

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Senem MERGEN

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Senem MERGEN

Danışman

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

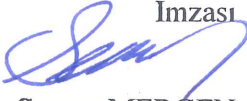
Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09/07/2019

İmzası



Senem MERGEN

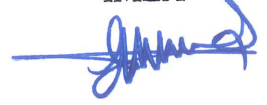
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Senem MERGEL 'nın bu çalışması...*09.07.2019*...tarhinde jürimiz tarafından *İkâpretim*...Anabilim Dalı*İkâpretim*.....Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak *oy* birliği/*oy* ~~çokluğu~~ ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan :

Doc. Dr. Metin DEMİR



Üye :

Doc. Dr. Alper SINAN



Üye (Danışman) :

Doc. Dr. Yash ÖZKARA



YÜKSEK LİSANSTEZİNİN ADI:

İtali Okuma Tekniklerinin İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tekniklerine ve Okuduklarına Anlama Düzeylerine İttisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarhlive.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bilimsel çalışmamın başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen sürede; bilgi birikimi, deneyimleri, öngörülerini, mesleki saygınlığı ile yoluma ışık tutan; sabrı ve hoşgörüsü ile beni cesaretlendirip her konuda destekleyerek rehber olan değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya yardımlarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans çalışmam boyunca benden bilgilerini ve yardımlarını esirgemeyen, özellikle araştırma sürecinde destek ve yardım sağlayan başta değerli zümrelerim Hasan KARAGÖZ, Emine Aybegüm CİBİROĞLU ve Yücel BATMAZ ile Göynük Atatürk İlkokulundaki mesai arkadaşlarıma ve beni çalışmaya teşvik eden, pes etmeme asla izin vermeyen akıl hocam Prof. Dr. Deniz KARAKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma sürecinin zorlukları ile karşılaşp vazgeçmeyi düşündüğüm anlarda beni cesaretlendiren, stres ve baskı altında hissettiğimde konuşmalarıyla sakinleştiren, kendi alanıyla ilgisi olmadığı halde araştırma sürecinde yanımda olup elinden geldiğince maddi ve manevi destek olmaya çalışan ve her an "iyi ki var" diye düşündüğüm kıymetli yol arkadaşım Gökhan KAPLAN'a en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mesleki bilgilerinden ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım, bana her daim örnek olan, aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni büyük bir inanç ve sabırla her türlü destekleyen kıymetli annem emekli öğretmen Serpil MERGEN ve babam emekli öğretmen Necip MERGEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Senem MERGEN

ÖZET

HIZLI OKUMA TEKNİĞİNİN İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

MERGEN, Senem
İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA
Temmuz 2019, 123 Sayfa

Okullarda birçok farklı yönden kaynaklanan sebepler yüzünden okuma, sesli ifade biçiminde kalıp yeterli anlama düzeyine erişememektedir. Söz konusu ihtiyaçtan kaynaklanan bu araştırmada hızlı okuma tekniklerinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde Antalya ili Kemer ilçesi Göynük Atatürk İlkokulunun ikinci sınıflarında öğrenim gören 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Deneme Modeli'nin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Her iki gruba da deneysel işlem öncesinde öntest olarak 2. Sınıflar İçin Okuduğunu Anlama Başarı Testi, iki farklı metin türü (bilgilendirici ve hikaye edici) üzerinden araştırmacı tarafından hazırlanan metne dayalı okuduğunu anlama testleri ve yine aynı metinler ile gerçekleştirilen okuma hızı tespiti yapılmıştır. Öntest verilerinin toplanmasının ardından deney grubuna Türkçe ders müfredatındaki etkinliklerin yanı sıra 8 haftalık hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiş kontrol grubuna ise sadece Türkçe ders müfredatı uygulanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında veri toplama araçları yeniden kullanılarak sontest ölçümleri yapılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun tüm puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Deney sonrası değişimler incelendiğinde, deney öncesinde gruplar arasında anlamlı fark olmayan başarı testi ve bilgilendirici türdeki metnin test puanları arasındaki farklar anlamlı hale gelmiştir ($p<0.05$). Bu durum, ortalamaların deney grubunda daha yüksek olduğu düşünüldüğünde, deney grubunda uygulamanın başarı testi ve bilgilendirici türdeki metnin test puanlarının artmasını sağladığı ifade edilebilir. Deney grubunda tüm bu artışlar istatistiksel olarak anlamlıyken

($p < 0.05$), kontrol grubunda ise hikaye edici türdeki metnin ve bilgilendirici türdeki metnin test puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$).

Anahtar Kelimeler: Hızlı okuma, başarı, okuma, anlama.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE SPEED READING TECHNIQUES ON THE READING SPEED AND COMPREHENSION LEVELS OF SECOND GRADE STUDENTS

By, Senem MERGEN

Department of Elementary Education

Master Program with Thesis

Theses Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yasin ÖZKARA

July 2019, 123 Pages

Due to many different reasons in schools, reading cannot reach a sufficient level of comprehension in the form of a voice statement. The aim of this study is to evaluate the effect of the speed reading techniques on the reading speed and comprehension levels of second grade students.

The population of the study consisted of second year students who were educated in the province of Antalya, and the sample consisted of 40 students, 20 of them being in the second class of Göynük Atatürk Elementary School in Kemer province of Antalya in the first and second term of 2018-2019 academic year. In the research, pretest-posttest control group model was used. Both groups were pretested before the experimental procedure and posttest was applied after the experimental procedure.

According to the results of the study, it was seen that all the scores of the experimental and control groups were close to each other before the application ($p < 0.05$). When the changes after the experiment were examined, the differences between the achievement test and informative text scores, which were not significantly different between the groups before the experiment, became significant ($p < 0.05$). Considering the fact that the averages are higher in the experimental group, it can be stated that the application provides an increase in the achievement test and informative text scores in the experimental group. While all these increases were statistically significant in the experimental group ($p < 0.05$), the differences between the narrative text and informative text scores were not statistically significant in the control group ($p > 0.05$).

Keywords: *Speed reading, success, reading, comprehension.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar	4

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma	5
2.2. Okuma Türleri	7
2.2.1. Sesli Okuma	7
2.2.2. Sessiz Okuma	12
2.3. Okumanın Unsurları	14
2.3.1. Okumanın Fiziksel Unsurları	15
2.3.2. Okumanın Zihinsel Unsurları.....	17
2.4. Okuma Hızı	18

2.4.1. Okuma Hızının Ölçülmesi.....	19
2.4.2. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler	21
2.4.2.1. Kelimeleri Sesli Okuma	23
2.4.2.2. Kelimeleri Tek Tek Okuma.....	25
2.4.2.3. Geri Dönüş ve Ayrıntılara Takılma.....	27
2.4.2.4. Pasif Okuma	29
2.4.2.5. “Hızlı Okursam Anlayamam” İnancı	29
2.4.2.6. Göz İdmansızlığı	30
2.4.2.7. Bilgi ve Kültür Düzeyi Eksikliği.....	31
2.4.2.8. Dil Bilgisi ve Kelime Dağarcığı Eksikliği	32
2.4.2.9. Kendini Okuduğu Yazıya Yeterince Verememe.....	33
2.5. Hızlı Okuma	34
2.5.1. Hızlı Okumada Tarihsel Süreç	35
2.5.2. Hızlı Okuma Yaklaşımları.....	36
2.5.2.1. Davranışçı Yaklaşım	37
2.5.2.2. Bilişsel Yaklaşım.....	37
2.5.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	38
2.5.3. Hızlı Okuma Modelleri	39
2.5.4. Hızlı Okuma Eğitiminin İçeriği.....	40
2.5.5. Hızlı Okuma Eğitimi Etkinlikleri.....	41
2.5.5.1. Gözün Aktif Görme Alanını Genişletme Etkinlikleri (Çabukluk).....	42
2.5.5.2. Gözün Aktif Kavrama Alanını Genişletme Etkinlikleri (Kavrama)	43
2.5.5.2. Zihnin Tamamlama Özelliğiyle İlgili Okuma Etkinlikleri (Bellekle Bağ Kurma).....	45
2.5.6. Hızlı Okuma Öğretiminin Faydaları.....	47
2.6. Okuduğunu Anlama.....	48
2.6.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	50
2.6.2. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama İlişkisi	52
2.7. İlgili Araştırmalar	52
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	54

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	56
3.2. Çalışma Grubu.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.4. Verilerin Toplanması.....	59
3.5. Verilerin Analizi	60

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Normallik Testi Sonuçları	62
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	80
EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	80
EK-2: Uygulama Metinleri	83
EK-3: Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri.....	87

EK-4: Hızlı Okuma Teknikleri Çalışma Planı.....	91
EK-5: Öğrenci Egzersiz Kitabından Çalışma Örnekleri.....	92
EK-6: Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma Kitabı Etkinliklerini Kullanım İzni...105	
EK-7: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uygulama İzni.....	106
EK-8: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı.....	107
EK-9: Etik Kurul Kararı.....	108
ÖZGEÇMİŞ.....	109

KISALTMALAR LİSTESİ

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

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4. 1. Normallik analizi için yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonuçları	62
Tablo 4. 2. Birinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları	63
Tablo 4. 3. İkinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları	64
Tablo 4. 4. Üçüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları	64
Tablo 4. 5. Dördüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları	65
Tablo 4. 6. Beşinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları	66
Tablo 4. 7. Altıncı alt probleme ilişkin analiz sonuçları	66
Tablo 4. 8. Yedinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları.....	67
Tablo 4. 9. Sekizinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları	68
Tablo 4.10. Dokuzuncu alt probleme ilişkin analiz sonuçları.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Sesli ve sessiz okuma esnasında kelimelere ayrılan süreler.....	24
Şekil 2. 2. Kelimeleri tek tek okuma esnasında gözün yaptığı sıçramalar.....	26
Şekil 2. 3. Çok kötü okuyucu.....	28
Şekil2. 4. Kötü okuyucu.....	28
Şekil 2. 5. İyi okuyucu.....	28
Şekil 2. 6. Göz idmansızlığının etkisi	31
Şekil 2. 7. Gözün görme alanını genişletme çalışması örneği.....	43
Şekil 2. 8. Gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışması örneği.....	45
Şekil 2.9 Bellekle bağ kurma çalışması örneği.....	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her alanda ve çok hızlı bir şekilde gerçekleşen gelişmeler pek çok alanda değişikliklere ve yeniliklere neden olmuş; bunlara ayak uydurmak için insanın kendisini bilgi ile donatma ihtiyacı ise eğitimin ve özellikle de okumanın önemini ortaya çıkarmıştır. Hız çağında yaşadığımızı göz önünde bulundurursak, hızlı okuyan ve bilgiye en hızlı şekilde ulaşan birey hep bir adım önde olmuştur. Eğitim öğretim alanında bu hıza sınavlar esnasında çok ihtiyaç duyulmaktadır, çünkü zamana karşı yarışın en bariz şekilde ortaya çıktığı alan burasıdır. Bu nedenle hızlı okuyan, okuduğunu daha iyi anlayan, anladıklarını daha iyi ifade eden bireyler yetiştirme çabası en önemli ihtiyaçlarımız arasına girmiştir.

Okuma becerisi kişinin en öncelikli olarak geliştirmesi gereken beceriler arasında sayılmaktadır. Buna rağmen eğitim sistemimiz içerisinde sayısız okuma etkinlikleri yapılmasına karşın hala istenilen düzeyde okuma hızına ve okuduğunu anlayabilen birey sayısına ulaşamadığı görülmektedir.

Bu bölümde yukarıda bahsedilen ihtiyaca ait problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel eğitim anlayışında bilgiyi alan ve edilgen olan taraf öğrencidir fakat bu tarz bir bilgi alışverişinin günümüz koşullarında başarı sağlamadığı da ortadadır. Bunun yerine bilgiyi araştırarak öğrenen ve öğrenmek için okuyan yani okumayı araç olarak kullanan bireyler yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bazı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim programları uygulanarak kişilerin bu ihtiyaçlarının karşılanması mümkündür.

Okumayı sadece sesli ifade olarak kalıplaşmış şekilde kalmaktan kurtarıp anlama düzeyine erişirme; daha hızlı okuma ile birlikte daha hızlı kavrama ve anlama becerilerini geliştirme ihtiyaçlarından yola çıkılan bu çalışmada hızlı okuma tekniklerinin ikinci sınıf

öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı hızlı okuma tekniklerinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini belirlemektir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Araştırmada aşağıdaki problem cümlesine yanıt aranmıştır:

“Hızlı okuma tekniklerinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi vardır.”

1.3. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, *bilgilendirici türdeki* metinlerde öntest sesli okuma hızı ortalamaları ile sontest sesli okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, *hikâye edici türdeki* metinlerde öntest sesli okuma hızı ortalamaları ile sontest sesli okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, *bilgilendirici türdeki* metinlerde öntest anlama puan ortalamaları ile sontest anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, *hikâye edici türdeki* metinlerde öntest

anlama puanı ortalamaları ile sontest anlama puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Hızlı okuma tekniklerinin *bilgilendirici metinlerde* okuma hızına etkisi var mıdır?

6. Hızlı okuma tekniklerinin *hikaye edici metinlerde* okuma hızına etkisi var mıdır?

7. Hızlı okuma tekniklerinin *bilgilendirici metinlerde* okuduğunu anlama düzeyine etkisi var mıdır?

8. Hızlı okuma tekniklerinin *hikaye edici metinlerde* okuduğunu anlama düzeyine etkisi var mıdır?

9. İkinci Sınıflar İçin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ne ait öntest sontest puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Her gün sayfalarca gazete, kitap, dergi, makale vb. basılı yayın olarak veya internet ortamında yazılar yazılarak pek çok bilgi önümüze sunulmaktadır. Bu kadar çok miktarda kaynağın ve bilgi yığınının arasından bizim için en önemli olan veya asıl ihtiyaç duyduğumuz bilgiyi seçip almak uzun bir zaman ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Günümüz şartlarında zamanın bu kadar kısıtlı olduğu bir dönemde yaşarken bilgiye en hızlı yoldan ulaşmanın çareleri aranmakta ve hızlı okuma tekniklerine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Hızlı okuma teknikleri, son yıllarda önemi giderek artan ve özellikle de okuduğunu anlama ile ilişkilendirilen bir konudur. Öğrencilerin hızlı okuma teknikleri ile birlikte algılarının artmasının sağlanması halinde daha pratik düşünen, düşündüğünü yaşama geçiren bireylerin eğitilmesi mümkündür. Araştırma bu bakımdan, eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmaya yönelik çıktılar vermesi açısından önem arz etmektedir.

1.5. Sayıtlar

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 severek ve isteyerek katılmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1- Denekler açısından, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kemer ilçesine bağlı Göynük Atatürk İlkokulunun 2. Sınıflarında okuyan 40 öğrenciyle,

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

1.7. Tanımlar

Okuma Hızı: Herhangi bir metni anlayarak okumaya başlayıp, bitirme süresine okuma hızı denilmektedir (Maviş, 2005, s. 73).

Okuduğunu Anlama Puanı: Okuduğunu anlama, bireylerin ön bilgileri yardımıyla metinlerde yer alan düşünceyi çözmesi ve bu düşüncelere anlam vermesidir (Yılmaz, 2008, s. 133).

Pasif Okuma: Pasif okuma okunan metne zihni yönlendirmeden, metnin ana fikrini ve yazarının düşünce ya da olaylara bakışını, üslubunu almadan yapılan, amaçsız okuma türüdür (Ruşen, 2016, s. 50).

Göz İdmansızlığı: Gözün kaslarının gözleri yeterince hareket ettirememesi ve bu nedenle zamanla tembelleşen göz kasları okuma hızını düşürmektedir. Bu duruma göz idmansızlığı adı verilmektedir (Koyuncu, 2007, s. 48).

Takistoskop: Merceği saniyenin %25'i, 50'si ve 100'ü hızla açılıp kapanan, görme hızını artırmaya yarayan bir alettir (Dedebali, 2008, s. 29-30).

Görme Yelpazesi: Gözün çevresel ve merkezi görüşünden oluşan görme yelpazesi, görsel girdilerin beyine iletilmesi ile başlayan süreci yönlendiren kavramdır (Şaktanlı ve Çiftçi, 2017, s. 31).

Göz Sıçraması: Bir metin okunurken, gözün satır üzerinde kayarak değil, sıçramalar yaparak ilerlemesidir (Aytaş, 2005, s. 462).

Okuma Düzeyi: Bir metni okuyanın hız, kavrayış ve okuma puanlarına göre belirlenen, metni ne düzeyde okuyabildiğinin göstergesidir (Yılmaz, 2018, s. 92).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

İnsanoğlu yaşadığı her dönemde farklı Őeylere ihtiyaç duymuştur. Bazı dönemlerde yırtıcı hayvanlardan korunma yolları onlar için ihtiyaken, başka bir dönemde barınma yerleri, bambaşka bir dönemde ise sosyal gelişim bir ihtiyaç halini almıştır. Günümüz ağı ise bilgi ve hız çağıdır. Bu dönemde bilgiye ulaşmak ve aynı zamanda bilgiye kısa ve hızlı yollarla ulaşabilmek hayati önem taşımaktadır. Bilgiye ulaşmanın en hızlı yolu ise okumaktır. Okuma sayesinde insan bilgiye olan açlığını doyurur, kendini geliştirir ve en çok bilgiye sahip olup bunu verimli kullanabilenin ayakta kaldığı bu ağıda hayatını anlamlı hale getirebilir.

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmanın insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yer aldığını belirten Akyol (2012, s.33)'a göre, yetişen öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerili olmaları gerekmektedir. Bu sebeptir ki okuma kavramının ne anlama geldiği çok iyi anlaşılmalı ve buna göre hareket edilmelidir.

Okuma hakkında değişik tanımların yapıldığını söyleyen Dedebali (2008, s.4)'ye göre okuma kavramı, toplumdan topluma değişebildiği gibi aynı toplumda kişiden kişiye ve zaman içinde bile değişmekte, yeni biçimler almaktadır.

Temizkan (2009, s.3)'a göre okuma yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organları ile birlikte yaptığı bir faaliyettir ve sözcükleri ayırma ve tanıma, bunları anlamları ile algılama, anlamı kavrama işlemleri de okuma eylemini oluşturur. Benzer Şekilde Demirel (2007, s.109) de okumanın, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olduğunu ve okuma işinin gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluştuğunu savunmuştur.

Baymur (1949, s.14) ise bu karmaşık etkinliğin üç aşaması bulunduğunu ve bunların yazı işaretinin algılanması, ses işaretinin meydana getirilmesi, mananın kavranması şeklinde sıralandığını ifade etmektedir.

Okumayı yazarla iş birliği yapma, onunla iletişime girme olarak adlandıran Özdemir (1991, s.11)'e göre okuma, metnin düşünsel örüntüsünü kavramaya, düşünceler arasındaki bağıntı ve ilişkileri bulup saptamaya, bunları kendi içinde bir düzene koymaya yönelik zihinsel bir etkinliktir.

Okumanın bireyin zihinsel gelişimine en büyük katkı sağlayan alan ve aynı zamanda en üstün bilgi alma yolu olduğunu belirten Güneş (2015, s.49), okuma sırasında yazıların zihinsel kavramlara çevrildiğini, anlamlandırıldığını ve zihinde yapılandırıldığını söyleyerek, eğitim sürecinde zihinsel ve bireysel gelişim açısından okumaya ve okuma öğretimine ayrı bir önem verildiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca okuma kavramını bir süreç olarak ele alan bazı tanımlamalar da mevcuttur. Kavcar, Oğuzkan, ve Sever (1998, s.41) okumanın; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olduğunu belirtirken Akyol (2005, s.1) ise okumayı, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak betimlemektedir.

Okumanın değişik yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından değişik tanımlamalar yapıldığını ifade eden Avcıoğlu (2000, s.10)'na göre bu tanımlamaların farklılık göstermesinin temel sebebi okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahip olmasıdır.

Tanımların hemen hepsinde dikkati çeken husus, anlamının vurgulanmasıdır. Okumadan maksat, anlam inşa etmektir. Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 1997, s.233).

Okuma becerisini kazanabilmek, çağdaş hayatın en önemli ihtiyaçlarından ve bu dünyada var olabilme savaşlarının en önemli araçlarından. Bu nedenledir ki bu becerinin ne denli önemli olduğunun farkına varan milletler okuma ve özellikle de okuduğunu anlama eğitimine çok önem vermeye ve vatandaşlarına bu beceriyi kazanmaları için yatırımlar yapmaya, politikalar geliştirmeye başlamışlardır. Bu sebeple okuma kavramının ne anlama

geldiği ve ne gibi sistemlerle beraber çalıştırılarak geliştirilebileceği çok iyi öğrenilmeli, öğretilmelidir.

2.2. Okuma Türleri

Agar (2001)'a göre günümüzde okumanın çeşitleri olarak bazı eserlerde sadece sesli ve sessiz okuma gösterilirken diğer bazı eserlerde bunlara ek olarak; “inşat”, “toplu (grup) halde okuma”, “görsel okuma”, “özgür okuma”, “güdümlü okuma”, “anlamli okuma”, “bilgilenimsel okuma ve yazımsal okuma” ya da yer verilmiştir (akt. Arıcı 2018, s.72).

Meselenin böyle farklı şekillerde ele alınmasının temelinde okumaya şekil olarak mı yoksa anlam olarak mı bakılması gerektiği yatmaktadır (Arıcı, 2018, s.72).

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb. ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.) göre gruplandırılmaktadır. Okuma öğretim sürecinde en çok sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır. (Güneş, 2017, s.151)

Okumanın yeri ve zamanı hiçbir zaman belli olmayabilir; her an her yerde okuma eylemine ihtiyaç duyabiliriz. Yolda, arabada, parkta, bahçede, sınavda... Okuma eylemini gerçekleştirirken de içinde bulunduğumuz duruma göre okumamızın türü değişkenlik gösterebilir. Okunan materyalin çeşidi, okuyucunun yaşı, içinde bulunulan ruhsal durum, okuma yapmamızın amacı gibi pek çok etmen okumanın türünü etkilemektedir fakat eğitim öğretim ortamı içerisinde ele alacak olursak bu türler içinde en çok kullanılanları sesli ve sessiz okuma türleridir.

2.2.1. Sesli Okuma

Güneş (2017, s.152) sesli okumanın; metnin içeriğinin sesli olarak alınıp sesli mesajlarla aktarılan, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek metinle sesli iletişim kurmak olarak tanımlamıştır.

Bu karmaşık süreç ile ilgili farklı uzmanlar tarafından birçok tanım yapılmıştır: Dökmen (1994, s.27) “sesli okuma yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okumadır” derken

Köksal (1999, s.3) “sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır” tanımını kullanmıştır. Yılmaz (2018, s.91)’a göre sesli okuma, duyu organları aracılığıyla alınan sembollerin zihinde anlamlandırıldıktan sonra konuşma organları yardımıyla söylenmesidir. Calp (2016, s.145-146)’a göre ise sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organları aracılığı ile söylenmesidir.

Kayalan (1992, s.31), sesli okumadan başkalarının dinleyerek öğrenmeleri için uygulanan okuma eylemi olarak bahsederken bu eylemde en önemli ögenin, dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta olması gerektiğini belirterek altı tür işlevden söz etmiştir:

1. Gözün görme sınırı içindeki sözcüklerin gözün retinası üzerine yansması.
2. Sinirlerin bu yansımaları beyne iletmesi.
3. Beyinde bu sinir akımına anlam veren çağrışımların uyarılması.
4. Sinir akımlarının devimsel dil merkezine iletilmesi.
5. Sinir akımlarının devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak gibi organlara ve ses tellerini oluşturan boğaz ve ağız kaslarına geçmesi.
6. Dil kaslarının çalışmasıyla sözcüklerin söylenmesi (konuşma).

Güneş (2015, s.52) sesli okumanın yazıları görme, kelimeleri tanıma, seslendirme ve anlamını zihinsel sözlükten bulma işlemi olduğunu; gözün yazının görüntülerini aldığını, bunların ses organlarıyla seslendirildiğini, seslendirilen kelimelerin işitildiğini ve zihne gönderildiğini belirtmiştir.

Calp (2016, s.145-146) de “sesli okurken önce yazıdaki görsel simgeleri (sözcüklerin biçimlerini) tanımaya çalışırız. Bu tanıma, birtakım çağrışımlara yol açar, yani zihnimize yeni anlamları uyandırır. Bu anlamlarla daha önce edinmiş olduğumuz kavramlar arasında bir bağlantı kurar, yazıyı seslendiririz” diyerek sesli okuma sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmıştır.

Okur (2013, s.163) sesli okumada amacın öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak olduğunu söylerken Yılmaz (2018, s.91) da yazının akıcı bir şekilde formal konuşma dilinin (İstanbul Türkçesinin) özelliklerini yansıtabilecek şekilde okunması olduğunu belirtmiştir.

Karatay (2014, s.58) ise “sesli okuma eğitiminin amacı, öğrencilerin metinde geçen kelimeleri, özellikle daha önce karşılaşmadıkları veya yabancı dilden Türkçeye geçen kelimeleri, doğru seslendirmelerini, telaffuz etmelerini sağlamaktır” diyerek kelimeleri doğru seslendirmenin kullanıldıkları bağlamdaki anlamlarının da kavranmasını sağlayacağını belirtmiştir

Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016, s.69)’ya göre sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Gerçekten, iyi bir okumayı dinleyerek birtakım karmaşık düşünce ve duyguları kolaylıkla anlayabiliriz. Yazarlara göre okunan parçanın dilindeki coşku ve akıcılık da bize zevk verir ve öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmasında da etkili olur.

Güneş (2017, s.152), sesli okuma ile metnin içeriğinin çeşitli vurgu ve tonlamalarla dinleyiciye aktarılabilceğini, yine vurgu ve tonlamalarla metnin enerjisinin güçlendirilip zayıflatılabileceğini söyleyerek; hafif müzikal bir sesle okuma, soru sorar gibi okuma, konuşur gibi okuma, alay eder gibi okuma, sorgulayarak okuma, noktalama kurallarına uyarak okuma, jestler kullanma gibi estetik okumayı da içerdiğine değinmiştir.

Sesli okuma etkinliklerinin sınıf içinde yapılması aşamasında en çok kullanılan malzeme ders ve okuma kitaplarıdır. Calp (2016, s.146)’a göre sınıf içi okuma çalışmalarının daha ilginç ve doyurucu bir duruma gelebilmesi için okuma kitaplarından ayrı materyallerden seçilen yazılar da ele alınabilir. Yalnız bu gibi yazıların seçiminde bazı özelliklerin aranması uygun olur. Seçilen yazı (Kavcar vd. 2016, s.69),

- Konu bakımından eğitici, ilginç ve güncel midir?
- Düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların düzey ve yaşlarına uygun mudur?
- Sözcük, deyim ve terim bakımından sade ve açık mıdır?
- Bir derste bitecek uzunlukta mıdır?

