinlikte amaç ilk etapta tek tek kelimelerin ortasına odaklanmayı öğrenmektir. Daha sonra da iki ve daha fazla kelimeyi ortasına odaklanarak okumayı öğrenecek, okuma hızı çok rahat bir şekilde iki üç kat artabilecektir. Bu amaçla Şekil 17’deki etkinlik verilmiştir:

|               |                      |             |                |
|---------------|----------------------|-------------|----------------|
| Hayatta       | başarılı             | olmak       | isteyenlere    |
| •             | •                    | •           | •              |
| Hep           | şunu                 | sorarım     | başarıyı       |
| •             | •                    | •           | •              |
| Nasıl         | tanımlıyorsun        | bu          | soruya         |
| •             | •                    | •           | •              |
| Çoğu          | zaman                | tutarlı     | bir            |
| •             | •                    | •           | •              |
| Cevap         | alamam.              | Çünkü       | bir            |
| •             | •                    | •           | •              |
| Çok           | insan                | hedeflerini | belirlemiştir. |
| •             | •                    | •           | •              |
| Hedefi        | olmayan              | bir         | insanın        |
| •             | •                    | •           | •              |
| Başarılı      | olması               | asla        | mümkün         |
| •             | •                    | •           | •              |
| Değildir.     | Çünkü                | hedef       | insanın        |
| •             | •                    | •           | •              |
| Enerjisidir.  | Hedeflerini          | tam         | olarak         |
| •             | •                    | •           | •              |
| Belirlemeyen  | insanları            | rotası      | belli          |
| •             | •                    | •           | •              |
| Olmayan       | jet                  | uçaklarına  | benzetirim.    |
| •             | •                    | •           | •              |
| Çok           | fazla                | çaba        | ve             |
| •             | •                    | •           | •              |
| Güç           | harcamalarına rağmen |             | asla           |
| •             | •                    | •           | •              |
| İstediklerini | elde                 | edemezler.  |                |

**Şekil 17.** Kelimelerin Ortasında Odaklanarak Göz Sıçrayışları Yapma Etkinliği

Şekil 17’de sözcüklerin ortasına odaklanmayı ve bu sayede görmede bütünlük sağlamayı amaçlamaktadır.

### 1.7.3.3. Gözlerin Sıçrama Mesafesini Büyütme Çalışmaları:

Eski okuma alışkanlıklarını devam ettiren bir okuyucu sekiz kelimelik bir satırı geri dönmediğini varsayarak yaklaşık 12- 25 odakta okuyabilmektedir. Ama işe yeni başlayan biri en fazla bunu 8 odakta okuyabilmektedir. İlerleyen çalışmalarda odaklanma sayısı sekiz kelimelik bir satırda iki odakta okunur hale gelinilebilir. Yani daha az odakta daha fazla kelime okunacak, daha kısa sürede okuduğundan kat ve kat fazla okunabilecektir. Aynı zamanda da bu etkinlik gözler daha az yorulmaktadır. İşe başlayana kadar gözün sıçrama mesafesi çok dar olduğundan bu bölümde yapılan

çalışmalarla gözlerin sıçrama mesafesi büyüebilmektedir. Gözün sıçrama mesafesini büyütme için Şekil 18'deki etkinlik verilmiştir:

|                  |            |
|------------------|------------|
| Mutluluğun       | anahtarını |
| •                | •          |
| Sunan            | binlerce   |
| •                | •          |
| Öğretinin        | olduğu     |
| •                | •          |
| Dünyada          | neden      |
| •                | •          |
| İnsanlar         | hala       |
| •                | •          |
| Mutsuz           | herkes     |
| •                | •          |
| Mutluluğun       | peşinde    |
| •                | •          |
| Koşarken         | niye       |
| •                | •          |
| Binlerce         | insan      |
| •                | •          |
| İntihar          | ediyor     |
| •                | •          |
| Acaba            | mutluluğu  |
| •                | •          |
| Ararken          | mutluluk   |
| •                | •          |
| Ölçütlerimizi mi | yanlış     |
| •                | •          |
| Belirliyoruz.    |            |
| •                |            |

**Şekil 18.** Gözün Sıçrama Mesafesi Büyütme Çalışması

Şekil 18'de okuma esnasında iki göz duruşu yapma alışkanlığı sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma yapılırken göz noktalar üzerinde kaydırılır.

#### 1.7.3.4. İkili Kelime Grupları Halinde Okuma:

Aktif görüş alanı çalışmalarını yeterince yapıp oradan odaklanma egzersizlerini gerektiği kadar tamamlandığında ikili kelime gruplarıyla okuma alıştırmalarına geçilmektedir. Burada amaç gözün satır üzerinde iki sözcüğü tek sözcükmiş gibi algılaması ve satırı daha çabuk okumasıdır. Bu etkinlikler sonunda üçlü hatta dördü

kelime gruplarını görebilecek düzeye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Şekil 19'daki etkinlik verilmiştir:

|                   |                      |
|-------------------|----------------------|
| Odaya geldiğinde  | etrafını kolaçan     |
| •                 | •                    |
| <u>Etti.Sonra</u> | döşemenin altından   |
| •                 | •                    |
| Hafif bir         | ses geldiğini        |
| •                 | •                    |
| Duydu ama         | bu daha              |
| •                 | •                    |
| Çok bir           | iniltiye benziyordu  |
| •                 | •                    |
| Canı çok          | yanmış bir           |
| •                 | •                    |
| İnsanın iniltisi  | halıyı kaldırdığında |
| •                 | •                    |
| Karanlıkta bir    | ışık sızdı           |
| •                 | •                    |
| Halının altından. | Demek ki buranın     |
| •                 | •                    |
| Altında bir       | depo vardı.          |
| •                 | •                    |
| Bir anda          | başının döndüğünü    |
| •                 | •                    |
| Hissetti kendi    | kendine olamaz       |
| •                 | •                    |

**Şekil 19.** İkili Kelime Grupları halinde Okuma

Şekil 19'daki egzersizler yapılırken sözcüklerin okunmamasına dikkat edilmelidir. Öncelikli amaç iki sözcüğü söz grubu şeklinde algılamadır. Okuma daha sonraki çalışmalarda yapılacaktır.

### 1.7.3.5. Üçlü Kelime Grupları Halinde Okuma:

Aktif görüş alanı çalışmalarını yeterince yapıp ortadan odaklanma egzersizlerini gerektiği kadar tamamlayıp ikili kelime gruplarını rahat bir şekilde okumayı başardıktan sonra artık üçlü kelime gruplarıyla okuma alıştırmalarına geçilmektedir. Bu etkinliği öğrencilerle yaparken öğrencilerin artık algılamada zorlandıkları görülebilir.

Öğrenmenin her aşamasında zorlanma olduğu unutulmamalıdır. Şekil 20’de üçlü kelime grupları halinde okuma etkinliği verilmiştir:



### Şekil 20. Üçlü Kelime Grupları Halinde Okuma

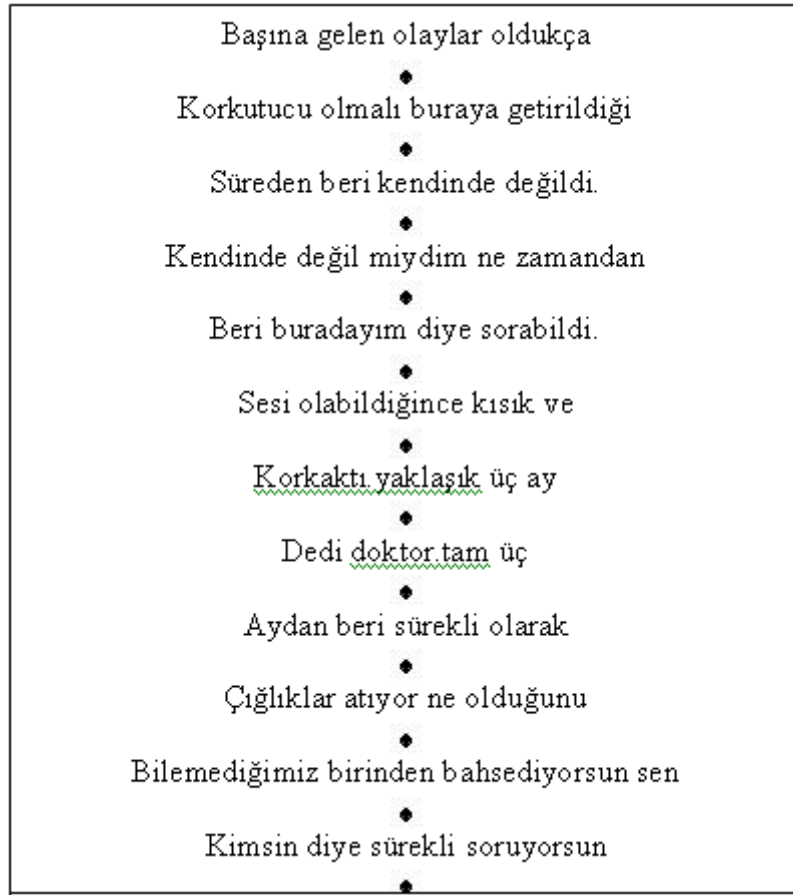
Şekil 20 incelendiğinde bir satırda on ile on iki sözcük olabileceği düşünüldüğünde bu etkinliği tam olarak yapan bir hızlı okuma öğrencisinin satırı üç ile dört sıçrayışta okuyabileceği düşünülebilir.

#### 1.7.3.6. Dörtlü Kelime Grupları Halinde Okuma:

Aktif görüş alanı çalışmalarını yeterince yapıp ortadan odaklanma egzersizlerini gerektiği kadar tamamlayıp ikili ve üçlü kelime gruplarını rahat bir şekilde okumayı başardıktan sonra artık dörtlü kelime gruplarıyla okuma alıştırmalarına geçilmektedir.

Bu aşamaya gelen öğrenciler, göz antrenmanlarında dakikada 150 vuruş yapma aşamasına gelmişse dakikada en az 600 kelime okunduğunu söylenebilir (Atken, 2007: 74). Bu etkinlikte amaç satırı iki veya üç sıçrayışta okumaktır. Şekil 21’de bu amaç doğrultusunda etkinlik verilmiştir:





Şekil 21. Dörtlü Kelime Grupları Halinde Okuma Etkinliği

Şekil 21 incelendiğinde, okunması gereken satırdaki sözcük sayısının dört sözcükten oluştuğu görülmektedir. Bu çalışma esnasında noktalara odaklanmak esastır. Mümkün olduğu kadar okumamaya dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle dört sözcüğü birlikte algılamaya gözün alışması okuma becerisini artırmada önemli olduğu söylenebilir.

### 1.7.3.7. Gestalt Algılama İlkesini Kullanma

Gestalt psikologlar öncelikle algılama ve problem çözme süreçleriyle ilgilenmişlerdir. Öğrenmeyle ilgili görüşleri, algılamayla ilgili çalışmalarına dayanmaktadır. Algı bir örgütlenme olarak düşünülebildiği gibi şekil-zemin, yakınlık, benzerlik, tamamlama, basitlikten oluşan çok sayıda algılama ilkesi vardır. Senemoğlu (2005: 167) 'na göre organizma, önceden tanıdığı nesne, olay, ses ve etkinliklerin bazı parçaları eksik olsa bile, onları tamamlayarak algılar.

Gözün, beyindeki bağlantı merkezi hem hızlı hem de çok beceriklidir. Herhangi bir metnin illa ki tam olarak okunması gerekmez. Bazı şekilleri tamamlamada olduğu gibi,

yazılarda da kelimeler eksik olsa bile, beynin sezgi ve tahmin becerisi sayesinde çok rahat bir biçimde kelimenin tamamını algılamaktadır. Okuma esnasında kelimeleri tamamlama ilk olarak 1843’de Leclere adlı bir noterin ilginç bir denemesi ile gündeme geldi. Leclere, kâğıt israfını azaltmak için kitapların boyunu yarı yarıya kısalttı. Bunun için de satırların alt yarısını kesip attı. Buna rağmen herkes harflerin ve kelimelerin şekillerinden yazının anlamını rahatlıkla çıkarabildi (Baran, 2007: 138)

Bu anlatımdan okunacak bir yazıda temel hedefin kelimelerin özenle tek tek algılanması değil, yazının bütününe ifade ettiği anlamın yakalanması gerektiğini çıkarabiliriz. Zihnimizin zannettiğimizden daha iyi çalışmakta ve bir metindeki harflerin veya bazı kelimelerin eksik olması durumunda bile kavrama gerçekleşmektedir. Tabii ki kelimenin tanınması için bu kelimenin, kelime hazinesinde bulunması gerekir. Gestalt algılama ilkesine göre yapılan bir etkinlik Şekil 22’de verilmiştir:

### **Öğrenme Sanatı**

Öğrenmeye çalıştığımız bilgilere sevgiyle yaklaşın. Daha çok sevdiğimiz ya da önemli saydığımız şeyleri hatırlama eğitimidir. Bize sıkıcı gelen ve ilgisiz kaldığımız bilgileri öğrenmekte büyük zorluk yaşarız. Bu nedendir ki ortaokul ve lise de bize öğretilen bilgilerin çoğunu mezun olur olmaz unuturuz. Çünkü o bilgileri isteyerek ve sevgiyle öğrenmedik. O zamanlar ders çalışmakta ki amacımız kazasız ve belasız bir şekilde bir üst sınıfa geçmekti. Bununla birlikte, sevdiğiniz ve anlatımından keyif aldığınız dersleri daha iyi öğreniyor ve çok daha uzun süre hafızanızda tutabiliyorsunuz.

### **Öğrenme Sanatı**

Öğrenmeye çalıştığımız bilgilere sevgiyle yaklaşın. Daha çok sevdiğimiz ya da önemli saydığımız şeyleri hatırlama eğitimidir. Bize sıkıcı gelen ve ilgisiz kaldığımız bilgileri öğrenmekte büyük zorluk yaşarız. Bu nedendir ki ortaokul ve lise de bize öğretilen bilgilerin çoğunu mezun olur olmaz unuturuz. Çünkü o bilgileri isteyerek ve sevgiyle öğrenmedik. O zamanlar ders çalışmakta ki amacımız kazasız ve belasız bir şekilde bir üst sınıfa geçmekti. Bununla birlikte, sevdiğiniz ve anlatımından keyif aldığınız dersleri daha iyi öğreniyor ve çok daha uzun süre hafızanızda tutabiliyorsunuz.

**Şekil 22.** Gestalt Algılama İlkesini Okumada Kullanımı Etkinliği

Şekil 22 incelendiğinde, birinci çalışma metninde görüldüğü gibi kelimeler eksik harflerle okumaya sunulur ve organizmanın, önceden tanıdığı kelimeleri eksik olsa bile onları tamamlayarak algılayabileceği göz önüne alınarak öğrencilerden metni tamamlayarak okumaları istenmektedir. İkinci metinden ise kelimelerin doğru okunup okunmadığı kontrol edilmektedir.

## 1.8. PROBLEM CÜMLESİ

Hızlı Okuma Tekniği'nin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızına ve okuduğunu anlama erişilerine etkisi nasıldır?

## 1.9. DENENCELER

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada yoklanan denenceler şunlardır:

1. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş

sontest anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
6. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
7. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde sontest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
8. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde sontest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
9. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde sontest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
10. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde sontest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
11. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi

türündeki metinlerde sontest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

**12.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde sontest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

**13.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney gruplarının okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

## **1.10. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Çağımızda bilgi sürekli olarak tüketilen ve toplumlar açısından da hayati önem taşıyan bir olgudur. Artık insanlar için örgün eğitimde kazandıkları bilgi ve beceriler, yaşamları boyunca toplumların bireylere yüklediği roller için yeterli olmamakta, insan bir bakıma yaşadığı dünyaya yabancılaşmaktadır. Bu yabancılaşmadan kurtulmak için okuma etkinliğine önem verilmelidir.

Akçamete (1999)'ye göre, "1990'lı yıllarda Türk gençliği üzerinde yapılan bir araştırma gençlerin % 50.2'sinin kitap okuma alışkanlığının olmadığını, son bir ay içinde kitap okuyanların oranının % 61.3 olduğunu acı bir gerçek olarak ortaya koymaktadır." Bu sonuçlar, bilgi toplumuna uyum sağlanamayacağını, gençlerin uyum sağlama kapasitelerini geliştirmemiz gerektiğini çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

Stanovich, Nathan ve Zolman'ın (1988: 71-86) yaptıkları bir araştırmada okuma becerilerinde yaşa göre bir artış olduğu, özellikle de ilkököl beşinci sınıfta bu artışın daha hızlı olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Aukerman(1972) tarafından öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin gerçekleştirilen bazı çalışmalarda okuma hızının, ilkökulda çok hızlı bir artış gösterdiği, ancak ortaokulda yavaşladığı görülmektedir. Bunun akla gelebilecek ilk nedeninin, ortaokulda okuma becerisinin geliştirilmesi boyutunun yeterince ele alınmamasıdır. Oysaki ilköğretim öğrencilerin hayatlarındaki ilk yöneltme sınavı olan OKS' de başarı olabilmelerinde, sınavdaki soruları hızlı okumalarının ve iyi anlamalarının çok etkili olduğu söylenebilir.

Bu görüşlerden yola çıkarak, öğrencilerin okuma hızının ölçümü ve okuduğunu anlama düzeyleri konularında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeyleri üzerine ülkemizde kapsamlı bir çalışma göze çarpmamaktadır.

Bu kapsamda hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduklarını anlam düzeylerine etkisinin bilinmesi, eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### 1.11. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılıtlar şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler, her iki grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Kendilerine verilen metinleri okumaları sırasında yapılan ölçümler, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Öğrenciler, çalışmalara içtenlikle katılmışlardır.

### 1.12. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 1- Denekler açısından, 2007- 2008 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında okuyan 48 öğrencileriyle,
- 2- Amaç açısından, araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulması ile,
- 3- Kapsam açısından, uygulamayı yapan öğretmenin ve öğrencilerin uygulama anındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlı tutulmuştur.

### 1.13. TANIMLAR

**Okuma Hızı:** Genel anlamda kişilerin bir dakikalık zaman diliminde okuyabildikleri kelime sayısını esas alınarak yapılan ölçüm sonucudur.

**Okuduğunu Anlama Puanı:** Öğrencilerin, okuma metinlerini okuduktan sonra, okuduğunu anlama testinden aldıkları puandır.

**Olumsuz Okuma Davranışları:** Örnekleme giren öğrencilerin, sesli ve sessiz okuma sırasında göstermiş oldukları davranışlar; Başını sallama, telaşlı olma, sinirli olma, okurken kalem sürme, okurken parmak sürme, metinle göz arasındaki mesafenin 20-30 cm'den daha az ya da çok olması, okurken dik oturmama, dudak yalama, sesli okuma yaparken noktalamaya uymama, heceleyerek okuma, okuduğu yeri kaybetme, sessiz okuma yaparken dudak kıpırdatma ve ses çıkarma.

**Pasif Okuma:** Okuduğumuz yazıya zihnimizi yönlendirmeden ana fikri, yazarın düşünce ve olaylara bakış biçimini, üslubu almadan okuma amacı belirlenmeden yapılan okumadır.

**Göz İdmansızlığı:** Gözün sık sık geri dönüşler yapması sonucu okuma hızının düşmesidir.

**Takistaskop:** Merceği saniyenin %25'i, 50'si ve 100'ü hızla açılıp kapanan, görme hızını artırmaya yarayan bir alettir.

**Görme Yelpezesi:** Okuma sırasında, gözün satırlar üzerindeki sıçrama ve duraklama hareketidir.

**Göz Sıçraması:** Okuma sırasında gözün satırlar üzerinde soldan sağa, sağdan sol alta, yukarıdan aşağıya, bazen aşağıdan yukarıya hareketidir.

**Yoğunlaşma:** Okuma sırasında dikkatin belli bir konuda yoğunlaşmasıdır.

**Okuma Düzeyi:** Öğrencinin hız puanı, kavrayış puanı ve okuma endeksine göre belirlenen düzeyidir.

## II. BÖLÜM

### 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

**Acat** (1996), yaptığı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bunun için öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ile okuma metinleri hazırlamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamamanın göstergesi olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıyı belirleyebilme, paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ile ilgili 20’er soruluk, okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okuduğunu anlamamanın göstergesi olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları ve paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
2. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
3. Öğrencilerin sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma”; sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğüyle en fazla karşılaştığı gözlenmiştir.
4. Okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

**Akçamete** (1989)’nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin ortalama okuma hızı dakikada 143,2 kelime olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumlu yönde fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r=.20$ ) Bu araştırmada öğrencilerin sınıfları ile okuma hızı ve anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin cinsiyetlerine göre de, okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.



**Akçamete ve Güneş** (1992) tarafından yapılan deneysel çalışmada, “Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı” hazırlanmış ve bu program üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubu üzerinde, haftada 2 gün olmak üzere 15 hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın başında, deney grubunun ve yine üniversite öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun “tam okuma” ve “seçmeli okuma” hız ve anlamaları ölçülmüştür.

Aynı çalışmanın sonunda da benzer nitelikli ölçümler yapılarak uygulanan “Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı”nın deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı ve anlama düzeyi bakımından fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunun, kontrol grubuna göre “tam okuma” da hız ve anlama bakımından; seçmeli okumada ise sadece hız bakımından daha başarılı olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Uygulama süreci sonunda, seçmeli okumada anlama düzeyi bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir değişim oluşturmamıştır. Araştırmacılar, bu durumun uygulama süresinin “seçmeli okuma” becerilerini kazandırmada yeterli olmamasından ve “tam okuma” becerilerinin yeterince pekişmemiş olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

**Avcıoğlu** (2000)’nin 1997–1998 öğretim yılında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim 2. kademe öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sınıf düzeylerine göre sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır.

**Blommers ve Lindquist**’in (1954) yaptığı çalışmalar ise okunan metnin türünün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkide etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, matematiksel ifadeler kullanılan ve bilimsel konularda yazılmış metinlerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki düşmektedir.

**Bouyssou ve Rossano** (1988) J’append a Lira (Okuma Öğreniyorum) adını taşıyan Fransızca ilk okuma kitabında, fonetik işaretlerin okuma hızını düşüreceği için bir kenara bırakılması gerektiği üzerinde durmuştur. (Akt: Çelenk, 1993: 22)

**Bray ve Baron** (2004), öğrencilerin okuma metinlerine karşı ilgileri ile onların bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testi performansları arasındaki ilişkiyi incelemişler.

Bunun için Hiyerarşik Linear Modeller (HLM) kullanmışlar. İlgi ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişki, kız öğrenciler açısından ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından daha güçlü bulunmuştur.

**Coşkun** (2002-a)'de lise öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin sessiz okuma hızları gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime, okuduğunu anlama düzeyi %77,5; bilimsel metinde dakikada 140,4 kelime, okuduğunu anlama düzeyi 63,9; edebi metinde dakikada 146,8 kelime ve okuduğunu anlama düzeyi %65,5 olarak bulunmuştur.

**Carver** (1982), yaptığı araştırmada yüksekokul öğrencilerinin dakikada 250 kelime hızla okuduklarında % 80–90 anlama düzeyine erişebildiklerini, anlama düzeyinin dakikada 500 kelimelik okuyuşta % 40'lara, 1000 kelimelik okuyuşta ise % 15-20'lere düştüğünü belirtmektedir. Carver'a göre, dakikada 300 kelimelik bir okuyuş sonrasında anlama düzeyinde düşüş olmakta ve dakikada 600 kelimenin üstünde bir hızla yapılan okuma, aslında tam bir okuma değil, yüzeysel olarak bakma ve göz atarak tarama(skimming and scanning) yapmaktır.

**Carver** (1989) çalışmasında, her bireyin kendine göre tipik okuma hızı olduğunu söylemiştir. Bu düzeye, okuma düzeyi adını vermiştir. Okumayı yeni öğrenen kişinin okuma düzeyinin sınıf ilerledikçe dakikada 10-20 sözcük arttığını saptamıştır.

**Çelenk ve Çalışkan** (2004) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; gelir-egitim düzeyi yüksek ve düzenli bir mesleği olan; daha az çocuğu bulunan ailelerden gelen öğrenciler okuduğunu anlama becerisi açısından daha başarılı bulunmuştur. Araştırmada; ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyinin, çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Dökmen** (1994) araştırmasında ana çizgileriyle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hazırlanan “Okuma Becerisi Testi” ile lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda, lise öğrencilerinin okuma hızı ortalaması dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızı ortalaması dakikada 145,4 kelime olarak belirlemiştir. Araştırmaya göre, örnekleme giren

öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeylerinin, programda hedeflenene göre genelde düşük olduğu görülmektedir.

Aynı araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuma hızı ve anlama düzeyleri bakımından daha başarılı olduğu bulunmuştur. Araştırmada, uygulanan anket aracılığıyla lise ve üniversite öğrencilerinin okumak için daha çok gazete ve mizah dergileri tercih ettikleri bilim ve kültür kitaplarına ise daha az ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.( $r=.36$ ). Ayrıca öğrencilerin okuma ilgileri ile okuma hızları ( $r=.34$ ) ve anlama düzeyleri ( $r=.48$ ) arasında da olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Dowhower** (1991), “Öğrencilerin Okurken Yaptıkları Hatalar” konulu araştırmasında öğrencilerin aynı metni tekrar okuyunca okuma hatalarının azaldığını aynı zamanda okuma hızının arttığını saptamıştır. (Akt: Tazebay, 1995: 24)

**Güteryüz** (1999), yapmış olduğu araştırmada, Bursa merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 180 beşinci sınıf öğrencisinin “okuduğunu anlama düzeyleri” ile “sözcük bilgisi düzeyleri” arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri ise 53 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma örneğine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları Dünya ve Avrupa’daki aynı yaş öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamasının altında olduğu belirtilmiştir.

**Gündemir** (2002), Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunda yapmış olduğu araştırmada, sekizinci sınıflarda okuyan toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrencinin, “okuduğunu anlama becerilerini” test etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu belirlenmiş, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemekte olduğu tespit edilmiştir.

**Harris ve Sipay**'e (1990), göre okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki için her zaman geçerli olacak bir hüküm vermek mümkün değildir. Başka bir deyişle, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirleyen birçok faktör vardır. Okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, okuma amacı, okunan materyal hakkında ön bilgiye sahip olması ve okunan metnin türü gibi faktörler bu ilişkinin yönünü ve derecesini etkilemektedir.

**Herman** (1991) okuma hızı konusunda yaptığı araştırmada, pratik yapmanın okuma hızını ve okuduğunu anlama puanını artırdığını belirlemiştir. Yazar araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenlere okuma öğretimi sırasında, öğrencileri ödüllendirmeye özel önem gösterilmesini, birbirine yakın seslerde oluşan tekerlemeleri tahtaya yazıp ritmik olarak okuyup öğrencilere okutmalarını, tahtaya yazıp ritmik olarak okuyup öğrencilere okutmalarını, cümleyi okurken duraksayarak değil de konuşur gibi, okuyup okutmalarını, öğrencilere sessiz okuma yaptırırken onların bedensel hareketlerini kontrol gibi okuyup okutmaları, mümkün olduğunca öğrencilerin kolay okuyabilecekleri sözcüklerden oluşan tümcelerin seçimini önermektedir. (Akt: Tazebay, 1995: 25)

**Işık** (1993)'ın yaptığı araştırmada ilkokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 68'i okuduğunu anlama testinden tam öğrenmenin altında puan almışlardır. Öğrencilerin, zihinsel işlem gerektirmeyen ve bildikleri sözcüklerden oluşan metinleri hızlı ve anlayarak okudukları ve okuduğunu anlama başarısı 0.57 olarak bulunmuştur (Akt: Gülerüz, 2000).

**Karasakaloğlu** (2006) Sınıf öğretmeni adaylarının üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada, okuduğunu anlama düzeyinin genel olarak ortalamanın üstünde (0.76) olmasına karşın söz konusu becerinin geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmada, öğrencinin metinden sonuç çıkarması, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapması, metindeki bilgilerle kendi yaşantısını birleştirerek yorumlarda bulunabilmesine yönelik etkinliklerin yapılması önerilmiştir.

**Kılıç** (2000), "İlk okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği" konulu araştırmasında; programlanmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun, okuma becerisinin fizyolojik yönü

ile ilgili beceri kazanma düzeyi, okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeyi, geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun bu becerileri kazanma düzeyinden anlamlı derecede yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

**Koçyiğit** (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ikinci sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin okunan metinleri bir kez okuyunca anlayamadıkları gözlenmiştir. Bu duruma öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışlarının neden olduğu tespit edilmiştir. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okumada en çok "noktalamaya uymama", "kelime yutma", "okurken dik, düzgün ve rahat oturmama" ve "kelime ekleme" güçlükleriyle karşılaştığı ortaya çıkmıştır. İlk okumada anlayan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıklarının bulunduğu, öğrencinin ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiş; bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu bir şekilde yansıdığı belirlenmiştir. Araştırmada, okuduğunu anlamının ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

**Küçük** (1998) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyine göre kitap okuma sıklığı ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

**Luma** (2002) yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarının düzeyini tespit etmiştir. Bu beceri ve alışkanlıkların uygulanan eğitim programı sonuç geliştirildiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre:

- Öğrenciler en fazla okuduğunu anlayamamaktan sıkılıp şikâyet etmektedir.
- Aile ve çevrenin, öğrencilerin okuma davranışlarına ilgisiz davranmaktadır.
- Kütüphanelerden yararlanma biçimlerini bilmeyen öğrencilerin büyük bir kısmı kütüphaneye ödev yapmak için gitmektedir.

**Oakhill** (1993) araştırmasında, anlama problemi olan çocukların yasadıkları güçlükleri ele almıştır. Anlama problemleri olan öğrenciler yeteri düzeyde kelime tanıma becerilerine sahip oldukları halde metni anlamakta güçlük çekmektedirler.

Çalışmada, ileri düzeyde anlama yeteneğine sahip olan grubun performansı, daha düşük düzeye sahip grubunki ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaların ilk aşaması, anlama yeteneği düşük olanların, bir metindeki bilgiyi bütünleştirmede ve sonuçlar çıkarmada güçlükler yaşadıklarını göstermiştir. İkinci aşamada, bu özellikteki çocukların sürekli herhangi bir kısa süreli hafıza problemine sahip olmamalarına rağmen okuma anında elde ettikleri bilgileri hafızaya yerleştirmede güçlük yaşayabildiklerini göstermiştir. Yapılan son çalışmada ise düşük anlama becerisine sahip olan çocukların anlama düzeylerinin, metindeki bilgiyi bütünleştirme ve sonuçlar çıkarmaya dayalı birtakım kısa eğitim oturumları ile geliştirileceğini tespit etmişler.

**Ranch** (1972) Okul Müfredat Programı adlı makalesinde, okuma öğretiminde en iyi yöntem diye bir yöntem olmadığını belirtmektedir. Ranch'a göre okuma öğretimi aşağıdaki etmenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir:

1. Her öğrencinin yeteneği ve ihtiyaçları
2. Öğretmenlerin kuvvetli ve zayıf yönü,
3. Yönetici ve deneticilerin amaçları,
4. Mevcut araç ve gereçleri (Akt: Tazebay, 1997: 24).

**Reavis** (2004), yaptığı çalışmada, sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın sonuçları üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Çalışma örneklemini oluşturan bireyler, normal sınıflarda okuyan ve farklı okuma yeteneklerine sahip öğrencilerdir. Sesli okuma akıcılığı açısından yeterlik, Oregon Üniversitesi'nden program temelli ölçümler kullanılarak ölçülmüş, okuduğunu anlama ise Amerikan rehberlik hizmetleri servisi tarafından geliştirilmiş grup okuma değerlendirme ve diagnostik teşhis kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucu, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir (Akt: Çiftçi, 2007: 107).

