

AKAN YAZI ETKİNLİKLERİNİN OKUMA HIZINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS

ABDURRAHMAN GÜL

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
MAYIS - 2019**

AKAN YAZI ETKİNLİKLERİNİN OKUMA HIZINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS

ABDURRAHMAN GÜL

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ




TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Danışman
Doç. Dr. SERDARHAN MUSA TAŞKAYA

MERSİN
MAYIS - 2019

ONAY

Abdurrahman GÜL tarafından Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA danışmanlığında hazırlanan "Akan Yazı Etkinliklerinin Okuma Hızına Etkisi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/~~çokluğu~~ ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA	
Üye	DOÇ. Dr. Lütfi ÜREDİ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26./06./2019 tarih ve 24./21 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,


- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written information and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific Works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of the referred works as the references,
- I did not do any tampering in the used data,
- I did not present any part of this thesis as another thesis at Mersin University or another university,
- I transfer all copy rights of this thesis to the Mersin University.

30 Mayıs 2019/30 May 2019


İmza
Abdurrahman GÜL

ÖZET

AKAN YAZI ETKİNLİKLERİNİN OKUMA HIZINA ETKİSİ

Bu çalışmanın amacı akan yazının okuma hızına etkisini incelemektir. Akan yazıyla hazırlanmış metinler “Camtasio Studio 8” programıyla bilgisayarda yazılar sağdan sola hareket edecek şekilde hazırlanmıştır. Çalışmada öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türünden metinler kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemi: “Akan yazı etkinliklerinin okuma hızına etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma, deneysel araştırma modellerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerden de ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Mardin ilinin Ömerli ilçesindeki bir devlet ilkokulundaki iki ikinci sınıftır. Çalışma araştırmacının görev yaptığı okulda yürütülmüştür. Deney grubu olarak araştırmacının sınıfı seçilmiştir. Deney grubuna yakın okuma düzeyine sahip olduğu düşünülen aynı okuldan başka bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Testlerde üç farklı türde metin kullanılmıştır. Metinler bir önceki eğitim öğretim yılının Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Ön testten sonra deney grubuyla akan yazılı metinlerle uygulamaya başlanmıştır. Deney grubuyla yapılan uygulama 12 hafta sürmüştür. Ölçümlerde öğrencilerin bir dakikalık okumaları video kayıt altına alınmış daha sonra videolar izlenerek öğrencilerin okuma hızları tespit edilmiştir. Son test aşamasına gelindiğinde her iki gruba da aynı metinler uygulanarak çalışma sonlandırılmıştır.

Araştırma sonuçlarının analizi için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanları aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Parametrik testlerin sayıtlıları karşılanamadığı için nonparametrik testler kullanılmıştır. İlişkisiz (bağımsız) örneklem için Mann Whitney U test kullanılmıştır. İlişkili (bağımlı) örneklem için de Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken $p = .05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda deney grubuyla kontrol grubu arasındaki hızlı okuma sonuçları arasında öyküleyici ve şiir türü metinlerde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak bilgilendirici metin türünde anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında akan yazılı okuma metin uygulamasının öğrencilerin hızlı okumalarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, hızlı okuma, akan yazı

Danışman: Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SLIDING TEXT ACTIVITIES TO SPEED OF READING

The purpose of this study is to investigate the effect of sliding text on reading speed. The sliding texts were prepared on a computer via "Camtasio Studio 8" software in a manner that the texts move from left to right on the screen. Narrative, informative and poetic texts were used in the study. The main problem of the study was: "What is the effect of sliding text activities on reading speed?".

In this study, experimental research and quasi-experimental design have been used. Preliminary test-final test nonequivalent control group design was used as a kind of quasi-experimental method. The working group of the research was two different second grade classrooms in state primary school in Ömerli district of Mardin province in 2018-2019 academic year. The researcher's class was chosen as the experimental group. Another class from the same school which is thought to have a reading level close to the experimental group was determined as the control group.

Both groups were applied to preliminary test. The text had been used on three different types. Earlier year's coursebooks of the lesson Turkish were chosen as the resource for the forementioned types of texts. Sliding texts was the beginning of the application to the experimental group. The implementation practiced with the experimental group lasted 12 weeks. During the survey, one-minute readings of every student were videotaped and then these recordings were used in order to find out the reading speed of the students. The study was brought to an end during the final test, in which the texts used were the same for the both parties.

SPSS 23 package-program was used for the purpose of analysing the results of the research. Following the completion of the study, it was checked whether there is a meaningful relation between the students' results of both preliminary test and final test. Non-parametric tests were used since there is no equivalent for parametric test numerals. Mann Whitney U test was used for the unpaired samples. For the paired samples though, Wilcoxon Signed Rank Test was the preference. While interpreting the results, the level of significance was accepted as $p=.05$.

After all these analysis, it can be said that there is a meaningful relation between narrative and poetic types of texts regarding the speed-reading results between control group and experimental group. On the other hand, there was no proof that there is meaningful relation regarding informative type of text. Considering the results, it can be said that the application of sliding text reading is effective for improving the reading speeds of the students.

Keywords: Reading, speed reading, sliding text

Thesis advisor: Assoc. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin University, Institute of Education Sciences, Department of Primary Education, Mersin.

TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ

Okuma insanların çok küçük yaşta kazanıp hayatı boyunca kullanıp geliştireceği bir beceridir. Eğitim hayatında, iş hayatında ve günlük hayatta sürekli olarak okuma yaparız. Bu yüzden okuma becerisinin gelişmiş olması bireylerin birçok alanda işlerini kolaylaştıracaktır. Bazı zamanlarda bireyler hızlı okumaya ihtiyaç duyarlar. Okuması gelişmemiş bir kişinin hızlı okuma yapması beklenemez. Ancak hızlı okuma geliştirebilecek bir beceridir. Hızlı okuma becerisini geliştirmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de akan yazılı metinlerin olabileceği düşünülerek bu çalışma yapılmıştır.

Bu çalışma Akan Yazılı Metinlerin Okuma Hızına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada başta öğrenciler olmak üzere birçok kişinin katkısı olmuştur.

Öncelikle yüksek lisans süreci boyunca desteklerini her an yanımda hissettiğim ve eğitim ve tez sürecim boyunca öneri ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanın Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA'ya, her zaman yakın ve sıcak ilgiyle akademik bilgilerini paylaşan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ'ye, Prof. Dr. Mehmet Soner Özdemir'e, Dr. Öğr. Üyesi Serkan Say'a ve süreç boyunca sürekli yanımda olan güler yüzlü hocalarımıza teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca tez sürecim boyunca sürekli yanımda olan ve destek veren değerli eşim Sümeyye Zehra GÜL'e ve yüksek lisans eğitimim sürecinde çalıştığım bölgede yardımlarını esirgemeyen hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Abdurrahman GÜL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar VE GRAFİKLER DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Araştırmanın Sayıtları	6
1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	6
1.8. Tanımlar	7
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	8
2.1. Yurt Dışı Çalışmalar	8
2.2. Yurt İçi Araştırmalar	11
2.3. Araştırmanın Kuramsal Temelleri	20
2.3.1. Ses Esaslı Cümle Yöntemi	23
2.3.2. Okuma	25
2.3.3. Okumaya Hazırlık	28
2.3.3.1. Oturma	29
2.3.3.2. Kitabı Tutma ve Açma	29
2.3.3.3. Görsel Ayırt Etme	30
2.3.3.4. Ses Farkındalığı	30
2.3.3.5. Sözlü İletişim	30
2.3.3.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	31
2.3.3.7. Sözcük Dağarcığı	32
2.3.3.8. Nefes Alıp Verme	32
2.3.3.9. Okumaya Özendirme	32
2.3.4. Okuma Stratejileri	32
2.3.5. Okuma Türleri	33
2.3.5.1. Sesli Okuma	33
2.3.5.2. Sessiz Okuma	34
2.3.5.3. Şiir Okuma	35
2.3.6. Okuma Yöntem ve Teknikleri	35
2.3.6.1. Göz Atarak Okuma	36
2.3.6.2. Özetleyerek Okuma	36
2.3.6.3. Not Alarak Okuma	36
2.3.6.4. İşaretleyerek Okuma	37
2.3.6.5. Tahmin Ederek Okuma	37
2.3.6.6. Soru Sorarak Okuma	38
2.3.6.7. Söz Korosu	38
2.3.6.8. Okuma Tiyatrosu	38
2.3.6.9. Ezberleme	39
2.3.6.10. Metinlerle İlişkilendirme	39

2.3.6.11. Tartışarak Okuma	39
2.3.6.12. Eleştirel Okuma	40
2.3.6.13. Grup Olarak Okuma	40
2.3.6.14. Güdümlü Okuma	40
2.3.6.15. Paylaşarak Okuma	41
2.3.6.16. Tekrarlı Okuma	41
2.3.6.17. Rehberli Okuma	41
2.3.6.18. Yankılayıcı Okuma	42
2.3.6.19. Eşli Okuma	42
2.3.6.20. ASOAT (Araştır-Sorgula-Oku-Anlat-Tekrar İncele)	42
2.3.7. Okuma Engelleri ve Hataları	42
2.3.8. Okumada Kullanılan Materyal ve Teknoloji	48
2.3.9. Metin	52
2.3.10. Hızlı Okuma	56
2.3.10.1. Hızlı Okuma Becerileri	62
2.3.10.2. Hızlı Okuma Teknikleri	66
3. YÖNTEM	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	74
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.4. Verilerin Toplanması	76
3.5. Hazırlık Süreci	77
3.6. Uygulama Süreci	78
3.7. Verilerin Analizi	79
4. BULGULAR VE YORUM	81
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	96
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	101
6. ÖNERİLER	105
7. KAYNAKÇA	108
8. EKLER	115
9. ÖZGEÇMİŞ	140

TABLolar VE GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. 2. Sınıf Okuma Alanı Kazanımları	22
Tablo 2.2. 2. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türlerinin Dağılımı	54
Tablo 2.3. Sınıf Bazında Belirlenen Okuma Oranları	57
Tablo 2.4. Metin Türlerine Göre Okuma Amacı Kavrama Düzeyi ve Hızı Arasındaki İlişki	60
Tablo 2.5. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler	62
Tablo 3.1. Modelin Simgesel Görünümü	73
Tablo 3.2. Kitaplardan Seçilen Metinler	75
Tablo 4.1. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	81
Tablo 4.2. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	82
Tablo 4.3. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	82
Tablo 4.4. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının şiir türü metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	83
Tablo 4.5. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	84
Tablo 4.6. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	85
Tablo 4.7. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	85
Tablo 4.8. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının şiir türü metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	86
Tablo 4.9. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	87
Tablo 4.10. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının betimsel istatistikleri	87
Tablo 4.11. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	88
Tablo 4.12. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri	89
Tablo 4.13. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	89
Tablo 4.14. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri	90
Tablo 4.15. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	90
Tablo 4.16. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri	91
Tablo 4.17. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	91
Tablo 4.18. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının betimsel istatistikleri	92
Tablo 4.19. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	93
Tablo 4.20. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri	93
Tablo 4.21. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	94

Tablo 4.22. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri	94
Tablo 4.23.Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçları	95
Tablo 4.24.Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri	96
Tablo 4.25. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	96
Tablo 4.26. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öyküleyici metin okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	97
Tablo 4.27. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre bilgilendirici metin okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	97
Tablo 4.28. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları	98
Tablo 4.29. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuma hızlarının Friedman testi sonuçları	99
Tablo 4.30. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuma hızlarının betimsel istatistikleri	99
Tablo 4.31. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarının metin türlerine göre Wilcoxon testi sonuçları	100
Grafik 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızları Gelişimleri	98

ŒKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Œekil 2.1. Sınıfta Teknoloji Kullanımı	48



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma eylemi yıllar boyunca önemini arttırarak günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle bilgi ve bilgiye ulaşma yolları da hızla gelişmektedir. Teknolojik olarak hızla gelişen bu dünyada zaman en önemli kaynak olarak yerini almaktadır. Bireyler işlerinde zamanı en verimli şekilde kullanmaya çalışmakta daha kısa sürede bitirebilecekleri işleri için etkin stratejiler geliştirmektedir. Bireylerin kendilerine zaman kazandırmak için geliştireceği bir strateji hızlı okuma becerisini geliştirmektir. Okuma ve hızlı okuma becerisi bireylerin okullarda edinebilecekleri bir kazanımdır. Okullarda göz kaslarını geliştirme, aktif görme alanını genişletme gibi çeşitli etkinliklerle bu becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştir.

Okuma, çağı yakalamak ve çağın gelişimlerini günlük hayata yerleştirmek için en etkili becerilerden biridir. Bu beceri bireyler için bilinçli düşünmenin en temel koşuludur. Ayrıca okumanın bireysel ve toplumsal önemi ve faydası da çoktur. Özellikle ekonomi ve eğitim alanında okuma becerisi önemini göstermektedir (Yılar, 2015). Bireylerin yazılı olarak iletişime geçebilmesi, duygu ve düşünceleri doğru bir şekilde aktarabilmesi, problemlerini iletişim kurarak çözebilmesi ile okuma beceri ve alışkanlığı kazandırma arasında önemli bir bağ vardır (Sever, 2015). Okuma becerisi gelişmiş öğrenciler okuması zayıf olan öğrencilere göre birçok avantaja sahiptir. Bu öğrenciler, geniş bir hayal gücüne sahiptir, her türlü okuma materyaline ilgi duyarlar, hızlı okur ve okuduğunu anlar, bir yazı üzerine uzun süre düşünebilir ve bu yazıyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Bireylerin yaşamları boyunca devamlılık gösterecek olan okuma becerisi gelişebilir ve geliştirilebilir. Bu yüzden okullarda öğrencilere verilecek okuma eğitimi ne kadar sağlam ve verimli olursa okuma yeteneği o derece gelişir. Öğrencilere verilecek okuma eğitimi öğrencilerin o dönemki gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Öğrencilere hızlı okuma, doğru ve anlamlı okuma yeteneklerini kazandırmalıdır. Ayrıca okuma eğitimi diğer bilim dallarındaki becerileri de olumlu etkileyebilme gücüne sahiptir (Nuhoğlu, 2018).

Okuma becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi, sevdirmesi, alışkanlık haline getirilmesi sürecinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Okuma yaşlara ve eğitim süreçlerine göre farklılık gösterir. Bu yüzden öğrencilere verilecek materyaller onların yaşlarına ve seviyelerine göre ayarlanmalıdır ve yapılacak okuma yöntemi iyi belirlenmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerin bu gelişimlerini bilerek dikkatli bir şekilde bu süreci takip ederse okuma eğitimi çok verimli geçecektir (Yılmaz, 2007). Öğrencilerin okumada verim alması için kitap okumayı sevmeleri gerekir. Öğretmenlerin en önemli mesleki uğraşlarından biri çocuklara kitap okumayı sevdirmektir. Bu sağlandığında öğrencilerin okuma eğitiminin büyük bir kısmı tamamlanmış olur. Bu evrede öğretmenlere düşen görev öğrencilere doğru kitaplar seçmektir.

Seçilen kitaplar öğrencileri eğlendiren ve okuma isteği uyandıran nitelikte olmalıdır (Johnson, 2017). Öğretmenler öğrencilerde okuma isteği uyandırmak, kitaplara ve okumaya ilgisini arttırmak için şehir kütüphanelerine, kitap fuarlarına geziler düzenleyebilirler. Öğrencilere derslerde seviyelerine uygun kitaplardan ilgilerini çekebilecek bölümler okuyarak merak uyandırabilirler (Yılar, 2015).

Okullardaki eğitim sisteminde okuma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmamasına karşın okuduklarını anlayamayan ve okuma hızı düşük öğrenciler yetişmektedir (Soysal, 2015). Okuma becerisi bireylerin geliştirmesi gereken en önemli becerilerden biridir. Teknoloji ve bilimin hızla geliştiği günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak için iyi bir okuyucu olmak gerekmektedir. Güneş ve Akçamete'ye (1992) göre okuma gelişebilen ve geliştirilebilen bir etkinliktir. Çocuklar nasıl okuma-yazmayı öğretim yoluyla öğrenebiliyorsa okuma-yazma bilen gençler ve yetişkinler de okuma hızlarını geliştirebilirler. Belli öğretim programları ve etkinliklerle bireyler okuma hızlarını geliştirebilirler.

Gelişen dünyada insanlar eskiye nazaran daha fazla donanıma sahip olmak zorunda kalmıştır. Bu donanımlardan birisi de hızlı okuma becerisidir (Dedebali, 2008). Bireylerin yaşamlarında okumaları gereken eserlerin çokluğu ve sınırlı zaman, insanların daha hızlı okuma yapmalarını gerekli kılmıştır. Bu yüzden bu konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda göz ve beynin çalışma sistemleri belirlenerek hızlı ve etkili okuma teknikleri geliştirilmiştir (Coşkun, 2002).

Hızlı okuma becerisini geliştirecek birçok eğitim ve kitap vardır. Bu eğitimi alan bireyler birçok avantaj sağlarlar. Bu bireylerin okuma hızları artar, sözcük bilgisi gelişir, genel kültürleri artar, okuduklarını daha iyi anlarlar, zamandan tasarruf ederler, özgüvenleri artar, kitap okuma alışkanlığı kazanırlar, öğrenmeyi öğrenirler (Çiçekçi, 2017). Bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda hızlı okuma bireylerin ihtiyaç duyduğu bir beceri haline gelmiştir. Hızlı okumaya ihtiyacı olan kişiler genel olarak zaman konusunda sıkıntısı olan ve okumaya zaman yetiremeyenlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, doktorların, okumayı günlük yaşamına işlemiş bireylerin ihtiyaç duyduğu bir beceridir (Keskin, 2015).

Göz okuma sırasında sıçrama ve duraklamalar yapar. Gerek okumanın fiziki boyutundan gerekse okuyucunun özen göstermemesinden dolayı göz büyük bir enerji harcar. Bu yüzden gözün bakımına özen gösterilmeli zaman zaman dinlendirilmeli ve göz kasları geliştirilmelidir (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma hızının geliştirilebilmesi için okumayla ilgili organların sağlığına dikkat etmek gerekir. Okumada en önemli organ gözdür. Bireyler göz sağlıklarına dikkat etmeli, gözü tembelleştirecek faaliyetlerden uzak durmalıdır.

Öğrencilere hızlı okuma eğitimi verilirken göz sağlığı, göz tembelliği, göz kaslarının gelişimi konularından bahsedilmeli hızlı okumanın öğrenciye katkıları açıklanmalıdır. Öğrencilere bu becerilerini geliştirebilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu etkinlikler öğrenciyi

eğlendirici ve eğitici nitelikte olmalıdır. Bu etkinliklerden biri de akan yazı etkinlikleri olabilir. Öğrenciler günlük hayatlarında zaman zaman akan yazıyla karşılaşabilir. Örneğin televizyon ekranının altında geçen bir alt yazı, reklam panolarında geçen yazılar bunlara örnek verilebilir. Bilgisayar ortamında bu yazılar çeşitli programlarla yapılabilmektedir. Video formatında hazırlanan bu yazılarda öğrenci ekranda sağdan sola hareket eden yazıyı okumaya çalışmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin göz kaslarını, aktif görme alanını ve hızlı okuma becerisini geliştirebilir. Bu kazanımlarla okuma hızı düşük olan öğrencilerin okuma gelişimi sağlanır. Öğrencilerin okumaya olan tutumu olumlu yönde artış gösterir. Hızlı okuma becerisini erken yaşlarda kazanan öğrencilerin ilerleyen yıllarda okuma alanında daha başarılı olacağı ve zamandan tasarruf edeceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okuma gün geçtikçe insanların hayatında daha da önemli bir yere sahip olmaktadır. İnsanlar çalışırken, gezerken, dinlenirken, araştırma yaparken, televizyon izlerken sürekli okuma yapmak durumundadır. Okumanın günlük hayatımızda bu kadar çok yer alması birçok işimizi bu becerimizle yapmak zorunda olduğumuzu ortaya koymaktadır. Bu durum bir gün içerisinde okumaya uzun bir zaman ayırmamız gerektiğini gösterir. Günlük yaşamın yoğunluğuna bakıldığında ise zaman en önemli kaynaktır. Günümüzde de zaman kaybı kabul edilemez bir hale gelmiştir. Yapılacak işlemler en hızlı ve en verimli halde istenmektedir. Bu istekleri gerçekleştirebilmek için bireylerin okuma yapması gerekmektedir. Nitekim günümüz insanları yaşamlarının her anında okumayla iç içedir. Bu yüzden bireylerin okuma performanslarını geliştirmeleri gerekmektedir. Okuma performanslarında okuma hızı önemli bir beceridir. Hızlı okuma becerisine sahip bireylerin okuma anında kazanacakları zaman kendilerine büyük fayda sağlayacaktır.

