



**HIZLI OKUMA EĞİTİMİNİN İLKOKUL
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
HIZLARINA VE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim

Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

2024

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

HIZLI OKUMA EĞİTİMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE ANLAMA DÜZEYLERİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

BAYBURT - 2024

KABUL VE ONAY

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ danışmanlığında, Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ tarafından hazırlanan “Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 13.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

Üye : Doç. Dr. Hülya KODAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Murat KUL
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

13.08.2024

Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ



ÖN SÖZ

Araştırmamın başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen süreçte desteğini esirgemeyip bana yol gösteren, çalışmalarımı sabır ve titizlikle inceleyip değerlendiren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli önerileri, düzeltmeleri ve destekleri ile araştırmanın son halini almasına katkı sağlayan kıymetli hocam ve kayınpederim Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ'a, her daim samimiyetiyle motivasyonumu hep yüksek tutan hocam Doç. Dr. Hülya KODAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca varlıklarıyla güç bulduğum başta yakın zamanda kaybettiğim annem Hamide Oktay'ı rahmetle anıyor, babam Mehmet Oktay ile beraber tüm ailemin her bir ferdine teşekkür ediyorum.

Araştırma süreci boyunca karşılaştığım her zorlukta desteğini, sevgisini esirgemeyen, sıkıntılarımı paylaşan ve her koşulda beni destekleyerek motive eden eşim Burak Kırkılıç'a en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Evimizin iki küçük üyesi kızım, ilk göz ağrımız Beliz Zümra'ya; oğlum, neşe kaynağımız Muaz Ali'ye sevgilerimi sunuyorum.

Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HIZLI OKUMA EĞİTİMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Bayburt-2024, Sayfa: 80

Bu araştırmanın temel amacı, hızlı okuma eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model olarak desenlenmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya Bayburt ili Merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun dördüncü sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışmanın örneklemini 16 deney, 15 kontrol olmak üzere 31 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel işlem sürecinden önce her iki sınıfa da ön test olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmış ve araştırmacı tarafından belirlenen metin üzerinden okuma hızı ölçümü yapılmıştır. Deney grubuna haftada iki gün, iki ders saatinde araştırmacı tarafından 6 hafta boyunca Hızlı Okuma Eğitimi verilmiştir. Deneysel işlem sonrasında veri toplama araçları son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 24 paket programından yararlanılarak elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve kutu grafikleri incelenerek verilerin parametrik testlerle çözümlenmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlama başarısına ve okuma hızına olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak Hızlı Okuma Eğitiminin farklı okul ve yaş gruplarında uygulanabileceği, eğitim-öğretim yılının başlangıcından bitimine kadar derslerin işleyişiyle sürdürülmesinin öğrenci başarısı açısından faydalı olabileceği ve sınıf öğretmenlerinin derslerinde uygulayabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dördüncü sınıf, hızlı okuma, ilköğretim, okuduğunu anlama.

ABSTRACT

M. SC. THESIS

THE EFFECT OF SPEED-READING TRAINING ON READING SPEED AND COMPREHENSION LEVELS OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

Bayburt University

Institute of Graduate Studies

Department of Primary Education

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Celal BOYRAZ

Bayburt-2024, Pages: 80

The main aim of this study is to investigate the effect of speed-reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth grade primary school students. To this end, the research was designed as a quasi-experimental model with pre-test and post-test control groups. The study was conducted during the spring semester of the 2023-2024 academic year, with participants being students from the fourth grade A and B sections of a public school in the central district of Bayburt. The sample of the study consists of 31 students, 16 in the experimental group and 15 in the control group. Prior to the experimental process, both classes were administered a Reading Comprehension Achievement Test as a pre-test, and reading speed measurements were taken using a text selected by the researcher. The experimental group received Speed-Reading Training conducted by the researcher twice a week, for two class hours, over a period of six weeks. After the experimental process, the data collection tools were re-administered as post-tests. The data collected within the scope of the research were analyzed using SPSS 24 software. The normality of the data was examined using the Shapiro-Wilk test, kurtosis-skewness coefficients, histograms, and box plots, leading to the decision to analyze the data using parametric tests. As a result, it was found that speed reading training had a positive effect on both reading comprehension achievement and reading speed. Based on these findings, it can be suggested that Speed-Reading Training could be applied in different schools and age groups, and that implementing it throughout the academic year could be beneficial for student achievement. It is also recommended that primary school teachers incorporate this training into their lessons.

Keywords: Fourth grade, speed reading, primary school, reading comprehension.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR.....	IX
KISALTMALAR.....	X
SİMGELER.....	X
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	2
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Hipotezleri	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. DİLİN ÖNEMİ VE TEMEL DİL BECERİLERİ.....	7
1.1.1. Okuma.....	10
1.1.1.1. Okuma türleri.....	12
1.1.1.2. Okumanın önemi ve işlevi.....	14
1.2. DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİ.....	15
1.2.1. Dil Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler	15
1.3. HIZLI OKUMA KAVRAMI	17
1.3.1. Hızlı Okumanın Tarihçesi	18
1.3.2. Okuma Hızının Ölçülmesi	20
1.3.3. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler	21
1.3.4. Hızlı Okumanın Faydaları	22
1.3.5. Hızlı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi	23
1.3.6. Okuduğunu Anlama Kavramı.....	24
1.4. HIZLI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA İLİŞKİSİ.....	24
1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25
1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	25
1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	30
İKİNCİ BÖLÜM.....	34
2. YÖNTEM.....	34
2.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	34
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	35
2.2.1. Uygulama Yapılan Okul ve Sınıflar	35
2.2.1.1. 4/A sınıfı.....	36
2.2.1.2. 4/B sınıfı.....	36
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
2.3.1. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Pilot Uygulama.....	36

2.3.1.1. Okuduğunu anlama başarı testi pilot uygulama	36
2.3.1.2. Okuma hızının ölçümü pilot uygulama	37
2.4. SÜREÇ/UYGULAMA	38
2.4.1. Hızlı Okuma Eğitime Yönelik Pilot Uygulama	38
2.4.2. Deneysel İşlem Süreci	39
2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	41
2.5.1. Araştırmanın İç Geçerliği	41
2.5.2. Araştırmanın Dış Geçerliği	42
2.6. ARAŞTIRMACININ ROLÜ	42
2.7. VERİ ANALİZİ	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
3. BULGULAR	45
3.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERİN GRUP VE CİNSİYET DAĞILIMI ..	45
3.2. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR	45
3.2.1. OABT Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	45
3.2.2. OABT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	46
3.3. OKUMA HIZI ÖLÇÜMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	47
3.3.1. Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	47
3.3.2. Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	49
Sonuç	49
Tartışma	49
Öneriler	50
KAYNAKÇA	53
EKLER	62
Ek 1: Bayburt Üniversitesi Etik Kurul Kararı	62
Ek 2: Araştırma İzin Yazısı	63
Ek 3: Veli Onam Formu Örneği	64
Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi	65
Ek 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uygulama İzni	70
Ek 6: Küçük Martı Özgürce Uçuyor Ölçüm Metni	71
Ek 7: Egzersiz Çalışmalarından Örnekler	72
Ek 8: Zeybox Hızlı Okuma Programı Çalışmaları Örnekleri	76
Ek 9: Superead Hızlı Okuma Programı Çalışmaları Örnekleri	77
Ek 10: Hızlı Okuma Eğitiminden Fotoğraf Örnekleri	78
Ek 11: Hızlı Okuma Ölçümlerinden Fotoğraf Örnekleri	79
ÖZ GEÇMİŞ	80

TABLÖLAR

Tablo 1: Araştırmanın Akış Deseni.....	34
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Aşamaları.....	36
Tablo 3: Deneysel İşlem Basamaklarının Tarihsel Akışı.....	39
Tablo 4: Hızlı Okuma Eğitimi Ders Planı.....	40
Tablo 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler.....	43
Tablo 6: Okuma Hızı Ölçümlerine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler.....	44
Tablo 7: Katılımcıların Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	45
Tablo 8: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçları.....	45
Tablo 9: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Sonuçları.....	46
Tablo 10: Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Sonuçları.....	47
Tablo 11: Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Sonuçları.....	48

KISALTMALAR

TDK	: Türk Dil Kurumu
OABT	: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

SİMGELER

df	: serbestlik derecesi
n	: örneklem
p	: korelasyon katsayısı



GİRİŞ

Dil insanın doğumdan itibaren öğrenmeye başladığı ve kendini ifade etmek için kullanılan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin dil gelişimi büyük oranda çocukluk yıllarında tamamlanmaktadır. Küçük yaşlarda ana dilini öğrenme sürecinde temel dil becerileri gelişmekte olup, bu dönemde dil bilgisi ve temel dil becerileri doğaçlama bir şekilde gelişim göstermektedir (Yapıcı, 2004). Bireyin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişiminin sağlıklı olmasında dil olgusunun büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. İnsanlar günlük yaşam döngüsünde sergiledikleri birçok davranışta zihinsel becerilerini dil sayesinde kullanabilmektedir. Düşünme, kavrama ve işleri sonuca ulaştırma sürecinde gerçekleştirilen zihinsel beceriler de dil sayesinde gerçekleşmektedir. İnsanların sahip oldukları duygu ve düşünceleri ifade edebilmeleri dil sayesinde mümkündür. Bu kapsamda dil olgusu duyguların ilerleyişini ve değişimini de etkilemektedir. Sosyal bir varlık olan birey iletişim sağlama sürecinde dile başvurmaktadır. Kişinin iletişim becerilerini etkileyen dil becerileri aynı zamanda karşı tarafa iletilecek mesajları anlamlı hâle getirmektedir. Dolayısıyla insanların toplumsal yapı içinde varlıklarını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri noktasında dilin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Tanrıverdi & Öztürk, 2019).

İnsan yaşamındaki önemi nedeniyle dil olgusunun tarihin her döneminde üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer aldığı bilinmektedir. Farklı kültürlerde dil kavramının üzerinde sıklıkla durulan bir konu olduğu görülmektedir. Ulusların uzun yıllar boyunca dil olgusu üzerine araştırmalar yaptığı bilinmekle beraber, ulusların yazılı ve sözlü değerlerinin diğer kuşaklara aktarılmasında da dilin önemli bir işlevi olduğu ifade edilmektedir (Göçer, 2012; Kırkkılıç & Sevim, 2012).

Dil kavramı toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olduğu için dil gelişimini destekleyen öğretim yöntemlerine önem verildiği görülmektedir. Bu süreçte özellikle okuma becerisi üzerinde önemle durulan konular arasındadır. Literatürde yer alan çalışmalarda ulaşılan bulgular da okuma becerisi ile dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aytaç, 2023). Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalarda gerek teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan e-kitapların, gerekse de geleneksel kitap okuma yöntemlerinin erken dönemde akıcı dil becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Büyükbaykal, 2007).

Okuma sayesinde gelişen diğer dil becerileri ile birey akıcı bir şekilde kendisini ifade edebilmektedir (Şimşek, 2017; Yılmaz, Üstündağ, Güneş & Çalışkan 2017; Türe, 2021). Bunun yanında okuma becerisinin gelişmiş olması okunan metni anlama ve kavrama becerisinin de yüksek olmasına katkı sağlamaktadır (Aytaç, 2005).

Okuma becerisinin gelişmiş olması durumunda bireyin hem okuma hızı yüksek olmakta hem de okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir. Bireyin hızlı okuması ve okuduğunu anlamasında kelimeleri tanıma düzeyleri etkili olmaktadır. Hızlı okuma becerisi gelişmiş bireylerin genellikle okumayı akıcı bir biçimde yaptıkları, kelime becerileri geliştiği için kelimeleri anlamlandırma sürecinde ciddi sorun yaşamadıkları belirtilmektedir. Kelime hazinesi gelişmemiş olan bireyler ise hızlı okuma sürecinde sorun yaşadıkları gibi okudukları metnin de büyük bir bölümünü anlamamaktadırlar (Yılmaz, 2008). Bu noktada öğrencilerin okuma hızlarının geliştirilmesinin yanında okuduklarını anlama becerilerinin de geliştirilmesi önemli bir konudur. Öğrencilerin hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için de öncelikli olarak hızlı okuma etkinliklerinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada hızlı okuma eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Dil becerisinin geliştirilmesi insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğu için eğitim sürecinde dil becerilerinin öğretilmesine büyük önem verilmektedir. Dil becerilerinin öğretim süreçleri ve dil becerilerinin öğretim sürecinde kullanılan yöntemler tarihsel süreçte önemli değişime uğramıştır. Dil becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemlerin değişime uğramasının temelinde bu alanda akademisyenlerin yeni ve etkili metotlar aramaya çalışması ile ülkelerin dil politikalarını sürekli olarak değiştirmeleri yatmaktadır. Günümüzde de dil becerilerinin öğretilme sürecinde yeni tekniklerin arandığı belirtilmektedir (Hamamcı, 2013).

Eğitim programlarında okuma ve yazma becerileri paralel bir şekilde yürütülmektedir. Okuma becerisinin öğretilmesi ile bireyin telaffuz etme, verilen mesajları anlamlandırma, sesleri doğru bir biçimde ifade etme ve dile ait kültürel farklılıkları öğrenme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Polat & Erişti, 2018). Okuma becerisi sadece okulda verilen bilgilerin öğrenilmesinde değil, aynı zamanda günlük hayatı anlamlandırma sürecinde de büyük bir öneme sahiptir. Okuma becerisi sadece okulda verilen bilgilerin öğrenilmesinde değil, aynı zamanda günlük hayatı anlamlandırma sürecinde de büyük bir öneme sahiptir.

Modern toplum yaşamında bireyin yoğun bilgi kirliliğine maruz kaldığı görülmekte olup, söz konusu bilgi kirliliğinden kurtulması için seçme, eşleştirme ve anlamlandırma gibi yetkinliklere sahip olunması gerekmektedir. Bu noktada insanların doğru bilgiye ulaşmalarında ve modern toplum yaşamına ayak uydurmalarında okuma becerisi büyük bir öneme sahiptir (Kılınç, 2020).

Yukarıda yer alan yararlarının yanında bireyin okuma becerisinin geliştirilmesi okumaya istekli olmasında da büyük bir öneme sahiptir. Eğitim programlarının temel amaçları arasında da öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okuma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Yoğun ders müfredatının söz konusu olduğu günümüz eğitim programları içinde okuma becerisinden yüksek düzeyde verim elde edebilmek için hızlı okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle ilk okuma yazma eğitiminde okuma becerisinin geliştirilmesi üzerine akademik araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Yıldız, 2010). Buna karşılık ortaokul kademesi öncesinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktada “Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf kademesindeki öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi nedir?” sorusunun yanıtlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin hızlı okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırma problemi şu şekilde oluşturulmuştur.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin hızlı okuma düzeylerine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin hızlı okuma düzeylerine etkisi nedir?

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmaya ait problem durumu aşağıda yer alana sıfır hipotezler ve alternatif hipotezler ile sınanmıştır.

1. **Sıfır Hipotez:** Hızlı okuma eğitimi alan ve almayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

2. **Alternatif Hipotez:** Hızlı okuma eğitimi alan ve almayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı düzeyleri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
3. **Sıfır Hipotez:** Hızlı okuma eğitimi alan ve almayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
4. **Alternatif Hipotez:** Hızlı okuma eğitimi alan ve almayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Günümüzde bilgi üretme, edinilen bilgiyi değerlendirme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi eşleştirme gibi kavramların giderek önem kazandığı görülmektedir. İnsanların söz konusu özelliklerinin yüksek düzeyde olması için gelişimlerinin çok yönlü olarak desteklenmesi ile mümkündür. İnsanların tek taraflı olarak edindiği ve başkaları ile paylaşmadığı bilgi büyük bir değere sahip değildir. Bu nedenle edinilen bilginin başkalarına da aktarılması ile bilgi değer kazanmaktadır. Bilginin başka insanlara aktarılması da dil sayesinde mümkündür. Bireyin edindiği dil sayısı arttıkça bireysel gelişimi de o derece yüksek olacaktır. Bu nedenle son yıllarda dil öğretiminin üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer aldığı görülmektedir (Altunbay, 2012).

Okul öncesi dönemden itibaren eğitim yoluyla geliştirilmeye başlanan dil becerileri öğrencilerin eğitim yaşamlarında da büyük bir öneme sahiptir. Erken dönemde dil becerilerinin verimli bir şekilde geliştirilmesi ile birlikte kendi duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade eden, başka insanları dinleyen ve anlayan, edindiği bilgileri tartışan ve sorgulayan nesiller yetiştirilmesine destek olmaktadır. Dil becerilerinin etkili bir biçimde öğretilmesi bireyin gelecekte iyi bir lider olmasına, esnek ve yaratıcı fikirlere sahip kişilik yapısının şekillenmesine de katkı sağlamaktadır (Cömertpay, 2006).

Dil gelişiminin sağlıklı olması için öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine önem verilmekte olup eğitim ile geliştirilmesi amaçlanan temel dil becerileri okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileridir. Literatürde yer alan çalışmalarda ilkokulda başlanan ilk okuma ve yazma eğitiminin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Erdoğan, 2011; Kandır & Yazıcı, 2016). Her bir dil becerisinin birbiri ile yakın ilişki ve etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu durumda bir dil becerisindeki gelişim diğer dil becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır.

Eğitim programlarında okuma becerisinin gelişimine önem vermektedir. Yapılan çalışmalarda okuma becerisinin hem geleneksel öğretim yöntemleri hem de eğitsel oyunlar ve teknolojik ders materyalleri kullanılarak geliştirildiği belirtilmektedir (Bektaş, 2020; Genç-Ersoy, 2021; Güner-Özer, 2022). Öğrencilerin genel okuma becerilerinin geliştirilmesi akademik donanımlarının ve genel kültür düzeylerinin geliştirilmesinin yanında diğer dil becerilerinin de hızlı gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinin yanında hızlı okuma alışkanlıklarının da geliştirilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalarda okuma hızının uygun öğretim yöntemleri ile geliştirildiği, bunun yanında hızlı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Dedebali & Saracaloğlu, 2010; Soysal, 2015). Ancak hızlı okuma eğitiminin ilkökul kademesinde yürütülen çalışmalarda sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle yürütülen bu çalışmada hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiş, elde edilecek olan sonuçların eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2023- 2024 eğitim öğretim yılında, Bayburt ilinin Merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 31 öğrenciden elde edilen verilerle,
2. Kapsam açısından, uygulamayı yapan araştırmacının ve öğrencilerin uygulama arasındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Uygulanan veri toplama araçlarının araştırma verilerini toplama açısından uygunluğu
2. Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Hızlı okuma: Göze farklı egzersizler yaptırılarak sıçrama alanının genişletilmesi, göz ile beyin arasında normalden daha hızlı etkinin sağlanması ve bunun sonucunda daha kısa sürede daha fazla kelime okumak, anlamak olarak tanımlanmaktadır (Ünalın, 2006).

Okuduğunu anlama: Bireyin n bilgileri kullanarak metinde verilmek istenen düşünceleri bulması ve bunlara anlam yüklemesi “okuduğunu anlama” şeklinde tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2008).

Okuma hızı: Kişinin çoğunlukla dakikada okuduyabildiği kelime sayısı için yapılan lmn sonucudur.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DİLİN ÖNEMİ VE TEMEL DİL BECERİLERİ

Dil temel olarak sesler ile çeşitli beden hareketlerinden meydana gelen ve insanlar arasında hem iletişim hem de düşünme aracı olarak görev yapan bir olgudur (Özbay, Melanlıoğlu, Büyükkız & Uyar, 2013). Farklı bir tanıma göre dil; kişinin fikir, duygu ya da gözlemlerini işaret ya da sözcükler vasıtasıyla paylaştığı bir sistemdir. Söz konusu sistem kelime, işaret, sesler ve cümlelerden meydana gelmektedir. Bunun yanında dil ile ilişkili sistemlerde teknik beceri, kural ve yöntemler de yer almaktadır. Dil kavramını meydana getiren söz konusu sistemi iyi bir biçimde öğrenen kişiler başka insanlar ile sağlıklı iletişim ve etkileşim kurabilmektedir (Güneş, 2013). Yapılan tanımlar birbirinden farklı olsa da dil kavramı üzerine yapılan tanımların üzerinde yoğunlaştığı benzer noktalar bulunmaktadır. Söz konusu noktaların başında iletişim, etkileşim, birbirini anlama ve iletişim sürecinde kullanılan bir araç olduğu söylenilebilir. İnsanlar sosyal birer varlık olmaları nedeniyle doğaları gereği yaşadıkları sosyal çevrede birbirini anlama ve iletişim kurma ihtiyacı hissederler. Dil sayesinde ihtiyaç, istek, duygu ve düşüncelerini karşıya aktarmak için dil becerilerinden faydalanırlar (Çelimli, 2013).