Sesli okumanın farklı şekillerde yapılabileceğinden bahseden Arıcı (2018, s.40)’ya göre birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır.

Kırmızı (2016, s.126), “Sesli okuma sürecinde okurken duraksamaları, nefes alıp vermeleri ve sürekliliği sağlamak önem arz eder. Ayrıca sesli okuma çalışmaları yaptırırken öğrencilere okunulan metne göre ses tonunun ayarlanması gerektiği de vurgulanmalıdır. Şiir, hikâye ve masalların farklı okuma biçimleri olduğu unutulmamalıdır” diyerek sesli okuma esnasında yapılması gerekenleri açıklamıştır. Arıcı (2018, s.40) da bu konuyla ilgili olarak sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmanın öneminden; ses tonunun, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Ona göre okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır.

Yılmaz (2014)’a göre sesli okuma çalışması yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (akt. Kırmızı, 2016, s.129):

- Sesli okuma yapılırken akıcı okuma kurallarına dikkat edilmelidir. Böylece öğrenciler sesli okumanın akıcı bir şekilde nasıl okunacağını öğrenmiş olur.
- Sesli okuma yapılırken noktalama işaretlerine, kelimelerin doğru telaffuzuna, ses tonuna, vurguya ve tonlamaya dikkat edilmelidir.
- Sesli okuma çalışması yapılırken diksiyona dikkat edilmelidir. Yerel ağızlar ve lehçelerden kaçınılması gerekmektedir.
- Sesli okuma kuralları ve amaçları öğrencilere anlatılmalıdır.
- Öğrencilere okutulan metinlerin içerisinde mümkün olduğunca bilinmeyen kelimenin olmamasına dikkat edilmelidir.
- Sesli okumadan önce öğrencilerin metni sessiz okumaları sağlanmalıdır. Böylece okudukları metnin anlamını kolayca yakalamaları sağlanır.
- Sesli okuma sırasında yapılan hatalar okuma tamamlanmadan düzeltilmemelidir. Çünkü okuma sırasında müdahale etmek metnin anlamlandırılmasını engeller.

Sesli okuma birçok eğitimci tarafından bir beceri olarak ele alınmıştır ve bazı çalışmalar ile bu beceriyi geliştirmenin mümkün olduğu savunulmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006, s.85-86)’e göre sesli okuma becerisini geliştirme yolları şunlardır:

- Çeşitli amaçlarla yapılacak okuma çalışmalarında önce öğretmen okumalıdır.
- Öğrenciler, iyi sesli okumanın yaşamsal değeri olan bir beceri olduğuna inandırılmalıdır.
- Öğrencilerin sesli okuma öncesi metni bir iki kez sessiz okumaları istenmelidir.
- Öğrencilere bilinmeyen sözcükleri az, düşünce ve duygu yönünden yalın yazılar okutulmalıdır.
- Okulda sesli okuma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrenciler belli bir metni küme arkadaşlarına ya da belli bir gruba okumalıdır.
- Yapılan yanlışlar okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Öğrencilerin sözcük dağarcıkları zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin göz-ses genişliğinin arttırılmasına çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmede kaset, VCD ve DVD'den okuma örneklerine yer vermek amacıyla yararlanılmalıdır.

Yılmaz (2018, s.92) sesli okumanın, çocuğun okuma becerisi kazanıp kazanmadığına ya da okuma düzeyinin nasıl olduğunun öğretmen tarafından bilinmesine yönelik bir teşhis aracıdır. Ona göre öğretmen, ancak öğrencinin sesli okuması sayesinde onun yaptığı okuma hatalarını bilip düzeltmesine yardım edebilir. Bu açıdan sesli okuma, ilkokulun ilk üç sınıfında büyük önem taşır. Çünkü çocuk ilk sınıflarda akıcı okuma becerisini kazanmaktadır. Ayrıca Baştürk (2004, s.123)'e göre heterojen yapıya sahip olan birinci sınıf çocukları, ailede konuşulan dilin de etkisiyle, sözcüklerin seslendirilmesinde farklı vurgu biçimlerine sahip olabilirler. Bu bireysel kullanımları standart hâle getirilebilmek için de sesli okuma önem taşımaktadır.

Sesli okuma öğrencilerin okuma becerisini geliştirmekle beraber okuduğunu anlama becerisini yavaşlatması nedeniyle ilkokullarda üst sınıflarda yavaş yavaş azaltılmalıdır. Sınıf düzeyi ilerledikçe okuma hızını artırmak için sesli okumanın yerini sessiz okuma almalıdır (Kırmızı, 2016, s.126).

Yukarıda bahsedilen özelliklerinden yola çıkılarak sesli okumanın; okuma becerisini yeni kazanmaya başladığımız ilkokulun ilk yıllarında çoğunluklu olarak kullanıldığı düşünülebilir. Bu durum öğrencilerin yaptığı okuma hatalarını hemen fark edip müdahale etme şansı vermesinden ötürü öğretmenler tarafından özellikle ilkokul birinci sınıfta daha çok tercih

edilmektedir. Fakat sesli okumanın okuma hızını yavaşlattığı da araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış bir gerçektir. Bu sebeple ilerleyen sınıflarda sesli okumanın yeri kademeli olarak sessiz okumaya bırakılmaktadır.

2.2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organları sürece dâhil edilmeksizin, gövde ve baş hareketsizken sadece gözlerle yapılan okuma şeklidir. Gençler ve yetişkinler için sessiz okuma, okumanın en önemli türüdür çünkü bu okuma türü hem okuma hızını artırır hem de anlama daha kolay ulaşmayı sağlar (Kavcar ve diğeri, 1995, s.44).

Yılmaz (2018, s.93) sessiz okumayı “konuşma organlarını kullanmaksızın, göz ve zihinle yapılan okuma” olarak tanımlamaktadır. Sesli okumaya göre daha hızlı yapılan bir okumadır. Çünkü sesli okumada zihinde anlamlandırılan sembollerin konuşma organları yardımıyla ifade edilmesi söz konusudur. Bu durum okuma hızını azaltmaktadır. Ancak sessiz okumada seslendirmenin olmaması hızlı okumayı ve anlama daha hızlı ulaşmayı sağlamaktadır. Güneş (2015, s.53) bu hızın sebebinin okuma sürecinde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulağın yer almamasından kaynaklandığını savunmaktadır. Bu durumu Ruşen (2006, s.40) “Sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlıdır. Dilin seslendirme süresiyle gözün görme süresi arasında ¼ saniye gibi bir zaman farkının bulunduğu tespit edilmiştir. Sesli okuyanların okuma hızını konuşma hızı belirler. Gözle okumada ise ışık hızı ve zihnin algılama kapasitesi belirler” diyerek açıklamaya çalışmıştır.

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

Güneş (2000, s.6-9)’e göre sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına yarar sağlamaktadır. Bunun için okulda ve okul dışında öğrencilerin sessiz okuma yapmaları özendirilmelidir. Daha ilkokul birinci sınıftan başlayarak sessiz okuma yaptırılmalı ve okunan yazıların anlaşılma durumu yoklanmalıdır. Sessiz okumada öğrencilerin baş ve dudak hareketleri yapmalarına, kelimeleri satırla ya da kalemle izlemelerine izin verilmemelidir.

1-3.sınıflarda sesli okumada sergiledikleri eylemlerinin alışkanlıklara dönüşmesinden dolayı metni okurken kelimeleri dudaklarını kıpırdatarak veya gözleriyle algılayıp çözmek yerine içlerinden seslendirerek sessiz okuma yapabilirler. Bu davranışları yapan öğrencilerin metni okuma hızı ve kavrama gücü düşer. Öğretmen sesli okumada başarılı olduğu halde sessiz okuma hızı düşük, kavrama becerileri yeteri kadar gelişmeyen öğrencilere dikkat etmelidir (Karatay, 2014, s.59).

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek amacıyla şunlar yapılabilir (Demirel ve Şahinel, 2006, s.87):

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

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

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

a) Oryantasyonlu okuma: Bir yazıda konunun esasına ilişkin bilgileri öncelikle okumaya denir. Gazete metnin üzerinde ilk olarak manşetin okunmasıdır.

b) Selektif/Seçmeli okuma: Belirgin noktaların sistematik olarak okunmasına denir. Bu da kendi içinde kaymağını alma, yerini bulma ve yarı seçmeli okuma olmak üzere üçe ayrılır. Bir kitabın adının, içindekilerin, ön sözünün okunması gibi.

c) Paragraf okuma: Ana fikri, paragrafın başında, ortasında, sonunda veya paragrafın bütününde verildiğinden öncelikle ana fikri ve yardımcı fikirler bulmak için yapılan okuma türüdür. Okumada paragrafın olumlu veya olumsuz şekilde bitip bitmemesi de önemlidir.

d) Sütun okuma: 5 cm uzunluktaki satırı bir, 7-8 cm uzunluktaki satırı iki ve 10- 11 cm uzunluktaki satırı üç dik çizgi varmış gibi okumaya sütun okuma denir.

e) Çapraz okuma: Satır uzunluğu 6-7 cm olan sütunlarla iki eşit parçaya yerleşecek şekilde yapılan okuma türüdür.

2) Çabuk okuma/Hızlı okuma: Dakikada daha fazla kelime okuma ve okuduğu kelimeyi anlama faaliyetidir.

3) Düzgünlü Okuma/Normal Okuma: Yargılama ve değerlendirme yaparak okuma türüdür. Bu tür okumada özet çıkarma, not alma vb. çalışmalar yapılabilir.

4) Ağır Okuma/Yavaş Okuma: Her bir kelimenin üzerinde tek tek durarak yapılan okumadır. Bir felsefi metnin okunması bu tür okumaya örnek gösterilebilir.

Bağımsız çalışmak isteyen bir birey için en uygun tür olan sessiz okuma türü hem dilsel ve zihinsel anlamda bireyin kendini geliştirmesine katkı sağlamakta hem de zamanı etkili ve verimli kullanabilme adına daha çok fayda sağlamaktadır. Bu sebeptendir ki okuma becerisi istenilen seviyeye ulaşıktan sonra ilkokulun ilerleyen sınıflarında öğrenciler sessiz okumaya özendirilmelidir.

2.3. Okumanın Unsurları

Calp (2016, s.123)'e göre okuma, bir yazıdaki, sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Algısal yönü yüksek, motorik yanı düşük bir psiko-motor beceri olan okuma sırasında göz ve beyin ortaklaşa çalışır ve bu son derece karmaşık zihinsel, psikolojik ve fiziksel bir etkinliktir. Okuyucu okuduklarını anlamak için okumanın amacını ve stratejisini belirleme, psikolojik bakımdan hazır olma gibi mekanizmaları kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir.

Okuma sürecinde çeşitli fiziksel ve zihinsel işlemler yapılmaktadır. Bunlar görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç temel aşamada incelenmektedir. Bu aşamalar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş halkalar biçimindedir. Birey okuma sırasında, bir taraftan gözle bilgileri almakta bir taraftan da anladıklarını zihninde yapılandırmaktadır (Güneş, 2017, s.134-135).

Okuma öncelikle bazı uyaranların duyu organlarına ulaşmasıyla başlamaktadır. Bu uyaranlar yazılı ve basılı semboller olarak adlandırılmaktadır. Okuma faaliyeti sırasında duyu organlarını harekete geçiren yazılı ve basılı uyaranların harf, sözcük, imge ve semboller olduğu görülmektedir. Bu yazılı ve basılı semboller organizma tarafından iki şekilde işleme

tabi tutulmaktadır. Bunlar psikomotor ve bilişsel işlemlerdir. Psikomotor işlemler genellikle göz kaslarının çalışmasıyla ilgilidir. Gözün uyarınları görmesi, sayfa üzerinde yer alan kelime ve semboller üzerinde sıçramalar yapması, geriye ve ileriye doğru hareket etmesi psikomotor işlemler içinde düşünülmektedir. Bilişsel işlemler sırasında ise uyarınları duyu organları tarafından algılanır ve belleğe gönderilir. Bu uyarınları bellekte önceki yaşantılar ve bilgilerle bütünleştirilir, kodlanır ve anlamlandırılır. Bu şekilde okuma faaliyeti tamamlanmış olur (Temizkan, 2009, s.7-8).

Bu bilgiler ışığında okumayı fiziksel ve zihinsel unsurları yönünden iki boyutta incelemek mümkündür.

2.3.1. Okumanın Fiziksel Unsurları

Okuma öncelikle bir düşünme sürecidir, ayrıca bunun fiziksel yönü vardır. Gözler, kelimeleri okur, onları sinyallere çevirerek beyne iletir. Okurken gözün bu fiziksel hareketlerinin nasıl işlediğinin bilinmesi, okurun okuma hızı ve kavrama ile ilgili alışkanlıklarını tanıyıp gelişmesine yardımcı olacaktır (Karatay, 2014, s.15).

Okumanın fiziksel süreci göz hareketleri, sıçramalar, göz duruşları, görme genişliği, seslendirme gibi işlemleri kapsamaktadır (Güneş, 2015, s.53-54).

Göz hareket ederken, satır üzerinde duran sözcükleri ve sayıları görmez, dolayısıyla okumaz. Gelişigüzel gidip gelmelerin çoğu, gözün okuma işlemi yapmadığı, boşta geçen zamanlardır. Gözün duran bir varlığı görebilmesi için duraklaması, hareket eden bir varlığı görebilmesi için de onunla beraber hareket etmesi gerekir (Ruşen, 2016, s.31).

Sanıldığına aksine gözün yazının üzerinde kaymayıp sıçramalar yaptığı 1850'lerde ABD'de yapılan deneylerle ispatlanmıştır (Göğüş, 1978, s.61). Okuma sırasında göz düz bir çizgi şeklinde kayarak değil, sıçramalar yaparak ilerlemektedir. Göz satırın bir parçasını görmek için durmakta, onu almakta ve sıçrayarak ikinci parçasına geçmektedir. Bu şekilde yazıdan parça parça alınan görüntüler ağ tabakası yarımıyla birleştirilmektedir (Güneş, 2015, s.53-54).

Sesli ve sessiz olarak yapılan okumada göz, bir satırda üç dört kez durup bir grup sözcüğü tanır ve kavrar, sonra satır üzerinde başka bir noktaya sıçrar. Satır bitinceye kadar bu

sıçrama ve duraklamalar devam eder. Göz, bundan sonra doğruya yakın bir eğri çizerek öteki satıra geçer (Sever, 2015, s.17).

Göz hareket ediyor ve duraklıyorken, bilgi yalnızca duraklama anında alınır. Okuma süresinin çoğunu bu duraklamalar alır götürür. Her bir duraklama çeyrek saniye ile bir buçuk saniye arasında sürdüğü için bu duraklamalara daha az süre ayırarak okuma hızınızı hemen arttırmanız mümkündür (Buzan, 2018, s.59-60).

Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı netlik açısıdır. Bu açı ile iki gözümüz kâğıt üzerindeki alanı net bir biçimde görmektedir. Bu alana netlik alanı diyoruz. Göz ancak bu netlik alanı içindeki yazıyı algılayabilmektedir. Anılan sıçrama ve duraklamalar da bu alan üzerinde olmaktadır. Bu alan dışındaki yerler ise bulanık görülmektedir (Ruşen, 2003, s.27).

Kurudayıoğlu (2011) tarafından aktif görme alanı olarak da adlandırılan bu alan göz kaslarımızı, gözlerimizi satırda bir noktaya sabitleştirdikten sonra ortaya çıkan bölgedir (akt. Kırmızı, 2016, s. 111). Gözün metin üzerinde bir odaklanmasında gördüğü ve okuyabildiği bu alan yatay ve dikey boyutlarıyla elips şeklinde bir görüntü oluşturur, büyüklüğü kesin olarak tanımlanamaz, fakat 12 punto harf karakterleriyle yazılmış metinlerde 7 cm kadar genişletilebilir. Metindeki harflerin büyüklüğüne göre aktif görme alanı değişebilir (Karatay, 2014, s.16).

Netlik alanı (aktif görme alanı) kavramı görüş genişliği şeklinde de isimlendirilmiştir. Calp (2016, s.124)'e göre göz, yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna görüş genişliği denir. Göz satır üzerinde 20-25 harflik bir genişliği kapsar, bu ise bir satırda 3-4 sözcük demektir. Bu genişlik, göz kasları gelişmemiş yavaş okuyan kişilerde altı harfe, 2cm'ye kadar düşebilir.

Göğüş (1978)'e göre okumanın fiziksel sürecinde göz ardı edilmemesi gereken bir diğer kavram da göz-ses genişliğidir. Sesli okumada gözün kavradığını seslendirmek bir süre alır. Gördüğümüzle söyleyebildiğimiz arasındaki ayrıma göz-ses genişliği denir. Gözün kavradığını ses organları söylerken göz ilerler, başka sözcükler kavrar. Bu hareket okumada süreklilik sağlar. Göz ses genişliği yazıda anlam kümelerinin (tamlama, tümcemi...) kavranmasını da sağlar. Böylece okuyan kişi, sesini anlama uydurmak, eşsesli sözcükleri anlamına göre vurgulamak için olanak kazanır (akt. Temizkan 2009, s.62).

Güneş (2000)'e göre eğer göz ses genişliği fazla ise okuma ve anlama güçleşmektedir. Bu nedenle göz ses genişliğini azaltacak çalışmalara ağırlık verilmeli ve gözle okumaya (sessiz okuma) özen gösterilmelidir (akt. Temizkan 2009, s.55).

Göz ile okunan yazı arasında kalan mesafeye ise okuma mesafesi denilmektedir. Göz ile okunan metin arasında ortalama 30 ile 40 cm kadar bir mesafe bulunmalıdır. Bu mesafenin azlığı öğrencilerin görme bozukluklarına meydan verebilir. Yazıların büyüklüğü de okumanın fizyolojik unsurlarından kabul edilmektedir. Öyle ki okumaya yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan kitapların yazı puntosu 20-24 punto, beşinci sınıflar için 11 punto, daha üst sınıflar için ise 10 puntoya kadar düşmektedir (Arıcı, 2018, s.7).

Okuma esnasında karşılaşılan fizyolojik güçlükler okumanın hızını ve kalitesini çok etkilemektedir. Bu nedenle okumayı etkileyen fiziksel faktörler çok iyi bilinmeli, geliştirilmesi için azami çaba gösterilmelidir. Çünkü okuma eyleminin başlangıç aşamasını meydana getiren fiziksel faktörler iyileştirilmeden, okuma eyleminden istenilen verim alınmaz.

2.3.2. Okumanın Zihinsel Unsurları

Zihinsel unsurlar, okumanın beynimizle ilgili olan unsurlarıdır. Beynimizin okuma esnasında ne gibi faaliyetler yürüttüğünü somut örneklerle açıklamak çok zordur. Beynin fonksiyonları üzerinde yapılan çalışmalar, beynin karmaşık yapısı ve deneysel çalışmaların yetersizliği nedeniyle bize kesin konuşma fırsatı vermemektedir. Ancak günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve bilgisayarlı görüntüleme sistemlerinin geliştirilmesiyle birlikte bazı unsurlar daha somut hale getirilebilmiştir.

Okuma, gözlerin yazılı kelimeleri algılamasıyla başlar. Satırları okurken gözlerimiz sayfayı soldan sağa, spazmodik hareket adını verdiğimiz ve saniyede dört beş defa tekrarlanan çok kısa süreli duraksamalarla tarar. Sözcüklerden yansıyan fotonlar retinaya ulaştığında beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgi retinadaki nöronlar tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirir. Bu aşamada bir yandan beynimiz harfleri sese dönüştürürken (fonolojik yol) diğer yandan okunan sözcüklerin ne olduğunu, dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirler (leksikal yol). Sonuçta harfler hem belli bir sesi hem de belli bir anlamı olan sözcükler olarak algılanır (Karaçay, 2011, s.22).

Okuma işleminde harflerin algılanması için sadece başlangıcıdır. Okumanın gerçekleşmesi çok daha karmaşık bir işlemdir. Dehaene (2011) okuma işlemini şöyle açıklıyor: Beynin sol oksipito-temporal bölgesinde bulunan harf kutusu, harflerin ve sözcüklerin görsel şekillerini algılıyor. Harf kutusu bu bilgiyi sol yarıkürede bulunan ve sözcük anlamını, ses motiflerini, harflerin seslendirilişini kodlayan çok sayıda değişik bölgeye iletiyor. Dolayısıyla işitme ve konuşma bölgeleri ile doğrudan bağlantılar söz konusu oluyor. Sözcüklerde yüklü anlamların algılanması ve yorumlanması, beynin hafıza ve duygu gibi işlevlerinden sorumlu bölgelerinin katılımını da gerektiriyor. Bu bölgeler arasındaki karşılıklı bilgi akışıyla sadece insan türüne ait bu olağanüstü beceri gerçekleşiyor (akt. Karaçay, 2011, s.24).

Güneş (2017, s.143)'e göre okuma sırasında fiziksel ve zihinsel süreçler birbirine paralel ve iç içe yürütülmektedir. Zihinsel süreç, çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçme sürecinde bireyin ön bilgileri önemli rol oynamaktadır. Seçilen bilgiler bireyin ön bilgileriyle karşılaştırılmakta, ardından sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve çeşitli görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Böylece bilgi zihinde yapılandırılarak okumanın zihinsel süreci tamamlanmaktadır.

Okuma eyleminin yürütülmesi fiziksel eylemlerin yanı sıra yukarıda bahsedildiği gibi anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, sorgulama, düşünme, bağ kurma gibi pek çok sürecin aynı anda devreye sokulmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu süreçleri birbirinden ayrı düşünmek anlamsızdır. Bu sebeple bu becerilerin geliştirilmesi ve okuma işleminin sadece göz ile değil beyin işbirliği ile yapıldığının fark edilmesi önem arz etmektedir.

2.4. Okuma Hızı

Zayıf okuyucu olarak tabir edilen okuyucuların en önemli özelliği yavaş okumalarıdır ve istenilmeyen bir okuma şekli olan yavaş okuma, anlama düzeyini düşürmeye olan etkisi

bakımından araştırmacıların dikkatini çekerek onları “okuma hızının ölçülmesi” ve “hızlı okuma becerisinin kazandırılması” konularında deneysel çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir.

Baştuğ ve Akyol (2012, s.398)’a göre okuma hızı hesaplanırken öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısı bulunur, yanlış okuduğu kelimeler toplam kelime sayısından çıkarılır ve böylece öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı bulunur. Kelimeyi doğru tanıyabilmek, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ön koşuludur fakat bu tek başına yeterli değildir. Okuyucu hem kelimeyi doğru tanımalı hem de bu kelimeyi uygun hızda okumalıdır.

Maviş (2005, s.73)’e göre okuma hızı, herhangi bir metni anlayarak okumaya başlayıp, bitirme süresine verilen isimdir. Yaygın olarak kullanılan kriter, bir dakikada anlayarak okunan kelime sayısıdır.

Okumada hız gerçekten çok önemli bir mevzuudur. Günümüzde göz önünde olan ve başarılarını takdir ettiğimiz ne kadar kişi var ise (John F. Kennedy, Jimmy Carter, Balzac...) işin iç yüzünde okuma hızlarının çok önemli bir rol oynadığı, bu kişilerin gerçekten çok hızlı birer okur oldukları görülmektedir. Etrafımızdaki basın yayın organlarının çokluğu, biriken bilgi kaynakları ve bunları takip etme zorunluluğu, okuma hızımızı artırmayı gerekli kılan zorlayıcı etmenler olarak baş göstermektedir.

2.4.1. Okuma Hızının Ölçülmesi

Eskiden okuma hızı okunan sayfa sayısı ile ölçülürdü. Daha sonraları okuma hızı kelimelerle ölçülmeye başlandı. Günümüzde ise harf ölçeği kullanılmaktadır. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmış, çocuklar ve yetişkinler için kelime-harflere dayalı hız ölçekleri oluşturulmuştur (Güneş, 2015, s.25).

Güneş (2009)’e göre bu konuda Alain Lieury (1996)’nün laboratuvar ortamında çeşitli çalışmalarla belirlediği ölçüler yaygın olarak kullanılmaktadır. Lieury’nün deneysel çalışmalarına göre okuma becerileri üst düzeyde gelişmiş okuyucunun gözü, ekrana yansıtılan bir kelimeyi 10 salise içinde tanımaktadır. Ancak bu kelimenin sesli okunması 40 salise içinde olmaktadır. Buradan hareketle bir saniyede en fazla 4 kelime sesli olarak okunmaktadır. Bu kelimeler “bu, şu, on, il” gibi çok kısa kelimeler olmaktadır. Bu ölçeklere göre bir saniyede en fazla dört kelime, bir dakikada ise $4 \times 60 = 240$ kelime sesli olarak okunmaktadır. Bu ölçü sesli okuma becerisinin geliştiği en üst sınır olan lise ve üniversite öğrencileri için öngörülmektedir. Bu ölçülere göre:

1. Sınıf öğrencilerinin yıl sonunda dakikada	60 kelime
2. Sınıf öğrencilerinin dakikada	80 kelime
3. Sınıf öğrencilerinin dakikada	100 kelime
4. Sınıf öğrencilerinin dakikada	120 kelime
5. Sınıf öğrencilerinin dakikada	140 kelime

Okuması öngörülmektedir. Ancak bu rakamlar ortalama üç heceli kelimelerden oluşan metinler için söz konusudur. Metindeki kelimelerin hece-harf sayısı azaldıkça veya arttıkça okunan kelime sayısı da değişmektedir. Bu duruma dikkat edilmelidir. Delcroix (1994)'e göre saatte okunan kelime sayısına göre (akt. Güneş, 2015, s.27):

- 1 saatte 20 000 kelime okuyan yavaş okuyucu
- 1 saatte 25 000 kelime okuyan orta düzey okuyucu
- 1 saatte 40 000 kelime okuyan iyi okuyucu olarak değerlendirilmektedir.

Okuma hızının kelime sayısı ile ölçülmesi kolay bir yöntemdir. Okunan kelimeler sayılmakta ve çabucak değerlendirilmektedir. Ancak bu yöntem hızı tam olarak ölçmemektedir. Türkçemizdeki bazı kelimeler iki harften oluşurken bazıları 44 harfe kadar çıkmaktadır. Okunan metindeki kelimeler uzun ise okuma hızı düşmekte, kısa ise artmaktadır. Ayrıca sesli ve sessiz okumada farklı ölçekler kullanılmaktadır. 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 1 dakikada ortalama 300 harf (60 kelime) okuması öngörülmektedir. Yetişkinlerde sesli okuma hızı dakikada 1300 harf olarak belirlenmektedir (Güneş, 2015, s.26-28).

