

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

HIZLI OKUMA TEKNİKLERİNİN BEŞİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE ANLAMA
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Taşkın SOYSAL

Danışman
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

BOLU, OCAK-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Taşkın SOYSAL tarafından hazırlanan ‘**Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi**’ başlıklı çalışma, jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. .../.../2015

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Üye : Doç. Dr. Halit KARATAY

Üye : Doç. Dr. Şaban DOĞAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./2015

Taşkın Soysal

TEŞEKKÜR

Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin ölçülmeye çalışıldığı bu araştırma birçok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle araştırmamda engin görüşleriyle bana her zaman yol gösteren, çalışmalarımı büyük bir sabırla inceleyip değerlendiren, her zaman daha iyisine ulaşmam için motive eden Danışman Hocam Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Verilerin analizinde kıymetli görüşlerini benden esirgemeyen Değerli Hocam Doç. Dr. Halit KARATAY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın başlangıcında vermiş olduğu destekle tezin meydana gelmesinde büyük katkısı olan Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Mehmet CANBULAT'a teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında benden yardımını esirgemeyen, sürekli yanımda desteğini hissettiğim eşim Pelin İlkay SOYSAL'a sevgilerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca yapıcı fikirlerini benden esirgemeyen Okt. Haluk Güngör, Çiğdem AKTAŞ, Serhan KESER, Emrah ÖGET ve Ersun BİLEK'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
ÖNSÖZ.....	xvi
 I. BÖLÜM.....	 1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	7
 II. BÖLÜM.....	 8
2. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1. Okuma.....	8
2.2. Okuma Türleri.....	11
2.2.1. Sesli Okuma.....	11
2.2.2. Sessiz Okuma.....	13
2.2.3. Şiir Okuma.....	15
2.2.4. Görsel Okuma.....	15

2.2.5. Göz Atarak Okuma.....	16
2.2.6. Eleştirel Okuma.....	17
2.3. Okumanın Fiziksel ve Zihinsel Unsurları.....	18
2.3.1. Okumanın Fiziksel Unsurları.....	18
2.3.2. Okumanın Zihinsel Unsurları.....	20
2.4. Okuduğunu Anlama.....	22
2.4.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	27
2.5. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama İlişkisi.....	28
2.6. Hızlı Okuma.....	30
2.6.1. Hızlı Okumada Tarihsel Süreç.....	34
2.6.2. Hızlı Okumanın Programdaki Yeri.....	37
2.6.3. Hızlı Okuma Çalışmalarının İçeriği.....	37
2.6.4. Hızlı Okuma Eğitiminin Katkıları.....	38
2.6.5. Hızlı Okuma Teknikleri Etkinlik Örnekleri.....	39
2.6.5.1. Gözün Aktif Görme Alanını Genişletme Etkinlikleri.....	39
2.6.5.2. Gözün Aktif Kavrama Alanını Genişletme Çalışmaları.....	44
2.6.5.3. Zihnin Tamamlama Özelliğiyle Okuma Çalışmaları.....	55
2.7. Okuma Hızı ve Anlama Düzeyi.....	56
2.7.1. Okuma Hızının Tespiti.....	57
2.7.2. Anlama Düzeyinin Tespiti.....	58
2.7.3. Okuma Hızını ve Anlama Oranını Etkileyen Faktörler.....	59
2.7.3.1. Seslendirerek Okuma.....	62
2.7.3.2. Kelimeleri Teker Teker Okuma.....	63
2.7.3.3. Ayrıntılara Takılarak Geri Dönüşler Yapma.....	64
2.7.3.4. Pasif Okuma.....	66
2.7.3.5. “Hızlı Okursam Anlayamam” İnancı.....	67
2.7.3.6. Göz idmansızlığı.....	67
2.7.3.7. Bilgi ve Kültür Düzeyi Eksikliği.....	68
2.7.3.8. Dilbilgisi ve Kelime Hazinesi Yetersizliği.....	68
2.7.3.9. Konsantrasyon Eksikliği.....	69
2.8. İlgili Araştırmalar.....	69
2.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	69

2.8.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	72
III. BÖLÜM.....	81
3. Yöntem.....	81
3.1. Araştırmanın Modeli.....	81
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	82
3.3. Verilerin Toplanması.....	83
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	83
3.3.1.1. Okuduğunu Anlama Metinlerinin Seçilmesi.....	84
3.3.1.2. Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlere Dayalı Okuduğunu Anlama Başarı Testleri.....	84
3.3.1.3. Hızlı Okuma Tekniklerinin Ön Uygulaması.....	86
3.3.1.4. Hızlı Okuma Tekniklerinin Uygulaması.....	87
3.4. Verilerin Analizi.....	89
IV. BÖLÜM.....	91
4. Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
V. BÖLÜM.....	98
5. Sonuç ve Öneriler.....	98
5.1. Sonuçlar.....	98
5.2. Öneriler.....	100
5.2.1. Hızlı Okuma Tekniklerinin Uygulanmasına Yönelik Öneriler.....	100
5.2.2. Yapılacak Yeni Araştırmalarla İlgili Öneriler.....	101
5.2.3. Anne Babalara, Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	103

EKLER.....	117
Ek 1. Uygulama Metinleri.....	118
Ek 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testleri.....	120
Ek 3. Hızlı Okuma Teknikleri Çalışma Planı.....	124
Ek 4. Okuma Hızı ve Anlama Düzeyi Gelişim Tablosu.....	125
Ek 5. Öğrenci Egzersiz Kitabı.....	126
Ek6. Deney ve Kontrol Grubunun 4. Sınıf Yılsonu Ağırlıklı Ortalama Puanları.....	157

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırma deseni.....	82
Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde akademik başarıları puanlarına ait İlişkisiz Ölçümler T-testi sonuçları.....	83
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ait İlişkisiz Ölçümler T-testi sonuçları.....	91
Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere bağlı okuma süreleri, bir dakikada okudukları kelime sayıları ve okuma hızı ortalamaları.....	93
Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasındaki korelasyon.....	94
Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonundaki akademik başarı puanlarına ait İlişkisiz Ölçümler T-testi sonuçları.....	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Gözü esneterek görme alanını artırma çalışması.....	40
Şekil 2.2. Gözü esnetirken iç seslendirmeyi yok etme çalışması.....	41
Şekil 2.3. Gözün esnekliğini artırma çalışması.....	42
Şekil 2.4. Gözü bir noktaya odaklayarak konsantrasyonu artırma çalışması.....	42
Şekil 2.5. Gözün sıçrama hızını artırma çalışması.....	43
Şekil 2.6. Gözün esnekliğini artırarak oryantasyon kazandırma çalışması.....	43
Şekil 2.7. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – I.....	45
Şekil 2.8. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – II.....	46
Şekil 2.9. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – III.....	47
Şekil 2.10. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – IV.....	48
Şekil 2.11. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – V.....	49
Şekil 2.12. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – VI.....	50
Şekil 2.13. Gözün aktif kavrama alanını yatay olarak genişletme çalışması.....	51
Şekil 2.14. Gözün aktif kavrama alanını dikey olarak genişletme çalışması.....	52
Şekil 2.15. Gözü blok okumaya alıştıırma çalışmaları.....	53
Şekil 2.16. Göze doğru bakış açısı kazandırma çalışmaları.....	54
Şekil 2.17. Gözün sıçrama ve akış hızını artırma çalışmaları.....	54
Şekil 2.18. Kelimelerin yarısı silinmiş metin çalışması.....	55
Şekil 2.19. Bazı harfleri eksiltilmiş metin çalışması.....	56
Şekil 2.20. Gözün okuma sırasında yaptığı sıçrama ve duraklamalar.....	65
Şekil 2.21. Kelimeleri tek tek okuyan ve okurken geri dönüşler yapan çok kötü bir okuyucu.....	65
Şekil 2.22. Geri dönüşler olmamasına rağmen kelimeleri tek tek gören kötü bir okuyucu.....	66
Şekil 2.23. Kelimeleri gruplar halinde okuyan iyi bir okuyucu.....	66

KISALTMALAR DİZİNİ

ÇHO	: Çok hızlı okuma
DSS	: Bir dakikada okunan sözcük sayısı
HLM	: Hiyerarşik Linear Modeller
OADO	: Okuduğunu anlama düzeyi ortalaması
OH	: Okuma hızı
OHO	: Okuma hızı ortalaması
TSS	: Okunan metindeki toplam sözcük sayısı
SOS	: Saniyelerle belirtilen okuma süresi

ÖZET

HIZLI OKUMA TEKNİKLERİNİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Soysal, Taşkın

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Ocak – 2015, xvii + 157 sayfa

Bu çalışmada amaç, hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Bu nedenle araştırmada deneme modellerinden sontest kontrol grublu yarı deneysel model tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılının ikinci döneminde Bolu il merkezindeki Kültür Ortaokulu'nun beşinci sınıflarında öğrenim gören 26 deney, 26 kontrol grubu olmak üzere 52 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmada kontrol grubuna ortaokul Türkçe müfredatında yer alan etkinlikler uygulanırken deney grubuna ortaokul Türkçe müfredatı etkinliklerinin yanı sıra toplam 8 hafta (32 saat) hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, okuma hızlarının tespiti ve okuduğunu anlama başarı testleri yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlemlerin bitiminde sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri SPSS 18.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

Çalışmanın tamamlanmasıyla birlikte deney ve kontrol gruplarının hızlı okuma teknikleri eğitimi sonunda öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın meydana gelip gelmediğini ve öğretim yılı sonunda Türkçe

dersine ilişkin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “İlişkisiz Ölçümler T-testi”; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişkinin meydana gelip gelmediğini tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarından yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken $p = .05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

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

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı, hızlı okuma teknikleri.

ABSTRACT**THE EFFECTS OF RAPID READING TECHNIQUES ON THE FIFTH GRADERS' READING SPEED AND COMPREHENSION LEVELS**

Soysal, Taşkın

Master Thesis, Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

January – 2015, xvii + 157 Pages

In this study the aim is to examine the effects of rapid reading techniques on fifth grade students' reading speed and comprehension levels. For this reason posttest control group quasi-experimental model was used in the study. The sample studying group is made up of 52 fifth grade secondary school students, 26 of whom belong to control and 26 of whom belong to experimental group attending to Kültür Primary Schools in the second term of 2012-2013 academic year in the provincial center of Bolu. In this research besides secondary school Turkish Language curriculum, rapid reading techniques were carried out in the experiment groups during eight weeks (32 hour), while the control groups only have had the Turkish Language curriculum.

The data obtained in this study were collected through the detection of reading speed and reading comprehension achievement tests Data collection instruments were administered as a post-test at the end of the experimental procedure. Analysis of the data obtained were based on SPSS 18.0 package program.

Having completed the study, "Unrelated T-test measurements" has been used to determine whether a meaningful difference emerged between experimental and control groups as to their levels of understanding narrative and informative texts at the end of the fast reading education and as to their academic success scores of Turkish lesson, also Pearson product-moment correlation coefficients has been used to indicate whether

a meaningful relation between students' comprehension levels and reading speed emerged or not.

As a result of the analysis it was observed that rapid reading education techniques has had positive effects on the students' reading speeds and comprehension levels.

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

ÖNSÖZ

Okuma, kişilerin okumayı öğrenmeden önce dâhi yüz yüze gelmeye başladıkları, okumanın öğrenilmesiyle birlikte gittikçe artan yoğunlukta karşılaştıkları bir süreçtir. İnsan güne başlar başlamaz birçok okuma ve anlama durumuyla yüz yüze gelmeye başlamaktadır. Sabahleyin uyanınca ev ortamında başlayan okuma süreci; yolda, araçta, okulda, işyerinde sürüp gitmekte ve gün bitimine dek sürmektedir. Belli bir okuma alışkanlığına sahip olmayan insanlar bile televizyonlar, akıllı telefonlar, afişler, tabelalar vb. vasıtasıyla sürekli okumayla iç içedirler. Okumanın hayatımızın içerisinde bu denli yoğun bir konuma sahip olması okumanın bilinçli ve amacına uygun şekilde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Kişiler ellerine aldıkları herhangi bir dokümanı hayatlarının yoğunluğu içerisinde en kısa zamanda okumalı ve okurken tekrar tekrar okumalara gerek duymadan gerekli anlamayı sağlamalıdır.

Hayatın her alanında sıkça karşı karşıya olduğumuz okuma eylemi, sağlıklı yapıldığı ölçüde kişileri okul hayatında daha başarılı, toplum içerisinde daha etkin bireyler hâline getirmektedir. Bu da daha hızlı ve daha etkin okuyan bireyler yoluyla gerçekleşebilecek bir durumdur. Tam da bu noktada hızlı okuma teknikleri kişilerin ihtiyaç duydukları bir konudur. Hızlı okuma teknikleri yoluyla eski okuma alışkanlıklarından sıyrılarak daha hızlı ve daha etkili okuyan bireyler bulundukları ortamda daha başarılı bireyler hâline geleceklerdir. Özellikle okul hayatında çok fazla sınava maruz kalan ve bu sınavlarda başarılı oldukları ölçüde kendisine daha verimli bir gelecek hazırlayan öğrenciler için okuma hızı ve okuduğunu anlama büyük bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul hayatıyla başlayıp meslek hayatıyla devam eden okuma sürecinde hızlı ve etkili okuyan başarılı bireyler yoluyla başarılı toplumlar elde etmenin basamaklarından biri de hızlı okuma teknikleri olarak ön plana çıkmaktadır.

Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin sınındığı bu çalışma beş ayrı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın problem ve alt problemlerinin ortaya konduğu ve öneminin açıklandığı “Giriş” bölümünün ardından II. bölümde çalışmayla ilgili geniş çaplı bir kuramsal çerçeve ortaya konulmuştur. Ardından “Yöntem” (III. bölüm) kısmına geçilmiş ve bu kısımda araştırmada kullanılan yöntem ve yapılan uygulamalar konusunda bilgiler verilmiştir. IV. bölüm olan “Bulgular ve Yorum” da araştırmanın problem ve alt problemlerine bağlı bulgular ve bu bulgulara bağlı yorumlar aktarılmıştır. “Sonuç ve Öneriler” (V. bölüm) kısmında araştırmada ulaşılan sonuçlar ve araştırmacı tarafından ortaya konan öneriler yazılmış, ardından araştırmada kullanılan bütün kaynaklar “Kaynakça” başlığı altında verilmiştir. Son kısım olan “Ekler” de araştırmada kullanılan metinler, metinlere bağlı sorular, öğrenci egzersiz kitabı gibi araştırma ekleri sunulmuştur.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Son yıllarda teknolojinin hızlı bir gelişim göstermesi, bilgiye ulaşmayı çok kolaylaştırmış, kişilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmaları neredeyse hiç zaman almayacak hâle gelmiştir. Ne var ki bilgiye ulaşmada meydana gelen bu kolaylık okumaya olan önemi azaltmamış, aksine çok kısa bir zamanda ulaşılabilen sayfalar dolusu bilgiyi hızlı ve anlayarak okumak büyük bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Coşkun (2002)'a göre hızla gelişen ve değişen dünyamızda yazılı iletişime duyulan önem her geçen gün artmaktadır. İnsanlar artık evde, okulda, iş yerinde, toplu taşıma araçlarında, kısacası yaşamın her alanında okumayla iç içedirler. Günümüzde okuma, entelektüel bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, toplumsal yaşama uyum sağlamada en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Okunması gereken eserlerin fazlalığı karşısında zamanın azlığı, insanları daha hızlı ve etkili okumanın yollarını aramaya yöneltmiştir.

Yaşamda hızlı bir şekilde gerçekleşen değişme ve gelişmeler her ortamda birtakım yeniliklere yol açmış, bununla beraber eğitim alanında ortaya çıkan yeniliklere ayak uyduracak şekilde gerek eğitim ortamlarının gerekse öğrencilerin çağın hızına ayak uydurması ihtiyaç haline gelmiştir. Ancak bütün bu değişime rağmen okumanın ve okuduğunu anlamanın önemi yerini sürekli korumuştur.

Son dönemde eğitim alanındaki gelişmeler istenilen öğrenci özelliklerinde birtakım farklılaşmalara yol açarken değişen öğrenci tipiyle istenen; değişimi yakalayan, bilgiyi yapılandıran, öğretileni olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, eleştiren, üretici olan, yaratıcı düşünen, zamanını yöneten ve hızlı okuyan kişilik

modelleridir. Geleneksel eğitim anlayışındaki bilgiyi alan edilgen öğrenci, yerini bilgiyi işleyen etkin öğrenciye bırakırken eğitim programlarında da bu yönde değişikliklere başvurulmakta ve eğitim ortamları buna göre yenilenmektedir (Bozan, 2012).

Hızlı okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları öğrencileri içinde bulundukları toplumdaki mevcut değişimlere ayak uydurma ve onları daha başarılı bireyler olarak hayata hazırlama konusunda titizlikle üzerinde durulması gereken konulardır. Hızlı okuyan, okuduğunu daha iyi anlayan, anladığını ve hissettiklerini ifade etme becerisine sahip bireyler kendilerine ve dolayısıyla topluma daha yararlı bireyler hâline geleceklerdir.

1.1. Problem Durumu

Yazının icadıyla okumanın bir ihtiyaç olarak insanlığın gündemine gelmesinden bu yana süreç içerisinde okuma kavramı gittikçe önemini artıran bir ivme kazanarak günümüze kadar gelmiştir. Ancak günümüzde etrafımızın çok fazla bilgiyle kuşatılması okumaktan ziyade daha hızlı ve daha anlaşılır bir okuma modelini ihtiyaç olarak karşımıza çıkartmaktadır.

Eğitim sistemimiz içerisinde okuma konusunda çok fazla etkinlik olmasına karşın, öğrencilerimiz okuduklarını yeterince anlayamayan, okuma hızları düşük, dolayısıyla etkin birer okur olamadan öğrenim hayatını tamamlamaktadırlar.

Okuma becerisi, kişinin geliştirmesi gereken en önemli becerilerdendir. Çünkü Buzan (2001)'ın beş ayrı kıtada 20 yıl boyunca yüz bini aşkın insan üzerinde yürüttüğü bir anketin bulgularına göre, dünyada geliştirilmesi gerekli görülen 21 alandan birinci sıradakinin okuma hızı, ikincisinin ise okuduğunu anlama olduğu anlaşılmaktadır.

Aktaş ve Gündüz (2003)'e göre günümüzde insanlığın ulaştığı bilgi seviyesi binlerce yıllık bir birikimin neticesidir ve bu süreç içinde çeşitli meslek sahipleri,

düşünürler, bilge kişiler deneyimlerinin sonuçlarını yazıya dökerek kalıcı hale getirmişlerdir.

Çınar (2002)'a göre yalnızca okuma becerisi yoluyla kişiye kalan, kısa süreli öğrenmelerle unutulmaya yüz tutmuş bilgilerdir. Bireyin öğrenmesinde ve çevreye uyum sağlamasında okuma, konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri oldukça önemlidir. Bu etkinlikler tüm derslerdeki öğrenmeler açısından çok önemlidir ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Ezberciliğe alışmış bir öğrenci hiçbir derste başarı sağlayamaz. Burada istenilen okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmektir.

Gönen (2004)'e göre okuma, toplumsal yaşamın ihtiyaçlarından biridir ve kişinin aydınlanmasının temelini oluşturan okuma, bir anlamda toplumsal bir güç niteliği haline gelmiştir. Kişinin anlama düzeyini artıran, bilgi dağarcığını genişleten okuma, öğrenmenin de temel taşıdır.

Okuma, kelimelerin art arda sıralandığı basit bir faaliyet olmaktan öte, basılı bir metnin amacına uygun bir şekilde okunarak algılanmasını gerektiren bir süreçtir. O halde okumanın, yaratıcı ve aktif bir işlem olduğu söylenebilir. Okuma ve anlama birbirinin sebebi ve sonucu olmaktadır (Sidekli ve Buluç, 2006). Çünkü okuma, yazıya geçirilmiş bir metni tekrarlayanın aksine basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Bütün öğrenme aşamaları için gerekli olan okuma yalnızca anlamayla desteklendiği durumlarda amacına ulaşmış olur. (Ocak, 2004).

Güneş ve Akçamete (1992)'ye göre, “Okuma etkinliği gelişebilen ve geliştirilebilen bir etkinliktir. Çocukların okuma-yazmayı öğretim yoluyla öğrenmeleri gibi, okuma-yazma bilen gençler ve yetişkinlerde bu becerilerini yine eğitim yoluyla geliştirebilirler. Belli öğretim programları uygulanarak kişiler anlayarak daha hızlı okuyabilir duruma gelebilirler” (s. 464).

Okumanın ülkemizde, yukarıdaki anlamlarından uzak olarak ne yazık ki yeterince verimli öğretilmediği görülmektedir. Okullarda birçok farklı yönden

kaynaklanan sebepler yüzünden okuma, sesli ifade biçiminde kalıp yeterli anlama düzeyine erişememektedir. (Topuzkanamış, 2009).

Okuma alanında yapılan çalışmalar okumanın, görme ve düşünme gibi birbiriyle yakından ilgili iki ayrı mekanizmadan meydana geldiğini, bunlardan birinin yeterince gelişmemesi durumunda diğerinin bundan etkilendiğini ortaya koymaktadır (Richaudeau ve diğerleri, 1984). Bu yüzden daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek amacıyla gözlerimizle aklımızı eş zamanlı çalışmaya alıştırmamız gerekmektedir. Bu tarz bir hızlı okuma becerisinin kazanılmasıyla beraber anlama düzeyi de artmaktadır. Başka bir söylemle, hızlı kavrama en doğru kavrama olarak görülmektedir (Carver, 1985). Bu bilgiler ışığında ilkokul birinci sınıfta kazanılan okuma becerisinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmaların okuma hızının ve anlama düzeyinin artırılması üzerine yoğunlaşması gerektiği görülmektedir.

Söz konusu ihtiyaçlardan kaynaklanan bu araştırmada hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları üzerine etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencileriyle, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim yılı sonunda Türkçe dersine ilişkin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda insanlık tarihi her alanda çok büyük bir gelişmeye tanık olmaktadır. Günümüzde her gün binlerce sayfa dolusu yazı yazılmakta ve büyük bir hızla basılıp dağıtılmaktadır. Bu yazılar gazete, kitap, dergi vb. olarak bizlere sunulmaktadır. Bizler bu kadar fazla kaynağın arasından ihtiyacımız olan bilgiyi ne kadar çabuk alabilirsek o kadar çok başarılı olma şansına sahip olduğumuz için okuma, zevk olmaktan ziyade gereksinim olarak önemini gün geçtikçe artırmaktadır. Bilgilerin çok hızlı üretildiği çağımızda “Hızlı Okuma Teknikleri” de bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akçamete (1999) 1990’lı yıllarda Türk gençliği üzerinde yapılan bir araştırmada, gençlerin %50.2’sinin kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığını, son bir ay içinde kitap okuyanların oranının %61.3 olduğunu çarpıcı bir gerçek olarak ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar gençliğin yaşadığı çağa ayak uydurması ve toplumun seçkin birer üyesi olmaları için yeterli değildir. Gençlerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamaları ve bilgi toplumunun aktif bireyleri olmalarını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.

Gençliğin toplumda belli bir yer kat ederek kendine iyi bir gelecek sağlamasında okuma ve okuduğunu anlamamanın yeri büyüktür. Hızlı okuma teknikleri yoluyla yavaş okuma alışkanlıklarından uzaklaşmış, okuduğunu anlayan ve anladığını gerektiği şekilde ifade eden bireylerin okul hayatı boyunca yaşatlarından bir adım önde olacakları açıktır. Ayrıca ülkemizde üst öğrenim basamaklarına geçmede sınavların önemi büyüktür. Sınavlarda soruları tekrar tekrar okumaya gerek duymayarak zamanı iyi kullanma yoluyla başarılı olabilmenin en önemli noktalarından biri de yine hızlı okuma ve okuduğunu anlamadır.

Coşkun (2003)’a göre “Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür” (s. 101).

Okuma, bireyin aydınlanması yoluyla toplumun aydınlanması için önemli bir adım olduğundan üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir alandır. Okuma alanında yapılacak çalışmalar, yeni çalışmalara ışık tutması ve alana yeni katkılar sunması bakımından önemlidir. Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışma; okuma, okuduğunu anlama, hızlı okuma gibi yönlerden okuma alanına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Kontrol altında tutulamayan değişkenler, her iki grubu da aynı oranda etkilemiştir.
2. Okuma hızını ve anlama oranlarını ölçme amacıyla öğrencilere verilen metinler vasıtasıyla alınan sonuçlar öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Öğrenciler, çalışmalara sevak ve isteyerek katılmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Denekler açısından, 2013- 2014 öğretim yılında Bolu iline bağlı Merkez Kültür Ortaokulu’nun 5. sınıflarında okuyan 52 öğrenciyle,
- 2- Amaç açısından, araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulması ile

- 3- Kapsam açısından, uygulamayı yapan öğretmenin ve öğrencilerin uygulama arasındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Okuma: Belli kurallar çerçevesinde yazılı veya basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenenlerin anlamlandırılmasıdır (Özmen, 2000).

Okuma Hızı: Öğretmenin başla yönergesiyle ilk bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002).

Sesli Okuma: Harf ve ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktararak sesletilmesidir (Samuels, 1988).

Sessiz okuma: Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan okumadır (Tazebay, 1997).

Okuduğunu anlama: Okurun metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendi var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci (Pardo, 2004).

Pasif Okuma: Okuduğumuz yazıya zihnimizi yönlendirmeden ana fikri, yazarın düşünce ve olaylara bakış biçimini, üslubu almadan okuma amacı belirlenmeden yapılan okumadır (Ruşen, 2012).

İçten Seslendirme: Metni okurken kişinin sessiz okuma yaptığı halde dudaklarını da kullanması ve beynin içinden bir sesin metni seslendirmesidir (Türkkan 2007).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Okuma

Yazıya aktarılmış sembollerin mevcut deneyimlerle anlamlandırılması süreci olarak ifade edilebilecek okuma, insan hayatındaki önemli unsurlardan biridir. Kişi okuma yoluyla içinde bulunduğu toplumla bütünleşir. Sağlıklı toplumların oluşması sürecinde okumanın katkısı yüksektir. Bununla beraber okumaya dâir birçok tanım yapılmıştır.

Özbay (2006)'a göre “Okumayla ilgili verilen tanımlarda iki yön göze çarpmaktadır. Bunlar; yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Dolayısıyla okumanın görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, kavrama bakımından ise zihinsel bir işlem olduğu söylenebilir” (s. 7-8).

Okuma, Türkçe Sözlük (2005)'e göre “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.”tir (s. 1494).

Tazebay (2005)'a göre “Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır” (s. 4).

Öz (2006)'e göre “Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (s. 211).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005)'e göre “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır” (s. 41).

Calp (2007) ise okumayı bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği şeklinde tanımlamıştır.

Özdemir (2005)'e göre okuma, “Basılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez” (s. 11).

Sever (2000) okumayı, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanarak anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Yıldız ve Ceviz (2008)'e göre “Okuma becerisi gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalan bir takım koordineli etkinlikler bütünüdür” (s. 25).

Grabe ve Stoller (2002) ise okumanın bir metindeki bilgileri almak ve bu bilgiye biçim vererek açıklamak şeklinde düşünülebileceğini belirtmektedirler.

Kurudayıoğlu (2011)'na göre “Okuma değişik yönleri dikkate alınarak birçok kimse tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların farklılık göstermesinin sebebi, okuma eyleminin gözle görülmeyen zihinsel bir süreç olmasıdır. Kısaca okuma; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir” (s. 15).

Staufer (1969)'in “Okuma Nedir?” sorusuna maddeler hâlinde verdiği cevaplar okumanın kapsamı hakkında bize geniş bir perspektif sunmaktadır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.

- Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Akt. Karatay, 2007).

İnsanlar içinde yaşadıkları dünyayla ilgili bilgilerin birçoğunu okuma yoluyla elde ederler ve okuyup bilgi sahibi oldukları ölçüde kendilerine ve topluma yararlı bireyler hâline gelirler. Bu nedenle okuma kavramı üzerinde titizlikle çalışılması gereken unsurlardan biridir. Okuma üzerine yapılan aşağıdaki bazı tanımlarda okumanın insan hayatına yaptığı katkılar üzerinde durulmuştur.

Altunay (2000)'a göre okuma bilgi alma yollarının en önemlilerinden biridir. Özellikle çağımızda okuma ve okuduğunu anlama, bilgiyi üretme ve yeniden üretime giden yolda en önemli basamak olmaktadır.

Demirel (1999)'a göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği ve yazının anlamlı ses hâline getirilmesidir. Okuma sayesinde, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajların neler olduğunun anlaşılması istenir.

Aktaş ve Gündüz (2003) ise okumayı insanı öteki canlılardan farklı kılan bilme ve öğrenme isteğine giden yolda en hızlı, en ucuz ve en etkili ulaşım aracı olarak tanımlamaktadırlar.

Bayır (2002)'a göre okuma, bireye birey olduğunu anımsatan, insanı bilgizlikten kurtarıp soylu davranışlar kazandıran, körü körüne inançlardan kurtararak aklını kullanmayı öğreten, dolayısıyla bireyin tüm işlevlerinin gelişmesini sağlayan bir kavramdır.

Blaha ve Bennett (1993) okuma becerisini öğrenildikten sonra terk edilmemesi yönüyle diğer becerilere benzetmişlerdir. Verimli bir okuyucu olmak için okuma

alışkanlığını kazanmak gerekir. Bu yüzden okuma alışkalık hâline gelene kadar sürekli tekrarlanmalıdır. Okuma hayat boyu süren bir süreçtir ve bireyler okudukça sürekli daha iyi okumayı öğrenirler.

Buzan (2001) ise, okumanın yedi bölümden oluşan bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bu süreçleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Tanımlama: Alfabedeki simgelere ilişkin bilgilerdir. Bu adım, okuma başlamadan önce gelmektedir.
2. Özümseme: Sözcüğün göz tarafından algılanıp optik sinirler aracılığıyla beyne iletilmesi sürecidir.
3. Ara-bütünleşme: Okunan bilgilerin parçalarıyla bağlantının kurulması adımıdır.
4. Üst-bütünleşme: Mevcut bilgilerle okunanların birleştirilmesi aşamasıdır.
5. Kaydetme: Bilgilerin depolanma aşamadır.
6. Hatırlama: Okuma aracılığıyla kaydedilen bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda geri çağırılabilmesidir.
7. İletişim: Okuma aracılığıyla kazanılan bilgilerin anında ya da ileri bir tarihte kullanılabilmesidir.

2.2. Okuma Türleri

2.2.1. Sesli okuma

Sesli okuma, görmeyle ilgili bir algılamadır ve ses organlarının dâhil olduğu söze dayalı bir süreçtir. Sesli okumada, gözle görülen kelimelerin konuşma organları yoluyla seslendirilmesi esas olduğu için okuma, anlaşılır bir konuşma hızıyla sınırlandırılarak sürdürülür.

Kavcar ve diğerkleri (1995)'ne göre “Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir” (s. 43-44).

Yapılan bazı tanımlarda sesli okumanın tanımlanmasından çok bireylere olan faydaları, sesli okumanın avantaj ve dezavantajları ve etkin bir sesli okuma için yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur.

Öz (2001)'e göre “Sesli okuma, bir yazının dinleyenlerin duyabileceğı ve zevkle dinleyebileceğı yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde, okuma hızını arttırmalarında ve okunanı dinleyerek anlam ve zevk duymalarında önemli bir rol oynar” (s. 200).