Dili meydana getiren sözlü göstergeler belli başlı kurallara bağlı olarak anlam kazanmaktadır. Dilin en temel amacı iletişim sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktır. Dil sayesinde kurulan iletişim sürecinin temelinde kişinin zihninde oluşturduğu düşünceleri karşı tarafa aktarma amacı yatmaktadır. İletişimde aktarılan sözlü ifadelerin içinde yer alan anlam doğrudan karşı tarafa iletilmektedir. Bu kapsamda insanların zihninde anlam yüklü olan duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde diğer insanlara aktarılmasında dilin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Başkan, 2006). Dil olgusu sadece insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada kullandıkları bir araç değildir. Aynı zamanda dilin dağınık hâlde bulunan insan topluluklarını bir araya getirerek millet olma yolunda önemli bir işlevi vardır. Dil, varlığının milletlerin geliştirdikleri kültürden almaktadır. Bu yönüyle dilin insanların sahip oldukları kültürel değerleri de içinde barındırdığı bir olgu olduğu görülmektedir (Kırkkılıç & Sevim, 2012). Ana dili ise bireyin anne karnında başlayan, anne karnında işittiği ve bireyin hayatı boyunca gelişimini sürdüren toplumsal bir faktördür. Bireyin süregelen zamanda öğreneceği ve öğreteceği bütün kavram ve olguları ana dili olarak adlandırılan toplumsal faktörler çerçevesinde şekillendirdiği görülmektedir (Güngör-Yavaş, 2023).

Önce kişinin kendi çekirdek ailesinden ardından da sosyal ilişkilerini sürdürdüğü kitleden öğrendiği dil olan ana dili durağan bir yapıda olmayıp sürekli gelişim gösteren bir

beceridir. Birey ana dili ile hızlı öğrenip, hızlı öğretebilir, kültürel değerlerini gelecek nesillere doğru ve etkili iletebilir, aynı zamanda da okuduğunu anlayan, yazan, eleştiren ve kolaylıkla yorumlayan olabilir (Kalaycı, 2022). Bunun yanında toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan kültür aktarımı da dil sayesinde mümkün hâle gelmektedir. Bu durum temel dil becerilerinin geliştirilmesini önemli bir durum hâline getirmektedir. Eğitim programlarının geliştirmeyi amaçladığı temel dil becerileri konuşma, okuma, dinleme ve yazma olmak üzere dört alandan meydana gelmektedir (Göçmen, 2018). Temel dil becerileri birbirinden bağımsız öğretilmenin yanında eş zamanlı olarak birbiri ile ilişkilendirilerek de öğretilmektedir. Bunun temelinde dört temel dil becerisi arasında anlamlı bir ilişki olması yatmaktadır (Menteşe, 2013). Literatürde yer alan bilgiler ışığında söz konusu dil becerileri ve genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Okuma becerisi, yapılandırmacı yaklaşıma göre ele alındığı zaman “metin içinde yer alan bilgilerin yeniden anlamlandırıldığı bir eylem” olarak değerlendirilmektedir. Okuma eyleminin gerçekleştirildiği süreçte zihinsel yapıda anlama, seslendirme ve yapılandırma gibi evreler gerçekleşmektedir. Bunun yanında okuma eyleminde görme duyusu da sürecin temel öğeleri arasında yer almaktadır. Okuma süreci çizgi, harf ve sembollerin kavranmasıyla başlayan, devamında sözcük ve cümlelerdeki anlamı bulma ile sonuçlanan bir yapıya sahiptir (Güneş, 2013).

Bir diğer dil becerisi olan konuşma kavramsal açıdan incelendiği zaman “kaynak konumunda olan kişi tarafından iletinin planlanması, düzenlenmesi ve alıcıların anlayacağı bir şekilde sözel olarak ifade edilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle konuşma becerisi insanların düşüncelerini ve bakış açılarını sözlü olarak aktarmalarında kullandıkları bir beceridir. Konuşma esnasında kullanılan kelimeler sesler vasıtasıyla karşıya aktarılmakta olup, söz konusu seslerin belirli ilke ve kurallara göre kullanıldığı görülmektedir (Topbaş, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımda konuşma becerisi zihinsel yapıda şekillenen düşüncelerin sözlü olarak dışarıya aktarılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda konuşma becerisi ilk olarak zihinsel yapıda başlayan bir özelliğe sahiptir. Birey konuşmanın amacını, tekniğini ve aktarılma biçimini zihninde tasarlamaktadır. Bireyin aktaracağı duygu ve düşünceleri farklı aşamalardan geçirdikten sonra sözel olarak ifade ettiği belirtilmektedir. Söz konusu aşamalar eşleştirme, tahmin etme, değerlendirme, sınıflama, sıralama ve ilişki kurma şeklinde sıralanmaktadır.

Bu aşamaların ardından düzenlenmiş olan veriler ses, hece, sözcük ya da cümle şeklinde sözlü olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2013). İnsanlar içinde yer aldıkları sosyal çevrede görüntüler, işaretler, sesler veya sözel ifadeler vasıtasıyla başkaları ile etkileşim kurma çabası

içindedirler. Bu noktada konuşma becerisi insanlar arasında en hızlı iletişim ve etkileşim sağlayan beceridir. Konuşma dilinin toplumsal hayatın temelini oluşturmasının temel nedeni de en etkili iletişim aracı olmasıdır. İnsanlar hayatları boyunca eylem ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Eylem ve düşüncelerini anlamlandırma sürecini sağlıklı bir biçimde tamamlayan kişiler konuşma dili sayesinde kodladıkları mesajları karşı tarafa aktarabilmektedir (Deliveli, 2008).

Öğrenme ve iletişim sürecinde konuşma becerisi kadar önemli olan diğer bir beceri ise “yazma becerisi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilindiği gibi dil olgusu insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin temel yapı taşıdır. Yazılı metinlerden bağımsız olarak sözel dilin kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Sözel dilin sahip olduğu özelliklerin iyi bilinmesi ve öğrenilmesiyle birlikte yazma becerisinin geliştirilmesine geçilmektedir. . Bu kapsamda geçmişten günümüze kadar geçen süreçte eğitim programlarında konuşma becerisi kazandırıldıktan sonra öğrencilere yazma becerisinin öğretildiği görülmektedir (İşeri, 2008).

Yazı bireylerin en değerli buluşlarından biridir. Fikirleri yazı aracılığı ile kalıcı bir duruma getirerek, bireylerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla aktarmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Yazma becerisi temel olarak “iletişim aşamasında kaynak tarafından aktarılacak istenen iletilerin yazıya dökülmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisi de ana dil kazanma, konuşma ve düşünme ile yakından ilişkili olan bir üst dil becerisidir (Benzer & Masum, 2024). Yapılandırıcı yaklaşımda yazma sürecinin zihinde yer alan bilgilerin kontrol edilmesiyle başladığı belirtilmektedir. Bu kapsamda öncelikli olarak zihinsel yapıda yazılacak metnin konusu, kapsamı, amacı ve yöntemi belirlenmekte, diğer aşamada ise zihinsel süzgeçten geçirilen düşünceler yazıya dökülmektedir. Düşünceler yazıya dökülmeden önce zihinde gerçekleşen süreçler analiz ve sentezleme, değerlendirme, eleştirme, tahmin etme, sınıflama, sıralama ve ilişki kurma şeklinde sıralanmaktadır. Bu işlemlerin sonunda düzenlenmiş olan bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek yazılmaktadır (Güneş, 2013). Yine günlük hayatta sıklıkla kullanılan dinleme becerisi alınan mesajların yorumlanması için seçici dikkatin sağlanması sürecini ifade etmektedir. Dinleme becerisi temel olarak iletişim sürecinde alıcı yönünde gerçekleşen bir eylemdir. İletişim sürecinde insanlar okuyan, yazan, konuşan ya da dinleyen durumunda olmaktadır.

Bu kapsamda dinlemenin temelinde kaynak kişinin aktardığı bilgilerin alıcı tarafından dinlenmesi yatmaktadır (Doğan, 2010). Dinleme becerisi eğitim hayatının ilk yıllarında kazandırılan bir beceri olmakla beraber, bilgi edinme ve öğrenmenin temel yapı taşlarından birisidir. Dinleme eylemi ilk olarak anne karnında başlamakta ve hayat boyu devam etmektedir.

Öğretmenlerin anlattıkları bilgileri öğrencilere sessiz bir biçimde dinleyebiliyorsa kişinin dinleme becerisinin gelişmiş olduğu kabul edilmektedir. Okul ortamında gürültülü bir ortam olması ya da öğrencilerin dinlemelerinin sağlanmaması durumunda öğretim amaçlarına ulaşılmasının mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu kapsamda dinleme ve konuşma becerileri arasında anlamlı bir etkileşim bulunmaktadır. Konuşma sürecinde konuşmacının karşıdaki kişilerin sessiz olduğunu görmesi, kendisinin dinlenip dinlenmediğini bilmesi önemli bir konudur (Arslan, 2008).

İletişim sürecinin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi için insanların dinleme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Etkili bir dinleme becerisi konuşan kişinin net olarak anlaşılması ile mümkün hâle gelmektedir. Bunun yanında konuşmacıya dönütler verilmesi de dinlemenin etkili bir biçimde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Dinleyicinin konuşmacıya dönütler vermesi dinlemenin etkili olmasının yanında konuşmanın da verimini arttırmaktadır. Bunun yanında konuşmacının özgüven düzeyi ile cesaretinin artırılması için de dinleme becerisinin etkin olması büyük bir öneme sahiptir (Karatay, Dolunay & Savaş, 2014).

Temel dil becerileri arasında yer alan dinleme ve yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dinleyicinin sergilediği dinleme eylemini aktif bir biçimde gerçekleştirmesi çıkan sesleri ve harfleri daha kolay algılamasına katkı sağlamaktadır. Bu durum etkili dinleme sayesinde işitilen bilgilerin yazıya daha kolay aktarılmasına destek olmaktadır. Bunun yanında etkili bir dinleme becerisine sahip olunması sözcük dağarcığının gelişmesine ve iyi bir yazar olma sürecinde de büyük öneme sahiptir. İyi bir dinleyicinin gelecekte iyi bir yazar olması muhtemel bir durumdur. Çünkü iyi bir dinleyici başka insanların görüş ve düşüncelerinden etkin bir biçimde faydalanmakta, dinlediklerini kendi üslubuna ve kültürel özelliklerine göre yazıya dökebilmektedir (Aldyab, 2017).

1.1.1. Okuma

Okuma becerisi temel olarak yazılı olan simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlanma sürecini ifade etmektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma becerisinin günlük yaşam döngüsü içinde en fazla kullanılan dil becerileri arasında yer aldığı görülmektedir. Nitekim günlük hayatta gazete okuma, kitap okuma, ilan ve reklam panolarındaki metinleri okuma, dergi okuma, ilaç prospektüsü okuma, restoranda menüleri okuma ya da el broşürlerini okuma gibi birçok eylem gerçekleştirilmektedir. Okuma becerisi bireyin hem okuduğunu anlaması ve yorumlamasına hem de okuma ile etkileşim kurmasına katkı sağlamaktadır (Söylemez, 2016). Bunun yanında literatürde okumanın temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

1. Anlamlı, sürekli, doğru ve hızlı okuma, okuduğunu hızlı ve doğru anlama becerisine sahip olma,
2. Serbest zamanlarını bireysel seviyesine uygun kitaplar okuyarak değerlendirme, okumayı zevkli hâle getirme ve kitap okumayı alışkanlık biçimi yapma,
3. Zevklerine ve okuma düzeyine uygun ilgi çekici kitapları seçebilme becerisini geliştirme,
4. Okuma eylemi sayesinde yeni sözcükleri tanıma ve kelime hazinesini geliştirme,
5. Kitap okumanın bilgi edinme yollarından bir tanesi olduğunu anlama,
6. Doğru bir biçimde yazılan metinleri okuyarak anlatım becerilerini geliştirme (Çelik, 2006).

Okuma sürecinin ilk evresi harf, çizgi ve sembollerin kavranmasını içermektedir. Kavrama sürecinin devamında metne odaklanarak cümle ve kelimelerin anlaşılması sağlanmaktadır. Bu süreçte okunan cümle ve kelimeleri bireyin ilgi alanına girecek şekilde yorumladığı görülmektedir. Okunan metinde seçilen bilgiler analiz ve sentez, irdeleme, çözümleme, bağ kurma, sorgulama, sınıflandırma ve sıralama gibi zihinsel süreçlerden geçmektedir. Bunun yanında okuma sürecinde birey geçmişte edindiği bilgileri de zihninde canlandırmaktadır. Okuma becerisi gelişmiş olan kişilerin okuma deneyimlerinin, dil bilgisi becerilerinin ve okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2008). Yazılı bir metin, çizim, şekil ya da resmi bireyin anlam bakımından tahmin edebilmesi için okuyucunun ilgili görseli iyi bir biçimde görmesi gerekmektedir. Bu kapsamda okuma sürecini başlatan ilk organın “göz” olduğu karşımıza çıkmaktadır. Buna karşılık okuma eyleminin gerçekleştirilmesinde görme duyusunun yanında görme alanı, görme açısı, okuma mesafesi, göz ve ses genişliği ile metnin yazı büyüklüğü gibi etkenler de önemli bir rol oynamaktadır. Söz konusu unsurların tamamı okumanın ilk aşaması olan seslendirme ve görme boyutunu meydana getirmektedir. Okuma zihinsel bir süreç olmakla beraber, burada ifade edilen unsurlar okumanın fiziksel unsurları şeklinde tanımlanmaktadır (Kaya, 2020). Okuma eyleminde kişinin konuşma sesi, göz ve beyin organlarının okuma esnasındaki durumu, bunun yanında kullanılan okuma teknikleri okuma sürecini etkilemektedir. Karmaşık bir yapıya sahip olan okuma becerisinin geliştirilme sürecinde okumayı öğrenen kişinin motive edilmesi önemli bir konudur.

Bireyin okuma becerisinin gelişmesi için okuma eylemini keyifli bir davranış olarak algılaması önemlidir. Okuma becerisinin gelişmesine paralel olarak bireyin okuduğunu anlama becerisi de gelişim göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan kişiler yaşına,

duygu ve düşünce yapısına, sosyal ve kültürel özelliklerine göre okuduğu metinleri kolay bir biçimde kavramaktadır (Gümüş, 2012).

Yukarıda yer alan bilgiler değerlendirildiğinde okuma becerisi anlama, uygulama ve işitme gibi birçok değişkenle yakından ilişkili olan, bunun yanında okunan metin üzerinden sonuç çıkarılmasını sağlayan çok yönlü bir beceridir. Dolayısıyla okuma becerisinin sadece yazar tarafından yazılan metin ile okuyucu arasında sağlanan bir etkileşimden ibaret olmadığı ifade edilmektedir (Usta, 2012). Karmaşık bir yapıya sahip olması, birey tarafından istekli olunmadığı takdirde geliştirilmesinin zor ve zaman alıcı olması öğrencilerin okuma becerilerinin diğer dil becerilerinden daha düşük düzeyde olmasına neden olmaktadır. Bu noktada son yıllarda öğrencilerde okuma becerisini geliştirmek için yeni öğretim yöntemlerine başvurulduğu, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla birçok yeni öğretim tekniğinin okuma becerisinin geliştirilmesine destek olduğu görülmektedir (Yılmaz & Özden, 2022; Karalök, 2020; Tatlı & Aksoy, 2017; Arıcı & Taşkın, 2019; Güldenoğlu, Kargın, Gengeç & Gürbüz, 2019; Nation, Cocksey, Taylor & Bishop 2010).

1.1.1.1. Okuma türleri

Okumaya dair çeşitli türler bulunmaktadır. Güneş (2011) bu türleri şu şekilde ifade etmiştir:

Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek gibi), kullanılan yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma gibi), kullanılan materyale (kitap, ekran okuma gibi), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma gibi) ve kişilere (paylaşarak okuma, rehberle okuma gibi) göre sınıflandırılmaktadır (s. 7).

Çoğunlukla nerede, ne zaman okuma yapacağımız değişiklik göstermektedir, bulunduğumuz ortam, çevresel faktörler okuma türünü etkileyebilir. Eğitim ortamında okumayı değerlendirecek olursak ele alınan türler arasında en çok kullanılan sesli ve sessiz okumadır (Mergen, 2019). Temel dil becerileri arasında özellikle öğrenmenin sağlanmasında ve pekiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan okuma becerisi sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Bulut, 2016). Çalışmada süreç boyunca sesli ve sessiz okuma uygulandığından bu türler başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

1.1.1.1.1. Sesli okuma

Yazının icadından itibaren ortaya çıkan sesli okuma eyleminin oldukça eski bir tarihe sahip olduğu bilinmektedir. Geçmiş yıllarda “okuma” denildiği zaman insanların aklına sesli okumanın geldiği, öğrencilere de sesli okuma becerisinin öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür.

Eğitim bilimleri literatüründe de birçok araştırmacının sesli okumanın önemine vurgu yaptıkları bilinmektedir. Geçmiş yıllarda sesli okumanın birçok yazar, edebiyatçı ve şair tarafından kullanıldığı ve sesli okumanın oldukça zevkli bir eylem olarak nitelendirildiği belirtilmektedir (Güneş, 2011). Sesli okuma temel olarak metin içinde yer alan cümlelerin doğru telaffuz edilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu kapsamda sesli okuma yapan bir kişinin hem kelimeleri doğru telaffuz etmesi hem de sözcüklerin hangi amaçla kullanıldığını iyi bilmesi gerekmektedir. Sesli okuma eyleminin doğru ve etkili bir biçimde yapılması bireyin düzgün konuşma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Sesli okuma sayesinde öğrencilerin okuma düzeylerinin tespit edilmesi mümkün hâle gelmekte, sesli okumanın yapıldığı ortamda dinleyicilerin de zihinsel faaliyetleri gelişmektedir. Dinleyicilerin konuya yoğunlaşması için de okuma eyleminin sesli bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Susar-Kırmızı, 2008).

Sesli okuma eylemi bireysel gelişimin desteklenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Sessiz okumada birey genellikle uzun metinler okumakta iken, sesli okumada nispeten daha kısa metinlerin okunması söz konusudur. Sesli okuma şeklinde gerçekleştirilen kısa metinleri okuma etkinlikleri bireyin söz konusu metni kolay kavramasına destek olmaktadır. Sesli okuma becerisi okullarda verilen derslerde geliştirilmektedir. Sesli okuma becerisinin gelişmesi için okuma sürecinde kültürel unsurlara ve dilin sahip olduğu özelliklere dikkat edilerek okumanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sesli okuma sürecinde mahalli ağız nedeniyle bazı kelimeleri yanlış telaffuz etmeleri muhtemel bir durumdur. Bu noktada öğretmenlerin mümkün olduğu kadar öğrencileri kırmadan okumaya müdahâle etmeleri okumanın amacına uygun bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Aytaş, 2005).

1.1.1.1.2. Sessiz okuma

Öğrencilerin sesli okumadan daha hızlı bir biçimde okuma eylemini gerçekleştirmeleri ve okuma hızının akıcı olması sessiz okuma ile mümkündür. Sessiz okuma temel olarak göz hareketlerinden ve beyinde gerçekleşen okuma sürecinden meydana gelmektedir. Sessiz okuma becerisi sadece okuduğunu anlamayı değil, aynı zamanda anlatmayı da içermektedir. Bu yönüyle sessiz okuma becerisinin sesli okumadan ayrıldığı görülmektedir (Susar-Kırmızı, 2008). Sessiz okuma genellikle içten okuma şeklinde gerçekleşmektedir.

Sessiz okuma göz hareketleri ile gerçekleştirilen ve okunan metnin sesli olarak ifade edilmediği bir okuma türüdür. Bu okuma alışkanlığı sesli okumada olduğu gibi bireyin zihnini fazla yormamaktadır. Sessiz okumanın fısıltı ya da mırıldanma şeklinde yapıldığı da görülmektedir (Çelik, 2006).

Sessiz okumanın göz gezdirerek okuma şeklinde de gerçekleştirildiği bilinmektedir. Göz gezdirerek yapılan okuma sürecinde birey genellikle metnin tamamını okumak yerine önemli olduğunu düşündüğü yerlere odaklanmaktadır. Kişi belli bir konuya ilişkin yerleri göz gezdirerek okuduğu için bu okuma türünde istenen konu dışında kalan bölümlere ve kavramlara bakılmamaktadır. Sessiz okuma günümüzde en fazla karşılaşılan okuma türü olarak değerlendirilmektedir. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan sessiz okumanın okullarda da uygulandığı görülmektedir. Derslerde gerçekleştirilen sessiz okuma etkinliklerinde ilk olarak okuma eylemi tamamlanmakta, ikinci aşamada ise öğretmenler okunan metinle ilgili olarak öğrencilere sorular yöneltilmektedir (Aytaş, 2005). Sessiz okuma sesli okumaya kıyasla daha hızlı gerçekleşen bir eylemdir. Hızlı bir okuma tekniği olan sessiz okuma becerisinin geliştirilmesi okuduğunu anlama becerisi ile okumaya ilişkin tutumu olumlu yönde etkilemektedir (Kaçar, 2015).

1.1.1.2. Okumanın önemi ve işlevi

Okuma becerisi insan yaşamında önemli bir yer tutmakta olup, yaşam boyu öğrenme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Okumanın insanlara katkı sağlaması için güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olunması gerekmektedir. Güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin ayda iki ve daha fazla kitap okudukları belirtilmektedir. Okuma alışkanlığının gelişmiş olması okuduğunu anlama, kavrama ve analiz etme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2012). Okuma alışkanlığının gelişmiş olması öğrenmeyi kolay hâle getirmektedir. Bu nedenle eğitim programları ilk okuma ve yazma öğretimine büyük önem vermektedir. İlk okuma öğretimi sayesinde birey öncelikli olarak okumayı öğrenmekte, devamında ise okuyarak öğrenmeye başlamaktadır. Bu noktada okuma becerisi bir amaç olmaktan ziyade, yeni bilgilere ulaşma sürecinde kullanılan bir araçtır (Coşkun, 2002).