Saatte okunan sözcük sayısı ile okuma hızı ölçmenin bazı problemleri beraberinde getireceği aşikârdır. Örneğin birçoğumuza göre zorluk derecesi olan kelimelerle yazılmış bir felsefe kitabı ile günlük gazeteden alınmış haber yazıları ile yapılan ölçümler sağlıklı sonuçlar vermeyecektir. Ya da ekonomi terimlerinin ağırlıkta olduğu bir kitapla sıradan kelimelerden oluşan bir hikâye kitabı bu yöntemle ölçüldüğünde nesnel sonuçlar ortaya çıkarmayacaktır. Hikâyede geçen kelimedede ortalama harf sayısı beş ya da altı iken başka bir metnin kelimelerinde geçen harf sayısı ortalama sekiz-dokuz olabilir. Bu yüzden sağlıklı sonuç elde etmek için her metin türüne ayrı formül geliştirmek gerekecek. Bu da ortaya çözülmesi zor bir

durum çıkaracaktır. Güneş ve Richaudeau ve diğerlerinin görüşlerine rağmen yapılan birçok çalışmada harf sayısı değil, okunan kelime sayısı kabul görmüştür. Bu yöntemin tercih edilmemesinde okunan metinlerdeki harfleri saymanın zorluğu ve harfleri sayarken yanlışlık yapma ihtimalinin yüksek oluşu etkili olabilir (Kaçar, 2015, s.20).

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

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

Rasinski (2010, s.194)'ye göre ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime aralığı aşağıdaki gibidir:

1. sınıf öğrencilerinin dakikada 30-130 kelime aralığı,
2. sınıf öğrencilerinin dakikada 50-140 kelime aralığı,
3. sınıf öğrencilerinin dakikada 80-140 kelime aralığı okumaları beklenmektedir.

2.4.2. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Okuma hızı, öğrencinin sözcükleri tanıma süresine göre değişir. Göz bir duruşunda sözcüklerin harflerini ve yazılış şekillerine ilişkin bilgileri toplayarak görüntüleri kaydetmekte ve beyne ulaştırmaktadır. Beyin, gelen bu bilgiler doğrultusunda sözcüğü zihinsel sözlükten bularak, sözcüğün anlamı ile birleştirmektedir. İlk okuma yazma sürecinin başında öğrencinin sözcüğü tanıması uzundur ancak öğrencinin sürekli okuma faaliyetiyle ve kelime görmesiyle bu süre kısalmır. Böylece gözün duruş süresi kısalarak okuma hızı kazanır. Okuma hızının geliştirilmesi sürekli okumaya bağlıdır (Güneş, 2014, s.152).

Sesli okuma yaparken hızımızı konuşmamız belirler. Çünkü insan en fazla konuştuğu hızda sesli olarak da okuyabilir. Ancak sessiz okuma gerçekleştiriyorsak bunun hızını ses

organlarımız değil zihnimizin algılama kapasitesi belirler. Okuma hızımızı belirleyen faktörleri sıralayacak olursak (Ruşen 2016, s.40):

- Okunan metnin zorluğu ya da kolaylığı,
- Okuyan bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı,
- Okuyan bireyin bilgi ve kültür düzeyi,
- Okuyanın anlama ve okuduklarını örgütleme becerisi,
- Okuyan bireyin göz sağlığı ve göz eğitimidir.

Okunan materyaldeki yazı puntosu da okuma hızını etkileyen faktörler arasındadır. Bu konuda, MEB (2007, s.17) tarafından hazırlanan “Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine ilişkin Yönerge”de konulan kriterler şöyledir:

- İlkokul 1. Sınıflar için yazılan kitaplarda 20-24 punto;
- İlkokul 2. Sınıflar için yazılan kitaplarda 18 punto;
- İlkokul 3. Sınıflar için yazılan kitaplarda 14 punto;
- İlkokul 4. Sınıflar için yazılan kitaplarda 12 punto;
- Ortaokul 5. Sınıflar için yazılan kitaplarda 11 punto;
- Daha üst öğrenim kademesi için yazılan kitaplarda 10 punto büyüklüğünde harfler kullanılır.

Okuma etkinliği sürdürülürken kullanılan en önemli duyu organının göz olduğu düşünüldüğünde okumada göze iyi bir esneklik kazandırılması gerekmektedir. Bu esneklik bireydeki zihinsel yetkinlikle birleştiğinde birey etkin bir okuyucu haline gelebilir. Bunlarla beraber okunacak metnin harf büyüklüğü, yazı kalitesi, kâğıt kalitesi yönünden okumaya elverişli olması gerekir. Aynı zamanda okunacak metindeki cümle uzunluğu da bireyin anlamı birleştirebileceği uzunlukta olması gerekir. Göz, sahip olduğumuz duyu organları içerisinde gelişmesini en uzun sürede tamamlayan organlarımızdan biridir. Gözlerin gelişimi 12 yaşına kadar sürmektedir (Binbaşoğlu, 1993, s.15-20).

Ruşen (2016, s.40-55)’e göre öğrenciler öğretimleri, yetişkinler de hayatları boyunca hep ilkokulda öğrendikleri şekilde, yani kelimeleri teker teker, harf harf, hece hece okurlar. Dudak kıpırdatarak, içimizden sesli okuyarak okuduklarımızı anlamış olsak bile geri dönüşlerle, sık sık tekrarlar yaparak çok yavaş okur hale geliriz. Anlayışımız da bu yanlış teknikler yüzünden

ağırlaştırılmış ve azalmıştır. Beynimiz de yavaş düşünür hale gelmiştir. Buna neden olan okuma frenleri şunlardır:

1. Kelimeleri sesli okuma
2. Kelimeleri tek tek okuma,
3. Geri dönüş ve ayrıntılara takılma,
4. Pasif okuma,
5. “Hızlı okursam anlayamam” inancı,
6. Göz idmansızlığı
7. Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği,
8. Dil bilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği,
9. Kendini okuduğu yazıya yeterince verememe.

2.4.2.1. Kelimeleri Sesli Okuma

Ruşen (2006, s.39)’e göre sesli okuma yapıldığında uzun düşüncelerden oluşan yazıları okuma ve anlamada sıkıntıya düşülebilir. Yüksek sesle okumada, 200 kelime/dakika ile sınırlandırırız. Daha fazla kelime hızı, ancak elektronik yardımcılarla anlaşılabilir.

Saygın ve Kaya (2011, s.45)’ya göre sesli okumayı dudaklarımızı kıpırdatarak 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 tanıır 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.

Çeler (2013, s.74-75)’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:

1. Dudak Seslendirmesi: Bu durum, okuma esnasında dudaklarınızı kıpırdatmanızdır, kısık sesle okumanızdır.
2. Gırtlak Seslendirmesi: Okuma esnasında gırtlığınızın hareket etmesidir.
3. İç Ses: Okuduğunuz her kelimeyi zihinde tekrar etmektir.

Koyuncu (2007)'ya göre de okuma hızı aşağıdaki şekilde konuşma hızı ile sınırlandırılmaktadır (akt. Soysal 2015, s.62):

- 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

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

					
1 saniye	1 saniye	1 saniye	$\frac{1}{4}$ saniye	$\frac{1}{4}$ saniye	$\frac{1}{4}$ saniye
Sesli okuma – 1 saniye – 1 kelime			Sessiz okuma – $\frac{1}{4}$ saniye – 1 kelime		
60 saniye – 60 kelime			60 saniye – 240 kelime		

Şekil 2.1. Sesli ve sessiz okuma esnasında kelimelere ayrılan süreler

Sesli okuma derken yalnız duyacağımız şekilde sesli okumanın yanında; dudak kıpırdatma, ses tellerini titretme ve kelimeleri içimizden seslendirerek okumanın da kastedildiğini belirten Ruşen (2016, s.43-44)'e göre sesli okumada gözler ileri koşarken, ses arkadan sürüklenir ancak irademizi kullanarak, seslendirmeyi ortadan kaldırmak mümkündür. Bunun için dişlerimiz arasına kalem koyarak, çiklet çiğneyerek dudak kıpırdatmayı;

kelimelerin şekilsel yapılarını ve beynimizde süratli tanınmalarını iyice öğrenerek, beynimizde daha fazla kelime kodlayarak, hafif dinlendirici müzik eşliğinde okumalar yaparak, alışkanlıklardan kaynaklanan içten seslendirmeyi ortadan kaldırmayı ortadan kaldırmayı.

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

2.4.2.2. Kelimeleri Tek Tek Okuma

Okuma sırasında sözcüklerin tane tane okunarak normalden daha anlamlı hale geldiğini düşünmek aslında metnin iyi anlaşılmasını engellemektedir. Okumayı içimize sindire sindire ve yavaş yavaş yapmaya şartlanmak, gereksiz yere ayrıntılarla boğuşarak asıl önemli olan yerleri görmezden gelmemize ve metinden sıkılmamıza neden olmaktadır. Aynı zamanda kelime kelime okuma eylemi gözümüzü normalden daha çok yoran, okumamızı yavaşlatan ve metni de anlamamızı azaltan bir kusurdur (Kaçar, 2015, s.26).

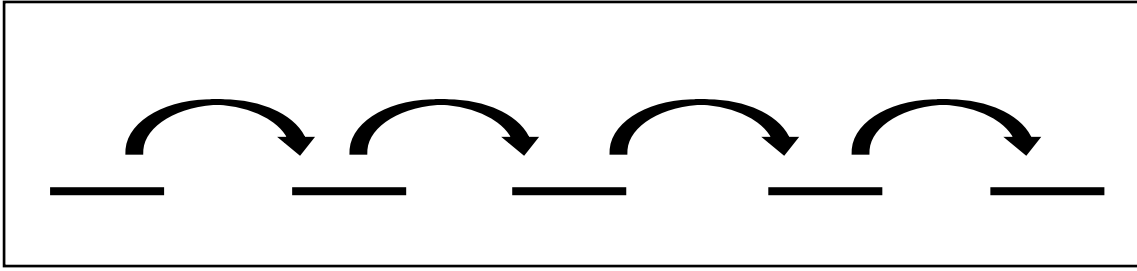
Mantıoğlu (2011, s.11)'na göre “İlköğretim dönemindeki alışkanlıklardan kaynaklanan bu engel okuma hızını azaltmakla birlikte anlama hızını da azaltır. Nasıl ki sesin (konuşmanın) ideal anlaşılma hızı dakikada 150-200 kelime ise ışığın (gözün) ideal anlaşılma hızı da sesin en az üç katıdır. Dakikada 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”.

Bununla ilgili olarak Ruşen (2016, s.44) de kelimeler arası boşlukların, beynimiz için uzunca bir süreyi kapsadığını; beynin bu boşlukları yakıştırmalarla, hayallerle doldurup kısa bir zamanda okunan konudan uzaklaşıldığını ve anlayışın düştüğünü söylemektedir. Kelime kelime okuma yüzünden de gözün durma ve sıçrama süreleri uzamakta, okuma işlemi daha geç olmaktadır. Oysa bizim bir cümleyi, her kelimesinin sözlük anlamını çözmek için değil o kelimelerden oluşan cümlenin bütününe anlamını anlamak için okuduğumuzu söyleyen Ruşen bütününe her zaman parçadan daha fazla anlam ifade ettiğini de eklemektedir. Ona göre derslerde not tutmanın faydası bu boşlukları değerlendirmek, konuya dikkat ve konsantrasyonu daha uzun süre tutmak içindir.

Kadıoğlu (2004, s.23) “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” diyerek kelime kelime okumanın yanlış anlaşılmalara olan etkisinden bahsetmektedir.

Baran (2007, s.51-52)’a göre kelimeleri tek tek okuyanlar şu sorunlarla karşılaşılır:

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



Şekil 2.2. Kelimeleri tek tek okuma esnasında gözün yaptığı sıçramalar

Şekilde de görüldüğü gibi, göz tek tek okumada sözcükler üzerinde bu şekilde sıçrar. Bu şekilde bir okuma gözü yormanın yanında okuma hızını belirgin bir biçimde düşürür. Bu durumu “Kelime kelime okuma, zihni daha fazla meşgul eder. Çünkü her kelimenin sözlük anlamını, cümle içindeki işlevini kavramak ve cümle bitince basit matematiksel işlemlerle her bir kelimenin anlamını bir sonrakine ekleyerek cümlenin bütününe anlamını belirlemek bir hayli zamanımızı alır. Dikkatimiz erken dağılır, anlama ve okuma hızımız yavaşlar.” Diyerek ifade eden Ruşen (2016, s.45), çözümün gazete ve dergilerden sırasıyla 2’li, 3’lü, 4’lü ve 5’li kelimelere bölerek, gözün atıl kalan görüş alanını değerlendirme çalışmaları yapmak olduğunu söylemektedir.

2.4.2.3. Geri Dönüş ve Ayrıntılara Takılma

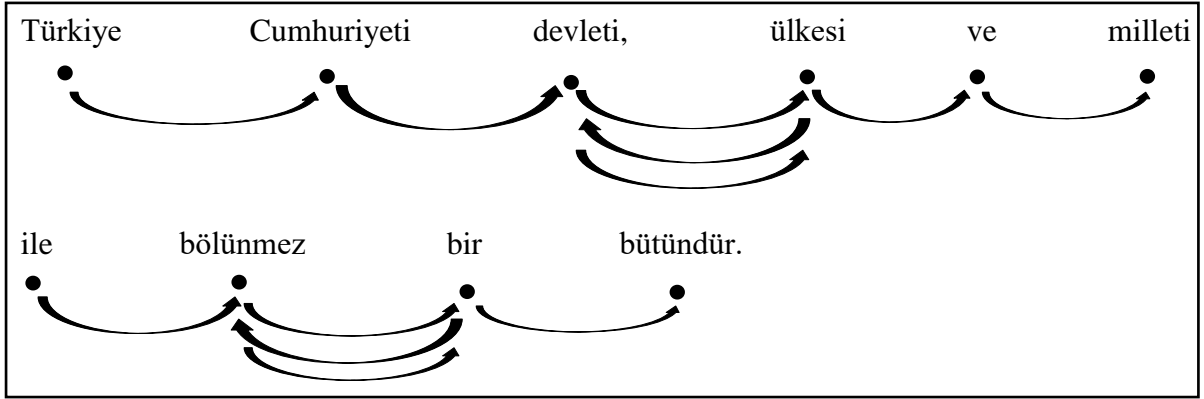
Kötü okuma alışkanlıklarıyla okuyanların çoğu, okumasına güven duymamaktadır. Bu yüzden de okuduklarını anlayıp anlamadıklarından iyice emin olmak için sık sık geriye dönüşler yaparak (aynı satırın başına veya üst satıra) okuduklarını tekrar okumaktadır. Her geriye dönüş bir hayli zamanımızı alır. Geriye dönüş yaparak okuma tekrar okuma demektir. Gözlerin okunan kelimeleri tekrar okuması, okuma hızını engeller ve anlam bütünlüğüne, ana düşüncelere ulaşmada akıcılığı önler, anlamayı azaltır. Oysa yazının tamamını okumadan, nerelerin önemli olduğunu kesin olarak bilme imkânımız yoktur. Bütün dikkatimizi belli belirsiz bir yerde frenler kalırsak, daha ilerideki önemli bilgileri kaçırabiliriz, okunan yazıyı yeterince değerlendirmekten yoksun kalabiliriz (Ruşen, 2016, s.47-49).

Karaloğlu (2013, s.31); “Okuma sırasında geri dönüşü engellemek için öncelikle okunan metnin vermek istediği ana fikri bulmaya ve anlamaya kendinizi şartlandırmanızdır. Bilmediğiniz bir kelime varsa bu kelimeye takılmadan cümleyi okumaya devam edin. Bilmediğiniz kelimenin –çok kilit bir kelime değilse- yazının düşünce akışını bozmadığını göreceksiniz” diyerek geri dönüşlerden uzaklaşma adına çözüm önerileri sunmaktadır.

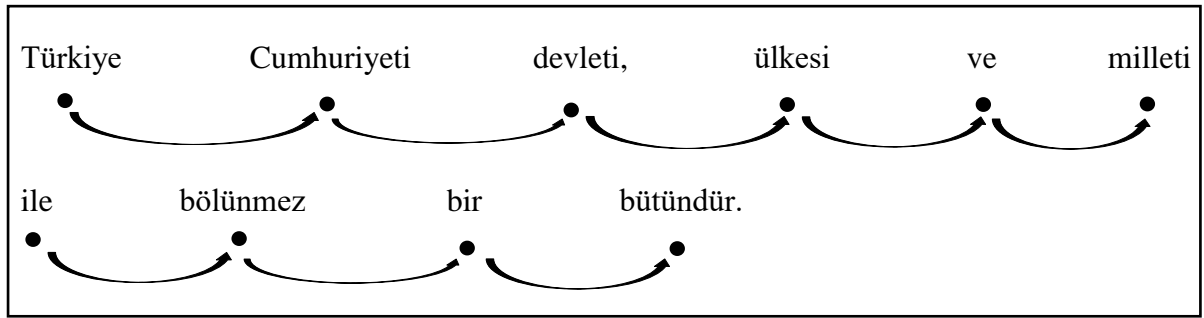
Okuma sırasında meydana gelen geriye dönüşlerin nedenlerini şöyle sıralayabiliriz (Kaçar, 2015, s.26):

- Bireyin kendine olan güvensizliği,
- Okunan yazılarda ortaya konan düşüncelerin bireyin düşüncesiyle çelişmesi,
- Metinlerin içeriğinde ve yazımda kullanılan dilin zor kavramlardan meydana gelmesi,
- Sözcükleri ve sözcüklerden oluşan düşünceleri çabuk tanıyamama, benzer düşüncelerden ayırma,
- Okuma sırasında gözün satır üzerinde yavaş ilerlemesi ve duraklamalarda gözün uzun süre bir yerde kalması,
- Pasif okuma yapma,
- Okumanın sesli ve kelime kelime yapılmasından kaynaklanmaktadır.

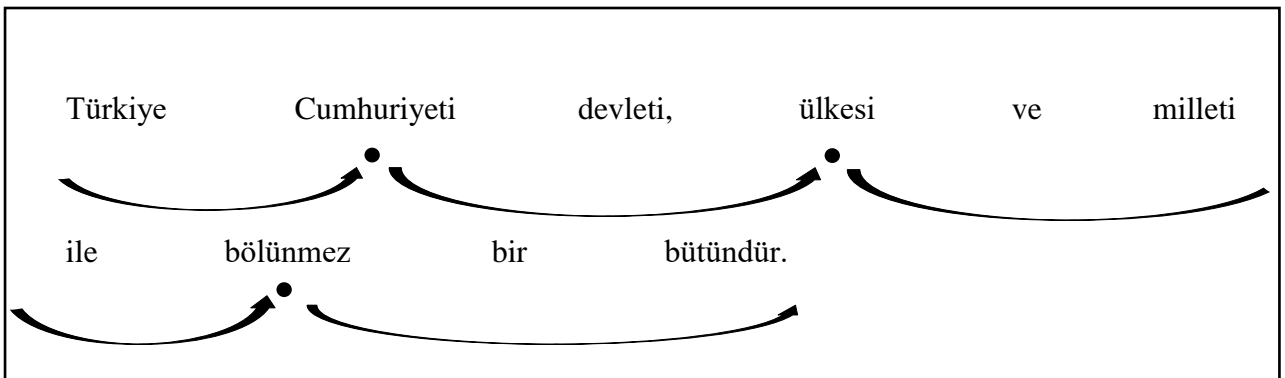
Başarısız okuyucuların okuma etkinliği esnasında oluşan bu geriye dönüşler Ruşen (2016, s.36)'e göre aşağıdaki şekillerde gösterildiği gibidir:



Şekil 2.3. Çok Kötü Okuyucu: Geri dönüşler yaparak kelimeleri tekrar tekrar okuyor.



Şekil 2.4. Kötü Okuyucu: Geri dönüşler yok, kelime kelime okunuyor.



Şekil 2.5. İyi Okuyucu: Geri dönüşler yok, kelimeler kümeler halinde okunuyor, her noktada gözler bir duruş yapıyor.

2.4.2.4. Pasif Okuma

Ruşen (2016, s.50)'e göre pasif okuma; okuduğumuz yazıya zihnimizi yönlendirmeden (uyarmadan) ana fikri, yazarın düşünce ve olaylara bakış biçimini, üslubunu almadan, okuma amacı belirlemeden yapılan okumadır. Okuduğumuz yazıyı tanımadan, ne amaçla, ne aradığımızı bilmeden yapılan okuma, hızımızı ve anlayışımızı düşürür. Ön okuma yapmak ve ana fikri belirleyerek zihni uyarmak faydalı olur.

2.4.2.5. “Hızlı Okursam Anlayamam” İnancı

Bazı insanlar genelde şöyle düşünür “hızlı okursam anlayamam”. Bu insanlarda “ne kadar yavaş okursam o kadar iyi anlayacağım” düşüncesi hâkimdir. Oysaki bu düşüncenin herhangi bir bilimsel dayanağı olmadığı gibi, yavaş okuyanların yoğunlaşmaları çabuk dağılır ve anlama oranları da düşüktür (Rain, 2006, s.14).

Ruşen (2016, s.51)'e göre yavaş okumak, anlamının yolu olsaydı heceleyerek okuyanların daha iyi anlaması gerekirdi. Beyne bilgi akışı ağır aksak iletilirse, düşünce oluşumunda kopukluklar meydana gelebilir. Dikkat dağılır, anlama güçleşebilir. Coşkun (2002c, s.239)'un farklı metin türlerinde yaptığı ölçümlerde, bireyin okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişkinin varlığı tespit edilmiş ve bu ilişkinin mutlak bir sebep sonuç ilişkisi olmadığı ancak genel olarak daha hızlı okuyanların, okuduklarını daha iyi anladıklarının görüldüğü belirtilmiştir.

Saygın ve Kaya (2011, s.45)'ya göre ise anlayarak hızlı okuma çalışmalarında öncelikle hızlı okuyabileceğimize inanmamız gerektiği çünkü insanoğlunun inanmadığı hiçbir şeyi gerçekleştiremeyeceği vurgulanmaktadır. Onlara göre 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 odaklanırsak bu da bizim metni daha iyi anlamamızı sağlar. Ancak bunu yapabileceğimize inanmamız gerekmektedir.

2.4.2.6. Göz İdmansızlığı

Baran (2008, s.86) “Okuma işlemini her ne kadar beynimiz yapsa da bu esnada gözlerimizi de etkin bir şekilde kullandığımız bir gerçektir. Gözlerimiz, sayfalardaki 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” diyerek gözlerin hareket kabiliyetinin önemine vurgu yapmaktadır.

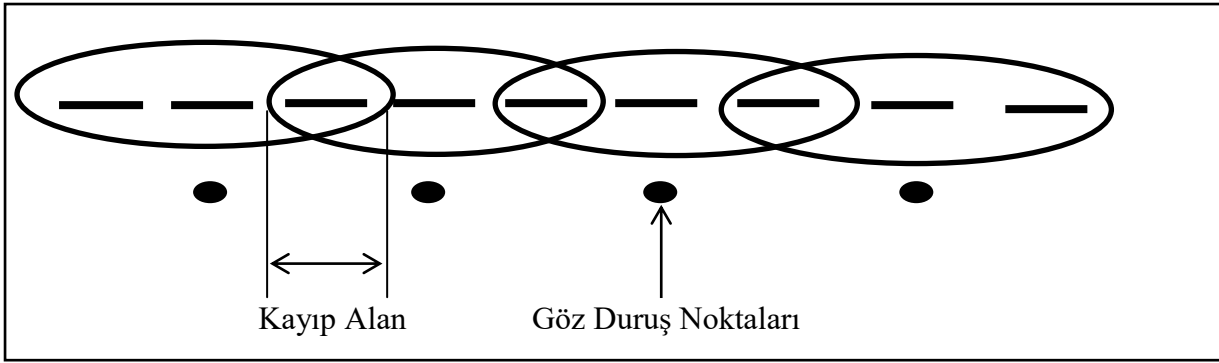
Koyuncu (2007, s.48)’ya göre ise göz idmansızlığı, göz kaslarının gözleri yeterince hızlı sıçratamamasıdır. İdmansız göz, metin üzerinde yavaş sıçramalar yapmak zorunda kalır, zaman kaybeder ve zamanla tembelleşen göz kasları okuma hızımızı iyice düşürür. Böylece okuduğunuz metinden zevk almanızı engellediği gibi uzun süreli bir okumayı da imkânsız hale getirir.

Okuma işleminde göz fotoğraf makinesi görevi görmektedir. Gözün çekip beyne iletildiği iletiler beyinde anlamlandırılıp okumayı meydana getirir. Gerekli eğitimi almamış bir göz, satırlar üzerinde gezinip durmaktadır. Gözdeki sıçramalar ve duraklamalar uzunca süreler alırsa, okuma esnasında sık sık geri dönüşler yaşanabilmektedir. Böyle bir durumda göz, kelimeleri bozuk objektifli fotoğraf makinesi gibi ikide bir takılmalar yaparak görüntüler ve bunları beyne ağır aksak olarak iletir. Ayrıca ilkel video kamera makinelerinin çektiği filmlerdeki titremeler ve insanların sekerek yürümesi gibi satırlardaki düşünceleri, kesintisiz bir şekilde birbirine bağlayamamaktadır. Beyne kelime kümelerini ve düşünceleri kesintisiz gönderememektedir. Yani okunan materyaldeki anlamsal bütünlük okuyucu tarafından algılanamamaktadır (Kaçar, 2015, s.27).

Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin (1990, s.40) hızlı ve yavaş okuyucunun göz hareketleri arasındaki farkı şöyle izah etmişlerdir: “Gözle, gözün bir bakışta kavradığı sözcükler arasında oluşan demete, aktif görme demeti denilebilir. Bu demetin sayfa üzerindeki iz düşümü bir elips olmakta ve bu elipsin içinde kalan sözcükler tam olarak kavranabilir. Elipsin dışında kalanlar ise kavranılmaz olmaktadır. Okuyucunun tanımlamaya çalıştığı aktif görme demetinin sayfa üzerinde oluşturduğu elipsler, satırların üzerinde tam iki ucundan birbirine geçmiştir. Hızlı bir okuyucu, bu düzenli sıralama yeteneğini gösterdiği aktif görme demetinden dolayı, sözcükleri bir bakışta kavrarırken yavaş bir okuyucu, hemen tümüyle

birbirine geçmiş olan aktif görme demetleri ve bunların elips izdüşümlerinin birbirlerini örtmesi sonucu, aynı sözcük üzerinde, sözcüğün anlamını kavramaksızın birkaç kez geçmek zorunda kalmaktadır. Bunun sonucu, yavaş bir okuyucu görme yelpazesini tam olarak kullanıp ileriye atılamamaktadır.”

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



Şekil 2.6. Göz İdmansızlığının Etkisi: Bir bakışta üç kelime okuyan bir okuyucuda bile, göz eğitimsizliği yüzünden aktif görme alanı tam olarak değerlendirilemiyor (Ruşen, 2016, s.53).

2.4.2.7. Bilgi ve Kültür Düzeyi Eksikliği

Mantıoğlu (2011, s.34)’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”.