Kaldan (2007) sesli okuma yönteminin, öğrencilerin okuma faaliyetini doğru bir şekilde sürdürmesini ve ortaya çıkan okuma hataları yoluyla öğretmenin öğrenciler üzerinde gerekli düzeltme ve yönlendirme çalışmaları yapabilmesini sağladığını aktarmaktadır.

Gülyüz (2001)'e göre sesli okumada çok fazla zaman kaybı olmasına rağmen Türkçenin doğru ve etkili kullanımında en etkili okuma türü sesli okuma olmaktadır. İlköğretim ilk kademe Türkçe derslerinde sesli okuma düzeyleri sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyi ve sesli okuma arasında ters orantı vardır ve sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okuma oranı düşmekte, sessiz okuma oranı artmaktadır.

Türkçenin doğru ve etkin kullanımında sesli okumanın payı büyüktür. Etkin bir sesli okuma sayesinde öğrenciler okuma hatalarını düzeltir, telaffuzlarını geliştirebilirler. Demirel (2000)'e göre doğru ve etkili bir sesli okuma için dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Metnin cümle yapısına,
- Anlatım özelliğine, yazım kurallarına,
- Birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye,

- Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net ve açık söylenmeye,
- Sesin metindeki ana düşünceye ya da olayların özelliklerine göre ayarlanarak metnin anlamını dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmeli ve özen gösterilmelidir.

Tazebay (1997)'a göre etkin bir sesli okuma alışkanlığı kazanılması için yapılması gerekenler aşağıdaki gibidir:

- Okuma parçaları öğretmen tarafından örnek okuma yoluyla okunmalı,
- Sesli okumanın önemli bir beceri olduğu öğrencilere kavratılmalı,
- Sesli okumaya geçmeden önce aynı parça öğrencilere sessiz okuma yoluyla okutulmalı,
- Öğrencilere kelime hazinesini artırma çalışmaları yapılmalı,
- Seçilen okuma parçaları öğretici, ilgi çekici ve güncel olmalı.

2.2.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma ses organlarının devreden çıktığı, okuma sürecinde gözlerin aktif olduğu okuma biçimidir. Sessiz okuma, ses organları kullanılmadan gerçekleştirildiği için sesli okumaya göre daha çok tercih edilmektedir. Bireyler sessiz okuma yoluyla her türlü ortamda diğer bireyleri etkilemeden okuma yapabilmektedir.

Ruşen (2006) sessiz okumayı, ses organlarını, gövdeyi ya da başı hareket ettirmeden yalnızca gözle yapılan okuma etkinliği olarak tanımlamaktadır. Sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleşmektedir çünkü dilin seslendirme ve gözün görme süresi arasında $\frac{1}{4}$ saniye gibi bir zaman farkının olduğu saptanmıştır. Sesli okuyanların okuma hızını konuşma hızı belirlerken gözle okumada bu, ışık hızı ve zihnin algılama kapasitesi yoluyla belirlenir.

Sessiz okumanın sesli okumaya göre daha fazla tercih edilmesinin en önemli sebeplerinden biri okuma hızının ve anlama düzeyinin sessiz okumada daha yüksek olmasıdır. Güneş (1997)'e göre sessiz okumada göz, yazıyı gördüğü anda algılamakta ve hemen belleğe transfer etmektedir. Sesli okumadaki ses organları devreden çıkmaktadır. Sessiz okumada, okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir. Okuma esnasında kesintiler olmadığı için hızlı bellek gelişmekte ve bilgi kaydı daha rahat hâle gelmektedir.

Binbaşoğlu (1988)'na göre sessiz okumada başarıyı yakalayabilmek için okuyucunun birtakım özelliklere sahip olması ve bu özellikleri sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir. Kelime hazinesi, okuma hızı, kavrama düzeyi ve hafızada tutma yeteneği bunlar arasındadır.

Bazı yazarlar, sesli ve sessiz okumayı karşılaştırarak bu iki okuma türü arasındaki farkları ortaya koymuşlardır. Bamberger (1990)'e göre, birçok ülkede, sınıf içi okumalar, sesli okuma yoluyla yapılmaktadır. Bu yüzden öğrenciler metinde verilmek istenen düşünceye yoğunlaşamamakta ve kelime kelime okumaya alışmaktadır. Sesli okumanın sürekli yapılması okumada gerilemeye yol açacağı gibi ömür boyu sürecek okuma yanlışlıklarını da beraberinde getirmektedir.

Şahan (2011)'a göre “Sessiz okuma, hiçbir biçimde seslendirilmeyen gözle duyumsanıp doğrudan beyinle algılanan okuma biçimidir. Sesli okumada göz, gırtlak, dil, dudak, beyin olmak üzere beş aşamalı süreç, göz okumasıyla göz ve beyinden oluşan iki aşamaya düşünce okuma daha ilk aşamada %60 hızlanmaktadır” (s. 61)

Demirel (2006)'e göre öğrencilerin etkin bir sessiz okuma becerisine sahip olması için şunlar yapılabilir:

- Sessiz okumanın, yalnızca ses çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı kavratılmalıdır.
- Yazının parmakla izlenmesi önlenmelidir.
- Baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.

- Öğrencilere ders çalışma sürecinde kitapların sessiz okunması gerektiği aktarılmalıdır.
- Öğrenciler serbest okuma etkinlikleri için özendirilmelidir.
- Okuma derslerinde metinlerden isim, sayı, kelime veya cümle bulma çalışmaları, sessiz okuma yoluyla yaptırılmalıdır.

2.2.3. Şiir okuma

Şiir okuma, gerek şiirlerin ölçülü ya da serbest olsalar dâhi belli bir ritme dayalı olmaları gerekse okuma esnasında vurgu ve tonlamaya dayalı bir şekilde okunmaları bakımından öğrencilerin akıcı bir okumaya sahip olmalarının yanında telaffuzlarının gelişmesi açısından da yüksek bir katkıya sahiptir.

Karatay (2011)'a göre şiir metinleri, diğer metin türlerinden harflere dayalı ritim öğelerinin yoğun bir şekilde kullanılması yönüyle ayrılır. Şiir metinlerinde dil, okuyanı etkileyecek şekilde kullanılır. Şiirde ortaya konan fikrin algılanması amacıyla ses tekrarlarının geçtikleri hece, kelime ve dize-mısraların vurgulanması şiir okumada önemli bir paya sahiptir. Bu sebeple şiirler işledikleri temaya uygun bir tonlamayla okunmalıdır. Öğretmenler gerek serbest şiirlerden gerek ölçülü şiirlerden örnek okumalar yaparak öğrencilere şiir okumayı kavratmalıdır.

2.2.4. Görsel okuma

Görsel okuma, ders kitaplarında yer alan metinlerin zihinde canlandırma yoluyla anlaşılması açısından önemlidir. Öğrenciler okudukları metinlere bağlı görseller vasıtasıyla metinleri daha iyi kavrayabilirler. Bu açıdan görsel okuma, metin okumayı da desteklemektedir.

Sakaryalı (2011)'ya göre görsel okuma, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma,

anlama ve yorumlamadır. Görsel okuma aracılığıyla, nesneler ayırt edilip anlamlandırılabilir, belirli bir ortamda etkili ve anlamlı görseller oluşturulabilir, başkalarının görsellik konusundan ne anladığı kavranıp, takdir etme ve zihinde canlandırma yapılabilir.

İşler (2002)'e göre bilgi toplumlarında sözel iletişimin yanı sıra görsel iletişim de büyük bir öneme sahiptir. Çünkü günümüzde yazılı öğeler görsel materyallerle desteklenmektedir. Afişlerden web sayfası tasarımına kadar, sözel ve görsel iletişim beraber kullanılmaktadır. Çünkü çoğu kez tek bir iletişim dili yetersiz kalmakta ve diğer iletişim biçimleriyle desteklenmesi gerekmektedir.

2.2.5. Göz atarak okuma

Göz atarak okumada okuyucu, okumak istediği herhangi bir dokümandan alması gereken mesajı metni tam olarak okumadan gözlerle hızlı bir şekilde tarayarak anahtar kelimeler vasıtasıyla anlamaya çalışır. Göz atma tekniği kolay, kolay olduğu ölçüde de yararlı bir tekniktir. Bu tür bir okuma sayesinde okuyucu, okuyacağı metni önceden tanımış olur.

Yıldız (2006)'a göre göz atarak okuma, konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır. Göz atarak okumada metnin içeriği hakkında fikir sahibi olmak ve istenen bilgiyi elde etmek için ilk önce metnin başlığına bakılır, ardından metnin uzunluğu ve biçimi incelenip metin şekil açısından değerlendirilmiş olur. Metnin şeklen incelenmesinin ardından metnin konusunu kavramak amacıyla gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Şekil incelemesi esnasında zihinde oluşan soruların cevabı olması muhtemel cümleler bir bütün olarak okunur. Bu sayede ayrıntılara takılmadan ana fikre ulaşılır. Öğretmen, metnin ana fikrinin bulunması amacıyla öğrencilere süre tanır. Sürenin bitiminde öğrencilerin verdikleri cevapların tartışılması yoluyla ana fikre ulaşılmış olur.

2.2.6. Eleştirel okuma

Özdemir (1997)'e göre eleştirel okuma, okuduğumuz bir metnin doğruları ve yanlışları üzerine düşünerek okunan konu hakkında yorum yapabilmektir. Eleştirel okuma, okumanın yalnızca okuma olmasından öte; okurken düşünme, konuyu yorumlama veya konuya eleştirel bir açıdan bakmayı ifade eder.

Gürses (1996)'e göre neyi, ne zaman, nerede okumamızın yanında niçin okumamız gerektiği önem taşımaktadır. Rastgele yapılan okuma, bilgilerin üretildiği ve hızlı tüketildiği çağımızda insan zihninde karmaşa ve karışıklığa yol açacaktır. Bundan sakınmak için okumayı eleştirel bir yaklaşımla gerçekleştirmek gerekir (Akt. Ünal, 2006).

Özdemir (2002), eleştirel okumayı “bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca eleştirel okumanın niteliğini okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir yargıya varması tutumu olarak açıklamıştır. Eleştirel okumayı eğitim öğretim sürecinin en son aşaması olarak ve yaşamın belirli bir aşamasında başlayıp belirli bir aşamasında biten bir etkinlik olarak değil, yaşam boyu kullanılması gereken bir beceri olarak değerlendirmiştir (Akt. Çam, 2006).

Eleştirel okuma bir yönüyle görsel okuma becerisine de katkı sunmaktadır. Sakaryalı (2011)'ya göre eleştirel okumada bireyin okudukları üzerine düşünmesi, okuduklarını değerlendirerek kendine ait bir yargıya ulaşması, ayrıca ulaştığı yargıları sorgulaması gerekmektedir. Görsel okumada ise eleştirel okuma becerisinden yararlanarak görseller anlamlandırılabilir. Böylece eleştirel düşünme görsel okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

2.3. Okumanın Fiziksel ve Zihinsel Unsurları

Okuma, görme ve seslendirme bakımından fiziksel; anlama ve yorumlama bakımından zihinsel bir kavramdır. Sağlıklı bir okuma için bu iki unsur birbiriyle bağlantılı olmalıdır.

2.3.1. Okumanın fiziksel unsurları

Okumanın fiziksel unsurları kaynaklarda (Göğüş, 1978; Kavcar, 1998; Yalçın, 2002; Özbay, 2007; Arıcı, 2008; Akar, 2009; Kurudayıoğlu, 2011) gözler, göz kasları ve göz kaslarının hareketleri, işitme ve işitme organları olarak geçmektedir. Söz konusu unsurlar ilgili kaynaklarda aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

Göz Hareketleri: Göz hareketleri gözün satırlar üzerinde yaptığı aşağı-yukarı, sağa-sola ve çapraz hareketler bütünüdür. Okuma esnasında göz bu hareketlerin tamamını yapmaktadır. Bu hareketlerin belli bir eğitim sonunda daha bilinçli olarak yapılıyor olması okumanın kalitesini yükseltmektedir. Özbay (2007)'a göre göz hareketleri okuma ile sıkı bir ilişki içerisinde. Göz, okuma esnasında satırlar üzerinde sıçramalar yapar. Belirli bir alanı gördükten sonra duraklar. Bu duraklamalarda zihin görülenleri algılamaya çalışır. Ardından tekrar sıçrama ve duraklamalar yaparak okuma sürdürülür. Okuma esnasındaki sıçramaların fazlalığı, okuma hızıyla doğrudan ilgilidir. Yani sıçrama arttıkça hız da artmaktadır.

Kavcar (1998) gözün sıçramalar sırasındaki satırın belli bir bölümünü görmesini “görüş genişliği” olarak ifade etmiştir. İyi bir okuyucu, bir seferde 15-20 harflik bir alanı görürken, yavaş okuyucuda bu durumun 6 harfe kadar düştüğünü belirtir. Göğüş (1978) de bu durumu aynı şekilde ifade etmektedir. Göz, iyi bir okuyucuda satır üzerindeki her duruşunda 15–20 harflik bir genişliği kavrar, buna “görüş genişliği” adı verilir. Söz konusu genişlik yavaş bir okuyucuda 6 harflik bir sınıra kadar gerileyebilir.

Netlik Alanı: Özbay (2007) ve Yalçın (2002)’a göre göz, netlik alanı içerisine giren kısımları algılar. Metindeki bir noktaya 13 ila 19 derecelik açıyla bakan göz, belli bir alanı görür ve algılama merkezine sevk eder. Bu alana “netlik alanı” adı verilir. Bu kavram “aktif görme alanı” olarak da adlandırılabilir.

Netlik Açısı: Özbay (2007) bir yazıya bakıldığında, göz sinirleri tarafından uyarılan göz kaslarının 13-19 derecelik yaptığı açıyı “netlik açısı” olarak ifade etmektedir. Bu açı, gözün aktif olarak algılayabildiği alanı içine alan açıdır. Yalçın (2002), aynı durumu “Göz, herhangi bir yazıya baktığında göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarmasıyla gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açıya "netlik açısı" denir” şeklinde ifade etmiştir. Gözlerimiz sadece bu açı içerisinde kalan bölümü algılamaktadır. Bu alanın dışında kalan bölümler net olmayıp bulanık bir yapıda görülmektedir.

Okuma Mesafesi: Okuma mesafesi, göz ile okunan yazı arasında kalan mesafeye verilen addır. Normal bir oda aydınlığında okuma mesafesi 30-40 cm arasında olmalıdır. Gözün yorulmadan okuyabilmesi için -kişiden kişiye değişmekle beraber- bu mesafeye dikkat edilmesi gerekir (Yalçın, 2002; Arıcı, 2008). Bu mesafenin ifade edilen değerlerin çok üstünde veya altında olması görme bozukluklarına neden olabilmektedir (Kurudayıoğlu, 2011).

Akar (2009)’a göre “Gözün fizikî unsurları, okuma eğitiminde büyük bir önem arz eder. Göz ve göz kaslarının eğitimi, okuma eğitiminin temel taşı niteliğindedir. Göz kaslarının çabuk yorulması okumanın bırakılmasına, bu durum da öğrenmenin azalmasına sebep olur. Bu yüzden ilk okuma öğretimi ve çalışmaları sırasında öğretmen, seçtiği metinlerin öğrenciye uygunluğuna dikkat etmelidir. Okuma mesafesi de dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur çünkü bu tür alışkanlıklar küçük yaşlarda edinilir” (s. 11).

2.3.2. Okumanın zihinsel unsurları

Okumanın zihinsel unsurlarıyla ilgili olarak değişik görüşler ortaya konulmuştur. Dökmen (1994)'e göre okumak, yalnızca kelime ya da cümleleri görmek demek değildir. Okumada asıl amaç anlayarak okumaktır. Bu sebeple görme haricinde başka zihinsel etkinlikler de devreye girmektedir.

Kurudayıoğlu (2011)'na göre okumanın fiziksel unsurlarının oluşmasının ardından daha karmaşık bir aşama olan zihinsel aşama gelmektedir. Zihinsel unsurların somut olarak açıklanması zor olduğu için bu aşama karmaşık olmaktadır. Okumanın önemini anlamak ve anlatmak zihinsel aşamanın soyutluğu sebebiyle zor olmaktadır. Zihinsel unsurlar, okumanın beynimizle ilgili olan bölümüdür.

Okumanın zihinsel unsurları konusunda eğitimciler (Yalçın, 2002; Özbay, 2007) şu kavramlar üzerinde durmuşlardır:

- a) Görüntü merkezi
- b) Tanıma merkezi
- c) Görüntü yorum alanı
- d) Okuma merkezi

Bireylerin geçmiş okuma yaşantılarında görme yoluyla zihinlerine kaydettikleri kelimeler daha sonraki okumalar için önemlidir. Göz bir kelimeyi ikinci kez gördüğü zaman zihindeki kayıt sayesinde daha hızlı algılamaktadır. İlk defa görülen kelimeler daha önceki kelimelere göre daha yavaş algılanmaktadır. Yalçın (2002) ve Özbay (2007)'a göre gözün görüntüleme merkezi vasıtasıyla aldığı görüntü, tanınması amacıyla görüntü tanıma merkezine sevk edilir. Burada tanınan görüntü yorum merkezine gönderilir ve yorumlanıp anlam kazanır. Burada yeni bilgilerin kolay öğrenilmesinde eski bilgilerin rolü önemlidir. Çünkü yeni bilgiler, önceki bilgiler aracılığıyla edinilir. Önceki bilgilerin önemi okuma için de geçerlidir. Beynimizdeki görüntü tanıma merkezinden sonra görüntü yorum alanına gelen kelimeler, hafızadaki eski bilgi ve tecrübelerle sentezlenip yorumlanır. Böylece okuma meydana gelir.

Görüntü Merkezi: Gözün retina tabakasında, edinilen bilgilerin topografik bir resmi oluşur. Bilgiler her iki gözden kortekse tamamen bağımsız ve ayrı yol izleyerek gider. Görüntü, her iki göz tarafından algılanarak beynimizin sol ve sağ lobundaki görüntü alanlarına iletilir. Görüntü bu merkeze ters olarak düşmektedir. Beynimizin sol ve sağ yarısında bulunan merkezlere görüntü ayrı ayrı gitmekte, daha sonra birleştirilerek düz bir şekilde okunmaktadır. Bu merkez, görüntünün tam ve eksiksiz tanınması amacıyla gözümüzün netlik, ışık-gölge ve benzeri gelişmelere göre biçim alarak görüntüyü sağlıklı tanımlamaya yönelik bir çalışma yapmaktadır. Bu merkezin önemi, kendisine gösterilen sembollerin hızla kavranmasını ve beynin diğer bölümlerine iletilmesini sağlaması; görüntünün ışık, gölge ve netlik açısından ortaya çıkan problemlerini çözmesinden kaynaklanmaktadır. Eğer görüntünün beyne ulaşmasında, bu merkezden kaynaklanan bir problem olursa görüntü geri dönmekte ve gözümüz bazen oluşturduğu aktif görme alanında uzun süre kalmakta bazen de geri dönüşler yapmaktadır (Doğan, 2001; Yalçın, 2002).

Tanıma merkezi: Güneş (2009)’e göre bu merkez görme alanımızdan gelen bilgileri hızla tanımaya yönelmektedir. Tanıma aşamasında görüntü alanından gelen sembollerin sadece zati anlamları vardır. “zarf” kelimesini düşünelim: Tanıma işlemi “z”, “a”, “r” ve “f” sembollerinin kavranmasıyla gerçekleşir. Bu sembollerin bir araya geldiklerinde oluşturdukları sembol bloğunun anlamı olan “ZARF GÖRÜNTÜSÜ” ise henüz kavranmamıştır (Akt. Kurudayıoğlu, 2011). Bu, gerçek bir görüntü olabileceği gibi simgesel bir tanımlama da olabilir. Bir grafik, bir yazı, bir çizim vb. şeylerin her birinin özelliklerini hızla birbirinden ayırarak tanımlama becerisi, beynimizin bu merkezinde oluşmaktadır. Her türlü figür, görüntü, kavram, yazı burada ayrıştırılmaya çalışıldığı için beynimizdeki bu merkezin eğitimi için farklı uygulama çalışmaları geliştirilmektedir. Gördüğümüz biçimleri hızla birbirinden ayırma, karikatür, çizim veya tasarımların arasındaki bağlantıyı çözme bu çalışmaların başlıcalarıdır (Kurudayıoğlu, 2011).

Görüntü yorum alanı: Tanımlanmış olarak bu alana aktarılan görüntü, alanda kendisiyle ilgili daha önce edinilmiş bilgilerle kıyaslanır. Görüntü tanıma merkezinden gelen sembollerin, imajların ve bilgilerin kavranılması bu alanda gerçekleştirilir.

Kurudayıoğlu (2011)'na göre; “Daha önce o konuda okuyarak, görerek ve yaşayarak elde ettiğimiz tüm bilgilerin içinden ilgili olanlar seçilerek yorum alanımıza gönderilmiş görüntüye dair bir kanıya varılır ve bu kanı, okuma merkezimize gönderilir. Bu merkez birikimlerimizi kullandığımız en önemli merkezdir. Burası, yaşadığımız sürece edindiğimiz bilgilerin tamamının okuduğumuz bilgilerle karşılaştırılması nedeniyle bilgi birikimimizin kapısıdır” (s. 24).

Okuma Merkezi: Sessiz okumaya dâir işlemlerin beynimizde tamamlandığı bölüm, okuma merkezi olarak adlandırılmaktadır. Bu bölüme kadar olan süreç, okuduğumuz herhangi bir şeyi tam olarak anlamamızı sağlar. Okumaya dâir zihinsel süreçler tam anlamıyla bilinemese de okuma merkezi, okuma işleminin tamamlandığı bölümdür.

Okuduğunu anlama ve kavrama çalışmaları beynin farklı merkezlerinin uyum içerisinde olması ile mümkündür. Tanrıdağ (1993)'a göre dille, dolayısıyla da okuma ilgili olan merkezler, beynin her iki bölümünde ve birbirlerine uzak yerlerde bulunurlar ancak beyin hiyerarşik bir yapıya sahiptir.

2.4. Okuduğunu Anlama

Sesli ya da sessiz okuma yoluyla alınan bilgilerin bellekte kayıtlı mevcut bilgilerle karşılaştırılıp kaydedilmesi anlama basamağını oluşturmaktadır. Sağlıklı bir okumanın varması gereken en önemli noktalardan biri anlamadır.

Okuduğunu anlama, okuduğumuz metinlerde karşılaştığımız bilgileri kavramaktır. Okuma sürecinin başarıyla sonlanması metinden anlamamız gereken bölümleri ne kadar anladığımızla ilgilidir. Kiroğlu (2002)'na göre okuma, beceriye dayalı bilişsel bir kazanımdır, metindeki bilginin görsel açıdan algılanması ve metnin anlamını kavrama kabiliyetidir. Metindeki bilgileri görsel olarak algılamak, okuma ediminin yalnızca birinci basamağını oluşturmaktadır. Metindeki bilgiler kavranmadığı sürece bütünlüğe ve olgunluğa erişmesi beklenemez.

Ruşen (1995) anlamayı; görülen, işitilen, okunanların kavranması ve algılanması olarak tanımlamaktadır. Bu durumda anlama, kişilerin eğitim-öğretim tecrübelerinden elde ettiklerinin tamamı manasına gelmektedir.

Bazı uzmanlar, anlamamanın yeni öğrenilen bilgilerin geçmiş bilgilerle mukayese etme yoluyla gerçekleştiği üzerinde durmaktadır. Yılmaz (2008) okuduğunu anlamayı, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemek olarak tanımlamıştır. Okuyucu kelimeyi seslendirerek yazılı kodu çözmekte, ardından seslendirdiği kelimeyi zihninde anlamlandırmaktadır.

Semercioğlu (1989) ise anlamayı, yeni öğrenilen bilgilerin, önceden öğrenilerek uzun süreli belleğe kaydedilmiş bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliği olarak tanımlamıştır.

Anlamayla sonuçlanmayan bir okuma, gerçek bir okuma olmaktan uzaktır. Bu tür bir okuma sadece kelimelerin seslendirmesi olarak kalmakta ve anlama basamağına yükselememektedir. Yılmaz ve Köksal (2008) okuduğunu anlamayı, okumanın temeli sayarak anlama olmadan yapılan bir okumanın okuma değil, yalnızca seslendirme olduğunu aktarmışlardır.

Okuma süreci anlamayla sonuçlanmıyorsa bir anlam ifade etmez. Çakıcı (2005), bir metnin anlaşılmasının bireyin önceki yaşantısından elde ettiği bilgiler yoluyla sağlandığını aktarmıştır. Bu durumda, okudukça kazanılan yeni bilgiler zihinde önceden edinilmiş bilgilerle birleşerek daha geniş şemalar oluşturur. Okuyucu bu sayede daha çok kavram, olay, nesne ve olguya ilişkin bilgi sahibi olur. Karşısına çıkan yeni bilgileri daha rahat öğrenir duruma gelir ve bilgi birikimini arttırır. Bu, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Okuduğunu anlamada başarılı olmanın bireyler açısından birçok faydası olacaktır. Okuduğunu anlayan bireyler amacına uygun okumalar yapabilir; neyi, neden okuması gerektiğini bilir. Swan (1992)'a göre kişilerin okuduğunu anlamada başarılı

olmaları, okudukları metinlerde en alt seviyede yanlış anlama ve en üst düzeyde bilgi edinme yoluyla etkin bir biçimde okuyabilmeleri anlamına gelir.

Okuduğunu anlayan bireyler, okul hayatında başarının yanı sıra günlük hayatlarında kendilerine lazım olan bilgilerden yeterince faydalanmak suretiyle kendilerini geliştirme konusunda daha şanslı bireyler olmaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998)'e göre çocuklar günümüzde sinema, televizyon, radyo vb. iletişim araçlarından görme ve işitme aracılığıyla birçok bilgi, beceri ve hatta görüş ve tutum edinebilmektedirler. Lakin bu, çocukların yetişmesi için yetersizdir. Çünkü yetişmekte olan bir bireyin çok daha geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmesi, bu kaynaklardan ihtiyaçları ölçüsünde faydalanması gerekir. Bu da yalnızca okuma ile mümkündür. Okullarda okutulan derslerin büyük bir bölümü, iyi bir okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirdiği için okul yaşantısı da büyük ölçüde okumaya dayanır.

Temizkan (2009)'a göre okumanın temel amacı anlama yeteneğini kazanmaktır. Yazar metinde okuyucuya bir mesaj vermeye çalışır. Okuyucu da önceki deneyimlerinden hareketle yazarın vermek istediği mesajı almak ister. Dolayısıyla anlama, okuyucunun eski bilgileri ile yazarın sunduğu bilgilerin karşılaştırılarak eski ve yeni arasında bütünlük kurulmasıdır. Okuma, gerçek amacına anlama ile ulaşır.

Beydoğan (2010) okuma anlama sürecinde bireyin tüm dikkatini metne odaklayarak zihnini, metinde verilen mesajları algılama, ayırt etme, anlamlandırma, yeniden düzenleyip sunma noktasında yoğun şekilde kullandığını aktarmıştır.

Okuma ve okuduğunu anlama bir zincirin halkaları gibi birbirini takip eder niteliktedir. Demirel (2003)'e göre okuma ve anlama iki ayrı çaba gibi görünse de aslında birbirlerine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, dolayısıyla okuduğunu da anlamak ister.

Kişinin yaşadığı toplumla olan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütmesinde ve kendi özelliklerinin farkına varmasında okumanın katkısı söz konusudur. Özdemir

(1983) bireyin kendini tanıması ve üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesini okuma gücünü kazanmasına bağlamaktadır. Bireyin yeryüzünde bulunduğu konumu ve varoluş nedenini açıklamasında da okuma önemli bir yere sahiptir. Okuma bu denli büyük bir öneme sahipken anlama olmadan gerçekleşmesi boşuna olacaktır. Örnek olarak İngilizce bilmeyen bir bireyin İngilizce bir metni okuması fakat okuduklarını anlayamaması verilebilir (Yılmaz ve Köksal, 2008).

Okuduğunu anlamanın okul başarısı üzerinde doğrudan etkisi vardır. Okuduğunu anlayan bireyler okul ortamında başarılı öğrenciler olurken okuduğunu yeterli düzeyde anlayamayan öğrenciler daha az başarılı olmaktadır. Küçük (2002) okuldaki başarısızlığın nedenlerini okuduğunu anlayamama ve çevreyle yetersiz iletişime bağlamaktadır. Okuduğunu belirli bir düzeyde anlayamayan öğrenciler gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde başarısız olmaktadır.

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

1. Okuyucu ile İlgili Faktörler:

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

2. Metinle İlgili Faktörler

- a. Metnin türü,
- b. Metnin anlatım düzeni, yapısı,
- c. Metnin dil ve üslubu,
- d. Metnin fiziksel nitelikleri (Coşkun, 2002).

Tayşi (2007) okumanın amacına ulaşabilmesinin anlamayla gerçekleştiğini, önemli olanın öğrenmeye çok fazla zaman ayrılması değil, kişilerin okuduklarını anlaması olduğunu aktarmıştır. Aksi halde bireylerin belli bir düzeyin üstünde

öğrenmeleri gerçekleştiremeyecekleri için okuduğunu anlama becerisine yönelik çalışmaların öğretimin ilk kademesinden itibaren başlaması gerektiğini belirtmiştir.

Robinson ve Good'a (1987) göre okuduğunu anlama üç kategoriye ayrılır. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır.

1. Basit anlama: Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.

2. Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama şu becerileri gerektirir: Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktıları ve etkileri test etme, imâ edilen mânâları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlâya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma.

3. Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:

Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,

Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,

Konuyu ortam açısından değerlendirme,

Ortamdaki dili değerlendirme,

Ortamın genel yapısını değerlendirme,

Yazarın uzmanlığını değerlendirme,

Bilgi kaynaklarını değerlendirme (Akt. Yılmaz, 2008).

2.4.1. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler

Dar bir görüş açısına sahip olup kelimeleri teker teker okuyan ve ses organlarına bağlı problemler yaşayan bireyler okumada güçlük çekerler. Bunun yanında fiziksel ve zihinsel problemler de okumanın önüne çıkan diğer engeller olmaktadır.

Yalçın (2006)'a göre okuma eğitimi, sürekli ve planlı yapılması gereken bir faaliyettir. Okuma sürecinde meydana gelen aksaklıklar okumayı ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkiler. Eğitim-öğretime verilen aralar ya da öğretim sürecinde oluşan kesintiler okuma eğitiminin gelişmesini engelleyen faktörlerlendir.

Okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen faktörler arasında psikolojik nedenler de yer almaktadır. Bireylerin okumaya yönelik olumsuz tutumlarının anlamayı etkilemesinin yanında okumayla ilgili ön yargılar, “okuduğumu anlayamıyorum” düşüncesi, kişileri pasif birer okur hâline getirerek okumayı başarısız kılmaktadır.

Okuma esnasında yapılan heceleme, geri dönme, atlama vb. okumayı yavaşlatarak anlamayı olumsuz etkiler. Cain, Bryant ve Oakhill (2004)'e göre birleştirme ya da çıkarma gibi metin anlama süreçlerinde çok fazla işlem kapasitesi harcanması sebebiyle yavaş ya da yanlış okumanın, anlamayı olumsuz etkilediği ileri sürülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan başka okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen birçok faktör vardır. Yantır (2011)'a göre “Dikkatin metin üzerinde odaklaşmaması, metni özümseyememe, dil bilgisi ve kelime yetersizlikleri, okuma donanımına sahip olmama, sosyo-ekonomik faktörler, bilgi düzeyi okuduğunu anlamayı etkilemektedir” (s. 23).