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlı olması insanların kendilerini geliştirmelerini ve bilgi düzeylerini artırmayı gerekli kılmaktadır. Bu süreçte sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanında yazılı iletişim araçlarının kullanımı da yaygın hâle gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde insanlar iletişim sürecinde büyük oranda yazılı araçlardan yararlanmaktadır. Bunun farkına varmış olan ülkeler modern toplum yaşamında okumanın önemli bir beceri olduğunu göz önünde bulundurarak eğitim programlarını gözden geçirmeye başlamıştır. Buna paralel olarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmiştir (Coşkun, 2002). Okumanın temel fonksiyonlarının başında öğrenmeyi kolay hâle getirmesi yatmaktadır. Günümüzde de gerek yurtdışında gerekse de ülkemizde okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmekte ve okumanın önemli bir öğrenme aracı olduğu ifade edilmektedir (Velioğlu, Karsu, Çifci, Işıksan & Umut, 2013).

Okuma becerisinin öğrenme, anlama ve bilgi birikimini geliştirme fonksiyonlarının temelinde diğer dil becerilerine kıyasla okumanın birden fazla duyu organına hitap etmesi yatmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda İnsanların öğrendikleri bilgilerin %1'ini tat alma, %1,5'ini dokunma, %3.5'ini koklama, %11'ini işitme ve %83'ünü görme duyusu ile edindikleri belirtilmektedir. Bu kapsamda kulak ve göze hitap eden okuma becerisinin öğrenmede %64 gibi önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Aytaş, 2005).

1.2. DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Dil becerilerinin büyük oranda erken çocukluk döneminde geliştiği görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda dil gelişimini açıklayan birçok kuram geliştirildiği bilinmektedir. Dil gelişimini açıklayan kuramların ortak noktası dil gelişiminin biyolojik ve sosyal gelişim ile ilişkili olduğudur. Dil gelişiminin ilk evrelerinde bebeklik yıllarında ağlama, hıçkırma, bağırma ve gülme sesleri kendini ifade etme araçları olarak kullanılmaktadır. Bunun yanında bebeklik yıllarında dış seslerin taklit edilmesi de dil gelişimini desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde örgün eğitim sürecinin başlaması dil gelişiminin hızlanmasına katkı sağlamaktadır (Bağcı-Ayrancı, 2018). Okul öncesi dönemde örgün eğitime yönelme ile birlikte hem konuşma ve okuma becerileri hem de dinleme ve yazma becerileri hızlı gelişim göstermektedir. Yine bu dönemde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin hızlı olması da dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Uyanık & Kandır, 2010).

Dil becerileri içerisinde hızlı gelişim gösteren alanların başında konuşma becerisi gelmektedir. Sosyal ve psikolojik gelişimin hızlı olduğu bir dönemde konuşma becerisinin de yüksek hızda gelişim gösterdiği görülmektedir. Konuşma becerisinin hızlı bir biçimde şekillenmesinde yaşanan sosyal çevre büyük bir öneme sahiptir. Özellikle aile içinde ebeveynlerin konuşma becerisini geliştirici davranışlar sergilemesi konuşma becerisinin hızlı bir biçimde gelişmesine destek olmaktadır (Muslugüme, 2015). Okul öncesi dönem yazma becerisinin de ilk adımlarının atıldığı evre olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi büyük oranda okuma ve sözcük dağarcığının gelişmesine bağlıdır. Bu kapsamda derslerde öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin hem yazma hem de kendini anlatma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008).

1.2.1. Dil Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil becerilerinin gelişimini etkileyen birçok bireysel faktör bulunmaktadır. Bireysel faktörler büyük oranda kişinin sahip olduğu demografik özelliklerden meydana gelmekte olup,

dil gelişimini etkileyen bireysel unsurların başında cinsiyet gelmektedir. Cinsiyetin dil becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Cinsiyeti dil gelişimini etkilemesinin temel nedenlerinin başında cinsiyete özgü biyolojik farklılıklar ile kız ve erkek çocuklarının ders çalışma alışkanlıklarının birbirinden farklı olması gelmektedir (Barbu, Nardy, Chevrot, Guellaï, Glas, Juhel & Lemasson 2015; Llach & Galleo, 2012; Shakouri, Maftoon & Birjand, 2016). Kız ve erkek çocuklarının özellikle biyolojik gelişimleri ve algılama biçimlerinin birbirinden farklı olması dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. Örneğin dil gelişim sürecinde erkek çocuklar genellikle görsel uyaranlara daha hızlı tepki gösterirken kız çocukları sözlü uyaranlara daha hızlı tepki göstermektedir (Karacan, 2000).

Cinsiyet değişkeninin yanında kardeş sayısı ve aile içinde yer alan toplam birey sayısının da dil gelişimini etkileyen demografik değişkenler arasında yer aldığı görülmektedir. Kalabalık ailelerde yetişen bebeklerde konuşma becerisinin az geliştiği, bunun temelinde kalabalık aile içinde yer alan fertlerin bebeklerle konuşmaya fazla zaman ayırmamalarının yattığı belirtilmiştir. İkiz kardeşlerin olduğu ailelerde yürütülen çalışmalarda da ailenin kalabalık olması, bunun yanında aile bireylerinin bebekler ile konuşmak için ayırdıkları zaman diliminin dil gelişimini etkilediği belirtilmektedir (Karacan, 2000).

Çocuklarda algılamayı etkileyen yetersizlikler ve bilişsel sorunlar bulunması dil gelişimini etkileyen diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Söz konusu unsurların genellikle dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Örneğin doğuştan işitme engeli olan bebeklerin kendi akranlarına kıyasla sesleri algılama düzeyleri daha düşüktür. Benzer şekilde görsel algılamının da dil gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu, bu kapsamda küçük yaşlarda görme yetersizliğinin ortaya çıkmasının dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (MEB, 2013).

Normal gelişim gösteren çocuklarda da iki dillilik olması durumunda dil becerileri daha yavaş gelişim göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda da iki dilliliğin çocuklarda dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Ateşal, 2017; Yılmaz, 2014).

Yukarıda yer alan biyolojik unsurlar ile bireysel faktörlerin yanında sosyal çevre ile ilişkili faktörlerin de dil gelişimi üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Doğumdan sonra özellikle fiziksel gelişim düzeyi her çocukta benzer hızda ilerlese de dil gelişimi yaşanan sosyal çevreye göre daha yavaş ya da hızlı olabilmektedir. Sosyal çevre ile etkileşimi düşük düzeyde olan ve çevreden düşük uyarı alan çocuklarda genellikle dil gelişimi yavaş olmaktadır. Ailenin çocuğun dil gelişimini destekleyici etkinlikler yapmaması da dil gelişiminin yavaş

ilerlemesine zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle ailelerin mümkün olduğu kadar çocukları ile sözel etkileşim içine girmeleri gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013; Ergin, 2012). Ailelerin çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırması ve çocuklar ile kitap okuma etkinlikleri yapması da okuma becerisi başta olmak üzere temel dil becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (Tetik & Işıkoğlu-Erdoğan, 2017).

Kitle iletişim araçları dil gelişimine etkili eden faktörlerdendir. Teknolojik gelişmelerin küçük yaşlardan itibaren bireyin gelişimini ve sosyal hayatını birçok açıdan etkilediği bilinmektedir. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan programlar izlemeleri genellikle temel dil becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde eğitim sürecinde kişisel gelişim amaçlı kullanılan teknolojik materyaller dil gelişimini olumlu yönde etkilerken, dijital teknolojilerin bağımlılık düzeyinde kullanılması dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Büyükbaykal, 2007; Close, 2004; Muslugüme, 2015).

1.3. HIZLI OKUMA KAVRAMI

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ve yaşanan hızlı ilerleme sonucunda her geçen gün yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda bireylerin okuma ihtiyacı ile okunması gereken eser sayısı artmaktadır. Gelişen dünya şartları ile birlikte bireylerin okumaya ayırmış oldukları vaktin sınırlandığı, bunun sonucunda da çağı yakalamak için etkili ve hızlı okuma becerilerine sahip olmanın zorunlu duruma geldiği görülmektedir. Çağdaş yaşam özellikle bireylerin doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek bir okuma yazma öğrenmesini gerektirmektedir. Günümüzde anlayarak ve hızlı şekilde okumanın önemi büyüktür. Öğrencilerin okul yaşamında başarılı olması, anlayarak ve hızlı bir şekilde okumasına bağlı olarak değişmektedir. Geçmiş nesillerin bırakmış olduğu yazılı kültür ve tecrübe birikimleri, sanat ve bilim ürünlerinden faydalanmak sadece okuma ile mümkün görülmektedir. Bugünün yaşamı anlama, hızlı ve eleştirel okumayı mecburi kılmıştır (Ekmen, 2023; Yıldız, 2013).

Yeni bilgi ve eserlerin ortaya çıkmasıyla okunacak olan kaynak sayısı da artmıştır. Fakat bu duruma ilişkin zamanın yetersiz kalması bireyleri daha etkili ve hızlı okuma tekniklerini aramaya sevk etmiştir. Hızlı okumaya yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde hızlı okumanın amacını yalnızca dakikada okunabilecek sözcük sayısını arttırmak olmadığı ifade edilmiştir. Hızlı okuma aynı zamanda okuduğunu anlama seviyesinin artmasını da amaçlamıştır. Bundan dolayı hızlı okuma, anlamını yitirmeden okunan sözcük sayısını arttırmaya ilişkin araştırmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sozak, 2023). Kırkkılıç ve Maden'e (2009) göre hızlı okuma kavramıyla akla yalnızca dakikada okunan sözcük sayısı

gelmemektedir. Hızlı okuma temelde kişinin okuduğunu anlama düzeyinin artması manasına gelmektedir. Bir diğer söylemle bir dakikada okuduklarından anladığı düzeyin artması olarak tanımlanmaktadır. Buna paralel olarak yalnızca isteğe bağlı kişisel gelişim konusu olurken hızlı okuma kavramına bugün çok daha fazla değer verilmekte olup öğretim programları içerisinde yer edinmektedir. Literatürde hızlı okuma kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde pek çok bireyin sahip olmak istediği bir beceri olarak açıklanmaktadır. Bireyler kısa sürede daha fazla ve hızlı okuma becerisine sahip olmak istemektedirler (Akt. Mergen, 2019).

Hızlı okuma kavramı bir başka tanıma göre, insanların okuma hızının yükselmesi, belleme ve kavrama becerilerinin artmasıyla daha evvelki okuma hızının artması biçiminde tanımlanmaktadır. Hem dakikada okunan sözcük sayısının artırılması hem de okuduğunu anlama seviyelerinin artması olarak açıklanmaktadır (Dedebali & Saracaloğlu, 2010; 172). Hızlı okuma kavramı sözcüklerin anlamlarını yitirmeden dakikadaki sözcük sayısını adım adım arttırmak adına gözün görüş alanının genişletilmesi ve beyindeki algı hız düzeyinin artırılması çalışması olarak açıklanmaktadır (Soysal, 2015).

1.3.1. Hızlı Okumanın Tarihçesi

Literatürde hızlı okuma kavramının tarihine bakıldığında Amerikan yöntemi olarak bilinen bu teknikler çoğunlukla temel bilimler disiplinde metinleri okumaya ilişkin olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bundan dolayı Amerika’da geleceğin devlet başkanlarına bu teknik ile hızlı okuma yöntemleri öğretilmiştir. 1968 yılında Francois Richardeau şekil, harf, kelime hızı ve harf grupları tanıma yeteneklerini geliştirmek adına yeni teknikler geliştirilmiştir (Sozak, 2023).

Amerikalı eğitim bilimcilerinin, insanların şekil ve resimleri daha seri şekilde görebilmesi ve algılaması konusunda eğitilmesinin mümkün olması durumunda, alfabetik sembollerden oluşmuş olan yazıları da seri bir şekilde görüp anlayabilecekleri düşündükleri ve bu konuda çalışmaya başladıkları bildirilmektedir (Ekmen, 2023).

1. 1843 yılında Leclerc (Fransız Noter), etkili okuma adına önceden tahmin ve düşünmenin çok faydalı olduğunu öne sürmüştür. Bunun yanında sözcük okumanın zararları üzerinde durmuştur. Leclerc cümlelerin ve metnin genel manasından yola çıkarak sözcüklerin anlamını bulma, metinlerin okunabilirliği hususunda ilk araştırmanın temeli oluşturmuştur
2. 1878 senesinde Dr. Émile Javal gözün bir sözcüğü saniyenin dörtte biri kadar bir sürede tanıdığını ve anladığını bulmuştur.

3. 1897 yılında “Filozof Henri Bergson” un okuma metotları ve bilhassa seçmeli okuma ile ilgilendiği görülmüştür, seçmeli okumanın gerçekleştirme şekli tanımlanmıştır.
4. 1905 yılında Emile Javal gözün sekmelerle eyleme geçtiği, böylelikle kelimeleri tanıdığını, her sözcüğün detayını değerlendirmedeğini, bazılarını tüm olarak tanıdığını açıklamıştır.
5. 1923 yılında Jean Piaget, Radonvilliers tarafınca hızlı okuma tekniklerini biraz daha geliştirdiği görülmüştür.
6. 1930 yılında Amerikalı William H. Bates, anlama kolaylığını incelemiştir. Anlamada kişinin dikkati odaklaması ve fiziksel durumu üzerinde çalışılmıştır. Söz konusu çalışmalarda bilinçli bir okuma tutumu kazanma ile okumada birtakım göz sorunlarının önemine vurgu yapılmıştır. Sözgelimi; astigmat, miyop, hipermetrop vb. göz sorunları olan erişkin ve çocuklarda hızlı okumanın güçlüklerini dile getirmişlerdir. Buna paralel olarak okuyana göre metin okuma tekniklerinin değiştiğini anlamının ve okumanın farklılaştığını ortaya koymuştur. Etkili bir görüş için görme alanının genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır.
7. 1936 yılında Belçikalı Ovide Decroly, metinden bilgi edinmek ve okumak için metne odaklanmak gerektiği belirtilmiştir. Buna paralel olarak okuma evresinde bireyin hedefleri ve amaçlarına uygun yöntemleri bir araya getirmesi önemli bir husustur.
8. 1940 yılında Amerika ordusunda hızlı okuma dersleri vermeye başladığı bilinmektedir. Fakat söz konusu derslerde çocuklara uygulanan hızlı okuma tekniklerinin aynısı uygulanmıştır.
9. 1959 yılında Evelyn Wood, yetişkin ve gençlere ilişkin hızlı okuma tekniklerini geliştirmiştir.
10. Wood, 10 dakikada 45 sayfa okuyan profesörden çok etkilenmiş ve hızlı okuma çalışmalarına başladığı belirtilmiştir.
11. Wood hızlı okuma yapan bireyleri değerlendirerek farklı araştırmalara yaparak kendine has bir hızlı okuma tekniği ve yöntemi geliştirmiştir. Amerikan yöntemi olarak bilinen bu yöntemler daha çok temel bilimler alanındaki dokümanları okumaya yönelik olduğu bildirilmiştir.
12. Bu yöntemin John F. Kennedy'e de öğretildiği söylenmektedir. Kaynaklara bakıldığında Kennedy dakikada 3000-5000 kadar kelime okumuştur. Bu biçimde ABD’de geleceğin başkalarına Wood tekniği ile hızlı okuma yöntemleri

öğretilmiştir. Ardından hızlı okuma tekniklerinin farklı kurslar aracılığı ile hızla yayılmaya başladığı görülmüştür.

13. 1968 yılında François Richaudeau; metinlerde hızlı okuma ve okunabilirlik ile alakalı güncel çalışmalar yapmıştır. Bilhassa şekil, harf ve sözcükleri hızlı tanıma becerileri geliştirmek adına yeni yöntemler geliştirmiştir (Soysal, 2015; Güneş, 2015; Mergen, 2019).

Yukarıdaki yer alan bilgilerden anlaşılacağı gibi hızlı okuma üzerinde yapılan araştırmalar özellikle basılan kitap sayısının artmasıyla birlikte artış gösterdiği bilinmektedir. Söz konusu durumun en önemli sebebinin okumaya olan gereksinim olduğu iddia edilebilir, ayrıca bugün eğitim programlarında konu ve ders olarak yer aldığı da binmektedir. Buna ilişkin kurslar ve eğitimler hâlâ sürmektedir.

1.3.2. Okuma Hızının Ölçülmesi

Okuma hızının ölçümünde iki farklı yöntem kullanılabilmektedir. Bazı uzmanlar okuma hızını saatte okunan sözcük sayısı ile ölçerken, bazıları da saatte okunan harf sayısını temel almaktadırlar (Dedebali, 2008; 12). Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin'a (1990) göre kelime sayısının hesaplanmasında 60 dakikada okunan kelime sayısı ile ölçüm yapılması sözcüklerin uzunlukluluklarının farklı olmasından kaynaklı doğru olmazdı. Gazeteciler daha basit kısa kelimeler kullanılırken siyasetçiler, filozoflar, bilginler eserlerinde karmaşık yapıları daha uzun kelimeler kullanırlar. Bu sebeple gazetede ki sözcüklerin harf ortalaması beş iken, bilimsel yazılarda sekiz olabilir. Bu nedenle sözcük sayısında saat hesaplaması yapılacak olursa ölçümler metin türüne göre değişiklik gösterecektir. Bu durumda karmaşıklığa sebebiyet vermektedir. Ortaya konan bu görüşlere rağmen çalışmaların çoğunda kelime sayısı dikkate alınmıştır. Metinlerde harf hesabını yapmanın zor oluşu, sayım yaparken yanlış sayılma ihtimalinin yüksek oluşu yöntemin tercih edilmemesinde etkili olmaktadır (Dedebali 2008). Akçamete (1999), Dökmen (1994), Tazebay (1997), Avcıoğlu (2000), Dedebali (2008), Avcı (2012), İlter (2018) çalışmalarında okuma hızı ölçümlerinde kelime sayısını esas almıştır.

Akçamete (1999) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma belirlemede sözcük sayısı veya harf sayısı ile hız tespiti sonucunda çok bir etki yapmayacağını belirtmiştir. Bunun yanında okuma hızının ölçülmesinde takip edilecek olan basamakları aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Akt. Soysal, 2015):

1. Okunulacak metin okunmaya başlamadan evvel, başlangıç süreci bir yere not edilir,
2. Sonrasında metin okunur,

3. Metin okunup tamamlandıktan sonra bitirme süresi metnin sonunda not alınır,
4. Not alınan süre saniye olarak saptanır,
5. Okunan parçadaki toplam kelime sayısı saniye olarak hesaplanan rakama bölünerek, okuma hızı bulunur ardından sonuç 60 ile çarpılır,
6. Ortaya çıkan sonuç dakikada okunan kelime sayısıdır. Bu konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların genelinde okuma hızının saptanmasında sözcük sayısı esas alınmıştır.

Okuma parçaları verilmeden evvel okuyanlara, gerçekleştirilecek araştırmanın teknik yönleri açıklanmış, tüm öğrenciler metni okumayı sonlandırdığında o metin ile alakalı sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlarken metinlere yeniden bakmamalarına ve birbirlerinden destek almamalarına dikkat edilmiştir. Bireylerin okuma hızlarının ölçülmesinde metinlerin bitirilmesi ve sözcük sayısı esas alınarak şu formül kullanılmıştır (Saracaoğlu, Dedebali & Karasakaloğlu, 2011).

Okuma Hızı (OH) = Metindeki kelime sayısı X 60/Okuma süresi(Saniye) formülü kullanılmaktadır.

$$25 = 50 \text{ kelime} / 120 \text{ saniye} * 60 = 25 \text{ (Dakikada 25 kelime okuyor)}$$

Akçamete (1999), Çelik ve Ergin (2006), Baran (2004) ve Başaran (2008); okuma hızı ölçümü yapılırken belirtilen formülü kullanmayı uygun görmekte-dirler (İlter, 2018).

1.3.3. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Konuşmadaki hâlimiz sesli okuma hızımızı belirlemektedir. Çünkü birey ne kadar hızlı konuşabiliyorsa o hızda sesli okuma yapabilmektedir. Ama sessiz okuma yapıyorsa bunun hızını konuşmamız değil zihinsel algılamamız belirlemektedir. Okuma hızını etkileyen faktörlerden bahsedilirse (Kaçar, 2015):

1. Okunan parçasının güçlüğü ya da kolaylığı,
2. Okuyan kişinin sahip olduğu sözcük dağarcığı,
3. Okuyan kişinin kültür ve bilgi seviyesi,
4. Okuyanın okuduğunu örgütleme ve anlama becerisi,
5. Okuyan kişinin göz sağlığı ile göz eğitimi olarak açıklanmaktadır.

Bu şekilde devamlı olarak öğrenme sürecinin içerisinde kalındığı tespit edilmiştir. Adaptasyon sürecinin önemli bir parçasını okuma konusunda yeni metotlar kazanmanın

oluşturduğu belirlenmiştir. Okuma için öğrenciler derslerinin yoğunluğundan, yetişkinler ise iş temposundan dolayı vakit ayıramamakta, yeniçağa uyum konusunda da başarı gösterememektedirler (Ekmen, 2023).

Okuma etkinliği devam ettirilirken işlevini gerçekleştiren organ göz olduğu için okuma da göze etkili bir esneklik kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Söz konusu esneklik kişideki zihinsel yetkinlik ile bir araya geldiğinde kişi etkin bir okuyucu duruma gelebilmektedir. Bunlar ile birlikte okunacak olan parçanın harf büyüklüğü, kâğıt kalitesi, yazı kalitesi açısından okumaya uygun olması gerekmektedir. Aynı zamanda okunacak olan metinlerdeki cümle uzunluğu da kişinin anlamı birleştirebileceği uzunlukta olmalıdır (Kaçar, 2015).