Bununla ilgili olarak Smith (1994, s.67) de şunları söylemektedir: “Okuma sürecinde ilk adım görsel bilginin elde edilmesidir. İster yazı ister başka şekiller (grafik, tablo vb.) olsun anlam kurma açısından hepsi görsel bilgi içerisinde yer almaktadır. Ancak okuma için görsel

bilginin yanında görsel olmayan bilgi (ön bilgi) de gereklidir. Bir okuyucuya alanıyla ilgili olmayan bir metin verildiğinde anlam kuramaz. Bu durum metnin tasarımıyla ve gözlerin görmesiyle değil ön bilgiyle ilgilidir”.

Bütün okumaların temelinde ya yeni bir bilgi edinmek veya daha önceki bilinenlerin pekiştirilmesi yatmaktadır. Yeni bilgileri edinirken bilgi ve kültür dağarcığında önceden bir altyapı oluşturmuşsak, yeni edinilen bilgiler kolaylıkla algılanacak ve çabuk okuyup kolayca anlama imkânına kavuşacağız. Ama bilgi ve kültür dağarcığı boşsa okuma, anlama ve kavramada zorluk çekeriz. Beyne iletilen sözcükler, düşünceler beynimizde uyum sağlayacak bilgilere rastlamadıkları için teğet geçip gideceklerdir. ...bilgi ve kültür düzeyi alt yapımızı geliştirme yoluna gitmeliyiz ki aynı tür okumalarda daha hızlı ve daha iyi anlayarak okuma imkânına kavuşalım (Ruşen, 2016, s.53).

2.4.2.8. Dil Bilgisi ve Kelime Dağarcığı Eksikliği

Ruşen (2012, s.49)’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”.

Akyol (2012, s.73)’a göre de gözün algıladığı kelimeler beyin tarafından anlamlandırılmaya kadar odaklaşma hali devam ediyor. Burada kelime anlam bilgisinin (kelime ayırt etmenin) önemi açıkça görülmektedir. Çünkü anlamlandırma çabukça olmayınca göz hareket etmeyecek ve hız düşecektir.

Görünme frekansı seyrek kelimeleri sık sık kullanmak; okurken kavramlarını şekillendirmekte güçlük çekilen kelimelerin altını çizip, yanına sözcük anlamlarını yazarak okumalar yapmak, dil bilgisi kuralları üzerinde bilgimizi geliştirmek gereklidir. Bireyin okuduğu söz grubundan okuyacağı söz grubunu anlamaya çalışması, eğitim yoluyla kazandırılacak bir alışkanlıktır. Bu onun okuma hızının da anlama hızına paralel gelişmesini

sağlayacaktır (Yalçın, 2002, s.58). Hızlı etkili ve verimli bir okuma için sağlam dil kültürüne, zengin kelime dağarcığına sahip olunmalıdır.

Akyol (2012, s.75)'a göre çocukların gözleri yetişkinlerin gözlerine nazaran daha kısa sıçramalar yapmakta ve geri dönüşler de daha fazla olmaktadır. Çocukların kelime tanıma becerileri geliştikçe göz sıçramaları da yetişkinlerinkine yaklaşmaktadır. Demek ki kelime tanıma oldukça önemlidir.

2.4.2.9. Kendini Okuduğu Yazıya Yeterince Verememe

Baran (2008, s.74)'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 duylulara da dağılacak sonuçta anlama oranı düşecektir”.

Kayalan (2007, s.75)'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”.

Hızlı okuma ve buna bağlı olarak iyi anlamanın birinci basamağı dikkati okunan yazıya yönlendirme ve okuma işlemi bitinceye kadar da sürdürmektir. Okuduğumuz yazıyı üslup ve içerik bakımından tanımadan, okuma amacını belirlemeden, akli uyardan, hafızadaki konu ile ilgili bilgileri harekete geçirmeden yapılan okumanın yanı sıra ilgili ve uyumlu olma eksikliği şu sebeplerle bağlantılıdır (Ruşen, 2016, s.54):

- Kelimeleri sayıları biçim olarak tanıyamama, benzerlerinden ayırım yapamama ve sözlük anlamlarını bilememe,
- Okunan yazını güçlüğü ya da yazı ile ilgili bilgi ve kültür dağarcığı eksikliği,
- Okunan yazıya göre hız ayarlamakta tecrübesizlik,

- Okuma ortamının uygunsuzluğu, dış uyaranlara fazla açık olma,

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

Okuma hızı ve okuma frenleri ile ilgili tüm bu bilgiler ışığında, okuma hızını arttırmak için Akyol (2008, s.79)'a göre şunlar yapılmalıdır:

1. Birey kendini hızlı okumaya motive etmeli ve normal okuma hızına göre daha hızlı okumaya çalışmalıdır.
2. Birey kendine uygun bir zaman seçerek her gün 15-20 dakika okuma çalışması yapmalıdır.
3. Kendi ilgi duyduğu materyalleri okumalıdır.
4. Anlayıp anlamadığının dönütünü kendine vermelidir. Bunu kendine sorular sorarak ya da okuduğunun özetini yaparak anlayabilir.
5. Okuma hızını hesaplamalı ve kontrol altında tutmalıdır.
6. Zaman ilerledikçe okuduğu materyalin günlük düzeyini arttırmalı ve bu şekilde 6 ila 8 hafta çalışmalıdır ki sonuca ulaşabilsin.
7. Okuduğu hususlar hakkında kesin hükümler vermelidir.
8. Okumada önceliklerinin ne olduğuna karar vermelidir.
9. Paralel okumalar yapmalı, anlamadığı bir konuyu başka kaynaktan da okuyup taramalıdır.
10. Öncelikle özetleri okumalıdır.
11. Satırları okurken karartma yapmamalıdır.
12. Alt başlıkları soruya dönüştürmelidir.
13. Uygun mekânlarda okuma yapmalıdır.
14. Arada sırada metne göz gezdirmelidir.
15. Zaman tutarak okumalıdır.
16. Günün erken saatleri okuma için tercih edilmelidir.

2.5. Hızlı Okuma

En genel ifade ile hızlı okuma kavramı bireylerin okuma hızının artırılması, kavrama ve belleme yeteneklerinin yükseltilmesi yoluyla daha önceki okuma hızının artırılması şeklinde nitelendirilebilir. Hem dakikada okunan kelime sayısının artırılması hem de

okuduğunu anlama düzeyinin yükseltilmesi söz konusudur (Dedebali ve Saracaloğlu, 2010, s.172).

Kırkkılıç ve Maden (2009, s.1425)'e göre hızlı okuma dendiğinde akla sadece dakikada okunan kelime sayısı gelmemelidir. Hızlı okuma aslında bireyin okuduğunu anlama oranının artmasıdır. Diğer bir ifadeyle bir dakikada okuduklarından anladığı miktarın artırılmasıdır. Daha önceleri sadece isteğe bağlı bir kişisel gelişim konusuyken hızlı okuma kavramına günümüzde çok daha fazla önem verilmekte ve öğretim programları içerisinde yer bulabilmektedir. Yazarlara göre hızlı okuma becerisi birçok insanın sahip olmak istediği bir beceridir çünkü daha kısa sürede daha fazla okuma yeteneğine sahip olunması bireye daha fazla kitap okuma veya daha fazla iş yapma gibi olanaklar sunmaktadır. Zira bir dakikada “anlanan” kelime sayısı artmaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse, hızlı okuma okunan kelime sayısından ziyade anlanan kelime sayısını ifade eder. Çiftçi (2013, s.7)'na göre hızlı okuma denildiğinde, bir dakikada okunan sözcük sayısı fazlalığı düşünülmektedir. Oysaki bu izlenim yanlıştır. Hızlı okuma sanatı aynı zamanda etkili okuma sanatıdır. Hızlı okuma işleminde hız önemli bir etmendir. Okunan yazıyı bellekte koruma yeteneği yoksa ışık hızını aşan bir okuma bile yarar sağlamayacaktır.

Hızlı okuma kavramı üç unsur ile özetlenmektedir. Söz konusu unsurlar görme çabukluğu, anlama ve zihinde yapılandırma. Hızlı okuma öğrenimi sürecinde bahsedilen unsurlarla ilgili olarak çeşitli beceriler geliştirilir. Geliştirilen beceriler her bir unsur için farklılık gösterir. Söz konusu unsurlarla ilişkili olan becerilerin değerlendirilmesi ile beraber hızlı okuma sürecinin de değerlendirilmesi sağlanır. Diğer bir ifade ile hızlı okumanın değerlendirilmesinde okuma hızı, okuduğunu anlama ve zihinde yapılandırma unsurları dikkate alınır (Güneş, 2005, s.4).

2.5.1. Hızlı Okumada Tarihsel Süreç

Güneş (2015, s.8-9)'e göre hızlı okuma ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların tarihsel gelişimi şu şekilde listelenebilir:

1. Hızlı okuma ile ilgili ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda Fransa'da Claude-François Lizarde de Radonvilliers tarafından gerçekleştirilmiştir.

2. 1843 yılında Fransız noter Leclerc hızlı okuma becerisine ulaşmak için önceden tahminde bulunmanın ve düşünmenin faydalı olacağını ileri sürmüştür.
3. Sorbonne Üniversitesi Optalmoloji Laboratuvarı Müdürü Dr. Émile Javal, 1878 yılında bir kelimenin göz tarafından çeyrek saniyede tanındığını ve anlaşıldığını belirtmiştir. Günümüzde ise hızlı okuma konusunda uzman bir birey çok daha kısa sürelerde okuyup anlayabilmektedir.
4. Filozof Henri Bergson 1897 yılında okuma teknikleri üzerine çalışmalar yapmış ve özellikle seçmeli okuma konusu üzerine odaklanmıştır.
5. Dr. Émile Javal 1905 yılına gelindiğinde gözün kelimeleri “sıçramalar” yoluyla algıladığını ve anlamlandırıldığını belirtmiştir. Yazara göre göz bütün kelimelerle ilgilenmemekte, sadece kelimeyi tanımaktadır
6. 1923 yılında İsviçreli Jean Piaget, Radonvilliers tarafından oluşturulan hızlı okuma yöntemini biraz daha geliştirmiştir.
7. Dr. William H. Bates 1930 yılında anlama kolaylığını incelemiş ve önemli olanın bireyin fiziksel durumu ve dikkat yoğunlaşması olduğunu ifade etmiştir.
8. 1940'lı yıllara gelindiğinde Amerikan ordusunda çocuklara uygulanan hızlı okuma eğitimleri verilmiştir.
9. Evelyn Wood 1959 yılında yetişkinler ve gençler için hızlı okuma yöntemleri geliştirmiştir.

Yukarıdaki özet bilgilerden de anlaşılacağı üzere hızlı okuma konusunda yapılan çalışmalar özellikle basılan kitap sayısının artması ile beraber artış göstermiştir. Bu durumun en önemli nedeninin okumaya olan ihtiyaç olduğu iddia edilebilir.

2.5.2. Hızlı Okuma Yaklaşımları

Hızlı okuma çalışmalarını şekillendiren bir takım noktalar bulunmaktadır. Bu çalışmaları şekillendiren noktalar arasında öğrencilerin sahip oldukları özellikler, okuma teknikleri ile eğitim yaklaşım ve yöntemleri etkili olmaktadır. Hızlı okuma çalışmalarını şekillendiren yaklaşımlar üç tanedir. Bunlar “Davranışçı Yaklaşım”, “Bilişsel Yaklaşım” ve “Yapılandırmacı Yaklaşım” şeklindedir (Kırkkılıç ve Maden, 2009, s.1427-1428).

2.5.2.1. Davranışçı Yaklaşım

Öncelikle davranışçı yaklaşımın eğitim bilimleri açısından açıklanması faydalı olacaktır. Davranışçı yaklaşım, geri dönütler gerçekleştirerek olumlu davranışların pekiştirilmesi, olumsuz davranışın ortadan kaldırılması yoluyla eğitim süreci oluşturulmasını ifade eder. Davranışçı yaklaşımın açıklanmasında üzerinde durulması gereken bir diğer ifade ise “tekrar” kavramıdır. Burada öğrenilmesi gereken bilginin veya edinilmesi gereken davranışın tekrar edilmesiyle beraber öğrenmenin kolaylaşacağı düşüncesi vardır. Bir diğer ifade ile herhangi bir davranış sergileyen öğrencinin davranışa karşı geri bildirim alarak yeniden hareket etmesinin sağlanması veya bir bilginin tekrar edilerek öğrenilmesi amacı vardır. Davranışçı yaklaşımda içsel süreçler olarak bilinen “kara kutu” vardır. Öğrenmenin amaçları ile ilişkili olma, eğitim ortamının düzenlenmesi, sahip olunan öğrenmelerin değerlendirilmesi ve geri dönüt kavramları davranışçı yaklaşımın üzerinde durduğu noktalardır. Eğitimde geleneksel yaklaşımların arasında görülür (Mıdık ve Durak, 2008, s.2).

Hızlı okuma noktasında davranışçı yaklaşım ilk olarak 1950’lerde “aşağıdan yukarıya” (bottom up) yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda öğrenmenin tekrarlanan davranışlar ve geri dönütlerle alışkanlık oluşturma sayesinde edinileceği ve dil öğreniminin ise otomatik süreç yöntemi ile çevreden gelen uyaranlara tepkiler verilmesi sayesinde öğrenileceği savunulmuştur. Bu yaklaşıma göre hızlı okumada küçük ses birimlerinin, kelimelerin, kavramların ve cümlelerin anlaşılması önemlidir. Davranışçı yaklaşıma göre okuyucular anlama yeteneklerinin gelişmesi için hiyerarşik olarak sıralanmış olan alt yetenekler edinmelidirler. Bu yeteneklerin edinilmesi ile beraber birey iyi bir okuyucu olarak tanımlanabilir (Pardede, 2010, s.2-3).

Mhoney (2015, s.19-20)’e göre davranışçı yaklaşımda okuma yeteneği geliştirilirken alt seviyelerden başlanmalıdır. İlk başlarda harfler tanınmalı, harflerin tanınmasından sonra kelimeler tanınmalı, kelimelerden sonra kavramlar tanınmalı ve kavramlardan sonra bu süreç cümlelerin tanınması şeklinde devam etmelidir.

2.5.2.2. Bilişsel Yaklaşım

Eğitim açısından bilişsel yaklaşım beş önemli unsura sahiptir. Söz konusu unsurlar dikkat, algı, bellek, unutma ve geri getirme şeklindedir. Davranışçı yaklaşımdan farklı olarak bilişsel yaklaşımda odak noktası dış çevreden ziyade içsel süreçlerdir. Yine davranışçı

yaklaşımdan farklı olarak uyarın-tepki arasındaki ilişkiden ziyade zihinsel süreçler öğrenmede çok daha fazla etkili olmaktadır. Bilişsel kuramda zihinsel süreçlerin çalışma sistemlerinin anlaşılması amaçlanmaktadır (Kaya, 2012, s.2-3).

Bilişsel yaklaşıma göre okuma sürecinin merkezinde metinden ziyade okuyucu bulunur. Diğer bir ifadeyle odak noktası metin değil okuyucunun okuma sürecinin içerisinde işleme tabii tuttuğu sahip olduğu mevcut bilgileridir. Harflerin görsel algıları, kelimelerin anlaşılması, cümlenin yapısının ve anlamının kavranması ve cümleler ile metnin etkileşimsel bir biçimde anlaşılmasını içeren dört unsur arasındaki düzenli bir etkileşimin varlığı ile okumayı açıklar. Bu etkileşim akıcı, hızlı, amacı olan ve motivasyon barındıran bir süreçtir. (Boakye, 2012, s.24-30).

Bu yaklaşıma göre okuma eylemi sadece metinden anlam çıkarma değildir. Ek olarak, metinde bulunan bilginin okuyucunun sahip olduğu bilgi ile birleştirilmesi “okuma” eylemini ortaya çıkarır. Diğer bir ifadeyle okuma süreci okuyucu ve metin arasındaki etkileşimli bir süreçtir ve okuyucunun mevcut sahip olduğu bilgileri kullanması metni daha hızlı ve etkili anlamasında anahtar role sahiptir. Önceki bilgiler ile metinde yer alan bilgilerin birleştirilmesi önemli bir bilişsel süreç olarak görülür. Okuma eylemi pasif bir eylem olmaktan ziyade amaçları olan, mantıklı ve okuyucunun önceki bilgileri ile beklentilerine bağlı olan bir süreçtir (Pardede, 2010, s.6).

2.5.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Kuramsal bir bakış açısı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, eğer var olan bilgiler ile yeni edinilen bilgiler birleştirilerek yeni bir yapı ortaya çıkarılıyor veya bütünleştiriliyor ise gerçekleşmektedir ve bu ancak öğrenici kişinin sürece aktif olarak katılması ile mümkün hale gelir.

Temple, Ogle, Crawford ve Freppon (2011)'un çalışmalarına göre yapılandırmacılıkta “çıkarm” olarak bilinen bir süreç vardır ve bu süreç yazılı veya sözlü dili anlamaya çalışırken yapılan boşlukları doldurma işlemidir. Okur, metinde açıkça dile getirilmemiş bir şeyi anladığı her durumda bir çıkarm yapar ve bu da “satır arasını okuma” olarak da bilinir. Bu özelliğinden ötürü okuma çalışmalarında yapılandırmacılık, okurun okuma sırasında iletiyi yapılandırması ya da anlamasının bir açıklaması olarak doğrudan uygulanmıştır (akt. D.H. Tracey ve L.M. Morrow, 2017, s.64).

Okuma açısından bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci okuma noktasında tamamen özgür olmalıdır. Öğretmenler öğrencilere sadece okuma hızlarını ve yeteneklerini artırmaları için okuma stratejilerinin öğretilmesi, gerekli durumlarda yardım edilmesi yollarıyla metnin anlaşılması noktasında destek olmalıdırlar. Bu yaklaşıma göre okuma süreci yazar ile okuyucu arasındaki bir iletişim sürecidir. Tek fark ise iletişimin yüz yüze gerçekleşmemesidir. Okuma öğretimi sürecinde, bir taraftan öğretmen metnin anlaşılmasına, öğrencinin daha önceki bilgilerinin ortaya çıkarılması için uygulanması gereken öğretme modellerinin kullanılmasına ve öğrencilerin eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurmalarında etkili olan önceki bilgilere dikkat etmelidir. Diğer taraftan öğretmen öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmeli ve eleştirel düşünme noktasında öğrencileri teşvik etmeli, önceki bilgilerini kullanmaları sağlanmalı, hızlı okuma yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmalı ve okuma ile yazma arasında bir bağ kurulmalıdır (Wang, 2014, s.797-798).

Yapılandırmacı yaklaşımda hızlı okuma “yazı denilen çizgilerin anlamını araştırma, keşfetme, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve zihinde yapılandırma” şeklinde tanımlanır ve üç unsur ile açıklanır. Bunlar görme çabukluğu, anlama ve zihinde yapılandırma. Söz konusu alanların kendi içlerinde sahip oldukları farklı yeterlilikleri bulunur. Bu alanlardaki yeterliliklerin değerlendirilmesi ile beraber de hızlı okumanın etkililiği anlaşılır (Çiftçi, 2012, s.6).

2.5.3. Hızlı Okuma Modelleri

Hızlı okuma modelleri genel olarak resim-şekil modeli, süreçsel model ve etkileşimsel model olarak üç ana başlık altında incelenebilir.

İlk modelimiz olan Resim-Şekil modeli aslında Resim-Şekil aşaması olarak adlandırılabilir. Bu aşama okuma öğreniminin ilk aşamasıdır. Resim-Şekil aşaması okul öncesi dönemde başlar. Sidekli (2010, s.47)'ye göre çocuklar bu dönemde çevrede gördükleri yazılarla ilgilenmekte ve bu yazılarda gördükleri kelimeleri tanımak için bazı ipuçlarından yararlanmaları, anne babasıyla sürekli gitmiş olduğu alışveriş mağazasının ismini şeklen tanıması ve görür görmez seslendirmesi, evde kullandığı oyuncaklarının üzerinde yazılı olan kelimeleri şekil olarak tanıması gibi eylemler bu aşamaya örnektir. Çocuğun bu şekilde tanıdığı kelime miktarı sınırlı sayıdadır.

Hızlı okumanın bir diğer modeli Süreçsel modeldir. Süreçsel model kendi içerisinde üç aşamaya sahiptir. Bu aşamalar seçme, sıralama ve düzenleme şeklindedir. Süreçsel modelin aşamaları şu şekilde sıralanabilir;

Seçme: Metnin okunması sürecinde metinde bulunan bilgiler doğrudan alınmaz. Bunun yerine okuyucu kendisi için önemli görünen bilgilere odaklanır. Kimi bilgiler dikkate alınırken kimi bilgiler ikinci plana atılmaktadır. Birey bilgileri seçerken sahip olduğu mevcut bilgilere, ilgi alanlarına ve zihin yapısına göre tercihlerini şekillendirmektedir.

Sıralama: Seçilmiş olan bilgiler daha sonra sahip oldukları öneme göre sıraya konur. Önem sırasını okuyucunun tercihi belirler. Diğer bir ifadeye göre okuyucunun sahip olduğu ilgi, beklenti ve amaçlar seçilen bilgilerin önem sırasını belirler. Sıralama aşamasında bireyin sahip olduğu kültürel özellikler, psikolojik durum ve metnin konusu etkili olmaktadır.

Düzenleme: Üçüncü sırada düzenleme aşaması bulunmaktadır. Bu noktada sıralanmış olan bilgiler çeşitli işlemlere tabii tutulur. Düzenleme aşamasında ilişkilendirme, sınıflama, değerlendirme, sorgulama ve iç bağlantılar kurma gibi bilişsel süreçler devreye girer. Düzenlenen bilgiler okuyan bireyin sahip olduğu önceki bilgiler ile birleştirilir (Sidekli, 2010, s.49-50).

Bu başlık altında üzerinde durulan son model etkileşimsel modeldir. Bu modelde öğretmen ve öğrenciler arasında bir etkileşim bulunur. Öğretmen ve öğrenciler konuşur. Konuşmalardaki temel amaç metnin anlaşılması veya bir tekniğin ayrıntılarının zihinsel yapılandırılmasıdır. Öğretmen ve öğrenciler konuşarak bilgilerin zihinsel aktif bir biçimde yapılandırılmaları sağlanır. Bu modelin en önemli olumlu yönlerinden birisi yetenekli olan ve yetenekli olmayan okuyucuların tespit edilebilmesidir (Davoudi ve Moghadam, 2015, s.175).

2.5.4. Hızlı Okuma Eğitiminin İçeriği

Hızlı okuma eğitiminin içeriği belirlenirken hedef kitlenin hızlı okuma düzeyinin artırılması hedeflenerek faaliyetler belirlenir. Hızlı okuma eğitiminin içeriğini oluşturan söz konusu faaliyetler Soysal (2015, s.37-38)'a göre şu şekilde listelenebilir:

- Aynı anda birden fazla kelimeyi algılayabilme çalışmaları yapılır.
- Ekran okuma becerisi kazandırılmaya çalışılır.

- Hangi metnin hangi hızda okunması gerektiği, her metnin aynı hızda okunmayacağı anlatılır.
- Hedef kitlenin görme yelpazesini genişletme (gözün bir duruşta gördüğü harf sayısını artırma) çalışmaları yapılır.
- Hedef kitleye okuma hızının ve anlama düzeyinin önündeki engeller tanıtılır. Bu engelleri aşmak için neler yapılması gerektiği anlatılır.
- Hızlı okuma çalışmalarının sessiz okuma yoluyla olacağı hedef kitleye aktarılarak hedef kitleyi sessiz okumaya alıştırmaya çalışılır.
- Kelime hazinesini artırıcı çalışmalar yapılır.
- Kelime ve kelime gruplarını daha hızlı kavrama çalışmaları yapılır.
- Okuma motivasyonunun nasıl artırılacağı anlatılır.
- Olay ve durumları daha çabuk algılama ve kavrama çalışmaları yapılır.
- Sağlıklı bir okumanın nasıl yapılması gerektiği anlatılır. Nerede, nasıl bir okuma davranışının sergilenmesi gerektiği aktarılır.
- 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).
- 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).
- Hızlı okuma yöntem ve teknikleri çeşitli metinler üzerinden uygulanır

Hızlı okuma teknikleri eğitiminin içeriğinin belirlenmesinden önce bireylerin sahip oldukları mevcut hızlı okuma düzeyleri belirlenir. Birçok uzman sadece içeriğin belirlenmesinde değil, hızlı okuma eğitiminin verimliliğinin anlaşılması için de önceden bulunan mevcut hızlı okuma yeterliliğinin belirlenmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir (İlter, 2018, s.63).

2.5.5. Hızlı Okuma Eğitimi Etkinlikleri

İlgili kaynaklar incelendiğinde üç önemli hızlı okuma eğitimi etkinliği bulunduğu görülmektedir. Bunlar:

- a) Gözün Aktif Görme Alanını Genişletme Etkinlikleri (Çabukluk)

b) Gözün Aktif Kavrama Alanını Genişletme Teknikleri (Kavrama)

c) Zihnin Tamamlama Özelliği İle İlgili Okuma Etkinlikleri (Bellekle Bağ Kurma)'dir.

2.5.5.1. Gözün Aktif Görme Alanını Genişletme Etkinlikleri (Çabukluk)

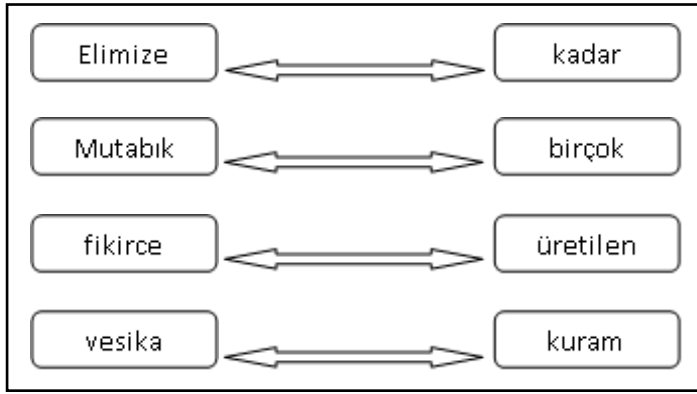
Gözün aktif görme alanının genişletilmesi okuma hızının yükseltilmesini sağlar. Aslında bu etkinlikler hızlı okuma sürecinin ilk basamakları olarak görülebilir. Okuma sürecinin işleyişi görme ile başlar. Görme sağlanır, arkasında zihinsel işlemler gerçekleştirilir ve son olarak daha önce bulunan şemalar ile birleştirilerek anlamlandırma yapılır. Söz konusu üç aşama hem okuma eyleminin gerçekleşmesi hem de hızlı okumanın sağlanması için geçerlidir. Bir birey anlama konusunda sorun yaşamasa dahi görme konusunda sorun yaşadığında okuma ve hızlı okuma süreçleri verimli bir biçimde ilerlemez. Sonuç olarak görme, anlama ve zihinde yapılandırma süreçleri kendisinden önce gelen adıma bağımlı bir biçimde gelişir (Kırkkılıç ve Maden, 2009, s.1429).