**Sidekli** (2005), "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerileri" üzerine yaptığı çalışmada öğrencilere, öğretici ve öyküleyici metinlerden hareketle hazırladığı iki başarı testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici

metinleri anlama düzeyinin, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

**Sticht** (1984)'e göre bir insan anlayarak en fazla dakikada 250–300 arasında sözcük okuyabilir; dakikada 300 kelimenin üstünde bir hızla okunursa anlama düzeyi düşer. Bu görüşlere karşın, hızlı okuma tekniklerinin uygulanmasıyla, hem okuma hızının hem de anlama düzeyinin arttığını savunanlar vardır. Örneğin, “Dinamik Metot” adında bir programla hızlı okuma teknikleri eğitimi alan bir grup üniversite öğrencisinin okuma hızlarının dakikada 2600-3000 kelimeye kadar çıktığı ve anlama düzeylerinin de bu programla eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Akt: Harris ve Sipay, 1990, 651-652).

**Shores ve Husbands** (1950), okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu yönde; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında yapılan ölçümler sonucunda ise olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Yani, zeki bireylerden oluşan bir grupta hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zekâ seviyesi düşük olan bireylerden oluşan bir grupta ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksektir.

**Tazebay** (1995)'ın, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı araştırmasına katılan 192 öğrencinin tamamı sesli okumada çeşitli hatalar yapmış ve olumsuz okuma davranışları göstermiştir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en çok parmakla takip etme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir.
2. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir.
3. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark, sessiz okuma lehine anlamlı bulunmuştur.
4. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir.

Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları olumsuz davranışların ve okuma hatalarının, okuma hızı ve anlama düzeylerini anlamlı biçimde düşürdüğü tespit edilmiştir.

**Tekin** (1980), üniversitelerin 1. ve 3. sınıflarındaki 358 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, lise ve dengi okullardan mezun olduktan sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, “ okuduğunu anlama gücü” ile “ yazılı anlatım becerisi”ni yeterli düzeyde kazanmamış oldukları, bunun yanında üniversitelerdeki Türkçe derslerinin bu eksiklikleri gidermede etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

**Uluğ** (1993), “Okulda Başarı” adındaki kitabında; anlayarak okumada, dudak kıpırdatma, başı sağa sola sallama, okuma sırasında başka şey düşünme, okunan metni parmakla izleme, parlak ışık altında okumanın anlama gücünü azalttığını belirtmektedir.

**Williams** (2005), çalışmasında ikinci ve üçüncü sınıflarda okuma becerileri düşük düzeyindeki öğrencilere okuduğunu anlamayı öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmada metnin yapısı üzerine yoğunlaşmıştır. Önce öğrencilerin hikâye temalarını belirlemeleri ve bu temaları gerçek yaşamda uygulamalarını öğreten bir programın değerlendirilmesine yer vermiştir. Bu öğretim genellikle ilköğretim düzeyindeki öğretimin ön uygulaması olarak devam etmiştir.

Bir sonraki aşamada, bilgi verici türdeki metin yapısını öğreten bir öğretimsel program olan karşılaştırma da çalışmaların bir kısmında değerlendirilmiştir. Genellikle ilköğretim düzeyinde öğretilen fen içeriğine benzer içerik kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, ilköğretim düzeylerindeki okuma becerileri düşük çocukların metnin yapısı üzerine odaklanmaları için doğrudan öğretim uygulandığında, roman türü metinlerden öğrendikleri bilgileri transfer etme yeteneğine sahip olarak anlamada başarı elde edebileceklerini ortaya koymuştur.



## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplaması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada “Hızlı Okuma Tekniği”nin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırma deneme modeline göre desenlenmiştir. Deneme modelleri, neden sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2005: 87). Bağımsız değişkenlerin (hızlı okuma tekniklerinin uygulandığı etkinlikler, ilköğretim Türkçe dersi programında yer alan etkinlikler) bağımlı değişkenler (okuma hızı, okuduğunu anlama puanı) üzerinde etkili olup olmadığı sınıanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneysel işlemlerin uygulandığı deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemler öncesinde öntest, deneysel işlemler sonrasında da sontest verilmiştir.

Bu çalışmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmıştır. Dörtlü grup oluşumu bakımından incelendiğinde araştırma modelinin “Solomon Dörtlü Grup Modeli” ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Solomon modelinde yer alan dört gruptan (iki deney, iki kontrol) yalnızca ikisine (bir deney, bir kontrol) deneysel işlemler öncesinde öntest verilir. Sontest bütün gruplara uygulanır (Wiersma, 1985: 105; Akt: Yılmaz,2007: 43). Bu çalışmada ise dört gruba da öntest ve sontest uygulanmıştır. Bu bakımdan araştırma modeli Solomon Dörtlü Grup Modeli’nden farklılaşmaktadır.

Kontrol gruplarında 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Türkçe programında yer alan etkinlikler uygulanırken, deney gruplarına Türkçe programında yer alan etkinliklerin yanında okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini geliştirici materyallerden oluşan etkinlikler (Ek-3) uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının bütün dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler öncesinde ve deneysel işlemler sonrasında üç türde metin (Ek-1) üzerinde okuma hızı ölçümü ve araştırmacı tarafından bu metinlerden geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan “Okuduğunu Anlama Akademik Başarı Testi” (Ek-2) uygulanmıştır. Aynı testler öğrenilenlerin hatırd tutma düzeyini ölçmek amacı ile araştırmanın tamamlanmasından üç ay sonra kalıcılık testi olarak tekrar verilmiştir.

Araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin simgesel görünümü gösterilmiştir.

| GRUPLAR | ÖLÇME | DENEL İŞLEM | ÖLÇME | ÖLÇME |
|---------|-------|-------------|-------|-------|
| G 1     | O1.1  | X1, X2      | O1.2  | O1.3  |
| G2      | O2.1  | X2          | O2.2  | O2.3  |
| G3      | O3.1  | X1,X2       | O3.2  | O3.3  |
| G4      | O4.1  | X2          | O4.2  | O4.3  |

**Şekil 3.1**'e göre araştırmada deney gruplarına ilköğretim Türkçe öğretimi programında yer alan etkinliklerin yanında, hızlı okuma tekniklerine uygun olarak hazırlanan program uygulanırken; kontrol gruplarına yalnızca ilköğretim Türkçe öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Bütün gruplara öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Deneme modelinin simgesel görünümü aşağıda açıklanmıştır:

G1 : Deney grubu 1

G2 : Kontrol grubu 1

G3 : Deney grubu 2

G4 : Kontrol grubu 2

X<sub>1</sub> : Hızlı Okuma Teknikleri

(Uygulayıcı: Araştırmacı)

X<sub>2</sub> : İlköğretim Türkçe Programında Yer Alan Etkinlikler

(Uygulayıcı : Araştırmacı)

O1.1, O2.1, O3.1, O4.1 : Öntest puanları

O1.2, O2.2, O3.2, O4.2 : Sontest puanları

O1.3, O2.3, O3.3, O4.3 : Kalıcılık testi puanları

### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2007–2008 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 48 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışmanın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesinde temel nedenler şunlardır:

1. Aukerman'a göre (1972) öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin yapılan bazı çalışmalarda okuma hızının, ilkokulda çok hızlı bir artış gösterdiği, ancak ortaokulda yavaşladığı görülmektedir. Bunun akla gelebilecek ilk nedeni, ortaokulda okumanın geliştirilmesi boyutunun yeterince ele alınmamasıdır. Bir diğer neden de öğretmenlerin okuma geliştirme stratejilerini yeterince bilmemeleridir (Akt: Avcıoğlu, 1996; 57). Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan birçok araştırmada etkili bulunmuş olan hızlı okuma tekniklerinin, ilköğretim okulu öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyine etkilerinin sınanması gerekli görülmektedir. Bu gereksinimin oluşmasında okuma hızıyla ilgili ilköğretimde sınırlı sayıda çalışmaya (Caver, 1989; Dowhower, 1991; Herman, 1991; Tazebay, 1995; Reavis, 2004) rastlanmamış olması da etkili olmuştur.

2. Özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinde öğrencilerin OKS öncesine bu sınava güdülenmiş olmaları göz önüne alınmıştır. Hızlı okuma tekniklerinin okuma hızına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi iyi bir biçimde anlatıldığı takdirde, sınavda başarılı olmak isteyen öğrenciler daha istekli bir şekilde derslere katılacaklardır.

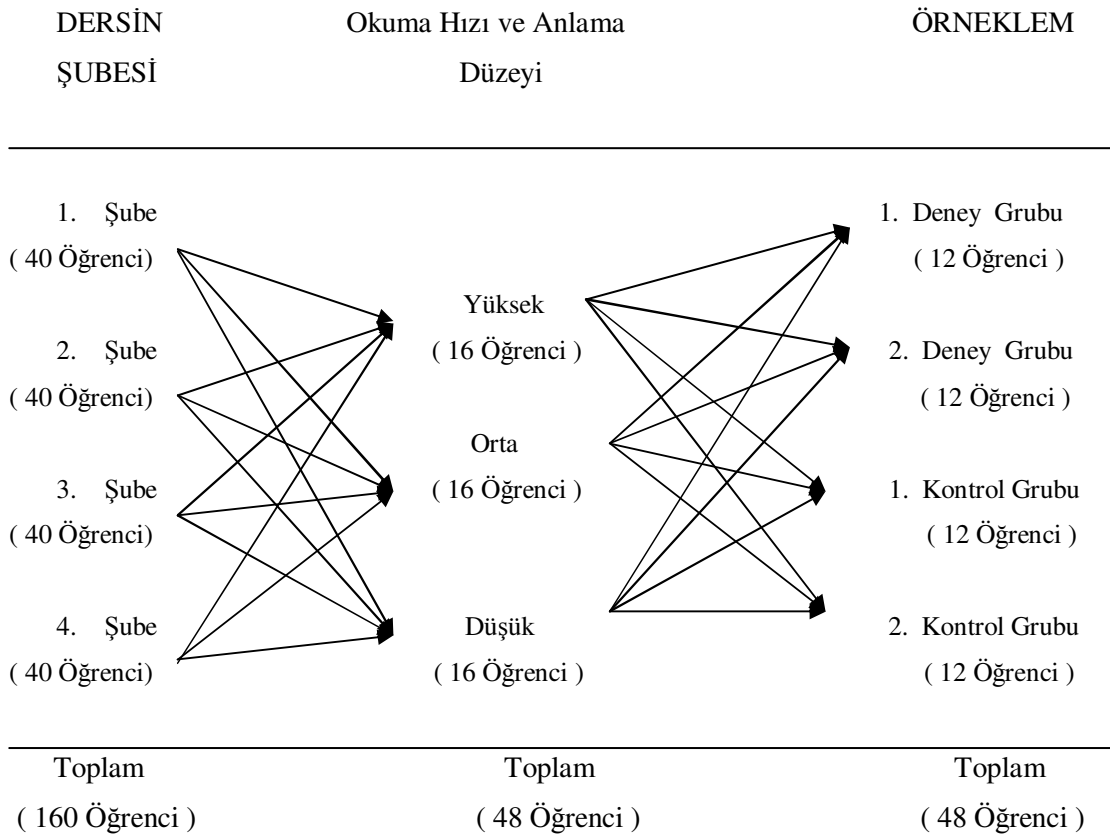
Deney ve kontrol gruplarının özelliklerinin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

1. Okuma hızı öntest puanları
2. Okuduğunu anlama öntest puanları
3. Kişisel bilgi formunda (Ek 3) elde edilecek veriler
  - a. Cinsiyet,
  - b. Anne ve baba öğrenim durumu,
  - c. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi,
  - d. Kardeş sayısı,
  - e. Anne babanın mesleği,
  - f. Öğrencinin dershaneye gidip gitmemesi.

Bu araştırmada, gerçek okul koşullarında kuramsal bir yapıya destek arandığından, deneysel desenlerin gerekleri yerine getirilmeye çalışılarak ğrenci grupları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu seçiminde evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla, öncelikle evren kapsamındaki dört sınıfın kaç öğrenciden oluştukları belirlenmiştir. Bölümlerdeki ğrenci sayıları göz önüne alınarak oranlı olarak eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme girecek ğrenci sayıları şu şekilde belirlenmiştir:

Öncelikle, rnekleme alınacak okulda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin sayıları okul müdürlüğünden alınmıştır. Uygulamaya başlamadan ğrencilerinin okuma hızı puanları ve okuduğunu anlama puanları tespit edilmiştir. Bu puanlar doğrultusunda oranlı eleman örnekleme ile deneysel işlemde kullanılacak dört grubun ğrenci sayıları belirlenmiştir. Bu aşamada, iki kontrol grubu ile iki deney grubu arasında dengeyi sağlamak için, ölçümler sonucunda sınıflardan puanı en düşük, orta seviyede ve en yüksek birer ğrenci dört sınıfa dağıtılmıştır.

Oranlı eleman örnekleme göre, grupların oluşturulma biçimi şekil 3.2'de gösterilmiştir:



**şekil 3.2.** ğrencilerin alışma Gruplarına Dağılımı

**Şekil 3.2.**'de görüldüğü gibi grupların denkliğinin sağlanması için yapılan okuma hızı ön ölçümleri ve okuduğunu anlama düzeylerine göre sınıflardan puanı en düşük, orta seviyede ve en yüksek birer öğrenci dört sınıfa dağıtılmıştır

### 3.3. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama başarı testi öntest puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal Wallis testi ile sınanmıştır. Buna göre sonuçlar Çizelge 3.3.1'de verilmiştir.

**Çizelge 3.3 :** Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Testi Sonuçları

|                 | Gruplar           | N             | Sıra Ortalaması | sd    | X <sup>2</sup> | P     |
|-----------------|-------------------|---------------|-----------------|-------|----------------|-------|
|                 | <b>Okuma Hızı</b> | 1. Deney (D1) | 12              | 23.58 | 3              | .130  |
| 2. Deney (D2)   |                   | 12            | 24.08           |       |                |       |
| 1. Kontrol (K1) |                   | 12            | 24.83           |       |                |       |
| 2. Kontrol (K2) |                   | 12            | 25.50           |       |                |       |
| <b>Toplam</b>   |                   | 48            | 24.49           |       |                |       |
| <b>Anlama</b>   | 1. Deney (D1)     | 12            | 24.67           | 3     | .015           | 1.000 |
|                 | 2. Deney (D2)     | 12            | 24.54           |       |                |       |
|                 | 1. Kontrol (K1)   | 12            | 24.08           |       |                |       |
|                 | 2. Kontrol (K2)   | 12            | 24.71           |       |                |       |
|                 | <b>Toplam</b>     | 48            | 24.50           |       |                |       |

Çizelge 3.3. incelendiğinde, grupların öntest okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Okuma hızı öntest sıra ortalamaları açısından incelendiğinde 1. deney grubunun sıra ortalaması (23.58), 2. deney grubunun sıra ortalaması (24.08), 1. kontrol grubunun sıra ortalaması (24.83), 2. kontrol grubunun puan ortalaması (25.50) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okuduğunu anlama öntest puanları açısından incelendiğinde, grupların öntest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı

görülmektedir ( $p > .05$ ). 1. deney grubunun sıra ortalaması (24.67), 2. deney grubunun sıra ortalaması (24.54), 1. kontrol grubunun sıra ortalaması (24.08), 2. kontrol grubunun sıra ortalaması (24.71) olduğu görülmektedir.

Yapılan parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal Wallis testine göre, deneysel işlemler öncesinde oluşturulan dört grubun okuma hızı ve okuduğunu anlama puanı yönünden farklılık göstermediği söylenebilir.

### 3.4. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu araştırmada kullanılan kişisel bilgiler, çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, kardeş sayısı, ailesinin sosyo-ekonomik durumu, dershaneye gidip gitmediği ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir. Bu bilgiler deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Kişisel bilgilere ilişkin sayısal verileri içeren çizelgeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

#### 3.4.1. Cinsiyet

Çizelge 3.4.1’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında cinsiyete göre benzer özellikte olduğu söylenebilir.

**Çizelge 3.4.1.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Gruplar         | Kız |      | Erkek |      | Toplam |     |
|-----------------|-----|------|-------|------|--------|-----|
|                 | F   | %    | f     | %    | f      | %   |
| 1. Deney (D1)   | 6   | 50   | 6     | 50   | 12     | 100 |
| 2. Deney (D2)   | 6   | 50   | 6     | 50   | 12     | 100 |
| 1. Kontrol (K1) | 6   | 50   | 6     | 50   | 12     | 100 |
| 2. Kontrol (K2) | 7   | 58.3 | 5     | 41.7 | 12     | 100 |
| <b>Toplam</b>   | 25  | 52.1 | 23    | 47.9 | 48     | 100 |

### 3.4.2. Kardeş Sayısı

Çizelge 3.5.2’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında grupların kardeş sayısı bakımından benzer özellikte olduğu ifade edilebilir.

**Çizelge 3.4.2.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

| Gruplar         | Kardeşi Yok |      | 1 Kardeşi |      | 2 Kardeş |     | Toplam |     |
|-----------------|-------------|------|-----------|------|----------|-----|--------|-----|
|                 | f           | %    | f         | %    | F        | %   | f      | %   |
| 1. Deney (D1)   | 3           | 25   | 8         | 66.7 | 1        | 8.3 | 12     | 100 |
| 2. Deney (D2)   | 2           | 16.7 | 9         | 75   | 1        | 8.3 | 12     | 100 |
| 1. Kontrol (K1) | 3           | 27.3 | 8         | 66.7 | 1        | 8.3 | 12     | 100 |
| 2. Kontrol (K2) | 3           | 27.3 | 8         | 66.7 | 1        | 8.3 | 12     | 100 |
| <b>Toplam</b>   | 11          | 22.9 | 33        | 68.8 | 4        | 8.3 | 48     | 100 |

### 3.4.3. Ailedeki Birey Sayısı

Çizelge 3.4.3’te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin evde birlikte oturan kişi sayısına göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında grupların aile büyüklüğü bakımından birbirine benzer niteliktedir.

**Çizelge 3.4.3.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına Göre Dağılımı

| Gruplar         | 3 Kişi |      | 4 Kişi |      | 5 Kişi ve Üstü |      | Toplam |     |
|-----------------|--------|------|--------|------|----------------|------|--------|-----|
|                 | f      | %    | F      | %    | F              | %    | f      | %   |
| 1. Deney (D1)   | 4      | 33.3 | 7      | 58.8 | 1              | 8.3  | 12     | 100 |
| 2. Deney (D2)   | 3      | 25   | 8      | 66.7 | 1              | 8.3  | 12     | 100 |
| 1. Kontrol (K1) | 2      | 16.7 | 8      | 66.7 | 2              | 16.7 | 12     | 100 |
| 2. Kontrol (K2) | 3      | 25   | 8      | 66.7 | 1              | 8.3  | 12     | 100 |
| <b>Toplam</b>   | 12     | 25   | 31     | 64.6 | 5              | 10.4 | 48     | 100 |

### 3.4.4. Babanın Eğitim Durumu

Çizelge 3.4.4'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Öğrencilerin babaları arasında okuma yazma bilmeyen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin babalarının % 31.3'ü ilkokul, %29.3'ü ortaokul, % 25'i lise, % 14.6'sı üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.4.4.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

| Öğrenim Düzeyi        | İlkokul |      | Ortaokul |      | Lise |      | Üniversite |      | Toplam |     |
|-----------------------|---------|------|----------|------|------|------|------------|------|--------|-----|
|                       | f       | %    | f        | %    | f    | %    | f          | %    | f      | %   |
| <b>1.Deney (D1)</b>   | 3       | 20   | 5        | 35.7 | 2    | 16.7 | 2          | 28.6 | 12     | 25  |
| <b>2.Deney (D2)</b>   | 6       | 40   | 2        | 14.3 | 3    | 25   | 1          | 14.3 | 12     | 25  |
| <b>1.Kontrol (K1)</b> | 1       | 6.7  | 5        | 35.7 | 4    | 33.3 | 2          | 28.6 | 12     | 25  |
| <b>2.Kontrol (K2)</b> | 5       | 33.3 | 2        | 14.3 | 3    | 25   | 2          | 28.6 | 12     | 25  |
| <b>Toplam</b>         | 15      | 31.3 | 14       | 29.2 | 12   | 25   | 7          | 14.6 | 48     | 100 |

### 3.4.5. Annenin Eğitim Durumu

Çizelge 3.5.6.'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Öğrencilerin annelerinin % 37.5'inin ilkokul, % 31.3'ünün ortaokul, % 18.8'inin lise, % 12.5'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.4.5.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

| Öğrenim Düzeyi        | İlkokul |      | Ortaokul |      | Lise |      | Üniversite |      | Toplam |     |
|-----------------------|---------|------|----------|------|------|------|------------|------|--------|-----|
|                       | f       | %    | f        | %    | f    | %    | f          | %    | f      | %   |
| <b>1.Deney (D1)</b>   | 5       | 27.8 | 3        | 20   | 3    | 33.3 | 1          | 16.7 | 12     | 25  |
| <b>2.Deney (D2)</b>   | 6       | 33.3 | 3        | 20   | 1    | 11.1 | 2          | 33.3 | 12     | 25  |
| <b>1.Kontrol (K1)</b> | 4       | 22.2 | 5        | 33.3 | 2    | 22.2 | 1          | 16.7 | 12     | 25  |
| <b>2.Kontrol (K2)</b> | 3       | 16.7 | 4        | 26.7 | 3    | 33.3 | 2          | 33.3 | 12     | 25  |
| <b>Toplam</b>         | 18      | 37.5 | 15       | 31.3 | 9    | 18.8 | 6          | 12.5 | 48     | 100 |



### 3.4.6. Baba Mesleği

Çizelge 3.4.6'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının mesleğine göre dağılımları yer almaktadır. Öğrencilerin babalarının % 8.3'ünün işçi, % 12.5'inin esnaf, %8.3'ünün öğretmen. % 35.4'ünün memur, % 27.1'inin bu meslekler dışındaki mesleklerde çalıştıkları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba mesleği açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

**Çizelge 3.4.6.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

| Baba Mesleği  | İşçi |     | Esnaf |      | Öğretmen |     | Memur |      | Satış Sorumlusu |     | Diğer |      | Toplam |     |
|---------------|------|-----|-------|------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----|-------|------|--------|-----|
|               | f    | %   | f     | %    | f        | %   | F     | %    | f               | %   | f     | %    | f      | %   |
| 1.Deney       | 1    | 25  | 0     | 0    | 1        | 25  | 4     | 23.5 | 2               | 50  | 4     | 30.8 | 12     | 25  |
| 2.Deney       | 0    | 0   | 3     | 50   | 1        | 25  | 4     | 23.5 | 1               | 25  | 3     | 23.1 | 12     | 25  |
| 1.Kontrol     | 1    | 25  | 2     | 33.3 | 1        | 25  | 4     | 23.5 | 1               | 25  | 3     | 23.1 | 12     | 25  |
| 2.Kontrol     | 2    | 50  | 1     | 16.7 | 1        | 25  | 5     | 29.4 | 0               | 0   | 3     | 23.1 | 12     | 25  |
| <b>Toplam</b> | 4    | 8.3 | 6     | 12.5 | 4        | 8.3 | 17    | 35.4 | 4               | 8.3 | 13    | 27.1 | 48     | 100 |

### 3.4.7. Anne Mesleği

Çizelge 3.4.7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, anne mesleği açısından benzer özellikler gösterdikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin annelerinin % 6.3'ünün işçi, % 8.3'ünün esnaf, % 10.4'ünün öğretmen. % 14.6'sının memur olarak görev yaptığı ve % 60.4'ünün ev kadını olduğu görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin yaklaşık %40'ının çalıştığı, % 60'ının ise ev kadını olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun ev kadını olduğu belirtilmektedir.

**Çizelge 3.4.7.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

| Anne Mesleği  | İşçi     |            | Esnaf    |            | Öğretmen |             | Memur    |             | Ev Kadını |             | Toplam    |            |
|---------------|----------|------------|----------|------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|
|               | f        | %          | f        | %          | f        | %           | f        | %           | f         | %           | f         | %          |
| 1.Deney       | 0        | 0          | 1        | 25         | 1        | 20          | 2        | 28.6        | 8         | 27.6        | 12        | 25         |
| 2.Deney       | 0        | 0          | 0        | 0          | 2        | 40          | 2        | 28.6        | 8         | 27.6        | 12        | 25         |
| 1.Kontrol     | 2        | 66.7       | 2        | 50         | 1        | 20          | 2        | 28.6        | 5         | 17.2        | 12        | 25         |
| 2.Kontrol     | 1        | 33.3       | 1        | 25         | 1        | 20          | 1        | 14.3        | 8         | 27.6        | 12        | 25         |
| <b>Toplam</b> | <b>3</b> | <b>6.3</b> | <b>4</b> | <b>8.3</b> | <b>5</b> | <b>10.4</b> | <b>7</b> | <b>14.6</b> | <b>29</b> | <b>60.4</b> | <b>48</b> | <b>100</b> |

### 3.4.8. Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumu

Çizelge 3.4.8 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne mesleği açısından benzer özellikler gösterdikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin ailesinin aylık geliri % 22.9'unun 1000 YTL'ye kadar, % 41.7'sinin 1000-1500 YTL arası, % 27.1'inin 1500-2000 YTL arası, %8.3'ünün de 2000 YTL ve üstü olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin maddi durumu açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

**Çizelge 3.4.8.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumuna Göre Dağılımı

| Maddi Durum    | 1000 YTL'e Kadar |             | 1000-1500 YTL arası |             | 1500-2000 YTL arası |             | 2000 YTL ve üstü |            | Toplam    |            |
|----------------|------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|-------------|------------------|------------|-----------|------------|
|                | f                | %           | f                   | %           | F                   | %           | f                | %          | f         | %          |
| 1.Deney (D1)   | 2                | 18.2        | 6                   | 30          | 3                   | 23.1        | 1                | 25         | 12        | 25         |
| 2.Deney (D2)   | 3                | 27.3        | 5                   | 25          | 4                   | 30.8        | 0                | 0          | 12        | 25         |
| 1.Kontrol (K1) | 3                | 27.3        | 4                   | 20          | 4                   | 30.8        | 1                | 25         | 12        | 25         |
| 2.Kontrol (K2) | 3                | 27.3        | 5                   | 25          | 2                   | 15.4        | 2                | 50         | 12        | 25         |
| <b>Toplam</b>  | <b>11</b>        | <b>22.9</b> | <b>20</b>           | <b>41.7</b> | <b>13</b>           | <b>27.1</b> | <b>4</b>         | <b>8.3</b> | <b>48</b> | <b>100</b> |

### 3.4.9. Özel Eğitim Kurumuna Devam Edip Etmeme

Çizelge 3.4.9’da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin özel eğitim kurumuna devam edip etmediklerine göre dağılımları yer almaktadır. 1. deney grubunda öğrencilerin % 25’i, 2. deney grubunda % 21.4’ü, 1. kontrol grubunda % 25’i, 2. kontrol grubunda % 28.6’sı özel dershaneye gitmektedir. Ayrıca 1. deney grubundaki öğrencilerin % 25’i, 2. deney grubundakilerin % 25’i, 1. kontrol grubundakilerin %25’i, 2. kontrol grubundakilerin 25’i okulda açılan yetiştirme kurslarına devam etmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin özel eğitim kurumuna devam edip etmeme açısından benzer özellikler gösterdikleri gözlenmektedir

**Çizelge 3.4.9.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gittikleri Özel Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı

| Özel Eğitim Kurumu    | Dershane |      | Okul Kursu |      | Gitmiyor |      | Toplam |     |
|-----------------------|----------|------|------------|------|----------|------|--------|-----|
|                       | f        | %    | f          | %    | f        | %    | f      | %   |
| <b>1.Deney (D1)</b>   | 7        | 25   | 2          | 25   | 3        | 25   | 12     | 25  |
| <b>2.Deney (D2)</b>   | 6        | 21.4 | 2          | 25   | 4        | 33.3 | 12     | 25  |
| <b>1.Kontrol (K1)</b> | 7        | 25   | 2          | 25   | 3        | 25   | 12     | 25  |
| <b>2.Kontrol (K2)</b> | 8        | 28.6 | 2          | 25   | 2        | 16.7 | 12     | 25  |
| <b>Toplam</b>         | 28       | 58.3 | 8          | 16.7 | 12       | 25   | 48     | 100 |

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendi ifadeleri doğrultusunda toplanan verilere ilişkin analiz sonuçları yukarıda açıklanmıştır. Analiz sonuçları genel olarak incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benzer özelliklerde bulunduğu söylenebilir.

### 3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI:

Çalışmanın başından itibaren okuma becerisi ve bu becerinin geliştirilmesi, okuma hızı, okuduğunu anlama gibi konularda kütüphanelerden, YÖK'ün tez katalogları ve CD-ROM veri tabanlarından, internetten ve kitapçılardaki kitaplardan geniş bir kaynak taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda makale, tez ve kitap olarak çok sayıda yerli ve yabancı kaynağa ulaşılmıştır. Bu kaynaklarda çalışmayla ilgili hususlar, fişleme yoluyla tespit edilmiş ve çalışmanın şekillenmesinde değerlendirilmiştir.

Araştırma amacına hizmet edeceği düşünülen veriler, okuma hızı ölçümü için araştırmacı tarafından değişik kaynaklardan hazırlanan üç türde okuma metni ve bu metinlerden araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri aracılığı ile toplanmıştır.

**Çizelge 3.5:** Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Aşamaları

| Ölçme Aracı            | Ölçme Aracının Kullanım Amacı                            | Araştırmanın Hangi Aşamada Kullanılacağı |        |         |           |  |
|------------------------|--|--|--------|---------|-----------|--|
|                        |  | İşlem Öncesi                             | Öntest | Sontest | Kalıcılık |  |
| Okuma Hızı Ölçeği      | Okuma Hızının Ölçümü                                     |  | X      | X       | X         |  |
| Okuduğunu Anlama Testi | Okunan Metnin Anlama Düzeyinin Ölçümü                    |  | X      | X       | X         |  |
| Kişisel Bilgi Formu    | Öğrencilerin Kendileri ve Aileleri Hakkında Bilgi Edinme | X  |        |         |           |  |

### 3.5.1. Uygulama Metinlerinin Hazırlanması

Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi çocuğa görelilik ilkesidir. Metin oluşturulurken veya önceden oluşturulmuş olanlardan seçilirken öğrencinin zihinsel, biyolojik gelişimi, istekleri, içinde bulunduğu sosyal çevre göz önüne alınmalıdır (Karakuş, 2007: 51). Bu nedenle, öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlam düzeylerini ölçmek isteyen öğretmen ve araştırmacıların ölçme aracı olarak tek bir metin yerine farklı türdeki metni kullanmasının ölçümü daha sağlıklı hale getirecektir. Çünkü öğrencinin bir metin türündeki başarısı başka bir metin türünde değişiklik gösterebilmektedir. Coşkun (2002-a: 89)'a göre, okuma başarısını ölçmede seçilen metinlerle ilgili olarak dikkat edilmesi gereken başlıca hususlar vardır. Okunan metnin türü gibi, metinde kullanılan kelime dağarcığı, kelimelerin uzunluğu, anlatımda kullanılan yapısal nitelikler ve bazı fiziksel nitelikler (satır uzunluğu, harf puntosu ve büyüklüğü, yazı tipi vb.) de okuyucunun okuma hızını ve anlama düzeyini etkilemektedir. Bu doğrultudan metin seçiminde şu yol izlenmiştir:

Öğrencilerin değişik türdeki metinleri okumaya karşı ilgilerinin ve alışkanlıklarının farklılık gösterebileceği düşünülerek, sessiz okuma hızlarını ve anlama düzeylerini sadece bir tür metin üzerinde ölçmenin yanıltıcı sonuçlar verebileceği kanısına varılmıştır. Bu nedenle, çalışmada okuma hızı ve okuduğunu anlama ölçümü için üç farklı türde metin hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin düzeyine uygun olduğu düşünülen bir gazete haberi metni, bir bilimsel metin ve bir de deneme türünde metin hazırlanmıştır.

#### **Gazete haberi metninin seçiminde,**

- a) Öğrencilerinin bir kısmının özel ilgi duyup bir kısmının ilgisiz kalabileceği (spor, siyaset, ekonomi, sanat, dış politika... vb.) alanlarla ilgili olmamasına,
- b) Öğrencilerin bilemeyeceği teknik terimlerle örülü, özel bir alanla ilgili olmamasına,
- c) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde gazete haberi metni olarak, 477 kelimedenden oluşan "Bana Rengini Söyle" başlıklı gazete haberi metni ( [www.yeniport.com](http://www.yeniport.com) , 31- 05- 2007, s: 23:13) uygun bulunmuştur.