1.3.4. Hızlı Okumanın Faydaları

Hızlı okumanın faydaları incelendiğinde bireyin üzerinde ciddi etkilerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle ifade edilmektedir. Okuduğunu anlamamanın ve hızlı okumanın öğrencinin akademik başarısı üzerindeki önemi düşünüldüğünde ilk okuma yazma eğitiminin temeli olan ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde hem hızlı okuma hem de okuduğunu anlama düzeylerini pozitif yönde etkilediği, bunun aynı zamanda ortaya çıkacak olan sorunların çözümlenmesinde faydaları olacağı varsayılmaktadır (Kuşdemir-Kayıran & Katırcı-Ağaçkiran, 2018).

Birçok çalışmanın konusu olan “hızlı okuma”nın faydaları bilinmekte olup Döğüşgen (2009), hızlı okumanın diğer faydalarını da “*Okuduğunuzu bir bütün olarak daha iyi anlarsınız, daha hızlı ve etkin öğrenme gerçekleşir, okumadan herhangi bir şeyi imzalamazsınız, gözünüz az yorulur, zamanı verimli kullanırsınız.*” diye sıralamıştır (s. 51). Hızlı okuyarak aynı sürede daha fazla kitap okunabilir ve kitap okumayla arası iyi olmayan bireyler kitap bitirme zevkini tadacakları için zamanla kitap okuma alışkanlığı kazanabilirler. Çünkü yavaş okuyucuların dikkati daha çabuk dağılmakta ve ellerindeki kitaba dikkatlerini veremedikleri için iyi anlayamamakta, kitaba karşı ilgilerini yitirmekte ve kitabı yarım bırakmaktadırlar. Bu da kitap okuma alışkanlığının önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır (Akkaş, 2021).

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

1. Kitap okuma alışkanlığı kazandırır.
2. Kelime hazinesini geliştirilir.
3. Göz kaslarını geliştirilir.

4. Anlama düzeyini artırır.
5. Aynı süre içerisinde daha fazla okuma imkânı sağlar.
6. Zaman tasarrufu sağlar.
7. Bilgiye daha çabuk ulaşılmasının önünü açar.
8. Bireyin akademik hayatında ve ilerideki meslek hayatında başarılı olmasına katkı sağlar.
9. Karar verme yeteneğini artırır (Çelik, 2022, s. 42).

1.3.5. Hızlı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Hızlı okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin ilgilerini çekecek ve onların kendi zihin dünyalarında rahatlıkla keşfedebilecekleri bir ortam sağlamak onların daha hızlı okumalarına vesile olacaktır. Burada metin türü önemli bir etkidir. Sağlayacağı avantajlar dolayısıyla okuma hızını arttıracak metin türü hikâye metinleridir. Okuru kelime ve kurgusal unsurlarla içine çeken hikâye türü metni daha hızlı okumaya katkı sağlar. Metni hızlı okumak aynı zamanda daha hızlı anlamayı sağlayacaktır. Çünkü ne kadar yavaş okunursa o kadar çok odaklanma problemi yaşanır. Çünkü metin bütüncül ve kapsamlı ele alınmazsa beyin kelime ya da harfleri tek tek görür bütünleme işlevini de kapsamı da kendisi oluşturmaya çalışır ve anlama süresi gittikçe uzar (Ateş, 2023). Okuma performansının iyileşebilmesi için öncelikle olumsuz okuma alışkanlıklarının terkedilip yerine doğru okuma alışkanlıklarının koyulması gerekir (Akkaş, 2021).

Okuyucunun kültürü, ait olduğu yaşam biçimi ve dünyayı algılama şekli, yeterli sözcük bilgisi ve tümce bilgisine sahip olması okumanın gidişatını etkileyebilir. Onun için yeni olan dildeki sözcükleri uzun süre aklında tutamayabilir ya da başka sözcüklerle karıştırabilir. Bu gibi hususların yabancısı olan biri okuma ve okuduğunu anlamlandırma sürecinde sayılan etkilerin bir çıktısı olarak aksaklıklar yaşayabilir. Okuduğunu anlamayan ve okuduğu sözcük, tümce, paragraflar arasındaki bağlantıyı bulamayan, metnin ne anlatmak istediğinin heyecanını alamayan bir kişinin okuma yapmış olduğu varsayamayacağı için bu beceride eksik kalmış olur (Ateş, 2023).

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili bir yöntem olan özetleme akademik hayatın tüm evrelerinde öğrenciler tarafından uygulanan bir yöntemdir. Özetleme, öğrencilerin okuduğunu ya da dinlediğini bir yazıya tekrardan kendi cümleleri ve tonlamaları ile aktardıkları tekniktir. Burada önemli olan etken öğrencinin yöntemi doğru uygulayıp uygulamadığının tespitidir. Öğrencinin bu yöntemleri ve kendini geliştirmesi için eğiticilerin rehber etmesi ve yönlendirmesi önemli bir konudur (Epçazan, 2018). Hızlı okumanın geliştirilmesi için düzenli

ve istikrarlı çalışmalar yapılabilir, aynı zamanda bireyin gidişatının denetlenmesi eksik ve hatalarının belirlenmesi buna yönelik çalışmaların yapılması da önemli bir geliştirici etkendir (elik, 2022).

1.3.6. Okuduğunu Anlama Kavramı

Okuma, bireyin metin ile etkileşime geçme evresini içermektedir. Okur metni meydana getiren harfleri/sembolleri seslendirir, yapılandırır ve anlamlandırır. Okuma tanımlarından hareketle okumanın bir anlamlandırma evresi olduğunu ortaya koymaktadır. Bilgiye ulaşmanın en önemli yöntemlerinden biri olan ve temel gayesi anlamak olan okuma becerisi ile alakalı pek çok bilim insanı farklı tanımlar gerçekleştirmiştir. Çünkü okuma etkin bir süreçtir. Okur bu süreçte aktif bir rol almaktadır. Okurun metni anlamlandırması adına çeşitli becerileri aynı anda aktifleştirmesi okuma becerisi adına tek ve basit bir tanımın yapılmasına engel olmaktadır (Bayraktar, 2012).

Türk Dil Kurumu, “okumak” kavramını şöyle tanımlamaktadır;

1. Bir metni oluşturan işaret ve harflere bakarak bunları çözümlmek ya da seslendirmek
2. Yazılı olan bir metni iletmek istediği unsurlar ile aktarmak
3. Bir olguyu öğrenme adına herhangi bir eğitim örgütünde uzmanlar yardımı ya da yazılı bir materyal ile çalışmak
4. Bir unsurun anlamını çözümleyebilmek (TDK, 2024).

Dolayısıyla okuma sadece yazılı olanı tekrar etmek değil anlama becerisini ortaya koyabilmektir. Bütün öğrenmelerde ihtiyaç olan okuma yazma anlama gücüyle birleştirildiği zaman amacına ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenip sindirebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir (Ocak, 2004). Bu haliyle ele aldığımızda “okuma” dan çok, okuduğunu eksiksiz ve tam olarak anlayabilme önem arz etmektedir. Farklı iki kavram gibi algılansa da okuma ve anlama birbirini tamamlamaktadır (Bozan, 2012).

1.4. HIZLI OKUMA VE OKUDUğUNU ANLAMA İLİşKİSİ

Kişinin okuma becerisini belirlemedeki en önemli iki unsur okuduğunu anlama ve okuma hızı seviyesidir (Dedebali, 2008). Buna göre okumanın bir gayesinin olması ve okuma eylemi neticesinde anlama ve yorumlamanın yapılabilmesi, okuma eyleminden beklenen esas neticedir.

En temelde okuma yazılı bir metinden anlanması beklenen bilgiyi mümkün oldukça net ve öz bir biçimde çıkararak okuyan bireyin zihninde geçmiş bilgiler ile bir bütün hâlde anlam kazanmasıdır. Buradan hareketle şu söyleyebilir ki hızlı okuma ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (İlter, 2018).

Hızlı okuma öğretiminde üçüncü adım ise zihinde anlamı yapılandırmaktır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda okuma işlemini yapanın göz değil beyin olduğu tespit edilmiştir. Görme organı olan göz, devamlı ve seri bir şekilde görüntüleri zihne aktararak yazının anlamının oluşmasında zihne yardımcı olmaktadır. Okuyarak edinilen bilgiler, türlü zihinsel işlemlerden geçirilerek ve birleştirilmekte böylece anlam oluşabilmektedir. Ardından oluşturulan bu anlamlar okuyanın ön bilgileri ile birleştirilip zihinde yapılandırılmaktadır. Bu işlem anlamı yapılandırmadır. Zihinde yapılandırılma anlamın hatırlanması ve kalıcı olması için mutlaka gereklidir. Anlamı zihinde yapılandırmak için türlü yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Görüldüğü gibi hızlı okumada, hız, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerinin iç içe yürütülmesi ile gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2009). Aynı zamanda pek çok karmaşık zihinsel evreyi de ifade etmektedir. Ünlü alman yazarı Goethe de okumanın çok farklı evrelerinin olduğundan söz etmiş ve bunu “okumayı öğrenme sanatı” olarak tanımlamıştır (Göktaş, 2010). Okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin varlığından bahseden çok fazla bilimsel çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda okuma hızının bireyin anlama ve algılama kapasitesi ile de alakalı olduğunu vurgulamaktadır (Çoşkun, 2019; Letson, 2014; Durukan, 2020).

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yürütülen bu çalışma konusu ile ilişkili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir. Alan yazını taramasında Google Scholar, Web of Science, Science Direct, Proquest, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarından “hızlı okuma”, “okuma eğitimi”, “okuma hızı”, “okuma becerisi”, “okuduğunu anlama” ve bu kavramların İngilizce anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Taramalar sonucunda araştırmayla ilişkili çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşıkcı ve Bakkaloğlu (2023) tarafından yapılan araştırmada Konya'da bir devlet okulunda öğrenim gören Suriyeli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 47 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda Suriyeli öğrencilerin doğru okuma oranlarının genel olarak serbest ve geliştirilebilir

okuma düzeyinde olduğu, en düşük oranın ise şiirde olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun okuma hızı 100 kelimenin altında olduğu, okuduğunu anlama ile doğru okuma arasında düşük pozitif ilişki olduğu, okuduğunu anlama ile okuma hızı arasında ise yüksek pozitif ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Bıyık ve Melanlıoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmada pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin hızlı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve okuma tutumların ile kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 300 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin yüksek olmadığı, kadın öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde daha başarılı oldukları, beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla okuma tutuma sahip olduğu rapor edilmiştir.

Soysal (2022) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda 4. 5. ve 6. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. 28 saatlik eğitim süresi boyunca çalışmaya katılan her öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda hızlı okuma tekniklerine dair eğitim ile üstün yetenekli öğrencilerde okuma hızını ve anlama düzeylerini arttırdığı, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirerek okuma alışkanlığı kazanmada önemli bir adım attığı, yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması açısından faydalı olacağı rapor edilmiştir.

Karasu ve Sidekli (2021) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilköğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda belgesel kaynak taraması yapılmış olup hızlı okuma ile anlama arasında ilişki olduğu, bu konuda verilen seminerlerin yararlı olacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Durukan (2020) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Trabzon ilinde ortaokul 8. sınıf düzeyinde eğitim gören 40 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada tek gruplu ön test - son testli deney deseni uygulanmıştır. Araştırma sırasında öncelikle öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri belirlenmiş, ardından öğrencilere 5 gün boyunca günde 20 saatlik hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrası son test uygulanmadan önce öğrencilere alıştırmaların tekrarlanması için 2 hafta süre verilmiştir. Sürecin başında ve sonunda iki ayrı metin ve bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama soruları

ile öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda okuma hızı ile anlama düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada hızlı okuma eğitimi sonrasında öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinin önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, verilen eğitimin öğrencilerin okuma hızlarını yaklaşık iki kat arttırdığını ve bununla birlikte anlama düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Mergen (2019) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama seviyelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol ve deney grubunun bütün puanlarının benzerlik gösterdiği, deney grubu öğrencilerinin hızlı okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki olduğu ve ön test ve son test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Vural (2019) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama seviyelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 17 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma hatalarının okuduğunu anlama becerilerini etkilediği, hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kızıldaş (2019) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 227 erkek ve 201 kadın öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı okuma becerilerinin okuduğunu anlama düzeyine anlamlı etkisi görülmüş ve puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İlter (2018) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuma hızları ve anlama seviyelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine pozitif yönde etkilerinin olduğu rapor edilmiştir.

Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ve hızlı okumalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 311 birinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin hızlı okumaları ve okuduklarını anlama başarı düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ebeveyn eğitim düzeyine kıyasla öğrencilerin hızlı

okumaları ve okuduklarını anlama başarı düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, ebeveynlerin okuma hızları ve okuduklarını anlama başarı puan düzeyleri, okul öncesi eğitim süreçlerine göre okul öncesi eğitim görenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin ve okuma hızlarına ilişkin puanlar sosyoekonomik seviyeye kıyasla farklılık gösterdiği, sosyo-ekonomik seviyeleri arttıkça, öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarının hızlı okumalarına ait puan düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Soysal (2015) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama seviyelerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 52 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol ve deney gruplarının hızlı okuma yöntemleri eğitimi sonucunda öyküleyici ve bilgilendirici olan yazıları anlama seviyeleri arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığını ve öğretim yılı sonunda Türkçe dersine yönelik akademik başarı düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, hızlı okuma teknikleri eğitimlerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama seviyelerine pozitif yönde etkilerinin olduğu rapor edilmiştir.

Kaçar (2015) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma eğitiminin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 44 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda hızlı okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama seviyelerine pozitif yönde etkilerinin olduğu, ancak hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu etkisine rastlanmamıştır.

Kurudayıoğlu ve Soysal (2015) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Örneklem çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 2. yarıyıl da Bolu ilindeki Kültür İlköğretim Okullarına devam eden 26'sı kontrol ve 26'sı deney grubu olmak üzere 52 beşinci sınıf ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında hızlı okuma eğitiminin öğrencilerde okuma hızı ve anlama düzeylerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Başaran (2014) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, hızlı okuma ve metne yönelik geliştirilen tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 114 4. sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin metinden okumaktan daha çok hoşlandıkları, öğrencilerin hızlı okuma yöntemlerinin yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin hızlı okuma ile anlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilköğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde yapılan hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin hızlı okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Durukan (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma hız ve anlama seviyelerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 306 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenim görülen sınıf düzeyinin okuma hızı, anlama seviyesi ve toplam puanları üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı, öğrencilerin cinsiyet değişkenlerinin ise yalnızca okuma hızı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği, okula hızı ile anlama seviyesi arasında ilişki olduğu ancak söz konusu ilişkinin anlamlı olmadığı rapor edilmiştir.

Başaran (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları/koşulları/durumları ile okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kütahya merkezdeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 90 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öncelikle dört ayrı test bulunmaktadır: Okuma ölçümünde boşluk doldurma testi, hatırlama ölçümü için kısa cevaplı test hem ayrıntısız hem de etraflıca anlam bağlamayı ölçen çoktan seçmeli test ve anlamı ölçen açık uçlu sorular (bağlama becerileri) öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerden 409 kelimelik öyküleyici metni yüksek sesle okumaları istenmiş ve öğrencilerin sesleri kaydedilmiştir. Akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları hızlı okumanın anlamamanın bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur.

Bozan (2012) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma eğitimlerinin öğrencilerin hızlı okumalarına ve anlama seviyelerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okuma hızlarına ilişkin ölçümler ve okuduğunu anlama ölçümleri aracılığı ile elde edildiği, hızlı okuma eğitimlerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama seviyelerine pozitif yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Saracaloğlu ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sessiz hızlı okuma hızları ve okuduklarını anlama seviyelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 185 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma hızlarının cinsiyete, öğrenim görülen eğitim örgütünün sosyo/ekonomik düzeyine, ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, okuduğunu anlama seviyelerinde öğrencilerin öğrenim gördükleri

eğitim örgütünün sosyo-ekonomik seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Şahin (2011) tarafından yapılan araştırmada farklı teknikler ile okuma ve yazma öğrenen beşinci sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama erişileri ile okuma hızı kıyaslanması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri ve sesli okuma hızları ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama ve hızlı okumaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu rapor edilmiştir.

Bay (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma/yazma hızları ile okuduğunu anlama hızlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 116 ilköğretim öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduklarını anlama seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dedebali ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama seviyelerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 48 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama seviyelerine pozitif yönde etki ettiği rapor edilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan ve ayrıntılarıyla ele alınan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, alan yazınında hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma başarılarında olumlu dönütler sağladığı görülmektedir. Fakat ortaokul kademesi öncesinde, özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine dair çalışmaların sınırlı olduğu bu sebeple yapılan bu araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Windi ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 20 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin düşük olduğu rapor edilmiştir.

Winardi (2022) tarafından yapılan araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce metinleri okuduğunu anlamalarının hızlı okuma tekniği kullanılarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda hızlı okuma tekniğinin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama başarılarını arttırmada etkili olduğu, hızlı okuma tekniği uygulanarak ortalama öğrencilerin okuma hızlarının arttığı görülmüştür.

Al Afyah (2021) tarafından yapılan araştırmada Endonezya'daki onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci okuma hızı ve okuduğunu anlama başarıları ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 20 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Karageorgos ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada ilkokulda kelime tanıma hızı ve okuduğunu anlamamanın geliştirilmesinde kelime tanıma doğruluğunun rolü: Boylamsal bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Çalışmaya Alman İlkokulunda öğrenim gören 1095 2. ve 4. sınıf öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda kelime tanıma hızı ve okuduğunu anlamamanın büyüme eğrilerinin, 1. sınıfın sonunda bu eşiğe ulaşamayan çocuklara kıyasla %71'lik kelime tanıma doğruluğuna ulaşan çocuklar için daha yüksek olduğu, çok düzeyli büyüme modelleri şunu ortaya koymuştur: Kelime tanıma hızı ve okuduğunu anlamadaki iyileşme, 1. sınıfın sonunda kritik eşiğe ulaşan çocuklarda daha belirgin olduğu, ayrıca genel model, ileriki sınıflarda temel kelime tanıma doğruluğuna ulaşan çocukların daha düz bir kelime tanıma yörüngesi gösterdiği, Alman ilkokul çocuklarında kelime tanıma hızının ve okuduğunu anlamamanın gelişiminin temelini oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Amir (2019) tarafından yapılan araştırmada okuma stratejisi ve hızlı okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 370 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okuma stratejileri ve hızlı okumanın okumaya etkisi ve okuduğunu anlama becerisinde olumlu ve anlamlı olduğu, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine katkısının %24,2 düzeyinde olduğu, hızlı okumanın okuduğunu anlama becerisine %30,7 oranında katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Wijaya (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlamaları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Genel Amaçlı Okuma dersine katılan 74 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, okuma hızı testi ve okuduğunu anlama kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma hızları ile okuduklarını anlamaları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gao ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma eğitiminin Çin'deki ilkokul öğrencileri arasında okuma hızı ve okuma başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 108 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin daha fazla puana sahip olduğu öğrencilerin okuduğunu anlamada cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Muijselaar ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinde strateji eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya 510 dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin hızlı okuma tekniklerinden yararlanmalarının okuduklarını algılama düzeylerine etki ettiği, deney grubu lehine okuduğunu anlama puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Mbewa (2017) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinde okuma hızı ve metinleri anlama arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 30 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır.

Seabra ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada Brezilyalı çocuklarda kelime okuma hızının okuduğunu anlamaya katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 212 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda zekâ, kelime tanıma ve dinleme kontrol edildikten sonra okuma hızı okuduğunu anlamaya ciddi düzeyde bir katkısı olduğunu sonucuna varılmıştır.

Abdelrahman ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma stratejilerinin İngiliz Dili 2. ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı geliştirmeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya deney ve kontrol grubu olarak 63 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Calet ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma ve okuduğunu anlamamanın incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 122 İspanyol çocuk (74 ikinci ve 48 dördüncü sınıf öğrencisi) dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okumada hızının katkısının her iki sınıfta da anlamlı olduğunu göstermektedir; ancak 2. sınıfta daha anlamlıdır. Hızlı okuma 4. sınıfta anlamamanın en yüksek yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Underwood ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma öğretiminin Japon lise öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama ve kelime bilgisi gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 105 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubuna ait ön ve son test sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, öğrencilerin hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anna (2010) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma ve anlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada hızlı okuma becerisini geliştirmek ve öğrencilerin okuma oranlarını artırmak amacıyla 13 haftalık süreli okuma etkinliği normal müfredata

entegre edilmiştir. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olmak üzere 84 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Test araçları okuma hızı ve anlama ile ilgili ön testleri ve son testleri içeriyordu. Çalışmanın sonunda hızlı okuma etkinliğini yapan öğrencilerin okuma hızlarını dakikada ortalama 29 kelime (%25) ve anlamalarını 0,63 (%4) artırdığını göstermektedir. Deney grubu için iki zaman periyodu arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıydı ancak kontrol grubu için anlamlılık bulunmamıştır.