Bir defada görülebilen alan anlamına gelen görme alanı kavramı kişiden kişiye değişen değerlere sahiptir. Normalde bir göz herhangi bir noktaya odaklandığında 70-80 derece sağ ve sol tarafları görebilmektedir. Bu görüş alanı 40-50 derece seviyelerinde kaldığında bireyin gözünde bir sorun olduğu sonucuna ulaşılabilir. Görülen alan 40-50 derece seviyelerinde kalındığında bu durum uzmanlar tarafından "tünel görme" kavramı ile açıklanmaktadır. Herhangi tek bir noktaya odaklanılmış olursa dahi göz onun çevresindeki diğer nesnelere görebilme yeteneğine sahiptir. Bu duruma ise "çevresel görüş" adı verilmektedir. Günlük hayatta insanlar çevresel görüş yöntemini kullanırlar. Günlük hayatta çevresel görüşü kullanmamız, tünel görüş yoluyla herhangi bir harf veya kelime üzerine odaklanmayı gözler için yorucu yapmaktadır (MEB, 2011, s.35).

Aktif görme alanından bahsederken üzerinde durulması gereken bir diğer kavram ise "Görme Yelpazesi" ifadesidir. Görme yelpazesi gözün çevresel ve merkezi görüşüyle ortaya çıkar. Birey okuma eylemini gerçekleştirirken belirli bir noktaya odaklanır ve bir kelime veya birkaç harf görür. Buna merkezi görüş denir. Görme yelpazesinin merkezinde bu durum vardır. Aslında herhangi bir kelimeyi okurken birey kelimenin çevresinde bulunan diğer kelimeleri, alt veya üst çizgileri veya benzer uyaranları da görür. Fakat bu çevresel görüş merkezi görüş kadar net olmaz. Net olmamasına rağmen çevresel görüş ile alınan bilgiler de beyne iletilir ve anlamlandırılır. Bu durum gözün görme alanının genişletilmesini önemli hale

getirmektedir. Zira özel olarak uğraşmasak bile ilgili bilgilerin beyne aktarılması ve anlamlandırılması hızlı okumanın ilk şartı olarak ortaya çıkar. Bu şartın yerine getirilmesi ile beraber aslında görülmeyen bir alanın görülmesi değil, zaten görülen bir alanın bilinçli bir biçimde anlamlandırılması ile beraber görme yelpazesinin genişletilmesi sağlanır. Görüş yelpazesinin genişletilmesi ile beraber bir anda 7-9 harfin görülerek anlamlandırılması mümkün hale gelmektedir (Çiftçi, 2013, s.10).

Gözün görme alanını genişletmek amacıyla bir takım egzersizler yapılır. Bu egzersizlere bir örnek aşağıda verilmektedir. Aşağıdaki şekilde eğitim alanlardan kelimenin altında bulunan kutucuğa bakmaları ve odaklanmaları istenir. Sonrasında ise kaç kelime görebildikleri not alınır.



Şekil 2.7. Gözün Görme Alanını Genişletme Çalışması Örneği (Turan, 2012, s.42)

2.5.5.2. Gözün Aktif Kavrama Alanını Genişletme Etkinlikleri (Kavrama)

Gözün görme alanının genişletilmesinden sonra atılacak olan ikinci adım gözün aktif kavrama alanının genişletilmesidir. Bireyin bir metni okuduğunda metin hakkında bilgisi olduğunu söyleyebilmesi için metin içerisinde aktarılanları anlaması gerekir. Kavrama gerçekleştirildiğinde ise okuma süreci daha verimli olmaktadır. Zira okuduktan sonra kavrama ile kıyaslandığında okuma sürecinde kavrama durumu çok daha kolay ve etkili olmaktadır. Diğer bir ifadeyle okur okumaz akılda tutma okuduktan sonra akılda tutmaktan daha kolay olmaktadır. Okunan şeyin kavranmasını sağlayan en önemli etmenlerden biri “Algılama Hızı” olmaktadır. Kimi insanlar sözcükleri yavaş kavrarken kimi insanlar daha hızlı kavrayabilmektedir. Yavaş kavrayan bireyler hızlı kavrayan bireylerle kıyaslandığında çok daha fazla baskı hissederler. Sonuç olarak, baskı altında hisseden kişiler çok daha hızlı okumaya çalışırlar. Hızlı okumaya çalışırken ise metindeki önemli bilgilerin gözden

kaçırılması söz konusu olur. Sonuç olarak yavaş okuyanların kavrama gücü daha az olmaktadır (MEB, 2011, s.8).

Yukarıdaki sayfalarda da açıklandığı üzere görme alanı gözün bir defada görebildiği kelime sayısını ifade eder. Görülen kelimeler beyne aktarılır ve anlamlandırma gerçekleştirilir. Fakat birey bu anlamlandırma sürecinin farkında olmayabilir. Bu sebeple bir anda görebildiği kelime sayısı kadar bir anda kavrayabildiği kelime sayısının da artırılması önemli hale gelmektedir. İyi bir okuyucu ise daha kısa odaklanma süreleriyle daha fazla kelime sayısının kavrayabilir. Artan görme açısı ve bunların kavranması bir dakika içerisinde kavranan kelimesi sayısının da artmasını sağlayacaktır. Bunun için bireyin bir anda birden fazla kelime grubunu görüp anlamlandırabilmesi gerekir. Okuyucu bir defada iki kelimeyi kavradığında okuma hızı iki katına çıkarken bir defada üç kelimeyi kavradığında okuma hızı üç katına çıkar. Aslında burada bir süreç söz konusudur. Okumayı yeni öğrenen birisi kelime kelime giderken kendini geliştirdiğinde kelime öbekleri ile ilerler. Kendini daha fazla geliştirdiğinde bir defada bir satırı görür (Kana'an, 2014, s.57-58).

Kavrama söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken önemli bir konu da bireyin sahip olduğu bilgi birikimidir. Bir metin türünde hızlı okuma yeteneğine sahip olan bir birey başka bir metin türünde hızlı okuma yeteneğine sahip olamayabilir. Burada devreye bireyin metindeki konuya olan aşinalığı girmektedir. Yalçın ve arkadaşları (2017, s.102) konu hakkında uzun süren araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Yazarların aktardığına göre lise öğrencileri üzerinde uzun süre yapılan araştırmalarda metnin türünün de okunanları kavrama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre bir gazete makalesinin okunma hızı ile (aynı birey için) bilimsel bir makalenin okunma hızı aynı olmamaktadır. Yazarlar bu durumun nedenini gazete metnindeki kelime dağarcığı ile bilimsel metindeki kelime dağarcığı arasındaki farka dayandırmaktadırlar.

Bu sonuca göre kavrama oranının yükseltilmesinde bireylerin sahip oldukları kelime ve konu bilgisinin okuma hızını etkilediği iddia edilebilir. Diğer bir ifadeyle birey bir metnin konusu hakkında ne kadar çok bilgiye sahipse o kadar hızlı okuyabilir.

Bu noktada bahsedilmesi gereken bir diğer konu, okuma hızının kavrama düzeyini etkileyip etkilemediğidir. Bu konu hakkında Kana'an tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yazar çalışmasında öncelikle görme alanının genişletilmesinin okuma hızının artırılmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. İkinci olarak, yazarın elde ettiği sonuçlara

göre görme alanının genişletilmesi okuduğunu anlama üzerinde herhangi olumsuz bir etkiye sahip değildir (Kana'an, 2014, s. 64). Diğer bir ifadeyle yazarın elde ettiği sonuca göre bir anda fazla sayıda kelimeyi görmek kavrama üzerinde olumsuz bir etki bırakmamaktadır.

Şekil 8, gözün aktif kavrama alanını genişletme çalışmalarına örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada amaç yıldızlara bakarak üç sayının birden algılanmasının sağlanmasıdır.

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
	*			*	

Şekil 2.8. Gözün Aktif Kavrama Alanını Genişletme Çalışması Örneği (Soysal, 2015, s.45)

Gözün görme alanının genişletilmesi noktasında da bahsedildiği üzere odaklanma hatasının yapılması gözün aktif kavrama yeteneğinin geliştirilmesi noktasında da kaçınılması gereken bir hatadır. Bir grup kelimeye bakarken odaklanma hatasının yapılmaması okuma hızının ciddi anlamda artırılmasını sağlayacaktır (Iris Reading, 2013, s.13).

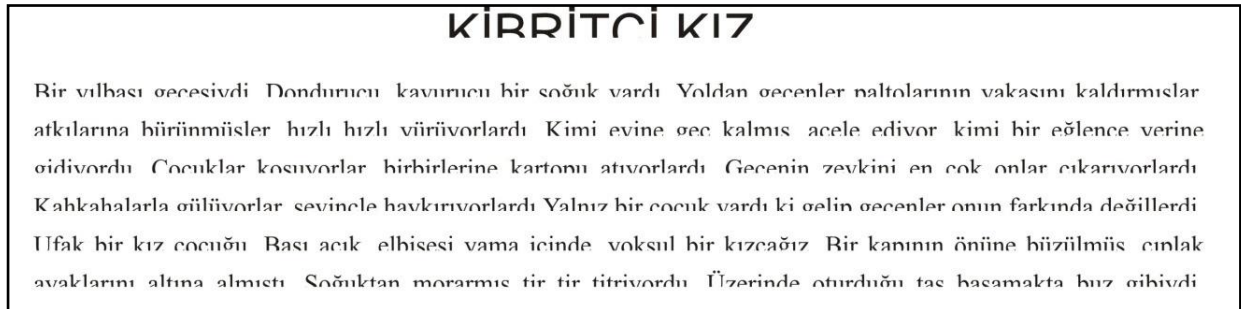
2.5.5.2. Zihnin Tamamlama Özelliğiyle İlgili Okuma Etkinlikleri (Bellekle Bağ Kurma)

Hızlı okuma eğitiminin son basamağında okunanlar ile bellekte bağ kurma bulunmaktadır. Kana'an (2014, s.57)'ye göre bellekle bağ kurma noktasında dikkat edilecek nokta okunanın anlaşılmasıdır. Okuduğunu anlama ifadesi, sembollerin görülmesiyle beraber semboller yoluyla iletilen mesajın da anlaşılması şeklinde açıklanabilir. Okuduğunu anlamının gerçekleştirilebilmesi için harflerin, kelimelerin ve cümlelerin fark edilmesi

gerekir. Harflerin, kelimelerin ve cümlelerin fark edilmelerinin sonrasında ise fark edilenlerin anlaşılması ve anlamlandırılması gerekir.

Bu durum hızlı okuma noktasında kendisini göstermektedir. Bellekle bağ kurulmadığında okuma sürecinde daha önceden elde ettiğimiz bilgilerden faydalanmak zor olacaktır. Önceki sayfalarda da sıklıkla belirtildiği üzere mevcut bilgiler okumanın hızını ve verimliliğini artırmaktadır. Dahası, okuduğunu anlama düzeyini de yükseltir. Okumanın hızlandırılmasında aynı zamanda okunulan bilgilerin mevcut bilgilerle eşleştirilmesi ve mevcut bilgilerin içerisine yerleştirilmesi verimliliği ve hızı artırır. Diğer bir ifadeyle yeni bilginin alınması ve mevcut bilgi ile birleştirilmesi gerekir. Bilginin alınması ve diğer bilgilerle birleştirilmesi yeteneği söz konusu olduğunda bireyler arasında farklılıklar görülebilecektir. Örnek vermek gerekirse, okuma yeteneği iyi olan bireylerin metinden aldıkları bilgileri anlamlandırmaları ve daha az bilişsel çaba ile kullanmaları, okuma yeteneği daha zayıf olan bireylerle kıyaslandığında daha kolay olmaktadır (Acklin ve Papesch, 2017, s.184).

Bellekle bağ kurma sürecini daha iyi anlamak için yapılan egzersizlere bakmak faydalı olacaktır. Aşağıdaki örnekte yarısı silinmiş harflerden oluşan bir metin örneği görülmektedir. Belleğimizin önceki bilgilerle bağ kurabilme yeteneği sayesinde harflerin görünmeyen kısımları zihinde tamamlanmakta ve metin rahatlıkla okunabilmektedir. Aynı durum sesli harfleri yazılmadan eksik bırakılmış bir metin için de geçerli olacaktır. Zihnimiz daha önceden tanıdığı kelimelerin harflerini tamamlayarak okuma eylemini gerçekleştirecektir.



Şekil 2.9. Bellekle Bağ Kurma Çalışması Örneği (Soysal, 2015, s.55)

Anlaşılacağı üzere hızlı okuma yeteneğinin geliştirilmesi noktasında üç aşamalı bir süreç söz konusudur. Öncelikle gözün görme alanı genişletilmeli, daha sonra gördüklerini kavrama alanı genişletilmeli ve son olarak gördükleri ile bildikleri birbirini tamamlamalıdır.

2.5.6. Hızlı Okuma Öğretiminin Faydaları

Günümüzde hızlı okuma yeteneği artık bir zorunluluk haline gelmeye başlamaktadır. Gerek kişisel gelişim açısından gerekse çalışma hayatının temposunu yakalayabilmek için bireyler daha kısa sürelerde daha fazla bilgiye erişmek zorundadırlar. Üretilen yazılı ürün sayısının artması, internet gibi yollarla metinlerin hızlı bir biçimde yazılabilmesi ve çalışma hayatında mail ve benzeri araçlarla daha çok bilgiyi kullanma ihtiyacının ortaya çıkması nedeniyle insanlar daha kısa sürede daha fazla metin okuyup anlamayı amaçlamaktadırlar.

Hızlı okuma becerisinin gelişmesinin en önemli faydalarından birisi bireye daha fazla zaman kazandırmasıdır. Daha kısa sürede daha fazla metnin okunması bireyin zamanı daha verimli kullanmasını sağlar. Diğer bir ifadeyle hızlı okuma zaman tasarrufu adına önemli bir avantaj sağlar. Dahası hızlı okuma sayesinde anlama ve kavrama süreçlerinin de daha verimli işlemesi, bir taraftan bilgilerin daha iyi ve kalıcı bir biçimde elde edilmesini sağlarken diğer taraftan ikinci veya üçüncü kez okuma ihtiyacını ortadan kaldırır. Tüm bu olumlu sonuçlar bireyin hayatını hem okul döneminde hem de çalışma döneminde kolaylaştırır. Zira kısa sürede daha fazla bilgiyi elde etmek bireyin başarı düzeyini yükseltir. Özellikle de kariyerinde yüksek noktalara ulaşmak isteyen bireyler için kısa sürede daha fazla metni anlayarak okumak bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bilgi çağı olarak isimlendirilen bu çağda daha kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşmak ve anlamak gereklidir (MEB, 2011, s.27).

Çiftçi (2015, s.34)'na göre çok okumak kariyerinde başarılı olmuş ve önemli görevlerde bulunmuş kişilerin sahip oldukları ortak özelliklerden biridir. Okuma sayesinde hem mevcut bilgiler pekiştirilmekte hem de yeni bilgilere ulaşılmaktadır. Hızlı okumaya olan ilginin artmasının temel nedenlerinden birisi de bu durumdur. Artık daha çok bilgiye daha kısa sürede ulaşma ihtiyacı hissedilmektedir. Özellikle de çalışma hayatında görülen rekabetçi ortam nedeniyle daha fazla okumak isteyen ama yeterli düzeyde zaman bulamayan insanlar, araştırmacıları hızlı okuma teknikleri geliştirmeye yönlendirmektedir.

Hızlı okumanın sağladığı faydaların bazıları şu şekilde listelenebilir (MEB, 2011, s.26):

- Anlama ve kavrama yeteneği artar,
- Beynin çift yönlü kullanılması mümkün hale gelir,
- Bir saatte 300 sayfalık bir kitap anlaşılabilir,
- Bilgiden doğrudan faydalanmak mümkün hale gelir,
- Daha güçlü bir hafızaya sahip olunur,

- Daha sağlıklı bir okuma alışkanlığı kazanılır,
- Dikkati geliştirir,
- Gözler daha az yorulur,
- Okuma hızı dakikada 800 kelimeye kadar çıkarılabilir,
- Okurken uyku gelmez,
- Gündemi takip etmek kolaylaşır,
- Unutmayı azaltır,
- Zaman tasarrufu sağlar,
- Daha çok materyalden faydalanılır,
- Zekânın pratikleşmesi sağlanır.

Yalçın (2002, s.103-104)'a göre hızlı okuma alışkanlığı okullarda öğrencilere verilmelidir. Fakat yazarların aktardığına göre hızlı okuma becerileri konusunda öğretmenler yeterince donanımlı değildir. Diğer taraftan, liseye geçiş ve üniversite sınavı gibi sınavlarda öğrencilerin bir metni bir dakika gibi kısa bir sürede okumaları ve anlamaları gerekmektedir. Bunu başarılı bir biçimde gerçekleştirmek için ise öğrencilerin hızlı okuma eğitimini almış ve kendilerini geliştirmiş olmaları gerekir. Bu durum üniversitelerde de devam etmektedir. Diğer tarafta özellikle lisansüstü eğitimi alan bireylerin günlük okumaları gereken sayfa sayısının fazla olması eğitimin her alanında hızlı okumayı gerekli hale getirmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse eğitim hayatında başarılı olmak için hızlı okuma yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.6. Okuduğunu Anlama

Başaran (2013, s.108)'a göre konu hakkında çok sayıda araştırma gerçekleştiren Michigan Okuma Derneği anlama kavramını bireylerin metindeki bilgiler ile daha önceden sahip oldukları bilgileri birleştirmeleri ve bu sayede daha önceden sahip olduğu bilgilerden destek alarak metinde sunulan anlamın zihinsel temsilini inşa etmek şeklinde açıklamaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde bireyler kelime hazinelerini, bilişsel becerilerini ve stratejilerini, bilişsel şemalarını ve dil becerilerini kullanır. Bu unsurlar kullanılarak okuyucu fikirlerin bir bölümünü veya tamamını düşünebilir ve geliştirebilir. Ek olarak, okuduğunu anlama noktasında motivasyon kavramının da önemli olduğunun altını çizmek gerekir.

Bireyin okuduğunu anlayabilmesi için öncelikle metnin konusuna karşı ilgi duyması gerekmektedir. Aksi durumda hızlı okuma gerçek manada fayda sağlamaz.

Daha önceki sayfalarda da sıklıkla belirtildiği üzere hızlı okumanın amacı dakikada okuna kelime sayısını artırmak değil, anlayarak okunan kelime sayısını artırmaktır. Anlayarak okumak “okuma eylemi” nin de temel amaçlarındadır. Hızlı okuma etkinliği metnin anlaşılmasıyla sonuçlanmadığında bir sonuca ulaşmayacaktır. Hızlı okuma sürecinde anlamının gerçekleşmesi için bir dizi zihinsel işlemin gerçekleşmesi gerekir. Anlamın kelimelerde saklı olması nedeniyle kelimelerin ortaya çıkardıkları anlamlar önem kazanır. Hızlı okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken ve hızlı okumanın kalitesini belirleyen unsur okunanların anlaşılmasıdır (Kanmaz, 2012, s.18).

Hızlı okuma sürecinde sadece okumak zaman kaybı olarak görülebilir. Sulak (2014, s.25)’a göre “anlama, bilinmeyen ve bilinenler arasındaki ilişkileri içerir. Bu yüzden okuyucunun konu hakkında neler bildiği önemlidir. Okuyucunun metindeki kelimeleri tanınması, anlamlarını bilmesi anlamayı kolaylaştıracaktır. Ancak okuduğunu anlamada, okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir”.

Hızlı okuma sürecinde okuduğunu anlama amacına ulaşılması için “algılama” kavramına önem verilmelidir. Adri (2015, s.17)’ye göre “anlama ve kavramanın temelinde algılama etkinliği yatmaktadır. Metin içerisinde ilişkiler bulabilme, ilişkilerden anlamlı sonuçlar çıkarabilme, çözümlene yapabilme ve çözümlene işleminden senteze ulaşabilme ve yeniden ayrıntı ve öğelere inebilme, algılamanın basamaklarını oluşturmaktadır”.

Başaran (2013, s.108-109)’a göre hızlı okumanın verimliliğinin anlaşılması için anlama düzeyinin belirlenmesi kelime sayısından çok daha önemlidir çünkü kelime sayısı gerçek sonucu vermeyecektir. Okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi ile beraber sorunların çözülmesi noktasında kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi, öğretmen yeterliliği hakkında bilgi sahibi olmak, öğretim materyallerinin ne düzeyde verimli olduğunu anlamak, okuma öğretimi sürecinin başarısını görmek ve programlarda iyileştirmeler yapmak mümkün olacaktır. Diğer tarafta, hızlı okumanın ölçülmesi noktasında kelimelerin sayılması kolay iken okuduğunu anlamının ölçülmesi o kadar kolay değildir. Bunun nedeni okuma ve anlama arasındaki ilişkinin karmaşık olmasıdır. Konu hakkında yapılan çalışmalar sayesinde

okuduğunu anlamının ölçülmesi noktasında çeşitli stratejilerin geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen stratejiler iki grupta toplanabilir. Bunlar geleneksel stratejiler ve modern stratejiler şeklindedir. Geleneksel stratejiler arasında ses bilgisi, hatırlama, imla ve sözcük tanıma gibi unsurlar ön plana çıkar. Modern ölçme yaklaşımlarına göre ise önemli olan okumanın gerçekleşmesinden ziyade bireyin gerçek yaşantısında okuduklarından ne düzeyde faydalandığının gözlemlenmesidir.

2.6.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Hızlı okuma sürecinde kimi bireyler okuduğunu alama konusunda daha başarılı olurken kimi bireyler daha başarısız sonuçlar elde etmektedir. Bu durum araştırmacıları okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri incelemeye yönlendirmiştir. Zira ortaya çıkan farklılıkların nedenlerinin anlaşılması hızlı okuma ve okuduğunu anlama noktasında faydalı stratejilerin geliştirilmesini sağlayacaktır. Gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen sonuçlardan birisi, bilişsel farkındalık sürecinin okuduğunu anlama noktasında etkili olduğu şeklindedir (Kanmaz, 2012, s.56).

İster hızlı okuma amaçlansın ister normal okuma sürecinde olsun, akıcılık okuduğunu anlamayı etkileyen önemli unsurlardan biridir. Okuduğunu anlama üzerindeki etkisi nedeniyle akıcılık okuma sürecinde başarıyı etkileyen önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Akıcı okuma, bireyin okumaya karşı olan motivasyon düzeyini artırmakta ve bireyin daha fazla okuma isteğine sahip olmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak birey zevk alarak okumaktadır. Aslında burada bir süreç söz konusudur. Zira daha fazla okumak bireyi daha fazla metinle karşılaştıracak ve okudukça da akıcı okuma ve anlama yeteneği daha fazla artacaktır. Akıcı okuma noktasında başarısız olan birey ve özellikle de öğrenciler akıcı okuma eylemini gerçekleştirmek istememektedirler. Bu durum onların gelişimlerini olumsuz bir biçimde etkilerken akıcı okuma yeteneğine sahip olduğu için daha fazla okuyan öğrencilerle aralarındaki başarı farkı da artmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse ne kadar akıcı okunursa bireyin okuduğunu anlama yeteneği de o kadar artmaktadır (Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. Ve Ateş, S., 2013, s.164-165).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler şu şekilde listelenebilir (Sulak, 2014, s.27-28; Yıldırım ve diğerleri, 2010, s.1873-1874):

- Akıcılık,

- Anlama stratejilerinin kullanımı,
- Bireyin dilbilgisi,
- Çıkarım yapabilme,
- Çözümleme yeteneği,
- Dikkat,
- Görsel okuryazarlık,
- Konuya ilişkin önbilgi,
- Metnin içeriği,
- Metnin konusu,
- Metnin türü,
- Metnin yapısı,
- Motivasyon,
- Motivasyon,
- Okuma şekli,
- Okuyucunun amacı,
- Okuyucunun deneyimleri,
- Okuyucunun dünya görüşü,
- Okuyucunun ön bilgileri,
- Öğretim dili,
- Sorgulama yapabilme,
- Şema,
- Yazı stili,
- Zeka,
- Metinde yer alan kelimeler.

Üzerinde durulması gereken son nokta daha önceden elde edilmiş olan bilgilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileridir. Önceden edinilmiş olan bilgiler hızlı okuma sürecinde okuyucu için metni daha kolay hale getirecektir. Bu durum hem okuma sürecini kolaylaştıracak hem de okuduğunu anlamayı daha kolay hale getirecektir. Eski ve yeni bilginin bir araya getirilmesi ile beraber yeni ve daha geniş şemaların oluşturulması mümkün olacaktır. Bu yüzden hızlı okuma sürecinde okumaya başlamadan önce bireyin metnin konusu hakkında neler bildiğini düşünmesi faydalı olacaktır (Çakıcı, 2011, s.83).

2.6.2. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama İlişkisi

Kırkkılıç ve Maden (2009, s.1430-1431)'e göre hızlı okuma sürecinin önemli bir bileşeni anlamadır. Metin içerisinde bulunan görsel işaretlerin neyi ifade ettiğini bilmek anlamayı sağlamaz. Anlama süreci daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bir metnin anlaşılması için metinde bulunan bilgilerin, düşüncelerin, yargıların ve kelimelerin anlam içeriklerinin bilinmeleri gerekir. Bunu yapmak için kelimeleri ve cümleleri birbirinden kopuk bir biçimde okumak yerine daha bütüncül bir biçimde okumak faydalı olur. Düz ve boş bir şekilde metni okumak yerine metindeki yazıların birbirleri ile olan anlam bütünlüğünü kavramak daha faydalı olacaktır.

Gerçekleştirilen bir çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin hızlı okuma düzeyleri ve anlama düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Çalışmada ortaya çıkan ve anlamayı zorlaştıran unsurlar arasında parmakla sürme, okurken telaşlı olma, okuduğu yeri kaybetme ve dik oturmama gibi sorunlar gözlemlenmiştir. Bu sorunlar okuma hızını azaltırken aynı zamanda anlama düzeyini de düşürmüştür (Sert, 2010, s.42-44).

Okuduğunu anlama ve hızlı okuma kavramları birbirlerinden ayrı olarak düşünülemez. Zira okuduğunu anlama amacına ulaşamadığında hızlı okumuş olmanın bir kazanımı olmayacaktır. Bu sebeple hızlı okuma noktasında sadece kelime sayısına bakmak yerine aynı zamanda okuduğunu anlamının da ölçülmesi faydalı olacaktır (Nation, 2009, s.141). Okuduğunu anlamayı geliştirmek için ise öz-değerlendirme yapılması, anlama amacının artırılması, metabilşsel süreçlerin geliştirilmesi ve metinle etkileşim içerisinde olunması faydalı olur (Celeverlink, 2012, s.60-61).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında konu hakkında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelenmektedir. Gerçekleştirilen kaynak taraması sonrasında yurtiçinde konu hakkında yeterli çalışma gerçekleştirilmediği anlaşılmıştır. Bu durum çalışmayı önemli hale getirmektedir.