### **Bilimsel metnin seçiminde,**

- a) Öğrencilerin tamamen yabancı olduğu teknik terimlerle örülü özel bir alanla ilgili olmamasına,
- b) Öğrencilerin algılama ve düşünme seviyelerinin üstünde olmamasına,
- c) Öğrencilerin ders kitaplarında geçmeyen bir metin olmasına,
- d) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuda olmasına,
- e) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde, bilimsel metin olarak, 674 kelimeden oluşan “Üç Büyük Kentimizdeki Okumaz Yazmazlık ” başlıklı metin (*Çağdaş Eğitim Dergisi* , 1991: 45-47) uygun bulunmuştur.

### **Deneme türünde metnin seçiminde,**

- a) Duygu ve düşünce dünyası bakımından öğrencilerin seviyesinin üstünde olmamasına,
- b) Öğrencilerin ders kitaplarında geçmeyen bir metin olmasına,
- c) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuda olmasına,
- d) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde deneme türünde metin olarak, Şevket Rado'nun (2006: 14-15) Eşref Saati adlı kitabının “İki Sır” başlıklı yazıdan 879 kelimelik bir bölüm alınmıştır.

### **3.5.2. Okuduğunu Anlama Testleri**

Metin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu testlerin hazırlanmasında dikkate alınan esaslar ve testlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışması anlatılmıştır:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorular hazırlanırken,

a) Soruların açık, ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

b) Öğrencilerin daha önce kazandıkları bilgileriyle değil, yalnızca metinlerden anladıklarından yola çıkarak çözebilecekleri sorular hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

c) Klâsik (essay) tip sorular yerine, çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır.

Klasik sorular öznel yanıtlar içerdiği için okunan metinden farklı yanıtlar ortaya çıkarılabilir (Coşkun-a, 2002: 66). Test türünde sorular hazırlanmasındaki temel amaç, test türündeki soruların klasik sorulara göre daha nesnel veriler elde edilmesini sağladığı düşüncesidir.

Test (çoktan seçmeli, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma) türündeki sınavların Türkçe öğretimi açısından bazı sakıncaları vardır. Testler, Türkçe derslerinin tüm amaçlarını ölçmede kullanılamamaktadır. Meselâ, test türündeki sınavlarla “kişinin bildiklerini belli bir plana göre, Türkçe’nin kurallarına uygun olarak söz ve yazıyla ifade etme becerisi ölçülemez. Çünkü test türü sınavlarda kişi, sadece kendisine verilen seçeneklerden birisini işaretlemek veya eksik bir cümleyi tamamlamak mecburiyetindedir. Bu sebeple Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer alan ‘dinlediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını, okuduklarını, incelediklerini söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatması’na fırsat verilmemektedir.” (Özbay, 2000: 59-60).

Coşkun’a göre (2002-a: 67) uygun sorular hazırlanırsa, testler okuduğunu anlama becerisini ölçmede kullanılabilir. Bir metinle ilgili olarak hazırlanan klâsik (essay) soruların yanıtlandırılmasında, öğrencinin okuduğunu anlama becerisiyle birlikte anlatma becerisi de etkili olmaktadır. Metni ve soruyu anlamasına rağmen anladığını anlatmakta güçlük çeken öğrenciler, klâsik sorularla sınav yapıldığında metni ve soruyu hiç anlamayan öğrencilerle eşit tutulmuş olabilmektedir. Oysa öğrenci okuduğunu anlamış fakat anlatamamış olabilir. Öyleyse uygun sorular hazırlanırsa, test türündeki soruların öğrencinin sadece okuduğunu anlama becerisini ölçmeye elverişli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin temel dil becerilerinin düzeyinin genel olarak belirlenmesinden ziyade, öğrencilerin temel dil becerilerinden yalnızca okuduğunu anlama düzeylerinin ve uygulama sonrası okuduğunu anlama düzeylerindeki olası değişimin tespit edilmesi amaçlandığı için, test türündeki soruların kullanılması uygun görülmüştür.

Öğrencilerin okuduğu anlama düzeylerini ölçmede, test türünde sorularının tercih edilmesinin başka bir sebebi olarak, genelde test sorularının klasik sorulara göre daha kısa zamanda yanıtlanabildiği düşünülerek, soru çözümünde zamanın uzamasından kaynaklı olası güdüleme ve yoğunlaşma düşüklüklerinin en az düzeyde tutulması düşünülmüştür.

2. Hazırlana metinler ve sorular Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı'nda, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 15 öğretim elemanı ile ilköğretim okullarında çalışan beş Türkçe öğretmenleri tarafından incelenmiştir. Uygun olmadığına karar verilen sorular testten çıkartılmış, gerekli görülen sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta öğrencilerin okuma hızlarını ve anlama düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere üç metin ve bu metne dayalı iki metinden 20'şer; bir metinden 19 adet olmak üzere toplam 59 denemelik soru elde edilmiştir.

3. Araştırmada kullanılacak üç farklı metin ve okuduğunu anlama testleri, iki devlet okulunda toplam 224 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine üç bölüm halinde uygulanmıştır. Üç bölümden oluşan deneme uygulaması üçer gün arayla yürütülmüştür. Uygulama yapılırken bütün okullarda metinler aynı sırayla (gazete yazısı metni, bilimsel metin, deneme metni) verilmiştir. Metinler verilmeden önce öğrencilere, yapılacak çalışmanın teknik yönleri kısaca anlatılmıştır. Ayrıca "sessiz okuma" hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden metinleri sessiz şekilde okumaları istenmiştir.

Uygulamanın bu bölümünde ölçümlerin daha düzenli yapılması için sınıf öğretmenlerinin yardımına başvurulmuştur.

Metinler öğrencilere verilmeden önce öğrencilerin isimleri, onlara söylenen sıra numaralarıyla birlikte araştırmacı tarafından kağıtlara yazılmıştır. Bu ölçüm esnasında okuma hızı ölçülmemiştir. Çünkü amaç okuma metni ve okuduğunu anlama testinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin okuma metinleri ve okuduğunu anlama testleriyle ilgili sorularına yanıt verilmiştir. Aynı zamanda, aksaklık görülen kısımlarla ilgili notlar tutularak düzenlenmeye çalışılmıştır.

Bütün öğrenciler metni okumayı bitirdiğinde o metinle ilgili sorular verilmiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlarken birbirlerinden yardım almalarına fırsat vermeyecek şekilde oturmaları sağlanmıştır.



Deneme uygulaması sonrasında testin analiz çalışmalarına başlanmıştır. Madde analizine ilişkin çalışmada, üç ayrı metinden hazırlanmış testlerin her maddesinin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. “Ayırıcılık indisi .29 ’un altında olan maddeler testten çıkartılmıştır” (Tekin. 1994: 248; Atılgan, Kan ve Doğan, 2006: 361). Uygulamanın sonuçlarına göre madde güçlüğü ve ayırıcılık indisi düşük olan sorular düzeltilmiş, 20 soruluk ölçme aracı 10’ar soruya düşürülerek testlere son halleri verilmiştir. Bu işlemler sorucunda üç metin ve 10’ ar sorudan oluşan ölçme aracı geliştirilmiştir.

Bu değerlendirme doğrultusunda analiz sonuçları üç bölüm halinde verilmiştir:

**Çizelge 3.5.2.1.: Gazete Haberi Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Madde Analizi Sonuçları**

| MADDE NO   | pj  | rjx | sj    | MADDE NO    | pj  | rjx | sj    |
|------------|-----|-----|-------|-------------|-----|-----|-------|
| <b>S1*</b> | .59 | .54 | 11.74 | <b>S11*</b> | .33 | .38 | 12.39 |
| <b>S2</b>  | .84 | .31 | 12.65 | <b>S12</b>  | .68 | .51 | 11.90 |
| <b>S3*</b> | .39 | .30 | 12.58 | <b>S13*</b> | .63 | .46 | 12.03 |
| <b>S4</b>  | .79 | .37 | 12.47 | <b>S14</b>  | .86 | .43 | 12.43 |
| <b>S5</b>  | .67 | .48 | 11.97 | <b>S15*</b> | .55 | .43 | 12.17 |
| <b>S6*</b> | .53 | .30 | 12.55 | <b>S16</b>  | .63 | .41 | 12.23 |
| <b>S7</b>  | .77 | .41 | 12.35 | <b>S17*</b> | .60 | .45 | 12.12 |
| <b>S8*</b> | .64 | .44 | 12.07 | <b>S18*</b> | .26 | .42 | 12.31 |
| <b>S9</b>  | .68 | .37 | 12.42 | <b>S19*</b> | .71 | .49 | 12.02 |
| <b>S10</b> | .47 | .29 | 12.64 |             |     |     |       |

Çizelge 3.5.2.1. incelendiğinde, bütün soruların ayırıcılık indisinin .29’dan yüksek olduğu görülmektedir. Madde güçlüklerine göre üçü kolay (S3, S11, S18) dördü orta (S1, S6, S15, S17) ve üçü zor (S8, S13, S19) olmak üzere toplam 10 adet soru seçilmiştir. (\*)’lı sorular gazete haberi türündeki metnin okuduğunu anlama testi soruları olarak alınmıştır.

Gazete haberi türündeki metinden hazırlanan okuduğunu anlama soruları kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. 10 soruluk bu teste yönelik güvenilirlik analizi sonuçları Çizelge 3.5.2.2’de verilmiştir.

**Çizelge 3.5.2.2.:** Gazete Haberi Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Güvenirlilik Çalışması Sonuçları

| N   | $\bar{X}$ | S    | Ortalama Güçlüğü | KR20 |
|-----|-----------|------|------------------|------|
| 183 | 6.54      | 2.16 | .654             | .73  |

Bu değerler gazete haberi türünde metinden hazırlanan 10 adet okuduğunu anlama sorusunun güvenilirliği için yeterli bir kanıt olarak görülmüştür. Birinci bölüm için gerçekleştirilen tüm analiz çalışmaları aynı örnekleme uygulanan ikinci bölüm için de tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları çizelge 3.5.2.3'te verilmiştir.

**Çizelge 3.5.2.3.:** Bilimsel Türdeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Madde Analizi Sonuçları

| MADDE NO    | Pj  | rjx | sj    | MADDE NO    | Pj  | rjx | sj    |
|-------------|-----|-----|-------|-------------|-----|-----|-------|
| <b>S1*</b>  | .73 | .32 | 11.62 | <b>S11*</b> | .60 | .29 | 11.41 |
| <b>S2*</b>  | .57 | .36 | 11.11 | <b>S12</b>  | .33 | .52 | 11.40 |
| <b>S3*</b>  | .73 | .45 | 11.40 | <b>S13</b>  | .52 | .31 | 11.79 |
| <b>S4*</b>  | .69 | .58 | 11.35 | <b>S14</b>  | .35 | .52 | 11.97 |
| <b>S5*</b>  | .49 | .41 | 10.41 | <b>S15</b>  | .34 | .22 | 12.12 |
| <b>S6</b>   | .61 | .47 | 11.19 | <b>S16</b>  | .24 | .45 | 11.89 |
| <b>S7</b>   | .54 | .52 | 11.61 | <b>S17</b>  | .55 | .49 | 11.04 |
| <b>S8*</b>  | .52 | .54 | 10.88 | <b>S18</b>  | .31 | .42 | 11.76 |
| <b>S9*</b>  | .56 | .32 | 11.42 | <b>S19</b>  | .42 | .44 | 11.77 |
| <b>S10*</b> | .45 | .28 | 11.28 | <b>S20*</b> | .74 | .36 | 11.50 |

Çizelge 3.5.2.3'de de görüldüğü gibi, bakıldığında madde analizine ilişkin çalışmada her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Mümkün olduğunca ayırıcılık indisi .29'dan yüksek sorular seçilmeye çalışılmıştır. Madde güçlüklerine göre üç kolay (S5, S9, S10), dört orta (S2, S4, S6, S8) ve üç zor (S1, S3,

S20) olmak üzere toplam 10 adet soru seçilmiştir. (\*)'lı sorular deneme türünde metnin okuduğunu anlama testi soruları olarak alınmıştır.

Bilimsel türdeki metinden hazırlanan okuduğunu anlama soruları kapsam geçerliliği açısından incelemeler yapılmıştır. 10 soruluk bu teste yönelik güvenilirlik analizi sonuçları Çizelge 3.5.2.4'te verilmiştir.

**Çizelge 3.5.2.4.: Bilimsel Türdeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Güvenirlik Çalışması Sonuçları**

| N   | $\bar{X}$ | S     | Ortalama Güçlüğü | KR20 |
|-----|-----------|-------|------------------|------|
| 183 | 10.36     | 12.42 | .518             | .70  |

Bu değerler bilimsel türde metinden hazırlanan 10 adet okuduğunu anlama sorusunun güvenilirliği için yeterli bir kanıt olarak görülmüştür. Birinci bölüm için gerçekleştirilen tüm analiz çalışmaları aynı örnekleme uygulanan üçüncü bölüm için de tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları çizelge 3.5.2.5'te verilmiştir.

**Çizelge 3.5.2.5.: Deneme Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Madde Analizi Sonuçları**

| MADDE NO   | pj  | rjx | sj    | MADDE NO    | Pj  | rjx | sj    |
|------------|-----|-----|-------|-------------|-----|-----|-------|
| <b>S1</b>  | .66 | .32 | 14.13 | <b>S11</b>  | .32 | .35 | 14.32 |
| <b>S2*</b> | .90 | .44 | 14.35 | <b>S12*</b> | .75 | .39 | 13.55 |
| <b>S3</b>  | .64 | .40 | 13.68 | <b>S13*</b> | .71 | .14 | 14.22 |
| <b>S4</b>  | .66 | .39 | 13.18 | <b>S14*</b> | .47 | .20 | 13.36 |
| <b>S5*</b> | .50 | .42 | 13.75 | <b>S15</b>  | .30 | .18 | 14.58 |
| <b>S6*</b> | .70 | .43 | 13.63 | <b>S16</b>  | .82 | .23 | 13.88 |
| <b>S7*</b> | .63 | .29 | 13.40 | <b>S17*</b> | .71 | .47 | 13.62 |
| <b>S8*</b> | .57 | .52 | 13.31 | <b>S18*</b> | .54 | .25 | 13.79 |
| <b>S9</b>  | .33 | .39 | 14.17 | <b>S19</b>  | .55 | .23 | 13.71 |
| <b>S10</b> | .35 | .39 | 14.31 | <b>S20</b>  | .49 | .35 | 14.00 |

Çizelge 3.5.2.5'ten de anlaşılacağı gibi, bakıldığında madde analizine ilişkin çalışmada her maddenin güçlük ve ayıricılık indisleri hesaplanmıştır. Mümkün olduğunca ayıricılık indisi .29'dan yüksek sorular seçilmeye çalışılmıştır. Madde güçlüklerine göre üç kolay (S5, S14, S18, dört orta (S6, S7, S8, S17) ve üç zor (S2, S12, S13) olmak üzere toplam 10 adet soru seçilmiştir. (\*)'lı sorular deneme türünde metnin okuduğunu anlama testi soruları olarak alınmıştır.

Kapsam geçerliliği açısından incelemeler sonrasında, 10 soruluk bu teste yönelik güvenilirlik analizi sonuçları Çizelge 3.5.2.6'de yer verilmiştir.

**Çizelge 3.5.2.6.:** Deneme Türündeki Metinden Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Güvenirlik Çalışması Sonuçları

| N   | $\bar{X}$ | S    | Ortalama Güçlüğü | KR20 |
|-----|-----------|------|------------------|------|
| 183 | 11.68     | 3.89 | .584             | .75  |

Bu değerler deneme türündeki metinden hazırlanan 10 okuduğunu anlama sorusunun güvenilirliği için yeterli bir kanıt olarak görülmüştür.

### 3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma denencelerine ilişkin veri toplama amacı ile aşağıda belirtilen işlemler sırası ile yapılmıştır.

#### 3.6.1. Hızlı Okuma Tekniğinin Ön Uygulama

Araştırmada kullanılacak öğrenme durumları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ders planları ve öğretim materyalleri araştırmacının danışmanı ve alan uzmanları tarafından sınıf düzeyine uygunluk açısından incelenmiş ve ortaya konulan görüşler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Gerekli izinlerin alınmasından sonra, okullara tekrar gidilip uygulama için uygun görülen gün ve saatler için randevu alınmıştır. 2006- 2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan 16 öğrenci üzerinde dört hafta süre ile “Hızlı Okuma Teknikleri” kullanılarak ön deneme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada hızlı okuma tekniğinin uygulama basamakları, kullanılacak araç-gereçler ve materyallerin aksayan yönleri denenmiş; uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve öğrencilerin yönetime ilişkin tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda asıl uygulamanın materyalleri hazırlanmış, gerekli görülen aşamalarda düzenlemeler yapılmıştır. Çalışma şu sıra ile gerçekleştirilmiştir:

1. Ön uygulama yapılacak okula önceden gidilerek, okul yöneticileri ve sekizinci sınıf öğretmenleriyle görüşülüp, yapılacak çalışmalar hakkında açıklayıcı bilgi verilmiştir.

2. Öğrencilere hızlı okuma tekniklerine ilişkin gerekli açıklamalar yapılarak uygulamaya başlanmıştır. Öncelikle öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür. Dersler araştırmacı tarafından hızlı okuma tekniklerine uygun olarak hazırlanan ders planlarına uygun olarak işlenmiştir.

3. Dört hafta boyunca yapılan etkinliklerden yararlanarak asıl uygulama için yapılacak çalışmalar konusunda gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Ön deneme çalışmasında ortaya çıkan güçlüklerden yola çıkarak asıl uygulamada tekniğin ilk basamağına(grupların oluşturulması) daha fazla dikkat edilmesine karar verilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin devamsızlık yapmalarının grup başarı dengesini düşüreceği göz önüne alınarak, iki deney ve iki kontrol olmak üzere dört grup oluşturulmasının araştırmaya güç katacağı düşünülmüştür. Ayrıca uygulama sonunda öğrencilerin elde edebilecekleri kazanımlar konusunda, deneysel uygulamanın ilk haftasında sistemli bilgi verilmesinin başarının artmasında daha etkili olabileceği kanısına varılmıştır.

### **3.6.2. Asıl Uygulama**

1. Asıl uygulama 2007- 2008 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde toplam altı hafta süreyle “Hızlı Okuma Teknikleri” kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu deneysel uygulamalar iki bölümden oluşmuştur:

- a) Deneysel gruplarının belirlenmesi ve öntest verilerinin elde edilmesi,
- b) Hızlı okuma tekniklerini içeren öğretim planının altı hafta süreyle uygulanması.

Uygulamanın ilk bölümünde, önceden geliştirilmiş ölçek üç ayrı oturumda uygulanacak şekilde bölümlendirilmiştir. Oturumlar farklı günlerde gerçekleştirilmiş ve her oturumda üç farklı metnin biri uygulanmıştır.

Uygulama yapılırken bütün okullarda metinler aynı sırayla (gazete yazısı metni, bilimsel metin, deneme metni) verilmiştir. Metinler verilmeden önce öğrencilere, yapılacak çalışmanın teknik yönleri kısaca anlatılmıştır. Ayrıca “sessiz okuma” hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden metinleri sessiz şekilde okumaları istenmiştir.

Uygulamanın bu bölümünde ölçümlerin daha düzenli yapılması için sınıf öğretmenlerinin yardımına başvurulmuştur. Uygulayıcılar, uygulama sınıflarının sınıf öğretmenlerinden oluşan dört kişiden oluşmaktadır. Uygulama öncesi bu kişilere uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Uygulamanın aynı anda birden fazla öğrenciye yapılamayacağı ve okumaya başla komutuyla birlikte süreölçer kullanılacağı açıklanmıştır. Sınıfların dörde bölünerek öğretmenlerin sorumluluğuna verileceği belirtilmiştir.

Metinler öğrencilere verilmeden önce öğrencilerin isimleri, onlara söylenen sıra numaralarıyla birlikte araştırmacı ve araştırmacıya yardımcı olan dört öğretmen tarafından kağıtlara yazılmıştır. Sınıflardaki öğrenciler, 9-10’arlı olarak gruplara ayrılmış, her grup için bir kişi, okuma hızlarını ölçmekle görevlendirilmiştir. Aldığı metni okumayı bitiren öğrenci elini kaldırarak kendisine verilen sıra numarasını ilgili görevliye söylemiştir. Görevli kişi, o öğrencinin metni kaç saniyede okuduğunu isminin karşısına kaydetmiştir.

Bütün öğrenciler metni okumayı bitirdiğinde o metinle ilgili sorular verilmiştir. Soruların yanıtlandırılmasında bir süre sınırlamasına gidilmemiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlarken birbirlerinden yardım almalarına fırsat vermeyecek şekilde oturumları sağlanmıştır.

Uygulamanın ikinci bölümünde, iki deney grubuna 24 saatlik ders verilmiştir. Uygulama süresince deney ve kontrol grupları öğrencilerinin birbirleriyle programa ilişkili olarak etkileşim kurmalarına özen gösterilmiştir. Deney gruplarında uygulama haftada dört saat olmak üzere iki günde sürdürülmüştür. Öğretim için araştırmacı tarafından hazırlanan günlük ders planları, egzersiz kitapçığı ve görsel araçlar kullanılmıştır. Hazırlanan egzersiz kitapçığı deney gruplarındaki tüm öğrencilere

dağıtılmıştır. Bunun yanında görsel araçlar deney sürecinde gerekli bölümlerde kullanılmıştır. Araçların örneği ise öğrencilere kopyalanarak dağıtılmıştır.

Kontrol gruplarında 2007 yılı Türkçe dersi programlarında yer alan etkinlikler uygulanırken; deney gruplarında 2007 yılı Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin yanı sıra, hızlı okuma teknikleri kapsamındaki etkinlikler uygulanmıştır.

2. Deney grupları öğrencilerine çalışmalar öncesinde okuma becerisinin geliştirilmesinin akademik başarıya katkısı ve bunda hızlı okuma tekniklerinin rolü üzerine açıklamalar yapılmıştır. İlk olarak, başarılı olmada hedef belirlemenin gerekliliği kazandırılmaya çalışılmıştır. OKS'de zamanı doğru kullanmanın başarıdaki katkısı üzerinde durulmuştur. Ünlü kişilerin başarı sırları kısa filmlerle öğrencilere sunulmuştur. Hızlı okuma teknikleri hakkında bilgi verilmiş ve okuma hızının ve okuduğunun anlamının nasıl ölçüldüğü ilk ölçüm yapılarak uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ayrıca Kişisel Bilgi Formu dağıtılmıştır.

3. İkinci hafta okumaya ilişkin kötü alışkanlıklar ve yanlış inanışlar gösterilmiştir. Öğrencilerden bu kötü alışkanlıklardan hangilerinin kendilerinde bulunduğu tespit edilmesi istenmiştir. Aktif görme alanını genişletmek için slayt, hızlı okuma bilgisayar programı kullanılarak çalışmalara başlanmış, ikili ve üçlü kolon okuma üzerine çalışılmıştır.

4. Sonraki haftalarda aktif görme alanını genişletme (üçlü ve dördü kolon okuma) çalışmalarının yanında kelime dağarcığını genişletme etkinlikleri yapılmıştır. Amaç belirleyerek okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Önceden göz atma tekniğine göre okuma çalışmaları ile esnek okuma ve seçmeli okuma çalışmaları yapılmıştır. Aktif görme alanının dikey olarak genişletilmesine yönelik çalışılmıştır. Son olarak okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür.

Bu süreçlerin sonunda, öntest olarak verilen tüm ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanmıştır. Deney sürecinde kullanılan uygulama planları (Ek-4) , egzersiz kitapçığı (Ek-5) ve diğer araçlar (Ek-7)'de verilmiştir.

5. Hızlı okuma tekniği uygulamasından üç ay sonra öğrencilere kalıcılık okuma hızı ölçümü ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

### 3.7. VERİLERİ ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın bu kısmında, araştırma boyunca elde edilen verilerin değerlendirilmesinde izlenen yol ve kullanılan teknikler anlatılmıştır.

Okuma hızının belirlenmesinde “1.4.1. Okuma Hızının Ölçülmesi” başlığı altında izah edilen gerekçelerden yola çıkılarak okuma metninin bitirilmesi ve kelime sayısı esas alınmıştır.

$$(SOH) = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı}}{\text{Okuma süresi (Saniye)}} \times 60$$

Bu formül, her öğrenci için üç metinde ayrı ayrı uygulanmıştır. Böylece her öğrencinin gazete yazısı metnini, bilimsel metni ve deneme metnini dakikada kaç kelime hızla okuduğu belirlenmiştir. Daha sonra, her öğrencinin üç metinden aldığı okuma hızlarının (OH) ortalamaları alınarak “ortalama okuma hızı” (OOH) belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla her metin türü için ayrı soru formları oluşturulmuştur. Bu soru formları, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her soru 10 puan olarak hesaplanmıştır. Daha sonra, her öğrencinin üç metinden aldığı okuduğunu anlama puanı (OAP) ortalamaları alınarak “ortalama okuduğunu anlama puanı” (O-OAP) belirlenmiştir.

DeneySEL uygulama öncesinde gruplarını okuma hızı ile okuduğunu anlama puanı bakımından karşılaştırmak için parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ardından öğrencilerin kişisel bilgileri çapraz tablolarla karşılaştırılmıştır.

Uygulama sonrasında grupların okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farkın meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla SPSS programında kovaryans analizi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık görülen denenceler üzerinde deney ve kontrol gruplarının aralarındaki farklılığı karşılaştırmak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi” kullanılmıştır. Hızlı okuma tekniği uygulaması sonrasında öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama puanları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için korelasyon analizi kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bu analizler alt problemlere bağlı olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin aldıkları hızlı okuma teknikleri dersleri sonrasında okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki on üç denenceyle yoklanmıştır.

Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tek bir metin yerine, farklı metin türleri üzerinde ölçmenin ulaşılacak sonuçları daha sağlıklı kılacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, gazete haberi, bilimsel türde metin ve deneme türünde metin olmak üzere üç ayrı metin üzerinde ölçümler ve istatistiksel işlemler yapılmıştır.

#### 4.1. BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci denencesi : “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki bir metinden elde ettikleri okuma hızı öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.1’de verilmektedir.

Çizelge 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri okuma hızı sontest puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının sontest ortalamaları ( $X_1= 497.16$ ,  $X_2= 524.83$ ), kontrol gruplarının sontest ortalamalarından ( $X_3= 183.58$ ,  $X_4= 169.16$ ) yüksektir.

**Çizelge 4.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |         | Toplam Puanlar |         | Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|---------|----------------|---------|---------------------------------------|-------|
|                 | N  |         | X              | SS      | X d                                   | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 12 | Öntest  | 187.50         | 53.159  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 497.16         | 177.859 | 493.37                                | 36.44 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Öntest  | 182.58         | 44.919  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 524.83         | 215.906 | 527.30                                | 36.43 |
| 1. Kontrol (K1) | 12 | Öntest  | 195.08         | 70.803  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 183.58         | 53.350  | 170.13                                | 36.60 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Öntest  | 172.91         | 53.294  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 169.16         | 41.509  | 183.93                                | 36.63 |

Çizelge 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri okuma hızı sontest puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının sontest ortalamaları ( $X_1= 497.16$ ,  $X_2= 524.83$ ), kontrol gruplarının sontest ortalamalarından ( $X_3= 183.58$ ,  $X_4= 169.16$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.1.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.1.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Öntest) | 226299.244           | 1  | 226299.244              | 14.212 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi              | 1341094.787          | 3  | 447031.596              | 28.074 | .000 |
| Hata                             | 684706.673           | 43 | 15923.411               |        |      |
| Toplam                           | 7930345.000          | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=28.074$ ,  $p=.000$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.1.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.1.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | -33.925          | 51.543        | 1.000 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 323.236*         | 51.580        | .000  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 390.437*         | 51.751        | .000  |
| 2. deney / 1. deney     | 33.925           | 51.543        | 1.000 |
| 2. deney / 1. kontrol   | 357.161*         | 51.689        | .000  |
| 2. deney / 2. kontrol   | 343.361*         | 51.619        | .000  |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -13.799          | 52.057        | 1.000 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.1.2’deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 2. deney arasında anlamlı bir fark bulunmazken; 1. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 1. deney grubu lehine, 2. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 2. deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2. deney ile 1. kontrol grupları arasında 2. deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ise farklılaşma olmadığı gözlenmektedir.

Bilimsel metinden elde edilen okuma hızı bulguları, araştırmanın birinci denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını destekler niteliktedir.

## 4.2. İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gazete haberi türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.2’de verilmektedir.

**Çizelge 4.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |         | Toplam Puanlar |         | Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|---------|----------------|---------|---------------------------------------|-------|
|                 | N  |         | X              | SS      | X d                                   | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 12 | Öntest  | 195.00         | 45.453  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 444.66         | 143.899 | 147.64                                | 28.79 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Öntest  | 211.58         | 63.535  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 508.66         | 139.655 | 501.10                                | 28.96 |
| 1. Kontrol (K1) | 12 | Öntest  | 190.25         | 45.962  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 187.91         | 41.524  | 193.91                                | 28.89 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Öntest  | 201.91         | 51.218  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 195.50         | 35.461  | 194.08                                | 28.77 |

Çizelge 4.2 incelendiğinde, önteste ilişkin en yüksek puanın ( $X_2=210.58$ ) 2. deney, en düşük ( $X_3=190.25$ ) puanın 1. kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. 1. deney grubunun puanı 195.00, 2. kontrol grubunun puanı 201.91’dir. Sontest puan ortalamalarında ise 2. deney grubunun en yüksek ( $X_2=71.66$ ) olduğu görülmektedir.

1. deney grubunun puanı 64.16; 1. kontrol grubunun puanı 63.33 ve 2. kontrol grubunun puanı 70.00'dir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde, deney gruplarının sontest ortalamaları ( $X_1= 444,66$   $X_2= 508,66$ ), kontrol gruplarının sontest ortalamalarından ( $X_3= 187,91$ ,  $X_4= 195,50$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.2.1'de verilmiştir.

**Çizelge 4.2.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Öntest) | 48183.610            | 1  | 48183.610               | 4.853  | .033 |
| Gruplama Ana Etkisi              | 953319.116           | 3  | 317773.039              | 32.006 | .000 |
| Hata                             | 426933.640           | 43 | 9928.689                |        |      |
| Toplam                           | 6835155.000          | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde, grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=32.006$ ,  $p=.000$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.1.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.2'deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 2. deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 1. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 1. deney grubu lehine anlamlı fark görülürken; 2. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 2. deney lehine de anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Deney ile kontrol gruplarının kendi aralarında ise anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmektedir.

**Çizelge 4.2.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | -53.458          | 40.960        | 1.000 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 253.730*         | 40.702        | .000  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 253.564*         | 40.728        | .000  |
| 2. deney / 1. deney     | 53.458           | 40.960        | 1.000 |
| 2. deney / 1. kontrol   | 307.188*         | 41.142        | .000  |
| 2. deney / 2. kontrol   | 307.021*         | 40.775        | .000  |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -.167            | 40.818        | 1.000 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Gazete haberi metininden elde edilen okuma hızı bulguları, araştırmanın ikinci denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını destekler niteliktedir.

### 4.3. ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.3’te verilmektedir.

**Çizelge 4.3:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |         | Toplam Puanlar |         | Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|---------|----------------|---------|---------------------------------------|-------|
|                 | N  |         | X              | SS      | X d                                   | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 12 | Öntest  | 171.41         | 46.215  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 364.41         | 83.612  | 364.21                                | 23.64 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Öntest  | 166.25         | 51.937  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 458.66         | 145.982 | 464.67                                | 23.68 |
| 1. Kontrol (K1) | 12 | Öntest  | 170.25         | 36.730  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 255.83         | 90.943  | 257.03                                | 23.64 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Öntest  | 177.08         | 48.801  |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 204.66         | 45.128  | 197.65                                | 23.69 |

Çizelge 4.3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı sontest puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının sontest ortalamaları ( $X_1= 364.41$ ;  $X_2= 458.66$ ), kontrol gruplarının sontest ortalamalarından ( $X_3= 255.83$ ;  $X_4= 204.66$ ) daha yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4.3.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.3.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Öntest) | 136210.529           | 1  | 136210.529              | 20.302 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi              | 498973.979           | 3  | 166324.660              | 24.791 | .000 |
| Hata                             | 288491.388           | 43 | 6709.102                |        |      |
| Toplam                           | 5830867.000          | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=24.791$ ,  $p=.000$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi ile saptanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.3.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.3.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P    |
|-------------------------|------------------|---------------|------|
| 1. deney/ 2. deney      | -100.463*        | 33.468        | .027 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 107.180*         | 33.441        | .015 |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 166.564*         | 33.473        | .000 |
| 2. deney / 1. deney     | 100.463*         | 33.468        | .027 |
| 2. deney / 1. kontrol   | 207.643*         | 33.456        | .000 |
| 2. deney / 2. kontrol   | 267.027*         | 33.564        | .000 |
| 1. kontrol / 2. kontrol | 59.383           | 33.489        | .500 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.3.2’deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 1. deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 2. deney ile 1. deney, 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 2. deney lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir.