Oyama (2009) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma eğitiminin Japonca İngilizce öğrenenlerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 42 öğrenci dâhil edilmiştir. Hızlı okuma grubuna normal derslerinin yanı sıra haftada bir kez 10 dakika, dikte grubuna ise haftada bir kez 10 dakika dikte eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonunda hızlı okuma grubunda ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Ancak dikte grubunda ön ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, hızlı okuma eğitiminin yabancı dil öğrenme ortamında dinlediğini anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Leppanen ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 158 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda çocukların anaokulunun başlangıcındaki harf bilgilerinin, 4. sınıf sonundaki okuma becerilerinin en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak yabancı literatürde ele alınan araştırmalar değerlendirildiğinde hızlı okuma eğitime dair birçok araştırmaya rastlanmıştır. Uygulanan hızlı okuma eğitiminin de okuma hızı, okuduğunu anlama başarısı, kelime bilgisine katkı sağladığı yönünde veriler elde edildiği görülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desen, neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla direkt araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar 2005). Bu araştırma deseninde bireyler doğal bir şekilde kontrol ve deney grubuna atanır. Katılımcıları eşit kılmanın yapılamadığı ortamlarda eğitim araştırmalarında çoğunlukla kullanılan araştırmacılar tarafından önerilen araştırma desenlerinden biri yarı deneysel desendir. Bu desende ayırt etmeksizin seçim yapılır ön test ve son test uygulanır. Deneysel işlem süreci sadece deney grubuna uygulanır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2013).

Ülkemizde sınıflar okul idareleri tarafından oluşturulduğu ve araştırmacıların bu duruma müdahale etme şansları bulunmadığı için araştırmalar hazır gruplar ile yürütülebilmektedir (Kanık Uysal, 2018). Bu desene göre deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi (OABT) ve hızlı okuma ölçümü ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile hızlı okuma eğitimi uygulanırken, kontrol grubu müfredat doğrultusunda derse devam etmiştir. Deneysel işlemler tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi ve hızlı okuma ölçümü son test olarak uygulanmıştır. Araştırma deseninin akışı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Akış Deseni

Sınıf	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
4/A	OABT	Türkçe dersi	OABT
Kontrol Grubu	Okuma hızı ölçümleri	öğretim programı ile devam eden eğitim	Okuma hızı ölçümleri
4/B	OABT	Hızlı okuma	OABT
Deney Grubu	Okuma hızı ölçümleri	eğitimi	Okuma hızı ölçümleri

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın hedef evrenini Bayburt ili merkez ilçesinde bulunan 6 ilkokulda öğrenim gören 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilecek örnekleme bir ilkokulda en az iki dördüncü sınıf şubesinin bulunması ve öğrenci sayısının en çok 25 olması ölçütü belirlenmiştir. Verilecek olan hızlı okuma eğitiminin bireysel takipte gerektirmesinden kaynaklı öğrenci sayısı üst sınırı belirtilmiştir. Araştırmada örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Bu yöntemde seçilebilecek katılımcılara çalışmaya katılım durumlarının uygun olup olmadıkları sorulur veya çalışmaya katılabilecek kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Uygun olabilecek altı okul ile görüşülmüş bunlardan beşinin yeterli ekipmana (internet, akıllı tahta, projektör vb.) ve uygun boş sınıfa sahip olmaması, idarecilerin çalışmaya olumlu bakmaması ve sınıf mevcutlarının 25 öğrenciden fazla olması sebebiyle bu okullar Hızlı Okuma Eğitimine dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak karar verilen okulda, okul idarecileri ve sınıf öğretmenleri çalışma için gönüllü ve istekli olmuşlardır. Ayrıca hem çalışma alanı hem de sınıf mevcutlarının uygunluğu istenilen yönde olmuştur.

Böylelikle araştırmanın örneklemini 2023-2024 öğretim yılının bahar döneminde Bayburt ili Merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun dördüncü sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları kura ile belirlenmiştir. 4/B şubesi deney 4/A şubesi ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 16 deney, 15 kontrol olmak üzere 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubuna haftada iki gün, toplam dört ders saatinde Hızlı Okuma Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise herhangi bir eğitim almadan öğretim programına uygun derslerine devam etmişlerdir.

2.2.1. Uygulama Yapılan Okul ve Sınıflar

Araştırmanın yapıldığı okul merkeze bağlı sosyo ekonomik olarak orta düzeyde bir yapıya sahiptir. Okul binasında 8 ilkokul dersliği olup 13 öğretmen görev yapmakta ve 180 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Her derslikte teknolojik imkânlar mevcuttur (internet, akıllı tahta vb.). Okul yakın köylerden taşınalı eğitimle gelen öğrencilerin de bulunduğu bir eğitim kurumudur.

2.2.1.1. 4/A sınıfı

4/A sınıfı toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin onu erkek, altısı ise kızdır. Öğrenciler okulun ilk yılından beri aynı öğretmen ile öğrenimlerine devam etmektedirler. Kontrol grubu olan sınıfta bir özel eğitim öğrencisi vardır. Bu öğrenci bireyselleştirilmiş eğitim planına sahip olduğundan örnekleme dâhil edilmemiştir.

2.2.1.2. 4/B sınıfı

4/B sınıfı toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sekizi erkek, yedisi ise kızdır. Öğrenciler okulun ilk yılından beri aynı öğretmen ile öğrenimlerine devam etmektedirler. Deney grubu olan sınıfta çalışmaya tüm öğrenciler eksiksiz katılmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi (OABT) ve hızlı okuma ölçümleri kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin sıralama Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Aşamaları

Ölçme Araçları	Ölçme Aracının Amacı	Araştırmada Kullanılan Aşamalar	
		Ön test	Son test
Okuma Hızı Ölçeği	Okuma Hızının Ölçümü	✓	✓
Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi (OABT)	Okuduğunu Anlama Düzeyinin Ölçümü	✓	✓

2.3.1. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Pilot Uygulama

2.3.1.1. Okuduğunu anlama başarı testi pilot uygulama

Araştırmada deneysel çalışmaya başlamadan önce okuduğunu anlama düzeylerini tespit edebilmek adına Yurdakal ve Kırmızı (2018) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi (OABT) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak OABT, ilkökul eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından testin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Diğer yandan OABT’nin 2018 yılında dördüncü sınıf öğrencileri üzerinden geliştirilen bir test olması da testin seçilmesinde etkili olmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma başarılarını tespit edecek bir ölçme aracı olan test, aynı yapıda sorulardan oluşan güçlü ve orijinal bir test olarak kabul edilebilir. Yurdakal ve Kırmızı'nın (2018) testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri sonrası taslak test 26 sorudan oluşmuş ve 125 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrası testte bulunan iki soru, madde güçlüğünden, bir soru madde güvenilirliğinden, iki soru ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup test son durumda 19 sorudan oluşmuştur (Yurdakal & Kırmızı, 2018, s.68). Gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda testin Cronbach Alpha değeri 0,874; Spearman-Brown katsayısı 0.856; Guttman Split Half katsayısı ise 0.852 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir'' (s. 90). OABT ön test ve son test olarak gruplara uygulanmıştır. Test araştırma katılımcıları ile aynı düzey üzerinde geliştirildiğinden pilot bir uygulamaya gerek duyulmamıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.821 ve 0.834 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.1.2. Okuma hızının ölçümü pilot uygulama

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine okuma hızlarının ölçümlerine dair ön test ve son test yapılmıştır. Okuma hızlarının ölçümü için seçilecek olan metinde araştırmacı, öğrencilerin metinle daha önce karşılaşmamış olmalarına, metnin dördüncü sınıf seviyesinde ve kelime sayısına uygun olmasına, ilgilerini çekebilecek olmasına dikkat etmiştir. Belirlediği 4 metin için alanında uzman 3 öğretmen ve 2 öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri sonrasında Karaoğlu'nun (2011) Çocuklar için Anlayarak Hızlı Okuma kitabında Küçük Martı Özgürce Uçuyor metnine karar verilmiştir. Metin toplamda 183 kelimeden oluşmaktadır. Belirlenen metin üzerinden okuma hızlarını anlamak için ön test ve son test yapılmıştır.

Akçamete (1999) tarafından yapılan araştırmada okuma hızı belirlemede sözcük sayısı veya harf sayısı ile hız tespitinin sonucu üzerinde çok bir etki yapmayacağını belirtmiştir. Bunun yanında okuma hızının ölçülmesinde takip edilecek olan basamakları aşağıdaki gibi açıklamıştır (Akt. Soysal, 2015):

1. Okunulacak metin okunmaya başlamadan evvel, başlama saati bir yere not edilir,
2. Sonrasında metin okunur,
3. Okuma metni okunup tamamlandıktan sonra, saate bakılarak ve bitirme süresi parçanın sonunda not edilir,
4. Not alınan süre saniye olarak saptanır,

5. Okunan parçadaki toplam kelime sayısı saniye olarak hesaplanan rakama bölünerek, okuma hızı bulunur ardından sonuç 60 ile çarpılır,
6. Ortaya çıkan sonuç dakikada okunan kelime sayısıdır. Bu konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların genelinde okuma hızının saptanmasında sözcük sayısı esas alınmıştır.

Örneğin öğrenci belirlenen 400 kelimelik okuma metnini 200 saniyede bitirmiş olsun. Dakikada kaç kelime okuduğunu şu şekilde hesaplayabiliriz;

$$\begin{aligned} &\text{Metindeki kelime sayısı} \\ \text{Okuma Hızı} &= \frac{\text{Okuma süresi (saniye)}}{\text{Okuma süresi (saniye)}} \times 60 \\ &= \frac{400}{200} \times 60 = 2 \times 60 = 120 \text{ kelime okuyor.} \\ &400/200*60= 120 \end{aligned}$$

Metnin pilot uygulaması özel bir kurs merkezinde etüt çalışmalarına katılan dört farklı dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Seçilen metinle ilgili olumsuz bir dönüt alınmadığından asıl uygulamada da aynı metnin okuma hızlarının ölçülmesinde kullanılmasına karar verilmiştir.

2.4. SÜREÇ/UYGULAMA

2.4.1. Hızlı Okuma Eğitime Yönelik Pilot Uygulama

Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini ölçmek için yapılacak eğitim öncesinde özel bir kurs merkezinde 11 Aralık 2023-19 Ocak 2024 tarihleri arasında eğitim gören altı kişilik dördüncü sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıflara verilecek olan hızlı okuma eğitimi için kaynak kitaplar incelenmiş, haftalık ders programı oluşturulmuştur. 5 hafta yapılması planlanan hızlı okuma eğitimi yapılan pilot çalışma sonrasında 6 hafta olarak uygulanmaya karar verilmiştir. Çünkü üçüncü haftada uygulanan hızlı okuma teknikleri ve uygulamaları için bir hafta içerisindeki dört ders saati yeterli olmamıştır. Bu nedenle aynı çalışma dördüncü haftada tekrar edilmiştir. Bu tekrarlar özellikle egzersiz boyutunda yer alan etkinliklerin tekrarı biçiminde gerçekleşmiştir. Ayrıca bu kararın verilmesinde alan yazınında yer alan bazı araştırmalar da etkili olmuştur (Bozan,

2012; Dedebali, 2008; İlter, 2018; Kaçar, 2015). Örneğin, Bozan (2012), 20 onuncu sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 82 öğrenciyle 21 saat olarak hızlı okuma eğitimi gerçekleştirmiştir. Dedebali (2008) 16 sekizinci sınıf öğrencisiyle dört haftalık deneme uygulamasının ardından 48 kişiyle ve altı hafta süren hızlı okuma eğitimi yapmıştır. İlter (2018) ise 20 beşinci sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 40 öğrenciyle beş hafta süren bir eğitim süreci izlemiştir. Son olarak Kaçar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yedinci sınıf öğrencileriyle 21 saatlik ön uygulamanın ardından 44 öğrenciye 21 saat hızlı okuma eğitimi vermiştir.

2.4.2. Deneysel İşlem Süreci

Araştırmacı veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okul idaresi ve öğretmenlerini süreç hakkında bilgilendirmiştir. Bu kapsamda öncelikle Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan (Ek 1) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 2) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı deneysel işleme başlamadan önce kendisini tanıtmaya ve uygulanacak plan hakkında bilgilendirme amaçlı olarak her iki 4. sınıf şubesinde Türkçe derslerinde bir hafta bulunmuştur. Deney grupları için geçerli olan deneysel işlem, ön test uygulandıktan sonra aynı hafta içerisinde 18-19 Nisan tarihlerinde başlamıştır. Tablo 3'te araştırmanın deneysel işlem basamakları tarihsel olarak sunulmuştur.

Tablo 3: Deneysel İşlem Basamaklarının Tarihsel Akışı

Ön Test	Deneysel İşlem						Son Test
	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	
15-16 Nisan 2024	18-19 Nisan 2024	25-26 Nisan 2024	2-3 Mayıs 2024	8-9 Mayıs 2024	15-16 Mayıs 2024	21-22 Mayıs 2024	23-24 Mayıs 2024

15-16 Nisan tarihlerinde ön test uygulamasına başlanmıştır. Öncelikle okuma hızı ölçümleri yapılmıştır. Okuma hızlarının belirlenebilmesi için öğrenciler tek tek sessiz bir odaya alınarak 'Küçük Martı Özgürce Uçuyor ' metni okutulmuş ve kronometre yardımı ile okuma süreleri belirlenmiştir. Okuma hızlarının belirlenmesinde "Okuma Hızının Ölçümü" başlığı altındaki açıklamalar ışığında hesaplamalar yapılarak sonuçlar kayıt altına alınmıştır.

Okuma hızı ölçümleri tamamlandıktan sonra ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için OABT tüm sınıfa dağıtılmıştır. Testini bitiren öğrenci sınıftan çıkarılmıştır. Tüm öğrencilerin bu şekilde testleri tamamlaması sağlanmıştır. Test için bir ders saati süre verilmiştir. Bu şekilde ön test deneysel işlem öncesinde tamamlanmıştır. Tablo 3'teki

işleyiş öğretmenler ile paylaşıldıktan sonra 18 Nisan 2024 tarihinde uygulama başlamıştır. Uygulamalar bilgisayar ve akıllı tahtada Zeybox Hızlı Okuma Programı ve Superead Hızlı Okuma Programı, Karaoğlu'nun (2011) Çocuklar için Anlayarak Hızlı Okuma adlı kitabındaki egzersiz örnekleri ve etkinlikler ile sürdürülmüştür. Ders planları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Hızlı Okuma Eğitimi Ders Planı

Süre	Konu	Araç Gereçler
40+40 40+40	1. Hafta HIZLI OKUMA • Hızlı okumanın kazanımları • Okuma anında yapılan hatalar • Göz, beyin ve okuma ilişkisi • Okuma hızının ne kadar artırılabilceği • Nasıl daha hızlı okuyabiliriz • Okuma hızlarının belirlenmesi • Anlama düzeylerinin belirlenmesi • ETKİNLİKLER	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	2. Hafta HIZLI OKUMADA ETKİN FAKTÖRLER OKUMA HATALARI ve ÇÖZÜMLERİ • Gözün görme alanı • Göz kaslarının tembelliği ve yorulması • İç seslendirme • Kelime kelime okuma • Alıştırmaların özeti • Geri dönüşler yaparak okuma • Okumaya karşı oluşturulan önyargı • ETKİNLİKLER	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	3. Hafta HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ VE UYGULAMALAR-1 • Gözün görme alanını genişletme etkinlikleri • Göz ritmini / hareket kabiliyetini artırma etkinlikleri • Gözü esnetme ve ritim kazandırma etkinlikleri • Gözün odaklanması etkinlikleri • Hızlı görme etkinlikleri	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	4. Hafta HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ VE UYGULAMALAR-2 • Gözün görme alanını genişletme etkinlikleri • Göz ritmini / hareket kabiliyetini artırma etkinlikleri • Gözü esnetme ve ritim kazandırma etkinlikleri • Gözün odaklanması etkinlikleri • Hızlı görme etkinlikleri	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	5. Hafta HIZLI OKUMA ALIŞTIRMALARI 1 • Dikey ve yatay görüş alanı etkinlikleri • Dikkat ve algılama hızını artırma etkinlikleri • Takistoskopik okuma • Akan yazıları okuma	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	6. Hafta İLERİ OKUMA TEKNİKLERİ • Sütun tarama tekniği • Kaymağını alma tekniği • Gözden geçirme yöntemi • Tarayarak okuma yöntemi • 5N1K tekniği • Fotoğrafik okuma tekniği METİN ÇALIŞMALARI	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar

Uygulama araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanırken kontrol grubu Tre dersi müfredatına devam etmiştir. Araştırmacı 6 hafta ve haftada iki gün ikişer saat olmak üzere (24 saat) hızlı okuma eēitimi vermiştir. Bu srenin yeterli olabileceēi, daha fazla sürdürülmesinin araştırma açısından gerek olmadığı dşnlmş ve uzman görüşleri (bir ilkokul eēitimi alanında, bir Türkçe eēitimi alanında uzman) alınmıştır. Çalışma için süreç, uygulama başlangıcında yapılan ön testlere ait hatırlamaların son test uygulamasındaki sonuçlara etkisini en aza indirebilmek adına yeterli görülmüştür. Hızlı okuma eēitimi tamamlandıktan sonra 23-24 Mayıs tarihlerinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test uygulanmış ve ölçüm sonuçları kayıt altına alınmıştır.

2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

2.5.1. Araştırmanın İ Geerliēi

Fraenkel ve Wallen (2006), deneysel araştırmalarda i geerliliēin, baēımsız deēiřkenler ve diēer beklenmeyen durumların doērudan baēımlı deēiřkenler üzerinde gözlemlenen farklılıklara baēlı olduēunu belirtmişlerdir. Bu sebeple i geerliliēe yönelik olası tehditler vardır. Bu araştırmada ortaya çıkabilecek tehditler deneklerin özellikleri, denek kaybı, deneklerin yaklaşımları, testin etkisi, zaman ve olgunlaşmadır. Araştırmanın uygulandıēı sürede tüm ērencilerden uygulanan OABT ve okuma hızlarına dair ölçüme yönelik veri toplanmıştır.

ērenciler eksiksiz bir şekilde hem n test hem son teste katılmışlar ve veriler alınmıştır. Denek kaybına dair tehditte bu sebeple ortadan kalkmıştır. Araştırma desenine göre araştırmadaki deney ve kontrol grupları belirlenirken herhangi bir mdahle de bulunulmamıştır. Bu sebeple denek özelliklerinde gruplar arası farklılık görülmesi olasıdır. Fakat yapılan incelemelerde grupların cinsiyet daēılımları, akademik başarı düzeyleri ve sosyoekonomileri bakımından birbirine yakınlık görülmüştür. Bu sebeple denek özelliklerinden oluşabilecek tehdit azalmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi ve okuma hızlarının ölçümü n test ve son test olarak uygulanması araştırmada tehdit olarak varsayılabılır. Çünkü katılımcı puanlarının testin ikinci kez uygulanmasındaki deēiřimin, testin daha önce uygulanmasından kaynaklanabileceēi söylenebilir. Fakat araştırmada kontrol grubunun da deney grubu gibi aynı teste aynı zaman diliminde yanıt vermesi bu tehdidi en aza indirmektedir. Araştırma boyunca araştırmacı tarafından veya araştırmanın uygulandıēı sınıfa dair çalışmayı olumsuz

etkileyebilecek, planlamada olmayan, beklenmedik bir durum olmamıştır. Bu sebeple bu araştırma, zaman ile ilgili olabilecek tehditleri de ortadan kaldırmıştır.

Kontrol ve deney grubu öğrencileri 10 veya 11 yaşlarındadır. Aynı zamanda öğrenciler bulundukları aile yapısı açısından aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevreden gelmektedirler. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının olgunlaşma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla olgunlaşma tehdidi bu araştırma için tehdit olarak görülmemektedir.

Araştırmada uygulanan okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve okuma hızı ölçüm testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma esnasında, öncesi ve sonrasında etik kurallarına son derece hassasiyet gösterilmiştir. Elde edilen veriler hiç kimse ile paylaşılmamış. Öğrencilere verilen testler sadece sıra numarası şeklinde numaralandırılmıştır. Herhangi bir platformda, öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine dair bilgi paylaşılmamıştır.

2.5.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Çalışmanın evrenini Bayburt ili merkez ilçesinde bulunan 6 ilkokulda öğrenim gören 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilen örnekleme bir ilkokulda bulunan iki dördüncü sınıf şubesinden toplam 30 öğrencidir. Çalışmaya dâhil edilen öğrenci sayısı (n=30) ulaşılabilir evrenin yaklaşık % 19’udur.

Ulaşılabilir evrende bulunan öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ve birbirinden uzak değildir. Çalışmanın değişkenlerine bakıldığında örnekleme bulunan öğrenciler ile evreni oluşturan öğrenciler kıyaslandığında farklılık oluşabilecek durum tespit edilmemiştir. Bu sebeple örneklemden elde edilen bulgular evrene genellenebilir. Fiziksel şartların sağlanması durumunda sonuçların evrene genellenebilir olduğu söylenebilir.