Okuma becerisi ilkokul birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya başlar. Sınıf derecesi yükseldikçe okuma becerisi de gelişir. Ancak hızlı okuma her bireyin sahip olduğu bir kazanım değildir. Bilgilerin kendilerini hızla güncellediği günümüzde hızlı okuma bireye ayrıcalık kazandıracak yeteneklerden biridir. Hızlı okuma yapılarak hem daha az sürede daha çok yazı okunur hem de daha hızlı anlama gerçekleşebilir. Bu sebeple ilkokuldan başlayarak okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilere hızlı okuma alışkanlığının kazandırılması öğrencinin ilerleyen yaşamında kolaylık sağlaması düşünülmektedir. Hızlı okumayı kazandırmak için belirli çalışmalar yapılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde okuma hızını geliştirmek için farklı okuma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu okuma yöntemleri yapılandırılmış akıcı okuma, tekrarlı okuma, koro okuma, eko okumadır. Ayrıca hızlı okuma teknikleriyle okuma hızını geliştirme çalışmaları da mevcuttur. Hızlı okuma geliştirme çalışmalarından biri de akan yazı etkinlikleriyle okuma yapmaktır. Ekranda sağdan sola hareket eden yazıları okumak öğrencinin

okumasına akıcılık kazandırmakta ve göz kaslarını geliştirmektedir. Ayrıca bu etkinlik öğrencilerin okuma sırasında geri dönüşler yapması, kelimelere takılıp kalması gibi okuma hızını düşürecek alışkanlıkları gerçekleştirmelerini önlemektedir. Öğrenciler için ilgi çekici bir hızlı okuma etkinliği olduğu düşünülen bu etkinlikle çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada amaç, akan yazı etkinliklerinin okuma hızına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türünde metinler seçilerek çalışma yaptırılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerde de bu üç farklı metin türü kullanılmıştır. Öğrencilerin değişik türde metin okumaya yönelik ilgi ve alışkanlıklarının farklı olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple farklı metin türlerinde okuma hızları incelenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi: “Akan yazı etkinliklerinin okuma hızına etkisi nedir?” sorusudur.

1.4. Alt Problemler

1. Ön test sonuçlarına göre:
 - a. Deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Deney ve kontrol gruplarının şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Son test sonuçlarına göre:
 - a. Deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Deney ve kontrol gruplarının şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre:
 - a. Okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- b. Öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre:
- a. Okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Bilgilendirici metinlerde okuma hızları istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre:
- a. Okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
 - b. Öyküleyici metinleri okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Bilgilendirici metinleri okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin ön test, 1. ara değerlendirme, 2. ara değerlendirme ve son test sonuçlarına göre okuma hız gelişimleri nasıldır?
7. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin:
- a. Okuma hızlarında metin türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Okuma hızları hangi metin türlerinde farklılaşmaktadır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma öğrencilerin ilkokulda kazanıp hayatı boyunca kullanacağı bir beceridir. Küçük yaşlarda doğru ve anlamlı okuma becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu becerilerin yanında öğrencinin ilerleyen yaşlarda LGS, YKS, KPSS gibi gireceği sınavlarda okumayla ilgili bir beceri daha istenecektir. Bu beceri de hızlı okuma becerisidir. Hızlı okuma ve okuduğunu kavrama becerisini kazanmış bireyler bu tür sınavlarda ciddi avantaj sağlamaktadır (Kırkkılıç, 2014).

Bireylerin sınavlar dışında özellikle iş hayatlarında, günlük hayatlarında hızlı okuma yapması gereken durumlar olabilir. Örneğin kısa sürede okunacak raporlar, belli bir tarihe kadar okunması gereken kitaplar, zamanın kısıtlı olduğu yerlerde yapılacak okumalar sırasında bireyler hızlı okuma yapmak durumundadır. Bu yüzden bireylerin okuma hızlarını geliştirmeleri

gerekir. Hızlı okuma becerisi geliştirebilen bir yetenektir. Bu yetenekler ya kurslarla ya da hızlı okuma kitaplarındaki etkinlikler yardımıyla geliştirilebilir. Kursların ya da kitaplardaki etkinliklerin başlangıcında göz egzersizlerine yer verilmektedir. Bu etkinliklerle gözün görme alanı gelişmektedir.

Hızlı okuma günümüz için vazgeçilmez bir beceri olmaya başlamıştır. Günlük yaşantımızda birçok etkinlik ve sınav zamana karşı yapılmaktadır. Bu durum hızlı okumanın önemini arttırmaktadır. Hızlı okuma becerisine sahip olan kişi, girdiği sınavlarda zaman sıkıntısı yaşamaz, okunan konuyu bir bütün içinde daha kolay kavrar, zamanı daha verimli kullanır, okuma, ders çalışma ve öğrenme daha zevkli hale gelir, gözü daha az yorulur, zihinsel fonksiyonları daha verimli kullanır, verilmek istenen mesajı daha çabuk kavrar (Döğüşgen, 2013).

Hızlı okumayı geliştirmeye göz kaslarının gelişimiyle başlanmaktadır. Göz kaslarının gelişimi için birçok yöntem uygulanmaktadır. Bu yöntemlerin temeli göz egzersizlerine dayanır. Gözler bakılabilecek en sağa, en sola, en aşağı ve en yukarı hareket ettirilerek egzersizler yapılabilir. Bu egzersizlerle gözün görme alanı gelişmektedir. Bu çalışmada yapılan akan yazı etkinlikleriyle okuma yapmak da hızlı okumayı geliştirebileceği ön görülmektedir. Akan yazı etkinlikleri sağdan sola doğru hareket eden cümlelerin oluşturduğu metinlerdir.

Hızlı okuma okuyucuların kelimeleri daha hızlı görüp daha hızlı kavramasıyla yakından ilgilidir. Bu çalışmada da gözün hareketli yazıları kavramaya çalışacağı ve bu süreçte aktif görme alanının gelişebileceği ve gözün idman yaparak tembelliği üzerinden atacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu yöntemin öğrencilerin okuma hızını geliştireceği düşünülmektedir. Hızlı okumanın günümüzde artan önemini dikkate alarak öğrencilerin hızlı okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu çalışma akademik olarak önem arz etmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlar üzerinden temellendirilmiştir:

- Okutulacak metinlerle öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı varsayılmıştır.
- Kontrol altına alınamayacak değişkenler her iki grupta da aynı etkiye sahiptir.
- Ölçüm sırasında öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Araştırma, çalışmaya katılacak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerle sınırlıdır.
- Çalışma deney grubuna uygulanacak 12 haftayla sınırlıdır.
- Deney ve kontrol gruplarında farklı öğretmenler olması araştırma için bir sınırlılıktır.

1.8. Tanımlar

Okuma: “Okuma; gözlerinin gördüğünü resmetmesinden, ses organlarının da resmedilenleri çeşitli hareketlerle canlandırmasından meydana gelen ve bütün bu eylemlerle birlikte zihnin algılaması ile oluşan karmaşık bir bütündür” (Çelik, 2011: 14).

Hızlı okuma: Okuyucuların bir dakikada okudukları harf ya da kelime sayısıdır.

Akan Yazı: Camtasio Studio 8 programıyla hazırlanan sağdan sola doğru hareket eden yazılardır.



2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Literatür incelendiğinde okuma hızını konu alan tezler ve akademik makaleler mevcuttur. Bu çalışmalarda farklı yöntemlerin okuma hızına etkisinin incelendiği görülürken, bazı çalışmalarda ise çalışılan grubun farklı özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda okuma hızının yanında aynı çalışmalarda okuduğunu anlama, akıcı okuma, prozodik okuma gibi becerilerin de işlendiği görülmüştür.

2.1. Yurt Dışı Çalışmalar

Rasinski, Padak, Linek, Sturtevant'ın (1994) yaptığı çalışmada akıcı okumayı geliştirme adına ikinci sınıflarla çalışmışlardır. Deneysel olarak yapılan çalışmada tekrarlı okuma ve model alınarak yapılan okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Çalışmalar 10-15 dakika kadar sürmüş 50-150 kelime arası kısa metinlerle sürdürülmüştür. Çalışma iki hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda deney grubunun okuma hızlarında anlamlı bir ilerleme görülmüştür.

Kuhn ve Stahl (2003) akıcı okumanın öğrencilerin okuma becerilerini ve bu becerilerin başarılarına katkısını incelemek için literatürdeki çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada etkili bir şekilde verilecek akıcılık eğitiminin otomatik sözcük tanımanın ötesine geçeceği, yardımcı yaklaşımların yardımcı yaklaşımlara göre daha etkili olduğu, rekabetçi yaklaşımların ise net bir avantaj sağlamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Stahl, Heubach ve Holcomb'un (2005) okuma akıcılığını geliştirme amacıyla yaptıkları çalışmada iki yıllık bir çalışma süresini kapsayan akıcılık amaçlı okuma yöntemini tasarlamaya çalışmışlardır. Yöntem okuldaki çalışmaların benzerlerinin evde de yapılmasını öngörmektedir. Hikâyenin sınıf içerisinde sesli okunması ve görselleştirilmesini içermektedir. Tasarlanmaya çalışılan yeni yöntemin temel bileşenleri koro okuma, eşli okuma, eko okumadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerileri beklenenden daha fazla artış göstermiştir.

Morra ve Tracey'in (2006) yaptığı çalışmada amaç birden fazla akıcı okumayı geliştirebilecek yöntemin etkisini incelemektir. Sesli okumada problem yaşayan 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada akıcı okumayı geliştiren tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma yöntemlerini çalışmışlardır. Bu yöntemler çalışmalarda 8 haftalık bir süreçte haftada 2-3 kez ve 20-30 dakika sürecek şekilde dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Sesli kitap modellemesi ve öğretmen modellemesinden sonra öğrencilerin metinleri okumaları sağlanmıştır. Öğrencilere okutulmak için seçilen metinler öğrencilerin seviyelerine göre daha hafif ve bağımsız okuma seviyesine göre seçilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin sesli okuma becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda tek bir akıcı okumayı geliştirecek yöntem kullanmak yerine birden fazla yöntem kullanmanın daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Spear ve Swerling'in (2006) yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerin kolay metinlerde sesli okuma akıcılığı incelenmiştir. Katılımcılar 29 erkek 32 kız olmak üzere toplam 61 kişidir. Çalışmada öğrenciler iki farklı okul türünden gelmişlerdir. Öğrenciler üçüncü sınıfın ocak ve şubat ayında teste tabi tutulmuşlardır. Bu testler kelime tanımlama, dinleme anlama, başlık tanıma ve bağımsız okuma testleridir. Çalışmada ilk yıl çocuklara zevk için bağımsız okuma yaptırılmış, bir yıl sonra dördüncü sınıfta zorunlu okuma değerlendirmesi yaptırılmıştır. Metne maruz kalmanın okuma akıcılığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Huang, Nelson ve Nelson'in (2008) yaptığı çalışmada okuma akıcılığını arttırmak için tekrarlı okuma çalışmalarını iki ikinci sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Bu öğrenciler okuma konusunda başarıları düşük öğrencilerdir. Öğrenciler gönüllü lise öğrencileriyle eşleştirilerek çalışma yapılmış öğrencilere okumaları bu lise öğrencileri yaptırmışlardır. Lise öğrencileri bu okuma yöntemiyle ilgili gerekli eğitimi almıştır. Haftada 6 defa 30 dakikalık seanslarla uygulamaya yapılmış ve uygulama 10 hafta sürmüştür. Çalışma sonrasında kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir.

Kim, Wagner ve Foster (2011) yaptıkları çalışmada 316 birinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Sesli okuma sessiz okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada akıcı okuma becerisine sahip olan ve olmayan öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Sesli ve sessiz akıcı okuma arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca akıcı okuma becerisine sahip olan öğrenciler diğer öğrencilere göre okuduğunu anlama konusunda daha avantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yeganeh'in (2012) tekrarlı okumanın akıcı okuma üzerindeki etkisini incelediği araştırmada tek dilli ve iki dilli katılımcılarla çalışmıştır. Yarı deneysel desende yaptığı araştırmasında 8 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun akıcı okuma (dakika başına kelimeler) becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Strickland, Boon ve Spencer (2013) tarafından literatür taraması şeklinde yapılan çalışmada 2001-2011 yılları arasında yayınlanan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı 19 adet çalışma bulunmuştur. Tekrarlı okuma çalışmaları dört ana yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür. Bu yaklaşımlar birincil müdahale olarak tekrarlı okumalar, diğer okumalara göre tekrarlı okumalar, diğer okumalarla beraber tekrarlı okumalar, okuma programının bir parçası olarak tekrarlı okuma. Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda tekrarlı okumanın okuma akıcılığını geliştirecek etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller'in (2014) yaptığı çalışmada bilgisayar tabanlı sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlama ve genel okuma üzerindeki etkilerini

incelemişlerdir. Çalışmaya 23 okuldan dörtten onuncu sınıfa kadar toplam 16143 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan 5758 öğrenci deney grubunu 10385 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Uygulamaya katılan öğrencilerle altı ay boyunca yaklaşık olarak 40 ders saati çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgularda katılımcıların hepsinin sessiz okuma akıcılığı konusunda ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Therrien ve Hughes'in (2008) yaptıkları çalışmada öğrenme engeli olan öğrencilerle tekrarlı okuma ve 5N1K yöntemiyle soru üretme yöntemi kullanmışlardır. Bu iki grubun sonuçları karşılaştırıldığında tekrarlı okuma yapan grubun okuduğunu daha iyi anladığı ve okuma hızında ilerleme olduğu gözlenmiştir.

Cerasale (2009) yaptığı çalışmada hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bilgisayar destekli tekrarlı okumanın okuma performanslarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmayla okuma alanında yapılacak çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmada problem cümlesi "Bilgisayar destekli tekrarlı okuma hafif zihinsel engelli ortaokul öğrencilerinin okumalarını geliştiriyor mu?" şeklindedir. Altıncı sınıf 3 öğrenciyle sekizinci sınıf 2 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmada öğretim düzeyinde metinler kullanılmıştır. 67 gün süren uygulama sonucunda bir 6. sınıf, iki 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları gelişmiş, dakikada doğru okudukları kelime sayısı artmıştır.

Skinner, Williams, Morrow, Hale, Neddenriep ve Hawkins'in (2009) yaptığı çalışmada okuma anlama oranı, okuma hızı ve kavramayı incelemiştir. Dört, beş ve onuncu sınıf öğrencilerinden toplanan veriler pearson korelasyon analizine ve eş zamanlı regresyon analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların hepsiyle üç oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar geniş okuma kümeleri, 400 kelimelik metni sesli okuma ve anlamadır. Çalışma sonucunda çalışılan 4., 5. ve 10. sınıfların okuduğunu anlamada okuma hızının önemli olduğuna ulaşılmıştır.

Carver'ın (1989) yaptığı çalışma sonucunda her bireyin kendine göre bir okuma hızının olduğunu belirtmiştir. Bu okuma hızı düzeyine de okuma düzeyi adını vermiştir. Bu okuma oranı her birey için her yılda sabit bir miktar artmaktadır. Bu miktar 10 ile 20 kelime arasında değişmektedir.

Kana'an, Rab ve Siddiqu'nin (2014) yaptığı çalışmada görme açısının genişlemesinin okuma hızına ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmacılar öğrencilerin okuma yeteneğinden yoksun olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu çalışma bu soruna bir çözüm bulmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüş açısının genişletilmesinin okuma hızına etkisi incelenmiştir. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Testler için yaklaşık olarak eşit uzunlukta iki metin ve bu metinlerle ilgili 10'ar sorudan oluşan iki test kullanılmıştır. Çalışmada her biri 25'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ön testte kontrol grubu okuma hızı ortalama 76,6 iken son testte 74,9 olarak bulunmuştur. Deney grubunun ise ön testte

okuma hızı 73,6 iken son testte 102,3 olarak ölçülmüştür. Buna göre çalışma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre okuma hızında belirgi bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paige (2011) tarafından yapılan çalışmada koro okumanın bir türü olan tam sınıf koro okuma çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sosyoekonomik düzeyi düşük Afrikalı ve Amerikalı öğrencilerin çoğunlukta bulunduğu bir sınıfta yapılmıştır. Koro okuma çalışmalarında öğrencilerin ilgisini çeken bilgi verici metinler kullanılmıştır. Haftanın dört günü sürdürülen çalışmada öğrencilerin okumaları ses kaydı altına alınarak izlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde ve okuma hızlarında iyileşmeler gözlenmiştir.

Fujita ve Yamashita'nın (2014) yaptığı çalışmada Japon Lisesi'ndeki öğrencilerin okuma hızları ile okuduklarını anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya bir lisedeki 3-3,5 yıl İngilizce tecrübesi olan 148 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin testlerde yaptıkları hatalar ve yapılan korelasyon analizi sonucunda katılımcı sayısı 125'e düşmüştür. Değişkenlerin gruplar arasındaki istatistiksel farkı tek yönlü anova ve çoklu karşılaştırmalarla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlamaları arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Literatürün özeti: Yurt dışı çalışmalar incelendiğinde genellikle deney ve kontrol gruplarının olduğu deneysel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma sonuçlarında deney grubu lehine değerler yüksek bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada da her bireyin farklı okuma hızlarına sahip olduğu belirtilmiştir. Okuma hızını geliştirmeye yönelik teknikler arasında koro okuma, eşli okuma, eko okuma ve tekrarlı okumanın kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca okuma türüne göre hızlı okuma çalışmaları, görme açısının genişletilmesine yönelik okuma çalışmalarına da rastlanılmıştır. Okuma hızı ve okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalar da mevcuttur.

2.2. Yurt İçi Çalışmalar

Güneri'nin (1987) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanması konulu tezinde öğrencilerin okuma hız puanlarını 66,18 olarak bulmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hızlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında kızların okuma hızları puanları ortalaması 68,73; erkeklerin ortalaması 63,64'tür. Yapılan t testi sonucunda iki değer arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin okuma hızları ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sosyoekonomik düzey düştükçe okuma hızı puanları düşmektedir. (Üst=74,40; Orta=65,72; Alt=60,16) aradaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan varyans analizinde öğrencilerin okuma hızları ile sosyoekonomik durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tazebay'ın (1995) ilkokul 3. ve 4. sınıflarla yaptığı çalışmada sesli okumada öğrencilerin ortalama 80,65 sözcük okuduğunu bulmuştur. Örnekleme giren öğrencilerden en hızlı okuyanı

139,2 ve en yavaş okuyanı ise 21,75 sözcük okumuştur. Sessiz okumada ise örnekleme giren öğrenciler ortalama 97,18 sözcük okumuştur. Örnekleme giren öğrencilerden en hızlı okuyanı 224,73 kelime okurken en yavaş okuyanı ise 32, 53 kelime okumuştur.

Kayıran ve Ağaçkırın'ın (2018) yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma hızları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre okuma hızlarına bakıldığında kız öğrencilerin dakikada ortalama okuduğu kelime sayısı 38,40 iken erkeklerin 39,46'dır. Bu sonuçlara göre erkek ve kız öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin anne öğrenim düzeyine göre okuma hızlarına bakıldığında anne öğrenim düzeyi arttıkça okuma hızları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin baba öğrenim düzeyine göre okuma hızlarına bakıldığında baba öğrenim düzeyi arttıkça okuma hızları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre okuma hızlarına bakıldığında okul öncesi eğitimi alanların ortalaması 41,27; okul öncesi eğitimi almayanların ortalaması 34,47 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre okuma hızları arasına bakıldığında alt düzeydekilerin ortalaması 33,49; orta düzeydekilerin ortalaması 37,02; üst düzeydekilerin ortalaması 46,39 olarak bulunmuştur. Farklı sosyoekonomik duruma göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okuma hızları ile okuduklarını anlama arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

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

Durukan'ın (2013) Türkçe öğretmen adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerini incelediği araştırmasında Türkçe öğretmenliği okuyan 306 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Çalışmada 10610 harflik iki metin katılımcılara okutulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre veriler incelendiğinde kız öğrenciler tarafından metinlerin ortalama okuduğu süre 254,27 sn; erkek öğrenciler tarafında ortalama okuduğu süre 223,62 sn'dir. Cinsiyet değişkenine göre okuma hızlarında anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre okuma hızları verileri incelendiğinde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Akpınar'ın (2009) ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma görsel sunu öğrenme alanının değerlendirilmesini yaptığı çalışmada 550 sınıf öğretmenine likert tipi ölçek uygulamıştır. Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrenme sürecine katkıları hususunda öğretmenler bu etkinliklerin hızlı okumayı geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Keskin (2012) tarafından yapılan bir çalışmada eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada okuması zayıf olan 39 öğrenciyle çalışılmıştır. Her üç yöntemle de çalışma grupları oluşturulmuş ayrıca bir de kontrol grubu kurulmuştur. Üç yöntemin uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuma hızlarında artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise böyle bir gelişme olmamıştır. Bu üç yöntemden okuma hızını en çok geliştiren yöntemin yapılandırılmış okuma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol'un (2014) yapılandırılmış okuma yönteminin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelediği tez çalışmasında üçüncü sınıf öğrencileriyle deneysel olarak çalışmıştır. Araştırmada 28 öğrenciden oluşan deney grubu ve 30 öğrenciden oluşan kontrol grubuyla çalışılmıştır. Çalışma sürecinde deney grubuyla 12 haftada toplam 40 uygulama yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları öncesi ve sonrasında okuma hızı becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi sonucuna göre yorumlanmıştır. Bu sonuca göre deney grubunun ön testten aldığı okuma hızı puanı ile son testten aldığı okuma hızı puanı anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Deney grubunun uygulama öncesi okuma hızı ortalaması 47.18 iken uygulama sonrası okuma hızı ortalaması 81.37 düzeyine çıkmıştır.