Deneme türündeki metinden elde edilen okuma hızı bulguları, araştırmanın üçüncü denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını destekler niteliktedir.



#### 4.4. DÖRDÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri okuduğunu anlama öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.4’de verilmektedir.

**Çizelge 4.4:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         | N  |         | Toplam Puanlar |        | Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları |      |
|-----------------|----|---------|----------------|--------|---------------------------------------|------|
|                 |    |         | X              | SS     | X d                                   | Sh   |
| 1. Deney (D1)   | 12 | Öntest  | 62.50          | 23.011 |                                       |      |
|                 |    | Sontest | 70.83          | 17.816 | 70.55                                 | 4.43 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Öntest  | 57.50          | 24.541 |                                       |      |
|                 |    | Sontest | 69.16          | 17.298 | 71.12                                 | 4.45 |
| 1. Kontrol (K1) | 12 | Öntest  | 66.66          | 24.246 |                                       |      |
|                 |    | Sontest | 52.50          | 18.647 | 50.36                                 | 4.45 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Öntest  | 60.83          | 18.809 |                                       |      |
|                 |    | Sontest | 66.66          | 19.227 | 67.13                                 | 4.43 |

Çizelge 4. 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin 1. kontrol haricindekilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri anlama sontest puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının sontest ortalamaları ( $X_1= 70.83$ ;  $X_2= 69.16$ ) kontrol gruplarının sontest ortalamalarından

( $X_3=52.50$ ;  $X_4= 66.66$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4.4.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.4.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Öntest) | 4546.596             | 1  | 4546.596                | 19.303 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi              | 3387.339             | 3  | 1129.113                | 4.794  | .006 |
| Hata                             | 10128.404            | 43 | 235.544                 |        |      |
| Toplam                           | 218700.000           | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş okuduğu anlama sontest puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=4.794$ ,  $p=.006$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi ile saptanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.4.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.4.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | -.566            | 6.286         | 1.000 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 20.194*          | 6.280         | .015  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 3.423            | 6.268         | 1.000 |
| 2. deney / 1. deney     | .566             | 6.286         | 1.000 |
| 2. deney / 1. kontrol   | 20.759*          | 6.334         | .012  |
| 2. deney / 2. kontrol   | 3.988            | 6.275         | 1.000 |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -16.771          | 6.294         | .065  |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.4.2'deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 2. deney arasında farklılık bulunmazken, 1. deney ile 1. kontrol grubu arasında 1. deney grubu lehine; 2. deney ile 1. kontrol grubu arasında da 2. deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grupları arasında ise anlamlı bir değişim gözlenmemektedir.

Okuduğunu anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü denencesinde ileri sürülen deney grupları ile kontrol gruplarının bilimsel türdeki metinlerden elde ettikleri öntest okuduğunu anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını, tam olarak desteklememektedir. 1. deney grubu ile 1. kontrol grubu arasında 1. deney grubu lehine farklılaşma gözlenirken, 2. kontrol grubu ile anlamlı değişime rastlanmamıştır. 2. deney ile 1. kontrol grubu arasında deney grubu lehine farklılaşma gözlenirken, 2. kontrol grubu ile anlamlı değişime rastlanmamıştır.

#### **4.5. BEŞİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın beşinci denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gazete haberi türündeki metinden elde ettikleri anlama öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.5’de verilmektedir.

Çizelge 4. 5 incelendiğinde, önteste ilişkin en yüksek puanın ( $X_1=66.66$ ) 1. deney, en düşük ( $X_3=61.66$ ) puanın 1. kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. 2. deney grubunun okuduğunu anlama puanı 65.00, 2. kontrol grubunun puanı 65.83’tür. Sontest puan ortalamalarında ise 2. deney grubunun en yüksek ( $X_2=71.66$ ) olduğu görülmektedir. 1. deney grubunun puanı 64.16; 1. kontrol grubunun puanı 63.33 ve 2. kontrol grubunun puanı 70.00’dır.

**Çizelge 4.5:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         | N  |         | Toplam Puanlar |        | Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|---------|----------------|--------|---------------------------------------|-------|
|                 |    |         | X              | SS     | X d                                   | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 12 | Öntest  | 66.66          | 20.597 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 64.16          | 21.514 | 63.46                                 | 5.130 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Öntest  | 65.00          | 27.797 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 71.66          | 17.494 | 71.58                                 | 5.125 |
| 1. Kontrol (K1) | 12 | Öntest  | 61.66          | 23.677 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 63.33          | 14.974 | 64.50                                 | 5.138 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Öntest  | 65.83          | 20.652 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 70.00          | 23.354 | 69.61                                 | 5.126 |

Grupların gazete haberi türündeki metni okuduğunu anlama puanı ortalamaları arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek amacı ile öntest okuduğunu anlama puanı ortalamaları kontrol altına alınarak düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 4.5.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.5.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Öntest) | 3371.488             | 1  | 3371.488                | 10.696 | .002 |
| Gruplama Ana Etkisi              | 554.951              | 3  | 184.984                 | .587   | .627 |
| Hata                             | 13553.512            | 43 | 315.198                 |        |      |
| Toplam                           | 234900.000           | 48 |                         |        |      |

Çizelge 4.5.1 incelendiğinde, grupların anlama düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ( F= .587, p= .627).

Anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın beşinci denencesinde ileri sürülen deney grupları ile kontrol gruplarının öntest okuduğunu anlama puanı ortalamaları kontrol altına alındığında anlama düzeyi düzeltilmiş sontest anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir. Ayrıca 1. deney grubunun sontest puanlarında bir düşüş olmuştur. Bu durumun neden kaynaklandığı anlaşılamamıştır.

#### 4.6. ALTINCI DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde öntest okuduğunu anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri okuduğunu anlama öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.6’de verilmektedir.

**Çizelge 4.6:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |         | Toplam Puanlar |        | Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|---------|----------------|--------|---------------------------------------|-------|
|                 | N  |         | X              | SS     | X d                                   | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 12 | Öntest  | 59.16          | 22.746 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 70.00          | 22.962 | 70.30                                 | 4.588 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Öntest  | 60.83          | 19.286 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 75.00          | 16.236 | 74.49                                 | 4.589 |
| 1. Kontrol (K1) | 12 | Öntest  | 58.33          | 15.859 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 60.00          | 17.056 | 60.71                                 | 4.591 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Öntest  | 60.83          | 21.933 |                                       |       |
|                 |    | Sontest | 62.50          | 17.122 | 61.99                                 | 4.589 |

Çizelge 4.6. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri anlama sontest puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının sontest ortalamaları ( $X_1= 70.00$ ;  $X_2= 75.00$  ), kontrol gruplarının sontest ortalamalarından ( $X_3= 60.00$ ;  $X_4=62.50$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.6.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Öntest) | 4266.733             | 1  | 266.733                 | 16.897 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi              | 1578.353             | 3  | 526.118                 | 2.083  | .116 |
| Hata                             | 10858.267            | 43 | 252.518                 |        |      |
| Toplam                           | 231500.000           | 48 |                         |        |      |

Çizelge 4.6.1 istatistiksel açıdan incelendiğinde, grupların anlama düzeyi düzeltilmiş okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (  $F= 2.083$ ,  $p= .116$ ).

Anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın altıncı denencesinde ileri sürülen deney grupları ile kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları kontrol altına alındığında anlama düzeyi düzeltilmiş sontest anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir. Deney gruplarının anlama puan ortalamaları yükseltilmiş olmakla birlikte bu sonuç bir değişime yol açmamaktadır.

#### 4.7. YEDİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol

gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde sontest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri okuma hızı sontest-kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.7’de verilmektedir.

**Çizelge 7.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |           | Toplam Puanlar |         | Düzeltilmiş Kalıcılık Puan Ortalamaları |        |
|-----------------|----|-----------|----------------|---------|---|--------|
|                 | N  |           | X              | SS      | X d                                     | Sh     |
| 1. Deney (D1)   | 11 | Sontest   | 497.16         | 177.859 |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 518.09         | 145.754 | 462.38                                  | 34.317 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Sontest   | 524.83         | 215.906 |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 626.16         | 151.914 | 562.95                                  | 34.369 |
| 1. Kontrol (K1) | 11 | Sontest   | 183.58         | 53.350  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 187.54         | 53.017  | 244.40                                  | 34.484 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Sontest   | 169.16         | 41.509  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 229.91         | 48.229  | 292.06                                  | 34.198 |

Çizelge 7.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri okuma hızı kalıcılık testi puan ortalamalarının, sontest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının kalıcılık testi ortalamaları ( $X_1=518.09$ ;  $X_2=626.16$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalamalarından ( $X_3=187.54$ ;  $X_4=229.91$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.7.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.7.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|-----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Sontest) | 112498.989           | 1  | 112498.989              | 11.319 | .002 |
| Gruplama Ana Etkisi               | 347466.072           | 3  | 115822.024              | 11.653 | .000 |
| Hata                              | 407499.231           | 43 | 9939.006                |        |      |
| Toplam                            | 9198861.000          | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=11.653$ ,  $p=.000$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.7.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.7.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | -100.573         | 41.675        | .122  |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 217.983*         | 54.097        | .001  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 170.319*         | 54.396        | .019  |
| 2. deney / 1. deney     | 100.573          | 41.675        | .122  |
| 2. deney / 1. kontrol   | 318.555*         | 54.821        | .000  |
| 2. deney / 2. kontrol   | 270.892*         | 55.180        | .000  |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -47.663          | 41.645        | 1.000 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.



Çizelge 4.7.2'deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 2. deney arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 1. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 1. deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 2. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında da 2. deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu saptanmıştır. Deney ile kontrol gruplarının kendi aralarında ise anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmektedir.

Bilimsel metinden elde edilen okuma hızı bulguları, araştırmanın yedinci denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş kalıcılık testi okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını destekler niteliktedir.

#### **4.8. SEKİZİNCİ DENECEYE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın sekizinci denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde sontest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. ” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gazete haberi türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.8'de verilmektedir.

Çizelge 8.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gazete haberi türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı kalıcılık testi puan ortalamalarının, sontest okuma hızı ortalamalarına göre 1. kontrol haricinde yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının kalıcılık testi ortalamaları ( $X_1=560.81$ ;  $X_2= 619.58$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalamalarından ( $X_3=179.18$ ;  $X_4=222.91$ ) yüksektir.

**Çizelge 8.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         | N  |           | Toplam Puanlar |         | Düzeltilmiş Kalıcılık Puan Ortalamaları |        |
|-----------------|----|-----------|----------------|---------|---|--------|
|                 |    |           | X              | SS      | X d                                     | Sh     |
| 1. Deney (D1)   | 11 | Sontest   | 444.66         | 143.899 |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 560.81         | 103.488 | 509.14                                  | 28.724 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Sontest   | 508.66         | 139.655 |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 619.58         | 149.639 | 542.26                                  | 31.859 |
| 1. Kontrol (K1) | 11 | Sontest   | 187.91         | 41.524  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 179.18         | 26.415  | 246.16                                  | 30.954 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Sontest   | 195.50         | 35.461  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 222.91         | 40.450  | 286.20                                  | 29.503 |

Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.8.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.8.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|-----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Sontest) | 94504.674            | 1  | 94504.674               | 13.649 | .001 |
| Gruplama Ana Etkisi               | 259910.518           | 3  | 86636.839               | 12.513 | .000 |
| Hata                              | 283882.432           | 43 | 6923.962                |        |      |
| Toplam                            | 9394146.000          | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (F=12.513, p=.000).

Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi ile saptanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.8.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.8.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | -33.119          | 35.421        | 1.000 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 262.984*         | 47.858        | .000  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 222.943*         | 46.634        | .000  |
| 2. deney / 1. deney     | 33.119           | 35.421        | 1.000 |
| 2. deney / 1. kontrol   | 296.103*         | 52.269        | .000  |
| 2. deney / 2. kontrol   | 256.062*         | 51.014        | .000  |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -40.041          | 34.748        | 1.000 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.8.2’deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 2. deney arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 1. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 1. deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Deney ile kontrol gruplarının kendi aralarında farklılaşma gözlenmemektedir.

Gazete haberi metininden elde edilen okuma hızı bulguları, araştırmanın sekizinci denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının sontest okuma hızı puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş kalıcılık testi okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir değişim olacağı yargısını destekler niteliktedir.

#### 4.9. DOKUZUNCU DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol

gruplarının, deneme türündeki metinlerde sontest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. ” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.9’de verilmektedir.

**Çizelge 9.3:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |           | Toplam Puanlar |         | Düzeltilmiş Kalıcılık Puan Ortalamaları |        |
|-----------------|----|-----------|----------------|---------|---|--------|
|                 | N  |           | X              | SS      | X d                                     | Sh     |
| 1. Deney (D1)   | 11 | Sontest   | 364.41         | 83.612  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 528.90         | 81.582  | 512.27                                  | 23.493 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Sontest   | 458.66         | 145.982 |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 598.25         | 130.563 | 550.12                                  | 26.991 |
| 1. Kontrol (K1) | 11 | Sontest   | 255.83         | 90.943  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 214.36         | 31.123  | 236.76                                  | 24.004 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Sontest   | 204.66         | 45.128  |   |        |
|                 |    | Kalıcılık | 222.25         | 47.576  | 265.09                                  | 26.011 |

Çizelge 4.9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri okuma hızı kalıcılık testi puan ortalamalarının, sontest okuma hızı ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının kalıcılık testi ortalamaları ( $X_1=528.90$ ;  $X_2=598.25$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalamalarından ( $X_3=214.36$ ;  $X_4=222.25$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.9.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.9.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|-----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Sontest) | 53213.080            | 1  | 53213.080               | 9.067  | .004 |
| Gruplama Ana Etkisi               | 496213.869           | 3  | 165404.623              | 28.804 | .000 |
| Hata                              | 235442.874           | 43 | 5742.509                |        |      |
| Toplam                            | 8758896.000          | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=28.804$ ,  $p=.000$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi ile saptanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.9.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.9.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuma Hızı Kalıcılık Testi Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | -37.846          | 33.281        | 1.000 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | 275.508*         | 34.764        | .000  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 247.185*         | 37.179        | .000  |
| 2. deney / 1. deney     | 37.846           | 33.281        | 1.000 |
| 2. deney / 1. kontrol   | 313.354*         | 39.210        | .000  |
| 2. deney / 2. kontrol   | 285.031*         | 43.013        | .000  |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -28.322          | 32.337        | 1.000 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.9.2’deki sonuçlar incelendiğinde, 1. deney ile 2. deney arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 1. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında 1. deney grubu lehine; 2. deney ile 1. kontrol ve 2. kontrol grubu arasında 2. deney grubu lehine

anamlı farkların olduğu gör÷lmektedir. Deney ile kontrol gruplarının kendi aralarında farklılaşma gözlenmemektedir.

Deneme türündeki metinden elde edilen okuma hızı bulguları, araştırmanın dokuzuncu denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş kalıcılık testi okuma hızı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını destekler niteliktedir

#### **4.10. ONUNCU DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın onuncu denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde sontest okuduğunu anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilimsel türdeki metinden elde ettikleri okuduğunu anlama sontest kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.10’da verilmektedir.

Çizelge 4. 10 incelendiğinde, sonteste ilişkin en yüksek puanın ( $X_1=70.83$ ) 1. deney, en düşük ( $X_3=52.50$ ) okuduğunu anlama puanının 1. kontrol grubuna ait olduğu gör÷lmektedir. 2. deney grubunun sontest puanı ( $X_3=69.16$ ), 2. kontrol grubunun sontest puanı ( $X_4=65.83$ )’tür. Kalıcılık testi okuduğunu anlama puanı ortalamalarında ise 2. kontrol grubunun en yüksek ( $X_4=65.00$ ) olduğu gör÷lmektedir. 1. deney grubunun kalıcılık testi puanı ( $X_1=63.63$ ); 1. kontrol grubunun puanı ( $X_3=55.45$ ) ve 2. deney grubunun puanı ( $X_2=58.33$ )’tür.

**Çizelge 4.10:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |           | Toplam Puanlar |        | Düzeltilmiş Kalıcılık Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|-----------|----------------|--------|---|-------|
|                 | N  |           | X              | SS     | X d                                     | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 11 | Sontest   | 70.83          | 17.816 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 63.63          | 16.292 | 60.98                                   | 4.779 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Sontest   | 69.16          | 17.298 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 58.33          | 12.673 | 56.46                                   | 4.549 |
| 1. Kontrol (K1) | 11 | Sontest   | 52.50          | 18.647 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 55.45          | 16.949 | 60.96                                   | 4.977 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Sontest   | 66.66          | 19.227 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 65.00          | 19.227 | 64.25                                   | 4.522 |

Grupların bilimsel türde metni anlama düzeyi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile sontest anlama puan ortalamaları kontrol altına alınarak düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 4.10.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.10.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilimsel Türdeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|-----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Sontest) | 2954.866             | 1  | 2954.866                | 12.068 | .001 |
| Gruplama Ana Etkisi               | 366.878              | 3  | 122.293                 | .499   | .685 |
| Hata                              | 10039.073            | 43 | 244.855                 |        |      |
| Toplam                            | 182900.000           | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F=.499$ ,  $p=.685$ ).

Okuduğunu anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın onuncu denencesinde ileri sürülen deney grupları ile kontrol gruplarının anlama düzeyi sontest puan ortalamaları kontrol altına alındığında anlama düzeyi düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

#### 4.11. ON BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on birinci denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde sontest okuduğunu anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi okuduğunu anlama puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gazete haberi türündeki metinden elde ettikleri okuduğunu anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.11’de verilmektedir.

Çizelge 4. 11 incelendiğinde, sonteste ilişkin en yüksek puanın ( $X_2=71.66$ ) 2. deney, en düşük ( $X_3=63.33$ ) puanın 1. kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. 1. deney grubunun sontest okuduğunu anlama puanı ( $X_1=64.16$ ), 2. kontrol grubunun okuduğunu anlama puanı ( $X_4=70.00$ )’tir. Kalıcılık testi puan ortalamalarında ise 2. kontrol grubunun en yüksek ( $X_4=74.16$ ) olduğu görülmektedir. 1. deney grubunun anlama puanı ( $X_1=60.00$ ); 1. kontrol grubunun okuduğunu anlama puanı ( $X_3=69.09$ ) ve 2. deney grubunun okuduğunu anlama puanı ( $X_2=58.33$ )’tür.



**Çizelge 4.11:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         |    |           | Toplam Puanlar |        | Düzeltilmiş Kalıcılık Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|-----------|----------------|--------|---|-------|
|                 | N  |           | X              | SS     | X d                                     | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 11 | Sontest   | 64.16          | 21.514 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 60.00          | 21.447 | 60.64                                   | 4.138 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Sontest   | 71.66          | 17.494 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 58.33          | 17.494 | 56.62                                   | 3.976 |
| 1. Kontrol (K1) | 11 | Sontest   | 63.33          | 14.974 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 69.09          | 17.580 | 71.19                                   | 4.159 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Sontest   | 70.00          | 23.354 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 74.16          | 9.962  | 73.35                                   | 3.964 |

Grupların gazete haberi türünde metni okuduğunu anlama puanı ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile sontest anlama puan ortalamaları kontrol altına alınarak düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 4.11.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.11.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama, Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|-----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Sontest) | 4433.964             | 1  | 4433.964                | 23.563 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi               | 2291.824             | 3  | 763.941                 | 4.060  | .013 |
| Hata                              | 7715.279             | 43 | 188.178                 |        |      |
| Toplam                            | 211100.000           | 48 |                         |        |      |

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F=4.060$ ,  $p=.013$ ). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi ile saptanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.11.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.11.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Gazete Haberi Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Toplam Puanı Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığın İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

| Karşılaştırma           | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P     |
|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| 1. deney/ 2. deney      | 4.020            | 5.747         | 1.000 |
| 1. deney/ 1. kontrol    | -10.552          | 5.857         | .474  |
| 1. deney/ 2. kontrol    | 12.706           | 5.734         | .194  |
| 2. deney / 1. deney     | -4.020           | 5.747         | 1.000 |
| 2. deney / 1. kontrol   | -14.572          | 5.780         | .094  |
| 2. deney / 2. kontrol   | -16.726*         | 5.603         | .029  |
| 1. kontrol / 2. kontrol | -2.154           | 5.758         | 1.000 |

\*: Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.11.2’deki sonuçlar incelendiğinde, 2. deney ile 2. kontrol arasında 2. kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, diğer gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

Gazete haberi türündeki metinden elde edilen okuduğunu anlama puanı bulguları, araştırmanın on birinci denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının son test puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş kalıcılık testi okuduğunu anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını tam olarak desteklememektedir.

#### 4.12. ON İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on ikinci denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde sontest okuduğunu anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi okuduğunu anlama puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türündeki metinden elde ettikleri okuduğunu anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.12’de verilmektedir.

**Çizelge 4.12:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

| Gruplar         | N  |           | Toplam Puanlar |        | Düzeltilmiş Kalıcılık Puan Ortalamaları |       |
|-----------------|----|-----------|----------------|--------|---|-------|
|                 |    |           | X              | SS     | X d                                     | Sh    |
| 1. Deney (D1)   | 11 | Sontest   | 70.00          | 22.962 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 64.54          | 21.148 | 61.57                                   | 4.810 |
| 2. Deney (D2)   | 12 | Sontest   | 75.00          | 16.236 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 61.66          | 17.494 | 57.37                                   | 4.663 |
| 1. Kontrol (K1) | 11 | Sontest   | 60.00          | 17.056 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 63.63          | 14.333 | 68.05                                   | 4.867 |
| 2. Kontrol (K2) | 12 | Sontest   | 62.50          | 17.122 |   |       |
|                 |    | Kalıcılık | 65.00          | 21.532 | 67.96                                   | 4.609 |

Çizelge 4. 12 incelendiğinde, sonteste ilişkin en yüksek okuduğunu anlama puanının ( $X_2=75.00$ ) 2. deney, en düşük ( $X_3=60.00$ ) puanın 1. kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. 1.deney grubunun sontest okuduğunu anlama puanı ( $X_1=70.00$ ), 2. kontrol grubunun okuduğunu anlama puanı ( $X_4=62.50$ )’dir. Kalıcılık testi okuduğunu

anlama puan ortalamalarında ise 2. kontrol grubunun en yüksek ( $X_4=65.00$ ) olduğu görülmektedir. 1. deney grubunun kalıcılık testi okuduğunu anlama puanı ( $X_1=64.54$ ); 1. kontrol grubunun okuduğunu anlama puanı ( $X_3=63.63$ ) ve 2. deney grubunun okuduğunu anlama puanı ( $X_2=61.66$ )'dır.

Grupların deneme türünde metni okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile sontest okuduğunu anlama puanı ortalamaları kontrol altına alınarak düzeltilmiş kalıcılık testi okuduğunu anlama puanı ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları çizelge 4.12.1'de verilmiştir.

**Çizelge 4.12.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türündeki Metinden Elde Ettikleri Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Toplam Puanı Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F      | P    |
|-----------------------------------|----------------------|----|-------------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken( Sontest) | 4770.060             | 1  | 4770.060                | 19.129 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi               | 850.568              | 3  | 283.523                 | 1.137  | .345 |
| Hata                              | 10223.880            | 43 | 249.363                 |        |      |
| Toplam                            | 201700.000           | 48 |                         |        |      |

Çizelge 4.12.1 incelendiğinde, grupların anlama düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (  $F= 1.137$ ,  $p= .345$ ).

Anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın on ikinci denencesinde ileri sürülen deney grupları ile kontrol gruplarının sontest anlama düzeyi puan ortalamaları kontrol altına alındığında anlama düzeyi düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

#### 4.13. ON ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on dördüncü denencesi: “Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney gruplarının sontest okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular için, deney gruplarının sontest okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını; varsa hangi yönde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, kullanılan üç metin türü için “Pearson Momentler Katsayısı Tekniği” uygulanarak korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu bulgular Çizelge 4.13’de gösterilmektedir.

**Çizelge 13.** Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Bilimsel, Gazete Yazısı, Deneme Türündeki Metinlerde Okuma Hızları ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki

|  | N  | Metin Türü     |               |        |
|--|----|----------------|---------------|--------|
|  |    | Bilimsel Metin | Gazete Haberi | Deneme |
| <b>Okuma Hızı<br/>İle<br/>Okuduğunu Anlama</b> | 24 | -.055          | .458          | .433   |

Çizelge 13 incelendiğinde, hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney gruplarının bilimsel metinde okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r = -.055$ ,  $p = .799$ ). Bu durumda, uygulama sonrasında okuma hızı arttıkça, okuduğunu anlama düzeyinin arttığı yönündeki genel düşünce desteklenmemiştir.

Gazete haberinde okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak ( $r = .458$ ,  $p = .025$ ) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu veriler, uygulama sonrasında okuma hızı arttıkça, okuduğunu anlama düzeyinin arttığı yönündeki genel düşünceyi destekler niteliktedir.

Deneme türünde metinde okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ( $r = .433$ ,  $p = .034$ ). Bu

sonuç, uygulama sonrasında okuma hızı arttıkça, okuduğunu anlama düzeyinin arttığı genel düşüncesini destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar, Akçamete (1992)'nin üniversite öğrencileri; Dökmen (1994)'in lise ve üniversite öğrencileri üzerinde tek metin türünde yaptığı ölçümlerin sonuçlarıyla ve Coşkun (2002-a)'un lise öğrencileri üzerine üç metin türünde yaptığı ölçümlerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Coşkun'un ölçümünde bilimsel metinde okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki gazete haberi ve edebi metindekine göre daha düşük çıkmıştır.

Uygulama sonrası deney gruplarının okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ilişki bakımından metin türleri karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Okuma hızı ile anlama düzeyi arasında en yüksek ilişki gazete haberi metnindedir ( $r = .458$ ). Deneme türündeki metinde ilişki düzeyi de buna yakındır ( $r = .433$ ). Bilimsel metinde ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır ( $r = -.055$ ). Bu sonuç Blommers ve Lindquist (1954)'in bilimsel metinlerde okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin düşeceği yolundaki görüşüyle paralellik oluşturmaktadır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular yapılan araştırma ve kuramsal çerçeve bağlamında tartışılmıştır. Öğrencilerin değişik türdeki metinleri okumaya karşı ilgilerinin ve alışkanlıklarının farklılık gösterebilecek olması hesaba katılarak, okuma hızlarını ve anlama düzeylerini sadece bir tür metin üzerinde ölçmenin yanıltıcı sonuçlar verebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada üç farklı türde metin hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin düzeyine uygun olduğu düşünülen bir bilimsel metin, bir gazete haberi metni, bir de deneme türünde metin hazırlanmıştır. Bu metinler üzerinde deneysel işlemler öncesinde, sonrasında ve deneysel işlemlerden üç ay sonra ölçümler yapılmıştır.

#### 5.1. OKUMA HIZI

Hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel bir metinde okuma hızını belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına okuma hızı ön ölçümü , son ölçümü ve kalıcılık ölçümü (deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra) yapılmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların ön ölçüm ile son ölçüm toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınınmıştır (Çizelge 4.4.1). Analiz sonuçları grupların sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. (Tablo 4.4.2). Deney gruplarının puanlarının ( $X_1= 497.16$ ,  $X_2= 524.83$ ), kontrol gruplarının puanlarından ( $X_3= 183.58$ ,  $X_4= 169.16$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Bilimsel metindeki okuma hızı sontest puanları incelendiğinde gruplar arası anlamlı farkın her iki deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmaktadır (Çizelge 4.4.3).

Deneysel uygulamanın tamamlanmasından on iki hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, kovaryans analizi ile sınınmıştır. Her iki deney gurubunun kalıcılık testi okuma hızı toplam puanlarının ( $X_1=518.09$ ,  $X_2= 626.16$ ), kontrol grupları kalıcılık testi

okuma hızı toplam puanlarına ( $X_3= 187.54$ ,  $X_4=229.91$ ) göre yüksek olduğu, ancak anlamlı farkın ikinci deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Çizelge 4.7.2).

Hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin gazete haberi türünde bir metinde okuma hızını belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına okuma hızı ön ölçümü, son ölçümü ve kalıcılık ölçümü (deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra) yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların ön ölçüm ile son ölçüm toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınıanmıştır (Çizelge 4.2.). Analiz sonuçları grupların sontest okuma hızı toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.2.2). Deney gruplarının okuma hızı puanlarının ( $X_2=508.66$ ,  $X_2= 508.66$ ), kontrol gruplarının okuma hızı puanlarından ( $X_3= 187.91$ ,  $X_4= 195.50$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Gazete haberi metinindeki okuma hızı sontest puanları değerlendirildiğinde gruplar arası anlamlı farkın her iki deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmaktadır ( Çizelge 4.2.2.).

Deneysel uygulamanın tamamlanmasından on iki hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, kovaryans analizi ile sınıanmıştır. Her iki deney gurubunun kalıcılık testi toplam puanlarının ( $X_1= 560.81$ ,  $X_2= 619.58$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalamalarına ( $X_3= 179.18$ ,  $X_4= 222.91$ ) göre yüksek olduğu, ancak anlamlı farkın 2. deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Çizelge 4.8.1.).

Hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin deneme türünde bir metinde okuma hızını belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına okuma hızı ön ölçümü, son ölçümü ve kalıcılık ölçümü (deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra) yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların ön ölçüm ile son ölçüm toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınıanmıştır (Çizelge 4.3.). Analiz sonuçları grupların okuma hızı son ölçüm toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.3.2). Deney gruplarının puanlarının ( $X_1= 364.41$ ,  $X_2= 458.66$  ), kontrol gruplarının puanlarından ( $X_3= 255.83$ ,  $X_4= 204.66$  ) yüksek olduğu görülmüştür. Deneme türündeki metinde, okuma hızı sontest puanları değerlendirildiğinde gruplar arası anlamlı farkın her iki deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmaktadır (Çizelge 4.3.2.).

Deneysel uygulamanın tamamlanmasından on iki hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup



olmadığı, kovaryans analizi ile sınanmıştır. Her iki deney gurubunun kalıcılık testi toplam puanlarına ( $X_1=528.90$ ,  $X_2=598.25$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalamalarına ( $X_3=214.36$ ,  $X_4=222.25$ ) göre yüksek olduğu, ancak anlamlı farkın 2. deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Çizelge 4.9.1.)

Araştırma bulguları doğrultusunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Genel olarak okuma hızları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Aşağıdaki paragraflarda gruplar arasında oluşan bu farkların nedenleri tartışılmıştır.

Claparède'nin Fransızca metinler üzerinde yaptığı ölçümlerde, farklı yaşlardaki öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı şu şekilde belirlenmiştir (Akt: Göğüş, 1978: 77-78):

| YAS | ERKEK      | KIZ        |
|-----|------------|------------|
| 7   | 33 kelime  | 43 kelime  |
| 10  | 112 kelime | 114 kelime |
| 13  | 143 kelime | 144 kelime |

Göğüş (1978: 78), Türkçe'nin yapısı itibarıyla uzun kelimelere sahip olması bakımından hızlı okumaya İngilizce kadar elverişli olmadığını söylemektedir. Göğüş, kendi deneyimlerinden yola çıktığını belirterek okuma hızlarına ilişkin olarak şunları söylemektedir: "Türkçe'de ikinci sınıfta 50, beşinci sınıfta sessiz 110 sözcük okunabiliyor. Ortaokul üçüncü sınıfta iyi bir öğrenci sesli 90, sessiz 150, lisede en iyi okuyucu sessizde 200 sözcük okuyabilmektedir. Bu hızı 250'ye kadar çıkaran yetişkinler vardır."