2.6. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacı sınıf öğretmenliği alanında lisans mezunudur. 2011 yılından itibaren çeşitli özel kurumlarda öğretmenlik yapmıştır. Drama, zekâ oyunları, robotik kodlama ve hızlı okuma eğitici eğitimleri üzerine sertifikalara sahiptir. Hızlı Okuma Eğitici Eğitimini 2012 yılında Siirt Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi aracılığıyla başarı ile tamamlamış ve sertifikasını almıştır. 2012-2016 yılları arasında farklı illerde öğretmenler ile 2020-2023 yılları arasında ise ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile çalışma fırsatı bulmuş, hızlı okuma ve okuduğunu anlama eğitimleri vermiştir. Dolayısıyla araştırmacının sınıf öğretmeni olması ve hızlı okuma eğitimi alanında sertifikalara sahip olması bu araştırmada araştırmacının rolünü oldukça önemli kılmaktadır. Araştırmacı deneysel işlem süresince sınıfın doğal yapısını

bozmamaya gayret etmiştir. Bütün süreçte öğretmen rolünü üstlenerek 6 hafta boyunca deney grubunda Hızlı Okuma Eğitimi vermiştir.

2.7. VERİ ANALİZİ

Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan OABT ve okuma hızı ölçümleri aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okuduğunu anlama testini 19 soru oluşturmakta ve her bir soru 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Değerlendirme ise 95 puan ile yapılmıştır. Çalışma gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları (Tablo 5), histogram ve kutu grafiği incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu son test puanları dağılımında normalliği bozan bir öğrenciye ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 30'a düşmüştür. Normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

OABT Test Türü	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk (p)	Ortalama	Sd
Ön test	-.268	-.174	.721	64.00	30
Son test	-.854	-.465	.641	76.00	30

Tablo 5 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve skewness (Basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). OABT ön test ve son test puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler t-testinin uygulamaya ilişkin varsayımlarını sağladığını göstermektedir.

Ön test ve son test olarak yapılan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen veriler için de aynı süreç takip edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve kutu grafiği incelenmiştir. Okuma hızı ölçümlerine yönelik normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Okuma Hızı Ölçümlerine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

Okuma hızı ölçümü	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro- Wilk(p)	Ortalama	df
Test Türü					
Ön test	-.422	-.238	.538	93.23	30
Son test	.656	.050	.247	129.76	30

Tablo 6 incelendiğinde Shapiro- Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve skewness (Basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Okuma hızı ölçümleri ön test ve son test puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler t-testinin uygulamaya ilişkin varsayımlarını sağladığını göstermektedir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 güven düzeyi olarak alınmıştır. Bu araştırmayla ilgili istatistiksel çözümlemelerde SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences 24) paket programından yararlanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizine ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERİN GRUP VE CİNSİYET DAĞILIMI

Hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin gruplara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 7’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Frekans(f)	Yüzde(%)
Deney	8	8	16	53.33
Kontrol	5	9	14	46.67
Toplam	13	17	30	100.0

Tablo 7’de “Deney” grubu hızlı okuma eğitimi alan öğrencileri, “Kontrol” grubu ise hızlı okuma eğitimi yapılmayan öğrencileri ifade etmektedir. Araştırmaya toplam 30 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubu %53 oranında kontrol grubunun ise %46 oranında bir frekans değerine sahiptir.

3.2. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.2.1. OABT Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama başarı testi, deneysel işlemten önce ön test olarak uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan OABT’den elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	65.63	7.27	.607	28	.549
Kontrol	14	62.14	21.63			

Tablo 8’den anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarının ön test olarak uygulanan OABT’den elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık

düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $t(28)=.607$, $p>.05$. Tablo 8’de ki verilere bakıldığında deney grubu 16 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur.

Bu 16 öğrencinin ön test başarı ortalaması 65.63 olarak tespit edilmiştir. Standart sapması ise 7.27’dir. Kontrol grubu ise 14 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri ön test başarı ortalaması 62.14 olarak tespit edilmiştir. Aynı grubun standart sapma değeri ise 21.63 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine okuduğunu anlama başarısı açısından denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. OABT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama başarı testi deneysel işlem sonrasında son test olarak kullanılmıştır. Son testten elde edilen verilere ilişkin t testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Sonuçları

Son test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	84.38	7.27	4.726	28	.000
Kontrol	14	66.43	13.07			

Tablo 9’dan anlaşılaçağı üzere deney ve kontrol gruplarının son test olarak uygulanan OABT’den elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $t(28)=4.726$, $p<.05$. OABT son test sonuçlarına bakıldığında son test deney grubu 16 kişiden oluşmuştur. Bu grubun son test başarı ortalaması 84.38 olarak tespit edilmiş olup standart sapması 7.27 olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada son test kontrol grubu 14 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu kontrol grubu son test başarı ortalaması 66.43 olarak tespit edilmiştir. Aynı grupta standart sapma ise 13.07 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla deneysel işlem sonrası grupların okuduğunu anlama başarıları istatistiki olarak deney grubu lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark olan gruplara ait ortalamaların birbirinden ne kadarlık standart sapma uzaklaştığını yorumlamak için “Cohen d” değeri kullanılabilir. Standardize edilmiş etki büyüklüğü değeri olan Cohen d değeri, $d=.2$ iken küçük, $d=.5$ iken orta ve $d=.8$ iken büyük olduğu ifade edilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu değer ortalamalar arası farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilir. Buna göre grupların okuduğunu anlama başarı testi için Cohen d değeri hesaplandığında $d= 1.37$ bulunmaktadır. Bu değer deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından 1.37 standart sapma üstünde olduğunu bize

söylemektedir. Cohen'in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük düzeyde bir fark olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare (η^2) değeridir. Küçük etki büyüklüğü için eta kare değeri $.01 > \eta^2 > .06$, orta etki büyüklüğü için $.06 > \eta^2 > .14$ ve büyük etki büyüklüğü için $\eta^2 > .14$ değerleri arasında olmalıdır (Green, Salkind & Akey, 2000). Bu çalışma için eta kare değeri hesaplandığında $\eta^2 = .44$ değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer son test puanlarında ortaya çıkan varyansın %44'ünün gruplara bağlı olduğunu söylemektedir.

3.3. OKUMA HIZI ÖLÇÜMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.3.1. Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuma hızı ölçümlerine yönelik deneysel işlemten önce ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	97.25	22.18	1.040	28	.307
Kontrol	14	88.64	23.09			

Tablo 10'dan anlaşılabacağı üzere deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir $t(28) = 1.040$, $p > .05$. Okuma hızı ölçümleri ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubu 16 öğrenciden oluşmuştur. Bu grubun ön test ortalaması ise 97.25 olarak tespit edilmiştir. Aynı gruba uygulanan testin standart sapması 22.18 olarak bulunmuştur. Bu testin kontrol grubu ise 14 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin okuma hızı ölçümleri ortalaması 88.64 olarak tespit edilmiştir. Bu grubun ön test standart sapması ise 23.09 dur. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine okuma hızı açısından denk olduğu söylenebilir.

3.3.2. Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuma hızı ölçümlerine yönelik deneysel işlemden sonra son test uygulaması yapılmıştır. Son test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	160.00	44.98	4.730	28	.000
Kontrol	14	95.21	26.10			

Tablo 11’den anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(28)=4.730$, $p<.05$. Okuma hızı ölçümleri son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu son test sonuçları 160.00 ortalama ile sonuçlandığı görülmüştür. Bu araştırmanın standart sapması 44.98 olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada kontrol grubu 14 öğrenciden oluşmuştur. Bu grubun ön test başarı ortalaması 97.53 olarak belirlenmiştir. Standart sapma ise 26.71 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla deneysel işlem sonrası grupların okuma hızlarındaki ilerlemeleri istatistiki olarak deney grubu lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç hızlı okuma eğitiminin hızlı okuma başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Grupların okuma hızı son test ölçümlerine ilişkin Cohen d değeri hesaplandığında $d=1.44$ bulunmaktadır. Bu değer deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından 1.44 standart sapma üstünde olduğunu bize söylemektedir. Cohen’in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük düzeyde bir fark olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare (η^2) değeri hesaplandığında $\eta^2=.44$ değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer son test puanlarında ortaya çıkan varyansın %44’ünün gruplara bağlı olduğunu söylemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Yapılan bu araştırmada, hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma için 6 hafta verilen hızlı okuma eğitiminin öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi ve okuma hızları ölçümü uygulanarak hızlı okuma eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarının okuma hızları ve anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda OABT ön testinden elde edilen bulgulara bakıldığında deneysel işlem öncesi kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin anlama düzeylerindeki başarılarının istatistiksel olarak birbirine yakın olduğu, deneysel işlem sonrasında ise deney grubunda ortaya çıkan anlama düzeylerindeki başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu artış hızlı okuma eğitimi verilen deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir artıştır. Bu verilerden hareketle, 6 haftalık hızlı okuma eğitiminin çocuklarda anlama düzeylerine önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırmada kullanılan hızlı okuma ölçümleri ön testinden elde edilen bulgularda deneysel işlem öncesi kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızlarının istatistiksel olarak birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında ise deney grubunda ortaya çıkan okuma hızlarına dair sonuçların kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu artış hızlı okuma eğitimi verilen deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir artıştır. Bu verilerden hareketle, 6 haftalık hızlı okuma eğitiminin çocukların hızlı okuma düzeylerine önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür.

Tartışma

Araştırmada hızlı okuma eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada bu çerçevede 6 hafta verilen Hızlı Okuma Eğitimi'nin öncesinde ve sonrasında okuma hızı ölçümleri ve başarı testi yapılarak hızlı okuma eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Literatüre bakıldığında benzer çalışmaların yapıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu bölümde araştırma sonuçları, literatürdeki diğer araştırmalarla benzer ve farklı yönleri açısından tartışılacaktır.

Yapılan bu araştırmalarda yöntem, katılımcı sayıları ve sınıf düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılması yönüyle daha önce yapılan (Winardi, 2022; Al Afiyah, 2021; Durukan, 2020; Mergen, 2019; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Soysal, 2015; Bozan, 2012; Dedebali & Saracaloğlu, 2010; Dedebali, 2008; Coşkun, 2002) çalışmalarından ayrılmaktadır. Al Afiyah (2021) çalışmasını onuncu sınıf öğrencileriyle, Winardi (2022) çalışmasını üçüncü sınıf öğrencileriyle, Soysal (2022) çalışmasını dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır.

Çalışmalar sonunda hızlı okuma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması yönüyle de daha önce yapılan (Mergen, 2019; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Soysal, 2015; Bozan, 2012; Dedebali & Saracaloğlu, 2010; Dedebali, 2008; Coşkun,2002) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Literatürde hızlı okuma eğitime ilişkin yerli ve yabancı araştırmalar mevcut olup, bu araştırmalarda hızlı okumanın ve anlamamanın eğitime olumlu katkılar sunacağı bildirilmektedir. (Al Afiyah 2021; Amir, 2019; Aşıkcan ve Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao, Zhao, Li, Mao, Chen & Harrison 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022)

Araştırma bulgularına göre deneysel işlem öncesinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma hızı ve OABT’ den alınan puanlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sebeple her iki grupta da okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin eğitim öncesinde birbirine yakın olduğunu belirtmek mümkündür. Bu nedenle araştırmadaki deney ve kontrol grupları, verilen eğitimin sonuçlarının ortaya koyulması bakımından uygundur.

Eğitime başlamadan önce gruplar arasında anlamlı farkların olması, eğitimin etkisinin ortaya koyulmasına engel teşkil edebilirdi. Fakat elde edilen bulgular araştırmada, örnekleme böyle bir durum söz konusu olmadığını, araştırma örneklem seçiminin uygunluğunu göstermektedir.

Eğitimin öncesinde aradaki farklar anlamlı değil iken, eğitim sonrasında aradaki farklar okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri için anlamlı hâle gelmiştir. Dolayısıyla verilen hızlı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırma hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini görmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur.

1. 6 haftalık uygulama süresinin bitiminin ardından öğrencilerin okuma hızlarında ve anlama düzeylerinde meydana gelen artışın, hızlı okuma eğitiminin bu çalışmadaki önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu eğitimi özellikle sınıf öğretmenlerinin derslerinde uygulamalarının faydalı olabileceği düşünülebilir.
2. Bu araştırma kapsamında eğitim 6 haftada tamamlanmıştır. Ancak hızlı okuma eğitimin öğrencilerde kalıcılık ve devamlılık gösterebilmesi için gerek akademik gerekse günlük hayata entegre edilebilmesi bakımından uygulama süresinin eğitim-öğretim yılının başlangıcından bitimine kadar derslerin işleyişiyle sürdürülmesinin öğrenci başarısı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Araştırma sonuçlarına göre hızlı okuma eğitimi öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir etki oluşturmuştur. Bu nedenle eğitim programları, içerikleri ve kazanımlarında hızlı okuma eğitimlerine yer verilmesi tavsiye edilebilir.
4. Bu çalışmada hızlı okuma eğitimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı okul ve yaş grupları üzerinde hızlı okuma eğitimin etkisi gözlemlenebilir.
5. Hızlı okuma eğitimi ile okuma hızı ve okuduğunu anlamadaki artışın farklı sınıf düzeylerinde hangi derslere akademik başarı konusunda ne denli etki ettiği konusunda çalışmalar yapılabilir.
6. Farklı sınıf düzeylerinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde sağladığı artışın, çeşitli derslerdeki akademik başarıya olan etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
7. Hızlı okuma uygulamasına dair deneyimli ve eğitim almış öğretmenler görevlendirildikleri okullarda ek kurslar açarak farklı şubelerden öğrencilere bu eğitimi verme ve uygulama konusunda faydalı olabilirler.
8. Araştırmanın örneklemini genişletilerek daha fazla okuma materyalleri eklenebilir. Bu durumda araştırma sonuçları daha geniş bir kitleye yayılabilir.
9. Bu araştırmanın verileri, okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Bu araçlarla nicel verilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Benzeri bir çalışmada gözlem ve görüşmeler yapılarak, öğrenci ve öğretmenlerin hızlı okuma eğitiminin zihinsel ve duygusal niteliklere etkileri konusunda düşünceleri incelenebilir.

10. “Hızlı Okuma Eğitimi” üniversitelerin eğitim fakültelerinde, özellikle de Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde ders olarak verilebilir. Böylece bu eğitimi bilen ve uygulayan öğretmenlerin yetişmesiyle okullarda uygulama fırsatı oluşturulabilir.
11. Hizmet içi eğitimler kapsamında ya da öğretmen seminer dönemlerinde Hızlı Okuma Eğitimi öğretmenlere sunulabilir.



KAYNAKÇA

- Abdelrahman, M. S. H. B., & Bsharah, M. S. (2014). The Effect of speed reading strategies on developing reading comprehension among the 2nd secondary students in english language. *English Language Teaching*, 7(6), 168-174. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n6p168>
- Akçamete, G. (1999). *Etkili ve hızlı okuma: Okumayı nasıl geliştirebiliriz*. Aydoğdu Ofset.
- Akkaş, İ. Y. (2021). *Uzaktan eğitim yoluyla verilen hızlı okuma teknikleri eğitiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.675585)
- Al Afiah, F. (2022). The correlation student reading speed and reading comprehension achievement of the tenth-grade students in indonesia. *Jurnal Varidika*, 33(2), 165-174. <http://dx.doi.org/10.23917/varidika.v33vi2.16428>
- Aldyab, A. (2017). Dil öğreniminde dinlemenin önemi. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(Special Issue 2), 440-448. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjcss/issue/33182/369817>
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Journal of Turkish Studies*, 7(49), 747-760.
- Amir, A. (2019, March). The effect of reading strategies and speed reading on students' reading comprehension skill in higher education. In *Seventh International Conference on Languages and Arts (ICLA 2018)* (pp. 409-412). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icla-18.2019.68>
- Anna, C. (2010). The Effect of a timed reading activity on efl learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 22(2), 284-303. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2010/articles/chang.pdf>
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Relationship between reading skills and other language skills. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://orcid.org/0000-0003-0980-0824>
- Arslan, D. (2008). *Dinleme. Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Yayınevi.
- Aşıkcan, M. & Bakkaloğlu, S. (2023). Investigation of reading fluency and reading comprehension levels of fourth-grade Syrian primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(4), 2231-2259.
- Ateş, R.N. (2023). *Yabancılar türkçe öğretiminde kullanılan hikâye edici metinlerin bağlaşıklık ve tutarlılıklarının düşük ya da yüksek olmasının okuduğunu anlamaya, okuma tutumuna ve okuma hızına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 832503)
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 1-12.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, Sayı: 25, 10-17.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>

- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/35805/339756>
- Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellaï, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood: Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology*, 6, 1874. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01874>
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 1903-1913. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/39871/468033>
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290. <https://doi.org/10.12780/UUSBD307>
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSBD307>
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı-dil öğretimi: İlkeler ve çözümler*. Multilingual.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19398/206119>
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59507/855668>
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319989)
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 639128)
- Benzer, A., & Masun, A. F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/83757/1436482>
- Bıyık, Z., & Melanlıoğlu, D. (2022). Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 15(76), 1311-1330. <https://doi.org/10.56694/karadearas.1220659>
- Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345847)
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429463)
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-49. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.84032>

- Calet, N., Gutiérrez Palma, N., & Defior, S. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çeviri Edt.). Anı Yayıncılık
- Close, R. (2004). Television and Language Development in the Early Years: A Review of the Literature. *National literacy trust*. <https://eric.ed.gov/?id=ED541608>
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-249. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16952/176982>
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279777)
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206073)
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47963/606840>
- Çelik, R. N. (2022). *Web destekli doğru ve hızlı okumayı geliştirme programı'nın ilkökul öğrencilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 724668)
- Çelimli, Ç. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının dil gelişim düzeylerinin bakan kişiye göre karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 344818)
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.227589)
- Dedebali, N. C., & Saracaloğlu, A.S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 171-183. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132939>
- Deliveli, Ö. (2008). *Konuşma. Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Yayınları.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177233>
- Döğüşgen, M. M. (2009). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Söz
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*, MEB Yayınları.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hız ve anlama düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 180-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36551/415147>
- Durukan, E. (2020). Impact of speed reading training on reading speeds and comprehension skills of secondary school students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(2), 184-193. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4491>

- Ekmen, S. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde hızlı okuma becerisi ve okuma alışkanlığı özellikleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 818972)
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *Ekev Akademi Dergisi*, (74), 11-30. <https://doi.org/10.17753/Ekev938>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma â" yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173512>
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 325902)
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (sixth edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc. DOI: 10.4236/crcm.2022.118046
- Gao, T., Zhao, J., Li, X., Mao, Y., Chen, Q., & Harrison, S. E. (2020). Impact of rapid reading skills training on reading rate and reading achievement among primary school students in China. *Educational Psychology*, 40(1), 42-61. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1607257>
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve a1-a2 düzeyinde dil becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 549682)
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 270778)
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>
- Gümüş, M. (2012). Dil öğretiminde temel beceriler. *Наука И Новые Технологии*, 2, 267-272.
- Güner Özer, M. (2022). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin türkçe okuma anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.735971)
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19558/208467>
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23. <https://doi.org/10.14527/9786053644927>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi.
- Güngör Yavaş, B. (2023). *Yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 795173)
- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 66-70.
- İlter, B. (2018). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 495561)
- İşeri, K. (2008). *Yazma eğitimi. Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler*. Kök Yayınları.
- Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396657)
- Kalaycı, D. (2022). *PISA'da başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının incelenmesi ve programların ANFIS ile analizi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 736350)
- Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 541-488. <https://doi.org/10.14527/9786053183563.032>
- Karaeloğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. Çilek Kitaplar, Hayat Yayın Grubu.
- Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M. B., Schindler, J., & Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development*, 56, 1-63. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949>
- Karalök, F.S. (2020). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.644864)
- Karasu, Y. F., & Sidekli, S. (2021). İlköğretim 2. sınıf öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerine eylem araştırması. *19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2021) 12-14 Kasım 2021/Çevrimiçi*. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1171440>
- Karatay, H., Dolunay, S., & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106. <https://doi.org/10.16916/aded.67920>
- Kaya, M. (ed.) (2020). *Okumanın unsurları*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880220.02>
- Kayran, B. K., & Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/41796/496314>
- Kılınç, M. (2020). *TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ve seviyeleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.653872)

- Kırkılıç, A., & Maden, S. (2009). Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. *Turkish Studies*, 4(3), 1423-1436.
- Kırkılıç, A. & Sevim, O. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkököl öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. . (Tez No.552107)
- Korkmaz, B. (2008). *Okuma eğitimi. Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Kök Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6739/90588>
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2015). The impact of speed reading techniques on the rate of reading and level of comprehension of the fifth grade students. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(4), 547-558.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağačkıran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/41796/496314>
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Letson, C. T. (1958). Speed and comprehension in reading. *The Journal of Educational Research*, 52(2), 49-54. <https://doi.org/10.1080/00220671.1958.10882536>
- Llach, M. P. A., & Gallego, M. T. (2012). Vocabulary knowledge development and gender differences in a second language. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 12. https://institucional.us.es/revistas/elia/12/art_3.pdf
- Mbewa, W. (2017). Reading speed and texts comprehension among senior high school. *SLONGAN*, 3(1), 13-13. <https://rpo.cjc.edu.ph/index.php/slongan/article/view/15>
- MEB (2013). *Dil Gelişimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Menteşe, H. (2013). *türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. (Aydın ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.375789)
- Mergen, S. (2019). *Hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.567687)
- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. (2018). The effect of a strategy training on reading comprehension in fourth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 111(6), 690-703. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1396439>
- Muslugüme, E. (2015). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.433697)

- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Oyama, Y. (2009). Effect of english text speed reading training on english listening comprehension for japanese university students: comparison to dictation training. *Educational Technology Research*, 32(1-2), 71-78. <https://doi.org/10.15077/etr.KJ00005817538>
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D., Büyükkiz, K., & Uyar, Y. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları* Pegem Akademi.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67, 59-84. <https://doi.org/10.17753/Ekev657>
- Özer, M. G. (2022). *Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin türkçe okuma anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 735971)
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1113-1118. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>
- Richadeau, F., Gauquelin, M., & Gauquelin, F. (1990). *Çok hızlı okuma teknikleri* (Çev. A. Sarp). Nil.
- Saracaloğlu, S., Dedebali, N. C., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855131>
- Seabra, A. G., Dias, N. M., Mecca, T., & Macedo, E. C. (2017). Contribution of word reading speed to reading comprehension in Brazilian children: Does speed matter to the comprehension model?. *Frontiers in Psychology*, 8, 630. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00630>
- Shakouri, N., Maftoon, P., & Birjandi, P. (2016). On revisiting the sex differences in language acquisition: An etiological perspective. *International journal of English linguistics*, 6(4), 87-95. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n4p87>
- Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 384710)
- Soysal, T. (2022). A mixed method study on improving reading speed and reading comprehension levels of gifted students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 147-155. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.147>
- Sozak, A. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan 9- 12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.791696)

- Söylemez, S. (2016) *Yabancı Dilde Okuma Öğretimi, Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, s.43, İstanbul: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Susar Kırmızı, F. (2008). *Okuma. etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Yayınevi.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 424-433. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102123>
- Şimşek, Z.C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481776)
- Öztürk, E., & Tanrıverdi, T. (2019). Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri. *Journal of Social Sciences And Education*, 2(1), 93-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/45348/557557>
- Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060>
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, MEB Yayınları
- TDK (2024). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). The Effects of dialogic reading on 48-60 months old children's language development. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 535-550. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29416/313575>
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2770/37019>
- Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.417>
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/66328/996124>
- Underwood, P., Myskow, G., & Hattori, T. (2012). The effect of speed reading instruction on Japanese high school students English reading comprehension and vocabulary development. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(1), 27-40. <https://doi.org/10.19030/jier.v8i1.6693>
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve Arapça öğretimindeki katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 317-326. https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=26066#
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 1-10.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın.

- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıksan, P. A., & Umut, M. Ö. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6161/82833>
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 601882)
- Wijaya, M. S. (2018). Reading speed level and comprehension in second language reading. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 6(1), 77-86. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v6i1.1087>
- Winardi, R. H. (2022). Improving the third-year students' reading comprehension of english texts by using a speed reading technique at mts negeri 1 mojokerto. *JETS: Journal of English Teaching Strategies*, 1(1), 46-64. <https://doi.org/10.47759/jets.v1i1.237>
- Windi, W., Nasriandi, N., & Syahrir, S. (2023). Reading skill: Correlation between reading speed and reading comprehension. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 11(2), 1003-1013. <https://doi.org/10.24256/ideas.v11i2.3676>
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 21, 1-17. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101/100>
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, G., & Özden, M. (2022). 13. Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31-197-208. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220518>
- Yılmaz, M. (2014). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/the developing methods of reading comprehension skills in turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208533>
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve almanya'daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275. <https://doi.org/10.17943/etku.322366>
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi*, 169(2), 67-93. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000255

EKLER

Ek 1: Bayburt Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2024-190411



T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU
KARARI



Karar Tarihi
23.02.2024

Karar Sayısı
51

Oturum Sayısı
03

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12.02.2024 tarihli ve E-83542712-050.99-186751 sayılı yazısı gereği, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 222212003 numaralı öğrencisi Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ'ın, "Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Anlama Düzeylerine Etkisi" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan
BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu - Başkan) 27.02.2024 11:21



Ayrıntılı bilgi için iletişim: Naci TURAN

Tel: : Faks: :
E-Posta: : Elektronik e- :
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-15470842-604.02-99834523
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

29.03.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28.03.2024 tarihli ve E-83542712-302.08.01-196312 sayılı yazısı.

Bayburt Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 222212003 numaralı öğrencisi **Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ** "Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi " konulu araştırma uygulama izni için il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullarda araştırma uygulama izni verilmesi istenmektedir.

İlgili Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 222212003 numaralı öğrencisi Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ ayse.meb.gov.tr adresinden başvurusunu yapmış olup, araştırma çalışmasını İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullarda bulunan öğrencilere yönelik **15.04.2024-25.05.2024** tarihleri arasında 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununun ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere gönüllülük esasına göre okul müdürlüğünün sorumluluğunda ders dışında ve dersleri aksatmamak kaydıyla yapılması müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muammer ŞİMŞEK
Şube Müdürü

Ek: İlgili yazı ve ekleri (18 sayfa)

OLUR
Rahmi GÜNEY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gencosman Mah. Turgut ÖZAL Bulvarı No:113 Posta Kutusu 1
69000/Merkez/BAYBURT
Telefon No : 0 (458) 280 69 40
E-Posta: isticat69@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@ts01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Selman BAYDEMİR (V.H.K.I.)
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşleri
İnternet Adresi: www.bayburt.meb.gov.tr Faks: 4582801

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden f3b9-4e a6-3 118-bb35-ba06 koda ile teyit edilebilir.



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3: Veli Onam Formu Örneği

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Anlama Düzeylerine Etkisi" adıyla 1 Nisan -10 Mayıs 2024 '' tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarısına etkisi nedir?

- Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına etkisi nedir?
- Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi nedir?

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

04/03/2024

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Açıklama: Sevgili öğrenciler; okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan bu test 19 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlarınızı "sorunun üzerine" işaretleyiniz. Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Testi yanıtlama süreniz 45 dakikadır. Başarılar dilerim.

- a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()
b) Yaş: (Lütfen yazınız)

AVCILAR*

Tecrübeli avcı, av sezonu açılınca acemi avcılardan üçünü yanına alıp ormana gitmiş. Onlara avcılığın sırlarını, inceliklerini anlatacakmış. Küçük bir deliğin yanına gelmişler. Tecrübeli avcı: – Böyle yerlerde tavşanlar bulunur. Tüfeğin namlusunun ucuyla bu delikleri karıştırın. Sonra içeriden çıkan tavşanı benim gibi avlayın. Daha sonra küçük bir inin önüne gelmişler. Tecrübeli avcı: – Bu küçük inlerde tilkiler yaşar. Bu durumda içeriye taş atın. Tilki dışarıya çıkacaktır. Sonra onu böyle avlarsınız. Az sonra büyükçe bir mağaranın önüne gelirler. Tecrübeli avcı: – Burada ayı gibi büyük hayvanlar barınır. Bu hayvanlar tehlikelidir. Onları tahrik etmemek gerekir. Bu durumda, mağaranın önüne yatın ve içeriden hayvanın çıkmasını bekleyin. Bunun üzerine dört arkadaş mağaranın önünde pusuya yatarlar. Ertesi gün gazetelerde garip bir haber manşete çıkar: "Dört avcıyı tren ezdi!" Meğer tecrübeli avcı ve arkadaşları ayı ini diye bir tren tünelinin önüne yatmışlar.

1.Öyküde kaç avcı ormana avlanmaya gidiyor?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

2.Bu hikayenin ana fikri nedir?

- A)Yanlış hedefler insanları zor durumlara sokar.
B)Avlanmak için ormana gitmek tehlikelidir.
C)Bedel ödenmeden hiçbir başarı elde edilemez.
D)Uzmanlaşmadan bir işe girilmemelidir.

3.Avcıya göre inlerin büyüklükleri neye göre değişmektedir?

- A) Hayvanların yaşam koşullarına
B) Hayvanların ayak sayılarına
C) Hayvanların büyüklüklerine
D) Avcıların yaşlarına

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

4. “Avcılığın incelikleri” ile ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Avcıların kibar olması gerektiği
- B) Avcıların hızlı hareket etmeleri için zayıf olmaları gerektiği
- C) Avcıların bilmesi gereken tüyolar ve avcılığın püf noktaları
- D) Avcı olmak için sahip olunması gereken araç-gereçler

TREN KAÇTI*

Üç arkadaş tren istasyonuna gitmişler. İçlerinden biri gişeye yaklaşıp bilet almış ve trenin kalkmasına ne kadar zaman olduğunu sormuş. – Bir saat on beş dakika... Arkadaşlarına dönmüş: – Daha çok var, hadi gidip şu karşıki kafede çay içelim... Oradan buradan derken lâf lâfi açmış... Birden tren düdüğüyle kendilerine gelmişler. Koşarak dışarı fırlamışlar ama, nafile... Tren kaçmış... Sormuşlar: – Sonraki tren ne zaman? – Bir buçuk saat sonra... Yine dönmüşler kafeye. Yine çay, yine lâf ve derken yine düdük sesi... Koşmuşlar ama bu defa da treni kaçırmışlar. Bir saat sonra bir tren daha varmış. Dönmüşler kafeye... Ama bu kez uyanık duruyorlar. Trenin sesini duyar duymaz kalkmışlar ve koşmaya başlamışlar. İçlerinden ikisi; biri bir vagona, diğeri başka vagona zar zor yetişmiş... Üçüncü ise geride kalmış ve yetişememiş... Bir süre dövündükten sonra başlamış katıla katıla gülmeye. Durumu gören istasyon memuru dayanamayıp sormuş: – Hem treni kaçırdın hem gülüyorsun! – Nasıl gülmeyeyim! aaa Onlar beni uğurlamaya gelmişti...

5. Çocuklar trene neden binememişler?

- A) Bilet fiyatları pahalı olduğundan
- B) Trende yer olmadığından
- C) Zamanında yetişemediklerinden
- D) Elbiseleri kirli olduğundan

6. Bu hikayeye en uygun başlık hangisidir?

- A) El elden üstündür
- B) Üzüm üzüme baka baka kararır
- C) Kızını dövmeyen dizini döver
- D) Kraldan çok kralcı olmak

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

7. “Ama bu kez uyanık duruyorlar” sözü ile ne anlatılmak istenmiştir?

- A) Uykularını iyi aldıkları
- B) Hırsızlara karşı duyarlı oldukları
- C) Ayakta durdukları
- D) Temkinli ve teyakkuzda oldukları

8. Hikayede toplam kaç karakter vardır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

9. “Yine çay, yine lâf ve derken yine düdük sesi” cümlesindeki düdük sesi neye işaret etmektedir?

- A) Kafenin kapanışına
- B) Trenin hareket edişine
- C) Biletlerin tükenmesine
- D) Tren garının kapanışına

10. Hikayede anlatılan kahramanların temel özelliği nedir?

- A) Başarılı olmaları C) Sorumluluk sahibi olmamaları
- B) Dakik olmaları D) Kurallara uymaları

AYAKKABI PAZARLAMACISI*

Ayakkabı üretip pazarlayan bir şirket, yıllar önce, pazar araştırması yapmaları için Afrika'ya iki elemanını göndermiş. Birinci eleman, pazar araştırmasını yaptıktan sonra kendisini gönderen patrona bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika'da bizim için hiçbir fırsat yok. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor. Aynı yere birkaç ay sonra giden ikinci eleman da Pazar araştırmasını yapmış, dönüşte patronuna bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika'da bizim için olağanüstü fırsatlar var. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor.

11. Şirket Afrika'ya neden eleman göndermiş?

- A) Şirkete ait bir ofis açmaları için.
- B) Pazar araştırması yapmak için.
- C) Satış yapmak için.
- D) Yakınlarını görmek için.

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

12.Parçanın ana fikri nedir?

- A) İşi uzmanına vermek gerekir.
- B) Herkesin düşüncesine saygılı olmak gerekir
- C) İyi bir pazarlamacı olmak için iyi bir eğitim almak gereklidir.
- D) Hayata bakış açımız, davranışlarımızı etkiler.

13.Parçada hangi sorunun cevabı yoktur?

- A) Kaç elemanın Afrika'ya gittiği?
- B) Elemanların Pazar araştırması için hangi kıtaya gittikleri?
- C) Şirketin hangi alanda üretim yaptığı?
- D) Patronun kaç yaşında olduğu?

14. "Pazar araştırması" ile anlatılmak istenen nedir?

- A)Pazar günleri yapılan araştırmalar.
- B) Bir ayakkabı markası
- C) Satış yapılacak yer ile ilgili yapılan araştırma.
- D)Afrika'da yapılan araştırmalar.

ÇATLAK KOVA*

Hindistan'da bir sucu, boynuna astığı uzun bir sopanın uçlarına taktığı iki büyük kovayla su taşımış. Kovalardan biri çatlakmış. Sağlam olan kova her seferinde ırmaktan patronun evine ulaşan uzun yolu dolu olarak tamamlarken, çatlak kova içine konan suyun sadece yarısını eve ulaştırabilirmiş. Bu durum iki yıl boyunca her gün böyle devam etmiş. Sucu her seferinde patronunun evine sadece 1,5 kova su götürebilirmiş. Sağlam kova başarısından gurur duyarken, zavallı çatlak kova görevinin sadece yarısını yerine getiriyor olmaktan dolayı utanç duyuyormuş. İki yılın sonunda bir gün çatlak kova ırmağın kıyısında sucuya seslenmiş. - Kendimden utaniyorum ve senden özür dilemek istiyorum. -Neden? diye sormuş sucu. -"Niye utanç duyuyorsun?" Kova cevap vermiş: -Çünkü iki yıldır çatlağımdan su sızdığı için taşıma görevimin sadece yarısını yerine getirebiliyorum. Benim kusurumdan dolayı sen bu kadar çalışmana rağmen, emeklerinin tam karşılığını alamıyorsun. Sucu şöyle demiş. -Patronun evine dönerken yolun kenarındaki çiçekleri fark etmeni istiyorum." Gerçekten de tepeyi tırmanırken çatlak kova patikanın bir yanındaki yabani çiçekleri ısıtan güneşi görmüş. Fakat yolun sonunda yine suyunun yarısını kaybettiği için kendini kötü hissetmiş ve yine sucudan özür dilemiş. Sucu

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Kovaya sormuş. -Yolun sadece senin tarafında çiçekler olduğunu ve diğer kovanın tarafında hiç çiçek olmadığını farkettiler mi? Bunun sebebi benim senin kusurunu bilmem ve ondan yararlanmamdır. Yolun senin tarafına çiçek tohumları ektiler ve her gün biz ırmaktan dönerken sen onları suladın. İki yıldır ben bu güzel çiçekleri toplayıp onlarla patronumun sofrasını süsleyebildim. Sen böyle olmasaydın, o evinde bu güzellikleri yaşayamayacaktı. Hepimizin kendimize özgü kusurları vardır. Hepimiz aslında çatlak kovalarız. Kusurlarınızdan korkmayın. Onları sahiplenin. Kusurlarınızda gerçek gücünüzü bulduğunuzu bilerseniz eğer, siz de güzelliklere sebep olabilirsiniz. Unutmayın yalnız ölü balıklar akıntı doğrultusunda yüzer...

15. Kova neden suyun yarısını eve ulaştırabiliyormuş?

- A) Kovanın yarısı dolduğu için.
- B) Parçada bu sorunun cevabı yok.
- C) Sucu döktüğü için.
- D) Kova çatlak olduğu için

16. Sucu kovanın hangi kusurundan faydalanmıştır?

- A) Küçük olmasından
- B) Hafif olmasından
- C) Çatlak olmasından
- D) Hiçbiri

17. Parçanın ana fikri nedir?

- A) Herkes kendi yeteneği ölçüsünde çalışmalı.
- B) Çok çalışırsak başarılı oluruz
- C) Kusurlarımıza iyi yönünden bakarsak faydalı olabiliriz.
- D) Her koyun kendi bacağından asılır.

18. Neden yolun bir tarafında yabani çiçekler bulunmaktadır?

- A) Yabani ot tohumları ekildiği için.
- B) Toprağın sulanmaması sebebiyle.
- C) Çatlak kovanın az su taşıması sebebiyle.
- D) Patron yabani otları sevdiği için.

19. Sucu her seferinde eve kaç kova su getirebiliyormuş?

- A) Bir
- B) Bir buçuk
- C) İki
- D) İki buçuk

Ek 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uygulama İzni

Başarı Testi Hk.

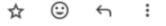
Gelen Kutusu x



Zeynep Oktay Kırkkılıç

Alıcı: iyurdakal

30 Oca Sal 15:47 (10 gün önce)



Sayın Hocam Merhabalar

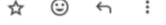
Bayburt Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. İsmim Zeynep Oktay Kırkkılıç Siz ve Fatma Hocamız tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testini " müsaadeniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.



İBRAHİM HALİL YURDAKAL

Alıcı: ben

31 Oca Çar 12:10 (9 gün önce)



Zeynep merhaba, söz konusu ölçme aracını çalışmalarında kullanabilirsin. Ölçme aracı ektedir. Başarılar.

NOT: Ölçek makalede yapılan analizler sonrası son hali ile 19 sorudan oluşmaktadır. Ancak makalede yazım hatası sonucu 20 soru diye ifade edilmiştir. Bu kapsamda ekteki ölçek 19 sorudan oluşmaktadır. Sınav süresini ben uygulama yaptığım sınıfa göre ayarladım (4. sınıf, 45 dakika), süreyi siz belirleyebilirsiniz. 19 soru her bir soru 5 puan şeklinde bir puanlama yapılmış olup. Alınacak en yüksek puan 95 en düşük puan 0'dır. 0-35 arası düşük başarı, 36-70 arası orta düzey başarı, 71-95 arası ise yüksek başarı şeklinde bir sınıflama gidilmiştir.

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
Dahili: 0258 296 1143

Assoc. Prof. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale University Education Faculty
Dep. of Primary School Teaching
Ext. Num: +90258 296 1143

Ek 6: Küçük Martı   zg  rce Uçuyor   l   m Metni

Kelime sayısı: 183

Küçük martı hızla uçmak istiyordu. Etrafına bakındı. Diğer martılar yükseklerde yavaşça s  z  l  yorlardı. "Ne büyük kanatları var, vay canına," dedi.   Ben de böyle uçmak istiyorum ama onlar gibi yavaş değil. Gökyüzüne   k  p özgürce uçmak istiyorum. Buradaki diğer martılar gibi. Ama onlar sadece yemek bulmak için uçuyorlar. Ben u  manın keyfini yaşamak istiyorum. Gökyüzünde takla atmak, birden denize doğru dalışa geçmek, suya yaklaşınca tekrar yukarı doğru kanat   ırpma   istiyorum."

Sürüdeki diğer martılar, küçük martıyla dalga geçiyorlardı. Küçük martı ise, "Göreceksiniz yakında nasıl hızlı uçacağım" diyordu. Aradan birkaç ay geçince, küçük martinin kanatları iyice güçlendi. O da sürüdeki diğer kuşlar gibi yükseklere   k  yordu. Kendi kendine, hızlı uçma çalışmaları yapıyordu. Bir gün küçük martı bile kendisine   a  ırdı. Sürüdeki herkesten daha hızlı uçarak onlardan daha yukarı çıkmıştı. "Ne kadar da küçük görünüyorlar buradan. Yükseklerde uçmak çok e  lenceliymi  " dedi kendi kendine. Havada bir takla atarak, inişe geçti. Anne babasının yanına yaklaşarak yavaşça yanlarına kondu.

Anne martı, "Bak oğlum, bir şeyi gerçekten istersen yapabilirsin. Herkesten hızlı uçmaya ne kadar da istekliydin. Artık bunu başardın. Unutma, isteklerini ancak çalışarak başarabilirsin," dedi.

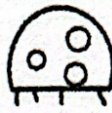
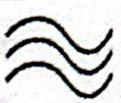
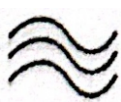
Amacına ulaşan martı, hiçbir zaman çalışmaktan vazgeçmedi, hızını artıracabilece  i kadar artırdı.

Ek 7: Egzersiz Çalışmalarından Örnekler

Alıştırma 1

ETKİNLİK UYGULAMASI: Aşağıda verilen simgelerden tabloda kaç tane olduğunu en kısa sürede bulmaya çalışın. Bu alıştırma, arkadaşlarınızla birlikte yapabilirsiniz. Arkadaşınız, size bulmanızı istediği bir simgeyi söyler; siz de en kısa sürede tablodan bulursunuz. Aynı şekilde siz de arkadaşınıza sorarsınız. En kısa sürede bulan, oyunu kazanır. Şimdi aşağıda verilen simgeleri, en kısa sürede listeden bulmaya çalışın. Bulduğunuz simgenin kaç tane olduğunu ve bulduğunuz süreyi karşısına yazın.

1.  Bulma süresi:
2.  Bulma süresi:
3.  Bulma süresi:
4.  Bulma süresi:
5.  Bulma süresi:

Ek 7: Egzersiz Çalışmalarından Örnekler

Alıştırma 2

Etkinlik Uygulaması: Aşağıda verilen isimleri, listeden en kısa sürede bulmaya çalışın. Bu isimleri, arkadaşlarınızla birbirinize sorarak bunu bir oyuna dönüştürebilirsiniz. En kısa sürede isimleri bulmaya çalışın ve kaç saniyede bulduğunuzu yazın.