Başaran'ın (2014) 4. sınıf öğrencilerinin kağıttan okuma ve ekrandan okumanın okuma hızı, okuduğunu anlama ve metne karşı tutumlarına etkisini incelediği çalışmada kağıttan okumayla ekrandan okumanın okuma hızına etkisi hususunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı çalışmada hikâye edici ve bilgilendirici metinleri kağıttan okuma ve ekrandan okuma arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışmada bu okuma türlerine göre cinsiyet değişkeni arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada okumaya karşı geliştirilen tutum hikâye edici ve bilgi verici metinleri okuma hızını etkilemektedir. Öğrencilerin haftada okudukları kitap sayısı da okuma hızı üzerinde manidar bir etkisi yoktur.

Bulut'un (2016) tekrarlı okumanın sesli ve sessiz okuma akıcılığına etkisini incelediği çalışmada 4. sınıf öğrencileriyle deneysel çalışmıştır. Tekrarlı okuma yöntemini deney grubuyla 10 hafta boyunca uygulamıştır. Çalışmada sesli okuma akıcılığına ait değişkenler olan hız, doğruluk ve prozodi incelenmiştir. Hız ve doğruluk değişkenlerini video kayıta alarak incelemiştir. Çalışma sonrasında deney ve kontrol grubunun okuma hızları ve doğruluk puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Luma'nın (2002) yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını tespit ettiği araştırmada 60 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hataları ve alışkanlıklarıyla ilgili ölçümler yapılmıştır. Deney grubunda geleneksel yöntemden daha yoğun bir program uygulanmıştır. Süreç sonunda okuma hızında ve diğer becerilerde kontrol grubuna göre daha olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Akçamete ve Güneş'in (1992) üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi isimli yaptığı çalışmada tam okuma ve seçmeli okuma hız ve anlamalarını tespit etmeye çalışmıştır. Bunun için üniversite öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla çalışmışlar, deney grubuyla 15 hafta süreyle haftada 2 defa etkili ve hızlı okuma kursu uygulaması yapmışlardır. Deney ve kontrol gruplarının son test analizinde tam okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test analizinde tam okuma hızlarında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca uygulama sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre tam okumada hız ve anlama bakımından, seçmeli okumada anlama bakımından daha başarılı olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Dağ (2010) tarafından yapılan bir çalışmada okumada yapılan hatalar ve öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüklerinin akıcı okumayı etkilediği belirtilerek bu sorunları gidermek için 3P (Pause, Prompt, Prise) metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları notlamalara, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, sıklıkla kendi kendini düzeltme, tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma yapma, uzun cümle ve kelimeleri kendi tamamlama, başını sağa ve sola hareket ettirme, içten okuma gibi okuma hataları yapmışlardır. Bu okuma hataları öğrencilerin akıcı okuma unsurlarından biri olan okuma hızını da olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerle yapılan 39 saatlik bir uygulama sonucunda öğrencilerin okuma hataları azalmış ve akıcı okuma becerileri gelişmiştir.

Yüksel (2010) yaptığı çalışmada okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin kelime kutusu stratejisi ve paragrafı önceden dinletme stratejisini kullanarak okuma becerilerinde ilerleme kaydetmeye çalışmıştır. 33 saatlik uygulama sonucunda öğrencinin okuma hızı dakikada 40 kelimeyken uygulama sonrası 61 kelimeye çıkmıştır. Bu artış kayda değer bir artıştır.

Baştuğ ve Keskin'in (2012) okuma becerilerini okuma ortamına göre (ekran-kağıt) karşılaştırdığı makalesinde okuma hızı, doğruluk ve anlama becerilerini incelemiştir. Betimsel tarama modeliyle yaptığı araştırmada 88 öğrenciyle çalışmıştır. Okuma hızını ölçmek için video kayıtlara alınan okumalarda öğrencilerin dakikada kaç kelime okudukları incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında okuma hızında kağıttan okuma lehinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Keskin ve Akyol'un (2014) Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi isimli makalesinde akıcı okuma becerisini kazanamamış 9 öğrenciyle 24 saatlik bir çalışma yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda

yapılandırılmış okumanın okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Turan'ın (1998) "Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Gücüne Etkisi" adlı tez çalışmasında eğitilebilir zihinsel engelli 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu değişkenlerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerine etkileri incelenmiştir. Gruptaki öğrencilerin sesli okuma hızları ortalama dakikada 64,244 kelimedir. En hızlı okuyan öğrenci dakikada 108,00 kelime okurken en yavaş okuyan öğrenci dakikada 22,00 kelime okumuştur. Öğrencilerin sessiz okuma hızları ise ortalama dakikada 86,780 kelimedir. En hızlı okuyan öğrenci dakikada 141,00 kelime okurken en yavaş okuyan öğrenci dakikada 11,00 kelime okumuştur. Eğitilebilir zihinsel engelli 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark sessiz okuma lehine bulunmuştur. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları okuduklarını anlamalarını etkilememektedir.

Teymen'in (2014) az gören öğrencilerde punto büyütme, büyüteç kullanma ve uyarlanmış bilgisayar teknolojisinin okuma hızına etkisini incelediği tezde görme engelliler okulunda öğrenim gören ve az gören üç öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda üç katılımcı için de en etkili yöntemin büyüteç kullanma yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Özmen'in (2005) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarını bildikleri ve bilmedikleri metinlerde karşılaştırdığı makalesinde iki öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bildikleri metinlerdeki okuma hızının bilmedikleri metinlerdeki okuma hızından daha fazla olduğu gözlenmiştir.

İlter'in (2018) yaptığı araştırmada 5. sınıf öğrencilerinden 40 öğrenciyle deney ve kontrol grupları oluşturarak çalışılmıştır. Deney grubuyla 6 hafta süren uygulama yapılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için öykü, deneme ve resimli öykü türünde metinler öğrencilere okutulmuştur. Çalışma sonunda deney grubunun öykü türündeki metinleri okuma hızları ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ön test sonucu 128,70 iken son test sonucu 203,35'tir. Bu sonuçlara göre öykü türü okuma hızında deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun deneme türündeki okuma hızları puanları ön test sonuçları 100,27 iken son test sonuçları 143,15'tir. Ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin deneme türü okuma hızlarında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun resimli öykü okuma hızları puanları ön test 120,75; son test 204,05 olarak bulunmuştur. bu sonuçlara göre deney grubunun resimli öykü okuma hızı puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarına olumlu şekilde katkı sunduğu sonucuna varılabilir.

Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu'nun (2011) sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama üzerine yaptıkları çalışmada 185 öğrenciyle çalışmışlardır.

Çalışmada öğrencilerin farklı metin türlerine göre sessiz okuma hızları, öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeylerine göre sessiz okuma hızları, sessiz okuma hızlarının cinsiyete göre değişip değişmediği, sessiz okuma hızlarının anne baba eğitim öğretim düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin gazete haberi, bilimsel metin ve deneme türü metinleri sessiz okuma hızlarında en başarılı oldukları metin deneme türü metindir. Başarının en düşük olduğu metin türü ise gazete haberi metinleridir. Çalışmada dakikada okunan kelime sayısı ortalama 157.1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sessiz okuma hızlarının okulların sosyoekonomik duruma göre değişip değişmediği incelendiğinde yüksek orta ve düşük düzey olarak gruplandırılan okulların sessiz okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre sessiz okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında ise kız öğrenciler dakikada ortalama 159.41; erkek öğrenciler ise 153.64 kelime okumuşlardır. Bu duruma göre sessiz okuma hızlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeylerine göre sessiz okuma hızlarına bakıldığında hem annelerin hem de babaların eğitim durumları ve öğrencilerin sessiz okuma hızlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Coşkun'un (2002) tez çalışmasında farklı sosyoekonomik şartlara sahip okullardan seçilen 160 lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin gazete haberi okuma hızları dakikada 155,9; bilimsel metin okuma hızları dakikada 140,4; edebi metin okuma hızları dakikada 146,8 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan üç farklı metin türünün okuma hızlarıyla okuduğunu anlama arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Coşkun'un (2003) lise 2. sınıf öğrencilerinin etkili okuma becerilerine yönelik yaptığı araştırmada 160 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin farklı metin türlerine göre sessiz okuma hızları ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda en başarılı olunan metin gazete haberi metni olmuştur. En başarısız metin türü ise bilimsel metin türüdür. Ortalama dakikada okunan kelime sayısı ise 147,7 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sessiz okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bay (2010) tarafından yapılan çalışmada ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine bakılmıştır. Çalışmada 116 1. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrencilerin ölçülmek istenen becerileri 8 ay boyunca gözlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden %16'sı birinci sınıf düzeyinde; %43'ü ikinci sınıf düzeyinde; %25'i üçüncü sınıf düzeyinde; %11'i dördüncü sınıf düzeyinde; %5'i ise beşinci sınıf düzeyindedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin %84'ü buldukları sınıfın üzerinde okuma hızlarına sahiptir. Buna göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma hızları genel anlamda seviyelerinden üsttedir. Ayrıca kızların erkeklere göre daha hızlı okuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2006) çözümlene yöntemiyle okuma öğrenen ikinci sınıfların okuma hızı, okuduğunu anlama ve okumada doğruluk düzeylerini incelediği tez çalışmasında 150 2. sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda okuma becerisini çözümlene yöntemiyle öğrenmiş 2. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyi orta düzeyde, okuma hızları ve doğru okuma düzeyleri orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş ve Yıldız (2011) okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenmiş 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını incelemişlerdir. Doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama boyutlarının incelendiği araştırmada veriler gözlem tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 49 tanesi ses temelli cümle yöntemiyle, 50 tanesi çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenmişlerdir. Çalışma sonucunda cümle çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuma hızları ortalaması 75,38; ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuma hızı ortalaması 79,36 bulunmuştur. Bu ortalamalara göre farklı iki yöntemle okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şahin'in (2011) yaptığı çalışmada farklı yöntemlerle okuma yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle sesli okuma hızlarının karşılaştırılmıştır. Çalışma ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen 24 öğrenciden oluşan deney grubu ve cümle çözümlene yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen 31 öğrenciden oluşan kontrol grubuyla yapılmıştır. Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenmiş deney grubu dakikada yaklaşık 158 kelime; cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenmiş kontrol grubu dakikada yaklaşık 151 kelime okumuştur. Bu sonuçlara göre iki grubun okuma hızları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin sesli okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Soysal'ın (2015) hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi araştırdığı tez araştırmasında 26 öğrenciden oluşan deney ve 26 öğrenciden oluşan kontrol grubuyla çalışmıştır. Çalışmada kontrol grubu Türkçe eğitim öğretim programına devam ederken deney grubunda programın yanı sıra 8 hafta süren hızlı okuma teknikleri eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızı arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile okuma hızları arasında ise olumlu yönde zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Kaçar'ın (2015) yaptığı çalışmada 7. sınıf öğrencileriyle hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya ve okuma tutumuna etkisi araştırılmıştır. Deneysel araştırma olan bu çalışmada deney grubuyla 21 saatlik hızlı okuma eğitimi yapılmış kontrol grubu mevcut eğitim öğretim programına devam etmiştir. Çalışmada makale, mektup ve sohbet türü olmak üzere 3 farklı metin türünün okunması sonucu veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda deney

grubunun makale türünde okuma hızının ortalaması 370,22; kontrol grubunun okuma hızı ortalaması 284,31'dir. Deney ve kontrol grubunun makale okuma son test puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun mektup türünde sessiz okuma hızları ortalaması 378,72; kontrol grubunun ortalaması 274,90'dır. İki grubun mektup okuma hızı puanları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun sohbet türünde okuma hızı puanları ortalaması 369,72; kontrol grubunun okuma hızı ortalamaları 278,59'dur. İki grubun sohbet türü okuma hızlarında arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Dedebali'nin (2008) yaptığı çalışmada hızlı okuma tekniklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma hızına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada ikişer tane deney ve kontrol gruplarını oluşturulmuştur. Bu gruptaki 48 öğrenciden veri toplanmıştır. Deney grubunda Türkçe ders programının yanı sıra hızlı okuma teknikleri, kontrol grubunda ise sadece Türkçe ders programı yürütülmüştür. Deney grubuyla altı haftalık bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sessiz okuma hızları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu ölçüm için de tek farklı metin türünde okuma yaptırmanın yanı sıra sonuçlar verebileceği düşünülerek üç farklı metin türünde okuma yaptırılmıştır. Bu metin türleri gazete haberi türünde bir metin, bilimsel bir metin ve deneme türünde bir metindir. Bu çalışmanın sonucunda, bilimsel metin, gazete haberi, deneme türü metinlerde deney grubu lehine okuma hızlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Dedebali ve Saracaloğlu (2010) 48 sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla çalışmışlardır. Çalışmada iki deney ve iki kontrol grubu vardır. Deney grubuna Türkçe ders programının yanı sıra 6 haftalık hızlı okuma etkinlikleriyle çalışma yaptırılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan son testte hızlı okuma etkinliklerinin okuma hızını arttırdığı görülmüştür.

Bozan'ın (2012) tez çalışmasında hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılının ilk yarısında Çanakkale'nin Biga ilçesindeki Biga Anadolu Öğretmen Lisesi'nin üç sınıfında öğrenim gören 40 lise 2. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Kontrol grubunda normal ortaöğretim eğitim öğretim programı işlenirken deney grubunda bu programın yanında hızlı okuma eğitimi etkinlikleri de yürütülmüştür. Deney grubuyla 5 haftalık uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun gazete yazısı okuma hızlarının ön test sonucu ile son test sonucu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun hikâye metni ön test sonucu ile son test sonucu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun makale türü ön test sonucu ile son test sonucu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yalçın, Çeltik ve Altınok'un (2017) 1. sınıf hukuk fakültesi öğrencilerinin hızlı okuma becerilerini değerlendirdiği çalışmada öğrencilere 10 haftalık hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin eğitim sonunda sessiz okuma hızı ölçümlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu eğitim sonucunda sessiz okuma hızlarında bakılmıştır. Eğitim öncesi öğrencilerin sessiz okuma

hızı ortalamaları 181.15 iken eğitim sonrası sessiz okuma hızları ortalama 369.34' çıkmıştır. Bu aradaki fark hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin sessiz okuma hızlarının artmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Baştuğ'un (2012) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği doktora tezinde farklı cinsiyet ve başarı durumuna sahip ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Çalışmada ikinci sınıfların hızlı okuma ortalamaları 60.61; üçüncü sınıfların hızlı okuma ortalamaları 63.16; dördüncü sınıfların hızlı okuma ortalamaları 78.94 ve beşinci sınıfların hızlı okuma ortalamaları 97.07 bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hızlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında erkek öğrencilerin okuma hızı ortalaması 71.63; kız öğrencilerin okuma hızı ortalaması 78.25 bulunmuştur. Arada fark olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında farklı sosyoekonomik durumda olan öğrenciler arasında okuma hızları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için çoklu karşılaştırma testi yapıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma hızlarına ait başarının da arttığı görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre okuma hızlarının analizine bakıldığında farklı sınıf düzeyine ait öğrenciler arasında okuma hızı puanları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca beşinci ve dördüncü sınıfların okuma hızları üçüncü ve ikinci sınıfların okuma hızlarından daha yüksektir. Öğrencilerin metin türüne göre okuma hızları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında ise hikâye edici ve bilgi verici metinleri okuma hızları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda öğrencilerin okuma hızı puanları metin türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca çalışmada doğru okuma ve okuma hızı arasında orta düzey bir ilişki; okuma hızı ve prozodi arasında yüksek düzey bir ilişki; okuma hızı ve anlama arasında yüksek düzey bir ilişki bulunmuştur.

Baştuğ ve Kaman'ın (2013) üst, orta ve düşük okuma düzeylerine sahip öğrencilerle yaptığı çalışmada akıcı okuma ve anlama becerilerine Nörolojik Etki Yönteminin (NEY) etkisini incelemiştir. Çalışma dördüncü sınıfta okuyan dokuz öğrenciyle yapılmıştır. Öğrenciler düşük orta ve üst düzey okuma başarısına göre üçer gruba ayrılmıştır. Öğrencilerle toplam 30 uygulama yapılmıştır. Bu uygulama öncesi ve sonrası yapılan test sonuçlarının analizine göre öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca sadece okuması düşük düzeyde olan öğrencilerin değil orta ve üst düzey okuma başarısı gösteren öğrencilerin okuma hızlarında da anlamlı bir artış görülmüştür.

Kaya'nın (2016) akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik yaptığı boylamsal bir çalışmada birinci sınıfın ve ikinci sınıfın sonlarında 27 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu verilerin analizi sonucunda bu öğrencilerinin okuma hızlarının yeteri düzeyde geliştiği

görülmüştür. Aynı verilerle okuma hızlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine t testi ile bakılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gözler ve Paris'in (2018) ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türüne göre incelediği çalışmada çeşitli değişkenlere göre okuma hızlarına da bakılmıştır. Çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin okumaları video kamera kayıt altına alınmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların okuma hızları, okul türleri, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Literatürün özeti: Geçmişten günümüze kadar hızlı okumayla ilgili yapılan birçok araştırma vardır. Bu çalışmalara bakıldığında birçok araştırma hızlı okuma gelişimini geliştirmeyi doğrudan hedef almamış akıcı okumanın bir alt boyutu olarak hızlı okumayı incelemiştir. Ayrıca yine yapılan çalışmaların çoğunda hızlı okumanın yanında okuduğunu anlama da araştırma konusuna dâhil edilmiştir. Yapılan okuma hatalarının da okuma hızını düşürdüğü düşünülmekte ve çalışmalarda bu hataların da düzeltilmesi üzerinde durulmuştur. Farklı okuma materyallerine göre de okuma hızları incelenmiştir.

Hızlı okumayla ilgili yapılan çalışmaların genel olarak deney ve kontrol gruplarının olduğu deneysel desenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalar, gerek ilkokul, gerek ortaokul, lise gerekse üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bazı çalışmalarda da özel gereksinimli çocukların okuma hızlarının geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Çalışmalarda uygulamaların yapıldığı zaman aralıklarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda öğrencileri sesli okuma hızlarının yanında sessiz okuma hızlarının da ölçüldüğü ayrıca okunan metnin türüne göre okuma hızlarının belirlendiği görülmüştür. Çalışmalarda öğrencilerin okuma hızları, cinsiyet, sosyoekonomik durum, ailenin eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

İncelenen çalışmalarda katılımcıların okuma hızını arttırmak için hızlı okuma teknikleriyle uygulama yapılmasının yanında eko okuma, tekrarlı okuma, koro okuma yöntemleriyle de etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızını arttırmak için kullanıldığı görülmüştür. İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin de okuma hızlarının ölçüldüğü çalışmalar mevcuttur.

Çalışma sonuçlarında genel olarak kullanılan yöntemlerin okuma hızlarını olumlu şekilde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunamayan çalışmalar çoğunluktadır.

2.3. Araştırmanın Kuramsal Temelleri

İlk okuma yazma süreci okul öncesinde yapılan etkinliklerle başlar ve öğrencilerin ilkokul 1. sınıfta okuma yetisine ulaşması beklenir. Bu sürecin başlangıcında öğrencilere düzenli

çizgi çalışmalarıyla yazma eğitimi verilir. Sesler verildikçe yazma eğitimiyle paralel olarak okuma eğitimi de verilmeye başlanır. Her bir ses verildiğinde yeni heceler, kelimeler, cümleler ve metinler öğrencilere okutturulur. Öğrencilerin okumalarının zamanla hızlanması beklenir. Okuma hızının artması için çeşitli yöntem teknikler, farklı metinler ya da araçlar kullanılabilir.