Fransa'da yapılan araştırmaların sonuçlarına göre 13-14 yaşlarındaki (7-8. sınıfta öğrenim gören) bir öğrenci % 65-75 dolayında anlama ile ortalama 250-300 kelime okuyabilmektedir. Güneş, Fransızca ve Türkçe'nin yapısındaki farklılıklardan dolayı bu rakamların Türkçe için aynen geçerli olamayacağını aynı yaş grubundaki Türk çocukların okuma hızlarının dakikada 160 kelime olması gerektiğini belirtmektedir (Akt: Coşkun, 2002-a: 28).

Uygulama öncesi yapılan okuma hızı ölçümlerinde, Güneş'in ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için verdiği okuma hızı değerlerine benzer okuma hızı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak, bu okuma hızı değerleri bilgi çağı olan günümüzde iyi bir okuyucu için yeterli görülmemektedir. İyi okuyucular, sekizinci sınıfa geldiklerinde

kolay metinleri okurken dakikada 200-300 kelimelik bir hız kazanmış olmalıdır. Çok iyi okuyucular, özel bir eğitimle dakikada 400 kelimedenden fazla okuyabilmektedir (Bamberger, 1990: 13). Buna göre, araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol gruplarının kişisel özellikleri incelendiğinde benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu çerçevede yapılan hızlı okuma teknikleri uygulamaları sonrasında deney grupları lehine anlamlı farkın çıkmasında, uygulanan tekniklerin etkili olduğu söylenebilir.

## 5.2. OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ

Hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel bir metinde okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama öntest, sontest ve kalıcılık testi (deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra) uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınıanmıştır (Çizelge 4.4.1). Analiz sonuçları grupların sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.4.2). Deney gruplarının sontest puanlarının ( $X_1=70.83$ ,  $X_2=69.16$ ), kontrol gruplarının sontest puanlarından ( $X_3= 52.50$ ,  $X_4= 66.66$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilimsel metinindeki okuduğunu anlama sontest puanları incelendiğinde gruplar arası anlamlı farkın her iki deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmaktadır (Çizelge 4.1.3).

Deneysel uygulamanın tamamlanmasından on iki hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, kovaryans analizi ile sınıanmıştır. Her iki deney gurubunun kalıcılık testi toplam okuduğunu anlama puanlarının ( $X_1=63.63$ ,  $X_2=58.33$ ), kontrol grupları kalıcılık testi toplam okuduğunu anlama puanlarına (  $X_3=55.45$ ,  $X_4=65.00$ ) göre anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir (Çizelge 4.10.2.). Bu sonuçlar hızlı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama üzerindeki deney grupları lehine etkinin etkisinin korunamadığını göstermektedir.

Hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin gazete haberi türünde bir metinde okuma anlama düzeylerini belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama öntest, sontest ve kalıcılık testi (deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra) yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen

veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınınmıştır (Çizelge 4.5.). Analiz sonuçları grupların sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir (Tablo 4.5.2). Deney gruplarının okuduğunu anlama puanlarının ( $X_1=64.16$ ,  $X_2=71.66$ ), kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ( $X_3=63.33$ ,  $X_4=70.00$ ) göre herhangi bir fark oluşmadığı görülmektedir.

Deneysel uygulamanın tamamlanmasından on iki hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, kovaryans analizi ile sınınmıştır. Her iki deney grubunun kalıcılık testi okuduğunu anlama puanlarının ( $X_1=60.00$ ,  $X_2=58.33$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi okuduğunu anlama ortalamalarına ( $X_3=69.09$ ,  $X_4=74.16$ ) göre yüksek olduğu, ancak anlamlı farkın 2.deney grubu ile 2. kontrol grubu arasında, 2. deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Çizelge 4.11.1.). Bu verileri göre, kalıcılık testi okuduğunu anlama düzeyi puanlarında sontest okuduğunu anlama puanlarına göre az da olsa farkın olduğu söylenebilir.

Hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin deneme türünde bir metinde okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına okuma hızı öntest, sontest ve kalıcılık testi (deneysel işlemlerin tamamlanmasından on iki hafta sonra) yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınınmıştır (Çizelge 4.6.). Analiz sonuçları grupların okuduğunu anlama sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 4.6.2). Deney gruplarının okuduğunu anlama puanları ( $X_1= 70.00$ ,  $X_2= 75.00$ ), kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ( $X_3= 60.00$ ,  $X_4= 62.50$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneme türündeki metinde, okuduğunu anlama sontest puanları değerlendirildiğinde gruplar arası anlamlı farkın her iki deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmaktadır ( Çizelge 4.6.2.). Deneysel uygulamanın tamamlanmasından on iki hafta sonra tüm gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, kovaryans analizi ile sınınmıştır. Deney gruplarının kalıcılık testi okuduğunu anlama puanlarının ( $X_1=64.54$ ,  $X_2=61.66$ ), kontrol gruplarının kalıcılık testi okuduğunu anlama puanlarının ortalamalarına ( $X_3= 63.63$ ,  $X_4=65.00$ ) göre, anlamlı farkın olmadığı görülmüştür (Çizelge 4.12.1.). Bu veriler sonucunda, hızlı okuma

tekniklerinin okuduğunu anlama düzeyine son testte çıkan az da olsa etkisinin kalıcılık testinde kalmadığını söyleyebiliriz.

Hızlı okuma teknikleri öğretimi sonrasında deney ve kontrol grupları arasında bilimsel türdeki metni ve deneme türündeki metni okuduğunu anlamada deney grupları lehine farklılıklar görülürken; gazete haberi türündeki metni okuduğunu anlamada anlamlı fark görülmemiştir.

Bu konuda ülkemizde yapılan benzer bir çalışmada, Akçamete ve Güneş (1992: 463- 471) tarafından üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubu üzerinde, “Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı” deney ve kontrol gruplarının okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunda, kontrol grubuna göre “tam okuma”da anlama bakımından başarılı olurken; seçmeli okumada ise anlama bakımından başarılı olamadığı belirtilmiştir.

Özetle, hızlı okuma teknikleri dersi alan sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel metinleri ve deneme türünde metinleri, hızlı okuma teknikleri dersi almayan öğrencilere göre iyi anladıkları söylenebilir.

### **5.3. OKUMA HIZI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Eldeki çalışmada öğrencilerin deney gruplarının okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını; varsa hangi yönde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, kullanılan üç metin türü için “Pearson Momentler Katsayısı Tekniği” uygulanarak korelasyon analizleri yapılmıştır.

Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney gruplarının bilimsel metinde okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r = -.055$ ,  $p = .799$ ). Bu durumda, uygulama sonrasında okuma hızı arttıkça, okuduğunu anlam düzeyinin arttığı yönündeki genel düşünce desteklenmemiştir.

Gazete haberinde okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak ( $r = .458$ ,  $p = .025$ ) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu veriler, uygulama sonrasında okuma hızı arttıkça, okuduğunu anlama düzeyinin arttığı yönündeki genel düşünceyi destekler niteliktedir.

Deneme türünde metinde okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ( $r = .433$ ,  $p = .034$ ). Bu

sonuç, uygulama sonrasında okuma hızı arttıkça, okuduğunu anlama düzeyinin arttığı genel düşüncesini destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar, Akçamete (1990)'nin üniversite öğrencileri; Dökmen (1994)'in lise ve üniversite öğrencileri üzerinde tek metin türünde yaptığı ölçümlerin sonuçlarıyla ve Coşkun (2002-a)'un lise öğrencileri üzerine üç metin türünde yaptığı ölçümlerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Coşkun (2002a)'un ölçümünde bilimsel metinde okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki gazete haberi ve edebi metindekine göre daha düşük çıkmıştır.

Uygulama sonrası okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ilişki bakımından metin türleri karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Okuma hızı ile anlama düzeyi arasında en yüksek ilişki gazete haberi metnindedir ( $r = .458$ ,  $p = .025$ ). Deneme türündeki metinde ilişki düzeyi de buna yakındır ( $r = .433$ ,  $p = .034$ ). Bilimsel metinde ise ilişki bulunamamıştır ( $r = -.055$ ,  $p = .799$ ). Bu sonuç Blommers ve Lindquist'in bilimsel metinlerde okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin düşeceği yolundaki görüşüyle paralellik oluşturmaktadır.

Deneyisel araştırmalarda deney gruplarında okuma hızında ve okuduğunu anlama düzeyindeki artışlar, deneysel araştırmalarda sıklıkla gözlenen, tıp dünyasında plasebo etkisi, sosyal ve endüstriyel psikolojide Hawthorne etkisi olarak tanımlanan etki araştırma sürecine katılan öğrencileri etkilemiş olduğu düşünürebilir. Bu etki deneysel sürece katılan bireylerin başarılı olma inancı ile performanslarını arttırmaları olarak açıklanabilir (Worthen ve Sanders, 1973; Akt. Yılmaz, 2007: 100). Öğrencilere uygulamanın ilk haftası tekniklerin öğrenilmesi sonucunda okuma hızında ve okuduğunu anlama düzeyinde oluşabilecek ilerlemeler konusunda bilgi verilerek öğrenciler derse motive edilmiştir. Bu nedenle öğrenciler yapılan çalışmaların gerekliliğinin bilincinde olduklarını, uygulama boyunca okuma hızı ve okuduğunu anlama seviyelerini merak ederek göstermişlerdir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. SONUÇLAR

Araştırmada denencelere göre sonuçları vermeden önce, dört gruptaki öğrencilerin öntest ve sontest okuma hızı ile okuduğunu anlama puanlarının verilmesinin araştırmanın anlaşılabilirliği açısından doğru olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, deney gruplarının okuma hızları ve okuduğunu anlama puanları Çizelge 6.1’de verilmiştir.

**Çizelge 6.1.** Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Puanları

|                | Öğrenci Numarası | Öntest  |        | Sontest |        |
|----------------|------------------|---------|--------|---------|--------|
|                |                  | O. Hızı | Anlama | O. Hızı | Anlama |
| 1. Deney Grubu | 1                | 229,00  | 86,60  | 664,00  | 86,60  |
|                | 2                | 235,00  | 83,30  | 559,00  | 93,30  |
|                | 3                | 241,00  | 76,60  | 446,00  | 86,60  |
|                | 4                | 222,00  | 80,00  | 399,00  | 80,00  |
|                | 5                | 176,00  | 70,00  | 359,00  | 63,30  |
|                | 6                | 163,00  | 66,60  | 392,00  | 56,60  |
|                | 7                | 189,00  | 60,00  | 470,00  | 83,30  |
|                | 8                | 134,00  | 43,30  | 392,00  | 63,30  |
|                | 9                | 141,00  | 46,60  | 237,00  | 53,30  |
|                | 10               | 146,00  | 43,30  | 347,00  | 46,60  |
|                | 11               | 166,00  | 63,30  | 374,00  | 73,30  |
|                | 12               | 129,00  | 33,30  | 340,00  | 40,00  |
| 2. Deney Grubu | 1                | 235,00  | 83,30  | 790,00  | 86,60  |
|                | 2                | 230,00  | 86,60  | 418,00  | 73,30  |
|                | 3                | 221,00  | 80,00  | 760,00  | 76,60  |
|                | 4                | 242,00  | 73,30  | 493,00  | 90,00  |
|                | 5                | 176,00  | 70,00  | 457,00  | 73,30  |
|                | 6                | 167,00  | 66,60  | 433,00  | 80,00  |
|                | 7                | 168,00  | 63,30  | 439,00  | 56,60  |
|                | 8                | 189,00  | 50,00  | 390,00  | 76,60  |
|                | 9                | 136,00  | 46,60  | 463,00  | 76,60  |
|                | 10               | 143,00  | 50,00  | 349,00  | 73,30  |
|                | 11               | 142,00  | 40,00  | 441,00  | 56,60  |
|                | 12               | 128,00  | 33,30  | 359,00  | 56,50  |

Yalnızca ilköğretim Türkçe programının uygulandığı kontrol gruplarının okuma hızları ve okuduğunu anlama puanları Çizelge 6.2.'de verilmiştir.

**Çizelge 6.2.** Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Puanları

|                         | Öğrenci Numarası | Öntest     |        | Sontest    |        |
|-------------------------|------------------|------------|--------|------------|--------|
|                         |                  | Okuma Hızı | Anlama | Okuma Hızı | Anlama |
| <b>1. Kontrol Grubu</b> | 1                | 239,00     | 83,30  | 284,00     | 66,60  |
|                         | 2                | 229,00     | 80,00  | 221,00     | 70,00  |
|                         | 3                | 223,00     | 80,00  | 253,00     | 60,00  |
|                         | 4                | 238,00     | 76,60  | 240,00     | 53,30  |
|                         | 5                | 177,00     | 70,00  | 151,00     | 60,00  |
|                         | 6                | 164,00     | 66,60  | 197,00     | 46,60  |
|                         | 7                | 166,00     | 63,30  | 220,00     | 70,00  |
|                         | 8                | 190,00     | 60,00  | 199,00     | 63,30  |
|                         | 9                | 136,00     | 43,30  | 121,00     | 50,00  |
|                         | 10               | 143,00     | 46,60  | 187,00     | 56,60  |
|                         | 11               | 148,00     | 43,30  | 185,00     | 80,00  |
|                         | 12               | 130,00     | 33,30  | 127,00     | 33,30  |
| <b>2. Kontrol Grubu</b> | 1                | 236,00     | 86,60  | 212,00     | 83,30  |
|                         | 2                | 232,00     | 86,60  | 189,00     | 73,30  |
|                         | 3                | 222,00     | 76,60  | 269,00     | 83,30  |
|                         | 4                | 243,00     | 73,30  | 218,00     | 80,00  |
|                         | 5                | 176,00     | 70,00  | 151,00     | 76,60  |
|                         | 6                | 169,00     | 66,60  | 159,00     | 73,30  |
|                         | 7                | 170,00     | 63,30  | 181,00     | 73,30  |
|                         | 8                | 191,00     | 56,60  | 201,00     | 56,60  |
|                         | 9                | 137,00     | 46,60  | 200,00     | 50,00  |
|                         | 10               | 143,00     | 50,00  | 174,00     | 66,60  |
|                         | 11               | 143,00     | 40,00  | 151,00     | 33,30  |
|                         | 12               | 129,00     | 33,30  | 150,00     | 46,60  |

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırma denenceleri doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

1. Hızlı okuma tekniği etkinliklerinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş

sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında 1. deney grubu ve 2. deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**2.** Hızlı okuma tekniği etkinliklerinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında 1. deney grubu ve 2. deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**3.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde öntest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest sessiz okuma hızı ortalamaları arasında 1. deney grubu ve 2. deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**4.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puan ortalamaları arasında, düzeltilmiş sontest anlama puan ortalamaları arasında 1. deney grubu ile 1. kontrol grubu arasında, 1. deney grubu lehine farklılaşma bulunurken, 2. kontrol grubu ile anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. 2. deney grubu ile 1. kontrol grubu arasında deney grubu lehine farklılaşma bulunurken, 2. kontrol grubu ile anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

**5.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puanı ortalamaları arasında, deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**6.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde öntest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır.



Deney gruplarının anlama puanları yükseltilmiş ancak bu yükselme gruplar arasında anlamlı fark oluşturmamıştır.

**7.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde sönstest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında 1. deney ve 2. deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

**8.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde sönstest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında 1. deney ve 2. deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

**9.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde sönstest sessiz okuma hızları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi sessiz okuma hızı ortalamaları arasında 1. deney ve 2. deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

**10.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, bilimsel türdeki metinlerde sönstest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**11.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, gazete haberi türündeki metinlerde sönstest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir farka neden olmamıştır.

**12.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, deneme türündeki metinlerde sontest anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi anlama puanı ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**13.** Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney gruplarının sontest okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bakımından metin türleri karşılaştırıldığında, şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Okuma hızı ile anlama düzeyi arasında en yüksek ilişki gazete haberi metnindedir ( $r = .458$ ). Deneme türündeki metinde ilişki düzeyi de buna yakındır ( $r = .433$ ). Bilimsel metinde ise bu ilişki azalmakta ve negatifleşmektedir ( $r = -.055$ )

## 6.2. ÖNERİLER

Bu araştırma hızlı okuma tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızına ve okuduğunu anlama etkisini sınamak amacı ile yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:

**1.** Uygulama sonrasında sontestlerde ortaya çıkan okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarındaki belirgin artış 12 hafta sonra yapılan kalıcılık testleri sonuçlarına göre okuma hızı ve okuduğunu anlamadaki kalıcılığın hala sürüyor olması diğer dersler (Sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, matematik v.b) açısından da önemli görülmektedir. Bu nedenle uygulama sonrasında kazanılan okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin bu derslerde de kullanılması için ders öğretmenleri tarafından öğrencilere ortam yaratılması bu becerileri geliştireceği düşünülmektedir.

**2.** Akçamete (1992: 464)'ye göre hızlı okuma tekniği programında bu dersin “bilgi kazanmaktan çok beceri kazanmaya yönelik” olduğu belirtilmektedir. Buna göre bundan sonra hazırlanacak hızlı okuma tekniği programı kazanımlarının hedeflerinin hızlı

okuma tekniğinin bir eğitim programı olduğu göz önüne alınarak hazırlanması uygun olacaktır.

**3.** Araştırma 6 haftalık sürede uygulanmıştır. Yalnız hızlı okuma bilincinin tam olarak yerleşebilmesi ve öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kavranabilmesi için hazırlık ve güdüleme etkinlikleri daha uzun süreli gerçekleştirilebilir. Bu nedenle uygulama süresi uzatılabilir.

**4.** İlköğretim kurumlarında derslerin bir öğretim yılını kapsamaktadır. Hızlı okuma uygulamasının 6 haftayla sınırlı tutulması yerine haftada iki saat olmak üzere bir yarıyla yayılmasının uygulamanın daha verimli hale getireceği düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin günlük hayatlarında okuma ve anlama becerilerini daha fazla geliştirmelerine imkan sağlanmış olacaktır.

### **6.2.2. Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler:**

**1.** Bu araştırmada hızlı okuma tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi sınanmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı okul ve yaş grupları üzerinde hızlı okuma tekniğinin etkisi sınanabilir. Aynı zamanda bu alanda araştırma yapmak istendiğinde farklı yaş gruplarında öğrencilerin okuma hızları ve okuduğu anlama düzeylerini tespit edilerek araştırmaya başlanabilir.

**2.** Bu araştırmada okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için araştırmacının hazırlamış olduğu hızlı okuma etkinlikleri kullanılmıştır. Benzer bir araştırmada da hazırlanacak daha farklı etkinlikle, değişik öğrenci grupları üzerinde hızlı okuma tekniğinin okuma hızına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisi sınanabilir.

**3.** Bu araştırmada araştırmaya ilişkin veriler okuma hızı ölçümleriyle ve okuduğunu anlama testi kullanılarak toplanmaktadır. Bu araçlar kullanılarak nicel veriler elde edilmektedir. Benzer bir araştırmada görüşme ve gözlem yapılarak öğretmen ve öğrencilerin hızlı okuma tekniğinin bilişsel ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri, nitel verilerle de desteklenebilir.

4. Yapılan araştırmada uygulamaya dahil edilen bütün öğrencilerin hem Türkçe dersi hem de deney gruplarına uygulanan hızlı okuma tekniği dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Benzer bir araştırmada hızlı okuma tekniğinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlam düzeylerine etkisi sınanırken, gruplara farklı öğretmenler tarafından ders verdirilerek öğretmenin bu tekniklerin uygulanmasındaki etkisi sınanabilir.

5. Okuma yazmayı ses temelli öğrenen çocuklar ile cümle temelli öğrenen çocuklar üzerinde hızlı okuma tekniğinin okuma hızına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisi sınanabilir.

6. Araştırma sonucunda hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyine olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer çalışmalar değişik gruplarda sınanabilir. Shores ve Husbands (1950: 54) okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu yönde; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında yapılan ölçümler sonucunda ise olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Başka bir anlatımla, zeki bireylerden oluşan bir grupta hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zekâ seviyesi düşük olan bireylerden oluşan bir grupta ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksektir. Bu doğrultuda üstün yetenekli öğrencilerle zekâ seviyesi normal olan öğrenciler üzerinde hızlı okuma tekniğinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisi karşılaştırılarak sınanabilir.

7. Okuma hızı ve okuduğunu anlamadaki artışın okullardaki hangi derslere ne düzeyde etkili olduğu konusunda çalışmalar yapılabilir.

8. Ailenin sosyo- ekonomik ve eğitim durumu ile okuma hızı ve okuduğunu anlama kazanım düzeyi arasındaki ilişki incelenebilir.

### **6.2.3. Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler**

1. Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede en uygun yöntem ve teknikleri bilmek ve uygulamak zorundadırlar. Bu nedenle okuma hatalarını düzeltmede, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı

okumayı sağlamada etkili olan ‘‘Hızlı Okuma Tekniği’’ konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.

2. Öğretmenler, öğrencilere hızlı okuma becerisi kazandırmak için, okul içerisinde hızlı okuma kursları açarak öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerine geliştirmek için çalışmalar yapabilirler.

## KAYNAKLAR

- Acat, B. (1998) Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt 1., 577- 584. Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Akçamete, G.(1990) Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 2, ss. 735- 753.
- Akçamete, G ve Güneş, F. (1992) Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 25 S. 2, ss. 463-471.
- Akçamete, G. Avcıoğlu, H (1996) Lova Sessiz Okuma Testi Düzeyi Formu'nun Uyarlama, Geçerlilik- Güvenirlilik Çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, s:2 ss: 56-67.
- Akçamete, G. (1999) *Etkili ve Hızlı Okuma: "Okumayı Nasıl Geliştirebiliriz?"*. Aydoğdu Ofset: Ankara.
- Akçamete, G. ve Özsoy, Y. (2000) *Liseler İçin Hızlı Okuma Teknikleri*. Ecem Yayınları: Ankara.
- Aksan, D. (1998) *Her Yönüyle Dil*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Akten, R. (2007) *Hızlı Okuma ile Öğrenme*. Nesil Yayınları: İstanbul.
- Arıkmert, H. (2006) *Hızlı Okuma Teknikleri*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Atılğan, H., Kan, A., Doğan, N. (2006) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık: Ankara.

- Avcioğlu, H. (2000) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, s:25, ss:10-17.
- Bacon, F. (2006) *Denemeler*, (Çev.: A. Göktürk). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık: İstanbul.
- Bamberger, R. (1990) *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, (Çev. Bengü Çapar). Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Baran, Z. (2007) *Hızlı Okuma*. Bilgivizyon Yayınları: İzmir.
- Baykızı, M. (2005) *Hızlı Okuma Teknikleri*. Kar Yayınları: İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1993) Okuma Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (193), 15-20.
- Blaha, A. ve Bennett, J. M. (1993) *Yeni Okuma Teknikleri* (Çev. Doğan Şahiner). Remzi Yayınları: İstanbul.
- Blommers, Paul J. ve Lindquist, E. F. (1954) "Rate of Comprehension of Reading: Its Measurement and Its Relationship to Comprehension", *The Journal of Educational Psychology*, sayı: 34, s. 449-473.
- Buzan, T. (2005) *Hızlı Okuma* ). Alfa Yayınları: İstanbul.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Eğitim Kitabevi: Konya.
- Carver, R. P. (1982) "Optimal Rate of Reading", *Reading Research Quarterly*, 18 (1), s: 56-58.
- Carver, R. P. (1989) "Silent Reading Rates In Grade Equivalents", *Journal Reading Behavior*. Vol: 21. Kansas City.

- Çakıroğlu, A. (2006) “Üstbilişsel Stratejiler ve Okuduğunu Anlama” .*Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara. Cilt 1., ss. 197-203
- Çelenk, S. ve Çalışkan M. (2004). “Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi.” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı. 309, ss. 24-33.
- Çam, B. (2006) *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Coşkun, E. (2002-a) *Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Coşkun, E. (2002-b) “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. *Eğitim Araştırmaları*, sayı. 9, ss. 41-51.
- Coşkun, E. (2002-c) “Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, s. 11, ss. 231- 244.
- Coşkun, E. (2003). “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler” *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, s. 13., ss. 101-130.
- Coşkun, E. (2006). “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı.172. ss. 29- 39.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Pegema Yayıncılık: Ankara.



- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. MEB Yayınları: Ankara.
- Demiray, S. (2007). *Bilimsel Olarak NLP İle Anlayarak Hızlı Okuma*. Kariyer Yay: İstanbul.
- Earge, P. (2001). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*. MEM: Ankara.
- Fry, R. (2000) *Kitap Nasıl Okunur? (Çev. F. Kurtulmuş)*. Timaş Yayınları: İstanbul.
- Güteryüz, H. (2000) *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gündemir, Y. (2002) *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Güneş, F. (1999). *Hızlı Okuma Teknikleri*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Gürcan, H. (1999). *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Gürses, R. (1996) "Okuma-Anlama Üzerine", *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, S: 28, Cilt: IX, ss. 98-103.

- Göğüş, B. (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Kadioğlu Matbaası: Ankara.
- Gökçe, B. (1988) *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Savaş Yayınları: Ankara.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability (Ninth Edition)*. Longman: New York.
- Kadioğlu, M. (2004) *Çok Hızlı Okuma Teknikleri*. İm Yayınları: İstanbul.
- Karakuş, E. T. (2007) *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karasakaloğlu, N. (2006) “Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi” , Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi(Birinci Cilt), Gazi Üniversitesi, Ankara: s:166-184.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kayalan, M. (2003) *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi: Ankara.
- Kılıç, A.(2000) *İlk okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

- Koçyiğit, S. (2003) *İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Pegema Yayınları: Ankara.
- Küçük, S. (1998) *Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlam Becerisine Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Luma, S. (2002) *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarının Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- MEB. (1997) Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, s. 2483, ss. 786- 817.
- Mikulecky, B. S. and Jeffries L.. (1986) *Reading Power, Reading Faster, Thinking Skills, Reading for Pleasure, Comprehension Skills*. Addison-Wesley Publishing Company: Boston.
- Mosback, G. and Mosback V. (1999) *Practical Faster Reading. (Eighteenth Printing)*. Cambridge University Pres: Cambridge.
- Oakhill, J. (1993). *Childrens Difficulties in Reading Comprehension, Educational*. Pichology Review, vol. 5
- Öz, F ( 2006 ) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Özbay, M. (2000) *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri- Alan Araştırması*. Ankara.

- Özbay, M. (2006) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap: Ankara.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu N. S. (1990) *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye, Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Olmaması Sorunu, Nedenleri ve Çözüm Yolları*. Milliyet Yay: Ankara.
- Özdemir, E. (1975) *Anlayarak Okumak*. MÖM Yayınları: Ankara.
- Razon, N. (1982). Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü. *Eğitim ve Bilim*. s. 39, 19-23.
- Rain, A. (2006) *Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri* (Çev. İ. Şener). Pegasus Yayınları: İstanbul.
- Reça, Ö. F. (2006) *Daha Az Zamanda Daha İyi Öğrenerek Hızlı Okuma*. Akis Kitap: İstanbul.
- Richadeau, F., Gauquelin, M. and Gauquelin. F. (1990) *Çok Hızlı Okuma Teknikleri* (Çev. A. Sarp). Nil Yayıncılık: Ankara.
- Russel, D. H. (1949) Reading and Child Development, Reading in The Elementary School, Forty Eighty Yearbook, The National Society for The Study of Education, Part II. Chicago University Pres: Chicago.
- Ruşen, M. (2006) *Hızlı Okuma*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu N. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Öğrenme ve Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. XVI. *Eğitim Bilimleri Kongresi*. 5-7 Eylül 2007. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Senemoğlu. N. (2005) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitapevi: Ankara.

- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sidekli, S, Buluç, B. (2006). “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerini Okuduğun Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi(Birinci Cilt)*, Gazi Üniversitesi, Ankara: s:154–165.
- Shores, H. J. and Husbands. K. L. (1950) “Are Fast Readers The Best Readers?” *Elementary English*, 52-57.
- Smith, F. (1971) *Understanding Reading-A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York.
- Smith, H. P and Dechant, E. V. (1961). *Psychology İn Teaching Reading*. Englewood Cliffs, N.J. Printice: Hall İnc.
- Stanovich, E. K., Nathan, R. G. and Zolman, J.E.(1988).The developmental lag hypothesis in reading. Longitudinal and matched reading level comparisons. *Child Development*, 71-86.
- Sticht, T. G. (1984) Rate of Comprehending by Listening or Reading Comprehension, In J. Flood (Ed.) *Understanding Reading Comprehension*, Newark, DE: *International Reading Associaton*. 140-160.
- Şimşek, E. (2006) *Anlayarak Hızlı Okuma*. Yaşam Yayınları: İstanbul.
- Tazebay, A. (1995) *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Tazebay, A. (2005) *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. MEB Yayınları: Ankara.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları: Ankara.

- Tekin, H. (1994) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları: Ankara.
- Tinker, M. A. and Mccullough. M. C. (1968) *Teaching Elementary Reading. (Third Edition)*. Appleton-Century-Crofts: New York
- Townsend, R. (1997) *Okuma Zenginliği (Çev. Tayfur Keskin)*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Tunalı, M. (2006) *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme*. Yakamoz Yayınları: İstanbul.
- Türkkan, R. O. (2004) *Anlayarak Çok Hızlı Okuma*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Uysal, Ş. (1976) *Sosyal Bilim Araştırmalarında Kullanılan Araçların Geçerlik ve Güvenirlikleri*. Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları: Ankara.
- Ünalın, Ş. (1999) *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Gazi Üniv. Basımevi: Ankara.
- Weiss, D. (1993) *Anlayarak Hızlı Okuma. (Çev. Doğan Şahiner)*. Rota Yayıncılık: İstanbul.
- Wiersma, W. (1985) *Research Methods in Education: An Introduction Third Edition, Revised Printing*, Allyn and Bacon, Int.
- Worthen, B.R. and Sanders, J. R. (1973) *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Charles A. Jones Publishing Company: Ohio.
- [www.doktorhakan.com/osa/gozs/ah3.html](http://doktorhakan.com/osa/gozs/ah3.html) 20-05-2007 saat: 10:00
- <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297> , 19-04-2007, saat: 01:09

- [www.//yeniport.com](http://yeniport.com) , 31-05-2007, saat: 23:13
- Yalçın, A . (2002) *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Yangın, B. (1999) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. MEB Yayınları: Ankara.
- Yılmaz, S. (2007). *Kubaşık Öğrenmenin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Akademik Başarılarına ve Birlikte Çalışma Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Yiğittürk, H. (2005) *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

## **EKLER**

**Ek-1** : Uygulama Metinleri

**Ek-2** : Okuduğunu Anlama Testleri

**Ek-3** : Kişisel Bilgi Formu

**Ek-4** : Hızlı Okuma Tekniğine Uygun Olarak Hazırlanmış Ders Planları

**Ek-5** : Görme Yelpazesı Kartı

**Ek-6** : Okuma Gelişim Tablosu

**Ek-7** : Öğrenci Egzersiz Kitabı Etkinliklerinden Örnekler

**Ek-1:** Uygulama Metinleri ( 1. Metin)



## BANA RENGİNİ SÖYLE

Uzmanlara göre insanları sevdikleri renkler aynı zamanda kişiliklerini de ele veriyor. Renklerin insan psikolojisi ve davranışları üzerinde önemli etkileri olduğunu dikkat çeken uzmanlara göre , sevilen renkler aynı zamanda kişiliği de ele veriyor. Psikiyatrist Nihat Kaya'ya göre, son 10 yıldır geliştirilmeye çalışılan kromoterapinin ( renklerle tedavi) geçmişi ilk çağlara kadar uzanıyor. Bu yöntemin işlevini çeşitli biçimlerde ve sistemler içinde renkler kullanılarak kişilerin sinir sistemlerini dengelemek ve böylelikle bazı hastalıkların önüne geçmek oluşturuyor.