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Konu hakkında yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalardan birisi Armağan ve Genç (2017)'e aittir. Yazarlar çalışmalarında zaman tutularak yapılan okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Diğer bir ifadeyle zaman tutarak okuma

çalışmalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. 74 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öntest ve sontest uygulanmıştır. Çalışma sonucunda zaman tutarak okuma çalışmalarının okuduğunu anlama yeterliliğini ve hızlı okuma becerisini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Durukan (2013, s.180) çalışmasında Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hızı ve anlama düzeylerini sınıf seviyeleri ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 306 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara metin ve anlama soruları yöneltilmiştir. Veriler SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiş ve Tek Yönlü ANOVA testi ile Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf seviyesi ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı cinsiyet değişkeninin sadece okuma hızı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada okuma hızı ile anlama düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Dedebali ve Saracaloğlu (2010, s.171) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2007-2008 eğitim öğretim yılının Güz yarısında İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun dört sınıfında öğrenim gören 48 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney gruplarına 6 haftalık uygulama yapılmıştır. Araştırma verileri okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama testi aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak, deneysel işlemler öncesi öntest, deneysel işlemler sonrası sontest uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Gerçekleştirilen kaynak taramasında söz konusu iki çalışmanın haricinde başka bir çalışma bulunamamıştır. Diğer tarafta, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara odaklanıldığı görülmüştür.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlayan Başaran (2013, s.277), 90 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam

kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışmada Baştuğ ve Akyol (2012, s.394) ilköğretim birinci kademe (2-5. Sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmişlerdir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Konya ili, Kulu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan, her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Toplanan verilerin analizinde, korelasyon, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi, prozodidir. Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma becerisi, prozodidir. Araştırma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Abdullah (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki web tabanlı eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmaya 30 öğrenci katılmış ve öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Çalışma sonucunda hem web tabanlı eğitim alan hem de yüz yüze eğitim alan öğrencilerin okuma hızını ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdikleri görülmüştür.

Yen (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenim gören öğrencilerde okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcılara yirmi tane metin verilmiş ve öntest ile sontest uygulanmıştır. Çalışmada 61 katılımcı yer almıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre okuma hızı okuduğunu anlama düzeyini olumsuz bir biçimde etkilememektedir ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin aynı zamanda okuma

hızını ve okuduğunu anlamayı geliştiren faaliyetler gerçekleştirebilecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Fujita ve Yamashita (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki lise öğrencileri üzerinde incelenmiştir. Çalışmaya 148 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Diğer çalışmaların sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki zayıf çıkmıştır. Diğer taraftan, çalışmada öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Gruplar anlama düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Çalışma sonucunda bazı öğrencilerde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçta yazarlar öğretmenlerin olumlu sonuç alınan öğrencilerde okuma hızını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Abdelrahman ve Bsharah (2014) çalışmalarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde hızlı okuma tekniklerinin uygulanmasının okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada 42 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır ve her biri 21 öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. T-Testi uygulanan çalışma sonucunda hızlı okuma tekniklerinin kullanımlarının okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir artış sağladığı sonucuna ulaşılmış ve öğretmenlerin hızlı okuma tekniklerinin öğrenilip uygulanması noktasında öğrencileri teşvik etmelerinin gerekliliği belirtilmiştir.

Alarfaj ve Alshumaimeri (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yazarlar tarafından okuma hızı ve anlama düzeyinin geliştirilmesi için gerçekleştirilecek bir eğitim programı incelenmiştir. Çalışmada katılımcı öğrencilere her biri 60 dakika süren 12 eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre altı haftalık bir eğitimin hızlı okuma ve okuduğunu anlama yeteneğini geliştirdiği görülmüştür. Çalışmada ayrıca programın hızlı okuma ve okuduğunu anlama yeteneğini aynı anda geliştirme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar okuma hızı ve okuduğunu anlama yeteneğinin aynı anda geliştirilebileceğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Hızlı okuma tekniklerinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada deneme modellerinden son test kontrol gruplu yarı deneysel model tercih edilmiştir.

Araştırmada Deneme Modeli'nin öntest–son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Her iki gruba da deneysel işlem öncesinde öntest, deneysel işlem sonrasında da son test yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının, yazın türleri arasından seçilen iki farklı türdeki metin üzerinde öntest ve son test olarak okuma hızları ölçülmüş ve bu metinler üzerinden araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşleri alınarak desteklenen “Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi” ile anlama düzeyleri belirlenmiş ve grupların başarı düzeyleri arasındaki fark tespit edilmiştir. Uygulamada kullanılan iki ayrı metin Ek-2’de, bu metinlere bağlı okuduğunu anlama testleri de Ek-3’te gösterilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde Antalya ili Kemer ilçesi Göynük Atatürk İlkokulunun ikinci sınıflarında öğrenim gören 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubuna haftada iki gün ve ikişer saatten oluşan sekiz haftalık Hızlı Okuma Teknikleri Eğitimi verilmiş; kontrol grubu ise 8 haftalık bu süreçte hızlı okuma teknikleri eğitimi almayarak standart Türkçe ders müfredatındaki etkinlikler ile eğitim görmüştür.

Çalışma için ikinci sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki amaç birinci sınıfın sonunda öğrenilen okuma becerisinin bu kadar erken bir sınıf düzeyinde farkı teknikler ile ne derece geliştirilebileceğini sınımlamaktır. Tekniklerin fayda sağlaması halinde erken müdahale ile erken dönemlerde hızlı yol kat etmek ve hedeflenen “hızlı okuyan ve okuduğunu anlayan” bireylere

daha erken dönemlerde ulaşmak mümkün olacaktır. Bu bağlamda araştırma, öğretim tekniklerinin geliştirilmesi açısından katkı sağlamaktadır.

Çalışma gruplarının belirlenmesi için ilkokullarda not sistemi olmaması sebebiyle sınıfların öğretmenlerinden öğrenci durumları ile ilgili görüş alınmış, ders başarıları göz önünde bulundurularak birbirine yakın iki grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Grupların oluşturulması sürecinde okuldaki 4 adet 2. Sınıf şubesindeki öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmış, bu öğrenciler arasından ortalamanın çok altındaki ve çok üstündeki öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alarak bireysel eğitim planına tabii tutulan öğrenciler gruba dahil edilmeyerek 20'şer kişilik 4 grup oluşturulmuştur. Daha sonra bu dört grup arasından kura çekmek yolu ile bir adet deney ve bir adet de kontrol grubu çalışma grupları olarak seçilmiştir.

Gruplar oluşturulurken örnekleme dahil edilme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Gönüllü/katılımcı sayısı ve niteliği: 40 Çocuk
- Kontrol grubu sayı ve niteliği: 20 çocuk
- Araştırmaya alınma kriterleri: İlkokul ikinci sınıfta olması, gerekli izinlerin verilebilmesi için ulaşılabilecek mesafede olması.
- Araştırmadan çıkarılma kriterleri: İlkokul ikinci sınıfta olmayan çocuklar, kaynaştırma öğrencisi olması, çalışmaya katılmak istememesi, gerekli izinlerin verilebilmesi için ulaşılabilecek mesafede olmaması.
- Çalışmayı durdurma kriterleri: Uygulayıcının hastalık, kaza, sakatlık vb. gibi durumlara maruz kalması, çalışmanın katılımcılara psikolojik olarak zarar vermesi.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki gruplara deneysel işlemlere başlamadan önce genel olarak okuduğunu anlama düzeylerini tespit edebilmek amacı ile Ceran, Yıldız ve Özdemir (2014) tarafından oluşturulan 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmıştır.

Daha sonra araştırmacı tarafından seçilen iki ayrı türde metin üzerinden okuma hızlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için öntestler yapılmıştır. Deneysel uygulamanın ardından aynı veri toplama araçları sontest uygulaması için tekrar kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması için seçilen metinlerin; öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları metinler olmasına, ilgi alanlarına hitap etmesine, yaş grubuna ve seviyesine uygun olmasına ve ölçümlerin yapılabileceği yeterli uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterler ışığında Aslan (2012)'ın İlköğretim Türkçe 2. Sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı için yazdığı, bilgilendirici türdeki Niçin Spor Yapmalıyız ve öyküleyici türdeki Denizkızı adlı metinler uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacı ile hazırlanan soruların anlaşılır bir üslupta olmasına, ilkokul ikinci sınıf seviyesine uygun olmasına ve çoktan seçmeli sorular olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Soruların çoktan seçmeli olarak hazırlanmasındaki sebepler arasında bu çalışmada sadece okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmek istenmesi ve zaman açısından çoktan seçmeli soruların daha kullanışlı olması sayılabilir. Çünkü açık uçlu klasik soruların cevaplanması sırasında öğrencilerin yazılı ifade becerileri de işin içine girmekte; soruyu anlasa dahi yazılı ifade becerisi düşük olduğu için istediği şekilde cevabı veremeyen öğrencinin başarı düzeyi de düşük çıkabilmektedir.

Okuduğunu anlama başarı seviyelerini ölçmek amacıyla uygulanan Ceran, Yıldız ve Özdemir (2014) tarafından geliştirilen 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.

Geliştirilen bu testin, güvenilirlik çalışmaları yapmak için 157 2. sınıf öğrencisine uygulama yapıldı. Karasar (2005)'a göre madde istatistikleri ile yapılan güvenilirlik hesaplamaları için en çok kullanılan formüllerden biri Kuder-Richardson-20 formülüdür (akt. Ceran ve diğerleri, 2014, s.155). KR-20 değerinde, iç tutarlığı belirlemek için test maddelerinde verilen her doğru cevap için "1", her yanlış cevap için "0" puan kodlanmıştır. Bu nedenle, okuduğunu anlama başarı testinin güvenilirlik çalışması için KR-20 değeri hesaplanmıştır ve testin Cronbach Alpha katsayısı ,768 olarak bulunmuştur. Standardize edilmiş Cronbach's Alpha ise ,779 olarak bulunmuştur. Testin güvenilirlik katsayısı olarak .88 değeri hesaplanmıştır (Ceran vd., 2014, s.155). Büyüköztürk (2002)'e göre bu değer. 70'den büyük olması testin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (akt. Ceran ve diğerleri, 2014, s.155).

Ölçme aracı olarak kullandığımız 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nde toplam 10 soru bulunmakta ve her soru 10 puan üzerinden hesaplanarak başarı yüzdesi ortaya çıkarılmaktadır.

Bilgilendirici türdeki Niçin Spor Yapmalıyız metnine ait okuduğunu anlama testinde toplam 10 soru bulunmakta; ilk 7 soru basit anlamayı ölçmeye yönelik olduğundan 2 puan ve son 3 soru derin anlamayı ölçmek üzere hazırlandığından 3 puan olarak değerlendirilmektedir.

Öyküleyici türdeki Denizkızı metnine ait okuduğunu anlama testinde de 10 soru bulunmakta; basit anlamayı ölçen 1., 2., 3., 4., 5. Ve 7. Sorular 2 puan, 6., 8. Ve 9. Sorular ise 3 puan olarak değerlendirilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Metinlerin seçiminin ve soruların hazırlanmasının ardından öncelikli olarak okuma hızı ölçümleri yapılmıştır. Okuma hızlarının belirlenebilmesi için öğrenciler tek tek sessiz bir odaya alınarak her bir metin ayrı ayrı okutulmuş ve süreölçer yardımı ile okuma süreleri belirlenmiştir. Okuma hızlarının belirlenmesinde 2.4.1. Okuma Hızının Ölçülmesi başlığı altındaki açıklamalar ışığında hesaplamalar yapılarak sonuçlar kayıt altına alınmıştır. Her iki metin için ölçümler ayrı ayrı yapıldıktan sonra elde edilen okuma hızlarının aritmetik ortalaması alınmış ve her bir öğrencinin okuma hızı ortalaması (OHO) tespit edilmiştir.

Okuma hızı ölçümleri bittikten sonra ise öğrencilerin anlama düzeylerinin belirlenmesi için önce bilgilendirici metin tüm sınıfa dağıtılmış, aynı anda okumaya başlamaları istenmiş, okuması biten öğrenci elini kaldırarak belirtmiş ve bu öğrenciye metne ait okuduğunu anlama testi verilmiş, testini bitiren öğrenci sınıftan çıkarılmıştır. Tüm öğrencilerin bu şekilde testleri tamamlaması sağlanmış, herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Daha sonra aynı işlem öyküleyici metin için de yapılmış, her iki uygulama için okuduğunu anlama başarı düzeyi tespit edilerek daha sonra bu iki testin ortalaması alınmıştır.

Öntest ölçümlerinin bitmesinin ardından araştırma için kullanılacak olan plan, çalışma kağıtları, öğrenci egzersiz kitabı, öğretim materyalleri ve sınıf ortamı araştırmacı tarafından hazırlanmış, yapılacak çalışma için gerekli izinler alınmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulama yapılmıştır.

Araştırmada kontrol grubuna ilkökul Türkçe müfredatında yer alan etkinlikler uygulanırken deney grubuna ilkökul Türkçe müfredatı etkinliklerinin yanı sıra toplam 8 hafta ve haftada 2 gün ikişer saat olmak üzere (32 saat) hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir. Çalışmanın 8 hafta ve 32 saat sürecek şekilde tasarlanmasında;

- Dedeşali (2008)'nin 16 sekizinci sınıf öğrencileriyle dört haftalık deneme uygulamasının ardından 48 kişiyle gerçekleştirdiği ve altı hafta süren “Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı çalışması,
- Bozan (2012)'ın 20 adet onuncu sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 82 öğrenciyle 21 saat olarak gerçekleştirdiği “Hızlı Okuma Eğitiminin Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı çalışması,
- Kaçar (2015)'ın 7 adet yedinci sınıf öğrencisiyle yaptığı 21 saatlik ön uygulamanın ardından 44 kişiyle 21 saat olarak gerçekleştirdiği “Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı çalışması,
- Soysal (2015)'ın 26 öğrenciyle yaptığı 32 saatlik ön uygulamanın ardından 52 öğrenciyle yine 32 saat olarak gerçekleştirdiği “Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı çalışması etkili olmuştur. Zira ilkokul ikinci sınıfta okuyan bir öğrenci için öğrenilenlerin kalıcı olması açısından 21 saatlik uygulamanın verimli olmayacağı, haftada iki gün ve ikişer saatten oluşan 32 saatlik uygulamanın daha faydalı olabileceği, daha fazla süren deneysel bir uygulamaya ise araştırma açısından gerek olmadığı düşünölmüş ve uzman görüşleri alındıktan sonra uygulamanın 32 saat olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Çalışma esnasında geçen 8 haftalık süreç, uygulama başlangıcında yapılan öntestlere ait hatırlamaların sontest uygulamasındaki sonuçları etkilemesini en aza indirebilmek adına yeterli bir süredir.

Eğitim sırasında çalışmalar genel olarak iki ana hedefe yönlenmiş, ilk hedef göz kaslarının geliştirilmesi ikinci hedef ise zihnin algılama hızını artırıcı etkinlikler olarak belirlenerek bu hedeflere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalar esnasında Karaeloğlu (2011)'nun Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma adlı kitabındaki egzersiz örnekleri (Ek-5) çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmış ve bu egzersizlere ek olarak akıllı tahtadan gösterilen çalışmalarla, hazırlanan plan (Ek-4) doğrultusunda eğitim sürdürölmüştür. 8 haftalık sürenin sonunda sontestler uygulanarak ölçüm sonuçları kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin aldıkları puanlar ortalama ve standart sapma değerleri ile tanımlanmıştır. Ölçüm verilerinin normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Tüm ortalamalar normal dağılıma uygun olduğundan, ikili grupların fark analizi için

Bağımsız Örneklem T-Testi, ön test son test analizleri için Eşleşmiş Örneklem T-testi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde ise parametrik analizlerden Pearson's korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Analizlerde SPSS 17.0 for Windows paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

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

4.1. Normallik Testi Sonuçları

Normallik analizi için yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Normallik analizi için yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonuçları

	X	SS	Z	p
Başarı Ön test	64,75	19,35	,834	,489
Başarı Son test	76,75	19,27	1,214	,105
Niçin Spor Yapmalıyız Anlama Ön test	15,38	4,33	,685	,736
Niçin Spor Yapmalıyız Anlama Son test	16,93	2,90	,755	,618
Deniz Kızı Anlama Ön test	18,55	3,04	1,202	,111
Deniz Kızı Anlama Son test	20,33	3,08	1,160	,136
Deniz Kızı Okuma Hızı Ön Test	101,81	36,62	,574	,897
Deniz Kızı Okuma Hızı Son Test	82,96	28,83	,618	,839
Niçin Spor Yapmalıyız? Ön Test	82,96	28,83	,618	,839
Niçin Spor Yapmalıyız? Son Test	101,81	36,62	,574	,897

Tablodan da görüleceği gibi, tüm ölçek ortalamaları normal dağılıma uymaktadır ($p>0.05$). Bu nedenle iki grubun fark analizinde Bağımsız Örneklem T-Testi, ön test-son test için ise Bağımlı Örneklem T-Testi analizleri kullanılmıştır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, *bilgilendirici türdeki* metinlerde öntest sesli okuma hızı ortalamaları ile sontest sesli okuma hızı ortalamaları arasında *anlamli bir fark* var mıdır?

Birinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Birinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	df	p
Niçin Spor Yapmalıyız? Ön Test	90.92±31.76	75.01±23.75	1.794	38	0.081
Niçin Spor Yapmalıyız? Son Test	122.09±39.06	89.54±29.07	2.990	38	0.005

Tablo 4.2. incelendiğinde, buradaki verilere göre deney grubunun bilgilendirici türdeki metin ön test ve son test okuma hızı ortalamaları, kontrol grubundan daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise uygulama öncesi gruplar arasındaki farklar anlamlı değilken ($p>0.05$), uygulama sonrasında anlamlı hale gelmiştir ($p<0.05$). Dolayısıyla deney grubunda, istatistiksel olarak anlamlı bir okuma hızı gelişmiştir. Hızlı okuma teknikleri eğitiminin bilgilendirici türdeki metinleri okuma hızına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, hikâye edici türdeki metinlerde öntest sesli okuma hızı ortalamaları ile sontest sesli okuma hızı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3. İkinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	df	p
Deniz Kızı Ön Test	112.84±40.35	90.77±29.47	1.975	38	0.056
Deniz Kızı Son Test	129.17±39.44	115.19±34.33	1.196	38	0.239

Tablo 4.3. incelendiğinde, hikaye edici özellikteki metni okuma hızı ortalamaları uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubunda daha yüksek düzeydedir. Fakat fark analizi sonuçlarına göre hem uygulama öncesinde hem de sonrasında gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Bu nedenle, hızlı okuma teknikleri eğitiminin hikâye edici metinlerde okuma hızına anlamlı bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, *bilgilendirici türdeki* metinlerde öntest *anlama puan ortalamaları* ile sontest *anlama puan ortalamaları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Üçüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Gruplar	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	df	p
Niçin Spor Yapmalıyız? Ön Test	15.80±3.38	14.95±5.16	0.616	38	0.542
Niçin Spor Yapmalıyız? Son Test	17.95±1.85	15.90±3.42	2.360	38	0.025

Tablo 4.4’te görüleceği gibi, her iki grupta da, uygulama sonrası *bilgilendirici metinlerde* okuduğunu anlama düzeyleri, uygulama sonrasında daha yüksek çıkmıştır. Fark analizi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun ön test sonuçları arasındaki fark

anlamli değilken ($p>0.05$), uygulama sonrası farklar anlamli çıkmıştır ($p<0.05$). Bu sonuğtan hareketle, hızlı okuma teknikleri eğitiminin bilgilendirici türdeki metinleri anlama düzeylerini artırdığı söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4. Hızlı okuma tekniğinin uygulandığı deney grupları ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol gruplarının, *hikâye edici türdeki* metinlerde öntest *anlama puanı ortalamaları* ile sontest anlama puanı ortalamaları arasında anlamli bir fark var mıdır?

Dördüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Dördüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Gruplar	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	df	p
Deniz Kızı Ön Test	18.70±2.90	18.40±3.23	0.309	38	0.759
Deniz Kızı Son Test	21.10±2.94	19.55±3.10	1.623	38	0.113

Tablo 4.5. incelendiğinde, her iki grupta da *hikâye edici türdeki* metinleri anlama düzeyleri, uygulama sonrasında daha yüksek çıkmıştır. Fark analizi sonuçlarına göre uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılaşma olmamıştır ($p>0.05$). Bu sonuçlardan yola çıkılarak hızlı okuma teknikleri eğitiminin hikâye edici türdeki metinleri anlama düzeyine anlamli bir etki etmediği görölmektedir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

5. Hızlı okuma tekniklerinin *bilgilendirici metinlerde okuma hızına* etkisi var mıdır?

Beşinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Beşinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Niçin Spor Yapmalıyız? Okuma hızı Ön Test	Niçin Spor Yapmalıyız? Okuma hızı Son Test	t	df	p
Deney Grubu	90.92±31.76	122.09±39.06	- 2.779	19	0.012
Kontrol Grubu	75.01±23.75	89.54±29.07	- 5.535	19	0.000

Tablodaki verilere göre her iki grupta da, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında bilgilendirici metinlerde daha yüksek okuma hızları elde edilmiştir. Fark analizi sonuçlarına göre hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma hızlarında istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ($p<0.05$).

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

6. Hızlı okuma tekniklerinin *hikaye edici metinlerde okuma hızı* üzerine etkisi var mıdır?

Altıncı alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Altıncı alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Deniz Kızı Okuma hızı Ön Test	Deniz Kızı Okuma hızı Son Test	t	df	p
Deney Grubu	112.84±40.35	129.17±39.44	- 1.544	19	0.000
Kontrol Grubu	90.77±29.47	115.19±34.33	- 7.585	19	0.139

Her iki grupta da, uygulama sonrasında *hikaye edici metinlerde* okuma hızı artmıştır. Deney grubunda bu fark anlamlıyken ($p<0.05$), kontrol grubunda ise anlamsızdır ($p>0.05$). Dolayısıyla deney grubunda okuma hızının istatistiksel olarak anlamlı derecede arttığı yani hızlı okuma teknikleri eğitiminin bu artışa olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

7. Hızlı okuma tekniklerinin *bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyine* etkisi var mıdır?

Yedinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Yedinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Niçin Spor Yapmalıyız? Anlama puanı Ön Test	Niçin Spor Yapmalıyız? Anlama puanı Son Test	t	df	p
Deney Grubu	15.80±3.38	17.95±1.85	- 4.357	19	0.000
Kontrol Grubu	14.95±5.16	15.90±3.42	- 1.015	19	0.323

Tablodaki verilere göre her iki grupta da, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında bilgilendirici metinlerde daha yüksek anlama puanları elde edilmiştir. Fark analizi sonuçlarına göre deney grubunda anlama puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artarken ($p<0.05$), kontrol grubunda ise anlamlı bir artış olmamıştır ($p>0.05$).

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

8. Hızlı okuma tekniklerinin *hikaye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyine* etkisi var mıdır?

Sekizinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sekizinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Deniz Kızı	Deniz Kızı	t	df	p
	Anlama puanı Ön Test	Anlama puanı Son Test			
Deney Grubu	18.70±2.90	21.10±2.94	- 3.760	19	0.001
Kontrol Grubu	18.40±3.23	19.55±3.10	- 1.276	19	0.217

Her iki grupta da, uygulama sonrasında hikaye edici metinlerde anlama puanı artmıştır. Fark analizi sonuçlarına göre deney grubunda anlama puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artarken ($p<0.05$), kontrol grubunda ise anlamlı bir artış olmamıştır ($p>0.05$). Bu sonuçlara göre hızlı okuma teknikleri eğitiminin hikaye edici türdeki metinleri anlama düzeylerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

9. İkinci Sınıflar İçin Okuduğunu Anlama Başarı Testi’ne ait öntest son test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4. 10. Dokuzuncu alt probleme ilişkin analiz sonuçları

Testler	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	df	p
Okuduğunu Anlama Başarı puanı Ön Test	69.50±18.77	60.00±19.19	1.582	38	0.122
Okuduğunu Anlama Başarı puanı Son Test	85.50±11.91	68.00±21.42	3.193	38	0.003

Her iki grupta da, uygulama sonrasında başarı puanı artmıştır. Fark analizi sonuçlarına göre uygulama öncesinde okuduğunu anlama başarı puanı deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0.05$), uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı hale gelmiştir ($p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, deney grubunda okuduğunu anlama puanı, kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada, hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada bu çerçevede 8 hafta verilen hızlı okuma teknikleri eğitiminin ardından, başarı testleri yapılarak hızlı okuma tekniği verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarının okuma ve anlama becerileri kıyaslanmıştır.

Hızlı okuma tekniklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi olup olmadığının yanı sıra hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğrencilerle yalnızca Türkçe dersi etkinlikleri üzerine çalışmalar yapan öğrenciler arasında öyküleyici (Denizkızı) ve bilgilendirici (Niçin Spor Yapmalıyız?) metinleri okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının incelenmesi amaçlanan bu çalışma ilkökul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılması yönüyle daha önce yapılan (Akçamete, 1989; Akçamete ve Güneş, 1992; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Bozan 2012, Kaçar, 2015 ve Soysal, 2015) 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; Bozan 2012, Kaçar, 2015; Soysal, 2015) çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Literatürde hızlı okumaya ilişkin yerli ve yabancı çalışmalar mevcut olup, bu çalışmalarda hızlı okumanın ve anlamanın eğitime olumlu katkılar sunacağı bildirilmektedir (Wang, 2014; Boakye, 2012; Pardede, 2010). Armağan ve Genç (2017) çalışmalarında, zaman tutarak okuma çalışmalarının okuduğunu anlama yeterliliğini ve hızlı okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini rapor etmişlerdir. Durukan (2013) ise çalışmasında, okuma hızı ile anlama düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı

olmadığını bildirmiştir. Yen (2016) çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin aynı zamanda okuma hızını ve okuduğunu anlamayı geliştiren faaliyetler gerçekleştirebilecekleri sonucuna varmıştır.