MEB, 2017’de eğitim öğretim programında güncellemeye gitmiş ve mevcut Türkçe Öğretim Programı’nda birtakım değişiklikler yapmıştır. Bu değişikliklerden biri bitişik eğik yazının yanı sıra dik temel harflerin de okuma yazmada kullanılmasının serbest edilmesidir. Bu değişiklikle 1. sınıflarda yazı ve okuma alanında dik temel harfler daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca bir önceki programda olduğu gibi ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine devam edilmiştir. Programa (MEB, 2017) göre bu yaklaşımda ilk okuma yazma sürecinde izlenecek aşamalar şunlardır:

- 1) İlk okuma yazmaya hazırlık
 - a) Dinleme eğitimi çalışmaları
 - b) Parmak, el, kol kaslarını değiştirme çalışmaları
 - c) Boyama ve çizgi çalışmaları
- 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
 - b) Harfi okuma ve yazma
 - c) Harflerden, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - d) Metin okuma
- 3) Bağımsız okuma ve yazma

Yaşadığımız bu dönemin bilgi çağı olması nedeniyle yaşamımızın her alanında bilgi edinmekle karşı karşıya kalmaktayız. Bu bilgiler gazete, dergi, kitap ya da internet üzerinden edinilmektedir. Bu bilgiler ancak etkili bir okuma becerisiyle edinilebilir. Bu yüzden etkili okuma becerisine sahip olmak gereklilik hatta zorunluluktur (Karadağ ve Yurdakul, 2016).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanma ve okuma becerilerini geliştirmeleri ilkökulda şekillenmektedir. Öğrenciler okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, sorgulayan, analiz eden, önceki bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kurarak yeni bilgilere ulaşmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilmelidir (Akyıldız, 2006).

Okuma bireylerin yorum yapma, kavrama ve yakın çevresini anlama yönlerini geliştirir. Ayrıca insanların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analiz, sentez, karar verme gibi yeteneklerini de arttırır. Birey içinde yaşadığı topluma ve çevreye uyum sağlamak zorundadır. Bir başka deyişle sosyalleşmelidir. Okuma becerisinin gelişmesiyle insanın sosyalleşmesi aynı ölçüde gelişir. Okuma en başta bireyin kendi yaşamını kolaylaştırır. Aynı zamanda kişiliği

sağlamlaştırır. Okuyan insan yaşadığı olayların sonuçlarını doğru tahlil ederek hayatında doğruyu bulabilir (Nuhoglu, 2018).

Okuma, Türkçe dersinin dört temel dil becerisi içerisinde kendine yer bulurken, bilgi edinmenin temel vasıtası olarak bireylere hayatları boyunca öğrenme sürecinin önünü açmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin neredeyse tamamında okumayla bilgi edinilmekte ve eğitim-öğretim kademeleri okumaya göre düzenlenmektedir (Aytan, 2015).

Etkili okuma becerisi kazandırma okuma eğitiminin temel amaçlarından biridir. Tankersley (2005)'e göre etkili okuma becerisine sahip olan bireylerde şu özellikler bulunur (Akt: Pilten, Temur, Şahin ve Demir, 2009):

1. Kelimeleri hızlı tanır.
2. Kendi seviyelerine göre yeterli kelime bilgisine sahiptir.
3. Akıcı okur.
4. Okuma esnasında tonlama ve vurguları doğru kullanır.
5. Okuduklarını anlar ve hatırlar.
6. Okudukları bölümü özetler ve tartışır.
7. Okuduklarıyla ilgili analiz ve yorum yapar.

Etkili okuma becerisine sahip bireylerin özelliklerine bakıldığında kelimeleri hızlı tanır maddesi okuma hızıyla ilişkilidir. Yani etkili okuma yapacak birey aynı zamanda hızlı okuma da yapabilmelidir.

Öğrencilere birinci sınıftan başlayarak okuma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Okuma eğitimi verilirken öğrencilere kazandırılacak birinci sınıf kazanım listesi yeni programa göre aşağıdaki tabloda verilmiştir (MEB, 2017):

Tablo 2.1.

2. sınıf Okuma Alanı Kazanımları

Akıcı Okuma	1.Okuma materyallerindeki temel bölümü tanır. 2.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. 3.Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. 4.Şiir okur. 5.Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. 6.Okuma stratejilerini uygular.
Söz Varlığı	7.Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder. 8.Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. 9.Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

-
- 10.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
 - 11.Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
 - 12.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
 - 13.Okuduğu metnin konusunu belirler.
 - 14.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
 15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
 - 16.Metin türlerini tanır.
 - 17.Okuduğu metindeki hikaye unsurlarını belirler.
 - 18.Yazılı yönergeleri kavrar.
 19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
-

Okuma becerisini kazanmış bir öğrenciden zamanla bu beceriyi daha çabuk sürede ve daha verimli göstermesi beklenir. Öğrencilerin okuma yetisini kazanmaları kadar okuma hızını artırmaları da önemli beceriler arasındadır. Okuma hızını geliştirmek için hem öğretmenler çeşitli yöntemler kullanmaktadırlar. Bu yöntemlerin verimliliği öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere göre yöntem değişikliğine gitmeleri gerekebilir. 2017’de programda yapılan güncellemeyle Okuma yazma öğretiminde Ses Esaslı Cümle Yöntemi kullanılan yöntemlerden biridir.

2.3.1. Ses Esaslı Cümle Yöntemi

İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma yazma öğretimi becerilerini kazandırma amacının yanında daha geniş hedefleri de vardır. Bu geniş hedefler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi becerileri öğrencilere kazandırmaktır (Akyol, 2018). Bu hedeflere ulaşmak için de öğrencilerin en kolay ve en verimli yoldan okuma yazma öğrenmesi gerekir. Bu sebeple ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi ses temelli cümle yöntemiyle yapılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi 2005-2006 yılında yapılandırıcılık kuramı temelli hazırlanan programla kullanılmaya başlanmıştır.

Ses temelli cümle yönteminde okuma yazmaya ses öğretimiyle başlanmaktadır. Öncelikle öğrencilere verilecek sesler hissettirilir daha sonra ses verilir. Anlamli bütün oluşturulacak sesler öğrencilere verildikten sonra heceler, hecelerle kelimeler, kelimelerle cümleler oluşturulmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde amaç en kısa zamanda cümleye ulaşmaktır. Okuma ve yazma süreci beraber yürütülür. Yani okunan her öge yazılırken, yazılan her öge de okunmaktadır (MEB, 2005).

Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması dört evrede gerçekleşir. Bu evreler sesi hissetme ve tanıma, sesi/harfi okuma ve yazma, sestem/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin oluşturmadır (Coşkun, 2014).

Ses temelli cümle yönteminde önce sesler verilir. Seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden de metine ulaşılır. Bu yöntemle ilk okuma

yazma kısa sürede cümlelere ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir (Akyol, 2018; Gözüküçük, 2016).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akyıldız, 2006):

1. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimi dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, okuma yazma çalışmaları ile birlikte yürütülmektedir.
2. Bu yöntemle öğrencilerin bilgiyi yapılandırması kolaylaşmaktadır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntemdir.
3. Türkçede her bir harfin bir sese karşılık gelmesi bakımından Türkçeye uygun bir yöntemdir.
4. Öğrencilerin duyduğu seslerle çıkardığı seslerin bilincine varması nedeniyle öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.
5. Öğrencilerin bütün sesleri iyi öğrenmeleri yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmaları sağlamaktadır.
6. Yazının harflerin birleştirilmesi, konuşmanın da seslerin birleştirilmesiyle yapılmasının anlayan öğrenci yazı ve konuşma arasındaki benzerlikleri de kavrar.
7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
8. Öğrencilerin, bireysel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır.
9. Bu yöntemle öğrenci farklı kelime ve cümle oluşturmada imkan bulmakta bu da öğrencinin özgüvenini ve iletişim becerisini artırmaktadır.
10. Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler bu yöntemle farklı kelime ve cümleler oluşturdukları için ilkokuma-yazmayı ve Türkçeyi daha kolay öğrenebilmektedir.

İlk okuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları şunlardır (Yılar, 2015: 183);

1. *Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.*
2. *Özellikle ve öncelikle anlamlı hecelerden elde edilmelidir.*
3. *Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir:*
 - *Kolay okunması*
 - *Dilde kullanım sıklığına sahip olması.*
 - *Anlamının açık ve somut olması.*
 - *Anlamı görselleştirilebilir olması.*
 - *İşlek hece yapısına sahip olması.*
4. *Kısa sürede cümlelere ulaşılabilmelidir.*
5. *İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.*
6. *Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmez.*
7. *Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.*
8. *Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.*

Ses temelli cümle yönteminde eleştirilen durumlar da vardır. Bu yöntemde öğrenciler bir bütünün parçaları üzerinde yoğunlaşmakta cümledeki genel anlamı görememektedirler. Bu nedenle öğrenciler, diğer yöntemlere göre hızlı okuma becerisini diğer yöntemlere göre daha geç kazanmaktadırlar. Ayrıca bazı öğrenciler harf üzerine yoğunlaşma yaparak kelime ve cümleyi anlamakta zorluk çekmekteyken, bazı öğrenciler de kelimeleri yanlış okuduğunu düşünüp sık sık geri dönüşler yapmaktadır (Demir, 2015).

2.3.2. Okuma

Birinci sınıfta kazanılması beklenen okuma becerisi bireyin hayatının her alanında kullanacağı bir beceridir. Okuma, çalışmalarını okulda olduğu kadar evde de veliler tarafından sürekli olarak pekiştirilmesi gereken uzun bir süreçtir. Bu süreçte öğretmene, veliye ve öğrenciye önemli görevler düşer. Öğretmenler Birinci sınıfta kazandırılacak okuma becerisinin önemini bilerek okuma öğretiminde dikkatli davranmalıdır. “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2016: 33). Bir başka tanımda okuma, insanların belirledikleri özel sembollerin duyu organlarıyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirme sürecidir (Yalçın, 2002).

“Okuma; gözlerinin gördüğünü resmetmesinden, ses organlarının da resmedilenleri çeşitli hareketlerle canlandırmasından meydana gelen ve bütün bu eylemlerle birlikte zihnin algılaması ile oluşan karmaşık bir bütündür” (Çelik, 2011: 14).

“Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü yüksek, motorik yanı düşük bir psikomotor beceridir. Okuma sırasında göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Okuma son derece karmaşık zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir etkinliktir” (Calp, 2007: 89).

“Okuma, duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir. Okuma sırasında birey sahip olduğu ön bilgisi ile metinde sunulan bilgi arasında bağlantı kurmaktadır” (Yılmaz, 2018: 81).

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Okuma sürecinde birey yazıların anlamlarını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır” (Güneş, 2009: 3).

Buzan (2018), okumayı yedi bölümden oluşan bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu süreçler:

1. Tanımlama: Alfabedeki sesleri belirten simgelere ilişkin bilgilerdir. Fiziksel okuma başlamadan hemen önce yer alır.
2. Özümseme: Kelimelerden yansıyan ışığın göz tarafından algılanıp optik sinirler aracılığıyla beyne iletilmesidir.

3. Ara-bütünleştirme: Okunan metindeki bilgilerin bütün parçalarıyla bağlantı kurulan aşamadır.
4. Üst-bütünleşme: Okuma öncesi edinilen bilgilerin yeni okunanlarla uygun bağlantılar kurularak bütünleştirilmesidir.
5. Kaydetme: Bilgilerin depolanması sürecidir. Birçok kişi sınav öncesi donanımlı bilgi edinip sınavdan sonra bu bilgileri hatırlayamama tecrübesi yaşamıştır. O yüzden kaydetmenin yanında hatırlama da olmalıdır.
6. Hatırlama: Kaydedilen bilgilerin ihtiyaç duyulduğu sırada yeniden geri getirilmesi aşamasıdır.
7. İletişim: Edinilen bilgilerin hemen ve daha ileriki bir tarihte kullanılmasıdır. Yazılı ve sözlü olmasının yanı sıra daha farklı yaratıcı aktivite biçimlerini de içerir.

Okuma yeniliklere olanak sağlayan temel becerilerden biridir. Okuma becerisi, yeni fikirler üretmeyi, eleştirel düşünmeyi, günlük hayatta edinilen bilgileri sorgulamayı sağlaması açısından topluma kültürel açıdan katkılar sunmaktadır (Aytan, 2015).

İyi okuma için göz, zihin ve ses organları eş güdüm içinde çalışmalıdır. Okuyucu okuma esnasında öncelikle yazıların görsel biçimlerini algılar ve tanımaya çalışır. Tanımayla birlikte zihnimizde bir takım çağrışımlar olur ve bu çağrışımlar bazı anlamlar uyandırır. Bu anlamlarla önceden edinilen kavramlarla bağlantı kurulur ve yazı seslendirilir. Tanıma, anlama ve seslendirme olarak tanımlanabilen bu üç işlem birbirini tamamlar (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Okuma eğitiminin temel amacı, okuduğunu anlayan, kavrayan, yorumlayan, bir sonuca varan, sorgulayan, doğru tepkide bulunan ve bu becerileri okuduğu her yeni metinde gösterebilen bireyler yetiştirmektir. Okuma etkinliği okuyucunun bilişsel, duyuşsal gelişimine katkı sağlayan okuyucu ve yazar arasındaki iletişim sürecidir. Yazarın metin içerisinde aktardığı duygu ve düşünceler okuyucunun öz bilgileri ve deneyimleri ile yeniden şekillenir. Bu sonuca varabilmek için öğrencilere eleştirel okuma becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Karatay, 2014).

Okuma eğitimi planlı ve sürekli yapılan bir süreçtir. Eğitime verilen ara öğrencinin okuma becerisinin gelişimini olumsuz etkiler. Çocukta okuma 15 yaşına kadar sürekli ve planlı şekilde ilerlerse okuma alışkanlığı gerçekleşir. Çocuk bundan sonraki hayatında okuyacağı kitaplar, dergiler, kuracağı ikili ilişkilerde okuma becerisini sürekli geliştirir (Yalçın, 2002).

Öğrencilere okuma becerisi kazandırmada öğretmenlerin dikkat etmesi gerek bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler (Nuhoğlu, 2018):

- Okuma etkinliklerinde konu ve eser seçimi,
- Okunacak metnin öğrencilerin ilgi ve yaşlarına uygun olması,
- Okuma sırasında not alma, fişleme ve özetleme alışkanlığı,

- Okuyanın okuduğu metinde kendine ders çıkararak davranışa dönüştürme,
- Okuduğu metni anlamlandırarak analiz sentez gibi üst bilişsel becerilerini geliştirme,
- Doğru ve hızlı okuma becerisine dikkat edilmelidir.

Uzmanlar eğitim ve gelişim kitaplarında çocukların cinsiyet ve yaşlarına göre okumaları gereken kitapları belirtmişlerdir. Çocuklara okuma alışkanlığı doğru yönlendirme ile kazandırılabilir. Çocuklar yaşlarına uygun olmayan kitapları o anlık sıkılmadan okuyabilir ancak bu durum süreklilik arz ederse çocuklar zamanla bu kitaplardan sıkılacak ve okuma alışkanlığını terk edecektir (Okur, 2013).

Ünalın (2006)'a göre okuma çalışmalarının amaçları;

- Hızlı, doğru, anlamlı okuma ve okunulana doğru biçimde anlama,
- Kitap okumayı temel bir ihtiyaç haline getirerek okuma alışkanlığı kazanmak,
- Okuyanın seviyesine uygun kitabı seçebilme,
- Kelime hazinesini geliştirme,
- Kitap okumanın en temel bilgi edinme yolu olduğunu kavratma,
- Bir edebi metni doğru ve güzel okuyarak anlatım gücünü geliştirmedir.

Okuma öğrenme sürecinin en etkili ve sürekli becerilerinden biridir. Okuma konusunda yetersiz olan öğrencilerin hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Buna göre iyi bir okuma eğitimi (Temizkan, 2009);

- Her ders için kitapların okunup anlaşılmasına yardım eder.
- Kaynak kitaplardan daha kolay yararlanılmasını sağlar.
- Edebi ürünlerden zevk alınmasını sağlar.
- Kelime hazinesini geliştirir.
- Muhakeme etme becerisi kazandırır.
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.
- Yazım ve noktalama kurallarına daha çok dikkat etmemizi sağlar.
- Dil bilgisi kurallarının daha iyi kavranmasını sağlar.

Öğrenme ve okuma anlama arasında yakın bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Çünkü okuma öğrenildikten sonra ve okuduğunu anlama arttıkça öğrenme de artar. Okunulana anlama da kişinin sözcük hazinesi geliştikçe artar. Özetle öğrenme, okuma ve anlama birbirini tamamlayan bir döngüdür (Okur, 2013).

Öğrencilere okutturulacak ilk yazı matbaa harflerinden oluşan yazı olmalıdır. Matbaa harflerinden oluşan metnin harfleri el ile yazılan yazıdan daha okunaklıdır. Daha okunaklı olması sebebiyle kelimelerin bölünmesi daha kolay olacaktır. Ayrıca okuma eğitimi sürecinde öğrenciler sık sık serbest okuma ve yazma yapmaları için zaman ayrılmalıdır.

Öğrenciler bu süreçte hata yapmaktan korkmamalıdır. Okumaya yeni geçen öğrenciler için serbest okuma zamanları önemli bir geçiş sürecidir (Yıldız, Okur, Arı, Yılmaz, 2013).

Çocuklar için okumaya ilgi 3-4 yaşlarında resimli kitaplarla başlar. Bu kitapların bu yaşlardaki çocuklara okunması çocukların hoşlarına gider. Konu olarak da hayali ve olağanüstü olaylar bu yaş grubuna hitap eder. Çocuklar 6-7 yaşlarına geldiğinde ise hayali konulardan daha gerçekçi konular öğrencilerin dikkatlerini çeker ve çocuklar bu kitapları okumaya yönelirler. Bu kitapların konuları doğa, hayvan ve diğer çocukların yaşadıkları olaylardan oluşur. Ayrıca bu kitaplar bol resimli ve kısa olaylardan oluşur. Çocuklar bu yaşlarda okumaya yönlendirilmeli ve özendirilmelidir (Balcı, 2016).

2.3.3. Okumaya Hazırlık

Okuma yazmaya hazırlık okul öncesi dönemden başlar. İlkokula gelen öğrencilerle öncelikle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırılır. Bu çalışmalar öğrencilere ses verme etkinliklerinin temelini oluşturur. Alfabedeki seslerle öğrencilerin çevrelerinde duydukları sesler arasında bağ kurdurmaya çalışılır.

Çocuklar, okul öncesi dönemlerinde şekil ve resimle ilgilenmeye başladıklarında okuma yazma öğrenme süreçlerine girmiş olurlar. Çocuklar gördükleri yazılı kelimeleri anlayabilmek için bazı ipuçlarının farkına varırlar. Bu ip uçları çocukların çevresinde sık karşılaştığı resim ya da logo olabilir. Çocuk bu aşamada kelimeleri resim gibi algılamaktadır. Bu süreç okuma öncesi bir durumdur (Güneş, 2014). Çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları kitap, dergi, gazete, tamamlama kitapları, büyük resimli tahmin edilebilir okuma kitapları, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme gibi çalışmalar çocuğu okuma yazmaya hazırlar. Ayrıca bunların yanında ailede ve anaokulunda katıldığı dinleme, boyama, çizme etkinliklerinin tamamı okul öncesinde okuma yazma deneyimleri olarak kabul edilir (Çelenk, 2008). Okumaya hazırlık sürecine geçmeden önce de öğrencilere kazandırılması gereken bazı davranışlar vardır. Bu davranışlardan biri öğrencileri okulda geleceği ortama hazırlamaktır.

Öğrenciler öncelikle sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alıştırılmalıdır. Çocukların okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilmeleri için gerekli bir durumdur. Bunu sağlamak için öğrencilerin eğlenebilecekleri oyunlar, şarkılar, bilmeceler, tekerlemeler, drama birer yöntem olarak kullanılabilir. Ayrıca bu etkinlikler öğrencilerin ilk okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar. Bunların yanında bu süreç içerisinde öğrencilerin özellikleri tanınmaya çalışılmalıdır. Çocukların gelişimleri kontrol edilmeli bu arada aile ile fikir alışverişi yapılmalıdır (Gözüküçük, 2016). Bu evre geçtikten sonra ellerine okuma yazma araç ve gereçleri verilmelidir. Öğrencilere kitabı defteri nasıl tutacakları, sayfaları nasıl çevirecekleri ve bu araç gereçleri kullanırken vücudun duruş pozisyonu öğretilmelidir. Ayrıca hem okumanın

hem de yazmanın soldan sağa doğru yapılması gerektiği çocuklara fark ettirilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Okumaya hazırlık aşaması öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, psikolojik ve sosyal açılardan okumaya hazır hale gelmesini kapsar. Okuma yazma çalışmalarına başlamadan önce bu alanlarda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri belirlenmelidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğu ile ilgili okul öncesi çalışmalardan, ders anında yapılan etkinliklerden ya da aileden bilgi alınabilir (Bıyık ve Erdoğan, 2016). Çocuklar okumaya hazırlık sürecinde çevrelerindeki yazıları fark ederler, kitaplara olan ilgilerini sergilerler, okuma taklitleri yaparlar, resimlere bakarak hikâyeleri anlatırlar, bazı harfleri tanırlar, 5-10 kelimeyi tanırlar, hikâyelerde geçen olaylarla yaşamları arasında bağ kurarlar (Akyol, 2018).