Kromoterapi'de uygulanan başlıca sistemler, “hastaların giysilerinin rengini değiştirmek, pencerelerinde ayrı renklerde cam kullanmak, lambaların rengini farklılaştırmak, suyla belli renk birleşimi oluşturmak” şeklinde sıralanıyor. Kromoterapide renk dengelerinin yanı sıra meditasyon, iyi beslenme, uygun bir çevre düzeni gibi ayrıntılar da önem taşıyor. Kromoterapide renkler ve anlamları ise şöyle:

**Mavi:** Genellikle yıldızlara, geceyi, insan sıcaklığını, kalıcı ve derin duyguları, düşünceyi ve dinlenmeyi simgeler. Maviyi sevenler genellikle romantik ve duygusal bir kişiliğe sahiptirler. Yalnız maviyi kesinlikle benimsemeyenlere de dikkat! Bu kişiler de romantiktir, ama duygularını farklı biçimde göstermektedir. Giyside mavi, sosyal bir kişiliğin göstergesidir. Çevreye uyumu hatırlatır. Mavi giyenlerin “ Ciddi ve iyi bir insan olduğu imajı yaygındır. Yatak odası, banyo ve çalışma odası için ideal renktir. Sinir sistemi bozukluğuna da birebirdir. Bu nedenle sıkıntılı olduğumuz zaman denizi ya da gölü seyrederek yatışmamız, sakinleşmemiz söz konusu olabilir.

**Kırmızı :** Hareketi ve hızı simgeler. Kırmızı sevenler duyguları yoğun yaşayan kişilerdir. Ne var ki, aşırı kırmızı sevgisi kişi de aynı zamanda despotik bir yan ve sinirli bir kişilik göstergesi de olabilmektedir. Başkalarının dikkatini çekmek isteyenler, kırmızı renkli elbise giyerler. Yemek masasının kırmızı bir çiçekle ya da kırmızı renkte peçetelerle süslemek de atmosferi daha sıcak bir hale getirebilir Ayrıca erotizmin de vazgeçilmez renkleri arasındadır

**Sarı:** Güneşim rengi; aynı zamanda umudun , ilginin, iyimserliğin ve evrensel aşkın rengidir. Sarıyı sevenler genellikle herkesle konuşan, geniş bir kültür hazinesine sahip olan tiplerdir. Elbiselerinde bu rengi tercih edenler, iyimser neşeli kişilerdir.

**Kahve:** Bu rengi sevenleri tipik özelliği, her Őeyin mükemmel olmasını istemeleridir. İçinde bulunulan ortamı sıcak gösteren bu renk oturma odası ve salon dekorasyonunda sıkça kullanılır.

**Yeşil:** Dikkatin ve yoğunlaşmanın rengidir. Bu, yemyeşil bir ormana dalan kişideki ilk refleksi olması ile izah ediliyor. Bu rengi sevenler, sağlam bir iradeye ve başkalarını kontrol yeteneğine sahiptirler. Aşırı yeşil, kişinin süper denetimini, hafif yeşil ise boş vermişliği simgeler.

**Siyah:** Var olma ve gençlik başkaldırısının tipik rengidir. Korku ve mutsuzluğun yanı sıra ölümü de çağrıştıran siyah seremoni ve tören giysisi rengi olduğu gibi cazibenin de rengi haline dönüşebiliyor. Ölçülü kullanıldığı takdirde, dekorasyonda belli bir zarafetin işaretidir.

**Beyaz:** Bütün toplumların kutsal rengidir. Bazılarında “ölümü” simgeleyen beyaz, aynı zamanda “öteki hayatın” başlangıcı sayılıyor. Bu rengi sevenler, çatışmadan uzak, farklı ve özgür bir dünyanın arayışı içinde olan insanlardır. Beyaz, aynı zamanda saflığın ve aydınlığın simgesidir.

**Pembe:** Kadınlara huzur veren bir renktir. Kimileri açık, kimileri daha sivri tonların düşkünerler. Oysa erkeklerin çoğu pembeyi iğrenç, sıradan bir renk olarak değerlendirir.

**Gri:** Ağırbaşlılığın, sadakatin ve sessizliğin simgesidir. Bu rengi tercih eden insanlar, genellikle işlerine gereğinden fazla önem veren, ciddi ama asla hırslı olmayanlardır. İkililişkilerde de gözleri yukarıda değildir.

Kelime Sayısı: 477

Kaynak : [www.yeniport.com](http://www.yeniport.com) , 31-05-2007, saat: 23:13

(2. Bilimsel Metin)

## ÜÇ BÜYÜK KENTİMİZDEKİ OKUMAZ-YAZMAZLAR

Dünyada ve ülkemizde okur-yazarlığın yaygınlaştırılması konusunda günümüze kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalardan başarılı sonuçlar alınmıştır. Ancak sorunun köklü bir çözümü için bunlar yeterli olmamıştır. 2000’li yıllara çok yaklaştığımız şu günlerde bile halen dünyamızda 15 ve daha yukarı yaşlarda 1 milyar, ülkemizde ise 10 milyon civarında okumaz-yazmaz bulunmaktadır.

Okumaz-yazmazlık sorununun büyüklüğü korkunçtur. Dünyada okumaz-yazmazlık oranı 1970’li yıllarda %32,9 iken, 1985’li yıllarda %27’ye düşmüştür. Bu düşüşe dayalı olarak son zamanlara kadar, yetişkinler arasında okumaz-yazmazlığın çok azaldığı kanısı yaygınlaşmış ve nüfus artışına paralel olarak okumaz-yazmazların da gerçek sayısının arttığı gözden kaçmıştır. Örneğin, 1970 yılında dünyamızda 760 milyon okumaz-yazmaz varken; 1985 yılında bu sayı 889 milyona, 1990 yılında da 1 milyara yükselmiştir. Bu durum okumaz-yazmazlık konusunu incelerken oran yerine gerçek sayıların kullanılmasının daha gerçekçi, olacağını gündeme getirmiş ve başta Unesco olmak üzere çeşitli ülkelerde sayı kullanılmaya başlanmıştır.

### Ülkemizde Durum:

Ülkemizde okumaz-yazmazlık konusu halen oranlarla ifade edilmekte ve ciddi yanılgılara düşülmektedir. Örneğin, 1985 yılı verilerine göre İstanbul’daki okumaz yazmazlık oranı %11,76’ dır. Bu oranla İstanbul, Türkiye’deki okumaz –yazmazlığın en düşük olduğu illerden biri olmaktadır. Oysa, gerçek sayı olarak bakıldığında 603.759 okumaz-yazmazla İstanbul en çok okumaz-yazmaz bulunana iller sıralamasının başında gelmektedir. İkinci sırayı 366.301 okumaz-yazmazla Ankara, üçüncü sırayı da İzmir almaktadır. Yani üç büyük kentimizdeki toplam okumaz-yazmaz sayısı 1.5 milyona yaklaşmaktadır. Bu hiç de azımsanmayacak bir rakamdır.

Diğer tarafta, olaya her oran olarak bakıldığından, dikkatler genellikle Doğu bölgelerimizdeki illerin okumaz-yazmazlık oranının yüksekliğine çevrilmekte ve öncelikle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, İstanbul, Ankara ve İzmir ilimizdeki okumaz-yazmazların sayısı; Doğu illerimizden okumaz-yazmazlık oranının %30- 50 arasında olan ve hatta %50’yi aştığı belirlenen Ağrı, Amasya, Artvin, Bingöl,

Bitlis, Çankırı, Elazığ, Erzincan, Gümüşhane, Hakkari, Kars, Muş, Rize, Sinop ve Tunceli olmak üzere 15 ilimizdeki toplam okumaz-yazmaz sayısından fazladır. Üstelik bu üç büyük kentimizdeki okumaz yazmazların çoğunluğu iktisaden faal nüfustur. Böyle bir çerçevede üç büyük kentimizin de okumaz-yazmazlık yönünden Doğu illeri kadar öncelikli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okul ve öğretmen yönünden en zengin olan üç büyük kentimizde, Doğudaki 15 ilimizden daha fazla okumaz-yazmazın bulunması yanında 6-12 yaş arası 220.350 çocuğumuzun da hiç okula gitmediği ve okuma-yazma bilmediği görülmektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar her derecedeki okulun, öğretmenin, kitapların, kütüphanelerin, eğitici araç ve gereçlerin bol bulunduğu üç büyük kentimizde, bunlardan hiç yararlanamayan okumaz-yazmaz insanlarımızın da çok olması düşündürücüdür.

#### **Gizli Okumaz-Yazmazlar:**

Okuma-yazmayı hiç bilmeyenlerin yanı sıra okula giderek mezun olan ve sonradan bunu unutanlar da bulunmaktadır. “Gizli okumaz-yazmazlık”, ya da “alettrisme” (okuma-yazmayı unutma) adı verilen bu durum özellikle Avrupa ülkelerini endişelendirmekte ve her birinde 2-8 milyon arasında değişen gizli okumaz-yazmazların olduğu açıklanmaktadır.

Ülkemizde bu duruma ilişkin rakamlar bulunmaktadır. Ancak, Ankara İli Mamak İlçesine bağlı dört mahalledeki 12.342 ilkokul mezunu yetişkin üzerinde yaptığımız araştırmada, 200 yetişkinin okuma-yazmayı tamamen unutmuş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu gizli okumaz-yazmazlığın ülkemizin de önemli bir sorunu olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, İstanbul, Ankara ve İzmir ilinin nüfusunun yarısını oluşturan ilkokul mezunu yetişkinler arasında da okuma-yazmayı unutanların bulunabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, üç büyük kentimizde 1,5 milyonu aşkın yetişkin, bir öğrenim kurumundan mezun bulunmamakta, ancak okur-yazar olduğunu beyan etmektedir. Kuşkusuz aralarında iyi okur-yazar olanlar vardır. Fakat ne kadarının okuma-yazma bildiği konusu açık değildir. Buradan, gizli okumaz-yazmazların sayısının artabileceği tahmin edilmektedir. Özetle, üç büyük kentimizde önemli ölçüde gizli okumaz-yazmazların da olduğu görülmektedir.

#### **Sonuç:**

Dünyamızda ve ülkemizde okumaz-yazmaz sayısının giderek artması bu konuda daha etkin önlemlerin alınmasını gündeme getirmektedir. Bu önlemlerin alınabilmesi

için de okumaz-yazmazların gerçek sayılarından hareket etmekte büyük yarar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, İstanbul, Ankara ve İzmir gibi üç büyük kentimizin de okuma-yazma konusunda, Doğu illerimiz kadar önceliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Üç büyük kentimizde bu kadar çok açık ve gizli okumaz-yazmazın olması, zaten kalabalık ve iş yükünün ağır oldu bu kentlerimizde çeşitli hizmetlerin götürülmesini olduğu kadar,ekonomik,sosyal, kültürel ve politik yaşamı da güçleştirmektedir.Bu nedenle bu kişilerin eğitilmesinde her düzeydeki eğitim kurumlarının yanı sıra diğer kurum ve kuruluşlara ve özellikle yerel yönetimlere büyük görevler düşmektedir.

O halde dileğimiz, söz konusu kurum ve kuruluşların, okumaz-yazmazların okur-yazar hale getirilmesindeki sorumluluklarını biran önce yerine getirmeleridir.

*Kelime Sayısı:674*

Doç. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Çağdaş Eğitim Dergisi Sayı: 169.

Eylül 1991

(3. Deneme Türünde Metin)

## İKİ SIR

Okuduğum gazetede “ Sır” diye bir başlık gözüme ilişti. Beş altı satırın üstünde parıldayan bu “Sır” kelimesi insanı düşündürebilir. Çünkü bilirsiniz, insanlar, birçok şey arasında “sır”ların ne olduğunu öğrenmeye de pek meraklıdırlar. Bütün gayretimizi başkalarının gizli taraflarını meydana çıkarmak uğrunda harcadığımızı boşuna saklamayalım. Biz insanlar öyle işte. Nerede “sır” varsa onun üzerine düşmeye kalkarız ve sırları çözdüğümüzü sandığımız zaman da duyduğumuz keyfin hududu yoktur. Herhalde onun için olacak, ben de gazetede “Sır” kelimesini görünce öbür yazıları bırakıp hemen onun altındaki satırları okumaya giriştim.

“Sır” başlığı taşıyan yazıda deniyor ki: “Yetmişinci yaşını dolduran Fransız romancısı Andres Maurois ’ya arkadaşları takılırken ‘Senin saadetinin sırrı nedir?’ diye sormuşlar, o da şu cevabı vermiş:

- Benim saadetimin sırrı pek basit. Hayatta başıma gelen felaketleri bir sıkıntı olarak kabul etmek; fakat başıma gelen bütün sıkıntıları da birer felaket saymamak.”

Bilmem “ İklimler” romanının meşhur yazarı Andres Maurois’ yi sever misiniz? Büyük laflara meraklı olanlar onu orta halli bir yazar sayar, pek itiraz etmezler. Halbuki ben de insanlar gibi yazarların da orta hallilerini severim. Yukarıdan konuşarlardan, anlaşılmaz laflar edenlerden, hele bilgiçlik taslayıp akıl öğretmeye kalkanlardan hiç hoşlanmam. Gerçi akıl almaya her zaman ihtiyacımız vardır; ama yazar akıl öğretirken akıl öğrettiğini belli etmemeli, insan tarafı yumuşak olmalı, gönülden konuştuğunu hissettirmelidir. O zaman her söylediğini kabul etmemiz kolaylaşır. Bilirsiniz, koyunları mezbahaya götürürken sanki yeşil kırlarda otlatmaya götürüyormuş gibi götürürler. Yazar da okuyucularını istediği yere öyle götürmelidir. Koyunları hakkında ne düşündüğünü belli etmeyen bir çobanın arkasından gider gibi onun peşine düşmeliyiz. Yazar bize hiçbir zaman rahatsızlık vermemelidir. Nitekim böyle olanlar da vardır ve bahsini ettiğim Andres Maurois da bunlardandır.

Maurois saadetinin sırrını arkadaşlarına birkaç kelime içinde anlatırken, dünya rahatsızlıklarıyla mücadele etmenin formülünü bize ne güzel veriyor. Şu fani dünyada başımıza gelen felaketleri bir sıkıntı olarak kabul etmek, fakat bütün sıkıntıları da felaket saymamak.

Dünyada ne kadar insan vardır ki ufak üzüntüleri, dişlerini biraz sıkınca pekala katlanabilecekleri sıkıntıları bir felaket olarak karşılarlar. Telaşlanırlar; derin kederlere kapılırlar; hayattan soğurlar; hemen ölümü düşünmeye başlarlar. Böyle insanlar bu fani dünyada misafirlik etmeye layık değildirler.

Bu dünya şüphesiz büyük, üstelik güzel, hem de çok güzel bir misafirhanedir. Fakat bu büyüklüğün, bu güzelliğin içinde rahatsızlıklar vardır; üzüntüler, sıkıntılar vardır. Dünya bizim istediğimiz gibi, bizim havamızca dönmez; kendi istediği gibi ve kendi havasınca döner. Gecesi ve gündüzü bizim için değil, kendi içindir. Birçok sırdan da bize haber vermez. Akşam olup da sular kararınca yüreğimize neden hüznün çöktüğünü biliyor muyuz? Şüphesiz bu dünyada bizi üzen, bize keder veren şeyler olacaktır. Fakat akşamüstü gün batarken yüreğimize çöken hüznün karanlık fazlalaştıkça nasıl artmıyor, ışıklarımızı yakıp karanlık bir dünyanın içinde kendi etrafımızı pekala aydınlatmamızın mümkün olduğunu görerek tekrar iyimser hayatımıza, sanki güneş dışarıda pırıl pırıl parlıyormuş gibi devam ediyorsak, başımıza hiç ummadığımız bir felaket geldiği zaman da tıpkı karanlık gecenin içinde odasını aydınlatarak huzura kavuşan adam gibi hareket etmemiz gerekir.

Elbette ki bu sözlerimle felaketleri umursamayınız, demek istemiyorum. Ama Fransız yazarının dediği ve hayatta yaptığı gibi gündelik hayatınızda başınıza gelebilecek felaketleri, tahammül edilmesi ve giderilmesi mümkün bir sıkıntı gibi karşılayabilirsiniz. Çünkü bu dünyanın en dayanıklı mahluklarından biri ne fildir, ne devedir; insandır. İnsanoğlu bir bakıma cam gibi, ufak bir çakıl taşının çarpışına dayanamayıp çıt diye ikiye bölünecek kadar zayıf, fakat bir bakıma da tabiatın en sert darbeleri altında asırlık ağaçlardan daha dayanıklı bir mahluktur. Fakat meselenin düğüm noktası, gelecek olan darbelere karşı hazırlıklı olmasında toplanır.

Odanızda soyunup dökünüp otururken açık duran pencereden sinsi sinsi giren serin rüzgar sizi nezle eder, aksırtır. Çünkü ona karşı hazırlıklı değilsinizdir. Yoksa siz sıfırın altında 10 derecede, 20 derecede, 30 derecede asla aksırmadan ve burnunuz akmadan dolaşabilecek bir yaradılıştaki bu dünyaya geldiniz. Fakat bu soğuğa göre hazırlanmanız, tedbir almanız şartıyla. Yoksa kıkırdadığımız gündür.

Yağmur bulutları havada toplanınca şemsiyenizi alıp sokağa çıkmanız gibi, hayatta başınıza gelebilecek her şeye karşı da ruhça hazırlıklı olmalısınız. Bu ruh hazırlığı felaketler karşısında şaşırıp kalmamanızı, fırtınada tersine dönmüş bir şemsiye haline gelmenizi mümkün kılar.

Aile hayatı içinde, gündelik çalışma hayatı içinde başınıza gelebilecek felaketleri, yazarın değdi gibi, bir sıkıntı olarak, fakat azimle, perişan olmadan karşılayabildiğiniz mi, sizin üzerinize çökecek sıkıntıları omzunuzdan atıp yere sermeniz pek kolaydır. Ufak sıkıntıları ise asla felaket saymayacağınız için yolunuzda daima saadetle kol kola, yan yana ürür, koşarsınız; onunla at başı beraber gidirsiniz ve her şeyden önce keyfinizi bozamaz, neşenizi kaçırmazsınız. Şüphesiz hayatın sert darbeleri insanı sarsar, fakat sarssa bile yıkmamalı. İnsanoğlu neşesini hiçbir zaman büsbütün kaybetmemelidir.

Şüphesiz saadetin bir sırrı olduğu gibi neşeyi kaybetmemenin de bir sırrı vardır. Onun da başka yazar, daha doğrusu başka bir Andres, Andres Luguet söylemiş. Ona da bir gün:

- Yahu, demişler, sen nasıl oluyor da neşeni hiçbir zaman kaybetmiyorsun?

- Niçin kaybedeyim, diye yanıt vermiş. Ben bilirim ki, hayatta en karanlık saat bile 60 dakikadan fazla sürmeyecektir.

Bu söz de doğrusu öteki kadar güzel, hatta bir hesaba dayandığı için biraz daha doğrudur. Hayatta en karanlık saat bile 60 dakikadan fazla sürmez. Her şey geçer, her şey gider. Nehir alabildiğine akıp giderken bu gidişe dayanamayan taşları da beraberinde götürür. Ama dayanabilenleri de yerinde sökemez; taşın üzerinden aşmaya veya yolunu çevirmeye mecbur kalır.

Hayatta sıkıntılara, üzüntülere, kederlere dayanamayanlar da yuvarlanmaya mahkumdurlar. Bugünkü üzüntüler olmazsa yarınki kederler onları perişan edecektir. Fakat bir kere bütün bunları, misafiri olduğumuz dünyanın tabii halleri olarak kabul ettik mi, hele olduklarından büyük ve ehemmiyetli görmemeye alıştık mı misafirhanenin neşeli müşterileri arasında yerimizi aldık demektir. Dünya kendi havasınca döner ama kuvvetli insanlar o havayı kendi taraflarına değiştirmeyi başarırlar. İçinde yaşadığımız dünya bugün insanlara dünden daha yaşanır ise bu, o kuvvetli insanların eseridir.

Eşref Saat (2006 Baskı)

Şevket Rado

Kelime Sayısı: 879



**Ek-2: Okuduğunu Anlama Testi (1. Metnin Testi)**

**ANLAMA SORULARI**

**(Bana Rengini Söyle)**

1. Metne göre, aşağıdaki maddelerden hangisi renklerin kullanıldığı tedavi yönteminde uygulanan başlıca sistemlere verilen örneklerden biri değildir?
  - a) Hastaların giysilerinin rengini değiştirmek.
  - b) Pencerelelerinde ayrı renklerde cam kullanmak.
  - c) Suyla belli renk birleşimi oluşturmak.
  - d) Gökyüzünde çeşitli renklerde uçurtmalar uçurmak.
  
2. Metne göre, renklerle tedavide renk dengelerinin yanı sıra, ne önemli değildir?
  - a) Uygun bir çevre
  - b) Meditasyon
  - c) İyi beslenme
  - d) Kalıtım
  
3. Metne göre, sinir sistemi bozukluklarına birebir olan renk hangisidir?
  - a) Mavi
  - b) Sarı
  - c) Beyaz
  - d) Yeşil
  
4. Metinde belirtildiği gibi, ölümü simgeleyen renk olan, aynı zamanda öteki hayatın başlangıcı sayılan renk hangisidir?
  - a) Siyah
  - b) Beyaz
  - c) Kırmızı
  - d) Mor
  
5. Metinden yola çıkarak, ölçülü kullanılması halinde hangi rengi dekorasyonda zarafetin işareti sayabiliriz?
  - a) Mavi
  - b) Siyah
  - c) Kırmızı
  - d) Yeşil
  
6. Okunan metne göre, işlerine gereğinden fazla önem verenler genelde hangi rengi tercih ederler?
  - a) Gri
  - b) Beyaz
  - c) Pembe
  - d) Siyah
  
7. Metne göre, sarıyı elbiselerinde tercih edenlerin kişilik yapısı nasıl olur?

- a) İyimser ve neşeli                      b) Azimli ve kararlı  
c) Sosyal ve aydın                        d) Saf ve temiz

8. Metne göre, hafif yeşil renk neyi simgeler?

- a) Boş vermişliği  
b) Kabahati  
c) Mutluluğu  
d) Duygusallığı

9. Metinden yola çıkarak, gri rengin simgesi olamayan özellik aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sadakat  
b) Azim  
c) Sessizlik  
d) Ağırbaşlılık

10. Okunan metinden hareketle, ahiretteki hayatın başlangıcı sayılan renk hangisidir?

- a) Beyaz  
b) Siyah  
c) Yeşil  
d) Kırmızı

( 2. Metnin “Bilimsel Metin” Soruları)

### ANLAMA SORULARI

1. Metne göre, ülkemizde 15 yaş ve yukarı yaşlarda okuma-yazmaz aşağı yukarı kaç insan vardır?
  - a) 1 milyon
  - b) 5 milyon
  - c) 10 milyon
  - d) 15 milyon
  
2. Metinde yazar, okumaz-yazmazlık konusunu incelenirken;.....  
( Cümleyi tamamlayınız.)
  - a) Oran yerine gerçek sayıların kullanılmasının daha gerçekçi olduğunu ortaya koymaktadır.
  - b) Gerçek sayıların yerine oranın kullanılmasının daha gerçekçi olduğunu ortaya koymaktadır.
  - c) Hem oranın hem de gerçek sayıların kullanılmasının daha gerçekçi olduğunu ortaya koymaktadır.
  - d) Yaş ortalamalarına bakılmasının daha gerçekçi olduğunu ortaya koymaktadır.
  
3. Üç büyük kentimizdeki (İstanbul,Ankara,İzmir) toplam okumaz-yazmaz sayısı yaklaşık olarak kaç hesaplanmıştır?
  - a) 500 bine yakın
  - b) 1 milyona yakın
  - c) 1,5 milyona yakın
  - d) 2 milyona yakın
  
4. Metinde aşağıdaki illerden hangisi doğu illeri içerisinde ele alınmıştır?
  - a) Samsun
  - b) Ordu
  - c) Trabzon
  - d) Sinop

5. Metne göre, gizli okumaz-yazmazlık ne demektir?

- a) Bilinmeyen okumaz-yazmazlık
- b) Okula gitmeme durumu
- c) Okuma yamanın unutulması
- d) Okuma alışkanlığı edinememe

6. Yazara göre, okumaz-yazmazlığı oranlarla ifade etmek.....

( Cümleyi tamamlayınız.)

- a) Doğru bir yaklaşımdır.
- b) Okumaz-yazmaz sayısını düşürmektedir.
- c) Gerçek sayının arttığını gözden kaçırmaktadır.
- d) Her ikisini de kullanmak gerekir.

7. Metindeki verilerin ışığında, dünyada gerçek okumaz-yazmaz sayısı 1990 yılına doğru;..... ( Cümleyi tamamlayınız.)

- a) Giderek düşmektedir.
- b) Giderek artmaktadır.
- c) Değişmemektedir.
- d) Bilgi verilmemiştir.

8. Metindeki verilere dayanarak üç büyük kentimizde 6-12 yaş arası okula gitmeyen çocuk sayısının ne kadar olduğu söylenebilir?

- a) 100.000 civarında
- b) 200.000 civarında
- c) 300.000 civarında
- d) 400.000 civarında

9. Metinde sözü edilen “aletrisme” sözcüğü ne demektir?

- a) Okumaz-yazmazlık
- b) Gizli okumaz-yazmazlık
- c) Okur-yazarlık
- d) Metinde anlamı verilmemiştir.

10. Bu metinden nasıl bir sonuç çıkarılamaz?

- a) Dünyamızda ve ülkemizde okumaz-yazmaz sayısının giderek artması bu konuda daha etkin önlemlerin alınmasını gündeme getirmektedir.
- b) Önlemlerin alınabilmesi için de okumaz-yazmazların gerçek sayılarından hareket etmekte büyük yarar bulunmaktadır.
- c) İstanbul, Ankara ve İzmir gibi üç büyük kentimizin de okuma-yazma konusunda, Doğu illerimiz kadar önceliği olduğu ortaya çıkmaktadır.
- d) Okumaz-yazmaz sayısını azaltmak için bu kişilerin eğitimini özel kuruluşlara bırakmak gerekir.

**Ek-2: (3. Metnin “Deneme Türünde Metin” Soruları)****ANLAMA SORULARI****(İKİ SİR)**

1. “Nerede “sır” varsa onun üzerine düşmeye kalkarız ve.....” . Metne göre, cümleyi tamamlayınız?
  - a) Sırları çözdüğümüzü sandığımız zaman da çok fazla keyif duyarız..
  - b) Bütün yaşamımız bunun üzerine yoğunlaşır.
  - c) Bütün yaşamımız sırlarla dolar.
  - d) Sırları çözdüğümüzü sandığımız zaman da yeni sırlar ararız.
  
2. Metinde adı geçen, yetmişinci yaşını dolduran Fransız romancısı Andres Maurois’e ne sormuşlar?
  - a) Senin uzun yaşamının sırrı nedir?
  - b) Senin güzel yazmanın sırrı nedir?
  - c) Senin saadetinin sırrı nedir?
  - d) Senin güzelliğinin sırrı nedir?
  
3. Metne göre yazar kimden hoşlanmaz?
  - a) Anlaşılmaz laflar edenlerden.
  - b) Dedikodu yapanlardan.
  - c) .Kötü sözler kullananlardan.
  - d) Yalan söyleyenlerden.
  
4. Andres Maurois’in metinde hangi romanının adı geçmektedir?
  - a) Sonbahar
  - b) İklimler
  - c) Sefiller
  - d) İkbahar

5. Metne göre yazar, diğer yazarların akıl öğretirken ne yapmaları gerektiğini belirtmektedir?
- Akıl öğrettiğini belli etmemelidir.
  - İnsan tarafı yumuşak olmalıdır.
  - Gönülden konuştuğunu hissettirmelidir.
  - Okuyucuya gerektiğini vermeye çalışmalıdır.
6. Yazara göre, bu fani dünyada misafirlik etmeye layık olmayanlar kimlerdir?
- Ufak üzüntüleri bir felaket olarak karşılayanlar.
  - İnsanlığa acı çektirenler.
  - İnsanları acımasızca öldürmeye yeltenenler.
  - Sır saklamasını bilmeyenler.
7. Metnin bütünü incelendiğinde metinde hangi hayvanın ismi geçmemektedir?
- Koyun
  - Keçi
  - Deve
  - Fil
8. Metinde yazar insanoğlunu neye benzetmiştir?
- Ağaç
  - Cam
  - Uçurtma
  - Merdiven
9. Yazar göre, felakete karşı dayanıklı olmayan insanların, sıkıntılar karşısındaki davranışlarından biri değildir?
- Telaşlanırlar
  - Derin kederlere kapılırlar
  - Hemen ölümü düşünmeye başlarlar
  - Etraflarından yardım isterler.

**10.** Metne göre, başımıza hiç ummadığımız bir felaket geldiği zaman nasıl davranmalıyız?

- a) Tıpkı yağmurda gökyüzünü seyretmeye çalışan adam gibi azmimizi kaybetmemeliyiz.
- b) Tıpkı karanlık gecenin içinde odasını aydınlatarak huzura kavuşan adam gibi hareket etmeliyiz.
- c) Her türlü işimizi bırakıp asıl felaket nedenini bulmaya çabalamalıyız.
- d) Çevremizden yarım istemeliyiz.



### Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda siz ve aileniz ile ilgili bir takım sorular yer almaktadır. Lütfen tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız.

**1. Adımız-Soyadımız :**

**2. Sınıfımız :**

**3. Doğum Tarihiniz :**

**4. Doğum Yeriniz :**

**5. Cinsiyetiniz :**

**6. Kaç Kardeşsiniz? (Siz Dahil Toplam Kardeş Sayısı) :**

**7. Ailenizde Kaç Kişi Var? ( Ailenizle Kaç Kişi Birlikte Oturuyorsunuz?):**

**8. Anne- Babanızın Eğitim Durumu Nedir?**

|                            | Annemiz | Babanız |
|----------------------------|---------|---------|
| a) Okur-yazar değil        | ( )     | ( )     |
| b) İlkokul mezunu          | ( )     | ( )     |
| c) Ortaokul mezunu         | ( )     | ( )     |
| d) Lise mezunu             | ( )     | ( )     |
| e) Üniversite mezunu       | ( )     | ( )     |
| f) Başka (belirtiniz)..... |         |         |

**9. Babanız çalışıyor mu?** Evet ( ) Hayır ( )

Emekli ( )

Ne olarak çalışıyor

( Öğretmen, işçi, terzi, mühendis vb.) .....

**10. Annemiz çalışıyor mu?** Evet ( ) Hayır ( )

Emekli ( )

Ne olarak çalışıyor

( Öğretmen, işçi, terzi, mühendis, vb.) .....

**11. Ailenizin ortalama geliri ne kadar?.....**

**12. Özel kurumuna devam ediyor musun?** Evet ( ) Hayır ( )

Cevabın evet ise nereye devam ediyorsun? (Dershane, okul kursu vb.)

.....

**Ek-4: Hızlı Okuma Tekniğine Uygun Olarak Hazırlanmış Ders Planları****DERS PLANI****Tarih:**26.11.2007

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Öğretmenin Adı</b>               | : Nurhak Cem DEDEBALI                           |
| <b>Dersin Adı</b>                   | : Hızlı Okuma Teknikleri                        |
| <b>Sınıf</b>                        | : 8 A/B   |
| <b>Süre</b>                         | : 40' + 40'                                     |
| <b>Konu</b>                         | : Okuma Becerilerini Değerlendirme              |
| <b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b> | : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt |
| <b>Araç ve Gereçler</b>             | :Uygulama Kitabı, Slayt Makinesi, Film CD'si,   |

Okuma Hızı Tablosu

**Öğrencinin Kazanımı** :**1-** İnsanların bazı etkinliklerle okuma hızlarını geliştirebileceklerini kavrayabilme

Davranışlar:

- “Hızlı okuma” kavramının tanımını yapma.
- Hızlı okuma tekniğinin nasıl ortaya çıktığını anlatma.
- Hızlı okumanın faydalarını söyleme.

**2-** Kendine hedef koyabilme

Davranışlar :

- İnsanın, çoğu kez farkına varmadan da olsa hayatı boyunca birçok hedefi olduğunu söyleme.
- Tarihe mal olmuş kişilerden ve hedeflerini gerçekleştirme yönünde çalışmalarından bahsetme.
- Görsel gösteriler yoluyla öğrencileri okuma hızını geliştirme yolunda hedef belirlemeleri yolunda ikna etmeye çalışma.