Araştırma bulgularına göre deney öncesinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma ve okuduğunu anlama testlerinden alınan puanlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu nedenle, iki grupta da okuma ve anlama becerilerinin eğitim öncesinde birbirine yakın olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla araştırmada kullanılan deney ve kontrol grupları, verilen eğitimin sonuçlarının ortaya koyulması bakımından uygundur. Eğitim öncesi gruplar arasında anlamlı farkların olması, eğitimin etkisinin ortaya koyulmasına engel teşkil edebilir. Ancak araştırmada, örnekleme böyle bir durum söz konusu olmayıp, araştırma örneklem seçiminin uygunluğu görülmektedir. Eğitimin öncesinde aradaki farklar anlamlı değilken, eğitimden sonra aradaki farklar bilgilendirici metinleri okuma hızı ve anlama düzeyi ile hikaye edici metinleri anlama düzeyi için anlamlı hale gelmiştir. Dolayısıyla verilen hızlı okuma teknikleri eğitimi, öğrencilerin okuma ve anlama yeteneklerini geliştirici bir etki yapmıştır.

Bu noktada, sekiz hafta boyunca öğrencilerin eğitim almaları nedeniyle, alınan standart eğitimin de okuma ve anlama gücünü geliştireceği dikkate alınmalıdır. Bunun için hem deney grubunun hem de kontrol grubunun eğitimlerden önceki ve eğitim sonrasındaki sonuçları da grup içinde kıyaslanmıştır.

Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda başarı testi sonuçları, okuma süresi ve okuma hızı başlangıç değerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır. Diğer bir ifadeyle, her iki grupta da öğrencilerde okuma ve anlama becerileri gelişmiştir. Alınan eğitimlerin devam etmesi ve çocukların bilişsel gelişimi düşünüldüğünde, aslında bu beklenen bir durumdur. Öte yandan hikaye edici ve bilgilendirici metin türlerindeki puanlar deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı derecede artarken, kontrol grubunda artış anlamlı değildir.

Bu bulgulardan hareketle, hızlı okuma tekniği olarak verilen sekiz haftalık eğitimin çocuklarda okuma ve okuduğunu anlama bakımından önemli katkılar sağladığını ifade etmek mümkündür. Bu katkı aynı zamanda devam eden standart eğitim sürecinin dışında, ayrıca değerlendirildiğinde, öğrencilerde hızlı okuma tekniklerinin önemli katkıları da beraberinde getireceği ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre alan uzmanları ve ileri araştırmalar için aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür:

1. Uygulama süresi olan 8 haftanın bitiminin ardından öğrencilerin hem okuma hızlarında hem de anlama düzeylerinde meydana gelen artışın, hızlı okuma tekniklerinin bu anlamdaki önemini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, bu teknikleri özellikle sınıf öğretmenlerinin derslerinde uygulamalarının faydalı olabileceği düşünülebilir.
2. Literatür incelemesi yapıldığında hızlı okuma teknikleri uygulamasının en az 8 haftalık bir uygulama ile etkisini göstereceği kabul edilmektedir. 8 hafta içerisinde uygulanıp bitirilen bu çalışmanın öğretim yılı boyunca derslerle paralellik gösterecek şekilde sürekli uygulanmaya devam edilmesinin; öğrencilerde kalıcı olması ve günlük hayata da entegre edebilmeleri açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Tekniğin günlük hayata entegre edilebilmesi, daha verimli kullanılabilmesi ve kalıcı olması açısından okul dışında velilerin de desteği önemlidir. Bu bağlamda uygulamaya başlanmadan önce konu hakkında velilerin de bilgilencmeleri ve çocuklarına destek olmalarını sağlamak adına seminerler düzenlenmesi tavsiye edilebilir.
4. Araştırmada farklı sınıf ve yaş grupları arasında da çapraz karşılaştırmalar yapılarak, hızlı okuma tekniklerinin farklı sınıf, şube ve kültürel özelliklere ait örneklerdeki durumu incelenebilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre hızlı okuma teknikleri öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde önemli bir gelişmenin yaşanmasına yardımcı olmuştur. Bu nedenle eğitim programları ve içeriklerinde, hızlı okuma tekniklerine daha fazla yer verilebilir.
6. Araştırma daha geniş örneklem üzerinden, daha fazla okuma materyalleri ile genişletilebilir. Bu sayede araştırma sonuçları daha geniş bir çerçeveye yayılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, M. S. H. B. ve Bsharah, M. S. (2014). The Effect of Speed Reading Strategies on Developing Reading Comprehension among the 2nd Secondary Students in English Language. *English Language Teaching*, 7 (6), 168-174.
- Abdullah, M. (2018). Reading Speed and Comprehension Enhancement in Hybrid Learning Delivery Mode. *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (3), 25-32.
- Acklin, D. ve Papesh, M. (2017). Modern Speed-Reading Apps Do Not Foster Reading Comprehension. *American Journal of Psychology*, 130 (2), 183–199.
- Adri, L. (2015). *Etkin ve Hızlı Okuma*, Le Adri via Publish Drive
- Akçamete, Gönül. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-753.
- Akçamete, Gönül (1999). *Etkili ve Hızlı Okuma: “Okumayı Nasıl Geliştirebiliriz?”*. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*. (223), 26-28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri. Yeni Programa Uygun 5. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alarfaj, A. ve Alshumaimeri, Y. (2012). The Effect of A Suggested Training Program on Reading Speed and Comprehension of Saudi Female University Students. *Sciverse , Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 612-628.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Armağan, K. S. ve Genç, Z. S. (2017). Impact of Timed Reading on Comprehension and Speed: A Study on Turkish EFL Learners. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 204-216.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Baran, Z. (2007). *Hızlı Okuma*. İzmir: Bilgivizyon Yayınları.
- Baran, Z. (2008). *Hızlı Okuma*. İzmir: Bilgivizyon Yayınları.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2277-2290.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesinde Paragraftan Anlam Kurmaya Dayalı Çoktan Seçmeli Sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 107-121.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordaması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (4), 394-411.
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baymur, F. (1949). *Türkçe Öğretimi (Birinci Kitap) İlk Okuma-Okuma-Dil Bilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Baykızı, M. (2005). *Hızlı Okuma Teknikleri*. İstanbul: Kar Yayınları.
- Binbaşoğlu, Cavit (1993). Okuma Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (193), 15-20.
- Boakye, N. A. N. Y. (2012). *A socio-affective approach to improving students' reading comprehension abilities* (A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree Doctor Philosophiae in Linguistics). University of Pretoria Faculty of Humanities, South Africa.
- Buzan, T. (2018). *Hızlı okuma*. (9.Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık

- Calp, M. Ve Calp, Ş. (2016). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Coşkun, E. (2002c). *Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Celverlink (2012), "How To Improve Reading Speed And Comprehension" http://www.cleverlink.com.au/christmas/2012/gifts/How_To_Improve_Your_Reading_Speed_and_Comprehension.pdf (Erişim Tarihi: 23.10.2018).
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çiftçiabaşı, M. C. (2013). *Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Deşifre Becerisine Etkisi* (Doktora Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Davoudi, M., Moghadam, H. R. H. (2015). Critical Review of the Models of Reading Comprehension with a Focus on Situation Models. *International Journal of Linguistics*, 7 (5), 172-187
- Dedebali, N. C. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 171-183
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. 3. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yay
- Durukan, E. (2013). Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Okuma Hız ve Anlama Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, Güz, Sayı 200, 180-188.

- Fujita, K. ve Yamashita, J. (2014). The Relations and Comparisons Between Reading Comprehension and Reading Rate of Japanese High School EFL Learners. *The Reading Matrix*, 14 (2), 34-49.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kaoğlu Matbaası.
- Güneş, F.(2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*. 9 (28), 98-103.
- Iris Reading, (2013). Speed Reading Starter Guide, <http://www.irisreading.com/pdf/speed-reading-starter-guide.pdf>, (Erişim Tarihi: 26.10.2018).
- İlter, B. (2018). *Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaçar, K (2015), *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kadioğlu, M. (2004). *Çok Hızlı Okuma Teknikleri*. İstanbul: İm Yayınları.
- Kana'an, B. H. İ., Rab, S. D. A. ve Siddiqui, A. (2014). The Effect of Expansion of Vision Span on Reading Speed: A Case Study of EFL Major Students at King Khalid University. *English Language Teaching*, 7 (10), 57-68.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. *Bilim ve Teknik*, Eylül 2011, 20-26

- Karaeloğlu, Ö. (2011). *Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma*. İstanbul: Çilek Kitaplar, Hayat Yayın Grubu.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. 1995. *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. Ve Sever (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C, Oğuzkan, F. Ve Hasırcı. (2016). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve Öğretmen: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayalan, M. (1992). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Real Yayıncılık
- Kayalan, M. (2007) *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kırkılıç, A. ve Maden, S. (2009). Hızlı Okuma İçin Yapılandırıcı Bir Model Önerisi: Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. *Turkish Studies*, 4 (3), 1423-1436.
- Kırmızı, F. (2016). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Köksal, K. (1999). *Okuma–yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mantıoğlu, İ. (2011). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Maviş, A. (2005). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Mhoney, M. J. K. (2015). *An Investigation of Reading Methods Used by Basic Education Teaching Diploma (Betd) Primary School Teachers in the Kavango Education Region of Namibia* (A Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements For the Degree of Master of Education). University of Namibia, Namibia.
- Mıdık, Ö. ve Durak, İ. (2008). Tıpta İyi ve Etkili Bir Öğretme İçin Öğrenme Kuramlarından Çıkarılabilecek Bazı İpuçları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 27, 1-11.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Etkin ve Hızlı Okuma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nation, P. (2009). Reading Faster. *International Journey of English Studies*, 9 (2), 131-144.
- Okur, A. (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Özdemir, E. (1991). *Metin Okuma ve İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Pardede, P. (2010). *A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading*. Presented in English Department Bimanthly Forum of FKIP-UKI, June 31, 2010.
- Rain, A. (2006). *Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri* (İ. Şener, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader*. (2nd ed.). New York: Scholastic.
- Richadeau, François; Michel Gauquelin; François Gauquelin. *Çok Hızlı Okuma Teknikleri* (A. Sarp, Çev.). Ankara: Nil Yayıncılık. (1990).
- Ruşen, M. (2003). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Ruşen, M. (2012). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Ruşen, M. (2016). *Hızlı okuma*. (29. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Saygın, O. ve Kaya, S. (2011). *Hızlı okuma ve okuduğunu anlama*. İstanbul: Art Reklamcılık Yayınları.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading* (5th edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel Modele Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şaktanlı, C. ve Çiftçi, M. C. (2017). Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Deşifre Becerisine Etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 29-48.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, İstanbul: Meb yayınları
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, T. (2012). *Egzersiz Kitabı*. Bursa: Anadolu Kitapçılık.
- Tracey, D. H. Ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş*, 2. Baskıdan çeviri (H. Ülper, Çev.). Ankara: Pegem akademi.
- Wang, H. (2014), On the Constructivist Teaching of Extensive Reading for English Majors, *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8 (3), 797-799.
- Yalçın, Alemdar (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yen, N. T. T. (2016). EFL Reading Speed and Reading Comprehension, *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 21 (10), 1-10.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 263-281.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinsky, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (3), 1885-1891.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

EKLER

Ek-1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Lütfen adını ve soyadını yandaki noktaların üzerine yazar mısın?

Merhaba. Bu testte 10 tane okuma anlama sorusu var. Bazı sorulardan önce kısa hikâye veya şiir var. Soruyu ve seçenekleri okumalısın. Her soru için A, B ve C seçenekleri var. Bu seçeneklerden yalnızca bir tanesi doğru. Doğru olan seçeneği seçmelisin.

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

1. “Hayvanlar” başlığı taşıyan bir hikâyeyi okumaya hazırlanan öğrenciler metnin içeriğini düşünüyorlar. Bu öğrenciler Yasin, Umut ve Sude. **Sence hangi öğrencinin düşüncesi bu hikâye ile ilgili olamaz?**

- A) Yasin: “Bahçedeki solmuş ağaca bakıp iyileştirilmesi ile ilgili olabilir.” dedi.
- B) Umut: “Çocuğun ormanda gezerken gördüğü canlılar hakkında olabilir.” dedi.
- C) Sude: “Çocuğun hayvan hakları konusunda yaptığı çalışmalar olabilir.” dedi.

Vaktiyle bir kaplumbağa ve iki kaz arkadaşı vardı. Birlikte bir gölde yaşarlardı. Gel zaman git zaman ülkenin o bölgesinde on iki yıl süren bir kuraklık oldu. Kazlar kendi aralarında konuşarak bir başka göle gitmeye karar verdiler ve arkadaşları kaplumbağaya veda etmeye gittiler. Kaplumbağa buna çok üzüldü, kendisinin de suya ihtiyacı olduğunu ve susuz hayatının tehlikeye gireceğini söyledi. Kazlardan kendini götürmesini rica etti.

2. ve 3. soruları hikâyeye göre cevaplayınız.

2. Metne göre hangi hayvan parçada geçmemektedir?

- A) Kaplumbağa
- B) Kaz
- C) Kurbağa

3. Kazların buldukları gölü terk etmelerinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kuraklık
- B) Şiddetli yağışlar

C) Soğukların başlaması

DENİZYILDIZLARI

Yazarın biri, otel penceresinden denize bakıyormuş. Deniz kıyısında bir adamın bir şeyler yaptığını görmüş. Hemen onun yanına gitmiş. Kumsalda, fırtınanın ve dalgaların etkisiyle savrulan binlerce denizyıldızı varmış. Adam bunları birer birer denize atıyormuş. Yazar, adama sormuş:

-Binlerce denizyıldızı var, birkaç tanesini kurtarırsan ne fark eder ki?

Adam gülümsemiş. Yerden bir denizyıldızını daha alıp denize atarak:

-Benim için belki bir şey fark etmedi. Ancak bu denizyıldızı için çok şey fark etti, demiş.

4. ve 5. soruları hikâyeye göre cevaplayınız.

4. Yazar, denizyıldızlarını denize atan adama hangi sözü söylemiş?

- A) Birkaç tane denizyıldızını kurtarsan ne fark eder ki?
- B) Onları kurtardığın için teşekkür ederim.
- C) Ben de sana yardım edeyim mi?

5. Hikâyede aşağıdakilerden hangisinin tam olarak belli olduğu söylenebilir?

- A) Olayın yaşandığı şehir
- B) Olayın hangi yılda yaşandığı
- C) Olayı yaşayan insanların sayısı

HİPO İLE TİPO

Hipo ile Tipo adında iki mikrop arkadaş varmış. Bir gün bir çocuk sayesinde bir eve girmeyi başarmışlar. Evde pis bir köşe aramış ama bulamamışlar. Tam bu sırada, eve gelen misafirler simit getirmiş. Simidi çocuğa verirken ikisi de simidin üzerine atlamış ve çocuğun midesine yerleşmiş. Ancak mikropların mutluluğu uzun sürmemiş. Çünkü çocuk, sağlığına dikkat ediyormuş. Yemek seçmiyor, dengeli ve düzenli besleniyormuş. Spor yapıyor, temizliğine dikkat ediyormuş. Bu yüzden dışarıdan da mikrop gelmiyormuş. Hipo ile Tipo burada barınamayacağını anlayınca çıkmanın yollarını aramışlar.

6. Yukarıda okuduğunuz hikâyeye göre Hipo ile Tipo'nun, mutluluğu niçin uzun sürmemiş?

- A) Çocuk temizliğe dikkat ettiği için
- B) Çocuğu koruyanlar olduğu için
- C) Başka mikroplar onlara zarar verdiği için

GÜZEL KARGA

Ormanın derinliklerinde tek başına yaşayan mutsuz bir karga vardı. Çünkü yapayalnız bir kargaydı bu. Hem sesi hem de kendisi için çirkin olduğu için kimse onunla arkadaş olmuyor, oyun oynamıyordu. Tek arkadaşı, yaşlı baykuştı. Baykuş onu teselli ediyor, diğer kuşları da kargayla alay etmemeleri için uyarıyordu. Karga, çınar ağacındaki yuvasında uyuyordu. Bir gece büyük bir sarsıntıyla uyandı. Yaramaz leylekler, karganın yuvasına saldırıp onunla alay etmişti. Zavallı karga, baykuşa gidip durumunu anlattı ve ağladı. Baykuş ona sabırlı olmasını, bu sayede her şeyi başarabileceğini söyledi.

7. ve 8. soruları hikâyeye göre cevaplayınız.

7. Ormandaki hayvanlar kargayı niçin sevmiyormuş?

- A) Oyunlarında mızıkçılık yaptığı için
- B) Baykuşla arkadaş olduğu için
- C) Hem kendisini hem de sesini çirkin buldukları için

8. Baykuş kargadan ne istemiş?

- A) Sabırlı olmasını
- B) Güler yüzlü olmasını
- C) Diğer hayvanlarla küsmesini

**Bu beldeyi su bassa,
Deprem yerleri sarssa,
Yangında evler yansa,
Hemen koşar Kızılay.**

**Evsiz çadır verir,
Açsa yemek yedirir.
Yoksulları giydendir.
Ne güzel dost Kızılay.**

9. ve 10. soruları şiire göre cevaplayınız.

9. Şiire göre Kızılay'ın aşağıdakilerden hangisine yardım etmesi gerekmez?

- A) Mutsuzlara
- B) Yoksullara
- C) Evsizlere

10. Aşağıdakilerden hangisi Kızılay'ın yaptıkları ile ilgilidir?

- A) Felaketlerin nedenini araştırır.
- B) İhtiyacı olanların hemen yardımına koşar.
- C) Yeni ve sağlam binalar yapar.

Ek-2. Uygulama Metinleri

1. Metin: Öyküleyici Metin- Denizkızı

Kelime Sayısı: 334

Eski zamanlarda denizin derinliklerinde yaşayan bir denizkızı varmış. Denizkızı zaman zaman denizatına biner, her tarafı dolaşmış. Köpek balıkları da onu korurmuş. Denizkızının, deniz kabuklarından yapılmış çok güzel bir sarayı varmış. Sarayın her yanı inci mercanla kaplıymış.

Denizkızı bir gün sarayın bahçesinde oturmuş, etrafı seyreliyormuş. Köpek balıkları da onu bahçenin etrafında bekliyorlarmış. Bu sırada denizkızının kafasına bir şey düşü vermiş. Korkuyla hemen içeri kaçmış. Köpek balıkları birde bakmışlar ki bu düşen, plastik bir su şişesiymiş.

Bir gün yine deniz bahçesinde gezerlerken yukarıdan yuvarlak, kara bir şeyin kendilerine doğru geldiğini görmüşler. Hemen sağa sola kaçışmışlar. Meğer bu bir otomobil lastiğiymiş. Denizkızı hemen köpek balıklarını çağırmış:

– Gidip etrafa bir bakın, demiş.

Köpek balıkları hiç vakit kaybetmeden etrafı kontrol etmişler. Ama kimseyi görememişler. Saraya geri dönecekleri sırada köpek balıklarından birinin başına bir konserve kutusu düşmüş. Köpek balıkları çok korkmuşlar. Denizkızı sarayında heyecanla köpek balıklarını bekliyormuş. Az sonra onların bahçeye girdiklerini görmüş.

– Ne oldu, diye sormuş merakla.

Köpek balıkları,

– Bir şey bulamadık, demişler.

Tam bu sırada yunus balığı da oradan geçiyormuş. Denizkızına dönerek – Günaydın, demiş.

– Günaydın!

– Sizi üzgün ve telaşlı görüyorum.

– Evet, halimizi hiç sormayın!

– Ne oldu?

– Her gün başımıza tuhaf bir şeyler düşüyor, diyerek durumu yunus balığına anlatmış. Yunus balığı duyduklarına çok üzülmüş.

– Demek buraya kadar geldiler, demiş. Denizkızı şaşırılmış.

– İnsanlardan söz ediyorum, demiş yunus balığı. Plastik şişeler, eski lastikler... Ne varsa denize atıyorlar. Fabrikaların kimyasal atıkları da buraya akıyor. Bu atıklar etrafa zehir saçıyor.

– İnsanlar bizi hiç düşünmüyorlar mı, demiş köpek balıkları.

– Düşünseler böyle yapmazlardı herhalde!

– Dünyada sadece onlar yaşamıyor. Bizi de düşünmeleri gerek. Şimdi ne yapacağız biz?

– Bilmiyorum, demiş yunus balığı. Ama şunu biliyorum ki çocuklar bizi seviyor. Onlardan yardım isteyebiliriz. İsterseniz onlara bir mektup yazalım.

– Peki, bu mektubu nasıl ulaştıracağız çocuklara?

– Siz orasını bana bırakın, demiş yunus balığı.

Yazdıkları mektubu plastik bir şişenin içine koymuşlar. Sonra yunus balığı onu, sahilde oynayan çocuklara götürmüş. Çocuklardan biri şişenin içinden kâğıdı çıkarıp okumaya başlamış. Denizin kirlenmesi onu da üzmüş. Hemen arkadaşlarının yanına koşmuş. Çocukların denizi kirlenlerle mücadelesi işte böyle başlamış.

2. Metin: Bilgilendirici Metin- Niçin Spor Yapmalıyız?

Kelime sayısı: 170

İnsanın sağlığını olumlu yönde etkileyen, yarışmalı ve eğlenceli etkinliklere “spor” diyoruz. Spor, tüm dünyayı heyecanlandırır. Mesleği, cinsiyeti, yaşı ne olursa olsun, bütün insanları etkiler ve birleştirir. Spor, kendimizi tanımak, yapabileceklerimizi keşfetmek ve gücümüzün sınırlarını zorlamaktır.

Sporun, siz çocukların gelişimine katkısı çok fazladır. Spor yaparak sağlıklı bir bedene sahip olabilirsiniz. Bunun yanında iyi vakit geçirebilir, yeni arkadaşlar edinebilirsiniz. Grup sporlarında paylaşmanın, ekip çalışmasının güzelliklerini görebilirsiniz. Peki, spora kaç yaşında, hangi sporlarla başlamalısınız? Bu sorunun cevabı aslında çok zor değil. Size uygun pek çok spor dalı var: kayak, atletizm, tekvando, yüzme, buz pateni, jimnastik... Bunlardan birini seçip ailenizle değerlendirmeye ne dersiniz?

Spor yapmanın faydaları saymakla bitmez. Spor, her şeyden önce sağlıklı yaşamamıza yardımcı olur. Uzmanlar, spor yapmayan kişilerin pek çok hastalığa kolay yakalanabileceklerini söylüyorlar. Haydi çocuklar! Sağlıklı bir beden ve mutlu bir yaşam için bir spor dalı belirleyin. Vakit geçirmeden sporu yaşamınızın bir parçası hâline getirin. Kim bilir, belki de içinizden bazıları büyüyünce iyi bir sporcu olacak ve ülkemize şampiyonluklar kazandıracaksınız. Hem kendinizi hem ailenizi hem de bizleri onurlandıracaksınız.

Ek-3. Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri

Öyküleyici Metne Bağlı Sorular

Sevgili çocuklar, okuduğunuz “Denizkızı” adlı metinle ilgili sorular aşağıda verilmiştir. Lütfen soruları metne göre cevaplayarak size göre en doğru cevabın önündeki seçeneği yuvarlak içine alın.

1. Denizkızı ve köpekbalıklarının başına niçin sürekli bir şeyler düşüyormuş?
 - A) Diğer balıklar onlara bir şeyler atıyormuş
 - B) İnsanlar denize çöp atıyormuş
 - C) Gemilerden kafalarına parçalar düşüyormuş
2. Denizkızının sarayı nelerden yapılmış?
 - A) Yosunlardan
 - B) Kayalardan
 - C) Deniz kabuklarından
3. Denizkızı denizi kirleten insanları uyarmak için yazdıkları mektubu çocuklara nasıl göndermiş?
 - A) Konserve kutusuna koyup göndermiş.
 - B) Plastik şişenin içine koyup göndermiş.
 - C) Otomobil lastiğinin içine koyup göndermiş.
4. Mektubu okuyan çocuklar nasıl davranmışlar?
 - A) Üzölmüşler ve hemen denizi kirletenlerle mücadele etmeye başlamışlar.
 - B) Umursamamışlar ve oyun oynamaya devam etmişler.
 - C) Sevinmişler ve denizi kirletmeye devam etmişler.
5. Denizkızı otomobil lastiği düştüğünde kimi çağırmış?
 - A) Polisleri

- B) Yunusları
- C) Köpekbalıklarının

6. Denizkızı yunusla ne zaman karşılaşmış?

- A) Sabah
- B) Öğlen
- C) Akşam

7. Denizkızı etrafı ne ile dolaşıyormuş?

- A) Denizaltı
- B) Denizatı
- C) Denizanası

8. Metnin konusu nedir?

- A) Denizkızının bir gününün nasıl olduğu
- B) Denizdeki canlıları hayatı
- C) Denizlerin kirlenmesini önlemek

9. “sizi üzgün ve telaşlı görüyorum” cümlesinde altı çizili sözcüğün eş anlamlısı hangi seçenekte verilmiştir?

- A) Bugün çok mutsuzum.
- B) Yolu açın, acele işim var!
- C) Seni bulamayınca çok endişelendim.

10. “baş” kelimesinin eş anlamlısı aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Kafama konserve kutusu düştü
- B) Hikâyenin başlığı çok güzel
- C) Yüzüm kirlenmiş

Bilgilendirici Metne Bağlı Sorular

Sevgili çocuklar, okuduğunuz “Niçin Spor Yapmalıyız” adlı metinle ilgili sorular aşağıda verilmiştir. Lütfen soruları metne göre cevaplayarak size göre en doğru cevabın önündeki seçeneği yuvarlak içine alın.

1. Kendimizi keşfretmek ve gücümüzün farkına varmak için ne yapmalıyız?
 - A) Boyumuzu ölçmeliyiz
 - B) Kilomuzu ölçmeliyiz
 - C) Spor yapmalıyız
2. Spor yapmak insanı nasıl mutlu edebilir?
 - A) Yarışmaları kazanınca mutlu oluruz.
 - B) Sağlıklı bir beden mutlu bir yaşam demektir.
 - C) Sporcuları herkes sever, onlar da mutlu olurlar.
3. İnsan sağlığını olumlu yönde etkileyen yarışmalı ve eğlenceli etkinliklere ne denir?
 - A) Tatil
 - B) Spor
 - C) Beslenme
4. Grup sporlarında hangisine dikkat etmeliyiz?
 - A) Ekip çalışmasının güzelliğine ve paylaşmaya
 - B) Grubun fikirlerine önem vermemeye
 - C) Grup içerisinde en başarılı olmaya
5. Çocukların hangi sporu yapacağına nasıl karar vermelidir?
 - A) Çocuklar ailesiyle birlikte karar vermelidir.
 - B) Öğretmeni çocuk için karar vermelidir.
 - C) Kimseye sormadan çocuğun kendisi karar vermelidir

6. Metne göre aşağıdakilerden hangisi sporun faydaları arasında **değildir**?

- A) Derslerde başarılı olmak
- B) Kendimizi tanıyarak yapabileceklerimizi keşfetmek
- C) Sağlıklı bir bedene sahip olmak

7. Grup sporu yapmanın faydası aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Paylaşmayı öğrenme
- B) Ekip çalışmasının güzelliklerini öğrenme
- C) Hepsi

8. Spora ne zaman başlanmalıdır?

- A) 5 yaşında
- B) Ailemiz istediği zaman
- C) Spor yapmaya karar verdiğimizde

9. “sporu yaşamımızın parçası haline getirmek” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

- A) Aksatmadan spora devam ederek alışkanlık haline getirmek
- B) Her aklımıza geldiğinde spor yapmak
- C) Bazen basketbol, futbol, jimnastik gibi spor kurslarına gitmek

10. “ekip” kelimesinin eş anlamlısı aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Polisler hırsızları bir türlü yakalayamadılar.
- B) Bizim mahallenin takımı karşı mahallenin takımına yenildi.
- C) Bu yıl ikinci sınıfta okuyorum.