Okumaya hazırlık aşamaları şu süreçlerden geçer: oturma, kitabı tutma ve açma, görsel ayırt etme, ses farkındalığı, sözlü iletişim, görsel okuma ve görsel sunu, sözcük dağarcığı, nefes alıp verme, okumaya özendirme.

2.3.3.1. Oturma

Okuyucunun oturma düzenini hazırlamada gösterilecek titizlik okuma çalışmalarını kolaylaştırmada etkilidir. Okuyucunun kullanacağı masa ve sandalye yüksekliği okuyucuya uygun seçilmelidir. Okuma sırasında kullanılan sandalye uygun yükseklikte olmalı, okuyucunun otururken ayağı yere değmelidir. Koltuk veya sandalyenin gereğinden fazla yüksek ya da alçak olması kan dolaşımını etkiler ve okumanın verimini düşürür (Güneş, 2009).

Öğrenciler sırada otururlarken hafifi öne eğilerek dik bir şekilde oturmalıdır. Ayaklar yere düzgün bir şekilde basmalıdır. Çocukların ayakları yere basmazsa rahat oturamazlar. Ayak yere basmıyorsa ayağı yerden yükseltecek bir nesne ayak altına konulabilir. Göğüs ve dirsekler sıralara dayanmamalıdır. Oturulan yere ışık öğrencilerin sol arkalarında gelmeleri gerekmektedir (Akyol, 2018). Ayrıca oturma şekli, düşünce akışını arttırma, anlamayı ve çalışmayı kolaylaştıran etkilere de sahiptir. Öğrencilerin yanlış oturmaları ve eğilerek okuma yapmaları engellenmelidir (Gözüküçük, 2016). Eğilerek oturmanın ve çalışma yapmanın çocukların kemik yapılarına zarar verebileceği de unutulmamalıdır. Yanlış oturma pozisyonunda olan öğrenciler sık sık uyarılmalı, doğru oturuşa teşvik edilmelidir.

2.3.3.2. Kitabı Tutma ve Açma

Okuma öğretimine geçmeden önce öğrencilerin hem okula uyumlarını sağlamak için hem de süreç içerisinde kullanılacak araç gereçleri tanıtmak adına yapılacak etkinlikler faydalı olabilir.

Öğrencilerin gözleri ile kitabı tuttıkları mesafe arasındaki uzaklığı, gözü yormayacak şekilde ayarlamak gerekir. Ayrıca öğrencilere kitabı nasıl tutmaları gerektiği ve sayfaları nasıl

çevirmeleri gerektiği de öğretilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Okuma kitabının göze göre 45 derecelik açıyla tutulması gerekir. Kitaplar bu şekilde tutulduğunda gözler sürekli görme açısını ayarlamak durumunda kalmayacaktır. Bunun sonucunda gözler daha çalışacak ve daha az yorulacaktır (Kump, 2013).

Öğrencilere kazandırılması gereken bazı davranışlar vardır. Bunlar öğrencileri kitap ve defterlerin kaplanması, sayfalar çevrilirken parmakların ısıtılmaması, silgi kullanımında bastırmadan ve soldan sağa silinmesi, sayfaların boş bırakılmadan ve temiz bir şekilde kullanılması, defterlerin ve kitapların yapraklarının koparılmamasıdır (Akyıldız, 2006).

2.3.3.3. Görsel Ayırt Etme

Görsel ayırt etme, nesne, şekil, harf, resim gibi görseller arasındaki benzer ve farklı yönleri fark etme becerini anlatır. Bu beceriye sahip çocuklar, nesnelere arasındaki farklılığı, ayrıntıları, nesnenin konumunu, parça bütün ilişkisini fark ederler. Bu beceriye sahip çocuklar çevrelerinde bulunan nesnelere detaylı bir şekilde inceler. Bu incelemeler çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlar (Bıyık ve Erdoğan, 2016).

2.3.3.4. Ses Farkındalığı

Ses temelli cümle yönteminde öncelikle ses verilir. Sesler belli bir sıraya göre takip edilir. Amaç öğrencinin sesi hissetmesi, tanınması ve fark etmesidir (Akyıldız, 2006). Ses esaslı cümle yöntemine göre okuma yazma öğretildiği için öğrencilerde ses farkındalığı önemli bir beceridir.

Cassady vd. (2005)'e göre Ses farkındalığı, sözcükleri meydana getiren seslerin ve ses birimlerinin farkında olma ve bu birimleri kontrol etme becerisidir (Akt: Bıyık ve Erdoğan, 2016).

Ses farkındalığı becerisinin çocuğa sağladığı en önemli yarar çocuğun bir kelimedeki ses birimlerinin farkına varmasıdır. Dolayısıyla ses birimlerinin farkında olan çocuk okuma yazma becerisini daha kolay kazanacaktır. Yapılan araştırmalarda fonolojik farkındalığın okuma yazma sürecinde başarı için önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Erdoğan, 2011).

2.3.3.5. Sözlü İletişim

Çocukların okumaya hazırlık sürecinde, sözlü iletişim kurması önemli bir yer tutar. Sözlü iletişimin temelinde konuşma vardır. Konuşma, çocukların dil öğrenme sürecinde zihni düzenlemeye yardım eder. Öğrenci çevresiyle konuşarak, iletişim kurarak düşüncelerini oluşturur ve geliştirir. Bu yüzden öğrencilere konuşmaları için fırsat verilmelidir (Güneş, 2014). Okumaya hazırlık sürecinde çocukların sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için aşağıdaki etkinliklerden faydalanılabilir (Bıyık ve Erdoğan 2016: 125):

- Görsellerle ilgili konuşma,

- Verilen yönergelere uygun hareket etme,
- Beden dilini kullanma,
- Hikâye masal vb. metinler dinleme,
- Metinlerle ilgili soruları yanıtlama,
- Metinleri canlandırma,
- Farklı konularla ilgili konuşma,
- Kendi materyallerini (resim, fotoğraf, nesne) sözel olarak açıklama,
- Güncel veya ilginç olaylarla ilgili konuşma yapma,
- Sözel iletişime yönelik oyunlar oynama,
- Farklı konularla ilgili doğaçlama konuşmalar yapma.

2.3.3.6. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri anlama, yorumlama ve kavrama becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016):

- Daha önce gördüğü bir resmi tanıma ve diğer resimlerden ayırt etme,
- Görsellerdeki ayrıntıları fark etme ve anlatma,
- Kelimelerin görsel karşılığını bulma,
- Cümlelerin görsel karşılığını bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerle cevaplama
- Görsellerle hikâye oluşturma
- Görsellerden oluşan bir hikâyenin unsurları hakkında konuşabilme.

Görsel okuma denildiğinde, televizyon, film, DVD izleme, internet sitelerinde gezme, bilgisayar programlarıyla ilgilenme ve çeşitli sanatsal materyaller akla gelmelidir. Görsel okuma çok geniş bir çerçeveye sahiptir ve bu geniş çerçeveden çok farklı anlamlar çıkarırız. Bu çıkarılan anlamlarla farklı yorumlara ulaşır ve bu yorumlarla dili kullanma becerimiz değişir. Karşılaştığımız bu görsel materyal hakkında kendimizle ilgili bir yargıya ulaşırız (Kasten ve Yıldırım, 2013).

Görsel sunu da görsel okuma kadar önemli bir beceri haline gelmiştir. İnsanlar fikirlerini, duygularını, bilgilerini, verilerini farklı yollarla ifade edebilmektedir. Tablo, grafik, şekil gibi sunum yolları çoğunlukla başvurulan yöntemlerdir. Günümüzde bu modeller bilgisayar ortamında çok rahat hazırlanmaktadır. Ayrıca, powerpoint sunumları, fotoğraflar, farklı sanat dalları, video kayıtlar da görsel sunu yollarından sayılabilir. Geçmişte bu görsel sunu yöntemleri kalemle yapılırken günümüzün nesli daha çok teknolojik olarak görsel sunum

yapabilmektedir. Bu şekilde de bugün birçok şeyi görsel sunu olarak kolaylıkla imkân bulunabilir (Kasten ve Yıldırım, 2013).

2.3.3.7. Sözcük Dağarcığı

Kelime bilgisi okuma eyleminde anlamayı etkileyecek en önemli faktörlerden birisidir. Kelimeler kavramların karşılıkları olması sebebiyle okuyucunun düşünme mekanizmasını harekete geçirir. Okuma bir düşünme sürecidir ve okuyan bireyin kelime bilgisi okuma eylemini daha ileriye taşır (Calp, 2007).

Okuma çalışmalarının temel amacı, okunan yazının mesajını anlamaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisinin en temel değişkeni sözcük dağarcığının zenginliği olduğu söylenebilir. Sözcükler birer kavramdır ve düşünmenin temel öğeleridir (Sever, 2015).

2.3.3.8. Nefes Alıp Verme

Okuma çalışmalarının açık bir zihinle yapılması okumada verimi arttırmaktadır. Etkili bir zihin için nefes alıp verme çalışmaları yapılmalıdır. Nefes alıp verme çalışmaları zihni dinlendirir aynı zamanda nefes kontrolünü de sağlar (Güneş, 2009). Okullarda sınıflar teneffüslerde mutlaka havalandırılmalıdır. Dersin başında temiz havada derse başlamak öğrencilerin ve öğretmenlerin derse daha kolay motive olmalarını sağlayacaktır.

Okuma çalışmaları sırasında zaman zaman odanın penceresi açılarak içeriye oksijen alınmalıdır. Nefes çalışmalarında vücut rahat bırakılmalıdır. Doğru nefes alma hareketi yapılmalıdır. Yani nefes burundan alınmalı, akciğerde bir süre tutulmalı ve ağızdan verilmelidir. Ayrıca okuma çalışmalarında ara ara kalkıp hareket etmek, el-kol çalışmaları yapmak kan akışını hızlandırarak zihnin çabuk yorulmasını önleyecektir (Dessaint, 1998: Akt: Güneş, 2009).

2.3.3.9. Okumaya Özendirme

Öğretmen örnek okumalar yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve seviyelerine uygun hikâye, masal, fıkra, şiir, tekerleme gibi metinleri okuyabilir ya da resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatarak öğrencilerin dikkatlerini çekebilir (Gözüküçük, 2016).

2.3.4. Okuma Stratejileri

Okuma stratejileri okuma süresince bireyin bilinçli olarak yaptığı işlemlerdir. Kişiyeye okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapması gerekenlerle ilgili yol gösterir. Okuduğunu anlama ve kavramsal karışıklıkları gidermek için okuyucuya yardımcı olur (Karatay, 2014). Okuma stratejilerini öğrenme stratejileri arasında ele almak gereklidir. Okuma stratejileri

de öğrenmeyi sağlamak adına geliştirilmiştir. Bu nedenle okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir (Temizkan, 2009).

Okuma stratejileri, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç farklı şekilde belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Okuma öncesi stratejiler, okuyucunun ne, niçin ve nasıl okuyacağını belirlemesi diğer bir deyişle okuma amacını belirlemesi, önceki bilgilerini harekete geçirmesi, metni gözden geçirmesi, metnin içeriğini tahmin etmesi, kendine metinde cevap bulabileceği sorular sorması, metni tanıması, metnin içeriğini tahmin etmesidir. Okuma sırasında stratejiler, okuyucunun metni okuması, okurken not tutması, okuma hızını ayarlaması, zaman zaman durarak metni anlayıp anlamadığını kontrol etme, anlamayı arttırmak için metne yoğunlaşma, önemli bilgileri işaretleme, gerektiği zamanlarda sesli okuma, dikkati dağıldığında tekrar okumadır. Okuma sonrası stratejiler, okuyucunun metinle ilgili tahminleri sorgulaması, metnin konusunu ve ana düşüncesini belirlemesi, metnin anahtar kelimelerini belirlemesi, ana düşüncüyü destekler nitelikte yardımcı düşünceler belirlemesi, metni özetlemesi, metnin kavram haritasını çıkarması, metni sınıfta tartışmadır (Güneş, 2014; Karatay, 2014).

2.3.5. Okuma Türleri

2.3.5.1. Sesli Okuma

“Sesli okuma, gözle algılanıp, zihinle kavranan kelimelerin ve kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir” (Demirel, 1999: 53). Sesli okuma eğitiminin temel amacı, öğrencilerin metindeki kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmelerini sağlamaktır. Bu kelime ya da kelime grupları, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları kelimeler ya da yabancı dilden Türkçeye çevrilmiş kelimeler olabilir. Bu kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilmesi kelimelerin metin içinde kullanıldıkları anlamlarının anlaşılmasını da sağlayacaktır (Karatay, 2014).

Sesli okuma sessiz okumaya göre kısa parçaların öğrenilmesinde daha etkilidir. Çünkü hem göze hem de kulağa hitap eder. Ancak sesli okuma çalışmalarında bazı kurallara uyulması gerekmektedir. Bunlardan bazıları, sesli okuma yapılacak metnin öğretmen tarafından örnek olarak okunması, metinler çok uzun olmadığı sürece metnin bölüp farklı öğrencilere okutulmaması, anlaşılması zor metinlerin birkaç defa okutulması, öğrencilerin okuma sırasında gereksiz el ve vücut hareketleri yapmaması, kelimelerin kusursuz, doğal ve doğru okunmasıdır (Yılmaz, 2007).

Sesli okuma çalışmaları sınıf içi okuma çalışmalarından biridir. Bu çalışmalar için en önemli materyal okuma kitaplarıdır. Okuma kitaplarının dışında seçilen yazılarla da sesli okuma

etkinlikleri yapılabilir. Bu çalışmaların daha ilgi çekici ve verimli olabilmesi için bu yazıların seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı sorular vardır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016):

- Seçilen yazı konu bakımından ilginç, eğitici ve güncel midir?
- Düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların seviyelerine uygun mudur?
- Yazı içerisindeki sözcükler, deyimler, terimler açık ve sade midir?
- Anlamlı ve akıcı mıdır?
- Bir derste bitecek uzunlukta mıdır?

Sesli okuma da amaç, öğrencilerin metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamayı sağlamaktır. Sesli okuma aynı zamanda öğrencilerin okuma seviyelerini de belirler. Dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişimine katkıda bulunur. Öğrencilere düzgün ve akıcı okuma becerisi kazandırır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

Başarılı bir sesli okuma yapmak için metindeki cümle yapısına metnin anlatım özelliğine, yazım kurallarına, sözcüklerdeki vurgu, tonlamaya, sözcüklerin telaffuzuna benzer sesleri karıştırmamaya sözcükleri birbirine bağlamamaya, hızlı okumadan kaçınmaya, ana düşünce ve olayları dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006).

2.3.5.2. Sessiz Okuma

Öğrencilere sesli okumadan sonra kazandırılacak beceri sessiz okumadır. Sesli okumada kullanılan ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden baş ve gövde hareketleri yapmadan sadece gözle yapılan okuma türüdür. Sesli okumaya göre daha hızlıdır ve anlamı çok çabuk kavramayı sağlar. Gençler ve yetişkinler tarafında gerek günlük yaşamda gerekse iş hayatında çokça yapılacak bir eylemdir. Bu beceri 2. sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılır (Kavcar vd., 2016; Yılmaz, 2018).

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek için yapılacak bazı işlemler vardır. Bunların başında sessiz okumanın ses çıkarmadan sözcükleri içinden söylemek olmadığı belirtilmelidir. Yazıyı parmakla takip etmek, baş ve gövde hareketleri gibi davranışlar engellenmelidir. Ders çalışma sırasında kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir. Bağımsız okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır (Demirel, 1999).

Sessiz okuma da amaç, öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarına katkı sağlamaktır. Göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanır. Sesli ve sessiz okuma arasında en önemli fark sesli okumanın anlatmayı da kapsamasıdır. Her gün ya da haftada bir defa sessiz okuma etkinliği yapılabilir. Öğrenciler sessiz okuma yaparken öğretmen de öğrencilere örnek olmak için sessiz okuma çalışması yapar. Öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmemelerine dikkat edilmelidir. Sessiz okuma etkinliği sonunda okunan metin hakkında değerlendirmeler yapılır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

Yılmaz'a (2018) göre sessiz okumada dikkat edilecek hususlar;

- Öğrencilere metinlerin ses çıkarılmadan okunması gerektiği vurgulanmalıdır.
- Öğrenciler serbest okuma etkinliklerinde sessiz okumaya teşvik edilmelidir.
- Sessiz okuma esnasında dudak kıpırdatmadan okuma yapılması gerektiği belirtilmelidir.
- Parmak ya da kalemle satır takibi yapılmamalıdır.
- Baş ve gövde hareket etmemelidir.
- Fısıldayarak ve içinden söylenerek okuma yapılmamalıdır.

2.3.5.3. Şiir Okuma

Öğrencilere edebi değer taşıyan şiirleri, duygulu, coşkulu ve beden dillerini kullanarak okuma becerisini kazandırmak Türkçe dersinin amaçlarından biridir. Bir diğer adı inşat olan yüksek sesle şiir okuma öğrencilere aynı zamanda dinleme zevk ve alışkanlığı da kazandırır. İnşat çalışmalarında genel olarak ulusal şiirler kullanılır. Seçilen şiirlerin anlatım, konu, anlam, coşku, hayal bakımından anlaşılabilir ve çocukların ruhsal gelişim düzeylerine uygun olmasında dikkat edilmelidir (Calp, 2007).

Şiir metinleri içinde bulundurduğu sesli ve sessiz harflerin ritimsel özelliklerinden dolayı diğer metin türlerinden farklıdır. Şiirlerde düşünce-duygu ses tekrarları okuyucuyu etkileyecek ve ona farklı gelecek şekilde kullanılır. Şiirin içeriğinde geçen duygu ve düşüncelerin dinleyici ve okuyucu tarafından algılanması için ses tekrarlarının geçtikleri bölümleri okurken vurgu ve ses ahenginin şiirdeki anlam açısından önemi vardır. Bu sebeple şiir metinleri okunurken işledikleri temaya uygun bir ses tonuyla seslendirilmelidir. Öğretmen uyaklı ve uyaksız şiirlerin okunuşlarındaki farklı göstermek için örnek uygulamalar yapmalıdır. Daha sonra öğrencilere şiiri okutmalıdır (Karatay, 2014).

2.3.6. Okuma Yöntem ve Teknikleri

Okumanın birçok türü bulunmaktadır. Okuma, okuyucunun amacına, kullanacağı yönteme, kullanacağı materyale, okuyacağı metnin türüne, göz hareketlerine ve kişiye bağlı olarak farklı türler gösterir. Okuma öğretim sürecinde en çok sesli ve sessiz okuma yaptırılır. Akıcı okuma için de paylaşarak, rehberle, güdümlü, bağımsız okumalar yapılabilir (Güneş, 2014).

Okuyucular okuma amaçlarına, okuyacağı eserin niteliklerine, okuma zamanına göre okuma yöntem ve tekniklerinden bir ya da bir kaçını seçebilir (Temizkan, 2009). Okumada çeşitli yöntem ve teknikleri vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: Göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma, grup olarak okuma, güdümlü okuma, paylaşarak okuma, tekrarlı okuma, rehberli okuma, yankılayıcı okuma, eşli okuma, ASOAT.

2.3.6.1. Göz Atarak Okuma

Metinde anlatılan konunun detaylarına girmeden ana hatlarıyla anlamayı amaçlayan bir okuma türüdür. Metnin başlığına, uzunluğuna ve biçimine bakılarak metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşabilecek sorular için cevap olabilecek cümleler tam olarak okunur. Bu şekilde metindeki detaylar atlanarak ama fikre ulaşılmış olur. Sınıfta bu okuma türüyle yapılabilecek bir etkinlikte öğrencilere metin verilir ve ana fikre ulaşmaları için belli bir süre tanınır. Süre sonunda öğrencilerle tartışma yapılarak ana fikre ulaşılmış olur (Yıldız, vd., 2013).

Bir kitabın ya da metnin içeriği hakkında genel bir bilgiye sahip olmak ve ilgili yazının okunup okunmayacağına karar vermek amacıyla yapılır. Göz atarak okuma okuyucuyu gereksiz zaman kaybından kurtarır. Bir kitap için yapılıyorsa, kitabın içindekiler bölümü, önsöz, kitabın arka kapağı, kitap bölümlerinin başı ya da kitapla ilgili başka yazarların düşünceleri okunabilir. Bu okuma türü bir makale ya da deneme için yapılıyorsa yazının ilk ve son paragrafları okunarak yazı hakkında bilgi sahibi olunur (Temizkan, 2009).