## **Dersin İşlenişi :**

**1-Güdüleme-İstekli Kılma :** “Okuma hızınızın ne olduğu konusunda ve sınıfın en hızlı okuyanın kim olduğunu düşünüyorsunuz?” sorularını öğrencilere sorarak ilgi ortamı oluşturulması.

Zihinsel canlandırma yoluyla öğrencilerin bebeklik dönemlerindeki yaşantılarıyla şimdiki yaşantılarını karşılaştırmaları yoluyla gelişimlerinin farkına varmalarını sağlanması.Özellikle ilk kez yürümeye çalışan bir bebeğin yürümek için gösterdiği çabaya dikkat çekilir.Okuma yazmanın öğrenilme döneminde çekilen sıkıntılara değinilerek, imkansız olarak düşünülen eylemlerin yapılabilirliği göz önüne serilmeye çalışılır.

Hızlı okuma konusunda bu işi başarmış bir çok ünlünün olduğunu söyleyerek güdüleme sağlanmaya çalışılır. “Süleyman Demirel, Amerika Birleşik Devletleri eski başkanı John Keneddy vb.” birçok ünlü ismin hızlı okuma becerisine sahip olduklarının söylenmesi.

**2- Gözden Geçirme:** Bu derste hızlı okumanın faydalarının anlatılacağıın söylenmesi.

**3- Geçiş:** Öğretmenin “hızlı okuma” kavramının tanımını yapması.

**4- Geliştirme:** Hızlı okuma tekniğinin nasıl ortaya çıktığının anlatılması.

Öncelikle gözlerin çevik hale getirilme amacının nedeni üzerinde durulmalıdır. Özellikle ilköğretim çağındaki bir çocuğun pilot olmaya hevesli olabilirliliği göz önüne alınarak, bu tekniğin ilk olarak Amerikan Hava Kuvvetleri’nde pilotların gözünü çevikleştirilmek için kullanıldığı vurgulanır.

Hızlı okuma becerisine sahip bir öğrencinin kazanımlarından bahsedilir:

- Ödevlerini daha kısa bir sürede bitirip, diğer etkinliklere daha fazla zaman harcayabilirler.
- Okuma anlama hızları arttığından özellikle sınavlarda daha az zamanda daha fazla soru yapabilirler. Çözdükleri sorularda daha çok doğruları çıktı.(Bir önceki yıl 8. öğrencilerine verilen hızlı okuma dersi verilerinden yararlanıldığını söyleme.)

- Özellikle OKS'ye girecek öğrenciler, hazırlanma aşamasında daha az zamanda günlük çalışmasını bitirebilir.
- Daha az zamanda daha fazla soruyu, fazla netle çözen bir öğrencinin özgüveni artar. “Bunları başardığıma göre, bugüne kadar başaramadığım birçok şeyi de rahatlıkla başarabilirim.” inancı gelişir.
- Okumayı seven bir insan için günlük okuma süreçlerine daha fazla kitap, dergi ve gazete sığdırabilirler.
- Okuma konusunda yavaş okuduğunu, zor anladığını ve dikkatinin çabuk dağıldığını belirterek okumaktan zevk almayan bireyler, hızlı ve etkili okuma ile bu güçlüklerle başa çıkmayı başarabileceklerinden daha zevk alarak okuma etkinliğine girebilirler.

**5- Ara Özet:** Hızlı okuyan bir insan ile yavaş okuyan bir insan arasındaki farklardan bahsedilir.

**6- Özetleme:** Öğrencilerin okuma hızlarını, kendilerine güven, etkinlikleri gerektiği gibi yerine getirme ve gözümüzün üstün gücüne inanmayla artırabileceklerinin vurgulanması

**7- Tekrar Güdüleme:** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Dikey Limit” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

**8- Kapanış:** Öğrencilerden “Ben nasıl okuyorum?” sorusunu yanıtlamaları istenir. Gelecek dersimizde okuma hızını düşüren etmenlerin işleneceğinin ve gözün hızlı odaklanmasını sağlamak için etkinlikler yapacağımızın söylenmesi.

### **9- Değerlendirme:**

- 1- Hızlı okumanın faydaları nelerdir?
- 2- Hızlı okuma dersleri sonunda okuma hızınızın ne kadar gelişeceğine inanıyorsunuz?

## DERS PLANI

**Tarih:**01.12.2007

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Hızlı Okuma

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma, gösterip yaptırma , soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Okuma metinleri, okuma hızı tablosu, kronometreli saat

**Öğrencinin Kazanımı** :

Öğrencilerin nasıl okuduklarını tespit edebilme.

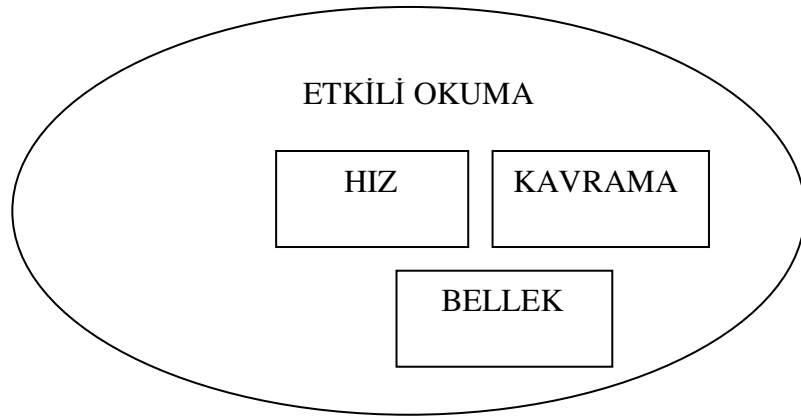
Davranışlar :

- Okuma hızı ve okuduğunu anlama ölçümü yapma.
- Sonuçları okuma gelişim tablosuna kaydetme.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma:** Hayatın her alanında yapılan etkinliklerin düzeyleri değişik şekillerde ölçülür. Etkin bir okuyucu olabilmek için de sahip olunan okuma becerileri üzerinde düşünmek gerekir. Bunu yapmanın ilk yolu da var olan okuma becerilerini değerlendirmektir. Bu değerlendirmeye okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi tespit edilecek ve okumaya gereksinim olup olmadığı veya okuma konusunda nelere ihtiyacın olduğu belirlenecektir. Örnek verecek olursak bir masa tenisi oyuncusunun başarısı karşı tarafa yaptırdığı her hatalı vuruşun puanlara dökülmesiyle ölçülür. Bu konuda “Pinpon” konulu film izlettirilerek öğrenciler görsel yollarla güdülenmeye çalışılır.

**2- Gözden Geçirme:** Okuma etkinliğinde hız, kavrama ve bellek arasında sağlam bir bağ vardır. Bunlardan birinin yetersizliği etkili bir okuma etkinliğini engeller.



Şekil 1. Etkili Okuma

Verimli bir okuma yapmak için okuyucular, yalnızca hızlı okumakla yetinmez, okudukları şeyleri kavrarlar ve belleklerinde tutmaları gerekenleri de unutmazlar.

**3- Geçiş :**“Sizin okuma hızınız ve okuduğunuz anlam düzeyiniz ne düzeydedir?” sorusunun öğrencilere sorulması.

Bu derste okuma hızı ve okuduğunuz kavrama düzeylerinin tespitinin nasıl yapılacağını söylenmesi.

**4- Geliştirme :** Okuma hızı ve kavrama ölçümü için şu sıra izlenir:

- Sınıfta okuma etkinliğini engelleyecek etmenler ortadan kaldırılır.
- Değerlendirme için toplam sözcük sayısı belirlenmiş (562 sözcük) “Dost Kazanma Sanatı” adlı metnin okunacağı söylenir.
- Bu okuma esnasında süreyi belirlemek için öğrencilerde hazır bulunan kronometresi bulunan saat çıkarılır. Komutla beraber okuma başlayacağı söylenir. Hızı yükseltme ya da soruları düşünüp strese girmeye gerek olmadığı, söylenir.Çünkü bu bir egzersizdir.
- Her zaman okunan biçimde metin okunur.
- Okumalar bittiğinde okuma süreleri saniye cinsinden hesaplanır ve kağıda not edilir. Örneğin 13:00’da okumaya başladığımız parçayı 13: 05’te bitirmişseniz okuma süreniz 5 dakika 30 saniyedir. Hesaplarsak:

$$5 \times 60 = 300 + 30$$

- Okunan sözcük sayısını hesaplayabilmek için aşağıdaki formül kullanılır:

$$DKS = \frac{TKS}{SOS} \times 60$$

DKS : Dakikada okunan sözcük

TKS : Toplama okunan sözcük

SOS : Saniye cinsinden okuma süresi

- Hesaplama sonucunda çıkan sonuç okuma gelişim tablosuna kaydedilir.

Kavrama düzeyinin tespiti için şu aşamalar izlenir:

- Metinle ilgili hazırlanmış on soru çözmeleri için öğrencilere dağıtılır.
- Soruları çözme işi bittikten sonra kağıtlar toplanır.
- Yanıt kağıtları hemen değerlendirilir.
- Öğrencilere doğru sayıları duyurulur. Verilen her cevabın okuduğunu anlama puanını gösterdiği belirtilir. Okuduğunu anlama puana hesaplanırken şu formül kullanılır:

$$DKS = DS \times 10$$

DS : Doğru yanıt sayısı

- Bu puanlar okuma gelişim tablosuna kaydettirilir.

**5- Ara Özet :** Okuma hızını hesaplama da metindeki harf sayılarının da kullanıldığı söylenir. Bu yöntem çok fazla kullanılmaz çünkü harfleri saymak çok zordur ve yanlış sayma ihtimali fazladır. Ayrıca bu tekniğin özünde sözcükleri gruplar halinde görme olduğu için harfleri hesaplamak doğru değildir.

**6- Özetleme :** Metni anlam daha aktif bir okuyucu olabilmek için okunan metin hakkında öğrencilerden kendilerine şu soruları sormaları söylenir :

- Bu metnin konusu hakkında genel düşünceye sahip miyim?
- Bazı ayrıntıları kaçırdım mı?
- Okuduğum metni yeterince anladım mı?
- Kaçırdığım ayrıntılar varsa bunlar ana fikri anlamam da engel mi?
- Daha önce okuduğum metinlerle benzerlik taşıyor mu?

- Okuduğum metnin ana fikri nedir?

**7- Tekrar Güdüleme :** lm sonucunda ortaya çıkan sonuçları nasıl buluyorsunuz? Bu soru öğrencilere yöneltilir. Alınacak cevabın yetersiz olacağı düşünülerek öğrencilere yapılacak egzersizler sonucunda büyük bir artışın olacağı anlatılmaya çalışılır.

#### **8- Kapanış :**

Bugünkü dersimizde okuma hızlarımızı ve kavrama puanlarımızı ölçtük. Bu bize uygulamalarımızda yol gösterecektir. Okuma hızımızı artırmada kitap okuma çok önemlidir. Okuyacağız ki öğrendiğimiz teknikleri uygulamaya dökelim. Bugünde itibaren her öğrencinin güzel bir hikaye okumaya başlaması gerektiği belirtilir.

#### **9- Değerlendirme :**

şimdi okuma süresi 8: 15, doğru yanıt sayısı 4 olan bir kişinin okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini hesaplayınız.



## DERS PLANI

**Tarih:**03.12.2007

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Öğretmenin Adı</b>               | : Nurhak Cem DEDEBALI  |
| <b>Dersin Adı</b>                   | : Hızlı Okuma Teknikleri   |
| <b>Sınıf</b>                        | : 8 A/B  |
| <b>Süre</b>                         | : 40' + 40'  |
| <b>Konu</b>                         | : Okumaya İlişkin Kötü Alışkanlıklar                                   |
| <b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b> | : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt                        |
| <b>Araç ve Gereçler</b>             | : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu.uygulama kitabı |

### **Öğrencinin Kazanımı** :

**1-** Okumaya ilişkin kötü alışkanlıkları belirleyebilme.

Davranışlar:

- İç seslendirme ve dudak kıpırdatmanın zararlarını söyleme.
- Satırları değişik şekillerle izlemenin zararlarını anlatma.
- Geri dönme oluşumlarını gösterme.
- Stresi azaltma.
- Okuma esnasında kesintileri azaltma.
- Harf harf okumayı engelleme.

**2-** Okuma ile ilgili yanlış inanışlardan kurtulabilme.

Davranışlar :

- Bu alışkanlıkları söyleme.
- Bu alışkanlıklara sahip olan bir kişi ile sahip olmayan bir kişiyi okuma becerisi yönünden karşılaştırma.

## **Dersin İşlenişi :**

**1- GÜDÜLEME-İSTEKLI KILMA :** Etkili ve hızlı okuma birçok beceriyi geliştirmeye dayanır. Okuma becerilerini geliştirmede okuma hızını ve kavramayı engelleyenlerin bilinmesi ve bunların engellenmesinin başarıyı ikiye katladığı söylenir.

**2- Gözden Geçirme :** Bu alışkanlıklar ve okumayı olumsuz etkileyen etmenler şunlardır:

- Sesli okuma.
- Okurken dudak kıpırdatma
- İç seslendirme.
- Satırları parmak ucu ile ya da başka bir aletle izlemek.
- Geriye dönme, tekrarlama.
- Kesintili okuma.
- Stres
- Okuma ile ilgili yanlış inanışlar.

**3- Geçiş :** Öğrencilerden bu alışkanlıkların nasıl gerçekleşebileceğini düşünmeleri istenir.

## **4- Geliştirme :**

Sesli okuma okumayı ilk öğrenmeye başladığımız dönemden kalma bir alışkanlıktır. Okumaya başladığımız ilk dönemlerde okumamızı kontrol etmemiz açısından iyi bir etkinlikti; ama sözcükleri seslendirmek için heceleme durumunda kaldığından gözle okumaya oranla daha fazla zaman harcanır. Öğrencilere bir metin okutturulur ve gözlerin hızla ilerlerken sesin onu takip etmesi fark ettirilir.

Diğer bir alışkanlık dudak kıpırdatma ve iç seslendirme bu iki alışkanlık gözün hızlı bir biçimde sıçramasını engeller. Dudak kıpırdatmanın engellenmesi için okurken öğrencilerin dişleri arasına kalem sıkıştırılmaları istenir ve böyle okuma yaptırılır. İç seslendirmenin ortadan kalkması içinse okuma sözcükleri kalıplar halinde resim etme çalışmaları yaptırılır. Powerpoint sunusundaki metinde geçen ev sözcüğü örneğin iç seslendirme yerine evin resmi hayal edilir. Okuma etkinliği sırasında nesnelere resimlerinin göz tarafından resmedileceği söylenir. Aslında okuma gözün fotoğraf çekmesidir. Bu söz öğrencilere söylenir. Şekiller gösterilir. Büyük resim hayal edilir.

Geri dönme alışkanlığında kurtulmak içinse geri dönmeyi yasaklanması gerektiği belirtilir. Okurken beynimiz atlanan bölümleri sonraki okumalarla tamamlar. Geri dönmenin nasıl gerçekleştiği sunularla gösterilir.

Okumaktan hoşlanmayan kişiler bazen okumaya ara verirler. Bu kesintiler okuma becerisini olumsuz engeller. Okuma da kesintilerin engellenmesi için yapılması gerekenler sunularla anlatılır. Ciddi bir okuma hazırlık gerektirir. Okuma ortamı ve birey kendini hazırlamadan okumaya başlamamalıdır.

**5- Ara Özet :** Okuma becerilerini geliştirmek için insanın kendisine güvenmesi gerektiği vurgulanır.

**6- Ara Geçiş :** Okumamızı ilerletmek istiyorsak şu yanlış inanışları ortadan kaldırmamız gerekir:

- İyi anlam için yavaş okumak gerekir.
- Hızlı okursak , anlamı kaçırabiliriz.
- Bütün okuma metinleri aynı hızlı okunur.
- Okuduğumuz her şeyi hatırlamamız gerekir.

**7- Özetleme :** Öğrencilerin okuma hızlarının ve kavramalarının yukarıda sıralanan engelleri ortadan kaldırmayla artırabileceklerinin vurgulanması .

**8- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Sakat Çocuk ” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

### **9- Kapanış :**

Hızlı okuma ve daha iyi anlama için yukarıda sıralanan engelleri bir bir aşmak gerekir.

### **10- Değerlendirme:**

Okuma becerisini geliştirmek için hangi engelleri aşmak gerekir?

## DERS PLANI

**Tarih:** 08.12.2007

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Öğretmenin Adı</b>               | : Nurhak Cem DEDEBALI  |
| <b>Dersin Adı</b>                   | : Hızlı Okuma Teknikleri   |
| <b>Sınıf</b>                        | : 8 A/B  |
| <b>Süre</b>                         | : 40' + 40'  |
| <b>Konu</b>                         | : Hızlı okuma tekniğine başlangıç                                      |
| <b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b> | : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt                        |
| <b>Araç ve Gereçler</b>             | : Projeksiyon aleti , kısa filmler, powerpoint sunusu, uygulama kitabı |
| <b>Öğrencinin Kazanımı</b>          | :  |

1- Okumaya ilişkin olumlu alışkanlıkları güçlendirebilme.

Davranışlar:

- Okumaya ilişkin olumlu alışkanlıkları tespit etme.
- Okumaya ilişkin olumlu alışkanlıkları geliştirme.

2-Okuma hızını geliştirmek için uygun okuma ortamı oluşturabilme.

Davranışlar :

- Okuma ortamını düzenleme.
- Kendimizi okumaya hazır hale getirme.
- Gözleri Dinlendirme.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Okuma etkinliğinde başarıyı arttırmak için okumanın ciddiye alınmasının, okumak için hazırlık yapmanın, başarıya inanmanın, okurken amaç saptamanın gerekliliği vurgulanır.

**2- Gözden Geçirme :** Okuma üzerinde önceden göz atmanın önemi üzerine öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulur.

**3- Geliştirme :**

Okuma etkinliğinde olumlu alışkanlıklar sıralanır:

- Okumaya başlamadan önce konuyu şöyle bir göz atmak; başlıkları, tabloları, şekilleri ve grafikleri incelemenin önemi üzerinde durulur.
- Konuyla ilgili bilgiler hatırlanarak, bellekte yeni bilgilere yer açılır.

**4- Ara Özet :** Uygun bir okuma etkinliği öğretmen tarafından uygulanarak gösterilir.

**5- Ara Geçiş :** Uygun okuma ortamı oluşturma için yapılması gerekenler sunu aracılığıyla anlatılır:

- Sessiz bir ortam sağlanır. Okuma ortamında telefon, televizyon gibi dış etkenlerin dikkatinizi dağıtmasına izin vermeyin
- Olabildiğince gündüz ışığında okuma etkinliğinde bulunun.Gece çalışıldığında aydınlatmaya dikkat edin.En uygun aydınlatma ışığın sol omuzun arkasında olduğu ve doğrudan doğruya okuduğumuz materyalin üstüne geldiği şekildedir.
- Kitabın dik ve gözlerden yaklaşık 30 cm uzakta tutulması gerekir. Mümkün olduğunca masada okuma yapılmalıdır.
- Okumada amaçların çok iyi saptanması gerekir.
- Belli aralıklarla gözlerin dinlendirilmesi gerekir.Bunun için çeşitli dinlendirme yöntemleri vardır.Bu yöntemler uygulamalı olarak gösterilir.

**6- Özetleme :** Öğrencilerden okuma ortamı ile ilgili yeni öğrendikleri bilgilerle eski bilgilerini karşılaştırmaları istenir.

**7- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin başarıya güdülenmek için “Milli Takım ” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

**8- Kapanış :** Bu bölüme kadar okumaya hazır hale nasıl gelineceği konusunda bilgiler verildiği vurgulanır.Bu dersten sonra göz kasları üzerinde çalışılacağı söylenir.Gözlerin çok yorulabileceği, uyku düzenlerine dikkat etmeleri istenir.

**9- Değerlendirme:**

- 1- Etkin bir okuyucunun özelliklerinin sıralanması istenir.
- 2- Tek tek öğrencilere okuma hızı ve kavrama düzeyleri konusundaki hedeflerinin ne olduğu sorulur.

## DERS PLANI

**Tarih:** 10.12.2007

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Okuma etkinliğinde gözlerin durumu

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu, uygulama kitabı, Nobel adlı okuma programı

**Öğrencinin Kazanımı** :

Aktif görme alanını genişletebilme

Davranışlar:

- Göz kaslarını geliştirme.
- Göze ritim kazandırma.

**Dersin İşlenişi** :

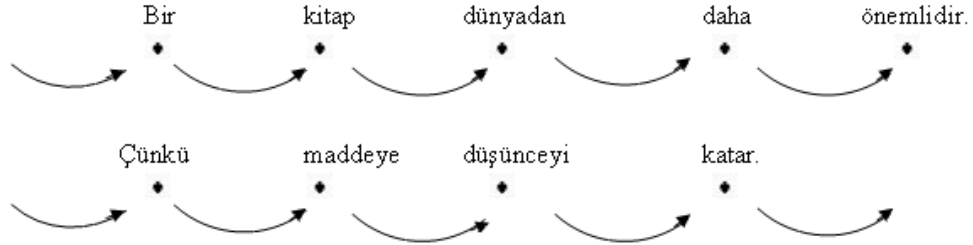
**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Hızlı okuma çalışmaları için en önemli etkinliğin göze ritim kazandırma olduğunu, aslında pek çok bireyin okuma esnasında gözlerini yeterince iyi kullanamadığı üzerinde durulur.

**2- Gözden Geçirme** : Gözümüzün fizyolojik yapısı kısa bir biçimde öğrencilere tanıtıldıktan sonra okuma esnasında gözlerin sağa sola yaptığı hareketin kayma değil sıçrama olduğu üzerinde durulur.

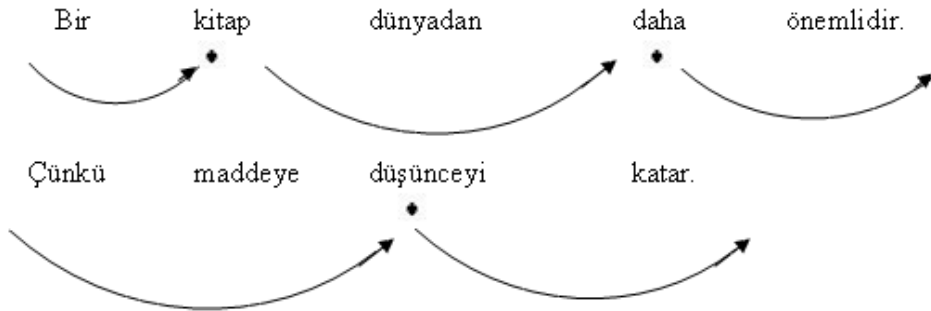
**4- Geliştirme** : Öğrencilerden beraber oturdukları arkadaşlarıyla yüz yüze dönmeleri istenir. Ellerindeki okuma metnini sırayla okuyacakları söylenir. Bir gazete kağıdına delikler açarak sırayla birbirlerinin okumalarını bu delikten izlemeleri istenir. Gözlemlerinin sonucunda arkadaşlarının göz hareketleri tanımlatılır. Her satırda yaklaşık olarak kaç defa geri dönüş yaptığı sorulur.

Yavaş okuyan bir kişinin bir satırda on sözcük varsa on defa sıçradığını; hatta bazı geri dönüşlerle bunun on ikiye kadar çıkabildiği söylenir. Buna karşın gözleri

yeterli esnekliğe erişmiş bir okuyucunun bu sıçramayı en fazla dört defa yaptığı belirtilir. Bunlarla ilgili sunu öğrencilere gösterilir. Örnek:



**Kötü bir okuyucu (geri dönüşler yok fakat kelimeler tek tek okunuyor.)**



**İyi bir okuyucu (geri dönüşler yok, kelimeler grup halinde okunuyor)**

**5- Ara Özet :** Etkin okumak için gözümüzü iyi kullanmalıyız.

**6- Ara Geçiş :**

Aktif görme alanını genişletmek için hazırlanan bilgisayar programları sırayla öğrenciler uygulanır. Bu ders için yalnızca gözü esnetme çalışmaları yaptırılır.

**7- Özetleme :** Hızlı okuma derslerine katılmış bir öğrencinin aktif görme alanının genişliği yaklaşık 3,5- 4 cm' dir.

**8- Tekrar Güdüleme :** Görme alanını genişletmek hem yoğun bir çaba hem de çok fazla alıştırma yapmayı gerektirir.Bu çalışmalarda amacımız sürekli bir ritim kazanmak olmalıdır. Gözlerimizin esnedikçe gördüğü her Şeyi kaydetme alışkanlığı da kazanacaktır.

**9- Kapanış :** Öğrencilere alıştırma programı çoğaltılarak verilir ve hem ellerindeki çalışma kitabından hem de bu programdan belli aralıklarla sürekli alıştırma yapmaları tavsiyesinde bulunulur.

**10- Değerlendirme:**

- 1- Öğrencilere yapılan çalışmalar sonucunda kendilerini ne düzeyde hissettikleri sorulur.
- 2- Aktif görme alanını genişletmek bireye okumada nasıl bir avantaj sağlar?



## DERS PLANI

**Tarih:** 15.12.2007

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Okuma etkinliğinde gözlerin durumu

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu, uygulama kitabı, Nobel adlı okuma programı, hızlı okuma dersi görme yelpazesi geliştirme kartı

**Öğrencinin Kazanımı** :

Aktif görme alanını genişletebilme

Davranışlar:

- Görme alanını genişletme çalışması yapma.
- Göze ritim kazandırma.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Bu bölümde yapacağımız etkinlikler öğrencilerin gözlerini aktif görme alanında elips bir biçimde hareket ettirmesini sağlayarak, metne okuma yönünden hakim olmalarını sağlayacağı vurgulanacak.

**2- Gözden Geçirme** : Gözümüzün fizyolojik yapısı kısa bir biçimde öğrencilere tanıtıldıktan sonra okuma esnasında gözlerin sağa sola yaptığı hareketin kayma değil sıçrama olduğu üzerinde durulur.

**3- Geçiş** : “Geçen dersimizde şekiller üzerinde gözümüzü esnetmiştik.Şimdi Nobel adlı programla görme alanımızı genişletmeye çalışacağız.”

**4-Geliştirme** : Bilgisayar programında metinlerle okuma egzersizleri yapılır.Öğrencilerden beraber oturdukları arkadaşlarıyla yüz yüze dönmeleri istenir. Ellerindeki okuma metnini sırayla okuyacakları söylenir.

Hızlı okuma dersi görme yelpazesi geliştirme kartı kullanılarak, çalışma kitaplarında görme alanını genişletme etkinlikleri yapılır.

**5- Özetleme** : Görme alanını genişletmek hem yoğun bir çaba hem de çok fazla alıştırma yapmayı gerektirir.Bu çalışmalarda amacımız sürekli bir ritim kazanmak olmalıdır. Gözlerimizin esnedikçe gördüğü her şeyi kaydetme alışkanlığı da kazanacaktır.

**6- Tekrar Güdüleme** : Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Uçan Tavuklar” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

**7- Kapanış** : Öğrencilere alıştırma programı çoğaltılarak verilir ve hem ellerindeki çalışma kitabından hem de bu programdan belli aralıklarla sürekli alıştırma yapmaları tavsiyesinde bulunulur.

**8- Değerlendirme:**

- 1- Nobel adlı programdaki okunan metinlerden kavrama soruları sorulur.
- 2- Aktif görme alanını genişletmek bireye okumada nasıl bir avantaj sağlar?

## DERS PLANI

**Tarih:** 17.11.2007

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Hızlı okuma ve kavramayı arttırma

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu.uygulama kitabı, uygulama kağıtları

**Öğrencinin Kazanımı** :

1-Aktif görme alanını genişletebilme

Davranışlar:

- Görme alanını genişletme çalışması yapma.
- Dar kolonları okuma.

2-Kelime dağarcığını zenginleştirebilme.

Davranışlar :

- Kelime dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapma.
- Sözcükleri biçimleriyle kavramaya çalışma.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Okuma etkinliğinde hızı arttırmak için mümkün olduğunca üç kolon halinde satırı görmenin önemi üzerinde durulur.

**2- Gözden Geçirme** : Projeksiyon aletiyle öğrencileri gözlerinin esneme mesafeleri on dakika etkinlikler üzerinde çalıştırılarak gözden geçirilir.

**3- Geçiş :** Esneme mesafeleri uygun olan öğrenciler kolonlar halinde okuma etkinliklerine hazır durumdadırlar.Hazır olmayan öğrencilere ikili okumalar yaptırılır.

**4- Geliştirme :** Öğrencilere uygulama kitaplarından nasıl yapacakları gösterilerek kolon okumayla ilgili etkinlikler yaptırılır.

**5- Ara Özet :** Kısa bir metin üzerinde öğrencilerin kolon okumadaki çalışmalarını okuma etkinliğinde gerçekleştirilir.

**6- Ara Geçiş :** Okumada kelime hazinesinin genişliği çok önemlidir.Çok kitap okuyan öğrencinin kelime hazinesi gelişmiştir.Ancak bu durum bazı etkinliklerle uygun bir düzeye çekilebilir. Bu konuda izlenecek yol öğrencilere şöyle anlatılır:

- Anlamı sizce açık olmayan bir sözcük ile ilk kez karşılaştığınızda, mutlaka sözlükten bulun.Metinlerdeki kullanım şekillerini iyice öğrenin.

- Çok okuyun,bunun için hızlı okuma etkinliğinde öğrendiklerinizi uygulayın.

- Değişik gazeteler ve dergiler okuyun; bulmacalar çözün.

Sözcüklerin anlam farklılıklarını ayırt edebilme için hazırlanan uygulama sayfalarına çalışılır.

**7- Özetleme:** Sözcük dağarcığının genişletilmesi birkaç günlük mesele değildir. Bunun için çok okumak gerekir.

**8- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Kral” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

### **9- Kapanış :**

Bu dersimizde kolon okuma ile kelime dağarcığını zenginleştirme ile ilgili bilgilerin verildiği ve bunlarla ilgili etkinliklerin yapıldığı söylenir.Gelecek dersimizde kavrama ve sezme konuları üzerinde durulacağını söyleme.

### **10- Değerlendirme:**

- Kelime hazinemizi nasıl zenginleştirebiliriz?

- Kolon okuma nasıl yapılır?

## DERS PLANI

**Tarih:** 22.12.2007

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Kavram ve sezme yeteneği

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu, uygulama kitabı, Nobel adlı okuma programı, hızlı okuma dersi görme yelpazesi geliştirme kartı

**Öğrencinin Kazanımı** :

Kavrama ve sezme yeteneğini geliştirebilme.

Davranışlar :

- Tahmin ederek okuma çalışması yapma.
- Aktif okumayı geliştirme çalışmaları yapma.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Aktif okuyucu ile pasif okuyucu arasındaki temel fark, aktif okuyucunun metinle ve yazarla bir söyleşi içinde okuması gerekir.

**2- Gözden Geçirme** : Öğrencilere : “ Metinleri okurken kendinizi metne vererek okuyabiliyor musunuz? sorusu yöneltilir.

**3- Geliştirme** : Bir metni okurken yazarla aynı soruyu sormak gerekir.Metinde aktif söyleşi içerisinde bulunmak gerekir.Metin okunurken okuyucu metnin konusunun ne hakkında olduğunu, yazarın bu konudaki düşüncesinin ne olduğunu okuyucunun kendisine sorması gerekir.Öğrencilere metinleri okurken şu soruları sorarak okumaları gerektiği söylenir:

- Bu paragrafın konusu nedir?
- Ana fikri nedir?
- Yazarın ana fikri geliştirirken kullandığı ayrıntılar nelerdir?
- Yazarın amacı nedir?

Öğrencileri aktif bir okuyucu haline getirmek için uygulama kitabından 60 ile 72 sayfalardaki etkinlikler yaptırılır.

**4- Ara Geçiş :** Öğrencilere daha önceden hazırlanan metinler üzerinde tahmin ederek okuma çalışmaları yaptırılır.Böylelikle kavrama ve sezme yetenekleri gelişir.

**5- Özetleme :** Okumada temel amaç anlam çıkarmaktır.Bunun için okunacak metin üzerinde aktif birer okuyucu olarak yazarın konuyu ele alış biçimini kontrol ederek okumalıyız.