Ek-4. Hızlı Okuma Teknikleri Çalışma Planı

2018/2019 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI GÖYNÜK ATATÜRK İLKOKULU HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ ÇALIŞMA PLANI					
AYLAR	HAFTA	TARİH	SÜRE	ÖĞRENCİ SAYISI	KONULAR
ŞUBAT	1	04.02.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Çalışma hakkında genel bilgi verilmesi 2.Öğrencilerin konuya ilgi duymalarının sağlanmaya çalışılması 3.Hızlı okumanın kazanımlarının aktarılması 4.Gözün esnekliğini artıran çalışmaların yapılması
		06.02.2019 ÇARŞAMBA	40+40		
	2	11.02.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göze esneklik kazandırma çalışmaları 2.Göze ritim kazandırma çalışmaları
		13.02.2019 ÇARŞAMBA	40+40		
	3	18.02.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göz egzersizleri 2.Anlama ve kavrama çalışmaları 3.Blok okuma çalışmaları 4.Görme alanını genişletme çalışmaları
		20.02.2019 ÇARŞAMBA	40+40		
	4	25.02.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göz egzersizleri 2.Anlama ve kavrama çalışmaları 3.Tarama-yerini bulma çalışmaları 4.Kelime hazinesini artırma çalışmaları
		27.02.2019 ÇARŞAMBA	40+40		
MART	1	04.03.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göz egzersizleri 2.Anahtar kelimeleri bulma çalışmaları 3.Kelime hazinesini artırma çalışmaları 4.Verimlilik ölçümü çalışmaları
		06.03.2019 ÇARŞAMBA	40+40		
	2	11.03.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göz egzersizleri 2.Anlama ve kavrama çalışmaları 3.Satırın altını takip ederek okuma çalışmaları 4.Kaymağını alma tekniği çalışmaları
		13.03.2019 ÇARŞAMBA	40+40		
3	18.03.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göz egzersizleri 2.Hızlı ve etkili okuma çalışmaları 3.Doğru okuma ile ilgili bilgileri sunma çalışmaları 4.Okuma yanlışlarının önlenmesi çalışmaları	
	20.03.2019 ÇARŞAMBA	40+40			
4	25.03.2019 PAZARTESİ	40+40	20	1.Göz egzersizleri 2.Anlama ve kavrama çalışmaları 3.Kursun ve çalışmaların genel değerlendirilmesi 4.Son okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin tespiti	
	27.03.2019 ÇARŞAMBA	40+40			

Senem MERGEN

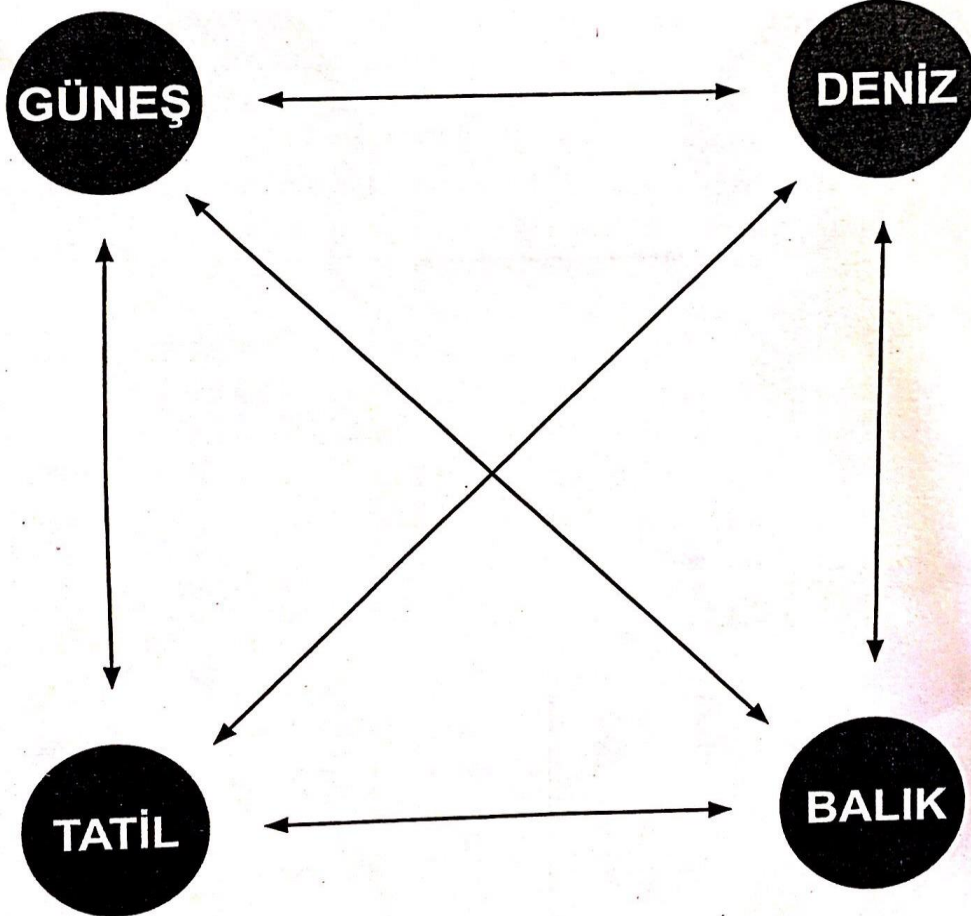
Okul Müdürü

GÖZÜN ESNEKLİĞİNİ ARTIRAN ALIŞTIRMALAR

Alıştırma 1

ALIŞTIRMA SAYISI: Günde iki defa, üçer dakika yapılacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: Şekilde verilen kelimeleri ok istikametine başınızı oynatmadan okuyun. Bu kelimeler arasında gözünüzü hızlıca hareket ettirin.

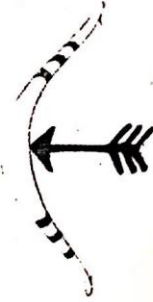


GÖZ KASLARINI GÜÇLENDİREN GÖRSEL ALIŞTIRMALAR

Alıştırma 1

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

ETKİNLİK UYGULAMASI: Aşağıda verilen resimleri ok işareti yönünde hızlıca görmeye çalışın. Bu alıştırmaları yaptığınızda hem gözleriniz ritim kazanacak hem de göz kaslarınız gelişecek; böylece okuma hızınız artmış olacak.



Alıştırma 2

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

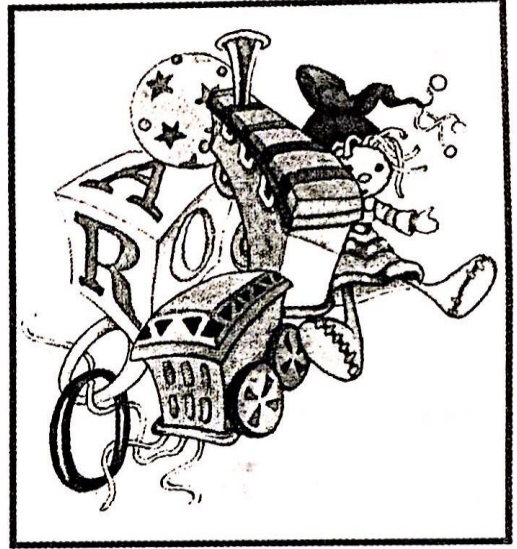
- | | |
|----------|---------------------|
| 1. Mutlu | Bulma süresi: |
| 2. Serin | Bulma süresi: |
| 3. Hakan | Bulma süresi: |
| 4. Melis | Bulma süresi: |
| 5. Elif | Bulma süresi: |

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

HIZLI GÖRME ALIŞTIRMALARI

Alıştırma 1

ETKİNLİK UYGULAMASI: İki resim arasındaki beş farkı bularak gözünüzün ayrıntıları daha iyi fark etmesini sağlayacaksınız.



ETKİNLİK UYGULAMASI: İki resim arasındaki yedi farkı bularak gözünüzün ayrıntıları daha iyi fark etmesini sağlayacaksınız.



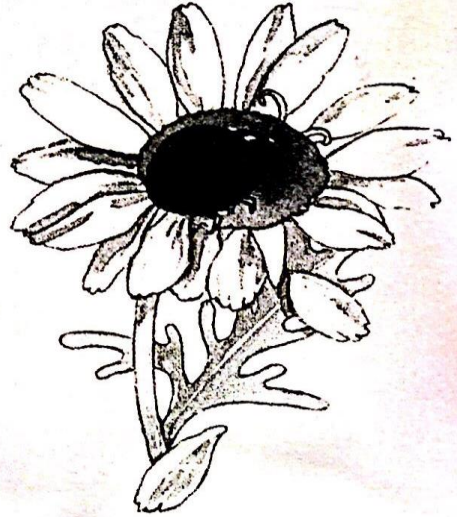
GÖZLERE RİTİM KAZANDIRAN ALİŞTIRMALAR

Alıştırma 1

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

ETKİNLİK UYGULAMASI: Aşağıda verilen yazıda kelimelerin altında bulunan yıldız işaretine bakarak kelimeyi görmeye çalışın. Bu alıştırmaya, gözünüze ritim kazandıracığı için göz kaslarınız gelişecek ve daha hızlı okuyabileceksiniz.

UĞUR	BÖCEĞİ
Esra	papatyaları
* çok	* seviyordu
* Tam	* birini
* eline	* alacaktı ki
* üzerindeki	* uğur böceğidir.
* gördü.	* Hemen
* eline	* aldı.
* Uç uç	* böceğim
* annen	* sana
* terlik	* pabuç
* alacak	* diye
* şarkı	* söylemeye
* başladı.	* Uğur böceği
* pırr	* diye
* kanatlandı.	* *



Alıştırma 7

KARGA İLE ÇÖMLEK

Sıcak mı sıcak bir günmüş...Karganın biri susuzluktan **boğazı**
alev alev, fır dönüyormuş, gökte su arayarak. Zavallı karga, **tam**
yorgunluktan kendini bırakmak üzereymiş ki, uzakta bir **taş**
ocağının ortasında kocaman bir çömlek ilişmiş **gözüne**.
Son bir umutla, çullanmış ocağın üstüne; neyse ki **çömleğin**
dibinde birazcık su varmış. Kenarına konmuş ve **uzatabileceği**
kadar uzatmış boynunu çömleğin ağzından içeri. Ama ne **kadar**
çabalamışsa olmamış, gagasını suya **değdirememiş**.
Umutsuzlukla tam vazgeçecekken taş ocağında **olduğunu**
hatırlamış birden. Pek parlak bir çözüm gelmiş aklına. Bir **taş**
almış yerden, çömleğe kadar getirmiş ve içine atmış. Sonra **bir**
ikinciyi, bir üçüncüyü derken yavaş yavaş yükselmiş **çömlekteki**
su. Böylece karganın erişebileceği yüksekliğe kadar **çıkılmış**.
Karga da suyunu içmiş; bulduğu çözüm, susuzluğunu **gidermiş**.

La Fontaine

GÖZÜN HIZINI ARTIRAN ALİŞTIRMALAR

Alıştırma 1



MİNİK KUŞ

Pencerem tık tık etti

Minik kuşum yine geldi

En güzel sesiyle

Bana bir şarkı söyledi

Güzel arkadaşım benim

Kuş diliyle ne güzel söyledi.

SATIR ALTINA BAKARAK GÖRME ALİŖTIRMALARI

AlıŖtırma 2

ALİŖTIRMA SÜRESİ: Günde dört-beŖ defa okunacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: AŖağıda verilen yazının altına bakarak çizgileri gözlerinizle takip ederek okuyun. Bu sırada başınızı hareket ettirmeyin.

KEDİM

Kedim, benimle oynamak istediğı
zaman duvarın kenarına oturup bekler.
Ne zaman geleceğimi bilmese de hiç
üşenmez. Saatler boyunca orada
oturabilir. Türlü türlü numaralar yapar.
Benim dikkatimi kendi üzerine toplar.
Bana çelme takıp düşürmeye çalışır.
Adı Pati olan kedim, yalnız kalınca
kızar ve bağırmaya başlar. Yalnızlıktan
hiç hoşlanmaz. Biz eve gelince, hemen
ayağımıza atlar, bağırir ve mutlu olur.
Kızdığıında baykuş gibi olur. Doktora
gittiğimizde aşı olmak istemezse
saldırgan davranır; doktor zar zor
iğne yapar. Biraz yaramazdır kedim,
beni çok sever, sadece kendisiyle
oynamamı ister.

OKURKEN KELİMELERİN BİRAZ ALTINA BAKIN

Okurken kelimenin tam üzerine baktığınızda gözün görme alanı daralır. Kelimelerin biraz altına baktığınızda, gözün görme alanı genişleyeceği için birden fazla kelimeyi görmeye başlarsınız. Gözü, satır altına bakmaya alıştırmak için, önceleri bir kelimle, satır altını takip edebilirsiniz. Aşağıda verilen alıştırmalarda satır altına bakarak birden fazla kelimeyi görmeye çalışın.

Alıştırma 1

ALİŞTİRMA SÜRESİ: Günde dört-beş defa okunacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: Aşağıda verilen yazının altına bakarak çizgileri gözlerinizle takip ederek okuyun. Bu sırada başınızı hareket ettirmeyin.

KUŞLAR NASIL ISINIYOR

Minik kuşum nasıl ısınıyordu? Merak ettim ve bir gün kuşumu izledim. Tüylerini kabartmış, başını saklamış, tek ayak üzerinde duruyordu. Anneme sordum. Annem kuşların böyle ısındığını söyledi. Çok şaşırdım. Kuşumun hasta olduğunu düşünmüştüm. Isınmak için bu hareketi yaptığını öğrenince sevindim. Bir an, dışarıdaki kuşlar aklıma geldi. Soğuğa dayanabilen kuşlar kalıyor, dayanamayanlar da sıcak ülkelere göç edip soğuktan korunuyorlar.

Alıştırma 4

ALİŞTİRMA SÜRESİ: 10 saniyede yapılacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: Kelimelerin altında verilen yıldız işaretine bakarak verilen kelimelerin tamamını görmeye çalışın. Bu sırada kelimenin tam üzerine kesinlikle bakmayın. Önemli olan kelimenin altına baktığınız halde kelimeyi görmenizdir.

at

*

mavi

*

gündüz

*

saklambaç

*

mutlu çocuklar

*

Güzel günler, seni bekliyor.

*

*

Çocuklar, bilginin prens ve prensesidir.

*

*

Zamanını iyi değerlendir.

*

Hızlı okumayı öğren.

*

yıldızlar

*

tavşan

*

kale

*

ok

*

GÖZÜN GÖRME ALANINI GENİŞLETMEK VE BİRDEN FAZLA KELİME GÖRMEYE ALIŞMAK İÇİN;

Kelimelerin tam altında hayalî bir nokta var ve siz de ona bakıyormuşsunuz gibi okuyun. Kelimeleri tek tek okuyanlar, yazının bütünündeki ana düşünceyi kaçıırır. Aşağıda verilen ilk alıştırmada ortadaki harfe bakarak sağında ve solunda verilen harfleri görmeye çalışın. Bu bölümdeki alıştırmaları uyguladığınızda gözünüzün görme alanı genişleyecek.

Alıştırma 1

ALİŞTİRMA SÜRESİ: Günde beş defa 10 saniye yapılacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: Ortadaki harfin altında bulunan yıldız işaretine bakarak sağında ve solunda bulunan harfleri görmeye çalışın. Bu alıştırmayı, gözünüzün görme alanını genişletecek.

a	d	c	d	v	l
	*			*	
k	m	l	t	k	e
	*			*	
o	g	z	m	s	a
	*			*	
p	r	t	r	h	b
	*			*	
v	u	e	a	o	j
	*			*	
y	h	f	g	y	k
	*			*	
s	c	n	u	p	d
	*			*	
d	l	k	c	d	e
	*			*	
e	r	z	f	z	a
	*			*	

BLOK OKUMA ALIŞTIRMALARI

Bu bölümdeki alıştırmalar, kelimeleri ikili olarak görmenizi sağlamak için hazırlanmıştır.

Alıştırma 1

ALİŞTİRMA SÜRESİ: Günde beş defa, ikişer dakika yapılacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: Gözlerinizi blok okumaya alıştırmak için kutucuk içinde verilen kelimelerin tamamını görmeye çalışın. Okurken kelimenin altına ve ortasına bakın.

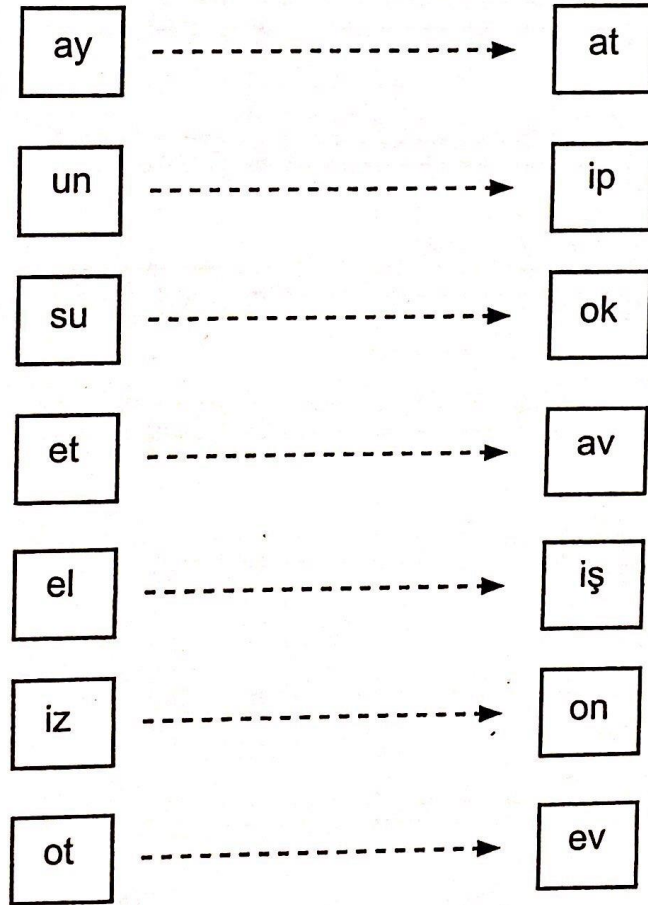
izci kulübü	----->	kum saati
buz pateni	----->	uçan halı
lastik top	----->	mum ışığı
masal dünyası	----->	beslenme çantası
portakal suyu	----->	gece lambası
muzlu pasta	----->	çam ağacı
futbol takımı	----->	deniz yıldızı
kurnaz tilki	----->	mavi bilye
Pamuk Prenses	----->	Kız Kulesi
Parmak Çocuk	----->	Tatlı Cadı

GÖZ KASLARINI GÜÇLENDİREN SÖZEL ALIŞTIRMALAR

Alıştırma 1

ALİŞTİRMA SÜRESİ: Günde beş defa yapılacak.

ETKİNLİK UYGULAMASI: Aşağıda verilen kutucuklardaki kelimeleri ok işaretli yönünde hızlıca okuduğunuzda göz kaslarınız geliyeceği için okuma hızınız artacak.



EK-6: Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma Kitabı Etkinliklerini Kullanım İzni

← Yanıtla ‹‹ Tümünü yanıtla → İlet ‹ Arşivle ‹ Sil ‹ Bayrak ekle ‹‹‹

senem mergen <mergensenem@hotmail.com>



10.10.2018 12:26

Kime: oznurkr@gmail.com

Desteğiniz benim için çok önemli. Çok teşekkür ederim çok mutlu oldum. Tabi ki paylaşırım, ne demek. Başarılarınızın devamını diliyorum. Kolay gelsin, iyi günler.

iPhone'umdan gönderildi

"oznurkr@gmail.com" <oznurkr@gmail.com> şunları yazdı (10 Eki 2018 11:56):

> Senem Hanım merhaba

> Sizin gibi alanında uzmanlaşmak ve daha da gelişmek için emek veren bir öğretmeni öncelikle tebrik ederim. Kitabımı kullanabilirsiniz. Süreçte sormak istedikleriniz olursa lütfen yazın.

> Tezinizi yayınladıktan sonra benimle de paylaşırmanız sevinirim.

>

> Kolay gelsin

>

> senem mergen <mergensenem@hotmail.com> şunları yazdı (9 Eki 2018 18:45):

>

>> Merhaba Öznur hocam nasılsınız?

>> Ben Antalya'da bir devlet okulunda sınıf öğretmeniyim, aynı zamanda da Akdeniz Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum.

>>

>> Hızlı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi üzerine bir tez yazıyorum. Tezimde ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile sekiz haftalık bir uygulama yapmayı ve onlara sizin "Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma" kitabınızdaki etkinlik sayfalarını içeren çalışma sayfaları dağıtmak istiyorum. Tezimde de bu sayfaların örnekleri ekler bölümünde yer alacak. Bu sayfaları kaynak göstererek kullanmak istiyordum. Ne düşünürsünüz acaba?

>>

>> Senem MERGEN

EK-7: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uygulama İzni

Esra Akgül Ceran <esraakgulceran@gmail.com> şunları yazdı (18 Eki 2018 10:14):

Merhaba Senem hocam,

Tabii ki kullanabilirsiniz. Size okuduğunu anlama testini ekte gönderiyorum. Testteki yazı fontunu, soru sayısını, metinlerin konularını, soruların sıralamasını, sorular arasındaki boşlukların miktarını, çeşitli tekrarlardan sonra, öğrenci ve öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler sonrasında belirledik. Uygulamadan önce testin başlangıcındaki açıklamayı öğretmenin okumasının, öğrencilerin yararına olacağını gözlemledik. Bu bilgileri bilmenin, uygulama sürecinde yararınıza olacağını düşünmem nedeniyle sizle paylaşıyorum.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Esra Ceran

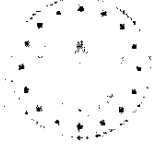
On Wed, Oct 17, 2018 at 8:37 PM senem mergen <mergensenem@hotmail.com> wrote:

Esra Hanım merhaba. Ben devlette kadrolu çalışan bir ilkokul öğretmeniğim ve şu anda da ikinci sınıfları okutmaktayım. Aynı zamanda da Akdeniz Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum.

“Hızlı okuma tekniklerinin ilkokul kinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisi” başlıklı tez araştırmam için sizin geliştirmiş olduğunuz okuduğunu anlama başarı testini kullanmak istiyorum izin verirseniz.

SENE Mergen

EK- 8. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-2019.3304593
Konu : Anket Uygulanması

14.02.2019

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehmet MERGEN'in "Hızlı Okuma Tekniğinin İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasını, İlimiz Kemer ilçesi Göynük Atatürk İlkokulunda uygulama isteği ile ilgili 21/01/2019 tarih ve 2302 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 11/02/2019 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca Hızlı Okuma Tekniğinin İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi isimli araştırmasını, İlimiz Kemer ilçesi Göynük Atatürk İlkokulunda öğrenim gören 2. Sınıf Öğrencilerine, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesiyle birlikte uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/01/2019 tarih ve 149 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
14.02.2019

Ahmet KOCAGÖZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 4724-3636-3151-a072-1ccf kodu ile teyit edilebilir.

EK-9. Etik Kurul Kararı

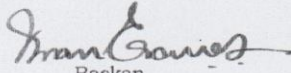
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 19/11/2018

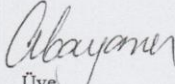
Karar Sayısı : 159

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Yasin ÖZKARA**'nın danışmanlığını, **Senem MERGEN**'in araştırmacılığını üstlendiği, "Hızlı Okuma Tekniğinin İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

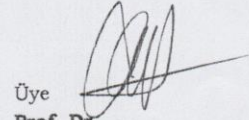
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Yasin ÖZKARA**'nın danışmanlığını, **Senem MERGEN**'in araştırmacılığını üstlendiği, "Hızlı Okuma Tekniğinin İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçüğüne ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.



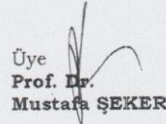
Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR



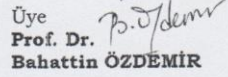
Üye
Prof. Dr.
Ahmet BAYANER



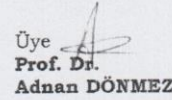
Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA



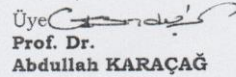
Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER



Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR



Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ



Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Senem MERGEN

Doğum Yeri ve Tarihi: Yozgat, 24.04.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2004-2008)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

- Murat Kız YİBO (2009-2011)
- Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu (Görevlendirme) (2011-2012)
- Göynük Atatürk İlkokulu (2012-...)

Çalıştığı Kurum: Göynük Atatürk İlkokulu, Kemer/ANTALYA

İletişim: mergensenem@hotmail.com

Hızlı Okuma Senem Mergen tarafından


Hızlı Okuma (Senem Mergen) den

11-Haz-2019 14:22 +03' de işleme
kondu

NUMARA: 1142505674

Kelime Sayısı: 21633

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
%10	İnternet Sources: %10 Yayınlar: %0 Öğrenci Ödevleri: N/A

kaynaklar:
Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

1

10% match (07-May-2019 tarihli internet)

[http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/1175/Tez.pdf?
isAllowed=y&sequence=3](http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/1175/Tez.pdf?isAllowed=y&sequence=3)**ödev metni:**

T.C. AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANDABİLİM DALI İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ Hazırlayan Senem MERGEN i T.C. AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANDABİLİM DALI İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

1 HIZLI OKUMA TEKNİĞİNİN İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ Hazırlayan Senem MERGEN Danışman Doç. Dr. Yasin ÖZKARA Antalya, 2019 ii AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE Senem MERGEN'in bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından Anabilim Dalı Tezi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. İMZA Başkan : Üye : Üye (Danışman) : YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

1 HIZLI OKUMA TEKNİĞİNİN İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARINA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ ONAY: Bu tez,

Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir. Enstitü Müdürü iii ÖNSÖZ iv ÖZET Okullarda birçok farklı yönden kaynaklanan sebepler yüzünden okuma, sesli ifade biçiminde kalıp yeterli anlama düzeyine erişememektedir. Söz konusu ihtiyaçtan kaynaklanan

1bu araştırmada hızlı okuma tekniklerinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine

etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya ilinde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2018-2019 öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde Antalya ili Kemer ilçesi Göynük Atatürk İlkokulunun ikinci sınıflarında öğrenim gören 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Deneme Modeli'nin öntest- sontest kontrol gruplu modeli