Göz atarak okuma genel olarak bakıldığında hızlı okuma yöntemlerinden biridir. Günümüzdeki bilgi akışının yoğunluğu hızlı anlamayı mecbur kılmaktadır. Bu nedenle insanlar kısa sürede bir konu hakkında genel bilgiye sahip olup ana fikri anlama gereksini duymaktadır. Bu okuma türü de kısa sürede ilgili konunun ana fikrini tahmin etmek için yapılmaktadır ve günümüzde bu okuma türü çok sık yapılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin göz atarak okuma yöntemini nasıl uygulayacakları konusunda öğrencilere bilgi vermeleri ve bunu farklı metin türleri üzerinde örnek uygulamalar yaparak öğretmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2018).

Okuma öncesi belirlenen bir amaç doğrultusunda ipuçlarını arayarak yapılan bir hızlı okumadır. Metin üzerinde göz gezdirilerek anahtar sözcükler yakalanmaya çalışılır. Bu ipuçlarından bir sonuca ulaşılmaya çalışılır (Cemiloğlu, 2015).

2.3.6.2. Özetleyerek Okuma

Metinde geçen konunun ana hatlarının kavranmasını amaçlayan bir okuma türüdür. Metinle ilgili sorular tahtaya yazılır. Metin okunurken tahtaya yazılan sorulara cevap aranır. Okuma süreci zaman zaman kesilerek öğrencilere okunan bölümün özetinin çıkarmaları istenir. Okuma bittikten sonra her bölümün özetini bir iki cümleyle açıklanır. Bu cümleler birleştirilerek bir paragraflık bir özete dönüştürülür (MEB, 2006). Metnin içeriğini yansıtacak şekilde kısa kısa notlar alınarak yapılan okuma biçimidir (Cemiloğlu, 2015).

2.3.6.3. Not Alarak Okuma

Not alarak okumanın amacı istenilen bilgiye ulaşma için daha fazla eserden faydalanmaktır. Metinde geçen olayın nerede, ne zaman, nasıl geçtiğini, giriş, gelişme ve sonuç

bölümlerinin yazılma amaçlarını kısaca yazma işlemi not olarak okuma olarak tanımlanır. Temel amaç metnin özüne ulaşmaktır (Nuhoğlu, 2018).

Not olarak okuma çalışmaları sesli ya da sessiz okuma esnasında yapılır. Öğrencilerden kitaplarındaki bir boşluğa ya da herhangi bir yere metinle ilgili kavrayıp kavrayamadıklarını, metni okuma amaçlarını ve metinden beklentilerini yazmaları istenir. Bu çalışmalar öğrencilerin kavradıkları bilgileri tekrar gözden geçirme, hatırlama, kavrayamadıklarını farklı kaynaklardan öğrenme ya da sorma alışkanlıkları kazanmalarını açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin okuma süreçlerinde not alma çalışmalarında bulunmalarıyla ders sürecine etkin katılımları sağlanmış olur (Karatay, 2014).

2.3.6.4. İşaretleyerek Okuma

Metinde geçen konuyu anlamaya yarayacak, anahtar kelime ve kavramların belirlenmesini amaçlayan bir okuma türüdür. Öğrenciler metinde önemli gördükleri yerlerin altlarını çizerek, altı çizilen yerleri öğrenciler kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir bütün oluştururlar. Bu şekilde metin ana hatlarıyla tanımlanmış olur (Demirtaş ve Süğümlü, 2013; Temizkan, 2009; Ünal, 2006).

Bu okuma yönteminin öğrencilere erken yaşlarda kazandırılmasının ileri sınıflarda faydası olabilir. Öğrenci sınavlara hazırlanacağı zamanlarda bu yöntemle hem daha hızlı okuma yapabilir hem de bir metindeki bilgileri kendi düşünce süzgecinden geçirerek önemli ya da önemsiz olduğu hakkında bir yargıya varabilir. Bu şekilde öğrenci sorgulama, analiz ve sentez becerilerini de geliştirebilir. Ayrıca kendi metni kendi cümleleriyle yeniden yazmaları da öğrencilere yazma alanıyla ilgili çeşitli becerileri kazandırabilir.

2.3.6.5. Tahmin Ederek Okuma

Bu okuma yönteminde amaç öğrencilerin okuma sürecinde etkin olmasını ve metinde geçen duygu, düşünceler ve olaylara karşı meraklarını sağlamaktır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013). Öğretmen okuma sırasında bu etkin katılımı sağlamak ve metni kavramalarını kolaylaştırmak için metnin konusu, ana düşüncesi ve metinde geçen olaylarla ilgili sorular sorabilir. Ayrıca ders kitaplarında geçen metinlerin başlıkları ya da görselleri yorumlatılabilir. Bu çalışmayla öğrencilerin diğer derslerde karşılaşacakları tablo, grafik, şekil gibi görselleri yorumlama becerileri gelişebilir (Karatay, 2014).

Tahmin ederek okuma yöntemi farklı şekillerde uygulanabilir. Okuma süreci kesintiye uğratılarak metinde gelişen ve gelişebilecek olaylar listelenir. Metnin okunması sonrasında olayların sonuçları yazılarak karşılaştırmalar yapılır. Öğretmen metni sesli okurken öğrencilerde merak uyandıracak sorular belirlenerek tahtaya yazılır. Metnin devamında sorulara cevap aranır. Metin okunmadan önce metnin başlığı ve görsellerine bakılarak tahminde bulunulabilir.

Sesli okuma sırasında bazı yerlerde durularak metnin devamında neler olacağı sorulabilir (Ünalın, 2006).

2.3.6.6. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma yönteminde öncelikle metinle ilgili sorular hazırlanır. Bu sorulara verilecek cevaplarla metin üzerinde düşünme sağlanır. Metni okumadan önce sorular hazırlamak metin içinde bu sorulara cevap aranacağından metin daha kolay anlaşılır. Hazırlanacak sorular metnin başlığı ve görsele bakarak hazırlanabilir. Metin sesli ya da sessiz okuma yapılır. Okuma sürecinde zihinde oluşan sorular yazılır ve okuma sonunda bu sorular cevaplandırılır (Çiftçi, 2007).

Soru sorarak okuma yönteminde okuma öncesi ve sürecinde öğrencilere soru hazırlatılarak metin üzerinde düşünceleri ve metni kavramaları amaçlanır. İki şekilde uygulaması yapılır. Öğrenciler metni sesli ya da sessiz okuma yaptıktan sonra okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar ve sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılarak birbirlerinin sorularına cevap ararlar. Bir diğer şekilde de öğrenciler metni okumadan önce metnin başlığı ve görseliyle ilgili sorular hazırlayarak okumadan sonra bu sorulara cevap ararlar (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

2.3.6.7. Söz Korosu

Bu okuma yönteminde amaç öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda birlikte çalışma becerilerini de geliştirmektir. Bir şiir ya da düz yazı bölümlere ayrılır ve bir grup öğrenci tarafından bu bölümler birlikte okunur. Söz korosu dört farklı şekilde yapılır. Metnin tamamı bir sınıf ya da bir grup öğrenci tarafından okunursa hep birlikte okuma; metin farklı bölümlere ayrılarak bu bölümleri her bir grup okursa grup olarak okuma; öğrenciler iki gruba ayrılır ve metnin belirlenmiş bölümlerini bir grup diğerini bir grup okursa karşılıklı okuma; öğrenciler gruplara ayrılarak metnin hepsini bir grup ya da bütün gruplar okursa nakaratlı metinleri okuma olarak adlandırılır (Temizkan, 2009).

2.3.6.8. Okuma Tiyatrosu

Öğrencilerin rollerini ezberlemek zorunda olmadığı ancak ilgili metni birkaç defa okumaları gerektiği okuma türüdür. Oluşturulan okuma tiyatrosunda öğrencilerin rollerinin olması okuma hızını ve okuduğunu anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Öğrencilerin canlandıracağı kişinin sözlerini akıcı ve anlaşılır biçimde okuması gerekir. Öğrenciler piyes hazırlamak için metinleri tekrar tekrar okumalıdır. Okudukları cümlelerin vurgu ve tonlamalarına dikkat etmelidirler. Okuma tiyatroları akıcı okumayı geliştiren etkili bir yöntemdir (Akyol, 2013).

Okuma tiyatrosunda amaç metnin yapısını dilini, metinde yer alan kahraman ve varlık kadrosunun özelliklerini öğrencilere kavratmaktır. Metindeki konuşma bölümleri tiyatro metin haline getirilerek okuma bölümü oluşturulur. İçerikle ilgili değişikliğe gidilmez. Öğrenciler okudukları bölümlerdeki duyguyu metnin bağlamına göre açıklayabilmelidir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

2.3.6.9. Ezberleme

Ezberleme çalışmaları, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebi değerleri olan metinlerin cümle yapılarını, söz varlığını kavrayarak Türkçeyi güzel ve etkili kullanmayı sağlamak amacıyla yapılır. Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir metin belirli bir süre içerisinde tekrar okuma çalışmaları ile öğrencilere ezberlettirilir. Ezberlenen bu metinler sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliklerde öğrencilere okutturulur. Öğrencilerin bu etkinliklerde öz güvenleri, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerileri, edebi eserleri tanıma ve okuma alışkanlığı edinimi gelişir (Karatay, 2014).

2.3.6.10. Metinlerle İlişkilendirme

Öğrencinin okuduğu bir metinde karşılaştığı bilgi, düşünce, duygu gibi ifadeleri daha önceden okuduğu bir eserde var olduğuna dayanan okuma yöntemidir. Okuyucu metinde geçen olay, kişi, zaman, konu, mekân, fikir veya bilgiyi bir başka metinde gördüğünü hatırladığında eleştirel düşünme, analiz ve sentez becerileri de gelişir (Nuhoğlu, 2018). Metinlerle ilişkilendirerek okumada amaç okuyucunun başka metinlerle ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir (Yıldız vd., 2013).

2.3.6.11. Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma yönteminin amacı, öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bu paylaşım sonucunda öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerinden yararlanarak yeni ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

Ayrıca bu teknik, öğrencilerin okuma süreci sonunda okuduğu metni doğru kavrayıp karamadıklarını, metinde doğrudan söylenmeyen iletileri yakalayıp yakalayamadıklarını denetlemesini sağlar. Öğretmen okunan metnin bir bölümünü ya da tamamını öğrencileri gruplara ayırarak tartışmasını sağlar. Metinle ilgili yapılan tartışma sonuçların ve düşüncelerin not alınarak ayrı bir metin yazılması ve bir sonuç bildirisi sunulması sağlanmalıdır. Bu teknikle öğrencilere, okudukları metinlerde geçen bilgilerin doğruluğunu denetleme, problemlere karşı farklı bakış açıları ve çözüm yolları üretme, öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılır. Böylelikle öğrencilerin kendi aralarında sınavlara birlikte hazırlanma,

birbirleriyle iletişim kurma becerilerini geliştirmeleri mümkün olur. Bu nedenle öğretmen bütün öğrencilerin tartışmaya katılmasını sağlamalı ve farklı düşüncelere karşı saygı duyulması gerektiğini kavratmalıdır (Karatay, 2014).

2.3.6.12. Eleştirel Okuma

Yeni öğretim programı ve bu programın hazırlanmasında esas alınan yapılandırmacılık yaklaşımına göre okullarda eğitim öğretim gören öğrenciler eleştirel düşünme ve yorumlama yeteneğine sahip olmalıdırlar. Öğrencilerden bir bilgi karşısında koşulsuz kabule gitmek yerine bu bilgiyi mantık süzgecinden geçirerek kabul edip etmeyeceğine karar vermesi beklenmektedir. Bu davranış eleştirel düşünme ve eleştire okumayla mümkün olabilir.

Eleştirel okuma, okuyucunun ön bilgilerini kullanarak okuduğu metinde verilen bilgi ve düşünceler hakkında olumlu ya da olumsuz bir yargıya ulaşmak için tarafsız bir şekilde değerlendirme yapmasıdır. Amaç bilgileri sorgulamadan kabul etmeme becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Öğrenci okuduğu bilgileri sorgulamadan hafızasına almak yerine ön bilgileri ve değerleriyle karşılaştırmalar yapmalıdır. Eleştirel okumada okuyucu yazarın fikirleri hakkında görüş bildirerek bir etkileşim içerisine girebilir. Metinde geçen gerçek ve fikirleri ayırt ederek neden sonuç ilişkisi kurmalıdır. Eleştirel okuma aynı zamanda yorum yapma, analiz etme, karşılaştırma, değerlendirme gibi beceriler gerektirmektedir (Yılmaz, 2018).

2.3.6.13. Grup Olarak Okuma

Öğrenciler bir metin veya kitabı seçerler. Gruplara ayrılarak seçtikleri okuma metnini okurlar. Her öğrencinin bir görevi vardır. Başkan, sözcü, yazıcı ve resimleyici kendilerine düşen görevleri yaparlar. Başkan okuma sürecinde oturumu yönetir. Sözcü okuma sırasında grubun görüşlerini diğer gruplara aktarır. Yazıcı okuma sonrasında çıkarılan sonuçları ortak bir metne dönüştürür. Resimleyici konuyla ilgili anlaşılır resimler yapar. Grup üyeleri görüş alış verişinde bulunurlar. Konuyla ilgili açık uçlu sorular hazırlanır ve bu sorular etrafında tartışılır (Ünalın, 2006). “Söz konusu çalışmalar, düşünce ya da sözlerini anlatan metinlerin okunmasında uygun bir yol olabileceği gibi öğrencilerin seslerini bir yöneticiye bağlı olarak kullanma alışkanlığı kazanmalarını da sağlar” (Arıcı, 2012: 43).

2.3.6.14. Güdümlü Okuma

Öğretmenin daha önceden seçip okuduğu bir kitabın ilgili soru cevapla ve açıklamalar yapılarak okunmasına güdümlü okuma denir. Öğretmen önceden seçtiği kitabı sınıfa tanıtır. Kitabın belli bir bölümü okunarak bu bölümle ilgili öğretmen tarafından önceden hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilerek cevap aranır. Öğrencilerden de bu bölümle ilgili sorular

sormaları istenir. Okuma işlemi bittikten sonra kitapta verilmek istenen mesajın öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilerek eser değerlendirilir (Yılmaz, 2018).

Güdümlü okuma öğrencileri bağımsız bir okuyucu haline getirmeyi amaçlar. Çocuklar okudukları ya da duydukları metinler üzerine aktif olarak yoğunlaşırlar. Çocuklar, birikimlerini harekete geçirerek okuduklarıyla ilgili ilişki kurmaya, fikir ve düşüncelerini karşılaştırmaya, yorum yapmaya ve soru sormaya teşvik edilir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

2.3.6.15. Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, bir metnin öğrenciler ve öğretmenler arasında paylaşarak sesli okunmasıdır. Bu okuma türü öğrencinin okuma becerisini geliştirirken, öğrenciyi okumaya karşı cesaretlendirmekte ve güdülemektedir. Okuma sürecinde öğretmen ve öğrencinin arasındaki etkileşim öğrencilerin kendilerine güvenlerini arttırmakta ve ders sürecine daha aktif katılmasını sağlamaktadır. Paylaşarak okuma güdümlü okumaya geçiş aşamasıdır (Güneş, 2014).

2.3.6.16. Tekrarlı Okuma

Bu yöntemde yetişkin bireylerin eşliğinde öğrenciler, metinleri kolaydan zora olacak biçimde birden fazla tekrar yaparak okumaktadırlar. Bu sayede okuma güçlüğü olan öğrenciler okumalarını geliştirmekte, okuma hatalarını düzeltmektedirler. Sonuç olarak öğrenciler akıcı okuma becerilerini geliştirmektedirler (Yılmaz, 2006). Tekrarlı okuma akıcı okumayı geliştirmenin yanında en iyi okuyucu ile en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Öğrencilerin sık sık karşılaştıkları kelimeleri tekrar tekrar okumaları kelimelerin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde öğrenilmesini sağlar (Akyol, 2016).

Tekrarlı okuma öğrencilere yazıyla etkileşme ve iç içe olma imkanı sağlar. Öğrenciler anlamı yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar. Tekrarlı okumada çoğu zaman kelimelerin anlamları ve doğru seslendirilmeleri üzerinde durulur. Bu durum okumanın asıl amacı olan anlama için okuma becerisini geliştirir (Sidekli, 2010).

2.3.6.17. Rehberli Okuma

Öğretmenin ya da bir yetişkinin öğrenci okuma yaparken onu gözlemlemesi ya da öğrenciyle birlikte okuma yapması rehberli okumadır. Bu okumada amaç öğrencinin zihinsel sözlüklerini geliştirmek, öğrenciye yeni beceriler öğretmek, öğrencilerin bilgilerini zenginleştirmektir. Bu çalışmada öğretmen öğrenciyi gözlemleyerek yapılan okuma hatalarını tespit eder (Güneş, 2007). Bu çalışmada eşleşme öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-veli şeklinde olabilir. Bu strateji okuma becerileri zayıf her yaş grubu için kullanılabilir (Kasten ve Yıldırım, 2013).

2.3.6.18. Yankılayıcı Okuma

Yankılayıcı okuma, okuması iyi bir öğrenci ya da öğretmen tarafından bir kelimenin, cümlelerin, paragrafın sesli okunması ve diğer öğrenci ya da öğrencilerin tekrar etmesidir. Yankılayıcı okuma grupla ya da sınıfça yapılabilir. Öğrenciye okuma zevki vermesi, özgüven vermesi, akıcı okumasını sağlaması, okuma konusunda olumlu tutum geliştirmesi açısından önemli bir yöntemdir (Güneş, 2014).

2.3.6.19. Eşli Okuma

Okuması zayıf bir öğrencinin okumasının geliştirilmesi için uygulanır. İyi okuyan bir öğrenci, öğretmen ya da aile bireylerinden birisi okuması zayıf olan öğrenciye eş olabilir. Öğrenciyle okunacak kitap ya da metin öğrencinin seviyesinin biraz üstünde olabilir. Okuma çocuk ve yardımcıyla beraber sesli okumaya başlar. Çocuk bazı bölümleri tek başına okumak isterse müsaade edilmelidir. Okumada zorlandığı yerlerde 5-6 saniye durakladıktan sonra yardımcı kişi hemen devreye girmelidir (Akyol, 2014).

2.3.6.20. ASOAT (Araştır-Sorgula-Oku-Anlat-Tekrar İncele)

Bu yöntem araştırma, sorgulama, okuma, anlatma, tekrar inceleme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Bu yöntem okuyuculara metnin yapısını ve organizasyonunu anlamada yardımcı olur. Okuyucu metni farklı şekillerde birkaç defa inceleme fırsatı elde eder. Bu yöntemle bilgiler daha akılda kalıcı hale gelir ve kolay hatırlanır. Bu yöntem Türkçe dersinde kolaylıkla uygulanabilir (Akyol, 2014).

2.3.7. Okuma Engelleri ve Hataları

Okuma engelleri fiziksel ve bilişsel engeller olmak üzere ikiye ayrılır. Fiziksel engeller, göz kaslarının gelişim zayıflığı, görme bozukluğu, şaşılık, oturma şekli, okuma materyalindeki baskı, ortamın fiziksel problemleri sayılabilir. Bilişsel engeller ise odaklanamama, pasif okuma, ön bilgileri kullanamama, kelime bilgisinin yetersizliği, dikkatsizlik, dalgınlık, metindeki bilgi ve fikirleri organize edememe, çok fazla bir şeyler yemek, duygusal sorunlar, gerginlik, kişilik engelleri, uykunun gelmesi olarak sıralanabilir (Karatay, 2014).

Okuyucular tarafından yapılan okuma hataları aşağıda sıralanmıştır. Bu okuma hataları alışkanlık haline gelmeden engellenmelidir. Bu hatalar çoğunlukla okuma hızını düşüren hatalardır. Öğretmen ya da veli kılavuzluğunda bu hatalar giderilebilir. Okuma hatalarından bazıları şunlardır: Çok hızlı ve çok yavaş okuma, bağırarak veya kısık sesle okuma, jest ve mimiği aşırı veya az kullanma, prozodi hatası, noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi, duraklama, tekrar, telaffuz bozukluğu, atlama, ekleme, geri dönme, parmakla takip, başı hareket ettirerek

okuma, karıştırma, ters çevirme, heceleme, kelime kelime okuma, mırıldanma, sesli okuma, yanlış okuma.

Çok hızlı veya çok yavaş okuma: Okuma, sesli ve sessiz okuma olarak iki şekilde yapılabilmektedir. İki okumanın hızları birbirinden farklıdır. Sesli okuma, ses organlarının da devreye girmesinden dolayı sessiz okumaya göre daha yavaştır. Sınıftaki her öğrencinin okuma hızlarının birbirlerinden farklı olacağı öğretmenler tarafından unutulmamalıdır. Ancak sınıfta yapılacak sesli ve sessiz okuma çalışmalarıyla öğrencilerin hepsi orta düzeyde okuma hızına sahip olabilir. Öğretmenler zaman zaman öğrencilerin okuma hızlarını ölçerek sınıfın ortalamasıyla ilgili bir veri elde edebilir. Öğrencilerde ortalama hızın çok altında bir okuma görülmesi bir okuma sorunu olarak algılanmalıdır. Ayrıca sesli okumada seslendirmeyi olumsuz etkileyen bir hız da okuma sorunu olarak ele alınmalıdır (Taşkaya, 2016).