2.5. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama İlişkisi

Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığı, varsa bu ilişkinin hangi düzeyde olduğu konusunda çeşitli uzmanlar ve araştırmacılar tarafından farklı görüşler sergilenmiştir. Bu konudaki görüşler aşağıda aktarılmaya çalışılmıştır:

Harris ve Sipay (1990)'a göre okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik sürekli geçerli bir karara varmak olanaksızdır. Bir başka ifadeyle, okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi etkileyen birçok faktör vardır. Okuyucunun yaşı, zekâ düzeyi, entelektüel durumu, okuma hedefi, okudukları hakkında ön bilgiye sahip olup olmaması ve okunan metinlerin türü gibi etkenler okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi etkilemektedir.

Shores ve Husbands (1950)'ın okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında olumsuz olduğu yönündeki tespitleri Harris ve Sipay (1990)'ın yukarıdaki görüşlerini haklı çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, zeki bireylerden oluşan gruplarda hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zekâ seviyesi düşük olan bireylerden oluşan gruplarda ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksektir. Bu durum zekâ seviyesinin okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi etkilediğini göstermektedir.

Blommers ve Lindquist (1954) ise okunan metnin türünün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkide etkili olduğunu, matematiksel ifadeler kullanılan ve bilimsel konularda yazılmış olan metinlerde okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin düştüğünü savunmuşlardır.

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin normal okumalarda, hızlı okuma tekniklerine göre farklı olup olmadığı tartışılan bir konu olmaktadır. Birtakım uzman ve araştırmacılar, bu ilişkinin belli bir seviyeye kadar olumlu, belli bir seviyenin üstünde olumsuz olacağını iddia ederken, bazıları hızlı okuma tekniklerini kazanmış

bireylerde okuma hızı ve okuduğunu anlama ilişkisinin devamlı olumlu düzeyde seyredeceğini savunmuşlardır. Carver (1982) araştırmasında yüksekokul öğrencilerinin dakikada 250 kelime hızla okuduklarında %80–90 arası bir anlama düzeyine erişebildiklerini, anlama düzeyinin bir dakikada 500 kelimelik okuyuşta %40'lara, 1000 kelimelik okuyuşta ise %15-20'lere kadar düştüğünü aktarmaktadır. Carver'a göre, dakikada 300 kelimelik bir okuyuş sonrasında anlama düzeyinde düşüş olmakla beraber dakikada 600 kelimenin üstünde bir hızda yapılan okuma tam bir okuma sayılamaz. Bu şekilde yapılan okumalar, yüzeysel olarak bakma ve göz atarak tarama (skimming and scanning) yapmaktır (Akt. Harris and Sipay, 1990).

Tazebay (1995)'ın yaptığı çalışmada, ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada, yavaş okuyan öğrenciler, hızlı okuyan öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anlamışlardır. Araştırmacı, bu durumun yetişkin okuyucularda tam tersi şeklinde olumlu bir seyir izleyebileceğini aktarmıştır.

Sticht (1984) bireylerin bir dakikada anlayarak en fazla 250–300 kelime arasında okuyabileceğini; dakikada 300 kelimenin üstünde bir hızla yapılan okumalarda anlama düzeyinin düşeceğini iddia etmektedir. Ancak Sticht'in bu görüşünün aksine “hızlı okuma teknikleri”nin hem okuma hızını hem de anlama düzeyini geliştirdiğini savunanlar araştırmacı ve uzmanlar da vardır.

Akçamete ve Güneş (1992), hazırladıkları “Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı”nı üniversite öğrencilerinden meydana gelen bir deney grubuna, haftada iki gün olmak üzere 15 hafta süreyle uygulamışlardır. Yapılan uygulamalar neticesinde, hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubunun, bu eğitimi almayan kontrol grubuna göre “tam okuma”da, gerek okuma hızı gerekse de anlama düzeyi bakımından anlamlı düzeyde bir üstünlük sağladığını tespit etmişlerdir.

Akçamete (1989) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumlu ancak düşük bir ilişkinin var olduğunu tespit etmiştir ($r = .20$). Araştırmacı, bu ilişkinin düşük çıkma sebebini öğrencilerin anlama puanlarının

ranjı ve standart sapmasının çok küçük olması, puanlar arasında ayrılaşmanın oluşmaması gibi ölçme ile ilgili bazı niteliklere bağlamıştır.

Coşkun (2002) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuma hızı ile anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmek amacıyla üç farklı metin türü (gazete haberi, bilimsel metin, edebi metin) üzerinde korelasyon analizi yapmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında düşük ancak pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Dedebali (2008) hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla 48 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde bir çalışma yürütmüştür. İki deney ve iki kontrol grubunun yer aldığı çalışmada altı haftalık uygulama yapılmış, yapılan uygulamanın sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Bozan (2012) hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deney grubuyla yapılan beş haftalık uygulama sonucunda hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Hızlı Okuma

Anlam kaybetmeden bir dakikada okunan kelime sayısını kademeli olarak artırmak için gözün görüş alanını genişletme ve beynin algı hızını artırma çalışmalarının oluşturduğu teknikler bütününe “Hızlı Okuma Teknikleri” denmektedir. Hızlı okuma çalışmalarında öncelikle göz kaslarının sağa-sola, yukarı-aşağı ve çapraz hareketlerini geliştirici çalışmalar yapılır. Bu sayede daha hızlı sıçramalar yapan ve daha geniş bir alana hâkim olan gözlere sahip olunur. Ardından beynin algı hızını artıran çalışmalara geçilir. Çalışmalar birbirini tamamlayacak şekilde; heceden kelimeye, kelimedenden

cümleye, cümleden paragrafa şeklinde devam eder. Hızlı okuma teknikleri eğitimi sonunda amaç, yavaş okuma alışkanlıklarından sıyrılmış, eski okuma hızını yeterli anlamayı sağlamak kaydıyla en az iki kat artırmış bireyler ortaya çıkarmaktır.

Hızlı okuma çalışmalarında okuma hızı ve anlama düzeyi birbirini destekler şekilde artmalıdır. Çalışmalarda sadece okuma hızına yoğunlaşılması yanlış olacaktır. Hızlı okuma çalışmalarının başlamasıyla okuma hızının kademeli olarak artmasını anlama düzeyinin artışı takip etmelidir. Demir ve Demir (2012)'e göre hızlı okuma, aynı zaman diliminde, anlamı korumak koşuluyla daha fazla kelime okumaktır. Anlam kaybetmeden okuma hızını 2 ile 5 kat arası artırmak gerçekçi ve ulaşılabilir bir hedeftir. Okuma hızının her bir kat artışında da anlama düzeyinin %12 civarında yükseldiği tespit edilmiştir.

Kayalan (2003)'a göre hızlı okuma denildiğinde bir dakikada okunan sözcük sayısına odaklanılmaktadır. Ancak bu yanlış bir izlenimdir. Hızlı okuma aynı zamanda etkili okumadır. Hızlı okuma işleminde hızın önemli bir unsur olmasına karşın okunanlar bellekte korunmuyorsa ışık hızını aşan bir okuma bile işe yaramayacaktır.

Hızlı okuma çalışmalarının başlangıcında yavaş okumaya alışmış gözler başlarda biraz zorlanma yaşayabilir. Eski okuma alışkanlıklarının terk edilip yeni bir okuma alışkanlığı kazanılması sırasında bu tarz zorlukların olması normal karşılanmalıdır. Karahan ve Karahan (2013) anlayarak hızlı okuma tekniklerinin, bu teknikleri öğrenmeye başlayan kişilerin ilk defa uygulayacakları, okumanın öğrenildiği günden itibaren kullanılan okuma şeklinin yerine geçecek yeni bir sistem olduğunu; hızlı okuma tekniklerini öğrenmek isteyenler için başlangıçta eski okuma alışkanlıklarını terk etmenin çok kolay olmayacağını ancak kararlılıkla yapılan düzenli egzersizler sayesinde kişilerin bu durumun üstesinden gelebileceğini aktarmışlardır.

Hızlı okuma tekniklerinde sessiz okuma yoluyla kelimelerin içten seslendirme yapılmadan sadece gözlerle görülerek algılanması esastır. Karaeloğlu (2011)'na göre hızlı okuma gözleri tembellikten kurtararak, daha çabuk ve daha geniş görmeye alıştıran, okuma esnasında gözlere belli bir ritim kazandıran tekniklerdir. Hızlı okumada

kelimeler teker teker değil, ikişerli hatta üçerli bloklar hâlinde görülerek okuma sürdürülür. Hatta zamanla cümlelerin ya da paragrafın tamamının görülmesi de mümkün olur. Gözler bu sırada sanki kelimelerin, cümlelerin fotoğrafını çeker gibi hareket ederek görüntüleri beyne gönderirler. Fotoğraflı çekilen kelime dizileri de beynin görme merkezinde anlamlandırılır.

Hızlı okuma teknikleri, her gün durmadan gelişen dünyamıza ayak uydurması gereken bireylerin önemli bir ihtiyacı hâline gelmiştir. Dedebali (2008)'ye göre "Gelişen dünya şartları, yeniçağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Okunması gereken eserlerin çokluğu, buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumak için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir" (s. 29).

Şahan (2011)'a göre, "Bilgi edinimi yaşamın niteliğini değiştirirken okuma, bilgilenme olayı giderek güncelleşmekte ve ivme kazanmaktadır. Bilgi insanı olma zorunluluğu daha yoğun bilimsel edimler daha az zamanda daha hızlı ve çok okuma, öğrenme, bilgiyi kullanma kazanımlarını gerekli kılmaktadır. Sanayi toplumlarından bilgi toplumlarına geçişte intellektüel ve bilişsel etkinliğin önem kazanması toplumsal ve tarihsel gelişimin doğal sonucudur. Yaşanılan süreçte "hızlı okumanın, bilişsel donanımın" güncelleşmesi de rastlantısal bir olay değil içinde bulunduğumuz zaman diliminin tarihsel türevidir" (s. VII).

Hızlı okuma tekniklerinin, okuma hızını ve anlama düzeyini artırmasının yanı sıra kişilere sağladığı birçok yarar vardır. Öğrencilerden yetişkinlere kadar okumayla iç içe olan her yaşta insanın hızlı okumanın kazanımlarından faydalanması mümkündür.

Saygın ve Kaya (2011)'ya göre "Hızlı okuma tekniği, okuma hızını 2-4 kat artırmayı amaçlayan, okunan metnin daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan, zamandan tasarruf ettiren, dikkati geliştiren ve kişileri verimli bir okuyucu hâline getiren beceridir. Bu beceriyi geliştiren kişiler, okumaları gereken çok sayıda dosya, rapor veya e-postayı kısa zamanda okuyabilirler. Sınavlara hazırlanan öğrenciler de uzun metinleri çok daha hızlı okuyup anlayabilirler. Kalıcı öğrenmeyi

ve konsantrasyonu sağlamakta önemli katkısı olan anlayarak hızlı okuma teknikleri ayrıca kişilere düzenli okuma alışkanlığını da kazandırır” (s. 17).

Ruşen (2012)’e göre “ÇHO (Çok Hızlı Okuma) kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek, daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini artırmaları demektir. Eksik ve yanlış okuma öğretimi yüzünden, yavaş okuma ve yeterince anlayamama sorunlarının ortadan kaldırılması, ÇHO teknikleri ile okuma hızının ve anlama düzeyinin artırılması amacıyladır” (s. 55).

Hızlı okuma çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yapılan çalışmalar değildir. Hızlı okuma tekniklerinin öğretilmesi amacıyla birçok bilgisayar programı kullanılmaktadır. Ancak bazı uzmanlar tekniğin öğretilmesinde bilgisayar programlarına mesafeli yaklaşmaktadır.

Ercan (2005)’a göre “Hızlı okumada okuyucunun görme açısının genişletilmesine yardımcı olan film ve mekanik aygıtlar veya cihazların varlığı yadsınamaz. Fakat hiçbir araştırmacı henüz bu aygıtların hızlı okumada daha etkin olduğunu kanıtlamamıştır. Araştırmacılar, yalnızca daha hızlı okumak için araç yaratmışlardır. Bilgisayar bunların başında gelmektedir. Bu tür cihazlar yazılım ve tekniklerle seri okuma sürecini hızlandırmıştır. Gerçekte alışkanlık olarak, görme açısı genişletilmeden hızlı okunamaz. Eğer okuma hızınız daha hızlı okuma çabası ile artmışsa, bu bilmeden veya hissetmeden görme açınızı genişletmenizdir. Bu, bisiklete binme sürecine benzer. Şöyle ki ya görme açısını genişletecek veya hızlı okumaya kendinizi alıştırarak sonuçta görme açınız kendiliğinden genişleyecektir. Kısaca hızlı okumanın tek koşulu, görme açısını genişleterek gözün bir anda birden çok, ne kadar çok olursa o kadar hızlı, sözcüğü görmesini sağlamaktır” (s. 83).

Küçük (2012)’e göre “Hızlı okuma teknik, psikolojik ve fizyolojik yetkinlikler bütünüünün okuma disiplinde insanı ulaştırabileceği en yüksek noktadır. Hızlı okuma, cümlelerin anlamını okumadır. Metnin bütünüünün anlamına en kısa sürede ulaşmaktır” (s. 78). Aynı yazar hızlı okuma tekniklerini aşağıdaki gibi aktarmıştır:

- Hızlı okuma, hangi metnin hangi hızda ve şekilde okunursa, en iyi ve kalıcı anlamayı sağlayacağımız bilgi ve becerisini kazanmaktır.
- Hızlı okuma, bireysel etkili öğrenme yöntemlerimizin analiz ve tespitini yapıp buna göre okuma şeklimizi belirlemektir.
- Hızlı okuma, dikkatin en yoğun şekilde okunan metne verildiği ve anlamının en yüksek olduğu okumadır.
- Hızlı okuma, okuma eylemine etken tüm faktörlerin tek tek irdelenip, okuma eyleminden elde edilecek faydanın en yüksek seviyeye getirildiği durumdur.
- Hızlı okuma, çağın gelişmelerinin tüm okumalarımıza uyarlanarak sağlanan okuma disiplini.
- Hızlı okuma; istek, inanç, yeterlik, gereklilik, çalışma ve başarıdır (Küçük, 2012: 78).

Güneş (2009)'e göre “Yapılandırıcı yaklaşıma göre hızlı okuma, yazı denilen çizgilerin anlamını araştırma, keşfetme, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve zihinde yapılandırmadır. Hızlı okuma yüzeysel bir okuma değildir. Sadece çapraz ya da düz okuma da değildir. Tam tersine hızlı okuma, anlayarak ve zihinde yapılandırarak yürütülen okumadır. Hızlı okuma sürecinde okuma, anlama ve zihinde yapılandırma işlemleri daha hızlı yürütülmektedir. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda hızlı okuma ayrı bir alan olarak ele alınmakta, öğretim süreci, aşamaları, öğretilecek beceriler ve teknikler çeşitli araştırmalarla saptanmaktadır” (s. 5).

2.6.1. Hızlı okumada tarihsel süreç

Hızlı okumanın tarihsel gelişimi konusunu birçok kaynak (Koyuncu, 2007; Baran, 2008; Kondu, 2008; Aydın, 2012; Küçük, 2012; Ruşen, 2012; Türkkan ve Türkkan, 2012; Karahan ve Karahan, 2013) İkinci Dünya Savaşı sırasında İngiliz pilotların gözlerinin daha hızlı görmesi amacıyla geliştirilen birtakım çalışmaların faydalı bulunması sebebiyle savaş sonrasında da bu çalışmaların kullanılmaya devam edilmesi sonucu ortaya çıkan teknikler olduğunu aktarmışlardır. Ancak Güneş (2009)'in

bu konudaki ayrıntılı araştırması hızlı okuma teknikleriyle ilgili çalışmaların aslen çok daha eskilere dayandığını göstermektedir.

Güneş (2009) hızlı okumada tarihsel süreci şu şekilde özetlemiştir:

“Hızlı okuma çalışmaları çok eski yıllara dayanmaktadır. Claude-François Lizarde de Radonvilliers, 1768 yıllarında Fransa'da hızlı okumanın temelini oluşturan ilk çalışmaları gerçekleştirmiştir. Radonvilliers, kral çocuklarının eğitiminde hızlı okuma tekniklerini kullanmıştır. Kral çocuklarının okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli teknikler uygulamış, kelimelerin anlamlarını iyi öğretmek için resimlerden yararlanmıştır.

1843 yılında Leclerc (Fransız Noter), etkili bir okuma için önceden düşünme ve tahmin etmenin çok yararlı olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca kelime kelime okumanın zararları üzerinde durmuştur. Leclerc, metnin ve cümlenin genel anlamından hareketle kelimelerin anlamını bulma, metin okunabilirliği gibi konularda da ilk çalışmaların temelini atmıştır.

1878 yılında Dr. Émile Javal (Sorbonne Üniversitesi Optalmoloji Laboratuvarı Müdürü), gözün bir kelimeyi saniyenin dörtte biri kadar sürede tanıdığını ve anladığını bulmuştur. Günümüzdeki uzman bir okuyucuda kelime tanıma ve anlama daha hızlı olmaktadır.

1897 yılında Filozof Henri Bergson, okuma teknikleri ve özellikle seçmeli okuma ile ilgilenmiştir. Seçmeli okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklamıştır.

1905 yılında yine Emile Javal gözün sıçramalarla hareket ettiğini, bu sıçramalar sırasında kelimeleri tanıdığını, her kelimenin ayrıntısını incelemediğini, bazılarını bütün olarak tanıdığını açıklamıştır.

1923 yılında İsviçreli Jean Piaget, Radonvilliers tarafından oluşturulan hızlı okuma yöntemini biraz daha geliştirmiştir.

1930 yılında Amerikalı Dr. William H. Bates, anlama kolaylığını araştırmıştır. Anlamada bireyin dikkat yoğunlaştırması ve fiziksel durumu üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmalarda bilinçli bir okuma alışkanlığını kazanma ile okumada bazı göz hastalıklarının önemi üzerinde durmuştur. Örneğin miyop, astigmat, hipermetrop vb. Göz hastalıkları olan çocuk ve yetişkinlerde hızlı okumanın zorluklarını dile getirmiştir. Ayrıca okuyucuya göre metin okuma yönteminin değiştiğini, okuma ve anlamanın farklılaştığını açıklamıştır. Etkili bir görüş için görme alanının genişletilmesi gerektiğini belirtmiştir.

1936 yılında Belçikalı Ovide Decroly, okumak ve metinden bilgi almak için metne yoğunlaşmak gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca okuma sürecinde okuyucunun amaçları ile amaçlarına uygun teknikleri birleştirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

1940 yılında Amerikan ordusunda hızlı okuma kursları vermeye başlanmıştır. Ancak bu kurslarda çocuklara uygulanan hızlı okuma yöntemlerinin aynısı uygulanmıştır.

1959 yılında Evelyn Wood, genç ve yetişkinlere yönelik hızlı okuma yöntemlerini geliştirmiştir. Wood, 10 dakikada 45 sayfa okuyan profesöründen çok etkilenmiş ve hızlı okuma çalışmalarına başlamıştır. Evelyn Wood, hızlı okuyucuları gözleyerek, çeşitli araştırmalar yaparak, kendine özgü hızlı okuma yöntem ve tekniklerini geliştirmiştir. Amerikan yöntemi olarak bilinen bu teknikler daha çok temel bilimler alanındaki dokümanları okumaya yöneliktir. Bu yöntem John F. Kennedy'e de öğretilmiştir. Kaynaklara göre John F. Kennedy dakikada 3000-5000 arası kelime okuyordu. Bu şekilde ABD'de geleceğin başkanlarına hep Evelyn Wood yöntemiyle hızlı okuma teknikleri öğretilmiştir. Daha sonraları hızlı okuma teknikleri çeşitli kurslar aracılığıyla hızla yayılmaya başlamıştır.

1968 yılında François Richaudeau, metinlerde okunabilirlik ve hızlı okuma ile ilgili yeni çalışmalar yapmıştır. Özellikle harf, şekil, harf grupları ve kelimeleri hızlı tanıma becerilerini geliştirmek için yeni teknikler geliştirmiştir.

Bu şekilde gelişen hızlı okuma yöntem ve teknikleri 1970 yılından sonra hızla yayılmıştır. Günümüzde eğitim programlarında ders ve konu olarak yer almakta, çeşitli kurslar aracılığıyla yetişkinlere de hızlı okuma öğretilmektedir” (s. 9).

2.6.2. Hızlı okumanın programdaki yeri

Son yıllarda ülkemizde hızlı okuma konusunda yapılan çalışmalara yoğun bir ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu konuda birçok eserin çevirisi ve yayını yapılmış, seminerler ve kurslar düzenlenmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığında Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 06.10.1997 tarih ve 157 sayılı kararı ile “Hızlı Okuma Teknikleri” dersi programının 1998–1999 öğretim yılından itibaren liselerde uygulanması kabul edilmiştir. Ancak gerekçesiz bir kararla, Milli Eğitim Bakanlığı’nda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.11.2007 tarih ve 193 sayılı kararı ile yeni hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri’nde “Hızlı Okuma Teknikleri” dersine yer verilmemiştir (Dedebali, 2008).

2.6.3. Hızlı okuma çalışmalarının içeriği

Hızlı okuma çalışmalarında öncelikle hedef kitlenin okuma hızı ve anlama düzeyi tespit edilir. Ardından hedef kitlenin mevcut okuma hızını ve anlama düzeyini artırmak için aşağıdaki çalışmalar yapılır:

- 1- Hedef kitleye okuma hızının ve anlama düzeyinin önündeki engeller tanıtılır. Bu engelleri aşmak için neler yapılması gerektiği anlatılır.
- 2- Hızlı okuma çalışmalarının sessiz okuma yoluyla olacağı hedef kitleye aktarılacak hedef kitleyi sessiz okumaya alıştırmaya çalışılır.
- 3- Sağlıklı bir okumanın nasıl yapılması gerektiği anlatılır. Nerede, nasıl bir okuma davranışının sergilenmesi gerektiği aktarılır.
- 4- Okuma motivasyonunun nasıl artırılacağı anlatılır.

- 5- Kelime ve kelime gruplarını daha hızlı kavrama çalışmaları yapılır.
- 6- Aynı anda birden fazla kelimeyi algılayabilme çalışmaları yapılır.
- 7- Hangi metnin hangi hızda okunması gerektiği, her metnin aynı hızda okunmayacağı anlatılır.
- 8- Hedef kitlenin görme yelpazesini genişletme (gözün bir duruşta gördüğü harf sayısını artırma) çalışmaları yapılır.
- 9- Olay ve durumları daha çabuk algılama ve kavrama çalışmaları yapılır.
- 10- Kelime hazinesini artırıcı çalışmalar yapılır.
- 11- Tam okuma yöntemlerinin uygulanması öğretilmeye çalışılır. (amaç belirleme, okuma tekniğini seçme, anahtar kelimeleri bulma, tahmin etme, okuma esnasında ve okuma öncesinde sorulan soruların doğruluğunu belirleme)
- 12- Seçmeli okuma yöntemlerinin uygulanması öğretilmeye çalışılır. (kaymağını alma, yerini bulma, işaretleme teknikleri, anahtar kelimeleri bulma, çapraz okuma, tahmin etme, okuma esnasında ve okuma öncesinde sorulan soruların doğruluğunu belirleme)
- 13- Ekran okuma becerisi kazandırılmaya çalışılır.
- 14- Hızlı okuma yöntem ve teknikleri çeşitli metinler üzerinden uygulanır.

2.6.4. Hızlı okumada eğitiminin katkıları

Baran (2008)'a göre hızlı okuma becerisine sahip olan öğrenciler:

- Kitap okuma alışkanlığına sahip olurlar.
- Kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin sözcük dağarcıkları gelişir. Artık kendilerini daha iyi ifade edebilirler.
- Ödevlerini daha kısa sürede bitirip diğer etkinliklere daha fazla zaman ayırabilirler.
- Okuma ve anlama hızları arttığı için daha kısa zamanda daha çok soru çözmeye başlarlar.

- SBS ve YGS'ye girecek öğrenciler, hazırlanma aşamasında 5 dakikada 6-7 soru ancak çözebiliyorken artık aynı sürede 12-13 soru çözebilme başarısını gösterirler.
- Daha hızlı okuyup soruları daha hızlı çözen öğrencilerin özgüveni artar ve “Bunları yapabildiğime göre bugüne kadar başaramadığım birçok şeyi de rahatlıkla başarabilirim.” inancı gelişir.
- Hızlı okuma becerisine sahip öğrencilerin iyi bir fen lisesini kazanmaları veya üniversitede güzel bir bölüme yerleşmeleri artık daha kolay bir hâle gelir (s. 9).

2.6.5. Hızlı okuma teknikleri etkinlik örnekleri

Hızlı okuma çalışmalarının başında görme çevikliğini artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler öğretilmektedir. Bu etkinlikler kelimeleri daha hızlı görmeyi ve kavramayı sağlayarak okuyucuya hız kazandırmaktadır. Söz konusu çalışmalar alt başlıklar hâlinde verilmeye çalışılmıştır:

2.6.5.1. Gözün aktif görme alanını genişletme etkinlikleri:

Rayner ve Sereno (1994)'ya göre, göz bir metni okumak için odaklandığında üç temel alan oluşur:

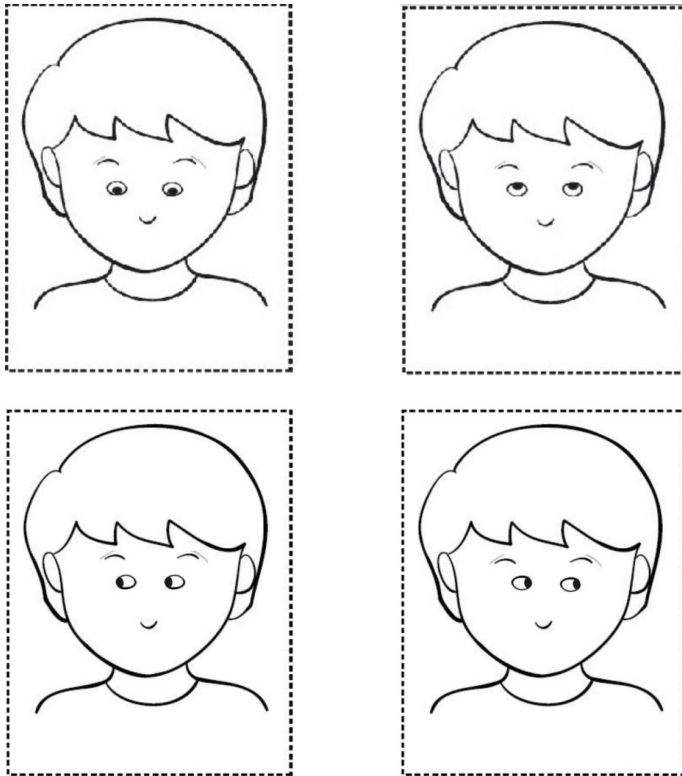
***Fovel alan:** Gerçek odaklaşmanın, görme ve anlamlandırmanın olduğu alandır. Burada 2 derecelik bir açı oluşmakta ve aşağı yukarı 6-8 harflik bir görüş gerçekleşmektedir.

***Parafovel alanlar:** 15-20 harflik bir kısmı kapsamakta ve okumayla ilgili ipucu sağlamaktadır.

***Periferal (yan) alanlar:** Anlamlandırılmayan fakat hissedilen, parafovel alanlardan sonraki alanlardır.

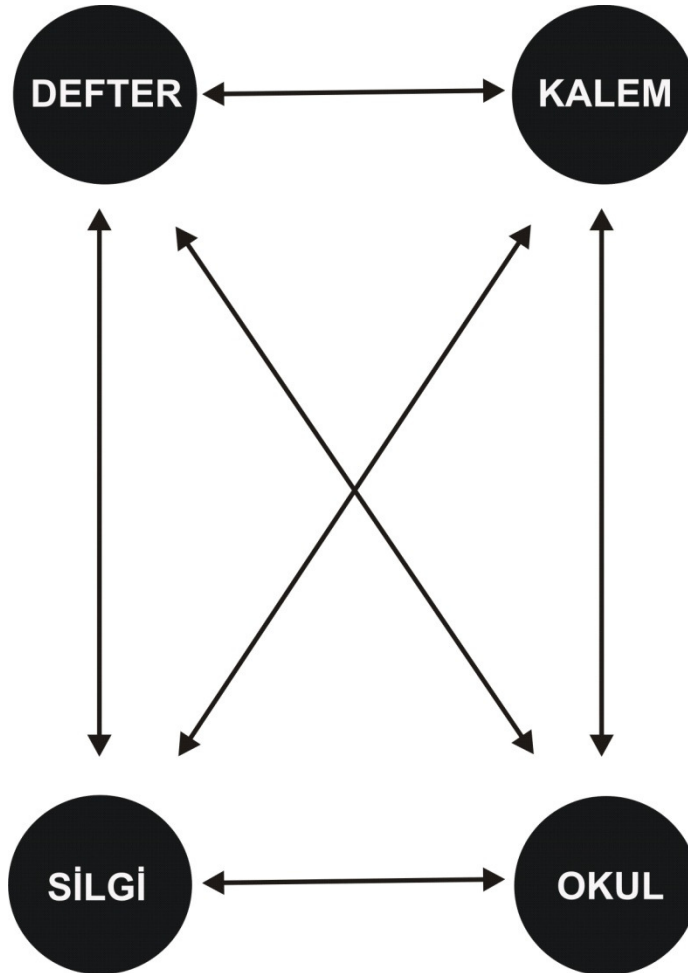
Hızlı okumada amaç fovel, parafovel ve periferel alanların genişliğini başka bir ifadeyle aktif görme ve kavrama alanını artırmaktır (Akt. Akyol, 2006).

Hızlı okuma tekniklerinin ortaya çıkış sürecinde kâğıt üzerinde yapılan çalışmaların yanı sıra “takistoskop” adı verilen ve kelimelerin daha hızlı görülmesi ve daha çabuk kavranması prensibi üzerine çalışan bir makine kullanılmaktaydı. Bu makine kelimeleri saniyenin belli birimindeki hızlarda sistematik olarak gösterip kaybediyordu. Bu sayede gözün kelimeleri daha hızlı görmesi ve zihnin daha çabuk algılaması sağlanıyordu. Zamanla teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu makine yerini çok daha gelişmiş bilgisayar programlarına bıraktı. Hızlı okuma çalışmalarında gözün görüş alanını genişletmek amacıyla takistoskop programının kullanılmasının yanı sıra kâğıt üzerinde yapılan birtakım çalışmalarla da gözün görüş alanını genişletme çalışmaları yapılmaktadır. Aşağıda gözün aktif görme alanını genişletmek amacıyla kullanılan etkinlikler sırasıyla verilmiştir.



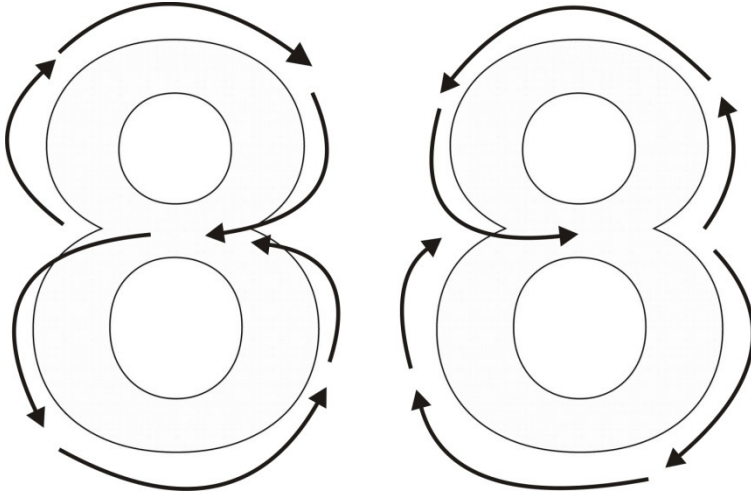
Şekil 2.1. Gözü esneterek görme alanını artırma çalışması

Şekil 2.1'deki çalışmada baş hareket etmeden gözler yukarı ve aşağı, aynı şekilde sağa ve sola hareket ettirilir. Her hareket belli sayıda yapılır ve hareket hızı gittikçe artırılır.