- | | |
|----------|---------------|
| 1. Mutlu | Bulma süresi: |
| 2. Serin | Bulma süresi: |
| 3. Hakan | Bulma süresi: |
| 4. Melis | Bulma süresi: |
| 5. Elif | Bulma süresi: |

Ögeday	Derya	Asli
Meral	Serkan	Dilara
Erdal	Elif	Baran
Bahar	Hakan	Güney
Temel	Özlem	Mehmet
Metin	Serin	Melis
Öykü	Fatma	Nurcan
Mutlu	Hilal	Can
Alara	Meriç	Ekrem
Yaman	Sinan	Isik

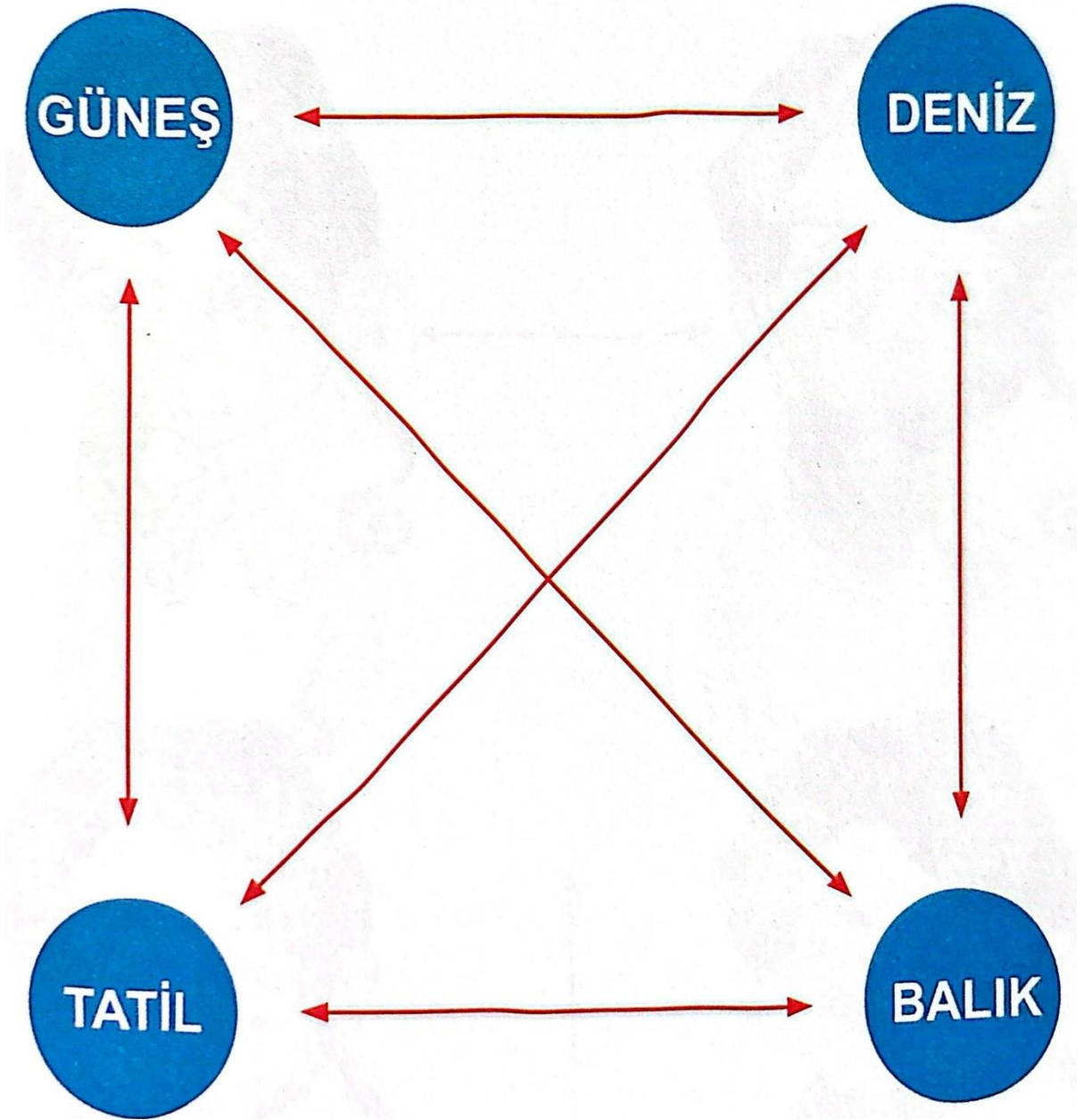
Ek 7: Egzersiz Çalışmalarından Örnekler

Gözün Esnekliğini Artıran Alıştırmalar

Alıştırma 3

Alıştırma Sayısı: Günde iki defa, üçer dakika yapılacak.

Etkinlik Uygulaması: Şekilde verilen kelimeleri ok istikametinde başınızı oynatmadan okuyun. Bu kelimeler arasında gözünüzü hızlıca hareket ettirin.

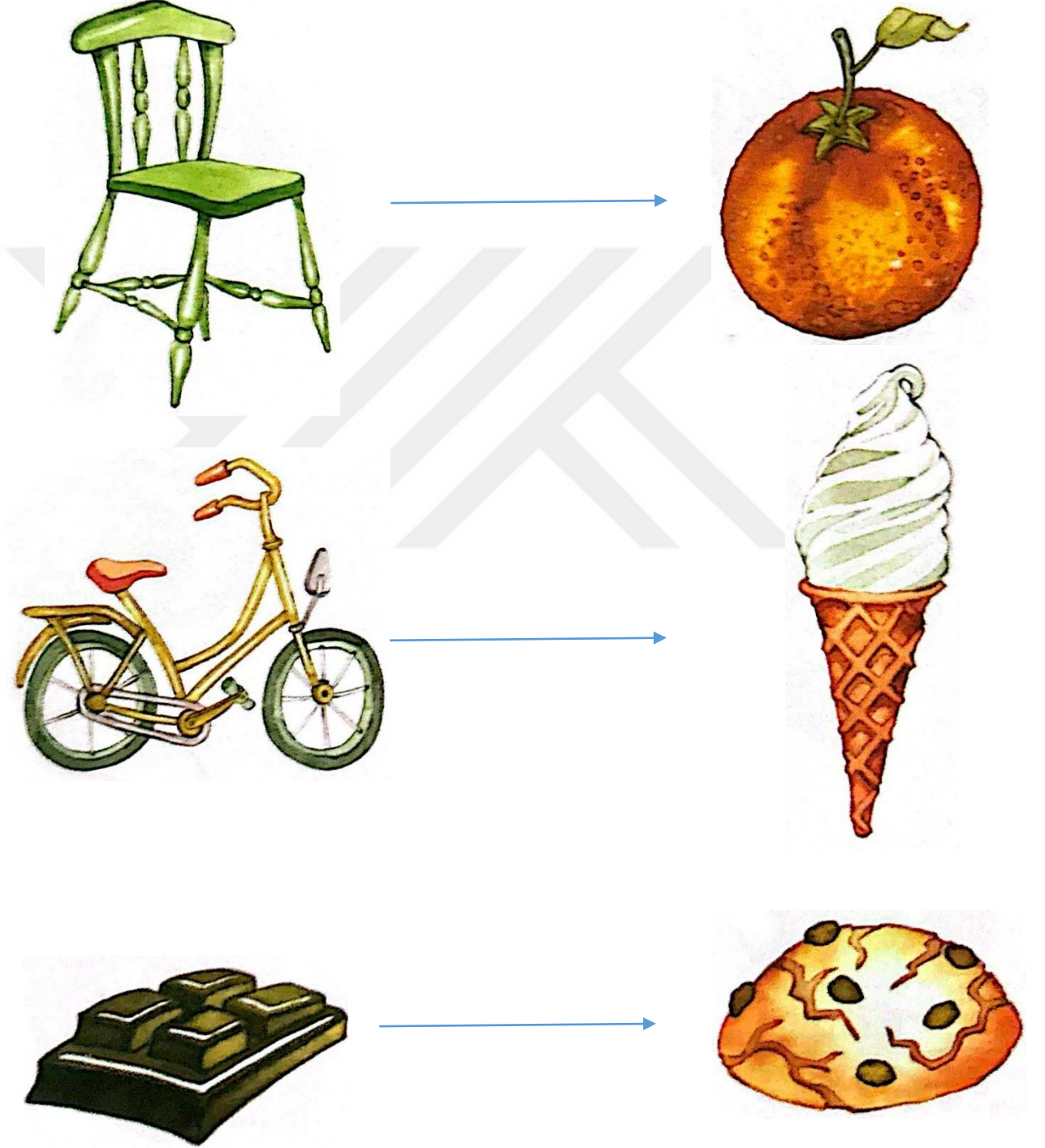


Ek 7: Egzersiz Çalışmalarından Örnekler

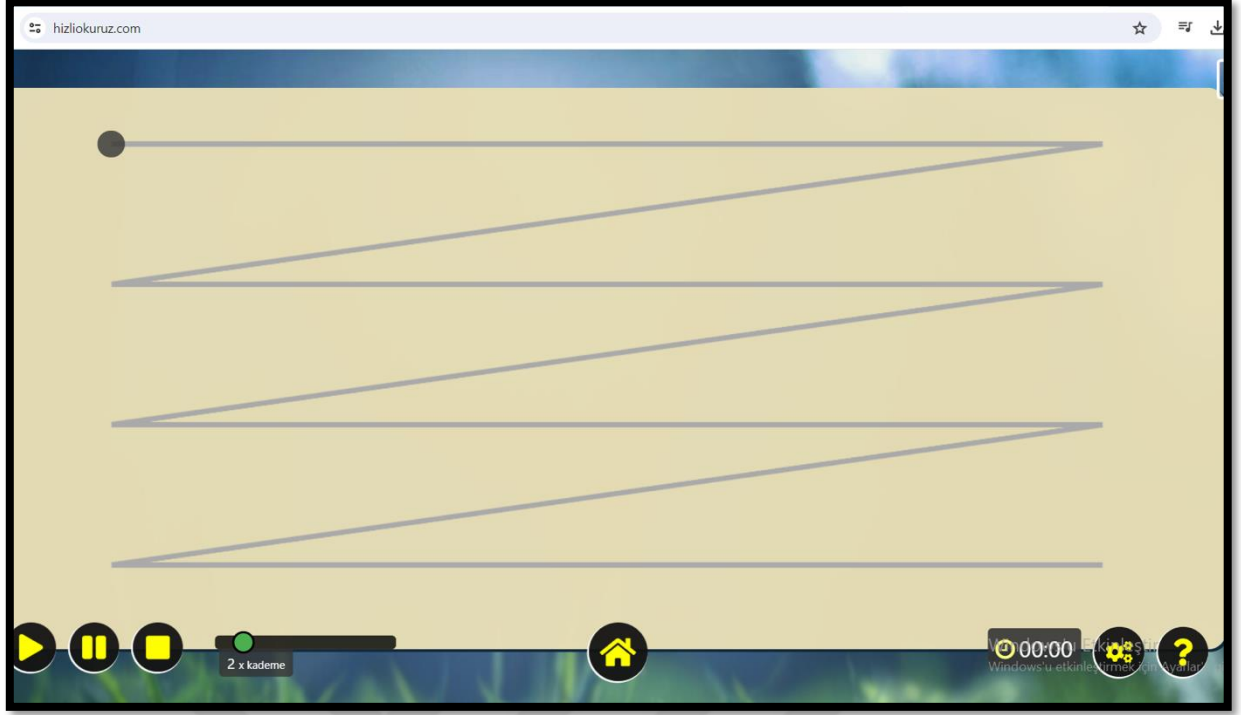
Alıştırma 4

ALİŞTİRMA SÜRESİ: Günde beş defa, 10 saniyenin altında yapılacak.

Etkinlik Uygulaması: Aşağıda verilen resimleri, ok işareti yönünde hızlıca görmeye çalışın. Bu alıştırma yapıldığında hem gözleriniz ritim kazanacak hem de göz kaslarınız gelişecek böylece okuma hızınız da artmış olacak.



Ek 8: Zeybox Hızlı Okuma Programı Çalışmaları Örnekleri



Ek 9: Superead Hızlı Okuma Programı Çalışmaları Örnekleri

superead.com/dashboard/educations

superead®

Sihirli Hız

🔊 📖 ✕

Kitap Okumak Bize Empati Yeteneği Kazandırır Kitap okumanın faydalı olmadığı bir alan yok sanırım. Yeni tanıştığımız insanları ele **alalım. Soh**betinden çokça keyif aldığımız, anlattıkça dinlemek istediğimiz insanlar olur. Hayat tecrübeleri haricinde bu insanlar çoğunlukla çok kitap okuyan bireylerdir. Kelime dağarcığı olarak da fikir ve düşünce yapısı olarak da kendilerini hemen belli ederler ve bariz şekilde fark oluştururlar. Bununla birlikte bu bireylerin bizler olduğunu düşünelim. Bireysel olarak kendimize olan güvenimizin nasıl artacağını, mental (ruhsal) olarak bize ne kadar iyi geleceğini de eklemeyen olmaz tabi. Elimize aldığımız bir kitaba çoğu zaman dalıp gideriz. Bu kitaptaki karakterler bir süre sonra bizim dostlarımız olur bazen de ailemiz. Hatta kendimizi bile bu kitaplara yerleştirebiliriz. Hüzünlü bir kitap okuduğumuzda ağladığımız olur ve pek çok insan bunu yadigar. Çünkü sebebini anlamaz. Aynı şey komik bir hikaye okuduğumuzda kahkahalar attığımızda ya da yüzümüzdeki tebessüm için de geçerlidir. Bahsettiğim empati tam olarak da bu işte. Kendimizi elimizdeki kitabın dünyasına bıraktığımızda yani hayal gücümüzle oraya dahil olduğumuzda duygularımız da bizimle birlikte o dünyaya dahil olur. Kitaptaki karakter öldüğünde sanki arkadaşımız ölmüş gibi hissedebiliriz ya da tutku dolu bir aşk romanını düşünün. Kadın sevdiği adama kavuştuğunda gözlerimizden ışıklar saçılır, sanki kavuşan bizmiş gibi. Onlarla kurduğumuz bu bağlantı onların duygularını bize yansıtır ve dolayısıyla bizden de çevremize yansır. Kitapla bir bütün haline geliriz. Hatta o kitabı bitirdiğimizde yıllardır yaşadığımız evden taşınıyormuş ya da memleketimize veya dostlarımıza veda ediyormuş gibi hissedebiliriz. Şimdi bütün bunları gerçek hayatımıza nasıl yansıttığımızı



2. Seviye



Sihirli Hız

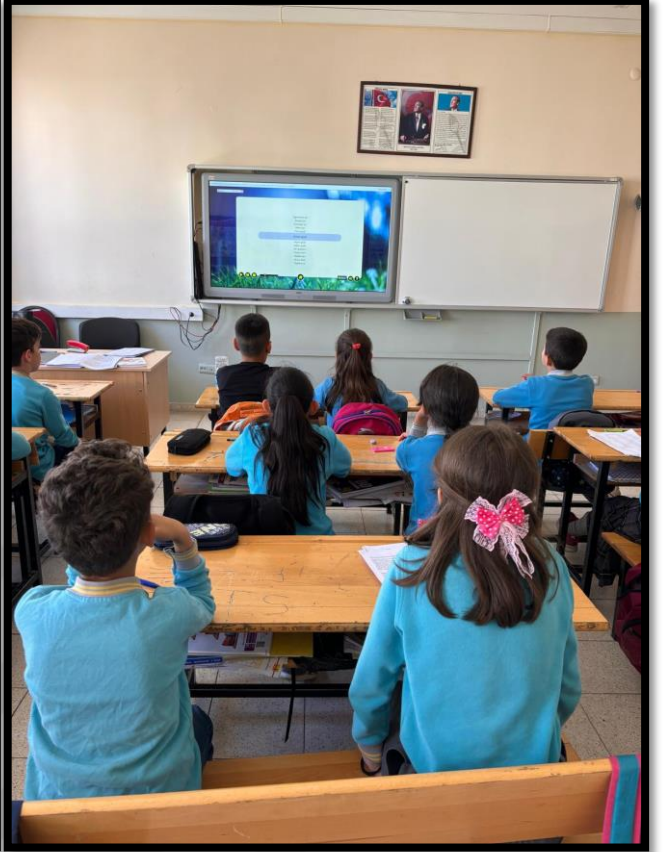
Kalan Süre

01:38

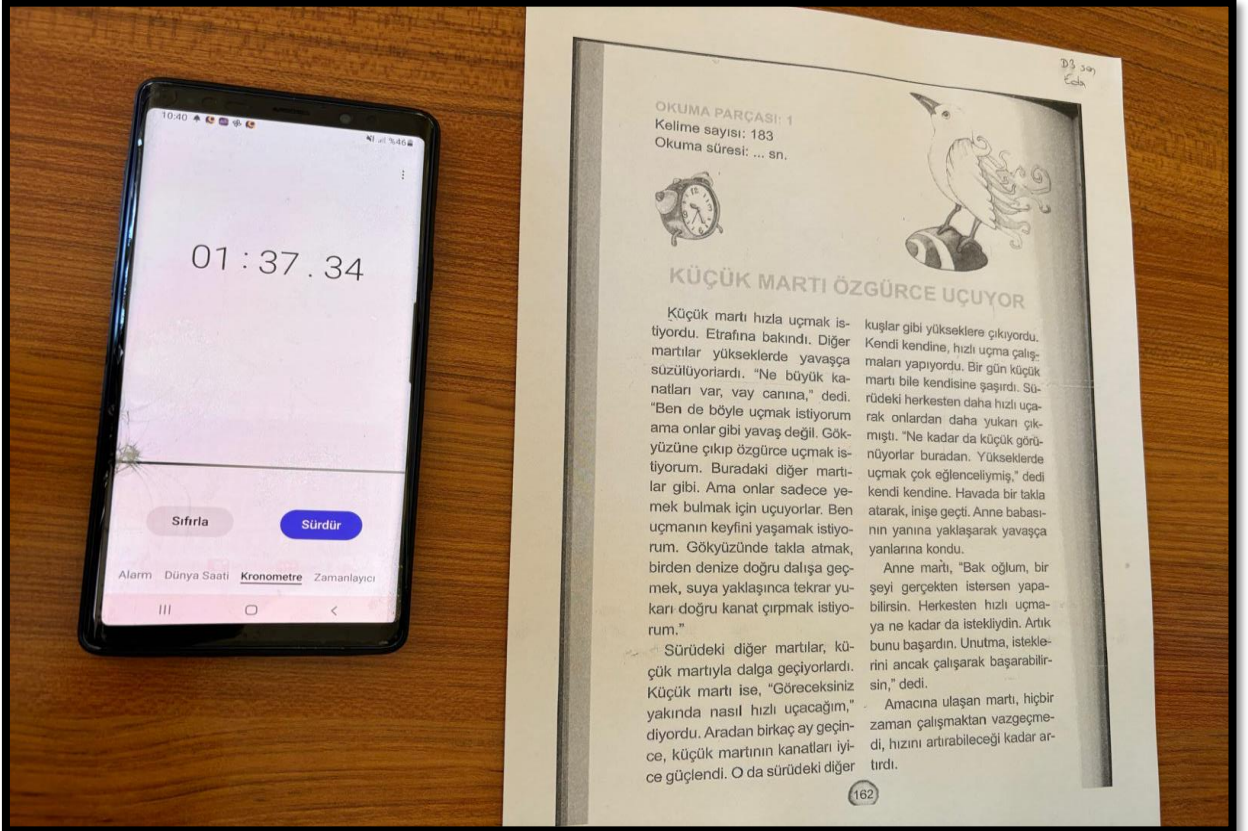
Durdur

Windows'u Etkinle
Windows'u etkinleştirmel

Ek 10: Hızlı Okuma Eğitiminden Fotoğraf Örnekleri



Ek 11: Hızlı Okuma Ölçümlerinden Fotoğraf Örnekleri



ÖZ GEÇMİŞ

Zeynep Oktay Kırkklıç, [REDACTED] İlk, Orta ve Lise eğitimini Erzurum'da tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır.

Meslek hayatına 2011 yılında başlayan Zeynep Oktay Kırkklıç, 2014-2015 yılları arasında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın 2014 I. Çağrı Sosyal Medya Kıskaçındaki Gençler Projesi'nde Proje Koordinatörü olarak görev almıştır. 2011-2016 yılları arasında Akademi Eğitim Danışmanlık'ta Genel Koordinatörlük yapmış, 2017-2021 yılları arasında Özel Bayburt Dede Korkut Koleji'nde sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. 2021 yılından itibaren Pusula Çocuk Anaokulu'nun kurucu müdürü olarak görev yapmaktadır. Zeynep Oktay Kırkklıç, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda eğitim görmektedir.

Eğitim alanında birçok sertifika sahibi olan Zeynep Oktay Kırkklıç, 2021 yılında Türk Hava Kurumu Üniversitesi'nden Robotik Kodlama Eğitimi Sertifikası almıştır. 2017 yılında KOSGEB'den Girişimcilik Eğitimi Sertifikası, 2016 yılında Bedenden Oyuna programından Müzik ve Hareket Eğitimi Sertifikası almıştır. 2014 yılında Atatürk Üniversitesi'nden Zekâ Oyunları Eğitimi Sertifikası, Siirt Üniversitesi'nden Drama Eğitimi, Anlayarak Hızlı Okuma Eğitici Eğitimi, Zekâ Oyunları I. Kur Eğitici Eğitimi ve Orff Eğitimi sertifikalarını edinmiştir. Ayrıca, 2013 yılında Atatürk Üniversitesi'nden Mental Aritmetik Eğitimi Sertifikası ve Oluşum Drama Enstitüsü'nden Dil ve Drama eğitimi almıştır. 2012 yılında KUDAKA'dan Avrupa Birliği Gençlik Programı Tanıtımı ve Proje Hazırlama Eğitimi Sertifikası'nı da başarıyla tamamlamıştır.