Bağırarak veya kısık sesle okuma: Günlük hayatta çok sesli konuşan bir çocuk ve fısıldayarak konuşan bir çocuğun bu davranışları okumalarına da yansiyacaktır. Öğretmen böyle bir sorunla karşılaşmamak için öncelikle sesli okuma yapılırken ses tonunun nasıl olmasıyla ilgili eğitim vermelidir. Çok alçak seste yapılacak bir okuma, okunan materyalin dinleyiciler tarafından anlaşılmasını engelleyebilir. Normal konuşmada kullanılan ses tonunun okuma esnasında da yapılması beklenmektedir. Uygun bir ses tonuyla başlayıp okuma sürecinde sesin duyulmayacak kadar kısılması da karşılaşılan bir durumdur. Bu yüzden çok sesli okuma ve çok kısık sesli okuma öğrencilerden istenen bir davranış değildir (Taşkaya, 2016).

Kısık sesle okuyan öğrencilerin bu davranışlarının sebepleri özgüven eksikliği ve utangaçlık olabilir. Öğretmen öğrencinin diğer derslerdeki davranışlarına göre bu konuda tanımlamaya gidebilir. Böyle bir durum söz konusu ise öncelikle öğrencinin utangaçlığını ve özgüvensizliğini giderecek etkinlikler yapmak daha faydalı olabilir.

Jest ve mimiği aşırı veya az kullanma: Jest ve mimikleri kullanmak konuşmada etkili olduğu gibi okumada da etkilidir. Her okuma metninin jest ve mimikleri farklı olsa bile yapılan okumalarda jest ve mimikler uygun ölçüde kullanılmalıdır. Özellikle hikaye ve şiirsel metinlerde jest ve mimikleri kullanmak şarttır. Ancak yapılan okumalarda aşırı ve gereksiz kullanılan jest ve mimikler bir okuma hatası olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında bir konuşma olarak görülen sesli okumalarda jest ve mimiklere hiç yer verilmemesi de istenen bir durum değildir (Taşkaya, 2016).

Prozodi hatası: Metnin okuyucu tarafından doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okunmasıdır. Sesin doğal olması metnin içeriğine göre boğumlama, tonlama, ses yüksekliği, vurgu, ritim ile sağlanır. Prozodik bir uygulama metnin okuyucu tarafından anlaşıldığını gösterir. Prozodiyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri okuyucuların ön bilgileridir. Bir konu hakkında metni okuyan kişi konuyla ilgili bir ön çalışması ya da ön bilgisi varsa diğer okuyucuya göre daha iyi okur. Bir diğer faktör okunacak metnin yapısıdır. Metinde cümlelerin

uzunluğu, yapısı prozodiyi etkiler. Okuyucunun amacı da prozodiyi etkileyen bir başka faktördür. Okuma amacı hız ya da doğruluk olan okumalarda prozodi etkilenir. Bunların yanında öğrencilerin kelime hazineleri, kelimeleri tanıma gücü ilk kez karşılaştıkları kelimeyi anlama ve okuma hızları prozodik okumayı etkileyen başka unsurlardır (Başaran, 2013).

Noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi: Okuma yazma öğretiminin başlangıcında ilk sesin verilmesiyle noktalama işaretleri de verilmeye başlanmaktadır. Çocuklara okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etmeleri gerektiği öğretilir. Bazı çocuklar okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyabilir. Bu durum geçici bir durum olduğunda göz ardı edilebilir. Ancak öğrenciler bunu alışkanlık haline getirirlerse öğretmen gerektiği zamanlarda uyarılarını yapmalıdır (Taşkaya, 2016).

Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma Türkçe dersi kazanımlarında da yer almaktadır. Uygulanan programda dil bilgisi konuları ayrı bir şekilde işlenmemekte ancak bu konular Türkçe derslerinin içine dağıtılmış şekilde öğrencilere öğretilmektedir. Bahsedilen bu kazanım da bu duruma örnek verilebilir. Öğretmenler hangi noktalama işaretlerinde öğrencilerin neler yapacağıyla ilgili bilgiler vermelidir. Noktalama işaretlerinin cümle anlamına etkisi üzerinde durulmalı, dikkat edilmediğinde cümledeki anlamın değiştiğine dikkat çekilmelidir.

Duraklama: Sesli okuma sırasında öğrenci kelimeyi okumak için uzun süre duraklarsa öğretmen kelimeyi söylemelidir. Bu müdahale öğrencinin hem okumaya devam etmesini hem de o ana kadarki okuduklarını anlamasını sağlar (Yılmaz, 2018).

Tekrar: Tekrarlar yapılarak gerçekleştirilen bir okuma öğrencinin konuya ilişkin dikkatini dağıtacak ve yapılan okumayı zevksiz hale getirecektir. Kısa sürede bitecek bir okumanın süresi uzadıkça öğrenci okumadan bıkacak ve ağır bir tempoyla beynini yoracaktır. Tekrarların engellenmesi için okunan yerleri üstleri kapatılarak okuma yaptırılabilir (Gülerer ve Batur, 2004).

Öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin yetersiz olması tekrara yol açacak bir nedendir. Ancak öğrencinin kötü bir alışkanlığı da olabilir. Öğrencinin seviyesinde verilen bir metinde öğrenci sık sık tekrara düşüyorsa metnin seviyesi düşürülmelidir. Verilen yeni metinde tekrarlamalarda azalma varsa öğrencinin yaşadığı problem kelime tanımayla ilgilidir. Ama tekrarlar devam ediyorsa farklı bir durum söz konusudur. Bunun için de öğrencinin okuduğu her kelimenin üstü kapatılarak, koro halinde okuma yaptırılarak, teyp eşliğinde ve eko okumalar yaptırılarak bu sorun giderilebilir (Yılmaz, 2018).

Telaffuz bozukluğu: “Bu tip bozukluklarda bir veya birkaçının yerini standart olmayan başka bir ses alır. Bozuk olan her ses için ayrı bir karşılık vardır, yani fonolojik kontrast bozulmamıştır ve bu nedenle fonolojik bozukluktan farklı olarak konuşmanın anlaşılabilirliği bozulmamıştır” (Gürlek ve Aksu, 2013: 183).

Atlama: Öğrenci bazen okuma sırasında bir alt satıra geçmek yerine bir ya da daha fazla satır atlamaktadır. Bu yanlış davranışın sonucu olarak da öğrenci okuduğu metinde anlam bütünlüğünü kaybetmekte anlamak için geri dönmek zorunda kalmaktadır. Bu sorunu gidermek için satır aralıkları genişletilerek okuma yaptırılabilir. Öğrenci gerekli davranışı kazandıktan sonra tekrar eski satır aralığına geri dönüş yapılır (Akyol, 2018). Öğrencilerin satır atlamalarını engellemek için belli bir süre parmak ya da başka bir nesneyle takip etmesi önerilebilir. Ancak bu yöntem uzun süreli bir yöntem olursa bir başka okuma kusuru ortaya çıkar.

Ekleme: Okuma esnasında metinde olmayan ses, hece ya da kelimelerin eklenmesidir. Eklenen yeni kelime ya da heceler okunan cümlelerin anlamını değiştirebilir. Bu nedenle okuma kusuru olarak kabul edilir (Harris ve Sipay, 1990: Akt: Yılmaz, 2018). Eklemeler çok sık yapılmıyor ve anlamı bozmuyorsa endişe edilecek bir durum yoktur. Ancak bu davranış çok sık tekrar ediliyorsa öğrenci dikkat problemi yaşıyor demektir (Akyol, 2018).

Geri dönme: Okuyucunun okunan kelimelere, cümlelere ya da paragraflara geri dönerek tekrar okumasıdır. Bu davranış bilinçli olarak yapılabilir. Bu davranışın nedeni okuyucunun kelimeleri, cümleleri kaçırmış olması ya da konunun tam olarak anlaşılmasından kaynaklı olabilir. Okuyucular konuyu anlamak için geri dönmeler yapmaktadırlar. Bu okuma hatasını gidermek için okunun yerin üstü kapatılabilir. Okuyucudaki anlayamam inancı kırılabilir. Seviye üstünde metinler sadeleştirilmelidir (Azak, 2016). Okuma hızını yavaşlatan en önemli engellerden biridir. Okuyucunun amacı kelimeyi denetlemek olabilir. Bu alışkanlık çok fazla zaman kaybına neden olur. Ayrıca güç yitimine ve okuma ritminin bozulmasına neden olur (Sidekli ve Yangın, 2005).

Kump (2013)'a göre iki tür geri dönüş vardır. Bunlar bilinçli ve bilinçsiz geri dönüşler. Bilinçli geri dönüşte okuyucu okuduğunu anlamadığını hissettiğinde geri dönüş yaparak tekrar okur. Okuduğunu anlamamanın en etkin yolu olmasa da idrak etmeyi sağlar. Bilinçsiz geri dönüşler ise okuyucunun oluşturduğu zayıf okuma alışkanlığıdır. Bu geri dönüşte göz bilinçsizce okunan kelimeyi tekrar okur.

Parmakla takip: Okunan yerin parmakla takip edilmesi okuyucunun hızını düşürdüğü için bir okuma sorunu olarak kabul edilir. Konsantrasyonu ve odaklanmayı kolaylaştırırsa da okunacak yerlerin görüş açısını daralttığı için parmakla takip uygun görülmez. Ancak iyi bir yönlendirici ile bu sorun çözülebilir (Buzan, 2018).

Okunan satırı parmakla, kalemle, başla ya da başka bir nesneyle takip etmek okumayı yavaşlatır ve anlama oranını düşürür. Çünkü burada okumanın yanında başka bir motor beceri daha yapılmaktadır. Okuma hızı satırı takip eden nesneyle sınırlanır (Dögüşgen, 2013).

Parmakla takip etme öğrenciye metni hem kelime kelime okuttuğu için okuma hızını düşürür hem de okuma sırasında öğrencinin bir alt satırı görmesini engelleyerek gözün alt satıra aşına olmasına engel olur. Bu durum da okuma hızını düşürebilir.

Başı hareket ettirerek okuma: Öğrencilerin genelde okudukları yerleri kaybetmemek için yaptıkları davranıştır. Sağa, sola, öne, arkaya yapılabilir. Baş hareketleri okunan metni anlamayı engelleyebilir. Bu sebeple okuma esnasında istenmeyen bir durumdur (Taşkaya, 2016). Ayrıca Akyol'a (2018) göre gereksiz baş hareketleri okuma hızını da düşürür. Yapılacak uzun okumalarda da öğrencinin başında ağırlara neden olabilir. Öğrencinin çenesini eliyle tutması baş hareketlerini engelleyebilecek bir çalışmadır.

Karıştırma: "Okumayı yeni öğrenmiş çocukların karşılaştıkları öğrenme sorunlarının başında alfabedeki bazı benzer harfleri karıştırmaları gelmektedir. İlk olarak birbirinin simetriği olan b-d, m-n, u-n gibi harfleri öğrenmede zorlanan çocuklar genellikle bu harfleri ters olarak algırlar. Ayrıca birbirinin simetriği dışında olan f-t, c-e, a-o, c-ç, s-ş gibi birtakım harflerin yazılışları birbirine karıştırılmaktadır. Birbirine benzer harflerin karıştırılması çocuğun dikkatsizliğini bazen de ilgisizliğinden ileri gelmektedir" (Gülerer ve Batur, 2004: 86).

Ters çevirme: Ters çevirme hatası yapan öğrenciler zihinsel bir nedenden dolayı bu davranışları yapıyor olabilirler. Sürekli bu hataları yapan öğrenciler bu alanda uzman kişilere yönlendirilmelidir. Disleksi rahatsızlığı olan kişilerde bu davranış sık rastlanan bir durumdur (Yılmaz, 2018). Okumaya yeni başlayan öğrencilerin sıklıkla yaptıkları bir hatadır. Öğrencilerin "b" harfini "d" gibi görmesi ya da "ev" kelimesini "ve" diye okuması bu hataya örnek verilebilir. Okuma öğrenirken meydana gelen bu hata zamanla kaybolur. Ancak hata belli bir süreden sonra hala devam ediyorsa yön çalışması yapılarak okuma kusuru ortadan kaldırılabilir (Dündar ve Akyol, 2014).

Heceleme: İlk okumada tümevarım yöntemi hecelemeye neden olacak bir yöntem olabilir. Çünkü bu yöntemde sestten heceye, heceden kelime, kelimedden cümleye olacak şekilde bir sıra izlenir. Heceleme süreci öğrencinin öğrenmekle öğrenmemek arasında kaldığı bir süreçtir. Heceleme hızlı okumayı ve anlamayı olumsuz etkiler. Heceleme öğrencinin metni bütün olarak algılamasını engeller. Heceleme beyni yorup okumayı zevksiz hale getirir (Gülerer ve Batur, 2004).

Öğrencilerin okumaya ilk geçtikleri zamanlarda heceleyerek okuma sık rastlanan bir durumdur. Ancak öğrencinin zamanla okumasında akıcılık kazanması gerekmektedir. Eğer öğrenci okumaya geçmesinin üzerinden belli bir zaman geçtiği halde hala heceleyerek okumaya devam ediyorsa bu durum bir okuma hatası olarak kabul edilmeli gidermek için yöntemler denenmelidir.

Kelime kelime okuma: Kelime kelime okuma gözün kelimeler üzerinde sıçrama sürelerini uzatmakta ve okuma hızını yavaşlatmaktadır. Cümlelerden oluşan metinlerde kelimeleri tek tek okuyup anlamak yerine cümle anlamını yakalamaya çalışılmalıdır. Bütün her zaman parçadan daha iyi anlam verir (Kaçar, 2015). Ayrıca sesli okumalarda yapılacak kelime kelime okuma dinleyen öğrencileri de sıkabilir ve metni anlamalarını engelleyebilir.

Mırıldanma: Fısıldayarak okuma olarak da anılan bu okuma hatası öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda sergiledikleri bir davranıştır. Birinci sınıflarda yapılan okumalar genelde sesli okumalardır. Ancak sınıf derecesi arttıkça sesli okumadan sessiz okumaya geçiş yapılır. Bu geçiş ikinci ve üçüncü sınıflarda yapılmaktadır. Öğrenciler yeni bir okuma türü öğrenmektedirler ve sessiz okumanın gereklerini henüz yerine getirememektedir. Fısıldayarak okuma okunan materyalin güçlüğünden de kaynaklanabilir. Okuma materyali değiştirildiği halde bu davranış devam ediyorsa çocuk bu konuda uyarılmalı sessiz okuma becerilerini kazandırıcı çalışmalar yapılmalıdır (Akyol, 2018). Öğrencilerin önceden gelen bir alışkanlıkla sessiz okuma sırasında mırıldanması, okuduğunu anlama ve hızlı okumanın önünde en önemli engellerden biridir. Öğrencilerin seviyelerine bakılmaksızın bu davranış bırakılmaya çalışılmalıdır. Sessiz okuma sırasında öğrencilerin ağızlarını kapalı tutmaları konusunda uyarı yapılmalıdır. Eğer mırıldanmaya sebep olan kusur biyolojik temelli ise tedavi yoluna gidilmelidir (Yılmaz, 2007). Sessiz okuma yapılırken yapılan mırıldanmalardan hem okumayı yapan öğrenci hem de yanındaki sıra arkadaşı olumsuz etkilenir. Mırıldanma sesi hem okuyanın hem de sıra arkadaşının dikkatini dağıtacaktır. Bu davranış erken yaşlarda engellenmezse ilerleyen sınıflarda çok ciddi bir sorun olarak ortaya çıkar. Sınavlarda öğrencilerin yaptıkları tek okuma türü sessiz okumadır. Öğrencilerin sınava girecek yaşlara kadar bu problemi giderememesi sınav yıllarında kendilerine büyük sorun olacaktır.

Sesli okuma: Birçok kişi sessiz okuma yaptığını düşündüğü halde sesli okuma yaptığını fark etmez. Okurken dudakların kıpırdaması, çok hafif ses çıkarmak, hatta sadece gırtlığın bile oynaması okuma esnasında sadece gözle okumadığımızı gösterir. Bu okuma biçimi okuma hızını düşürür. Bu davranış alışkanlık haline gelmeden düzeltilmelidir (Calp, 2007).

Sessiz okuma alışkanlığı ilkokulda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bir davranıştır. Öğretmenler sessiz okuma yaptırdıkları derslerde öğrencilerin dudaklarındaki kıpırdamayı gözlemleyerek çocukların bu davranışları fark edebilir. Bu tarz yapılan okumaları öğretmen ne kadar erken tespit edip düzeltme yoluna giderse öğrenci için davranış alışkanlık haline gelmeden değişir.

Yanlış okuma: İlk okuma yazma sürecinde seslerin öğretimi tamamlansa bile bazı seslerin tam öğretimi sağlanmamış ya da bazı sesler yanlış öğrenilmiş olabilir. Bu da yanlış okumaya neden olabilir. Birinci sınıf boyunca bu sorunla karşılaşma oranı yüksektir. Bu durumla sık sık karşılaşıyorsa tedbir alınmalıdır. Yanlış okuma sesli okuma yaptırılarak tespit edilir. Her yeni ses öğretiminde önceki seslere geri dönüşler yapılarak yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilir. Yanlış okumaya acele etme, görme kusurları ya da okumayı önemsememe de neden olabilir (Taşkaya, 2016).

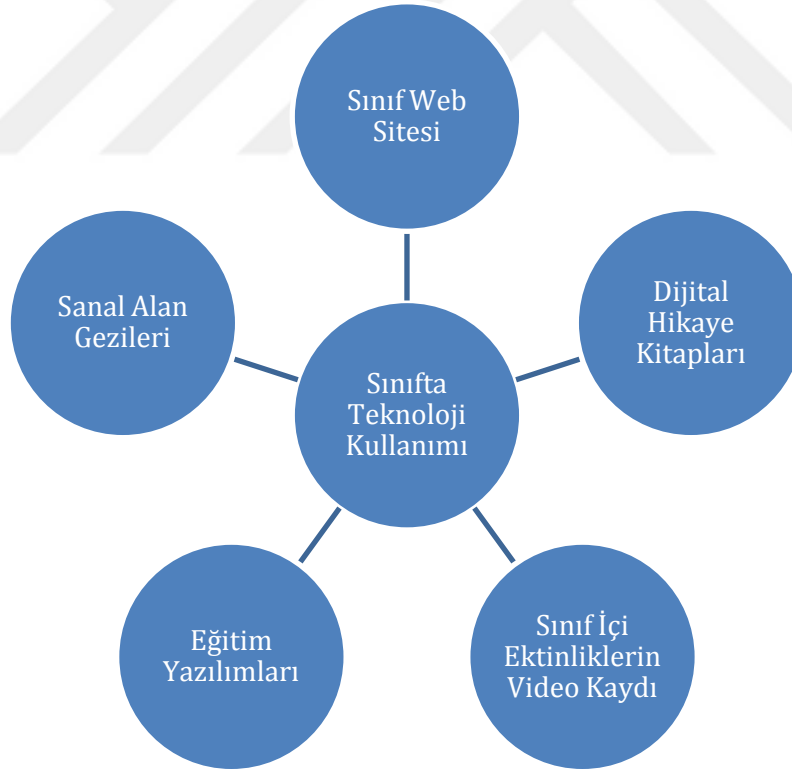
2.3.8. Okumada Kullanılan Materyal ve Teknoloji

2005'te yürürlüğe giren programla bilgilerin somutlaştırılması yöntemine gidilmiştir. Bilgileri somutlaştıracak en iyi yöntem de materyalle ders işlemektir. Bu materyaller hem işlenecek konuya hem de öğrencilerin sınıf düzeyine göre seçilmelidir. Günümüzde derslerde kullanılacak öğretim materyalleri kadar önem kazanmış olan konu eğitim-öğretim teknolojileridir. Öncelik olarak zamana ayak uydurmak ve öğrencilerin teknolojiyle tanışmalarına imkân sunmak için ders ortamlarını teknolojiyle süslemekte fayda vardır.

Öğretmenlerin dersin içerik ve hedeflerine göre uygun materyalleri ya kendinin hazırlayıp ders ortamına getirmeleri ya da hazır olan materyalleri aynen veya revizyon yaparak kullanmaları öngörülmektedir. Bu materyaller öğrencilere etkin öğrenme ortamı hazırlayacaktır (Nuhoglu, Özsoy ve Aydın, 2014).