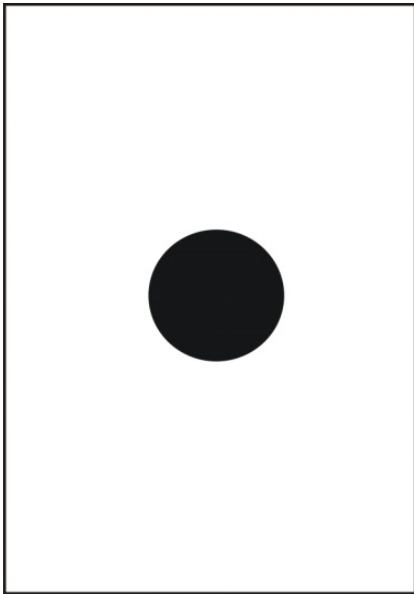
Şekil 2.2. Gözü esnetirken iç seslendirmeyi yok etme çalışması

Şekil 2.2'de kutucukların içerisinde yer alan kelimeler içten seslendirme yapmadan fotoğraf çeker gibi görülür ve oklar takip edilerek hızlı bir şekilde diğer kelimeler görülmeye çalışılır. Her seferinde biraz daha hızlı odaklanmaya çalışarak ve belli sayıda yaptıktan sonra okuma yönü değiştirilerek devam edilir. Çalışma esnasında gözlerin kırılmamasına, kendiliğinden kırılana kadar çalışmanın sürdürülmesine dikkat edilir. İç sesi yenmek amacıyla da fotoğrafik okuma devam ederken kişi içinden başka sözcükler (örneğin “insan”) geçirmelidir.



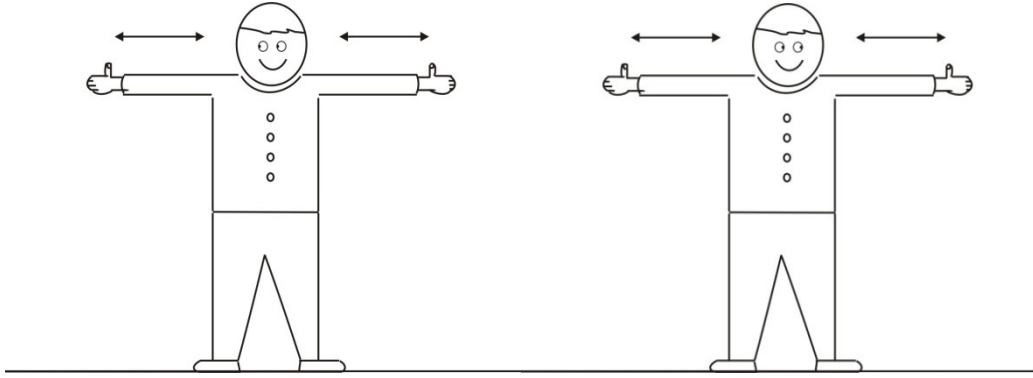
Şekil 2.3. Gözün esnekliğini artırma çalışması

Şekil 2.3'te 8 rakamının üzerindeki ok işaretleri yönünde gözler yoruluncaya kadar hareket ettirilir. Gözler dinlendirildikten sonra aynı hareket ters yönde tekrar edilerek gözün esnekliği artırılmaya çalışılır.



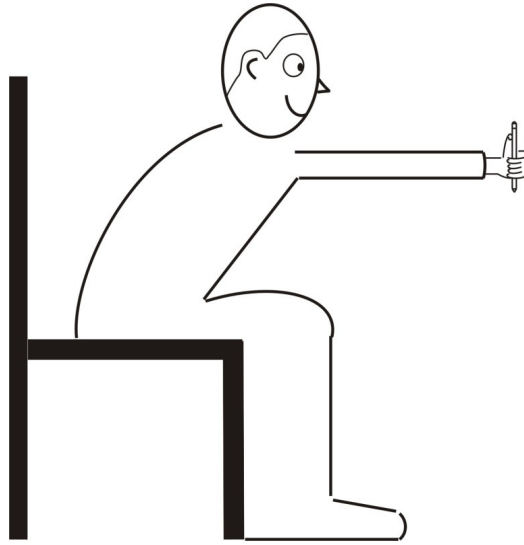
Şekil 2.4. Gözü bir noktaya odaklayarak konsantrasyonu artırma çalışması

Şekil 2.4'te A4 kâğıdının ortasına çizilen büyükçe bir siyah noktaya 2 metre uzaktan 2-3 dakika bakılarak odaklanmanın artırılmasına çalışılır.



Şekil 2.5. Gözün sıçrama hızını artırma çalışması

Şekil 2.5'te eller iki yana açılarak baş karşıya doğru bakıyorken gözler sağa ve sola hareket ettirilerek baş parmaklar görülmeye çalışılır. Böylece gözün sağdan sola ve soldan sağa daha hızlı hareket etmesi sağlanmaya çalışılır.



Şekil 2.6. Gözün esnekliğini artırarak oryantasyon kazandırma çalışması

Şekil 2.6'da ele alınan bir kalemin uç noktasına odaklanılarak burna yaklaştırılır. Birkaç saniye tuttukten sonra yavaş yavaş uzaklaştırılır. Çalışmayı yaparken gözleri kırpmamaya, gözler kendiliğinden kırpılınca kadar devam etmeye özen gösterilerek belli bir sayıda yapılır.

2.6.5.2. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışmaları

Hızlı okuma tekniklerinde en önemli unsurlardan biri de göze ritim kazandırma çalışmalarıdır. Okuma esnasında sıçrama ve duraklama yapan gözler duraklamalar vasıtasıyla kelimeleri tespit ederek beyne gönderir. Buna bağlı olarak gözler ne kadar hızlı sıçramalar yapar ve ne kadar az duraklamalar yaparsa okuma hızı o kadar artar. Gözler belli bir ritim kazandıktan sonra göz-beyin etkinliği ile görülen kelimeler daha iyi anlaşılır. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışmalarında kelimeler alt ve orta noktalarından işaretlenir ve okuyucuya bu işaretlere bakarak okuması anlatılır. Bu sayede kelimeler doğru bir bakış açısıyla görüleceği için daha sağlıklı bir okuma yapılması mümkün olur. Aynı zamanda harf, kelime veya sayı grupları üzerinde işaretlemeler yaparak ve giderek genişleyen etkinlikler üzerinde çalışılarak gözlerin daha geniş bir alanı kavraması amaçlanır. Bu da aynı anda birden fazla kelimenin fotoğraflanarak beyne gönderilmesini sağlar. Aşağıda gözlere ritim kazandırmak amacıyla kullanılan etkinlikler sırasıyla verilmiştir.

1	2	3	3	8	6
	*			*	
5	2	1	4	2	9
	*			*	
6	9	2	5	7	4
	*			*	
9	3	6	1	5	8
	*			*	
2	7	8	2	8	3
	*			*	
4	6	7	9	6	1
	*			*	
3	5	8	3	1	4
	*			*	
5	8	3	6	9	2
	*			*	
1	8	8	2	7	0
	*			*	
2	0	5	8	9	1
	*			*	
6	5	4	9	8	7
	*			*	
5	4	2	9	7	5
	*			*	
7	3	1	8	8	4
	*			*	

Şekil 2.7. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – I

Şekil 2.7’de sayıların altındaki yıldız işaretine odaklanılarak tek bir bakışla üç sayının birden algılanması sağlanmaya çalışılır. Her bir satır için bir kez odaklanılır.

135798	349376	827651
*	*	*
638256	524971	916359
*	*	*
629463	296483	749875
*	*	*
867564	298366	143562
*	*	*
786579	575623	294354
*	*	*
386743	316542	765286
*	*	*
328744	711243	836542
*	*	*
178521	963564	978675
*	*	*
263895	677243	135798
*	*	*
786578	233454	651248
*	*	*
575765	864389	372357
*	*	*
246541	963275	621324
*	*	*
489765	479863	178582
*	*	*

Şekil 2.8. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – II

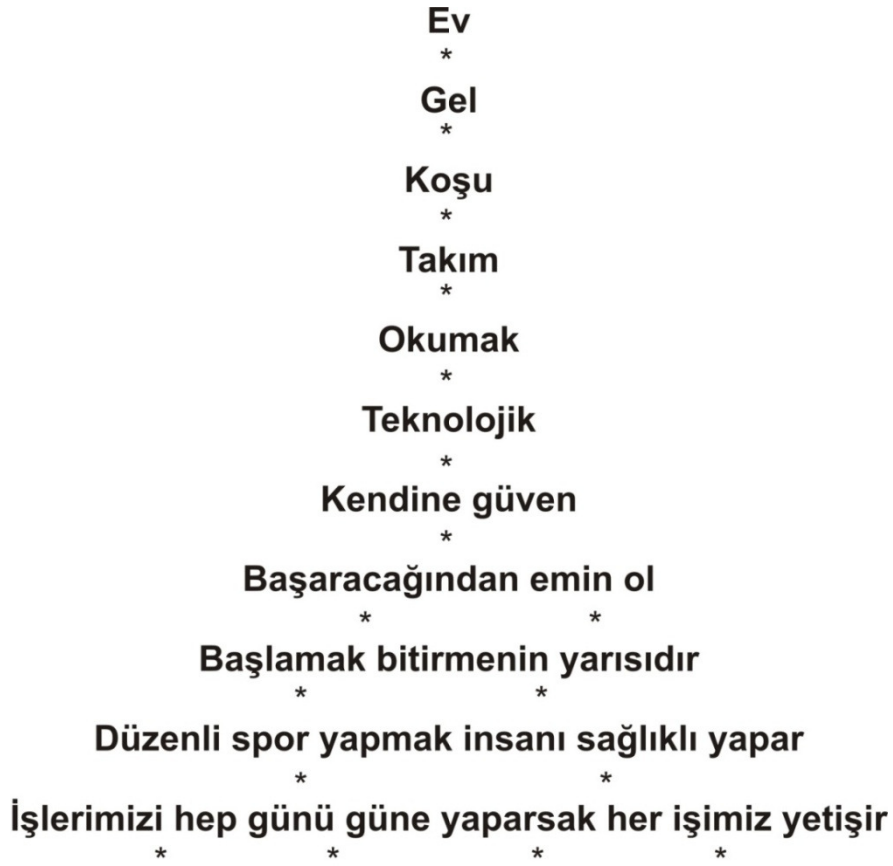
Şekil 2.8’de sayı gruplarının altındaki yıldız işaretine odaklanılarak tek bir bakışla bütün bir sayı grubunun algılanması sağlanmaya çalışılır. Her bir satır için bir kez odaklanılır.

Kitap	sözcüğü	Arapça
*	*	*
bir	sözcüktür.	Aslı
*	*	*
ketebe	(yazmak) 'tan	kitab
*	*	*
(yazılı olan,	yazılan)' dır.	Türkçesi
*	*	*
ise	bitig,	diğer
*	*	*
yazılışlarıyla	bitik	ya da
*	*	*
betiktir.	Kaşgarlı	Mahmud'un
*	*	*
Bağdat'ta	1072 - 1074	yılları
*	*	*
arasında	yazdığı	Türkçe
*	*	*
Arapça	sözlük	olan
*	*	*
Divânu	Lügati't-	Türk
*	*	*
adlı	yapıtında	kitap
*	*	*
sözcüğünün	karşılığı	Türkçe
*	*	*
bitig	olarak	geçmektedir.
*	*	*
Göktürklerden	kalan	Orhun
*	*	*
Yazıtları'nda da	kitap	sözcüğü
*	*	*
bitig	olarak	geçer.
*	*	*

Şekil 2.9. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – III

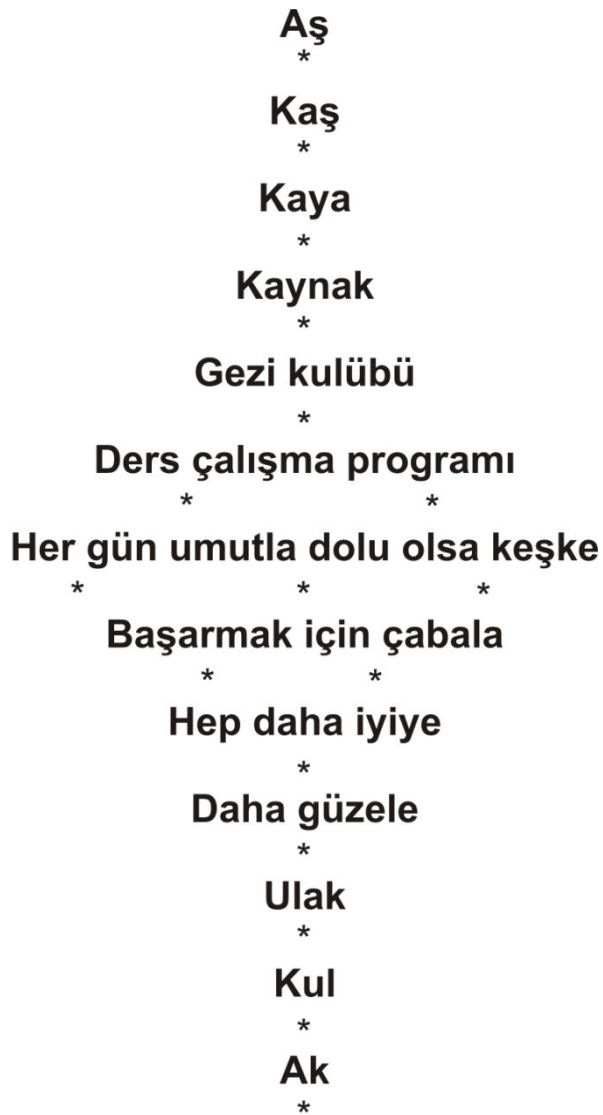
Kaynak: Vikipedi Özgür Ansiklopedi, *Kitap* 12.02.2014 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kitap> sitesinden alınmıştır.

Şekil 2.9'da kelimelerin altındaki yıldız işaretine odaklanılarak tek bir bakışla bütün bir kelimenin algılanması sağlanmaya çalışılır. Her bir kelime için bir kez odaklanılır.



Şekil 2.10. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – IV

Şekil 2.10’da kelimelerin altındaki yıldız işaretiye odaklanılarak tek bir bakışla giderek genişleyen kelime ve kelime gruplarının algılanması amaçlanır. Her bir yıldız işareti için bir kez odaklanılır.



Şekil 2.11. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – V

Şekil 2.11’de kelimelerin altındaki yıldız işaretine odaklanılarak tek bir bakışla giderek genişleyen ve sonra tekrar daralan kelime ve kelime gruplarının algılanması amaçlanır. Her bir yıldız işareti için bir kez odaklanılır.

	Perde	
	*	
“Hadi bir şey	çal da dinleyelim”	diye Hoca’nın eline
*	*	*
sazı tuttururlar.	Hoca bir elini	perdeye takıp diğer
*	*	*
elini rastgele	aşağı yukarı	sallamaya başlayınca
*	*	*
“Aman Hoca”	demişler, “Ustalar	böyle mi çalar!”
*	*	*
“Perdeler üzerinde	usulüyle	gezinmek gerek.”
*	*	*
Hoca da:	“Onlar perdeyi	bulamadıklarından
*	*	*
gezinip dururlar.	Bense çoktan	buldum, niçin
*	*	*
boşuna gezinip	durayım” demiş.	
*	*	

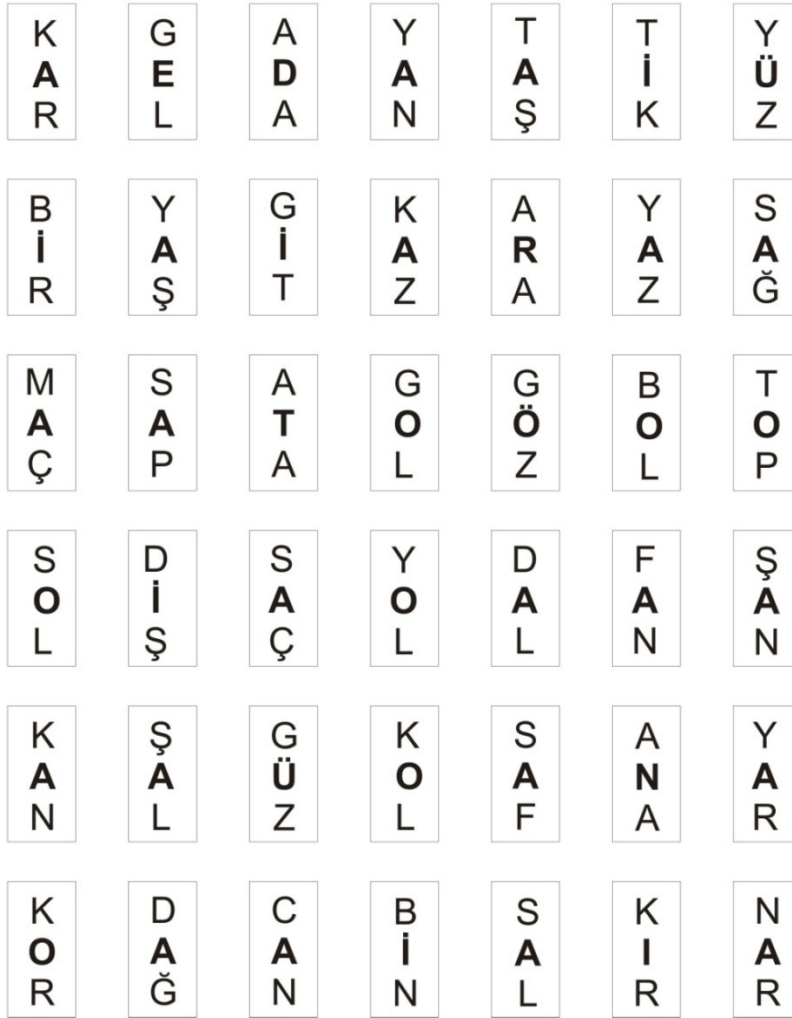
Şekil 2.12. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması – VI

Şekil 2.12’de kelimelerin altındaki yıldız işaretine odaklanılarak ok yönünde tek bir bakışla bir kelime grubunun algılanması amaçlanır. Her bir yıldız işareti için bir kez odaklanılır.

BANK	*	BANT	FARK	*	FAKS
BERK	*	BENT	KAMP	*	KALP
BORÇ	*	BURÇ	KARS	*	KAŞT
CELP	*	CENK	MART	*	MARS
CİNS	*	CİLT	MASA	*	MAYA
ÇARK	*	ÇARP	PARK	*	PİST
DANS	*	DERS	PARA	*	PİRE
DENK	*	DART	SEMT	*	SERT
DERT	*	DARP	SARP	*	SIRT
DÖRT	*	DOST	ŞANS	*	ŞARJ
ERİK	*	EPIK	TAHT	*	TANK
GENÇ	*	GOLF	TERK	*	TERS
GEMİ	*	GERİ	YARA	*	YABA

Şekil 2.13. Gözün aktif kavrama alanını yatay olarak genişletme çalışması

Şekil 2.13'te kelimelerin ortasındaki yıldız işaretine odaklanılarak tek bir bakışla sağ ve soldaki kelimelerin algılanması amaçlanır. Her bir yıldız işareti için bir kez odaklanılır.



Şekil 2.14. Gözün aktif kavrama alanını dikey olarak genişletme çalışması

Şekil 2.14'te kelimelerin ortasındaki koyu yazılı harfe odaklanılarak dikey olarak kelimenin tamamı algılanmaya çalışılır. Her bir koyu yazılı harfe bir kez odaklanılır.

Kırmızı gül	Ev ödevi
Yavru kedi	Uyku vakti
Balık tavası	Yaz kampı
Çöp torbası	Müzik saati
İpek havlu	Su parası
Halı deseni	Yazı boyutu
Duman isı	Kum torbası
Duvar rengi	Kış bahçesi
El falı	Kapı süsü
Saksı çiçeği	Bilim insanı

Şekil 2.15. Gözü blok okumaya alıştırma çalışmaları

Şekil 2.15’te kutucukların içindeki kelime grupları bir bakışta görülerek gözün blok okumaya alışması sağlanmaya çalışılır.

Ankara, Türkiye Cumhuriyeti'nin başkentidir. Ankara il merkezi, Türkiye'nin en kalabalık ikinci ve dünyanın en kalabalık otuz sekizinci kentidir. Ankara'nın topraklarının büyük bir bölümü İç Anadolu Bölgesi'nde yer alır. Ankara'ya hem coğrafi konumu hem de başkent olması itibarıyla "Türkiye'nin Kalbi" benzetmesi yapılır. Beş milyonu aşkın nüfusa sahip olan Ankara'nın ortalama rakımı 938 metredir.

Şekil 2.16. Göze doğru bakış açısı kazandırma çalışmaları

Kaynak: Vikipedi Özgür Ansiklopedi, *Ankara* 12.02.2014 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Ankara> sitesinden alınmıştır.

Şekil 2.16'da okuma esnasında satırın altındaki çizgiler takip edilerek göze doğru bakış açısı kazandırılmaya çalışılır.

O gün her zamankinden daha erken uyandı. İçinde farklı bir umut vardı. Aylardır her sabah iş bulmak ümidiyle çıkıp eli boş döndüğü o kapıdan çıkarken yeni bir iş bulacağından emindi. Her sabah yaptığı gibi köşedeki kırtasiyecien iki adet günlük gazete alıp bir sokak ötedeki parkta iş ilanlarını incelemeye başladı. "Tiyatromuza oyuncular" yazan ilandaki numaranın altını çizdi. Telefonunu çıkartıp numarayı aradı. Yarım saat sonra ilanının verildiği adresteydi. Tiyatronun sahibiyle konuşurken sabah hissettiklerinin ne kadar doğru olduğunu anlıyordu. Üniversite hayatı boyunca uzun süre tiyatroyla ilgilenmiş olması işe hemen kabul edilmesini sağladı. Tiyatronun basamaklarından inerken çok mutluydu. Aylardır beklediğine değmiş, tam da istediği gibi bir iş bulmuştu. Artık gururla eve dönebilirdi.

Şekil 2.17. Gözün sıçrama ve akış hızını artırma çalışmaları

Şekil 2.17'de okuma esnasında gözün kare içine alınmış bir köşeden diğerine hızlıca sıçrarken aradaki kelimeleri çok hızlı görerek gözün sıçrama ve akış hızının artırılması sağlanmaya çalışılır.

Yapılan tüm çalışmalarda okuyucudan kelimeleri dıştan ya da içten okumadan sadece gözlerle fotoğraflayıp beyne iletmesi istenir. Çalışmaların başında iç sesi yenmekte zorlanan bireyler, çalışmalar ilerledikçe fotoğrafik okumaya alışmakta ve buna bağlı olarak anlama hızı -hiç değilse aynı kalarak- okuma hızı artmaktadır.

2.6.5.3. Zihnin tamamlama özelliğiyle okuma çalışmaları

Baran (2007)'a göre “Gözün, beyindeki bağlantı merkezi hem hızlı hem de çok beceriklidir. Herhangi bir metnin illaki tam olarak okunması gerekmez. Bazı şekilleri tamamlamada olduğu gibi, yazılarda da kelimeler eksik olsa bile, beynin sezgi ve tahmin becerisi sayesinde çok rahat bir biçimde kelimenin tamamını algılamaktadır. Okuma esnasında kelimeleri tamamlama ilk olarak 1843'te Leclere adlı bir noterin ilginç bir denemesi ile gündeme geldi. Leclere, kâğıt israfını azaltmak için kitapların boyunu yarı yarıya kısalttı. Bunun için de satırların alt yarısını kesip attı. Buna rağmen herkes harflerin ve kelimelerin şekillerinden yazının anlamını rahatlıkla çıkarabildi” (s. 138).

KİBRİTÇİ KIZ

Bir vilhası oğnesivdi Dondurucu kavurucu bir soğuk vardı Voldan oğenler naltolarının vakasını kaldırmışlar atıklarına hüriñmişler hızlı hızlı vürüyorlardı Kimi evine oğc kalmış acele edivor kimi bir eñlence verine odivordu Çocuklar kosuyorlar birbirlerine kartonu atıyorlardı Gecenin zevkini en çok onlar çıkarıyorlardı Kahkahalarla oñluyorlar sevince havkıyorlardı Yalnız bir çocuk vardı ki oğlin oğenler onun farkında deñillerdi Ulfak bir kız çocuñu Bası acık elbisesi vama içinde voksul bir kızcañız Bir kanının öñüne hüziñlmüş cınlak avaklarını altına almıştı Soğuktan morarmış tir tir titriyordu Üzerinde oturduñu tas hacamakta buz oñivdi

Şekil 2.18. Kelimelerin yarısı silinmiş metin çalışması

Kaynak: Gezinweb, 17.02.2014 tarihinde <http://www.gezin.web.tr/index.php/2010/07/kibritci-kiz/> sitesinden alınmıştır.

Şekil 2.18'den anlaşıldığı üzere okuma beyinde gerçekleşmektedir ve gözlerimiz sadece görüntüleri ve sembolleri (harfleri) tespit etmektedir. Dolayısıyla bir metin yarısı silinmiş dâhi olsa metin normal bir şekilde okunabilmektedir.

Albert Einstein (14 Mart 1879 - 18 Nisan 1955)

Alm n İmparatorluğu'nun Ulm k ntinde düny ya g len E nstein, yaş mın n ilk yıl arını M nih'te geç rdi. Li e eğitim ni ve yüks k eğit mini İsvi re'de tama ladı; f kat bir ün versitede iş bulm da yaşa ığı zorl klar neden yle bir pat nt ofis nde mü ettiş olarak çalı maya baş adı. 1905 yılı Einst in iç n bir mu ize yıl oldu ve o dön mde kura ları h men beni senm miş olsa da il ride fizi te devr m yar tacak olan dört mak le yayı ladı.

Albert Einstein (14 Mart 1879 - 18 Nisan 1955)

Alman İmparatorluğu'nun Ulm kentinde dünyaya gelen Einstein, yaşamının ilk yıllarını Münih'te geçirdi. Lise eğitimini ve yüksek eğitimini İsviçre'de tamamladı; fakat bir üniversitede iş bulmada yaşadığı zorluklar nedeniyle bir patent ofisinde müfettiş olarak çalışmaya başladı. 1905 yılı Einstein için bir mucize yıl oldu ve o dönemde kuramları hemen benimsenmemiş olsa da ileride fizikte devrim yaratacak olan dört makale yayınladı.

Şekil 2.19. Bazı harfleri eksiltilmiş metin çalışması

Kaynak: Vikipedi Özgür Ansiklopedi, Albert Einstein 13.02.2014 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Albert_Einstein sitesinden alınmıştır.

Şekil 2.19'da birinci kısımda kelimeler eksik harflerle okumaya sunulur ve zihnimizin daha önceden tanıdığı kelimeleri eksik olsa bile tamamlayarak algılayabileceği göz önünde bulundurularak okuyuculardan metni tamamlamak suretiyle okumaları istenilir. Kelimeleri doğru okuyup okumadıklarını ikinci metinden tespit etmeleri istenir.

Dedebali (2008)'ye göre okunacak bir metinde tek tek kelimeler değil, yazının tamamının ifade ettiği anlam yakalanmaya çalışılmalıdır. Zihnimiz bizim sandığımızdan daha yüksek bir kapasiteye sahiptir ve okuma esnasında bazı harflerin hatta kelimelerin eksik olması durumunda bile okuma gerçekleşir. Ancak kelimenin tanınabilmesi için okunan kelimenin kelime dağarcığı içerisinde yer alması gerekir.

2.7. Okuma Hızı ve Anlama Düzeyi

Kişilerin okuma becerisini tespit etmede kullanılan en önemli iki gösterge okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyidir. Araştırmanın bu bölümünde okuma hızının

nasıl ölçüldüğü, okuduğunu anlama düzeyinin nasıl tespit edildiği, hızlı okuma ve anlama engellerinin neler olduğu yer almaktadır.

2.7.1. Okuma hızının tespiti

Okuma hızının ölçümü konusunda bazı uzmanlar belli bir zaman diliminde okunan harf sayısını esas alırken bazıları da kelime sayısının esas alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Güneş (2007)'e göre okuma hızının harflerle ölçülmesi Türkçe için çok uygundur. Çünkü Türkçe'de her harf okunduğundan harf sayısı iyi bir ölçek olmaktadır. Bu amaçla okuyuculara verilecek metnin harfleri önceden sayılmakta ve bir ölçek oluşturulmaktadır. Birinci sınıf öğrencisinin yılsonunda bir dakikada ortalama 300 harf (60 kelime) okuması öngörülmektedir

Güneş'in bu görüşüne rağmen şu ana kadar yapılan çalışmaların çoğunda okuma hızının tespit edilmesinde kelime sayısı esas alınmıştır. Okuma hızının tespitinde kelime sayısının esas alınmasının temel sebebi olarak kelimeleri saymanın harfleri saymaya göre daha kolay olması ve harfleri sayarken hata yapma riskinin yüksek olması konusu ileri sürülebilir.

Maviş (2004)'e göre okuma hızı, herhangi bir yazıyı anlayarak okuyup bitirme süresine verilen addır. Yaygın olarak kullanılan kriter, bir dakikada anlayarak okunan kelime sayısıdır. Her yazının aynı hızda okunması gerekmez. Okuma hızını belirleyen faktörleri; okuyucunun okuma amacı, okuduğunu anlama gücü, okunan materyalin güçlük düzeyi, konu belirler. Yüz metre koşucusu bir atletin her koşusu yarış hızında değildir.

Ruşen (2012)'e göre “Okuma hızı derken, genel anlamda kişilerin bir dakikalık zaman diliminde okuyabildikleri kelime sayısını esas alıyoruz. Etkin okuma, yani anlama ağırlıklı okuma hızını hesaplamak istiyorsak, bir dakikada okumuş olduğumuz kelime sayısını, okunan metindeki soruların cevaplandırılması

sonucu bulduğumuz anlama yüzdesi ile çarparak, bulduğumuz sayıyı yüz sayısına böleriz” (s. 37).

Akçamete (1989)’nin üniversite öğrencileri, Dökmen (1994)’in lise ve üniversite öğrencileri, Tazebay (1997)’in ilkokul öğrencileri, Avcıoğlu (2000)’nun ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, Coşkun (2002)’un lise düzeyinde öğrenciler, Dedebali (2008)’nin sekizinci sınıf öğrencileri, Bozan (2012)’in lise öğrencileri üzerindeki, okuma hızı ölçümlerinde kelime sayısı esas alınmıştır. Akçamete (1999) okuma hızını belirlemede, harf sayısı ya da sözcük sayısı ile hız saptamanın sonuç üzerinde çok etki yapmayacağını belirtmektedir. Aynı yazar okuma hızının ölçülmesinde izlenecek sırayı aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

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

$$OH = \frac{TSS}{SOS} \times 60 = DSS$$

Akçamete (1999: 16)

2.7.2. Anlama düzeyinin tespiti

Hızlı okuma çalışmalarının varması gereken nokta okuduğunu anlamadır. Bu yüzden yapılan çalışmalarda okuma hızının tespitinin ardından anlama düzeyinin tespitine geçilmektedir. Anlama düzeyi metne bağlı daha önceden hazırlanmış ve okumanın bitimiyle birlikte çözmesi için okuyucuya verilmiş sorular aracılığıyla yapılmaktadır.