**6- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Kendini Özgür Bırak” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

**7- Kapanış :** Bir dahaki dersimizde önceden göz atma tekniğinin şışleneceği söylenerek ders bitirilir.

**8- Değerlendirme:**

- Okunmasına devam edilen kitaplar hakkında öğrencilerin kendilerini birer aktif okuyucu gözüyle değerlendirmeleri istenir.
- Tahmin ederek okuma çalışmalarındaki başarı durumları gözden geçirilerek öğrencilere ödevlendirmelerde bulunulur.

## DERS PLANI

**Tarih:** 24.12.2007

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Öğretmenin Adı</b>               | : Nurhak Cem DEDEBALI  |
| <b>Dersin Adı</b>                   | : Hızlı Okuma Teknikleri   |
| <b>Sınıf</b>                        | : 8 A/B  |
| <b>Süre</b>                         | : 40' + 40'  |
| <b>Konu</b>                         | : Önceden göz atma uygulaması  |
| <b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b> | : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt  |
| <b>Araç ve Gereçler</b>             | : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu, uygulama kitabı, Nobel adlı okuma programı |
| <b>Öğrencinin Kazanımı</b>          | :  |

Önceden göz atma tekniğini uygulayabilme.

Davranışlar:

- Önceden göz atma tekniğinin nasıl yapıldığını anlatma.
- Metnin türüne göre önceden göz atma tekniğini uygulama çalışmaları yapma.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Günlük hayatta olmadan önce görmeye çalıştığımız, öngörülerde bulunduğumuz bir sürü konunun olduğu; ancak bunlarla ilgi pek bilgiye sahip olmadığımız söylenir.

**2- Gözden Geçirme** : Şimdiye kadar öğrendiğimiz bilgiler tek tek gözden geçirilir. Kimlerin bir metni okumadan önce metin hakkında ön bilgi araştırması yaptığı sorulur.

**3- Geliştirme** : Önceden göz atmanın nasıl yapılacağı konusunda bilgiler verilir. Birçok okuyucunun göz atarken gereğinden fazla ya da az okuyarak bu tekniğin kendine özgü avantajlarını azalttıkları belirtilir.

Kitap üzerinde göz atma teknikleriyle ilgili öğrencilerin okuma kitapları üzerinde ön örnek uygulama yapılır. Sonra bir kitabın ilk bölümü hızlı bir biçimde okunarak. öğrencinin ilk bölüm hakkındaki sorularına yanıtlar verilir.

Makale okurken ise gözden geçirme yoluyla makalenin alt başlıkları ve paragraf giriş cümleleri belirlenir. Bu sayede de “Makale hakkında genel bilgiye sahip olunur ve daha kolay anlama sağlanır” denir.

**4- Ara Özet :** Ön gözden geçirmenin faydaları tekrarlanır.

**6- Ara Geçiş :** Okuma etkinliğinde amaç saptamanın okuma hızına ve kavramaya etkisi anlatılır. Anlatım yapılırken şu adımlar izlenir:

- Metni neden okuduğumuzu kendimize sormak.
- Ne kadar bilgi edinileceğini merak etme.
- Okunan konu hakkında neler bilindiğinin kendine sorulması.

Bu konuda örnek okuma yapılır. Öğrencilere metin dağıtılarak konu pekiştirilir.

**7- Özetleme :** Okuma esnasında neden amaç belirlendiği özet bir biçimde anlatılır.

**8- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Armut Piş Ağzıma Düş” adlı filmde bir kesitin izletilmesi.

**9- Kapanış :** Öğrencilere yeni bir alıştırmaya programı çoğaltılarak verilir ve hem ellerindeki çalışma kitabından hem de bu programdan belli aralıklarla sürekli alıştırmaya yapmaları tavsiyesinde bulunulur.

**10- Değerlendirme:**

Nobel programı üzerinde okuma uygulamalarıyla değerlendirmeler yapılır.



## DERS PLANI

**Tarih:**29.11.2007

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Öğretmenin Adı</b>               | : Nurhak Cem DEDEBALI  |
| <b>Dersin Adı</b>                   | : Hızlı Okuma Teknikleri   |
| <b>Sınıf</b>                        | : 8 A/B  |
| <b>Süre</b>                         | : 40' + 40'  |
| <b>Konu</b>                         | : Esnek ve seçmeli okuma   |
| <b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b> | : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt                        |
| <b>Araç ve Gereçler</b>             | : Projeksiyon aleti , kısa filmler, power point sunusu.uygulama kitabı |
| <b>Öğrencinin Kazanımı</b>          | :  |

1-Esnek okumanın özelliklerini kavrayabilme.

Davranışlar :

- Makale ve kitap okumada esnek okuma yapma.
- Gazete okurken esnek okuma çalışması yapma.

2-Seçmeli okumayı kavrayabilme.

Davranışlar :

- Seçmeli okumanın özelliklerini kavrama.
- Esnek okuma ile seçmeli okumayı birleştirme.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** :Okuma hızını ve yöntemini, okuma amacına, metnin özelliklerine göre ayarlayabilen bir okuyucunun en kısa zamanda en çok bilgiye ulaşacağı söylenir.

**2- Gözden Geçirme** : Bu okuma vakit sınırlılığı bulunduğu kullanılacak bir okuma biçimidir.

**3- Geliştirme** : Esnek okuma türünde metindeki her şeyi okumaya gerek duyulmadığı belirtilir.Yalnızca elde edilmek istenen bilginin bulunduğu kısma

bakılır.Öğrencilere paragraf sorularının çözümünde çok faydalı olabilecek bir okuma türüdür.Okunan metnin konusunun, ana fikrinin ve ayrıntılarının araştırıldığı, önemli kısımların üzerinde daha fazla zaman harcandığı okuma biçimi olduğu söylenir.

Metnin türüne göre esnek okuma biçimi değişebilir.Makale ve kitap okuma da öğrencilerden şu etkinlikleri yapmaları istenir:

- Nasıl okunacağına karar vermek için amacınızı saptayın.
- Saptadığınız amaca en az zamanda ve az enerji harcayarak ulaşmaya çalışın.
- Okunan metne karşı duyarlı olun.

Pek çok kişinin gazete okurken kullandığı okuma tekniği esnek okumadır.Bazı durumlarda bir gazete yazısının başlığı yazının özeti durumunda bile olabilir.Esnek okumayla ilgili önceden hazırlanmış metinler üzerinde uygulamalar yapılır.

**4- Ara Özet :** Esnek okumada temel amaç metnin özünü kavramak olduğu belirtilir.

**5- Ara Geçiş :** Seçmeli okumada ise göz ile aklın iyi bir biçimde uyum sağlamasına çalışılır. Seçmeli okumayla ilgili uygulama kitaplarında bulunun kolon okumalar öğrencilere yaptırılır.

**6- Özetleme :** Esnek okumayla seçerek okumanın birbirini bütünleyici okumalar olduğu belirtilir.

**7- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için “Tilki” adlı filmde bir bölümün izletilmesi.

**8- Kapanış :** Artık okuma hızındaki ve kavrama düzeyindeki değişimlerin gözle görülür bir hal alması gerekir. Öğrencilerden okumalarında öğrenilen etkinlikleri aksatmadan uygulamaları istenir.

## DERS PLANI

**Tarih:** 31.12.2007

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Anlamaya yardımcı dikkat sözcüklerini

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma, Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Projeksiyon aleti , kısa, powerpoint sunusu, uygulama kitabı, “Nobel” ve “Hızlı Oku” adlı okuma programı, hızlı okuma dersi görme yelpazesi geliştirme kartı

**Öğrencinin Kazanımı** :

Aktif görme alanını dikey geliştirebilme

Davranışlar:

- Görme alanını geliştirme çalışması yapma.
- Göze ritim kazandırma.

**Dersin İşlenişi** :

**1- Güdüleme-İstekli Kılma** : Bu dersimizde, aktif görme alanımızı dikleştirerek günlük yaşamımızda çok sık başvurduğumuz seçmeli okumada daha başarılı olabilmeye çalışacağız.

**2- Gözden Geçirme** : Geçtiğimiz bölümlerde aktif görme alanının genişliği üzerinde yeterince durmuştuk.Ancak seçmeli okumada gözler daha çok dik yani düşey olarak ilerlemektedir.Bu nedenle aktif görme alanının yüksekliğinden yararlanmak gerekir.

**3- Geçiş** : “Geçen dersimizde şekiller üzerinde gözümüzü esnetmiştik.Şimdi ‘Hızlı Oku’ adlı programla görme alanımızı dik olarak genişletmeye çalışacağız.” Denir.

**4- Geliştirme** : Göz , bir satırında, bir sözcüğü saptadığı zaman,onun yerini değiştirmeksizin sabit kalarak, bu satırın üst ve altında bulunan sözcükleri kavrayabilir.Bu konu şu örnekle açıklanır:

Gözünüzü sözcüğün ortasında yer alan “N” harfinin üstüne sabitleştirin.Ardından gözlerinizi bir an kapatın.Tekrar gözünüzü açtığınızda “Ü” ve “Y” yi görmeye çalışın.Sonra gözünüzü tekrar kapatıp açtığınızda tüm sözcüğü görmeye çalışın.

D  
Ü  
--> N ←  
Y  
A

Bazı okuyucularda aktif görme alanı çok dardır.Yukarıdaki örneğe benzer kolonlarla görme alanımızı genişletmeye çalışalım. Bu çalışmaları içerin etkinlikler projeksiyon yardımıyla duvara yansıtma yoluyla sınıfa yaptırılır. Bu egzersizler yapılırken şu önerilerde bulunulur:

1- Önce görebildiğiniz satır sayısından bir fazlasını, gözlerinizi açıp kapatarak bir bakışta görmeye çalışınız. Gözlerinizi açıp kapatırken göz duruş noktalarınızı kaydırmayınız.

2- Eğer dikey görme yelpazesi çalışmalarında, hem alt hem de üst satırları aynı anda görmede zorlanıyorsanız, önce üst satırları görmeye çalışınız.

**5- Özetleme :** Görme alanını genişletmek hem yoğun bir çaba hem de çok fazla alıştırmayı gerektirir.Bu çalışmalarda amacımız sürekli bir ritim kazanmak olmalıdır. Gözlerimizin esnedikçe gördüğü her şeyi kaydetme alışkanlığı da kazanacaktır.

**6- Tekrar Güdüleme :** Öğrencilerin kendilerine hedef koyabilmelerini sağlamak için büyük resim çalışması yaptırılır.

**7-Kapanış :** Altı haftalık çalışmaların sonuna gelindiği hatırlatılarak, gelecek dersimizde okuma hızı ve okuduğunu anlama erişilerinin ölçüleceği söylenir.Bunun için evde okuma çalışmaları yaparak kendilerini bu ölçümlere hazırlamaları istenir.

### **8- Değerlendirme:**

Çalışmalar sonunda eğer bir bakışta gördükleri kelime veya satır sayısı 1 ise, dikey yelpazelerinin “çok dar” olduğu belirtilir.Eğer bir bakışta 2 satır görüyorlarsa “dar”, 3 satır görüyorlarsa “ orta” , 4- 5 satır görebiliyorlarsa dikey görme yelpazemiz “iyi” olduğu söylenir.

## DERS PLANI

**Tarih:** 05.01.2008

**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem DEDEBALI

**Dersin Adı** : Hızlı Okuma Teknikleri

**Sınıf** : 8 A/B

**Süre** : 40' + 40'

**Konu** : Hızlı Okuma

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri** : Anlatma,gösterip yaptırma , soru-yanıt

**Araç ve Gereçler** : Okuma metinleri, okuma hızı tablosu, ,  
kronometreli saat

**Öğrencinin Kazanımı** :

Hızlı okumda dersleri sonrasında öğrencilerin nasıl okuduklarını tespit edebilme.

Davranışlar :

- Okuma hızı ölçümü yapma.
- Okuduğunu anlama düzeylerini ölçme.
- Sonuçları okuma gelişim tablosuna kaydetme.

**Dersin İşlenişi** :

### 1-Güdüleme-İstekli Kılma :

Altı haftada 24 ders saati süresince okuma etkinliğine yeni bir boyut kazandırılmaya çalışıldığına dair öğrencilerle bir sohbet ortamı oluşturmak için bu dersler süresince neler öğrendikleri sorulur .

### 2- Gözden Geçirme :

Hızlı okuma için gerekli becerilerin neler olduğu gözden geçirilir.

### 3- Geçiş :

“Sizin okuma hızınız ve okuduğunu anlam düzeyiniz ne düzeydedir?” sorusunun öğrencilere sorulması.

Bu derste okuma hızı ve okuduğunu kavrama düzeylerinin tespitinin nasıl yapılacağını hatırlatılması.

**4- Geliştirme :** Okuma hızı ve kavrama ölçümü için şu sıra izlenir:

- Sınıfta okuma etkinliğini engelleyecek etmenler ortadan kaldırılır.
- Değerlendirme için toplam sözcük sayısı belirlenmiş (562 sözcük) “Dost Kazanma Sanatı” adlı metnin okunacağı söylenir.

- Bu okuma esnasında süreyi belirlemek için öğrencilerde hazır bulunan kronometresi bulunan saat çıkarılır. Komutla beraber okuma başlayacağı söylenir. Hızı yükseltme ya da soruları düşünüp strese girmeye gerek olmadığı, söylenir.Çünkü bu bir egzersizdir.

- Her zaman okunan biçimde metin okunur.
- Okumalar bittiğinde okuma süreleri saniye cinsinden hesaplanır ve kağıda not edilir. Örneğin 13:00’da okumaya başladığımız parçayı 13: 05’te bitirmişseniz okuma süreniz 5 dakika 30 saniyedir. Hesaplarsak:

$$5 \times 60 = 300 + 30$$

- Okunan sözcük sayısını hesaplayabilmek için aşağıdaki formül kullanılır:

$$(SOH) = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı} \times 60}{\text{Okuma süresi (Saniye)}}$$

SOH: Sessiz okuma hızı

- Hesaplama sonucunda çıkan sonuç okuma gelişim tablosuna kaydedilir.

Kavrama düzeyinin tespiti için şu aşamalar izlenir:

- Metinle ilgili hazırlanmış on soru çözmeleri için öğrencilere dağıtılır.
- Soruları çözme işi bittikten sonra kağıtlar toplanır.
- Yanıt kağıtları hemen değerlendirilir.
- Öğrencilere doğru sayıları duyurulur.Verilen her cevabın okuduğunu anlama puanını gösterdiği belirtilir. Okuduğunu anlama puana hesaplanırken şu formül kullanılır:

$$OAP = DS \times 10$$

OAP: Okuduğunu anlama puanı

DS : Doğru yanıt sayısı

- Bu puanlar okuma gelişim tablosuna kaydettirilir.

### **6- Özetleme :**

Metni anlam daha aktif bir okuyucu olabilmek için okunan metin hakkında öğrencilerden kendilerine şu soruları sormaları söylenir :

- Bu metnin konusu hakkında genel düşünceye sahip miyim?
- Bazı ayrıntıları kaçırdım mı?
- Okuduğum metni yeterince anladım mı?
- Kaçırdığım ayrıntılar varsa bunlar ana fikri anlamam da engel mi?
- Daha önce okuduğum metinlerle benzerlik taşıyor mu?
- Okuduğum metnin ana fikri nedir?

### **7- Tekrar Güdüleme :**

Yapılan bu son ölçümlerin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama erişilerini göstereceği hatırlatılır.

### **8-Kapanış :**

Bugünkü dersimizde okuma hızlarımızı ve kavrama puanlarımızı ölçtük.Bu ölçümler sonucundaki erişi düzeylerinin çalışmalara arttırdıkça daha da gelişebileceği belirtilerek okumaları için kitaplar tavsiye edilir.

### **9-Değerlendirme :**

Okuma hızı ve okuduğunu anlama ölçüm kağıtları öğrencilerle beraber değerlendirilir.Okuduğunu anlama soruları öğrencilerle beraber yanıtlandırılır.Öğrencilerin kazanım düzeyleri formüller uygulanarak ortaya çıkarılır ve öğrencilere duyurulur.

**Ek-5 : Görme Yelpazesini Geliştirme Kartı****HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ GÖRME  
YELPAZESİ GELİŞTİRME KARTI**

Görme penceresini adını verdiğimiz bu kartı, göz hareketlerini geliştirme çalışmalarında kullanacaksınız.

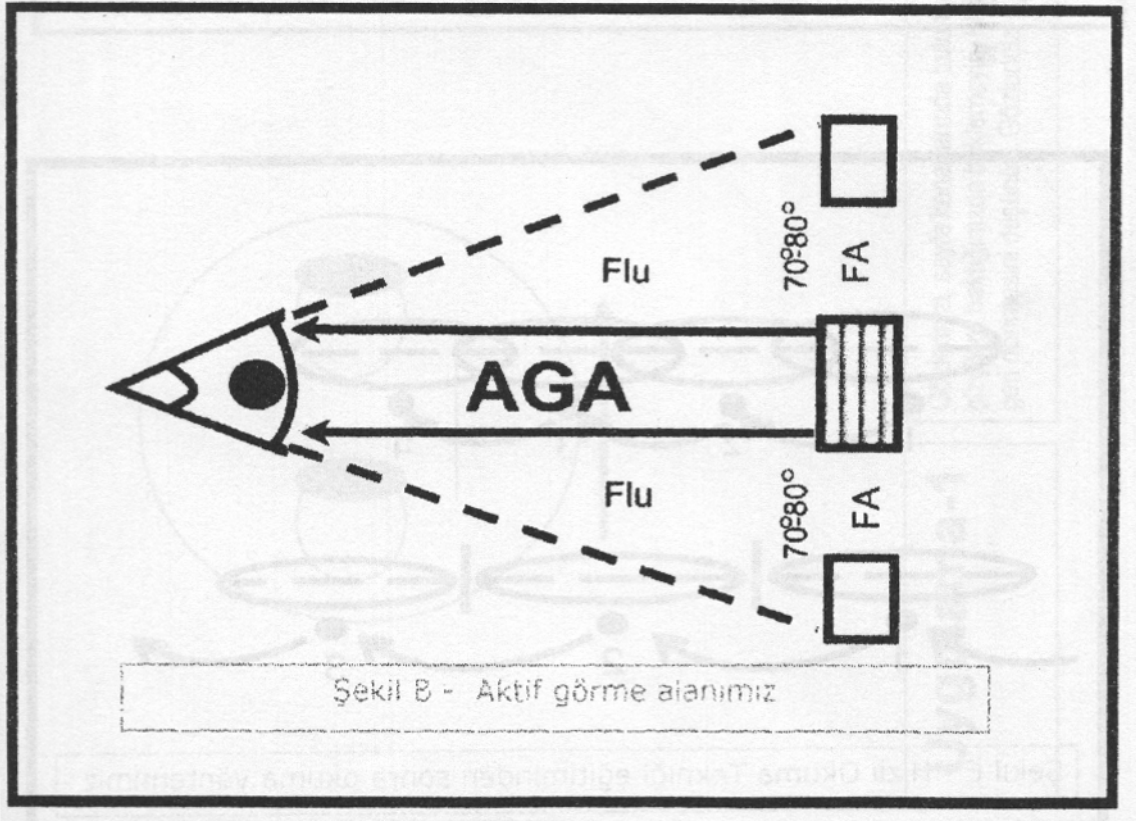
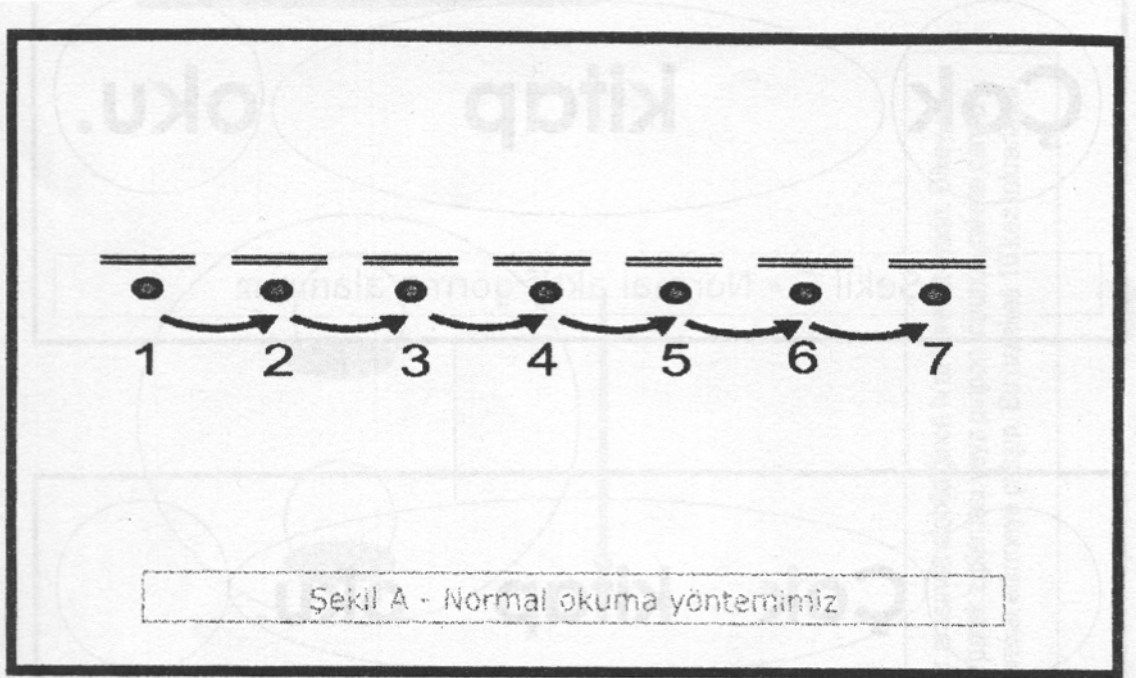


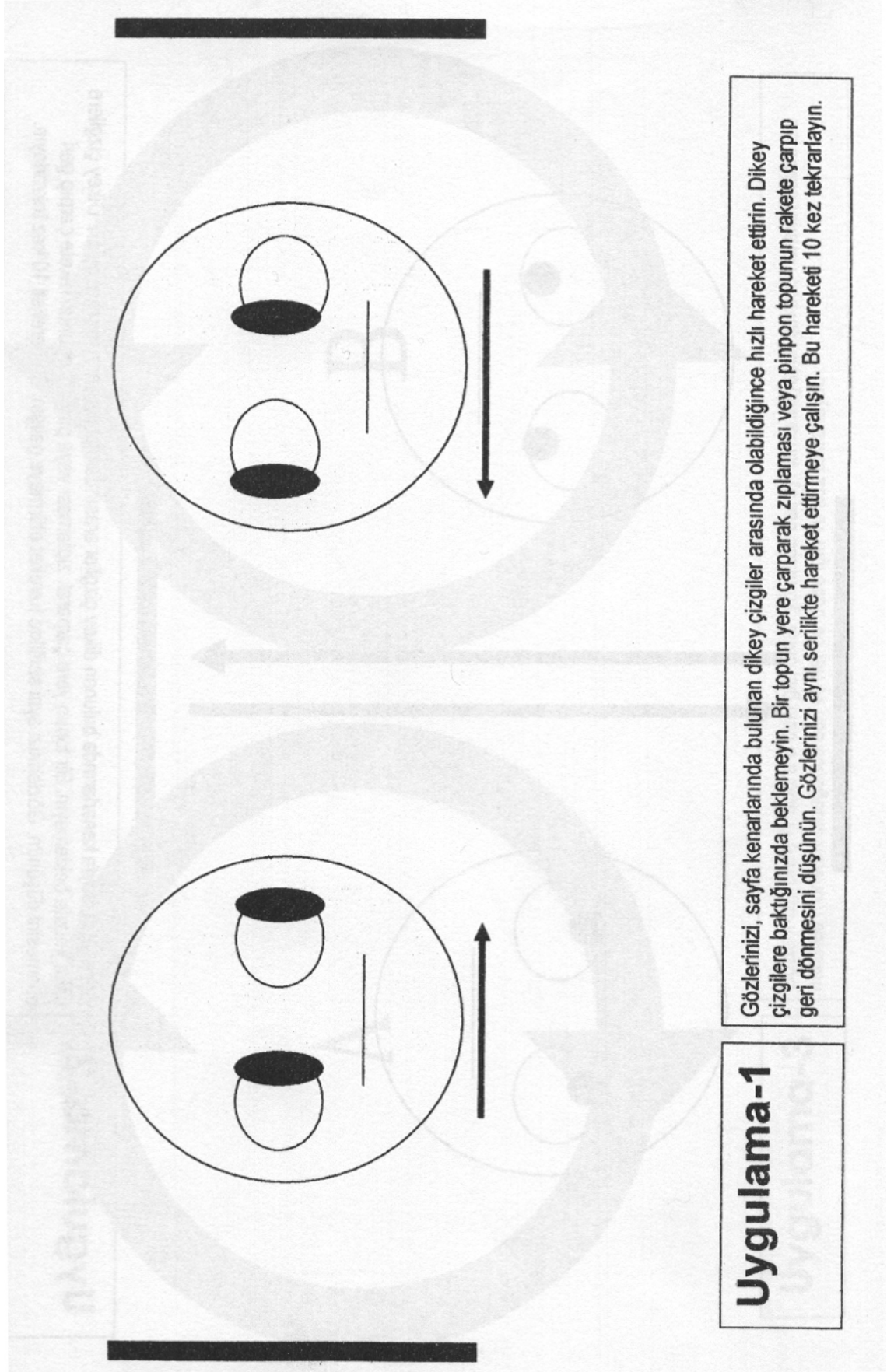
Kartı, kitapta verilen görme alıştırmalarındaki kolonun başına ortalayarak yerleştiriniz. Aşağıya doğru hızlıca kaydırarak okuyunuz. Pencere boşluğundaki kelimeleri tanımaya çalışınız.





Ek-7 : Öğrenci Egzersiz Kitabı Etkinliklerinden Örnekler





Gözlerinizi, sayfa kenarlarında bulunan dikey çizgiler arasında olabildiğince hızlı hareket ettirin. Dikey çizgilere baktığınızda beklemeyin. Bir topun yere çarparak zıplaması veya pinpon topunun rakete çarpıp geri dönmesini düşünün. Gözlerinizi aynı serilikte hareket ettirmeye çalışın. Bu hareketi 10 kez tekrarlayın.

## Uygulama-1

Ne  
\*

|                       |                 |
|-----------------------|-----------------|
| başarı<br>*           | ne de<br>*      |
| başarısızlık<br>*     | tesadüfi<br>*   |
| değildir<br>*         | Başarılı<br>*   |
| olmak<br>*            | için,<br>*      |
| birşeyleri<br>*       | doğru,<br>*     |
| başarısız<br>*        | olmak<br>*      |
| için de<br>*          | birşeyleri<br>* |
| yanlış<br>*           | yapıyor<br>*    |
| olmanız gerekir.<br>* |                 |

**Uygulama-9** Gözlerinizi, kelimelerin alt orta noktalarında bulunan işaretler üzerinde olabildiği kadar hızla sıçatarak satır düzeninde hareket ettirin.

Al

\*

Sen

\*

Saat

\*

Sinema

\*

Merdiven

\*

Çanakkale

\*

Güzelbahçe

\*

Fenerbahçeli

\*

Galatasaraylılar

\*

Kahramanmaraşlılar

\*

Hızlıokumayıöğrenmelisin

\*

Çokokuyaninsanlarçokbilir

\*

Okumakinsanıbaşarıyagötürür

\*

Okumaalışkanlığıbirailegeleneğidir

\*

Başarılıinsanlarınhepsiçokkitapokuyor

\*

Başarılıolmanınıyoluçokokumaktangeçer

\*

Hızlıokuyaninsanlarokuduklarınıidahaiyanlarlar

\*

### Uygulama-11

Gözlerinizi, kelime ve kelime gruplarının alt orta noktalarında bulunan işaretler üzerinde olabildiği kadar hızla sıçratarak satır düzeninde hareket ettirin. Okumayın ve seslendirmeyin.

**Uygulama-50**

Gözlerinizi, her kelime grubunun alt orta noktasında odaklayarak olabildiğince hızlı bir şekilde satır üzerinde hareket ettirin. Yazıları okumayın ve seslendirmeyin.

**DENİZ YILDIZI**

Bir zamanlar yazılarını yazmak üzere okyanus  
sahiline giden bir yazar varmış. Yazı yazmaya  
başlamadan önce, sahilde yürüyüş yaparmış. Bir gün  
sahilde yürürken plaja doğru baktığında, hareketlerinden  
dans ettiğini sandığı birisini görmüş. Başlayan güne dans  
ederek giren biri olabileceğini düşünerek gülümsemiş  
ve ona doğru yürümeye başlamış. Yaklaştıkça, onun  
genç bir adam olduğunu ve aslında dans etmediğini  
görmüş. Genç adam; birkaç adım koşuyor, yerden bir şey  
alıyor ve yumuşak seri bir hareketle okyanusa doğru  
fırlatıyormuş. Biraz daha yaklaşıncaya kadar yazar seslenmiş:  
-Günaydın. Ne yapıyorsun böyle?  
Genç adam durmuş, başını kaldırmış ve cevap vermiş:  
-Okyanusa deniz yıldızı atıyorum.  
-Neden okyanusa deniz yıldızlarını atıyorsun?  
-Güneş çoktan yükseldi ve sular çekilmek üzere.  
Eğer onları suya atmazsam kuruyup ölecekler.  
-Fakat delikanlı, görmüyor musun ki kilometrelerce sahil

**Uygulama-54**

Gözlerinizi, ilk satırdan başlayarak yukarıdan aşağıya doğru, çizgileri takip ederek olabildiğince hızlı hareket ettirmeye çalışın.. Yazıları okumayın ve seslendirmeyin.

### SINAV SİSTEMİMİZ VE ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Sınavlar, öğrencilik yaşamının ayrılmaz ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrencilik yaşamı boyunca tüm bilgilerin öğrenilip öğrenilmediği, her aşamada bir sınavla tesbit edilmeye çalışılır. Her öğretim kademesinin bitişinde ise, bir üst eğitim kurumlarından nitelikli olanlarına yerleşebilmek için genel sınavlar yapılır. Gerek ilköğretim okulu bitişindeki Ortaöğretim Kurumları Sınavları gerekse lise bitişindeki Üniversite Giriş Sınavları, öğrenciler açısından bakıldığında bir stres kaynağı, hatta bir kabus haline alabilmektedir. Hatta ileri düzeylerde, başarısız olan bazı öğrencilerin bunalmalara düşerek intiharlara varan olumsuz sonuçlar bile yaratabilmektedir.

Bu sınavların temel mantığı, okul bitiş itibarıyla öğrencilerin

bilgi seviyelerinin ölçülerek, başarılı kabul edilen öğrencilerin, tercihleri doğrultusunda nitelikli kabul edilen bir üst eğitim kurumuna yerleştirilmesine dayanır.

Ancak, hem ortaöğretim kurumları sınavlarına hem de üniversite giriş sınavlarına bakıldığında, sadece 2-3 saatlik bir sınavla öğrencilerin geleceğinin şekillendirildiği görülmektedir. 8 veya 3-4 yıllık bir eğitimin sonucunun bir tek sınavla ölçülerek öğrencilerin başarılı olanlarıyla başarısız olanlarını ayırt edebilmenin ise mantık kurallarıyla ne kadar örtüşüğü tartışma konusudur. Kaldı ki, bu hazırlık süreci içerisinde öğrenciye yüklenen kaygı ve sınav stresi, ayrıca öğrencinin sınav günü ve saatindeki bedensel ve psikolojik durumu sınav sonucu üzerine doğrudan etki etmektedir.

**Uygulama-58**

Gözlerinizi, ilk satırda olduğu gibi her satırda kelimelerin alt orta noktalarında işaret olduğunu kabul ederek, olabildiği kadar hızla sıçratarak satır düzeninde hareket ettirin. Yazıları okumayın ve seslendirmeyin.

**OLUMLU**

\*

Günlerden

kurbağa yarışı

Hedef,

tepesiymiş.

onları

alkışlamak

Yarış başlamış.

onların tepeye

inanmıyormuş.

konuşuyorlarmış

boşuna!!!

başaramayacaklar.

yavaş yavaş

kaybetmeye

Yalnız

bütün gücüyle

devam ediyormuş.

**DÜŞÜNMEK**

\*

bir gün

düzenlenmiş.

kulenin

Kalabalık

görmek ve

için toplanmış.

Aslında kimse

varabileceklerine

Ve şöyle

aralarında;

nasıl olsa

Kurbağalar

cesaretlerini

başlamışlar.

bir tanesi

tırmanmaya

Ve insanlar