Güneş (2009)'e göre “Hızlı okumada anlama düzeyini ölçmek için çeşitli türde sorular sorulmaktadır. Bu sorular cevaplandırılmakta ve doğruluğu kontrol edilmektedir. Her doğru cevap okuyucunun anlama yüzdesini oluşturmaktadır. Örneğin 5 doğru cevap %50 anlama, 10 doğru cevap ise %100 anlama olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar anlama ölçeğine aktarılmaktadır. Okunan her metnin sonunda anlama ölçeği verilmektedir. Anlama düzeyini belirlemede bu ölçekler kullanılmaktadır. Anlama ölçeği %0'dan başlamakta ve %100'e kadar gitmektedir” (s. 39).

Anlama düzeyinin değerlendirilmesinde %30 anlama en alt seviye olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu sonuç okunan bir metinden hiçbir şey anlamadan tesadüfî olarak da elde edilebilir. Yeterli bir anlama düzeyi için anlamının en az %60 olması gerekmektedir. Bu, anlama düzeyi için kabul edilebilir bir seviyedir. Bu seviyenin altındaki anlama düzeyleri için etkili bir okumadan bahsetmek mümkün değildir. %60 anlama düzeyi, okuyucunun seviyesine uygun bir metni rahat bir hâlde okuduğu durumlardaki okuma için kullanılmaktadır (Buzan, 2004; Richaudeau, 2004; Delcroix, 1994).

2.7.3. Okuma hızını ve anlama düzeyini etkileyen faktörler

Hızlı okuma teknikleriyle ilgili çalışmaların başında okuma hızı ve anlama düzeyini olumsuz etkileyecek birtakım fizyolojik ve psikolojik frenlerin hedef kitleye tanıtılarak çalışmalarında karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları tanımları ve gerekli tedbirleri almaları için açıklamalar yapılır. Aşağıda söz konusu frenlerin neler olduğu açıklanmıştır.

Baran (2008)' a göre “Hızlı okuma kurslarında katılımcıların en fazla endişe ettikleri konu: "Hızlı okursam anlayamam." kaygısıdır. Bu insanlarda: "Ne kadar yavaş okursam o kadar iyi anlarım." düşüncesi hâkimdir. Oysaki bu düşüncenin herhangi bir bilimsel dayanağı olmadığı gibi yavaş okuyanların konsantrasyonlarının çabuk dağıldığı ve okuduklarından pek fazla zevk alamadıkları tecrübe ile sabittir” (s. 55).

Karaoğlu (2013)'na göre kitap ya da dergi okurken okuma hızınızı yavaşlatan ve okuduğunuzu anlamınızı zorlaştıran bazı faktörler mevcuttur. Bu faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

- Okunan cümlelerin anlamından ziyade kelimelerin anlamına takılıp kalmak.
- Hece hece ya da kelime kelime okuma alışkanlığına sahip olmak.
- Sesli okuma alışkanlığı.
- Okunan metinde bilinmeyen kelimelerin fazlalığı.
- Okunanların anlaşılabilmesi hâlinde sık sık geriye dönüşler yapılması.
- Uygun bir ortamda okuma yapılmaması.
- Okumanın amaçsız olması.

Binbaşıoğlu (1993) hızlı ve kavrayarak okumaya etki eden etkenleri şöyle sıralamıştır:

1. Kişiyi ve Onun Alışkanlıklarına İlişkin Etkenler:

- Kişinin zekâ seviyesi
- Gözlerin yeterli seviyede gelişmiş olması
- Her sıçrama ve geriye dönüşten sonra gözün “duraklama” süresi
- Gözün okurken satırlar arası sıçrayışta gösterdiği beceri

2. Kullanılan Okuma Aracına İlişkin Etkenler:

- Okuma metinlerindeki harflerin çeşidi ve büyüklüğü
- Okuma metinlerindeki satır uzunlukları

Ruşen (2012)'e göre “Okuma hızını belirleyen unsurlar kısaca: okunan metnin zorluğu kolaylığı, okuyanın kelime dağarcığı zenginliği, bilgi ve kültür düzeyi, okuyanın anlama ve okuduklarını örgütleme becerisi ve göz eğitimidir” (s. 37).

Şahan (2011)'a göre hızlı okuma engelleri:

- “Dıştan ya da içten sesli okumalar
- Etkin görme alanının dar oluşu ve sözcükleri teker teker okuma
- Göz devinim ve sıçramalarının hantal ve ritimsiz oluşu
- Okurken sözcükleri başla, parmakla, kalemle izleme
- Anlamama nedeniyle yapılan duraklamalar, geriye dönüşler

- Sözcük dağarcığının yetersiz oluşu
- Soluk almadaki düzensizlik ve her sözcükte soluk tutma
- Ortamın ve oturuş biçiminin ergonomik olmayışı
- Güdülenme eksikliğidir” (s. 57).

Demir ve Demir (2012)’e göre anlayarak hızlı okuma uygulamalarını yaparken ve sonrasında:

- “Başımız dik ve sabit olmalı
- İçten ve dıştan seslendirmeleri yok etmeli
- Göz sağlığına dikkat etmeli
- Doğru nefes alışverişini alışkanlık hâline getirmeli
- Konsantrasyon süresini uzatma çalışmaları yapılmalıdır” (s. 64).

Hızlı okumanın ilk adımı, okuma yanlışlarını ortadan kaldırmaktır. Bu konu üzerine yurtiçinde ve yurtdışında birçok eser yayınlanmıştır. (Mikulecky ve Jeffries, 1986; Richaudeau, 1990; Blaha ve Bennet, 1993; Weiss, 1993; Townsend, 1997; Güneş, 1999; Fry, 2000; Kayalan, 2003; Türkkkan, 2004; Maviş, 2004; Buzan, 2005; Ruşen, 2006; Demiray, 2007; Koyuncu, 2007; Kondu, 2008; Saygın ve Kaya, 2011; Döğüşgen, 2011; Karaeloğlu, 2011; Demir ve Demir, 2012; Küçük, 2012; Çeler 2013). İlgili kaynaklarda okuma yanlışlarının giderilmesi için yapılması gerekenler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Seslendirerek okuma (Dudak kıpırdatma, ses tellerini titretme ve içimizden her kelimeyi, hatta her heceyi seslendirme)
- 2- Kelimeleri teker teker okuma
- 3- Ayrıntılara takılarak geri dönüşler yapma
- 4- Pasif okuma
- 5- “Hızlı okursam anlayamam” inancı
- 6- Göz idmansızlığı (aktif görme alanından yeterince yararlanamama)
- 7- Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği
- 8- Dilbilgisi ve kelime hazinesi yetersizliği
- 9- Konsantrasyon eksikliği

2.7.3.1. Seslendirerek okuma

Koyuncu (2007)'ya göre seslendirerek okuma alışkanlığımız küçüklüğümüzden beri devam ettirdiğimiz bir alışkanlıktır. İster yüksek sesle, ister içimizden okuyalım bu şekilde okuma alışkanlığı okuma hızımızı olumsuz yönde etkiler, çünkü seslendirerek okumanın sınırları vardır:

Dakikada 600 kelime:

Konuşulanların anlaşılması hemen hemen imkânsızdır.

Dakikada 500 kelime:

Konuşulanların anlaşılması için elektronik yardımcı gerekir.

Dakikada 400 kelime:

Yüksek hızda dönen kasetten gelen konuşmalar gibidir.

Dakikada 300 kelime:

Hızlı konuşma

Dakikada 200 kelime:

Normal konuşma

Dakikada 100 kelime:

Çok yavaş konuşma

Saygın ve Kaya (2011)'ya göre “Sesli okumayı dudaklarımızı kısırdatarak yaptığımız gibi, dudaklar kapalıyken de sesli okuyabiliriz. İç seslendirme yapıp yapmadığımızı test etmek için elimizi boğazımızda tutup okuma esnasında titreşim olup olmadığını kontrol edebiliriz. Eğer titreşim hissediyorsak içten seslendirme yapıyoruz demektir. Sessiz okumamızı sağlayacak en etkili sistem ise beynimizin kelime görüntülerini tanır hale gelecek kadar kitap okumak ve kelime dağarcığımızı geliştirmektir. Çünkü beyin tanımadığı kelimedede geri dönüş yaptırarak okuma hızımızı azaltır. İçimizden gelen sesi tamamen yok etmeye uğraşmaktansa azaltmaya çalışmak hem okuma zevkini kırmaz hem de okuma esnasında dikkatimizin içimizdeki sese kaymasına engel olur” (s. 45).

Çeler (2013)'e göre “Okuma işlemi göz ve beynin aktivitesiyle gerçekleşen bir eylem olduğu hâlde bazı kişiler dudaklarını da işin içine katarlar. Yani

okudukları şeyleri seslendirenler vardır. Bu durum okuma hızını azaltır. Çünkü ortalama bir insan dakikada 150 - 200 kelime civarında konuşabilir. En hızlı konuşan kişiler at yarışı sunucularıdır. Onlar bile dakikada en fazla 300 kelime civarında konuşurlar. Seslendirerek okuyan kişiler konuşma hızının üstüne çıkamazlar. Beyniniz dakikada 700 kelimeyi anlayabilecek yapıda tasarlanmıştır. Dolayısıyla 300 kelimelerde takılıp kalmak akıllıca değildir.

Seslendirme üç farklı şekilde olabilir:

- a) *Dudak Seslendirmesi*: Bu durum, okuma esnasında dudaklarınızı kıpırdatmanızdır, kısık sesle okumanızdır.
- b) *Gırtlak Seslendirmesi*: Okuma esnasında gırtlığınızın hareket etmesidir.
- c) *İç Ses*: Okuduğunuz her kelimeyi zihinde tekrar etmektir” (s. 74-75)

Baran (2008)’a göre “Okunan yazının anlaşılmasını etkileyen en önemli öge dikkattir. Dikkatin sözlük tanımı ise şudur: *"Düşünce algılama ve kavrama gibi zihinsel yetenekleri, başka uyaranları dışlayıp yalnızca belirli uyaranlar üzerinde yoğunlaştırmaktır."* Buna göre; okuma işlemi sesli olarak yapıldığında gözler dudaklar, ses telleri, kulaklar ve dil uyaranlara açık olacağından dikkat büyük ölçüde diğer duylara da dağılacak sonuçta anlama oranı düşecektir” (s. 74).

2.7.3.2. Kelimeleri teker teker okuma

Okuma esnasında göz sıçramalar ve duraklamalar yapmaktadır. Kelimelerin birer birer algılanması duraklama sayısının fazla olmasına yol açmakta ve bu yüzden gözler daha çabuk yorulmaktadır. Okuma esnasında kelimeleri birer birer okumak yerine kelime gruplarını okumak bize daha fazla hız kazandırır. Kelime gruplarını okuyabilmek için de aktif görüş alanımızı genişletmemiz gerekmektedir.

Mantıoğlu (2011)’na göre “İlköğretim dönemindeki alışkanlıklardan kaynaklanan bu engel okuma hızını azaltmakla birlikte anlama hızını da azaltır. Nasıl ki sesin (konuşmanın) ideal anlaşılma hızı dakikada 150-200 kelime ise ışığın (gözün) ideal anlaşılma hızı da sesin en az üç katıdır. Dakikada 20 kelime konuşan birini dinlerken ne kadar sıkıldığınızı ve hayal kurmaya başladığınızı bir düşünün.

Aynı şekilde konuşma hızıyla aynı hızda okuma yaparken göz de daha fazla yorulur. Çünkü daha çok sıçrama yapar” (s. 31).

Kadıoğlu (2004)’na göre “Gözlerimizin kelime kelime okuma alışkanlığından kurtulması zihni yönden ferahlanmanızı sağlayacaktır. Bu durumu, tercümanların yaptıkları çevirilerde de kolaylıkla fark edersiniz. Yabancı dilden kelime kelime çeviri yapılırsa yanlış yorumlar yapılabilir. Kelime kelime okunduğunda da okunulan konuda bütünlük sağlanamadığından farklı mesajlarla veya yanlış bilgilerle karşı karşıya kalabiliriz” (s. 23).

2.7.3.3. Ayrıntılara takılarak geri dönüşler yapma

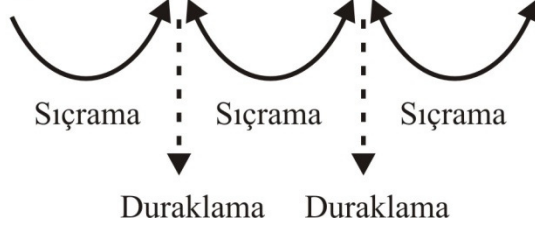
Yavaş okuyan bireyler kelime kelime okurlar. Okuduklarını iyi anlamadıkları kaygısıyla geri dönüşler yaparlar. Geriye dönmenin temel sebebi yavaş okumaktır. Anlamayı daha etkin hale getirmek amacıyla yapılan geri dönüşler gözleri daha fazla yorar ve okuma motivasyonunu bozar.

Kondu (2008)’ya göre “Yavaş okuyan okuyucular tam anlamak için geriye döner, tekrar okurlar. Bu okuyucular okumalarına yeterince güvenmezler. Bu yüzden de okuduklarını anlayıp anlamadıklarından emin olmak için geriye dönüşler yaparlar” (s. 64).

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

Gözlerimiz okuma esnasında satırlar üzerinde düz bir şekilde ilerlememektedir. Okuma esnasında gözlerimizin yaptığı sıçrama ve duraklama hareketleri aşağıdaki gibidir:

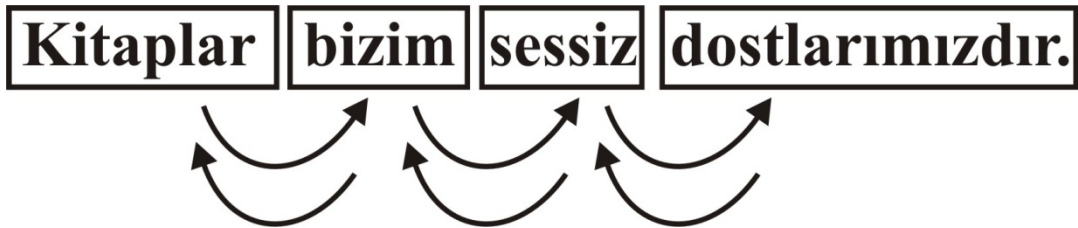
Kitaplar bizim sessiz dostlarımızdır.



Şekil 2.20. Gözün okuma sırasında yaptığı sıçrama ve duraklamalar

Karaeloğlu (2013)’na göre “Göz okuma sırasında bir çekirge gibi sıçrama ve duraklama yapar. Asıl okuma duraklama zamanlarında gerçekleşir. Her duraklamada kötü bir okuyucu tek bir kelime görürken iyi bir okuyucu üç dört kelime görebilmektedir. Okunan bir metin eğer zorsa bilinmeyen kelimeler fazlaysa duraklama sayısı artar. Genellikle buna bir de geri dönüşler eklenir. Okuma hızı iyice düşer. Bunu önlemek için gözün her duraklamasında gördüğü kelime sayısını artırmak yani gözün görüş alanını genişletmek gerekir. Okuma sırasında geri dönüşü engellemek için öncelikle okunan metnin vermek istediği ana fikri bulmaya ve anlamaya kendinizi şartlandırmalısınız. Bilmediğiniz bir kelime varsa bu kelimeye takılmadan cümleyi okumaya devam edin. Bilmediğiniz kelimenin -çok kilit bir kelime değilse- yazının düşünce akışını bozmadığını göreceksiniz” (s. 31).

Aşağıda okurken geri dönüşler yapan, geri dönüşler yapmadığı halde kelimeleri tek tek okuyan ve geri dönüşler yapmadan kelime gruplarını okuyan okuyucuların yaptıkları sıçramalar gösterilmiştir:



Şekil 2.21. Kelimeleri tek tek okuyan ve okurken geri dönüşler yapan çok kötü bir okuyucu



Şekil 2.22. Geri dönüşler olmamasına rağmen kelimeleri tek tek gören kötü bir okuyucu



Şekil 2.23. Kelimeleri gruplar halinde okuyan iyi bir okuyucu

2.7.3.4. Pasif okuma

Baran (2008)'a göre “Okuduğumuz yazıya beynimizi yönlendirmeden, yazarın düşünce ve olaylara bakış açısını kavramadan, okuma amacını belirlemeden sadece kelimelerin şekillerini görerek yaptığımız okumaya pasif okuma denir. Pasif okuyucunun, okuma hızı ve anlama oranı düşüktür. Çünkü okuduğu yazılarda ne aradığını bilmeyen ve aklını aradığı hedeflere yöneltmeyen pasif bir okuyucu, ne bulduğunu da bilemez. Bu şekilde yapılan okumalarda zaman boşa harcanmış olur, dikkat çabuk dağılır” (s. 83).

Okumaya geçmeden önce, okuma esnasında pasif okuma hatasına düşmemek için birtakım çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar yoluyla okuma, pasif bir okuma olmaktan kurtulacaktır. Demiray (2007)'a göre “Ön okuma ile önce zihni okunacak yazıya karşı uyarma, aktif hale getirmek, okumaya başlamadan önce yazının ana fikrini, önemli fikir kümelerinin olduğu yerleri tanıyarak okuma amacını belirleyerek ön okumada zihnimizde belirlediğimiz sorular yanıt arayacak şekilde okumalar yapmak pasif okumadan kurtarabilir” (s. 67).

2.7.3.5. “Hızlı okursam anlayamam” inancı

Saygın ve Kaya (2011)’ya göre “Anlayarak hızlı okuma çalışmalarında öncelikle hızlı okuyabileceğimize inanmamız gerekir. Çünkü insanoğlu inanmadığı hiçbir şeyi gerçekleştiremez. Küçük yaşlarda nasıl ki yavaş okuduğumuzda daha iyi anlayacağımıza inandıysak, bugünden sonra da hızlı okuyarak daha verimli sonuçlar alacağımıza inanabiliriz. Okuma eylemini yavaş yaptığımızda dış verilere olan duyarlılığımız arttığı için dikkatimiz çok çabuk dağılmaktadır. Hızlı okuduğumuzda ise sadece metne odaklanırsanız bu da bizim metni daha iyi anlamamızı sağlar. Ancak bunu yapabileceğimize inanmamız gerekmektedir” (s. 45).

2.7.3.6. Göz idmansızlığı

Hızlı okuma çalışmalarının önemli bir kısmını göz kaslarının geliştirilmesi ve buna bağlı olarak gözün görüş açısının genişletilmesi çalışmaları oluşturmaktadır. İlkokul yıllarında okumanın yavaş bir şekilde başlaması ve gözlerin bu yavaşlığa alışması, hızlı okuma çalışmalarında gözlerin çabuk yorulmasına yol açabilmektedir. Hızlı okuma çalışmalarının özellikle ilk başlarında sıkça karşılaşılan bu problem, göz kaslarının geliştirilmesi amacıyla yapılan düzenli çalışmalarla ortadan kalkmaktadır.

Baran (2008)’a göre “Okuma işlemini her ne kadar beynimiz yapsa da bu esnada gözlerimizi de etkin bir şekilde kullandığımız bir gerçektir. Gözlerimiz, sayfalarındaki sözcükleri beyne iletirken bir dizi fiziksel eylem yapmaktadır. Gözlerimiz satırların üzerinde duraklama ve sıçrama hareketlerini yaparak okumaktadır. Antrenmansız ve eğitimsiz bir göz satırlar üzerinde gezinir durur. Duraklama ve sıçrama hareketleri gereğinden fazla zaman alır. Sık sık dönüşler yapar. Bazen kelimelere takılıp kalır, bazen de satırlardan uzaklaşır” (s. 86).

Koyuncu (2007)’ya göre “Göz idmansızlığı, göz kaslarının gözleri yeterince hızlı sıçratamamasıdır. İdmansız göz, metin üzerinde yavaş sıçramalar yapmak zorunda kalır ve zaman kaybeder. Zamanla tembelleşen göz kasları okuma hızınızı

iyice düşürür ve okuduğunuz metinden zevk almanızı engellediği gibi uzun süreli bir okumayı da imkânsız hale getirir” (s. 48).

2.7.3.7. Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği

Yeni karşılaşılan herhangi bir bilgi bellekte mevcut başka bir bilgiyle eşleştiğinde bilginin algılanması daha kolay olmaktadır. Kişilerin mevcut bilgi ve kültür birikimi yeni öğrenmelerde onlara rehber olarak okumayı ve anlamayı daha kolay hale getirmektedir.

Mantioğlu (2011)’na göre “Kültür düzeyi denildiğinde akla gelen ilk şey bilgidir. Bir konudaki bilgi seviyeniz o konuyu anlamanızda ne kadar etkiliyse okuma hızınızda da o kadar etkilidir. Çünkü okuma da bir tür anlama sürecidir. Gözler de okuduğu kelimeye yabancıysa eğer içinden birkaç kere seslendirme ihtiyacı duyar. Çok hızlı okuyucular bile ilk kez gördüğü bir kelimeyi heceleme ihtiyacı duyar. Bir tarihçi matematikle ilgili bir yazı okuduğunda nasıl ki yabancılık çekecekse -tarihçi aynı zamanda bir matematikçi de değilse- siz de yabancı olduğunuz bir konuyla ilgili yazı okurken yabancılık çekersiniz ve okuma hızınız düşer” (s. 34).

2.7.3.8. Dilbilgisi ve kelime hazinesi yetersizliği

Ruşen (2012)’e göre “Anlamanın, bilmenin aracı: kelimeler, cümleler, sözler, yazılar, sonuç olarak da dildir. Dil, düşüncelerin algılanmasını sağlar. Anadilini iyi bilmeyen, söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamaz. Sözcükler arası geçiş ihtimalinden yararlanma imkânı bulamaz. Ayrıca kelime dağarcığı azlığı, okuma ve anlamayı olumsuz etkiler. Okunan metinde bilinmeyen ve tereddüt edilen kelime sayısı ne kadar çoksa, o kadar duraklama yapıp, en azından sözlük anlamlarını çıkarmaya çalışmak zamanımızı alacaktır. Okuma zevksiz bir hal alacak, ilgi dağılacak ve anlama düşecektir. Beyni bir bilgisayara benzetirsek, ne kadar az

kelime şekli kodlamışsak, o kadar yavaş okuyup, az anlayacağız demektir” (s. 49).

2.7.3.9. Konsantrasyon eksikliği

Kayalan (2007)’a göre “Dikkatimizi okuduğumuz konuya verebilmemiz için, öncelikle neden okuduğumuz konusunda karar vermemiz gerekir. Okumamızın çok soylu bir amacı olsa bile zorunlu değildir. Otobüs, vapur ya da tren beklerken zaman doldurmak, hoşça zaman geçirmek için, çalışma amaçlı ya da önemli bir bilgi edinmek ve okumanın yararına inandığımız için okuruz. Bilgi edinmek ya da eğlenmek için mi okuduğumuzun bu noktada bir önemi yoktur. Her iki durumda da amacımıza ulaşmamız için, ciddi bir biçimde okumamız kaçınılmazdır. Her uğraşta olduğu gibi okuma işlemi de boşlukta yapılamaz. En önemli öge okuma işleminde bir amaç ve hedef saptanmasıdır” (s. 75).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde hızlı okuma, okuduğunu anlama, hızlı okuma teknikleri gibi konularda yapılmış çalışmalarla ilgili geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken yerli ve yabancı kaynakların ayrılmasının yanı sıra tarih sırası gözetilmiştir.

2.8.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Shores ve Husbands’ın 1950’de yaptıkları araştırma, okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu yönde; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde ise olumsuz yönde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, zeki bireylerden oluşan bir grupta hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zekâ seviyesi düşük olan bireylerden oluşan bir grupta ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksek olmaktadır.

Blommers ve Lindquist'in 1954'te yaptıkları çalışmada ise okunan metnin türüne bağlı olarak okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Matematiksel ifadelerin kullanıldığı ve bilimsel içerikli metinlerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki düşmektedir.

Ranch 1972'de yayımladığı "Okul Müfredat Programı" adlı makalesinde, okuma öğretiminde en iyi yöntem diye adlandırılabilir bir yöntemin olmadığını belirtmektedir. Ranch'a göre okuma öğretimi aşağıdaki etmenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir:

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

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

Sticht 1984'te yaptığı çalışmada kişilerin bir dakikada anlayarak en fazla 250-300 kelime arasında okuyabildiğini; dakikada 300 sözcüğün üzerinde bir hızla okunduğunda anlama düzeyinin düştüğünü vurgulamaktadır. Sticht'in bu görüşüne karşın, anlayarak hızlı okuma tekniklerinin uygulanmasıyla, hem okuma hızının hem de anlama oranının arttığını savunanlar mevcuttur. Örnek olarak, "Dinamik Metot" adında bir programla hızlı okuma teknikleri eğitimi alan bir grup üniversite öğrencisinin okuma hızlarının dakikada 2600-3000 kelimeye kadar ulaştığı ve anlama oranlarının da bu programla eğitim almayan öğrencilere nispeten daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Akt. Harris ve Sipay, 1990).

Carver'in 1989'da yaptığı çalışmada, her bireyin kendine özgü bir okuma hızı olduğu söylenmiştir. Bu düzeye de, "okuma düzeyi" adı verilmiştir. Okumayı yeni öğrenen kişinin okuma düzeyinin sınıf ilerledikçe dakikada 10-20 sözcük arttığını saptamıştır.

Harris ve Sipay'ın 1990'da yaptığı çalışmaya göre, okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki için sürekli geçerli olacak bir karar vermek imkân dâhilinde değildir. Bir başka ifadeyle, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirleyen birden çok etmen vardır. Okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, okuma amacı, okunan materyal hakkında ön bilgiye sahip olması ve okunan metnin türü gibi faktörler okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini etkilemektedir.

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

Dowhower 1991'de yaptığı "Öğrencilerin Okurken Yaptıkları Hatalar" konulu araştırmasında öğrencilerin aynı metni tekrar okuyunca okuma hatalarının azaldığını aynı zamanda okuma hızının arttığını saptamıştır (Akt. Tazebay, 1995).

Oakhill'in 1993'te yaptığı araştırmada, anlama problemi olan çocukların yaşadıkları güçlükler ele alınmıştır. Anlama problemleri olan öğrenciler yeteri düzeyde kelime tanıma becerilerine sahip oldukları halde metni anlamakta zorlanmaktadırlar. Araştırmada, ileri düzeyde anlama yeteneğine sahip olan grubun performansı, daha düşük düzeye sahip grubunki ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaların ilk aşaması, anlama yeteneği düşük olanların, bir metindeki bilgiyi bütünleştirmede ve sonuçlar çıkarmada

güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. İkinci aşamada, bu özellikteki çocukların herhangi bir kısa süreli hafıza problemine sürekli sahip olmamalarına karşın okuma anında elde ettikleri bilgileri hafızaya yerleştirmede güçlük yaşayabildiklerini göstermiştir. Yapılan son çalışmada ise düşük anlama becerisine sahip olan çocukların anlama düzeylerinin, metindeki bilgiyi bütünleştirme ve sonuçlar çıkarmaya dayalı birtakım kısa eğitim oturumları ile geliştirileceği belirtilmiştir.

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

Bray ve Baron 2004'te öğrencilerin okuma metinlerine karşı ilgileri ile onların bu metinlere dâir okuduğunu anlama testi performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla Hiyerarşik Linear Modeller (HLM) kullanmışlardır. İlgi ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişkinin, kız öğrenciler açısından ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Dedebali 2008).

2.8.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Güneri 1987'de yaptığı "İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması" konulu çalışmada öğrencilerin okuma hızı ortalamalarını 66.18; okuduklarını anlama düzeyleri puan ortalamalarını 48.92 olarak belirlemiştir. (Akt. Yılmaz 2006).

Akçamete 1989’da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin okuma hızı ortalamalarını bir dakikada 143,2 kelime olarak saptamıştır. Öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumlu yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki bulmuştur ($r=.20$). Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıfları ile okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine öğrencilerin cinsiyetlerine göre de, okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Akçamete ve Güneş’in 1992’de yaptıkları deneysel çalışmada, “ Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı” hazırlanmış ve söz konusu program üniversite öğrencilerinden meydana gelen bir deney grubuna, haftada 2 gün olmak üzere toplam 15 hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın başında, deney grubunun ve yine üniversite öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun “tam okuma” ve “seçmeli okuma” hız ve anlamaları tespit edilmiştir.

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

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

Dökmen'in 1994'te yaptığı araştırmada ana hatlarıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır: Hazırlanan "Okuma Becerisi Testi" ile lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Bu ölçüm sonucunda, lise öğrencilerinin okuma hızı ortalaması bir dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızı ortalaması bir dakikada 145,4 kelime olarak belirlenmiştir. Araştırmaya göre, örnekleme giren öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeylerinin, programda hedeflenene göre genel olarak düşük olduğu görülmektedir.

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

Tazebay'ın 1995'te ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı çalışmasına katılan 192 öğrencinin tamamı sesli okuma esnasında çeşitli hatalar yapmış ve olumsuz okuma davranışları göstermiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:

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

5. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları yanlış davranışların ve okuma hatalarının, okuma hızı ve anlama oranlarını anlamlı biçimde düşürdüğü saptanmıştır.

Küçük'ün 1998'de 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyine göre kitap okuma sıklığı ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç, 2000'de yaptığı "İlk okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği" adlı çalışmada; programlanmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun, okuma becerisinin fizyolojik yönüyle ilgili beceri kazanma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeyi bakımından geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun bu becerileri kazanma düzeyine göre anlamlı derecede yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Avcıoğlu'nun 2000'de yayımladığı çalışmada, 1997-1998 öğretim yılında farklı sosyo-ekonomik yapılarda olan ilköğretim 2. kademe öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sınıf düzeylerine göre kelime bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Coşkun 2002'de lise öğrencileri üzerine yaptığı bir çalışmada okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır:

Öğrencilerin sessiz okuma hızları;

- Gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime, okuduğunu anlama düzeyi %77,5;
- Bilimsel metinde dakikada 140,4 kelime, okuduğunu anlama düzeyi 63,9;
- Edebi metinde dakikada 146,8 kelime ve okuduğunu anlama düzeyi %65,5 olarak tespit edilmiştir.

Gündemir 2002'de Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunda yapmış olduğu çalışmasında, 8. sınıfta öğrenim gören toplam 97 (53 kız ve 44

erkek) öğrencinin, “okuduğunu anlama becerilerini” ölçmüştür. Bu çalışmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiş, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin “okuduğunu anlama becerilerini” etkilediği ortaya konulmuştur.

Luma 2002’de yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarının seviyesini tespit etmiştir. Söz konusu beceri ve alışkanlıkların uygulanan eğitim programı sonucunda geliştirildiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre:

- Öğrenciler en fazla okuduklarını anlamamaktan sıkılıp yakınmaktadırlar.
- Aile ve çevre, öğrencilerin okuma davranışlarına ilgisiz davranmaktadırlar.
- Kütüphaneleri kullanma biçimlerini bilmeyen öğrencilerin büyük bir bölümü kütüphaneleri ödev yapmak için kullanmaktadır.

Güneyli 2003’te Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yükseköğretimde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma toplam 160 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Betimleme yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler test tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmada varılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.
- Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.
- Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

- Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.
- Türkiye'deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Çelenk ve Çalışkan'ın 2004'te ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada; gelir-eğitim düzeyi yüksek ve düzenli bir mesleğe sahip olan; daha az çocuğu bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çalışmada; ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyinin, çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sidekli'nin 2005'te "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerileri" üzerine yaptığı araştırmada öğrencilere, öğretici ve öyküleyici metinlerden yola çıkarak hazırladığı iki ayrı başarı testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün öyküleyici metinleri anlama seviyesinin, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasakaloğlu, 2006'da sınıf öğretmeni adaylarının üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada, okuduğunu anlama seviyesinin genel olarak ortalamanın üstünde (0.76) olmasına rağmen söz konusu becerinin geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılması gerektiğini aktarmıştır. Çalışmada, öğrencinin metinden sonuç çıkarması, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapması, metindeki bilgilerle kendi yaşantısını birleştirerek yorumlarda bulunabilmesine yönelik etkinliklerin yapılması öngörülmüştür.

Karatay, 2007'de Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri

ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarma araştırmanın temel amacıdır. Araştırmada 350 öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir dönüş göstermektedir.

Dedebali, 2008’de hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla 48 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmıştır. İki deney ve iki kontrol grubunun yer aldığı çalışmada deney gruplarında ilköğretim Türkçe ders programında yer alan etkinliklerin yanı sıra hızlı okuma teknikleri, kontrol gruplarında ise yalnızca ilköğretim Türkçe ders programında yer alan etkinlikler işlenmiştir. Yapılan altı haftalık uygulamanın sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Palavuzlar, 2009’da yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısını incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde, betimsel yöntemle uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Edirne ili Merkez İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan, seçkisiz (random) yöntemle seçilmiş 50 adet 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi amaçlayan iki başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin birbiriyle yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sert, 2010’da ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlerin, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaca yönelik

olarak araştırmada; ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri belirlenerek, öğrencilerin; cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailelerinin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlıkları, okuma türleri (sesli, sessiz ve altını çizerek okuma), dikkat ve kaygı düzeyleri ile biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 330 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türleri betimsel değişkenleri ile dikkat düzeyleri, kaygı düzeyleri ve biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yantır, 2011’de yaptığı araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada ilişkili tarama ile deneysel model kullanılmıştır. Okuma tutumu ölçeği ve okuduğunu anlamaya yönelik metin çalışması ilişkili tarama yöntemi ile değerlendirilmiştir. Metin türlerine göre okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki deneysel modelde değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Erzurum ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu okullarda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileridir ($n = 141$). Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları olumlu olmakla beraber, okullara ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin metin çalışmasından elde edilen bulgulara göre, sözcük kullanma ve okuduğunu anlama becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmada elde edilen bulgulara göre, metin türlerine ilişkin okuma stratejileri kullanıldığında, okuduğunu anlama başarısı deney grubu lehine farklılık göstermektedir.

Bozan, 2012’de yaptığı çalışmada hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılının ilk yarıyılında Çanakkale ili Biga ilçesindeki Biga Anadolu Öğretmen Lisesi’nin üç sınıfında öğrenim

gören kırk 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kontrol grubuna ortaöğretim müfredatında yer alan etkinlikler uygulanırken deney grubuna bu etkinliklerin yanı sıra hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Deney grubuyla 5 haftalık uygulama yapılmıştır. Araştırma verileri, okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama testleri aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlemler öncesi öntest olarak, deneysel işlemler sonrası sontest olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkilerinin incelendiği bu araştırma, gerçek deneme modellerinden, son test kontrol gruplu yarı deneysel modele uygun olarak planlanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubuna deneysel işlemler sonrasında son test uygulanmıştır. Çalışmalar esnasında kontrol grubuna mevcut Türkçe dersi müfredatına dayalı etkinlikler uygulanırken deney grubuna mevcut Türkçe dersi müfredatı etkinliklerin yanı sıra okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini geliştirici çalışmalardan meydana gelen hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubuna, deneysel işlemler sonrasında iki ayrı türde metin üzerinde okuma hızı ölçümü yapılmıştır. Ayrıca bu metinlerden geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” her bir metin için ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulamada kullanılan iki ayrı metin Ek -1’de, bu metinlere bağlı okuduğunu anlama başarı testleri Ek -2’de gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılan son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.1. Araştırma deseni

Gruplar	Grupların Oluşturulması	İşlem	Son Test
Deney Grubu	R	32 Saatlik “Hızlı Okuma Teknikleri” Eğitimi	X
Kontrol Grubu	R		X

Tablo 3.1’e göre kontrol grubuna yalnızca Türkçe dersi müfredatında yer alan etkinlikler uygulanırken deney grubuna Türkçe dersi müfredatı etkinliklerinin yanı sıra 32 saatlik hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir. Gruplar random yöntemle(R) tarafsızlık esaslarına göre oluşturulmuştur. Deneysel işlemler sonrası her iki gruba da son test uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesine bağlı Kültür Ortaokulu’nda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunu, haftada iki gün ikişer saat ders olmak üzere toplam sekiz hafta (32 saat) hızlı okuma teknikleri eğitimi alan 26 öğrenci, kontrol grubunu ise hızlı okuma tekniklerine göre eğitim verilmeyen 26 öğrenci olmak üzere toplam 52 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışma için beşinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinde öğrencilerin ilkokuldan getirdikleri okuma ve anlama becerilerinin, ortaokula geçişte sınanması amaçlanmıştır. Aukerman (1972)’a göre öğrencilerin okuma hızlarıyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda okuma hızının, ilkokulda çok hızlı bir artış sağladığı fakat ortaokulda yavaşladığı görülmektedir. Bunun muhtemel sebebi, ortaokulda okumanın geliştirilmesi konusunun yeteri kadar ele alınmamasıdır. Başka bir sebep de öğretmenlerin okuma geliştirme stratejilerini yeterince bilmiyor olduklarıdır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin 4. sınıf yılsonu karne notları ortalamaları esas alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının 4. sınıf yılsonu karne notları ortalamaları Ek-6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde akademik başarıları puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Akademik başarı	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Türkçe Dersi 1	1. Deney grubu	26	82,39	11,06	50	,691	,493
	2. Kontrol grubu	26	84,25	8,09			

* $p < .0,5$ anlamlı

Tablo 3.2.1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 4. sınıf Türkçe dersi yılsonu puan ortalamaları verilmiştir. Hızlı okuma teknikleri eğitimi öncesinde deney grubunun Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları (82,39), kontrol grubunun ise (84,25)’tir. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için her iki grubun puan ortalamaları, İlişkisiz Ölçümler T-testi ile sınanmıştır.

Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin Türkçe dersi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t(50) = -,691, p > ,493$] belirlenmiştir. Bu durum, 5. sınıf öğrencilerinin *Hızlı Okuma Tekniklerinin Öğretimi* öncesinde Türkçe dersinde dil becerileri yönünden birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın mevcut problem ve alt problemleri için yapılan veri toplama işlemleri aşağıdaki şekilde yürütülmüştür.

3.3.1. Veri toplama araçları

3.3.1.1. Okuduğunu anlama metinlerinin seçilmesi

Araştırma verileri için okuma hızı ölçümünde kullanılan farklı türdeki iki metin ve bu metinlere bağlı okuduğunu anlama başarı testleri, Karatay (2011)’ın “Okuma

Eğitimi Kuram ve Uygulama" adlı eserinden ortaokul öğrencileri için hazırlanmış metinlerden seçilmiştir. Öyküleyici metin 235, bilgilendirici metin ise 210 kelimeden oluşmaktadır. Söz konusu iki ayrı metin Ek-1’de aktarılmıştır. Metinlerin seçiminde göz önünde bulundurulmuş hususlar aşağıda belirtilmiştir:

- a) Öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları metinler olmasına,
- b) Öğrencilerin ilgi alanlarına girebilecek konularda olmalarına,
- c) Yaş grubu ve hazır bulunuşluk bakımından öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına,
- d) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmek için yeterli uzunluğa sahip metinler olmalarına dikkat edilmiştir.

3.3.1.2. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlere dayalı okuduğunu anlama başarı testleri

Metinlerin seçimin tamamlanmasının hemen ardından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla metinler öğrencilere okutularak, metinle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Çoktan seçmeli olarak hazırlanmış olan soruların güvenirlik ve geçerlik çalışmalarıyla soruların seçiminde dikkat edilen noktalar aşağıda aktarılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi hedefleyen soruların seçilmesinde:

- a) Soruların anlaşılır bir üslupta olmasına,
- b) Soruların çoktan seçmeli olmasına,
- c) Soruların 5. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Coşkun (2002)’a göre, öğrencilere verilen metinlere uyumlu sorular hazırlanırsa, yapılacak testler okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılabilir. Metinlere bağlı hazırlanan klâsik (essay) soruların yanıtlanmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisiyle birlikte anladığını ifade etme becerisi de aktif olmaktadır. Okuduğu metni ve soruyu anlıyor olmasına karşın anladığını ifade

etmekte zorlanan öğrenciler, klâsik sorularla sınav yapıldığında metni ve soruyu hiç anlamayan öğrencilerle bir tutulabilirler. Oysa öğrenci okuduğunu anlamış fakat ifade edememiş olabilir. Bu durumda metinlerle uyumlu sorular hazırlanabilirse, test sorularının öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama becerisini ölçmek için daha elverişli olduğu söylenebilir.

Dedebali (2008)'ye göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla test türünde sorularının tercih edilmesinin bir başka sebebi de genelde test sorularının klasik sorulara göre daha kısa zamanda yanıtlanabildiğinin düşünülmesidir. Soruların çözümü esnasında zamanın uzamasından kaynaklanan olası konsantrasyon düşüklüklerinin en alt seviyede tutulması gerekmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin sadece okuduğunu anlama düzeylerinin değil, metinlere bağlı temel dil becerilerine yönelik bir çalışmayla uygulama sonrası okuduğunu anlamada meydana gelebilecek muhtemel değişikliklerin de ölçülmesi amaçlandığı için test tekniğine bağlı soruların kullanılmasının daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek ve okuma hızına göre gelişimini izlemek için Karatay (2011, 304-312)'ın geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Testinden (İlköğretim Düzeyi Ek 2.1 ve Ek 3.1) yararlanılmıştır. Testlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla öğrencilerin test maddelerine verdikleri yanıtların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik hesaplamasında kullanılan testlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının ,83 olduğu belirlenmiştir. Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılan testlerin bu durumu ölçmek için güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Öyküleyici metne bağlı olarak hazırlanan 9 çoktan seçmeli test sorusunun 1., 2., 3. ve 4. soruları kelimelerin, deyimlerin ve diğer söz öbeklerinin cümleye kazandırdığı çeşitli anlamları, 5., 6., 7. ve 9. soruları okuduğunu anlamayı ve 8. soru metnin yapısının kavranıp kavranmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Öte yandan bilgilendirici metne bağlı olarak hazırlanan diğer 9 sorunun 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. soruları

yine kelimelerin, deyimlerin ve diğer söz öbeklerinin cümleye kazandırdığı çeşitli anlamları, 7. ve 8. soruları okuduğunu anlamayı, 9. soru ise metnin yapısının kavranıp kavranmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin okuma hızlarını ve anlama düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere bir adet öyküleyici ve bir adet bilgilendirici olmak üzere iki ayrı metin okutulmuş ve bu metinlere bağlı toplam 18 soruluk (9+9) okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Kullanılan testler “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri” başlığı altında Ek-2’de aktarılmıştır.

3.3.1.3. Hızlı okuma tekniklerinin ön uygulaması

Araştırma için kullanılacak plan, çalışma kâğıtları, öğrenci egzersiz kitabı gibi öğretim materyalleri, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra danışman ve alan uzmanlarının incelemesiyle çalışmanın başlamasından önce eksik yönler tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki adım olarak yapılacak çalışma için gereken izinler alınmış ve 2013-2014 öğretim yılının güz döneminde Bolu il merkezine bağlı Kültür Ortaokulu’nun beşinci sınıflarından 26 öğrenciyle toplam 32 saat süren hızlı okuma teknikleri eğitimi ön uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda bazı çalışma kâğıtlarının beşinci sınıf öğrenci seviyesine göre basit; bazılarının ise seviyenin üstünde olduğu tespit edilmiş ve bu materyaller üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu sayede öğrenci egzersiz kitabına son hâli verilmiştir. Araştırma süresinin (32 ders saati) ne kadar olması gerektiği konusuna da ön uygulama yoluyla karar verilmiştir. Uygulama sonucunda 32 ders saatinin öğrencilerin hızlı okuma tekniklerinin kazanımlarını almaları için yeterli bir süre olduğu kanısına varılmıştır. Bunun yanında sınıf mevcutlarının ortalama 30’ar öğrenciden oluşuyor olmasına rağmen gerek ön uygulamada gerekse asıl uygulamada 26’şar öğrenciyle çalışılmasının sebebi çalışmalarda gönüllülük esasının uygulanması, devam sorunu olması muhtemel olan ve oryantasyon öğrencisi olanların çalışmanın dışında tutulmasıdır. Ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmacının deney grubuna uygulanacak öğretim planı oluşturulmuştur.

3.3.1.4. Hızlı okuma tekniklerinin uygulaması

Hızlı okuma tekniklerinin asıl uygulaması 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Bolu il merkezindeki Kültür Ortaokulu'nda beşinci sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama haftada iki gün ikişer ders üzerinden haftalık toplam dört saat olarak planlanmış, bu plana bağlı olarak deney grubuna toplam 8 hafta (32 saat) eğitim verilmiştir. Çalışmalarda birinci aşama deney ve kontrol grubunun oluşturulması, ikinci aşama deney grubuna 32 saatlik hızlı okuma eğitiminin uygulanması olmuştur.

İlk olarak öğrencilerin 4. sınıf yılsonu not ortalamaları incelenmiş ve araştırma için denk gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasından sonra deney grubuyla hızlı okuma çalışmalarına başlanmıştır. Hızlı okuma çalışmaları iki ana grupta planlanmış olup birinci grup çalışmalar göz kaslarının sağa-sola, yukarı-aşağı ve çapraz hareketlerini geliştirici egzersizler, ikinci grup çalışmalar ise zihnin algı hızını artırıcı etkinlikler olarak belirlenmiştir. Çalışmalarda deney grubundaki her bir öğrenciye araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan “Hızlı Okuma Teknikleri Egzersiz Kitabı” dağıtılmıştır.

Çalışmalarda egzersiz kitabının yanı sıra amaca uygun olarak göz kaslarını geliştirmek ve zihnin algı hızını artırmak için “takistoskop” adlı bilgisayar programı, araştırmacının kendi hazırladığı powerpoint sunumları, çalışma kâğıtları ve kelime hazinesini artırmaya yönelik egzersizler yapılmıştır. Çalışmalar araştırmacının hazırlamış olduğu plana uygun olarak yürütülmüş, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin süreç içerisinde hızlı okuma konusunda birbirleriyle etkileşim içinde olmamalarına gayret gösterilmiştir.

Kontrol grubunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi müfredatında yer alan konular işlenirken deney grubunda Türkçe dersi müfredatında yer alan konuların yanı sıra hızlı okuma teknikleriyle ilgili çalışmalar yürütülmüştür.

Hızlı okuma çalışmalarının ilk haftasında deney grubuna hızlı okuma konusunda ayrıntılı bilgiler verilerek mevcut okuma hızlarını ve anlama düzeylerini artıracakları konusu anlatılarak öğrencilerde hızlı okuma konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Devam eden haftalarda öğrencilere her oturumda hızlı okuma konusunda bir kazanım verilmeye çalışılmış, her oturum için bir powerpoint sunumu, motivasyonu sağlamak amacıyla bir kısa film, her oturum için bilgisayar programı, egzersiz kitabı çalışmaları ve araştırmacının hazırladığı çalışma kâğıtları kullanılmıştır.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuma hataları tespit edilerek bunların giderilmesi maksadıyla gerekli tedbirlerin alınmasının yanı sıra öğrencilerde hızlı okuma konusunda kalıcı değişiklikler oluşturmak amacıyla çalışmaların aşamalı olarak ilerlemesi ve birbirini tamamlar şekilde devam etmesi sağlanmıştır.

Her iki oturumda bir olmak üzere daha önce hızlı okuma veya kitaplarla iç içe olma konusunda meşhur olmuş şahısların hayat hikâyelerinden örnekler verilerek öğrencilerin motivasyonlarının en üst düzeyde tutulması sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmaların başından sonuna kadar hızlı okuma çalışmaları kapsamında deney grubu öğrencilerinin daha bilinçli sıçramalar yapan gözlere sahip olmaları, yatay ve dikey görüş alanlarının genişletilmesi yoluyla blok okumaya alıştırmaları, göz atma, seçmeli okuma, kaymağını alma gibi hızlı okuma tekniklerine hâkim olmaları için gerekli etkinlikler yapılmıştır.

Hızlı okuma çalışmalarının tamamlanmasının ardından metinler ve metinlere bağlı sorular deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır.

Son testlerin aktarılması esnasında öğrencilere metinler verilmiş, uygulama esnasında karışıklığa mahal vermemek için uygulamanın yapıldığı derslerde başka bir branş öğretmeninden yardım alınmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplandıktan sonra okumaya geçilmiştir. Metinler öğrencilere hikâye edici ve

bilgilendirici olmak üzere sırayla dağıtılmıştır. Her bir metin ve metne bağlı sorulara bir ders saati ayrılmış, uygulama bir grup için toplam iki ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamanın daha kolay yürütülmesi için sınıf ikiye bölünmüş, bir tarafın verilerini araştırmacı, diğer tarafın verilerini yardımcı olan branş öğretmeni kaydetmiştir. Metinlerin sessiz okuma yoluyla okunacağı öğrencilere bildirilmiştir. Uygulama metni sınıfa verildikten sonra herkes hazır olduğunda okumaya geçilmiş, “Okumaya başlayabilirsiniz.” komutuyla birlikte kronometre başlatılmıştır. Okumasını bitiren her bir öğrenci sessizce ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bir biçimde elini kaldırarak okumasının bittiğini haber vermiş, her bir grubun sorumlusu ellerindeki listenin karşısına okumasını bitiren öğrencilerin sürelerini saniye cinsinden kaydetmiştir.

Verilen metnin okunması tüm sınıf tarafından tamamlandıktan sonra sorular dağıtılmış, Soruların cevaplanması esnasında öğrencilerin birbirlerini görüp etkilenmeyecekleri bir oturma düzeni oluşturulmaya gayret edilmiştir. Soruların çözülmesinde süre gözetilmemiştir. Bu uygulama deney ve kontrol gruplarında her bir metin için yapılarak öğrencilerin sonuç verileri elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Okuma hızlarının belirlenmesinde “2.6.1. Okuma Hızının Tespiti” başlığı altında yapılan açıklamalar takip edilerek, deney ve kontrol grubunun okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı testlerinin sonuçları kayıt altına alındıktan sonra, her öğrencinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir. Okuma hızı ölçülürken öğrencinin metni ne kadar sürede okuduğu saniye cinsinden hesaplanıp, metindeki toplam sözcük sayısının öğrencinin okuma süresine bölümünün altmışla çarpımı sonucu bir dakikada okunan sözcük sayısı ortaya konulmuştur. Bu işlem aşağıdaki formül kullanılarak yapılmıştır:

$$OH = \frac{TSS}{SOS} \times 60 = DSS$$

Akçamete (1999: 16)

OH: Okuma Hızı

TSS: Toplam sözcük sayısı

SOS: Saniyelerle belirtilen okuma süresi

DSS: Bir dakikada okunan sözcük sayısı

Okuma hızının bu formül kullanılarak hesaplanması her iki metin için ayrı ayrı yapıldıktan sonra iki metin için ayrı ayrı elde edilen okuma hızlarının aritmetik ortalaması alınmış ve her bir öğrencinin okuma hızı ortalaması (OHO) tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının anlama düzeyleri iki ayrı metne bağlı okuduğunu anlama testlerinde yaptıkları doğrular yoluyla tespit edilmiştir. Her bir metne bağlı sorular 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin iki ayrı metinden aldıkları puanlar aritmetik ortalama yoluyla hesaplanarak her öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması (OADO) bulunmuştur.

DeneySEL uygulama başlamadan önce öğrencilerin 4. sınıf yılsonu karne not ortalamalarını karşılaştırmak için T-testi, çalışmanın tamamlanmasıyla birlikte deney ve kontrol gruplarının hızlı okuma teknikleri eğitimi sonunda öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın meydana gelip gelmediğini ve öğretim yılı sonunda Türkçe dersine ilişkin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Ölçümler T-testi; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişkinin meydana gelip gelmediğini tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri SPSS 18.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencileriyle, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubuna verilen hızlı okuma teknikleri eğitimi sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “İlişkisiz Ölçümler T-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Deney	26	90,17	,07253	50	8,133*	,000
	2. Kontrol	26	67,95	,11895			
2. Bilgilendirici	1. Deney	26	89,74	,07648	50	10,858*	,000
	2. Kontrol	26	65,38	,08507			

* p<,05 anlamlı

Tablo 4.1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri puan ortalamaları verilmiştir. Hızlı okuma teknikleri eğitimi sonunda deney grubunun öyküleyici metinleri anlama düzeyleri aritmetik ortalaması 90.17, kontrol grubunun ise 67.95’tir. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda öyküleyici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, İlişkisiz Ölçümler T-testi ile sınanmıştır. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama puan ortalamaları arasında, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t(50) = 8,133, p<.000$] belirlenmiştir. Bu durum, hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Aynı şekilde tablonun ikinci satırında görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama puan ortalamaları (89.74) kontrol grubu (65.38) öğrencilerinininkine göre daha yüksektir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama puan ortalamalarının deney grubunun lehine anlamlı bir fark [$t(50) = 10,858, p<.000$] gösterdiği belirlenmiştir. Hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri de anlama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Bu bulgu, hızlı okuma teknikleri eğitiminin anlama düzeylerini olumlu yönde etkilemesi sonucu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artıyor olması yönüyle daha önce bu konuda yapılan (Akçamete, 1989; Akçamete ve Güneş, 1992; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008 ve Bozan, 2012) çalışmalarla, hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşması yönüyle benzerlik göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İkinci alt problemin çözümlenmesine geçmeden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere bağlı okuma süreleri, bir dakikada okudukları kelime sayıları ve iki ayrı metinden elde ettikleri okuma hızı ortalamaları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere bağlı okuma süreleri, bir dakikada okudukları kelime sayıları ve okuma hızı ortalamaları

Sıra No	DENEY GRUBU					KONTROL GRUBU				
	Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Okuma Hızı Ortalaması	Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Okuma Hızı Ortalaması
	Okuma Süresi (saniye)	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Süresi (saniye)	Dakikada Okunan Kelime Sayısı		Okuma Süresi (saniye)	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Süresi (saniye)	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	
1	29,37	429	31,69	445	437	134,04	94	123,68	114	104
2	33,78	373	36,25	389	381	131,25	96	121,55	116	106
3	31,27	403	33,65	419	411	120,00	105	112,80	125	115
4	32,14	392	34,56	408	400	126,00	100	117,50	120	110
5	28,31	445	30,59	461	453	118,87	106	111,90	126	116
6	40,65	310	43,25	326	318	131,25	96	121,55	116	106
7	34,71	363	37,20	379	371	140,00	90	128,18	110	100
8	36,63	344	39,17	360	352	132,63	95	122,61	115	105
9	26,64	473	28,83	489	481	127,27	99	118,49	119	109
10	39,01	323	41,59	339	331	153,66	82	138,24	102	92
11	33,69	374	36,15	390	382	124,75	101	116,53	121	111
12	29,65	425	31,97	441	433	116,67	108	110,16	128	118
13	26,47	476	28,66	492	484	120,00	105	112,80	125	115
14	40,91	308	43,52	324	316	135,48	93	124,78	113	103
15	38,18	330	40,75	346	338	140,00	90	128,18	110	100
16	49,80	253	52,42	269	261	138,46	91	127,03	111	101
17	64,62	195	66,82	211	203	134,04	94	123,68	114	104
18	37,17	339	39,72	355	347	135,48	93	124,78	113	103
19	40,65	310	43,25	326	318	120,00	105	112,80	125	115
20	30,88	408	33,25	424	416	131,25	96	121,55	116	106
21	42,00	300	44,62	316	308	120,00	105	112,80	125	115
22	52,28	241	54,86	257	249	114,55	110	108,46	130	120
23	50,20	251	52,81	267	259	124,75	101	116,53	121	111
24	37,17	339	39,72	355	347	129,90	97	120,51	117	107
25	60,29	209	62,67	225	217	118,87	106	111,90	126	116
26	62,69	201	64,98	217	209	124,75	101	116,53	121	111

İkinci alt problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile okuma süreleri ile ilgili verilerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarından yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasındaki korelasyon

Grup		Zaman	Hikâye	Deneme
1. Deney grubu	Zaman	r	,445*	,143
		p	,011	,242
		N	26	26
	Hikâye	r	,445*	,157
		p	,011	,221
		N	26	26
	Deneme	r	,143	,157
		p	,242	,221
		N	26	26
	Top_puan	r	,381*	,775**
		p	,027	,000
		N	26	26
2. Kontrol grubu	Zaman	r	,104	-,107
		p	,307	,302
		N	26	26
	Hikâye	r	,104	,114
		p	,307	,289
		N	26	26
	Deneme	r	-,107	,114
		p	,302	,289
		N	26	26
	Top_puan	r	,021	,836**
		p	,459	,000
		N	26	26

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$ anlamlı ilişki düzeyi. Korelasyon değeri r için 0,00-0,30 arası düşük; 0,30-0,70 arası orta ve 0,70-1,00 arası yüksek düzeyde ilişki.

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere deney grubu öğrencileri için öyküleyici metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızı arasında (r , ,445; $p < 0,011$ *) olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında (r , ,143; $p > 0,005$) ise sadece olumlu yönde zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Genel olarak deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve

bilgilendirici metinleri toplam okuma puanları ile anlama hızları arasında ($r, .381$; $p < .027^*$) orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri için öyküleyici metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızı arasında ($r, .104$; $p > .307$) olumlu yönde zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında ($r, -.107$; $p > .302$) ise olumsuz yönde zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Genel olarak kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri toplam okuma puanları ile anlama hızları arasında ($r, .021$; $p > .459$) zayıf düzeyde ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı yönde bir ilişki olmasına karşın kontrol grubu öğrencileri arasında böyle bir ilişki görülmemiştir. Hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin hem anlama düzeylerini hem de okuma hızlarını olumlu ve anlamlı yönde geliştireceği söylenebilir. Her iki grupta da öğrencilerin özellikle bilgilendirici metinleri okuma ve anlamada güçlük çekmeleri; anlama düzeyleri ile okuma hızlarının kontrol grubunda olumsuz, deney grubunda olumlu fakat zayıf düzeyde ilişki göstermesi bilgilendirici metinlerin öğretici öğelere daha çok yer vermesinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri okurken zaman yönünden daha temkinli oldukları söylenebilir. Özellikle uygulama sonunda deney grubunda, bilgilendirici ($r, .746^{**}$) ve öyküleyici ($r, .775^{**}$) metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunda bu ilişkinin iki metin türünde de olduğu söylenemez çünkü kontrol grubunda bu ilişki bilgilendirici metinler için ($r, .641^{**}$) orta düzeyde olumlu ve anlamlıdır. Öyküleyici metinler içinse ($r, .836^{**}$) yüksek düzeyde olumlu ve anlamlıdır. Bu verilerden yola çıkarak hızlı okuma tekniklerinin okuma ve anlama hızını metin türlerine göre eşitlemede, başka bir deyişle aynı düzeye ulaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin hem anlama düzeylerini hem de okuma hızlarını olumlu ve anlamlı yönde etkilemesi sonucu öğrencilerin okuma hızlarının artmasına bağlı olarak anlama düzeylerinin de artıyor olduğu bulgusu daha

önce bu konuda yapılan (Akçamete, 1989; Akçamete ve Güneş, 1992; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008 ve Bozan, 2012) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca metin türlerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olması yoluyla öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin öyküleyici metinlere göre daha düşük olması Blommers ve Lindquist (1954)'in okunan metnin türünün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkide etkili olduğu bulgusuyla ve Sidekli (2005)'nin öğretici metinleri anlamada öğrenciler normal dağılıma yakın bir dağılım sergileyip orta düzeyde başarı elde ederken öyküleyici metinleri anlamada başarılı olmuşlardır yönündeki bulgusuyla örtüşmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim yılı sonunda Türkçe dersine ilişkin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonunda Türkçe dersi akademik başarı puanı ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonundaki Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “İlişkisiz Ölçümler T-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonundaki akademik başarı puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Akademik başarı	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Türkçe Dersi 2	1. Deney grubu	26	79,07	10,29	50	1,151	,255
	2. Kontrol grubu	26	75,89	9,629			

* $p < ,05$ anlamlı

Tablo 4.4’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonundaki Türkçe dersi akademik başarı puanı ortalamaları verilmiştir. Hızlı okuma teknikleri öğretimi sonrasında deney grubunun Türkçe dersi akademik başarı ortalaması 79.07, kontrol grubunun ise 75.89’dur. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri arasında uygulama sonunda anlamlı bir farkın olup olmadığını

belirlemek için her iki grubun puan ortalamaları, İlişkisiz Ölçümler T-testi ile sınanmıştır.

Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin yılsonunda Türkçe dersi akademik başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t(50) = 1,151, p>,255$] belirlenmiştir. Bu durum, beşinci sınıf öğrencilerinin hızlı okuma teknikleri eğitimi sonrasında Türkçe dersinde dil becerilerini kontrol grubuna göre geliştirdiği fakat bu gelişimin iki grup arasında anlamlı fark oluşturacak kadar olmadığı söylenebilir.

Bu bulgu, daha önce bu çalışmaya benzer olarak yapılan diğer çalışmalarda (Akçamete, 1989; Akçamete ve Güneş, 1992; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008 ve Bozan, 2012) özellikle üzerinde durulan okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinden farklı olarak hızlı okuma tekniklerinin Türkçe dersine ait yılsonu akademik başarıya etkisinin incelenmesi yönüyle farklılık arz etmektedir. Çalışmada deney grubuna toplam 32 saat hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir. Hızlı okuma tekniklerinin Türkçe dersine ait akademik başarıya etkisinin anlamlı bir fark meydana getirip getirmediğine karar vermek için belki birkaç dönem daha öğrencileri izlemek ya da çalışma süresi üzerinde birtakım değişikliklere gitmek gerekir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada kapsamında, 52 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde iki farklı metin türüne (öyküleyici ve bilgilendirici) bağlı okuma hızı ve okuduğunu anlama çalışması yapılmıştır.

Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları üzerine etkisinin olup olmadığının yanı sıra hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğrencilerle yalnızca Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan öğrenciler arasında öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuma hızları ve anlama düzeyleri, bunun yanı sıra Türkçe dersi yılsonu başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılması yönüyle daha önce yapılan (Akçamete, 1989; Akçamete ve Güneş, 1992; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008 ve Bozan, 2012) çalışmalardan ayrılmaktadır.

Çalışmalar sonunda hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması yönüyle de daha önce yapılan (Akçamete, 1989; Akçamete ve Güneş, 1992; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008 ve Bozan, 2012) çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleriyle ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama düzeyleri aritmetik ortalaması 90.17, sadece Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan kontrol grubu öğrencilerinin ise 67.95'tir. Bu durumda öyküleyici metinleri anlama konusunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubunun bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri aritmetik ortalaması 89.74, sadece Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan kontrol grubunun ise 65.38'dir. Bu durumda bilgilendirici metinleri anlama konusunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, hızlı okuma teknikleri eğitimi, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini geliştirmektedir.
2. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin anlama düzeylerinin sadece Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması, hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca öyküleyici metinlerde deney grubunun kontrol grubuna göre gelişme göstermiş olması ancak bilgilendirici metinlerde ise her iki grubun da okuma hızı ve anlama düzeyi konusunda güçlük çekmeleri metin türlerinin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.
3. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin anlama düzeyleri, sadece Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan kontrol grubu öğrencilerine göre gelişme göstermiştir ancak bu gelişimin her iki grup öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik yılsonu akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Böyle bir farkın meydana gelip gelmeyeceği sonucuna daha uzun süreli izlemeler yapılarak ya da çalışma süresi üzerinde birtakım değişikliklere gidilerek ulaşılması mümkün olabilir.
4. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarının sadece Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan kontrol

grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması, hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirdiğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

52 öğrenciyle yapılan çalışma sonucu hızlı okuma tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuma hızlarına, okuduğunu anlama düzeylerine ve Türkçe dersine ilişkin akademik başarılarına etkisinin yoklandığı bu araştırmada elde edilen bulgular yoluyla uygulamaya, yapılacak yeni araştırmalara, anne-babalara, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Hızlı okuma tekniklerinin uygulanmasına yönelik öneriler

1. Uygulamanın bitiminin ardından öğrencilerin okuma hızlarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde meydana gelen belirgin artış hızlı okuma tekniklerinin öğrenciler açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda hızlı okuma tekniklerinin sadece Türkçe öğretmenlerinin ya da alan uzmanlarının yaptığı bir uygulama olmasından ziyade branş öğretmenleri tarafından tüm ana derslerde uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Bu çalışma 8 haftada tamamlanmıştır. Ancak hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerde kalıcı olması ve gerek akademik gerekse günlük hayatlarının bir parçası hâline gelmesi bakımından uygulama süresinin öğretim yılının başlangıcından bitimine kadar derslerin işleyişiyle paralellik arz edecek şekilde sürdürülmesinin öğrenci başarısı açısından daha iyi olacağı düşünülmektedir.
3. Hızlı okuma tekniklerinin uygulaması başlamadan önce öğrencilerin tekniği daha verimli kavramaları ve uygulamanın tam anlamıyla başarıya ulaşması için öğrenci velilerinin de konu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak ve

çalışmanın başlamasıyla birlikte hızlı okuma teknikleri kazanımlarını yavaş yavaş almaya başlayan çocuklarına konunun bilincinde anne-babalar olarak destek olmaları için gerekli düzenlemeleri yapmak faydalı olacaktır.

5.2.2. Yapılacak yeni araştırmalarla ilgili öneriler

1. Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve anlama hızları üzerine etkisinin yoklandığı bu çalışmada öyküleyici ve bilgilendirici metinler üzerinde çalışma yapılmıştır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı metin türleri üzerinde çalışılarak hızlı okuma tekniklerinin farklı metin türleri üzerinde okuduğunu anlama düzeyleri ve anlama hızları üzerine etkisinin olup olmadığı incelenebilir.
2. 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte müfredata eklenen “Okuma Becerileri” derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve anlama hızları üzerine etkileri yoklanabilir.
3. Bu araştırmada hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve anlama hızları üzerine etkisi yoklanmıştır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı sınıflar ve farklı yaş grupları üzerinde çalışılarak hızlı okuma tekniklerinin o yaş gruplarındaki etkisi yoklanabilir.
4. Bu araştırmada çalışmanın yürütülmesi esnasında araştırmacı tarafından hazırlanan hızlı okuma etkinlikleri kullanılmıştır. Yapılacak benzer araştırmalarda hazırlanacak farklı etkinliklerle hızlı okuma tekniklerinin farklı yaş grupları üzerinde etkisi yoklanabilir.
5. Araştırmada hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerinin öğretim yılı sonunda Türkçe dersine ilişkin akademik başarı puanlarına etkisi yoklanmıştır. Yapılacak benzer araştırmalarda hızlı okuma tekniklerinin farklı dersler üzerinde akademik başarıya etkisinin olup olmadığı yoklanabilir.
6. Öğrencilerin bağlı bulundukları sosyal çevrenin ve geçmiş yaşantılarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı yoklanabilir.

7. İlkokul öğrenimi esnasında hızlı okuma teknikleri eğitimi almış öğrenciler üzerinde tekniğin ne denli kalıcı olduğu konusunun yoklanması amacıyla ortaokul öğrenimi sırasında okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları üzerine çalışmalar yürütülebilir. Aynı çalışma ortaokulda hızlı okuma teknikleri eğitimi almış öğrencilerin lise öğrenimi esnasında ya da üniversite düzeyinde uygulanabilir.

5.2.3. Anne babalara, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler

1. Okuma hızı, okuduğunu anlama ve dikkatli okuma gibi konularda öğrencileri destekleyerek daha akıcı ve anlaşılır bir okuma sağlayan hızlı okuma teknikleri eğitimi alınması yönünde anne babalar çocuklarına, öğretmenler öğrencilerine ve eğitim yöneticileri kurumlarına tekniğin alınması ve uygulanması konusunda destek vermelidirler.
2. Hızlı okuma teknikleri konusunda yeterli deneyime ve donanıma sahip öğretmenler görev yaptıkları okullarda ders harici kurslar açarak öğrencilerine bu tekniği alma ve uygulama konusunda faydalı olabilirler.

KAYNAKÇA

- Akar, M. (2009). *Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(22), 735-753.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(25), 463-471.
- Akçamete, G. (1999). *Etkili ve hızlı okuma: “okumayı nasıl geliştirebiliriz?”* Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım: kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altunay, U. (2000). *Ön Örgütleyicilerin ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altunay, U. ve Çakıcı, D. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 330(31), 40-46.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Aukerman, C. R. (1972). *Reading in the secondary school classroom*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25, 10-17.
- Aydın, S. (2012). *+45 Anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Hyperion Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baran, Z. (2007). *Hızlı okuma*. İzmir: Bilgivizyon Yayınları.
- Baran, Z. (2008). *Hızlı okuma*. İzmir: Bilgivizyon Yayınları.
- Baran, Z. (2008). *Kendi kendine hızlı okuma*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Bayır, A. (2002). *Neden az okuyor(muş)uz? araştırma-inceleme*. Adana: Aykırısanat Yayınları.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 8-20.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okuma mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(193), 15-20.
- Blaha, A. ve Bennett, J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri* (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Remzi Yayınları.
- Blommers, P. J. and Lindquist, E. F. (1954). Rate of comprehension of reading: its measurement and its relationship to comprehension. *The Journal of Educational Psychology*, 34, 449-473.

- Bozan, A. (2012). *Hızlı Okuma Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Buzan, T. (2001). *Okuma hızı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Buzan, T. (2004). *La lecture rapide, (traduit et adapté de l'anglais par Larry Cohen)*. Paris: Editions d'Organisation.
- Buzan, T. (2005). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cain, K., Bryant, P., Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psycholog*, 96(1), 31-42.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carver, R. P. (1982). "Optimal rate of reading". *Reading Research Quarterly*, 18(1), 56-58.
- Carver, R. P. (1985). How good are some of the worlds "best readers? *Reading Research Quarterly*, 20, 389.
- Carver, R. P. (1989). Silent reading rates in grade equivalents. *Journal Reading Bhovior*, 21, 155-166.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin hızlı okuma becerileri ve bazı öneriler. *TÜBAR*, XIII(101).

- Çakıcı, D. (2005). *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelenk, S. ve Çalışkan M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çeler S. N. (2013). *Anlayarak hızlı okuma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*. Malatya: Öz Serhat Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı Okuma Tekniğinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Delcroix, M.P. (1994). Lecture rapide, lecture efficace. *Informations Pédagogiques*, 13, Mai, Paris.
- Demir, M. ve Demir, A. M. (2012). *Etkin öğrenme için hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Vizyoner Yayıncılık.

- Demiray, S. (2007). *Bilimsel olarak NLP ile anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğan, M. (2001). Neyi nasıl görüyoruz? nasıl öğreniyoruz? 25.01.2014 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/7.html> sitesinden alınmıştır.
- Döğüşgen, M. M. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eckert T.L, Ardoin S.P, Daly E.J, III, Martens B.K. (2002). Improving oral reading fluency: an examination of the efficacy of combining skill-based and performance-based interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 271–281.
- Ercan, S. (2005). *Lise hızlı okuma teknikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Fry, R. (2000). *Kitap nasıl okunur? (Çev. F. Kurtulmuş)*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gezginweb. (2014). Kibritçi kız. 17.02.2014 tarihinde <http://www.gezgin.web.tr/index.php/2010/07/kibritci-kiz/> sitesinden alınmıştır.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E., Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf okuma alışkanlıklarının incelenmesi. 11.01.2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/gonen.htm sitesinden alınmıştır.
- Grabe, W. and Fredricka L. S. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.
- Güleryüz, H. (2000). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe programlanmış ilk okuma yazma öğretimi ve kuram uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (1999). *Hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürses, R. (1996). Okuma-anlama üzerine. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, IX(28), 98-103.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability (ninth edition)*. New York: Longman.
- İşler, Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 153-161.
- Kadıoğlu, M. (2004). *Çok hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: İm Yayınları.
- Kaldan, E.S. (2007). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karaoğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Karaoğlu, Ö. (2013). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Karahan, M. ve Karahan, Y. S. (2013). *Anlayarak hızlı okuma taktikleri*. İzmir: Zambak Yayınları.
- Karacakaloğlu, N. (2006). Adnan menderes üniversitesi sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. V. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (ss. 166-184). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever S. (1998). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kayalan, M. (2007). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kılıç, A. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kondu, C. (2008). *Süper hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Ares Kitap.
- Koyuncu, P. (2007). *Hızlı okuma ve algılama*. İstanbul: Omega Yayınları.
- Kurdayoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 15-29.

- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, K. (2012). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme*. İstanbul: Aurum Yayınları.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve okuma anlama ilişkisi. *Dil Dergisi*, 117, 25-46
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarının Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mantıoğlu, İ. (2011). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Maviş, A. (2004). *Hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Mikulecky, B. S. and Jeffries L. (1986). *Reading power, reading faster, thinking skills, reading for pleasure, comprehension skills*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Oakhill, J. (1993). Childrens difficulties in reading comprehension, *Educational Pichology Review*, 5.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. 12/02/2014 tarihinde <http://www.jes.ksu.edu.tr/ilkonline/article/view/5000038385/5000037241> sitesinden alınmıştır.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı nasıl okumalı neler okumalı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Özdemir, E. (1997). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Özmen, G. R. (2000). *Okuduğunu anlama seti*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272.

Richaudeau, F. M. ve F. Gauguelin (1984). *Methodic de Lecture rapide richaudeau*. Paris: RETZ-C.E. P.L.

Richaudeau, F. (2004). *Methodic de lecture rapide*, Paris: Retz.

Robinson, R. and Good T. L. (1987). *Becoming an effective reading teacher*. New York: Harper And Row Publishers.

Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Ruşen, M. (2006). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Ruşen, M. (2012). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Sakaryalı, S. F. (2011). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Türlerinin Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Samuels, S. J. (1998). Decoding and automaticity: helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756-760.
- Saygın, O. ve Kaya S. (2011). *Hızlı okuma ve okuduğunu anlama*. İstanbul: Art Reklamcılık Yayınları.
- Semercioğlu, U. (1989). Okuma eyleminin dilbilimsel dayanakları. *III. Dilbilim Sempozyumu* (ss. 103-106). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shores, H. J. and Husbands, K. L. (1950). Are fast readers the best readers? *Elementary English*, 52-57.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S., Buluç, B. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (ss. 156-167). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Sticht, T. G. (1984). Rate of comprehending by listening or reading comprehension, In J. Flood (Ed.) *Understanding reading comprehension newark* (140-160) İçinde. Almanya: International Reading Association.

- Swan, M. (1992). *Inside meaning: propoficiency in reading comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahan, M. (2011). *Hızlı okuma yöntem ve uygulama*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Tanrıdağ, O. (1993). *Afazi*. Ankara: GATA Basımevi.
- Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 42-67
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Townsend, R. (1997). *Okuma zenginliği* (Çev. Tayfur Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Türkkan, R. O. (2004). *Anlayarak çok hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Türkkan, R. O. ve Türkkan, T. (2012). *Etkin hızlı okuma*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2014). Kaz. 11.02.2014 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kaz> sitesinden alınmıştır.

Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2014). Kum Saati. 11.02.2014 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Kum_saati sitesinden alınmıştır.

Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2014). Kitap. 12.02.2014 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kitap> sitesinden alınmıştır.

Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2014). Ankara. 12.02.2014 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Ankara> sitesinden alınmıştır.

Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2014). Albert Einstein. 13.02.2014 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Albert_Einstein sitesinden alınmıştır.

Weiss, D. (1993). *Anlayarak hızlı okuma*. (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayıncılık.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Ceviz. N. (2008). *Arapça okuma becerisini geliştirme rehberi*. İstanbul: Elif Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(5), 133.
- Yılmaz, M. ve Köksal K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-64.
- Yüksel, A. F. ve Yurdaşık, I. (2001). Göz ve görme. *Popüler Bilim*, Haziran Sayısı, <http://www.genetikbilimi.com/tip/gorme.html>

EKLER

EK-1 : Uygulama Metinleri

EK-2 : Okuduğunu Anlama Başarı Testleri

EK-3 : Hızlı Okuma Teknikleri Çalışma Planı

EK-4 : Okuma Hızı ve Anlama Düzeyi Gelişim Tablosu

EK-5 : Öğrenci Egzersiz Kitabı

EK-6 : Deney ve Kontrol Grubunun 4. Sınıf Yılsonu Ağırlıklı Ortalama Puanları

Ek-1. Uygulama Metinleri

1. Metin - Hikâye Edici Metin

Kelime sayısı: 235

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırması yanına:

Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir köyleri dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde, neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırması için gitmiş sultanın odasına:

Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İstedığınız zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:

Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri dikecek ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı, sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam, ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlere ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

2. Metin - Bilgilendirici Metin

Kelime sayısı: 210

Buhar keşfedilinceye kadar insanın kuvveti pazısının kuvvetinden ibaretti. Bir tencere kapağını zıplatan buharın dağları devirebileceğini hissedenden Papien, insan denilen alelade pehlivanın Herkül kıratında bir Tanrı kudretini alabilmesinin en büyük sırrını yakaladı. Lokomotifsiz bir tren katarını saatte yüz kilometre koşturabilmek için kaç bin insanın çekmesi lâzım geldiğini düşünelim. Motor ve makine, beygir kuvvetiyle değil, insan kuvvetiyle ölçüldüğü zaman buharın ve elektriğin keşfinden sonra bu kuvvetin kaç misline çıktığı daha iyi anlaşılır.

Buharın ve elektriğin keşfi insana büyük bir şey öğretti: Tabiat kuvvetleri dediğimiz şey, insan zekâsının emri altına girince kendi normal kabiliyetlerini binlerce misli aşan bir kudret kazanıyor. İnsanın mucizesi, yalnız bu kuvvetleri keşfetmekten ibaret değil, onların normal kabiliyetlerinin çok üstünde bir enerjiye kavuşturabilmektir. Buhar makinesi olmasa tabiat içinde bir miskin ruhu kadar gevşek, serseri ve avare dolaşan buharın kuvveti neden ibaret kalırdı? Ateşin üstünde kaynayan bir tencerenin kapağını bile zar zor kımıldatan bu kuvvet, ateş ve tencere olmasa bir sineğin kanadını bile titretmekten acizdi.

Bir transatlantik makinesinin nefes borularında yürüyen kuvvete buhar, bir ampulün örümcek ağı kadar maharetle örülmüş tellerinin ince mimarîsi içinde parlayan ışığa elektrik adım koyarak tabiata lâyık olmadığı bir paye vermiş oluyoruz. Tabiatta ne buhar kuvvetiyle yürüyen bir tekerlek, ne de elektrik kuvvetiyle yanan bir lâmba var. Buhara yürütmek ve elektriğe yanmak hassasını veren kudret insan zekâsıdır.

Ek-2. Okuduğunu Anlama Başarı Testleri

Hikâye Edici Metne Bağlı Sorular

1- Metinde geçen “ne âlemde” sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) Nerede B) Nasıl C) Ne yiyor D) Ne çalışıyor

2- Metinde geçen “köşeye çekilmek” deyiimi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) İçine kapanmak B) Yalnız kalmak
C) Hayattan beklentisi olmamak D) Hiçbir iş yapmamak

3- Metindeki “meyve vermek” söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lezzet vermek B) Emek vermek C) Ürün vermek D) Kazandırmak

4- Metinde geçen “hoşuna gitmek” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum. B) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
C) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı. D) Yeni ayakkabılarını çok beğendim.

5- Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?

- A) Fidan dikmeyi sevdiği için B) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
C) Güzel ve etkileyici konuştuğu için D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Her yaşta, insanların yararına iş yapılabilir.
B) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
C) Yaşlıların yaptıkları işler daha kıymetlidir.
D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7- Hikâyedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Yararlı işler yaptığı B) Etkileyici konuştuğu
C) Çalışkan olduğu D) Bencil olduğu

8- Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yaşlı Adam ve Sultan B) Çalışmanın Yararları
C) Sultanın Hazinesi D) Meyveli Ağaç

9- Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Sultanın cömertliği B) Bencil olmadan çalışmak
C) Yaşlıların çalışkanlığı D) Sultanlığın hazinesi

Bilgilendirici Metne Bağlı Sorular

1- “alelade”, “kırat” ve “kudret” sözcükleri yerine sırasıyla aşağıdakilerden hangileri getirilebilir?

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| A) sıradan-güç-değer | B) güç-şekil-kuvvet |
| C) sıradan-değer-güç | D) aceleci-güç-kuvvet |

2- Aşağıdakilerden hangisi “avare dolaşmak” anlamında bir deyimdir?

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| A) Başboş gezmek | B) İşini ciddiye almamak |
| C) İpe sapa gelmemek | D) Başına iş açmak |

3- Metinde geçen “zar zor” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- | | |
|--|---------------------------------------|
| A) Kazağını unutunca hızla geri döndü. | B) Ödevlerini isteksizce yaptı. |
| C) Kedi bahçede aniden kayboldu. | D) Ceviz dolu sepeti güçlükle taşıdı. |

4- Aşağıdaki söz öbeklerinden hangisi metinde geçen “aciz” sözcüğünün yerine kullanılabilir?

- | | |
|-------------------|---------------------|
| A) Acemi olmak | B) Beceriksiz olmak |
| C) Güvensiz olmak | D) Yetersiz olmak |

5- Metinde geçen “maharet” sözcüğünü karşılayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| A) Elini çabuk tutmak | B) On parmağında on marifet |
| C) Hakkından gelmek | D) Parmağında oynatmak |

6- Metinde “tabiata lâıyk olmadığı bir paye vermek” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| A) Tabiata çok fazla değer vermek. | B) Doğaya yakışır isimler vermek. |
| C) Tabiata güzel elbiseler giydirmek. | D) Doğaya düşünmeden zarar vermek. |

7- Papen'in keşfettiği en büyük sır nedir?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| A) Ampulü keşfetme | B) Herkül'ün gücünü keşfetme |
| C) Buhar gücünü keşfetme | D) Elektriği keşfetme |

8- Buharın ve elektriğin keşfedilmesi bize neyi öğretmiştir?

- A) Bilim adamlarının çalışkan olduğunu
- B) İnsan zekâsının doğayı kontrol edebileceğini
- C) Elektriğin nasıl kullanıldığını
- D) Tencere kapağının ateş sayesinde kımıldadığını

9- Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?

- | | |
|---------------------|---------------------|
| A) İnsan Kuvveti | B) Kuvvet ve Teknik |
| C) Buluş ve İcatlar | D) İnsan Zekâsı |

Ek-3. Hızlı Okuma Teknikleri Çalışma Planı

2013/2014 ÖĞRETİM YILI KÜLTÜR ORTAOKULU HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ ÇALIŞMA PLANI					
AYLAR	HAFTA	TARİH	SÜRE (dk)	ÖĞRENCİ SAYISI	KONULAR
NİSAN	1	02.04.2014 Çarşamba 04.04.2014 Cuma	40+40 40+40	26	Çalışma hakkında genel bilgi verilmesi Öğrencilerin konuya ilgi duymalarının sağlanmaya çalışılması Hızlı okumanın kazanımlarının aktarılması Göze ritim kazandırma egzersizleri
	2	09.04.2014 Çarşamba 11.04.2014 Cuma	40+40 40+40	26	Göze esneklik kazandırma çalışmaları Görme alanını genişletme çalışmaları
	3	16.04.2014 Çarşamba 18.04.2014 Cuma	40+40 40+40	26	Göz egzersizleri Anlama ve kavrama çalışmaları Blok okuma çalışmaları Görme alanını genişletme çalışmaları
	4	23.04.2014 Çarşamba 25.04.2014 Cuma 30.04.2014 Çarşamba	40+40 40+40 40+40	26	Göz egzersizleri Anlama ve kavrama çalışmaları Tarama-yerini bulma çalışmaları Kelime hazinesini artırma çalışmaları
MAYIS	1	02.05.2014 Cuma	40+40	26	Göz egzersizleri Anahtar kelimeleri bulma çalışmaları Kelime hazinesini artırma çalışmaları Verimlilik ölçümü çalışmaları
	2	07.05.2014 Çarşamba 09.05.2014 Cuma	40+40 40+40	26	Göz egzersizleri Anlama ve kavrama çalışmaları Satırın altını takip ederek okuma çalışmaları Kaymağını alma tekniği çalışmaları
	3	14.05.2014 Çarşamba 16.05.2014 Cuma	40+40 40+40	26	Göz egzersizleri Hızlı ve etkili okuma çalışmaları Doğru okuma ile ilgili bilgileri sunma çalışmaları Okuma yanlışlarının önlenmesi çalışmaları
	4	21.05.2014 Çarşamba 23.05.2014 Cuma	40+40 40+40	26	Göz egzersizleri Anlama ve kavrama çalışmaları Kursun ve çalışmaların genel değerlendirilmesi Son okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin tespiti

Taşkın SOYSAL**Türkçe Öğretmeni**

.....

Okul Müdürü

Ek-4. Okuma Hızı ve Anlama Düzeyi Gelişim Tablosu

	Okuma Parçası	Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Anlama Düzeyi
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Ek-5. Öğrenci Egzersiz Kitabı

HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ

ÖĞRENCİ EGZERSİZ KİTABI



BOLU KÜLTÜR ORTAOKULU
2013-2014

Sevgili Öğrenciler,

Bu egzersiz kitabı, Hızlı Okuma Teknikleri çalışmaları esnasında sizlere kılavuz olması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaların başında göz kaslarının daha bilinçli sıçramalar yapan bir hâle gelmesi amacıyla “Göze Ritim Kazandırma” egzersizleri gelmektedir. Ardından daha geniş bir alana hâkim olan gözlere sahip olmanız amacıyla hazırlanmış olan “Gözün Görüş Alanını Genişletme Çalışmaları” yer almaktadır. Hızlı okumanın kazanımlarının yavaş yavaş alınmaya başlanmasıyla beraber “Tarama-Yerini Bulma” “Gözü Blok Okumaya Alıştırma” ve “Satırın Altını Takip Ederek Okuma” çalışmaları daha önceki egzersizleri takip etmektedir.

Kelime hazinesi yüksek bireylerin okurken daha iyi anladıkları gerçeğinden hareketle “Kelime Hazinesini Artırma Çalışmaları” hazırlanmış ve bu çalışmalar diğer bütün egzersizle beraber her oturumda uygulanmak üzere kitapçığa yerleştirilmiştir.

Sevgili Öğrenciler,

Bilmelisiniz ki yapacağınız çalışmaların sonunda okuma hızını ve anlama düzeyini artırmış bireyler olarak yaşıtılınıza göre bir adım önde olacaksınız. Uygulamaların sonunda elde edeceğiniz kazanımlar sizlere hayat boyu sürecek olan okuma yaşantınızda kolaylıklar sağlayacak, okuma ve anlama konusunda kendine güvenen başarılı bireyler hâline geleceksiniz. Ancak bilmelisiniz ki hızlı okumanın ön şartı “okumak”tır. Hayatında okumaya yer vermeyen bireylerin hızlı okumanın kazanımlarını almaları bir şey ifade etmeyecektir.

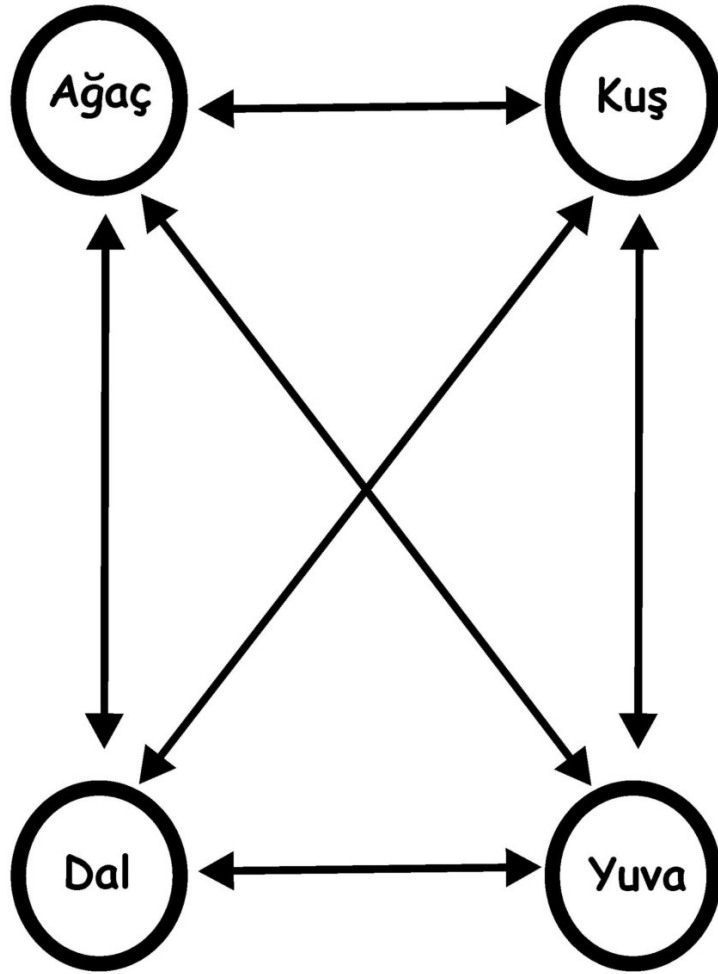
Elinizdeki bu egzersiz kitabı yapacağınız çalışmaların sadece bir parçasıdır. Bu çalışmaların yanında sizlerin görme alanı genişletecek, algı ve dikkat hızınızı artıracak bilgisayar programları, sunumlar, kısa filmler ve fotoğraflar da kullanılacaktır.

Hayatınızda kitapların hep var olması dileklerimle... İyi çalışmalar.

Taşkın SOYSAL
Türkçe Öğretmeni

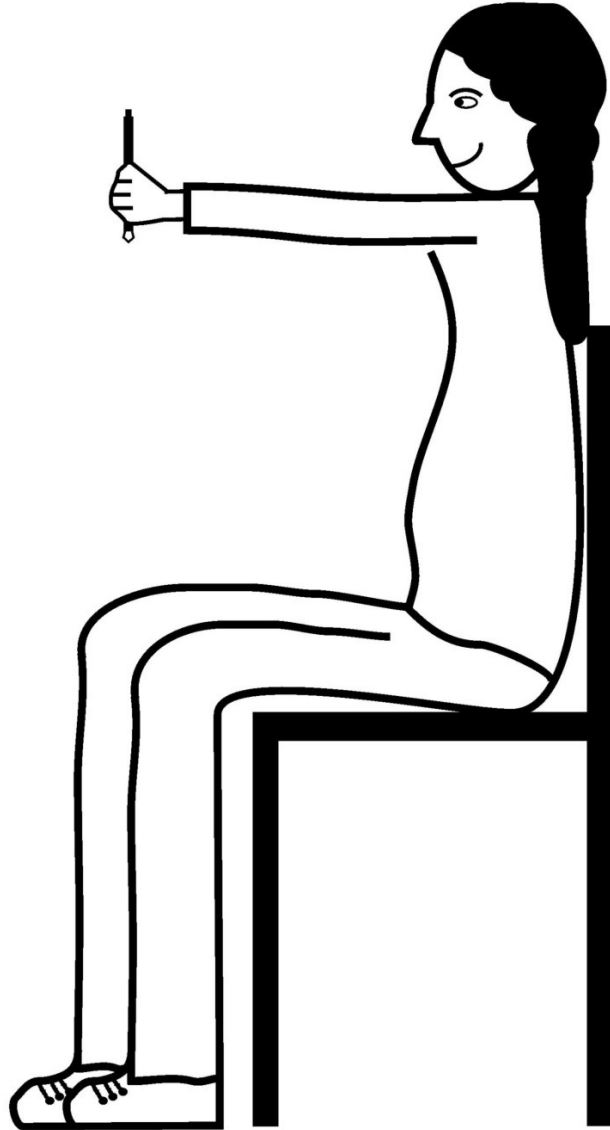
Göze Ritim Kazandırma Egzersizleri

Uygulama: Aşağıdaki şekilde dairelerin içerisinde yer alan kelimeleri ok yönünde takip ederek okuyunuz. Her ok için 10-12 saniye okuma yapınız. Daha sonra bir diğer yöne geçiniz. Okuma esnasında sadece kelimeleri görmeniz algılama için yeterli olacaktır.



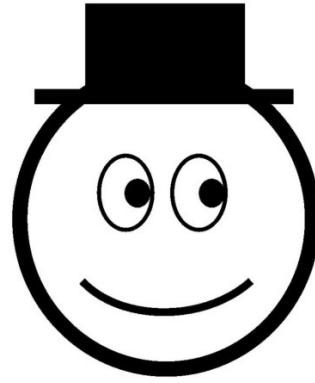
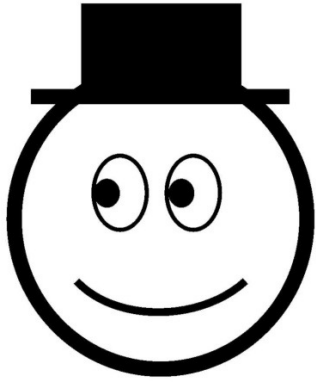
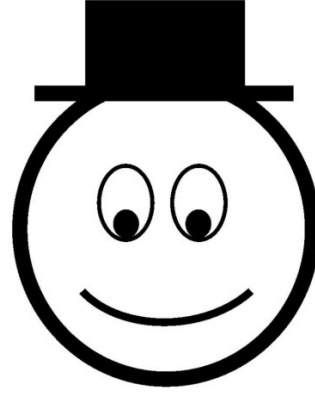
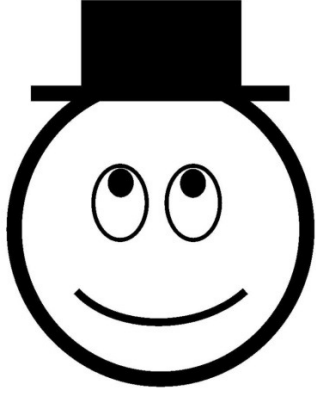
Göze Ritim Kazandırma Egzersizleri

Uygulama: Bu egzersizde kalemi göz hizanızdan 15-20 cm uzakta tutun. Gözlerinizi kalemin tepe noktasına sabitleyin. Gözlerinizi sabitlediğiniz noktadan ayırmadan kalemi yavaş yavaş burnunuza yaklaştırıp uzaklaştırın. Bu egzersizi 15-20 kez tekrarlayın.



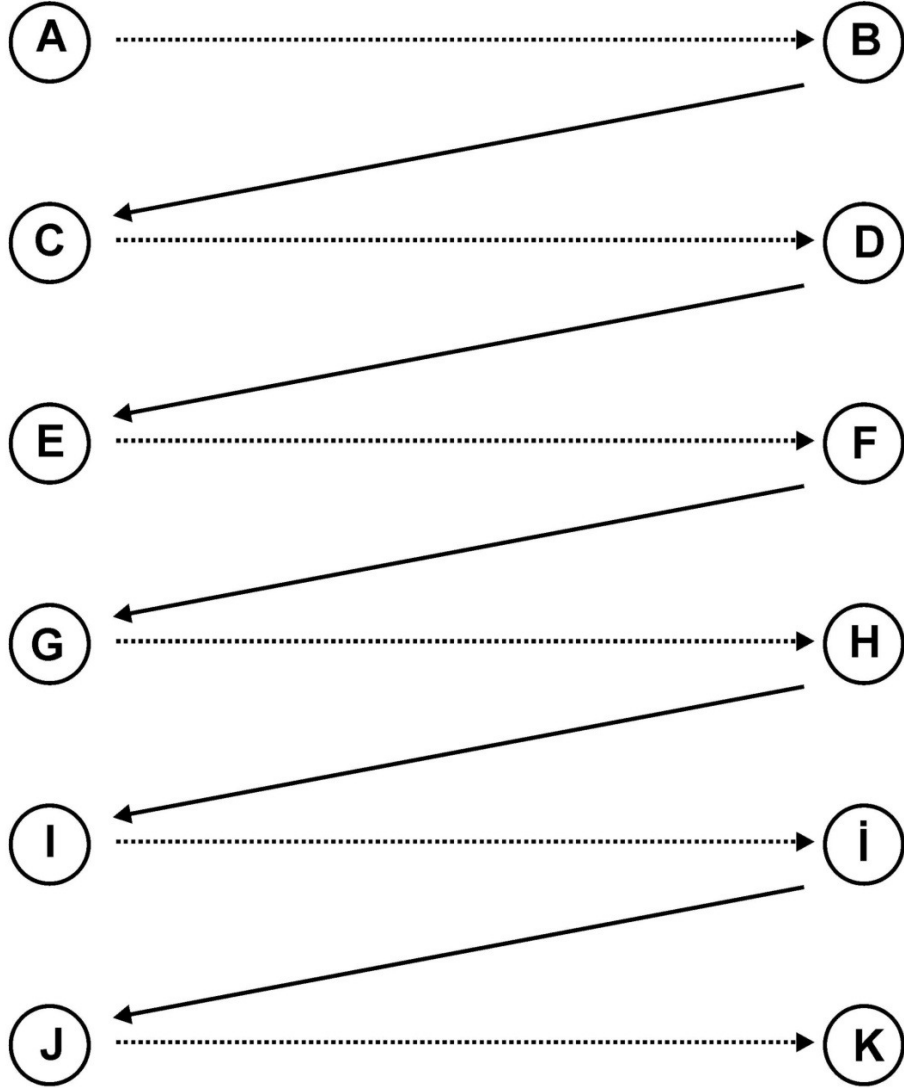
Göze Ritim Kazandırma Egzersizleri

Uygulama: Başınızı oynatmadan gözlerinizi yukarı aşağı, sağa ve sola hareket ettirin. Bu egzersizi yukarı-aşağı ve sağ-sol olmak üzere iki ayrı bölüm hâlinde çalışın. Her yön için en az iki dakika ayırın. Çalışma esnasında gözlerinizin hareket hızını giderek artırmaya çalışın.



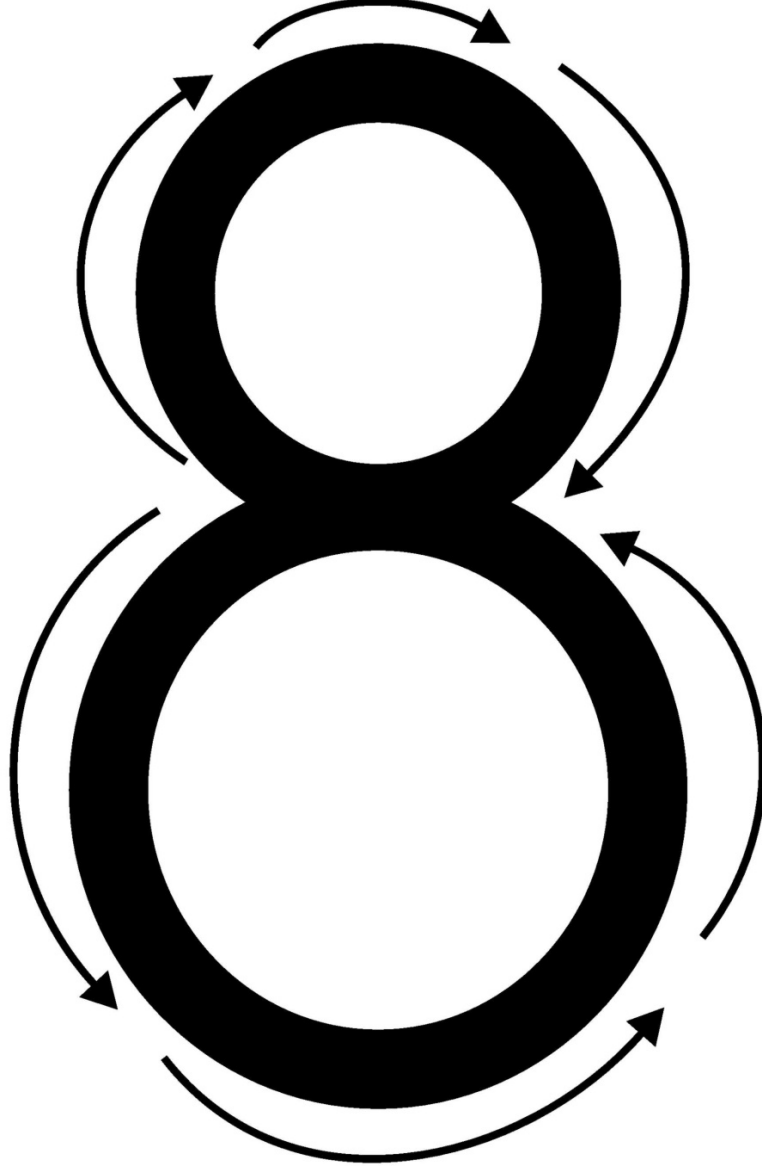
Göze Ritim Kazandırma Egzersizleri

Uygulama: Aşağıdaki egzersizde dairelerin içerisinde yer alan harfleri ok yönünde takip ederek devam ediniz. Bu çalışmayı en az iki dakika boyunca uygulayınız.



Göze Ritim Kazandırma Egzersizleri

Uygulama: Bu çalışmada gözlerinizle 8 rakamının etrafında oklar yönünde daireler çizersiniz. Böylece göz kaslarınızın esnekliğini dairesel olarak artırabileceksiniz.



Gözün Görüş Alanını Genişletme Çalışmaları

Uygulama: Bu alıştırmada ortadaki sayının altındaki noktaya odaklanın. Odaklanmanızı bozmadan sağ ve soldaki sayıları algılamaya çalışarak yukarıdan aşağıya doğru ilerleyin.

5	7	6
	●	
4	8	1
	●	
6	3	4
	●	
9	5	3
	●	
2	1	8
	●	
9	6	7
	●	
5	3	1
	●	
8	0	2
	●	
4	3	7
	●	
5	9	5
	●	
2	7	6
	●	

Gözün Görüş Alanını Genişletme Çalışmaları

Uygulama: Bu alıştırmada ortadaki harfin altındaki noktaya odaklanın. Odaklanmanızı bozmadan sağ ve soldaki harfleri görüp kelimeyi bütün olarak algılamaya çalışarak yukarıdan aşağıya doğru ilerleyin.

S	O	R
	●	
B	A	K
	●	
G	E	L
	●	
A	R	A
	●	
Y	A	Z
	●	
K	I	R
	●	
Y	A	Ş
	●	
Ç	i	N
	●	
C	A	N
	●	
S	O	S
	●	
Ş	I	K
	●	

Gözün Görüş Alanını Genişletme Çalışmaları

Uygulama: Bu alıştırma gözlerinizi kelimelerin altındaki noktalara odaklayın ve her seferinde daha geniş bir alanı sadece noktaya bakarak algılamaya çalışın.

Al
●
Gör
●
Baba
●
Başkan
●
Lokomotif
●
Kapının tokmağı
●
Daha dikkatli çalışmak
●
Armudun yaprağı
●
Kilometre
●
Başlık
●
Anne
●
Gir
●
Ev
●

Gözün Görüş Alanını Genişletme Çalışmaları

Uygulama: Bu alıştırma gözlerinizi kelimelerin altındaki noktalara odaklayın ve her seferinde daha geniş bir alanı sadece noktaya bakarak algılamaya çalışın.

Ev
•
Gel
•
Koşu
•
Takım
•
Okumak
•
Teknolojik
•
Kendine güven
•
Başaracağından emin ol
• •
Başlamak bitirmenin yarısıdır
• •
Düzenli spor yapmak insanı sağlıklı yapar
• • •
İşlerimizi hep günü güne yaparsak her işimiz yetişir
• • • •

Gözün Görüş Alanını Genişletme Çalışmaları

Uygulama: Bu alıştırmada gözlerinizi kelimelerin altındaki noktalara odaklayın ve her seferinde daha geniş bir alanı sadece noktaya bakarak algılamaya çalışın.

Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür

• • •

Kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez

• • •

Komşu komşunun külüne muhtaçtır

• •

Boş çuval ayakta durmaz

• •

Aç köpek fırın yıkar

• •

Aç ayı oynamaz

•

Eğri odun

•

Araba

•

Elâ

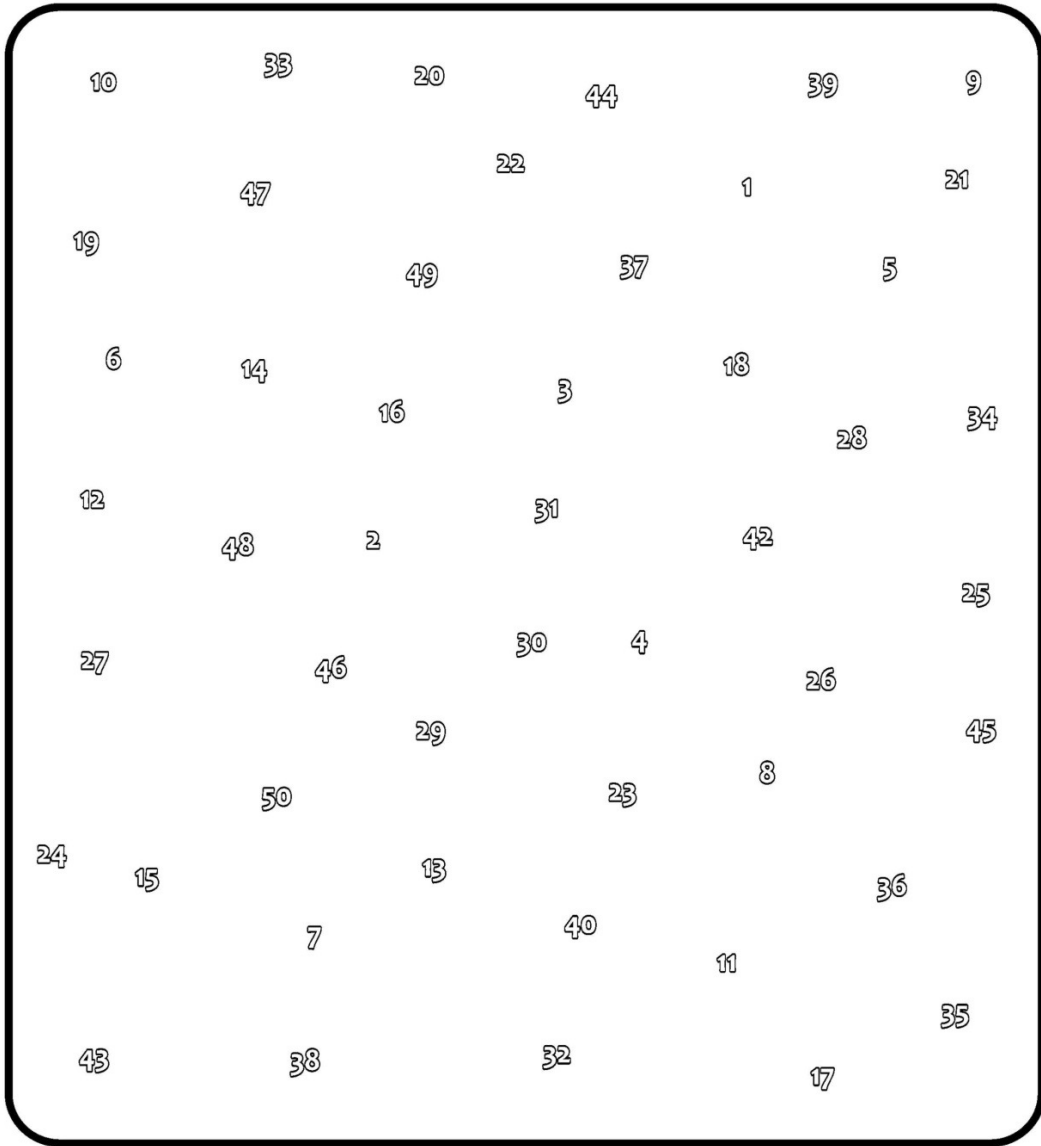
•

Al

•

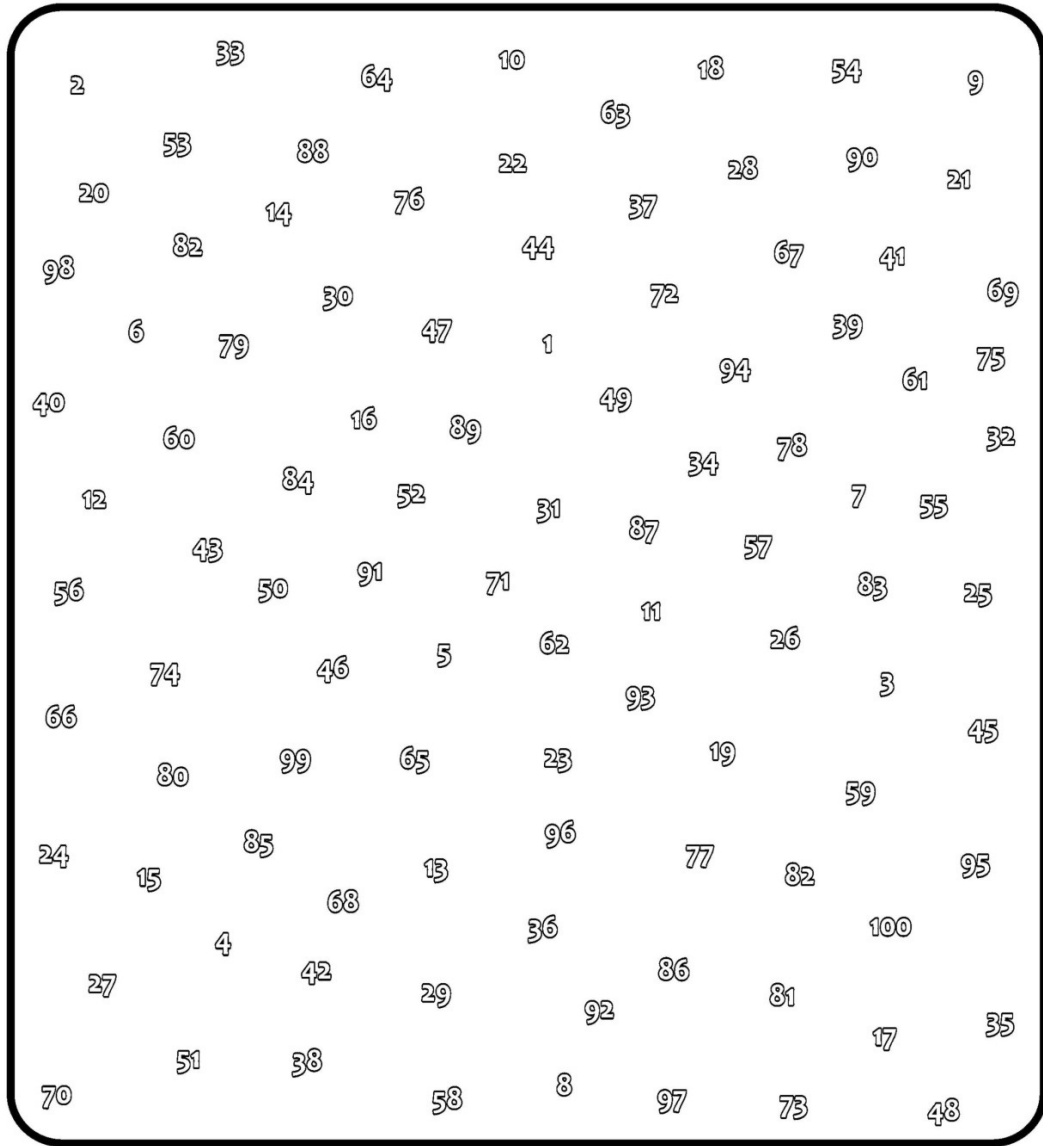
Tarama - Yerini Bulma Egzersizleri

Aşağıda 1'den 50'ye kadar karışık olarak verilmiş sayıları 1'den başlayarak sırasıyla işaretleyiniz. Eksik yazılmış sayıyı bulunuz.



Tarama - Yerini Bulma Egzersizleri

Aşağıda 1'den 100'e kadar karışık olarak verilmiş sayıları 1'den başlayarak sırasıyla işaretleyiniz. İki kez yazılmış olan sayıyı bulunuz.



Tarama - Yerini Bulma Egzersizleri

Uygulama: Aşağıdaki metinde kaç tane “kum” kelimesi olduğunu bulunuz. Tarama esnasında kalemin ucuyla satırın altını hızlıca takip ederek okuma yapmadan sadece kelimeleri görerek ilerlemeye çalışınız.

Kum Saati

Kum saatleri içinde kum olan, altı üstü geniş, beli ince, eşit miktarda bir sıvının ya da çok ince taneli bir katının bir delikten geçerken daima aynı zamana ihtiyaç göstereceği ilkesine dayanarak çalışan zaman ölçme aracıdır. Akış hızının sabit olmayıp, işlemin toplam süresinin sabit oluşu bu saatlerin dezavantajıdır. Saatlerde kumun yanında, zaman zaman pudra haline getirilmiş yumurta kabuğu, cıva ya da ince toz siyah mermer de kullanılmıştır. Kum saati, Avrupa’da ilk kez 8. yüzyılda bir papazın buluşuyla kullanılmaya başlanmıştır. Camcılık becerisi geliştikçe, kumun doldurulduğu ağız da eritilerek kapatılmış ve nemlenerek akışın zorlaşmaması sağlanmıştır.

16. yüzyıldan günümüze bu saatler sürekli zamanı ölçmek için değil, belirli bir sürenin başlangıcını ve bitişini göstermek için kullanılmıştır; kiliselerde dua süresi, gemilerde tayfaların nöbet süresi ya da gemilerin hızlarının belirlenmesi amacıyla da kullanılmıştır ve günümüzde oyun vs. benzeri yerlerde de kullanılmaktadır.

Soğuk iklimlerde su saatine göre daha yaygın kullanımı olduğu halde, kum saati gün boyunca zaman ölçümü için çok uygun bir gereç değildi. Bunun için, ya çok büyük yapılması ya da başında her an birinin beklemesi gerekiyordu. Bazı kum saatlerinde bulunan kadrandaki gösterge, saatin her başaşağı edilişinde bir saat ileri alınıyordu. Yine de, kum saati uzun bir dönem boyunca küçük zaman aralıklarının ölçülmesinde başarıyla kullanılmıştır.

Kaynak: Vikipedi Özgür Ansiklopedi, *Kum Saati* 11.02.2014 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Kum_saati sitesinden alınmıştır.

Tarama - Yerini Bulma Egzersizleri

Uygulama: Aşağıdaki metinde karışık olarak verilen harfler içerisinde “kural” ve “salon” kelimelerini bulunuz.

a l e p c m a k u r u l e p r l f k s a l o n ı z c i l k d
 d m l l o n a l a s m d l o a l s d l k u r a k ü e o c n
 s a l a n j d i p c m z n d k u r a k y a k l d ı s a l m d n
 k p e ü b a l o n e s z ı u g a r j b v k r a k u r a l u r u
 e k k u r a l d c m b s a l o n c e ğ c d o d h s a l a i s ı
 n b a l a n k u r l v s j s ı ğ o ü s a l o n g f t g k u r a d
 k a l o n l c n b a k z d j k u r a l ı e r k a p s a p a k d
 m s a l o t s o d j m s k u p a k r u s h a k a r a l c d j
 g h ı n s b a k l d k u r a l d o p r ı y a n s a l o n p ş a
 o d j k a r v e k u r a y l c m v n d ı e k u r a l d l c n d
 m c ı e s a l o n ğ a s n d e o s p ş d k s o l a n v h m k

Tarama - Yerini Bulma Egzersizleri

Uygulama: Aşağıda karışık olarak verilmiş kelime grupları yer almaktadır. Bunlardan hangisinin dört kez yazıldığını bulunuz.

Orhan Veli Kanık
Mehmet Âkif Ersoy
Orhan Seyfi Orhon
Fazıl Hüsnü Dağlarca
Yahya Kemal Beyatlı
Rıza Tevfik Bölükbaşı
Faruk Nafiz Çamlıbel
Hâlîde Edip Adıvar
Bedri Rahmi Eyüboğlu
Nazım Hikmet
Necip Fazıl Kısakürek
Cahit Sıtkı Tarancı
Melih Cevdet Anday
Sait Faik Abasıyanık
Ziya Osman Saba
Aşık Veysel Şatıroğlu
Necip Fazıl Kısakürek
Orhan Veli Kanık
Mehmet Âkif Ersoy
Faruk Nafiz Çamlıbel
Ümit Yaşar Oğuzcan
Ümit Yaşar Oğuzcan
Bedri Rahmi Eyüboğlu
Cahit Sıtkı Tarancı
Arif Nihat Asya
Ziya Osman Saba
Orhan Seyfi Orhon
Sait Faik Abasıyanık
Yahya Kemal Beyatlı
Hâlîde Edip Adıvar
Melih Cevdet Anday
Mehmet Âkif Ersoy
Arif Nihat Asya
Yavuz Bülent Bakır

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

A..... B..... C..... D.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F.....

G.....

H.....

E.....

F_____

G_____

H_____

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

[illegible]

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

M.....

N.....

O.....

Ö.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

P.....

R.....

S.....

§.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

T.....

U.....

Ü.....

V.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Harfleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki harfleri anlamlı kelimeler oluşturarak tamamlayınız.

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Y.....

Z.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Kök Heceleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki kök heceleri anlamlı kelimeler oluşturmak kaydıyla tamamlayınız.

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Can..... Kur..... Per.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Kök Heceleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki kök heceleri anlamlı kelimeler oluşturmak kaydıyla tamamlayınız.

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kaz.....

Kar.....

Kal.....

Kelime Hazinesini Artırma Egzersizleri

Kök Heceleri Tamamlama

Uygulama: Aşağıdaki kök heceleri anlamlı kelimeler oluşturmak kaydıyla tamamlayınız.

Bil.....

Bal.....

Yıl.....

Bil.....

Bal.....

Yil.....

Bil.....

Bal.....

Yil.....

Bil.....

Bal.....

Yil.....

Bil.....

Bal.....

Yil.....

Bil.....

Bal.....

Yil.....

Bil.....

Bal.....

Yıl.....

Bil.....

Bal.....

Yıl.....

Bil.....

Bal.....

Yıl.....

Bil.....

Bal.....

Yıl.....

Bil.....

Bal.....

Yıl.....

Blok Okuma Egzersizleri

Gözü Blok Okumaya Alıştırma

Uygulama: Aşağıda kutu içerisine alınmış iki ayrı kelimeyi bir bakışta algılamaya çalışın. Böylece zamanla gözleriniz blok okumaya alışacak ve birden fazla kelimeyi bir bakışta algılayabileceksiniz.

Erken yat	Büyükleri say
Zinde kalk	Küçükleri sev
Kendine güven	Kitap oku
Asla üşenme	İyilik yap
Sakın erteleme	Gitar çal
Düzenli çalış	Şarkı söyle
Bilinçli oku	Hep gülümse
Planlı ol	Empati kur
Dengeli beslen	Az konuş
Spor yap	Çok dinle
Hareketli yaşa	Hedef belirle
Yaşamı sev	Mücadele et
Doğayı koru	Değer ver
Ağaç dik	Örnek ol
Saygılı davran	Hatırd kal

Blok Okuma Egzersizleri

Gözü Blok Okumaya Alıştırma

Uygulama: Aşağıdaki metinde her bir kutucuğu sadece bir kez görerek okumanızı sürdürün. Bu sayede blok görmeye alışacak ve aynı anda birden fazla kelimeyi algılayabileceksiniz.

Keçiyi İçeri Al

Adamın biri Hoca'ya evinin darlığından, evindeki sıkıntıdan bahsederek Hoca'dan çare ister.

Hoca adamı sükûnetle dinler:

“Şimdi evine git, Keçiyi içeriye al” der.

Adam, ertesi gün yine Hoca'ya gelir.

“Aman Hocam, keçiyi içeriye alınca sıkıntım azalacağına daha da arttı!” der.

Hoca adamı gene sükûnetle dinler:

“Şimdi evine git, tavukları da içeriye al” der.

Adam, ertesi gün yine Hoca'ya gelir.

“Aman Hocam, sıkıntım daha da arttı!” der.

Hoca gayet soğukkanlı olarak:

“Git ineğini de içeriye al” der.

Adam ertesi gün yine Hoca'ya gelir:

“Aman Hocam, sıkıntıdan patlayacağım!” der.

Hoca istifini bozmadan:

“Bu akşam keçiyi evden çıkar” der.

Adam ertesi gün Hoca'ya tekrar gelir, biraz rahatladıklarını anlatır.

Hoca:

“Bu gece tavukları da evden çıkar” der.

Adam ertesi gün daha da rahatlamış olarak tekrar gelir.

Hoca:

“Şimdi evine git, ineği de evden çıkar ve evini bir güzel temizle” der.

Adam denileni yapar ve çok rahatlamış bir şekilde, ertesi gün yine Hoca'yı ziyarete gelir.

Artık evi kendisine çok bol gelmektedir. Hoca'ya teşekkürlerini sunar.

Blok Okuma Egzersizleri

Kelimeleri Gruplandırarak Okuma

Uygulama: Okuma esnasında gözlerinizi noktalardan ayırmadan noktaların üstündeki kelime gruplarını algılamaya çalışın.

KARGA İLE TİLKİ

Karga bir dala konmuş. Ağzında da bir parça peynir varmış.

Peynirin kokusunu alan tilki hemen gelmiş. Onu övmeye başlamış.

- Günaydın Sayın Karga! Ne kadar güzelsiniz, ne kadar şirinsiniz...

Şu tüylere bakın, pırıl pırıl! Acaba sesiniz de tüyleriniz gibi mi?

Eğer öyleyse bu ormanda sizden güzeli yoktur. Karga bu sözlerden

çok hoşlanmış. Sevinçten ne yapacağını şaşırmış.

- Gak! der demez ağzındaki peyniri düşürmüş. Tilki peyniri hemen

kapıp yutmuş. Sonra da kargaya:

- Bu dersi unutma sakın! Bazıları kendi çıkarı için başkalarını över,

onların yüzlerine güler, işte benim gibi de peynirlerini yer, demiş.

İş işten geçtikten sonra karganın aklı başına gelmiş. Bir daha tuzağa

düşmeyeceğine yemin etmiş.

La Fontaine

Blok Okuma Egzersizleri

Satırın Altını Takip Ederek Okuma

Uygulama: Aşağıdaki metni satırların altındaki çizgileri takip ederek okumaya çalışın. Böylece gözlerinize doğru bakış açısı kazandıracak ve zamanla birden fazla kelimeyi aynı anda algılayıp zihninize gönderebileceksiniz.

KAZLAR

Kaz, iri ve beyaz veya boz tüylü, ayakları perdeli kuş türlerine verilen ad. Erkek ve dişi aynı büyüklüktedir. Genellikle kuğulardan küçük, ördekten büyüktür. Beslenme şekli kuğu ve ördeklerden farklıdır. Genellikle doğu anadolu bölgesinde bulunur. Özellikle Kars bölgesinde yetiştirilir. Lezzeti ve onunla yapılan yemekler bölgede meşhurdur. Başlıca besinleri otlardır. Fakat böcek, yumuşakça ve küçük omurgalıları yiyen türleri de vardır. Hızlı bir yüzücü olmamasına rağmen suda rahatça yüzer, daldığında uzun zaman su altında kalabilir. Gagaları ile kanatlarını düşmanlarına karşı silah olarak kullanır. Kanatları uzun uçlara doğru sivrilen yumuşak sık tüylerle örtülüdür. Erkek ve dişi birbirine benzese de erkekler genellikle dişilerden iridir. Boyun bölümleri bütün türlerde gövdeden kısadır. Başlıca besinleri olan otları koparmaya uyarmış gagaları başa bağlandığı yerde genişler ve bazen kambur oluşturur. Erkek ve dişi kazlar uçarken ya da tehlike karşısında, kornayı andırır bir sesle ötüşür, kızdıkları zaman boyun tüylerini kabartırlar. Kazlar yaşamları boyunca tek eşlidir.

Yuvalarını bataklığın sığ sularında veya bir tümseğin üzerinde yaparlar. Kuluçkaya yatan kazların yumurtalarından bir ay (30-34 gün) sonra sarı tüylü yavrular çıkar. Yavrular 3-4 ay içinde uçmaya başlarlar.

Kaynak: Vikipedi Özgür Ansiklopedi, *Kaz* 11.02.2014 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kaz>, sitesinden alınmıştır.

Ek-6. Deney ve Kontrol Grubunun 4. Sınıf Yılsonu Ağırlıklı Ortalama Puanları

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Öğrenci	4. Sınıf Yıl Sonu Ağırlıklı Ortalama Puanı	Öğrenci	4. Sınıf Yıl Sonu Ağırlıklı Ortalama Puanı
1	94,43	1	95,56
2	82,31	2	78,82
3	87,82	3	76,78
4	86,9	4	82,14
5	87,98	5	84,02
6	71,49	6	83,1
7	73,15	7	92,04
8	83,71	8	95,49
9	72,55	9	76,98
10	86,67	10	87,17
11	77,39	11	87,77
12	91,72	12	84,55
13	93	13	83,42
14	89,58	14	87,78
15	91,32	15	79,15
16	93,97	16	82,11
17	90,36	17	67,88
18	92,76	18	90,92
19	84,15	19	91,01
20	73,36	20	92,27
21	80,49	21	80,13
22	70,45	22	71,57
23	59,45	23	79,71
24	65,85	24	67,89
25	95,48	25	77,42
26	80,02	26	72,78
Ortalama	82,9	Ortalama	82,6