Teknolojinin hızla gelişmesi bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yollarını da değiştirip geliştirmektedir. Bu gelişime ayak uydurmak için eğitim sistemi de kendini yeniden yapılandırmak zorundadır. Modern teknoloji ve gelişmeler göre eğitim alanında da bir takım yeniliklere gidilmektedir (Arıcı, 2012).

Ertem'e (2014) göre sınıfta teknoloji kullanımının tablosu aşağıda verilmiştir.



Şekil 2.1. Sınıfta Teknoloji Kullanımı (Ertem, 2014)

Okullarda öğrencilerin okuma için kullanabilecekleri birçok materyal ve teknolojik araçlar vardır. Öğrenciler bu materyal ve araçlara sınıflarına uygun şekilde yönlendirilmeli ve sınıflarına göre bu materyaller verilmelidir. İlgi çekici materyal ve teknolojik araçlarla yapılacak

etkinlikler öğrencilerde okuma adına olumlu davranışlar oluşmasını sağlar. Öğretmenlerin okuma eğitiminde kullanabileceği bazı materyaller şunlardır: Kitaplar, yazı tahtası, bülten tahtaları, dergiler, sınıf ve okul gazeteleri, bilgisayar, video projeksiyon cihazı, hece penceresi, okuma penceresi, metin tablosu, e-kitaplar, pdf reader, akan yazı.

Kitaplar: Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğretmen ve öğrenciler tarafından en sık kullanılan basılı materyallerdir. Ders kitabı, kılavuz kitap, el kitabı, kaynak kitap gibi çeşitleri bulunur. Öğretmen ve öğrencilerin ders ve ders dışında pek çok ihtiyaçlarını karşılarlar. Öğretmenler işleyecekleri konuların içeriklerini belirleme, konularla ilgili örnek gösterme gibi faaliyetlerden yararlanırken öğrenciler de ders dışı konu eksiklerini tamamlama, öğrendiklerini pekiştirme, ödevlerini hazırlama gibi durumlarda kullanırlar (Sever, 2017).

“Ders kitapları okunabilir olmalıdır. Bu sebeple okunabilirlik ölçütleri iyi seçilmelidir. Bu noktada yazı karakteri, harf büyüklüğü, dil, cümlelerin kuruluşu vb. ön plana çıkmaktadır” (Yıldız, 2004: 52).

Yazı tahtası: En kolay ve en pratik ulaşılabilen bütün sınıflarda yer bulan bir materyaldir. Doğru kullanıldığında etkili olacak bir araçtır. Tahtaya yazılacak yazılar okunaklı ve her öğrencinin göreceği şekilde yazılmalıdır (Seferoğlu, 2015). Yazı tahtasının dönem dönem şekli ve kullanış biçimi değişmiştir. Ancak ne olursa olsun hiçbir dönem de vazgeçilen bir öğretim materyali olmamıştır. Kara tahta, beyaz tahta, akıllı tahta, etkileşimli tahta gibi teknoloji geliştikçe kullanım fonksiyonları artan bir araç olmuştur. İlkokulda öğrencilere okuma yazma öğretmen aşamasında kullanılmaya başlar ve öğrencilere çeşitli okumalar yaptırmak için kullanılabilir.

Bülten tahtaları: Öğrencilerin dikkatlerini görsel olarak çekecek içeriklerin sunumunun yapıldığı tahtalardır. Öğrencilere herhangi bir konuda bilgi vermek, yeni çıkan bir kitabı tanıtmak, öğrencilere çeşitli sorular sorarak merak uyandırmak amacıyla kullanılır. Bülten tahtasının içeriğini öğrenciler de hazırlayabilir (Güven, 2016). Bülten tahtasında asılacak her türlü yazılı materyal öğrencilerin okuma yapmasını sağlayacak merak uyandırıcı, bilgi verici içeriklerdir.

Dergiler: Öğrencilerin seviyelerine göre dergiler sınıf kitaplığında bulundurulması gereken bir materyaldir (Öz, 2011). “Bu dergiler içerisindeki farklı yazı türleriyle çocukların serbest okuma alışkanlığı kazanmaları, kelime dağarcıklarının zenginleşmesi ve verilen mesajlarla olumlu değerleri kazanmaları gibi çok yönlü işlevleri bünyelerinde barındırır” (Balcı, 2003: 320).

Sınıf ve Okul Gazeteleri: Sınıf gazeteleri bir sınıfın kendi sınıfları adlarına çıkardıkları gazeteye denir. Sınıf gazetesinin çeşitli boyutlarda büyüklükleri ayarlanabilir. Öğrencilerin el yazısı, karikatür ya da resim çizimleri gazetede yer alır. Öğrencilere kendilerini ifade etme olanağı tanır. Okul gazetesi ise sınıf gazetesine göre daha ayrıntılı bir çalışmayı gerektirir. Okul

gazetesi bir öğretmenin rehberliğinde okulun yayın kolu üyeleri tarafından çıkarılır. Gazeteyle ilgili durumları bu grup ve bu grubun görevlendireceği kişiler belirler. Gazete el yazısı ile çıkacak yazıları okunaklı şekilde yazılmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Sınıf ve okul gazeteleri öğrencilerin kendi ya da arkadaşlarının ürünleri olacağı için öğrencilere göre daha ilgi çekici bir okuma materyali haline gelebilir. Bu tür ürünler her öğrenciye ulaştırılmaya çalışılmalıdır.

Bilgisayar: Teknolojik olarak diğer araçların sunduğu bütün olanakları bilgisayar tek başına sunabildiği için öğretim ortamlarının vazgeçilmez araçlarından biri haline gelmiştir. Hem görsel hem de işitsel özelliklere sahiptir. Projeksiyon cihazıyla beraber kullanıldığında görsel ve işitsel dokümanların kullanımına, internet aracılığıyla da çok farklı bilgilerin görüntülenmesini sağlamaktadır. Bilgisayar aracılığıyla işlenen dersle ilgili animasyonlar, sunumlar, film ve ses dosyaları, alana özgü bilgisayar yazılımları öğrencilere sunulabilir (Güven, 2016).

Video Projeksiyon Cihazı: Video cihazların ya da bilgisayarların bağlanması için video projeksiyon cihazı kullanılmaktadır. Kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar kullanılacağı sınıfın güneş ışığı alma düzeyi, mekânın fiziksel yapısı en boy oranı, mekângüneş alıyorsa karartma olanakları, tavana monte edilişi sırasında ekrana yansıtılan büyüklük (Başboğaoğlu, 2017).

Projeksiyon cihazı bilgisayar, video, kamera gibi araçların içindeki materyallerin büyütülerek yansıtılması amacıyla kullanılır. Aracın içeriği yansıttığı yüzey görüntü kalitesi bakımından projeksiyon perdesi ya da düz beyaz zemin olmalıdır. Yansıtılan görüntünün öğrencilerin göz hizasından daha yüksekte olmamasına dikkat edilmelidir (Güven, 2016).

Bilgisayara bağlanarak her türlü veri ve materyalleri düz bir duvara ya da perdeye yansıtılabilen bu makine tepegöz, episkop, film şeridi, dia makinesi gibi cihazları gereksiz kılmıştır. Sınıf ortamında işlenen derslerde, toplantı, konferans ve seminerlerde sıklıkla kullanılır. Çok pahalı olması ve çabuk ısınması sebebiyle fanının gürültü çıkarması bu aracın olumsuz özelliklerindedir. Cihazın kullanım ömrünün uzun olması için çalışırken yerinden kaldırılmaması ve soğutucu fanı durana dek elektriği kesmemek gerekir (Şahin ve Şahin, 2014).

Hecce Penceresi: Geniş bir kartonun orta bölümünden pencereyi andıracak şekilde dikdörtgen ya da kare şeklinde iki bölümün içi kesilir. İnce uzun başka iki ya da üç kartona heceler yazılır. Açılan pencerelerin üst ve alt bölümlerine iki kesik çizgi atılır. Hecelerin yazıldığı kartonlar bu kesik çizgilerden geçirilerek heceler pencereye denk getirilir. İnce uzun kartonlar aşağı yukarı hareket ettirilerek öğrencilerin bu heceleri okumaları ve birleştirmeleri istenir (Akyıldız, 2006).

Daha çok ilk okuma yazma aşamasında kullanılacak bir materyaldir ya da okuma problemi yaşayan öğrenciler için de okumayı zevkli hale getirmek için kullanılabilir.

Pencerelerin genişlikleri büyütülerek kelime ya da cümle okuma şeklinde de uygulamalar yapılabilir.

Okuma Penceresi: Kullanılan bu materyalle sadece okunacak yer açıkta bırakılır. Sadece görülen yer okunur. Okuma penceresiyle bazı okuma hataları da giderilir. Öğrencilerin tekrar okuma problemleri, ekleme, atlama yaparak okuma problemleri çözülebilir. Okuma penceresi küçük bir kartonun ortasında bir kelime sığacak şekilde delik açılır. Bu delik aracılığıyla okunacak kelimeler görünür (Taşkaya, 2016).

Metin Tablosu: Ses temelli cümle yönteminde sestem heceye heceden kelimeye kelimedem cümleye ulaşılır. “Elde edilen kelime ve cümlelerden yararlanarak metinler oluşturulur. Ve bu metinler kartonlara yazılarak tablolar hazırlanır. Oluşturulan metinlerde görsel materyalden yararlanılabilir” (Akyıldız, 2006: 82). Görselden yararlanma cümle anlam ve bütünlüğünü sağlamak için öğrencilere verilmeyen seslerden oluşan kelimeleri kullanma durumudur.

E-kitaplar: E-kitapların birçok olumlu özelliği vardır. Bunlar arasında, metinlere ses, müzik ve animasyon eklenebilmesi, taşınması ve saklanmasıyla kolay olması, fiyatı ve maliyetinin diğer kitaplara oranla daha düşük olması, ağaç kesimini engelleyerek çevre dostu olması sayılabilir (Kuşak, 2014).

E-kitap bir ya da daha fazla kitabın ya da elektronik ortamda üretilen bir içeriğin, ekranı olana da taşınabilir bir aygıt, bir masaüstü bilgisayar, elektronik kitap okuyucu donanımda görüntülenebilir, zengin metin özellikleri ile geleneksel okuma sırasında yapılan işlevlerin gerçekleştirilebildiği elektronik biçimdir (Önder, 2010).

Sanal ortamlarda kullanılmak üzere tasarlanmış olan kitaplardır. İnternet aracılığıyla belli bir sayfaya ulaşmak için kullanılan çevrimiçi kitaplar da e-kitaplar olarak kabul edilir (Başboğaoğlu, 2017).

Pdf Reader: Son yıllarda bireyler kitap taşımak yerine tablet kullanım niteliğinde olan pdf readerlara yönelmiş durumdadır. Okuyuculara bir kitap gibi yaşantılarının herhangi bir bölümünde okuma imkânı sunar. Bu teknolojik aletin gözü yormaması için ekranda görünen sayfa normal kitap sayfası renginde görünmektedir. Kitapların pdf dosyası şeklinde indirilip bu araca yüklenmesi sonucunda istenilen yerde okuma yapılabilir.

Akan yazı: Bilgisayar ortamında sağdan sola ya da yukarıdan aşağıya olacak şekilde ayarlanıp öğrencilerin okuma hız ve becerilerini geliştirebilecek bir uygulamadır. Çeşitli bilgisayar programlarıyla hazırlanabilir. Öğrencilere bilgisayar ekranından ya da projeksiyon perdesinden okutulabilir. Öğrenciler için okumayı zevkli hale getirebilecek bir çalışmadır. Metnin ne kadar sürede bitirilmesi isteniyorsa ona göre süre ayarlayabilme imkânı verir.

2.3.9. Metin

Çocukların, hafızalarının geliştirilmesi ve canlı tutulması, okuma ve dinleme alışkanlığının gelişmesi, kelime bilgisinin artması, hayal dünyanın genişlemesi, dikkatinin terbiye edilmesi, bilgi birikiminin artması, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi okudukları metinler yoluyla olur (Calp, 2007).

“Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır. Bu bilgiler tesadüfen yer almaz. Tam tersine metinlerin bir düzenleniş biçimi vardır. Yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir” (Güneş, 2014: 249).

Metin yazarları okuyucuyu etkilemek için farklı metin türleri yazmaktadır. Metinlerde de farklı teknik ve kelime kullanarak anlatım bakımından zenginleştirme yoluna gitmektedirler. Öğrenciler okudukları metinden zevk alıyorsa kendileri için metni okunur kılan unsurları bilmelidirler. Öğretmenler de metinleri zevkli kılan edebi unsurlar ve anlatım özellikleri üzerinde durmalı öğrencilerin dikkatlerini bu noktalara çekmelidirler. Öğrencilere bu metinleri okurken kullanacakları teknik ve stratejiler öğretmelidirler. Ayrıca metinler okutulmadan önce okunacak metnin türü ve genel olarak metin türleri hakkında bilgi verilmelidir (Akyol, 2014).

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, programda ulaşılması istenen hedeflere ulaşmada yardımcı olduğu, öğrencilere okuma alışkanlığı ve zevki kazandırdığı, yazıldığı dönemin özellikleri hakkında bilgi verdiği ve öğrencileri edebi şahsiyetlerle tanıştırdığı gerekçesiyle vazgeçilemeyecek bir araç olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğretmenler metinler aracılığı ile öğrencileri çalışmanın içine çekecek, düşündürecek, bulduracak sonuç çıkaracak, konuşturacak, yazdıracak şekilde planlamalar yapmalıdır (Altay, 2000).

Metinler aracılığı ile öğretim programının amaçlarından olan temel, zihinsel ve üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, karar alma, sorun çözme, kavramlaştırma yetenekleri öğrencilere kazandırmak hedeflenmektedir (Dilidüzgün, 2017).

Okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler (Ünal, 2006):

1. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun metinler seçilmelidir.
2. Metinler içerisinde milli, kültürel ve ahlaki değerlere ters düşecek, milletin bölünmez bütünlüğüne aykırı ifadeler yer almamalıdır.
3. Metinlerde siyasi ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ideolojik fikirler yer almamalıdır.
4. Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini zedeleyecek, cinsellik, kötümserlik, şiddet gibi öğeler bulunmamalıdır.
5. Metinlerde insani değerlere aykırı, insan hak ve özgürlüklerini zarar verecek ifadeler yer almamalıdır.
6. Metinler dersin amaçlarına ve verilecek kazanıma uygun seçilmelidir.

7. Metinler ansiklopedi, dergi gibi farklı kaynaklardan da seçilmeli ve öğrencileri bu kaynaklara yönlendirecek nitelikli bilgiler vermelidir.
8. Metinler öğrencilerin seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır.
9. Metinler işlenmesi için ayrılan süreye uygun olmalıdır.
10. Metinler Türkçenin zenginliklerini ve güzelliğini yansıtacak şekilde seçilmelidir.
11. Metinler dil, anlatım ve içerik bakımından en güzel örneklerden seçilmelidir.
12. Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır.
13. Çeviri metinlerde Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılıp kullanılmadığına dikkat edilmelidir.
14. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek aynı zamanda hayal dünyasını da zenginleştirecek türde seçilmelidir.
15. Metinler öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
16. Metinler öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayacak ve onlara estetik bir bakış açısı kazandıracak türde olmalıdır.
17. Metinler öğrencilerin duygu ve düşüncelerini zenginleştirecek farklı şair ve yazarlardan seçilmelidir.
18. Metinler yazar ve şairlerin sadece edebi yönünü ön plana çıkarmalıdır.
19. Metinler öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
20. Metinler bir bütün olarak ele alınmalı, eğer eğitsel yönden uygun olmayan bölümler varsa çıkarılmalıdır.
21. Metinlerde öğrencilerin söz varlığını geliştirecek yeni kelimeler ve söz öbeklerine yer vermeli ancak bunların oranı yüzde beşi geçmemelidir.
22. Ders kitaplarında bir yıl içerisinde aynı yazardan ikiden fazla metin işlenmemelidir.
23. Metinler içeriğine uygun görsel materyallerle desteklenmiş olmalıdır.
24. Romandan, tiyatro metinlerinden, biyografik ve otobiyografik eserlerden alınan bölümler kendi içerlerinde bütünlük taşımalıdır.

Metinlerle ilgili farklı amaçlara göre çeşitli sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Bu sınıflandırmalardan biri de öyküleyici, bilgilendirici ve şiir şeklindedir. Öyküleyici metinlerde öyküleyici metinlerin yapısı kullanılır. Bunlar, roman, masal, öykü, gibi türlerdir. Bu metinler yaşantımızı zenginleştirmekte ve okuyucuyu farklı ortamlara taşımaktadırlar. Bilgilendirici metinlerin yapıları, neden-sonuç, sorun-çözüm, olumlu-olumsuz karşılaştırmalar, tanımlar, açıklamalar şeklinde olmaktadır. Bunlar, makale, deneme, gezi yazıları, günlük, anı gibi türlerdir. Öğretici metinler olarak da adlandırılır. Bu türlerde anlatımlar, açık, net, kesin ve yalın olarak yapılır (Güneş, 2014).

Türkçe derslerinde öğrencilerin kavrama düzeylerini geliştirmek için farklı metin türleri kullanılır. Bu metin türleri, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metinleridir. Farklı metin türleriyle

ders işlenmesi hem öğrencilerin diğer derslerde karşılaşacakları metinlere yönelik bir ön hazırlık hem de öğrencileri edebiyata yönelik olumlu düşünceler kazanmaları amacı taşır. Ayrıca farklı türlerde metin kullanımıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesini, dili kullanma becerilerinin artmasını, metin kavrama stratejilerinin edinimini sağlar (Karatay, 2014).

Tablo 2.2.

2. sınıf ders kitaplarında yer alan metin türlerinin dağılımı (MEB, 2017).

Bilgilendirici Metin	Anı Efemera ve Broşür (Liste, Diyagram, Tablo, Grafik, Kroki, Harita, Afiş vb. karma içerikli metinler) Günlük Haber Metni, Reklam Karpotal Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)
Hikâye Edici Metin	Çizgi roman Fabl Hikâye Karikatür Masal/Efsane/Destan Mizahi fıkra Tiyatro
Şiir	Mani/Ninni Şarkı/Türkü Şiir Tekerleme/Sayısmaca/Bilmece

Metin paragraflardan, paragraflar cümlelerden oluşur. Paragraf içerisindeki cümleler, metnin konusuyla ilgili duygu ve düşünce anlatan önermelerdir. Metni anlamlandırma sürecinde okuyucu küçük birimlerle büyük yapıya ulaşır. Yani cümlelerde anlatılan duygu ve düşüncelerle metnin ana temasına ve bilgisine ulaşır. Cümlenin konusu paragrafın konusunu, paragrafın konusu ise metnin konusunu gösterir. Genel olarak metnin konusu yazar tarafından metni başlık olarak yansıtılır (Karatay, 2014).

Metin türlerine göre okuma eğitimi vermek çok önemlidir. Okuma eğitimi hem bilgilendirici hem de yazınsal metin örnekleri üzerinden verilmeli bu metinler öğrencilere okutturularak aradaki farkların öğrenilmesi sağlanmalıdır. Başarılı bir anadili öğretimi için metin türlerine göre öğretim benimsenmelidir. Metin türlerine göre öğretim yapılırken her iki türde verilecek metinler arasında denge sağlanmalıdır. Sadece bir türe ağırlık vermek doğru olmamakla birlikte her metin türlerinde başarılı örnekler yer verilmelidir. Aksi halde beklenen verim alınmaz (Güneyli, 2003).

a. Öyküleyici metin

Öyküleyici metinler genel olarak hikâye edici metinler olarak da adlandırılır. Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Konuların sıralanışı önemlidir. Çocukların dil kullanimlarını geliştirir. Okuyucuya hatırlama, problem çözme, anlam çıkarma, organize etme, yorum yapma becerileri kazandırır. Ayrıca hikâyelerde geçen olaylar, gerçek hayatla ilişki kurma fırsatı sağlar (Akyol, 2016).

Hikâye ve masallar her toplumda çocukların en çok ilgilerini çeken türlerdir. Çocukların ilk dil edinimlerinde ve dil gelişimlerinde önemli etkileri vardır. Çocukların belli bir yaşına kadar hikâyeler hayatlarında yer alır (Coşkun, 2014). Okuyucular film izleme amacına benzer bir amaçla öyküleyici metinleri okurlar. Bu amaç eğlenmek ve hikâyeden zevk almaktır (Johnson, 2017).

Hikâye edici metinlerin öğeleri olan karakter, zaman ve olay gerçek yaşamla örtüşmeyebilir. Bu metinler yazarın düş gücü ile oluşturulur ve metinlerde kurmaca bir dünya yaratılır. Hikâye edici metinler içerisinde gizli mesajlar içerir. Cümleler açık anlamlarının dışında başka anlamlar da çağrıştıracaktır (Sidekli, 2018).

b. Bilgilendirici metin

“Bilgilendirici metinler okuyucuya belirlenen herhangi bir konu hakkında bilgi vermek veya konuyu betimlemek amacıyla oluşturulmuş metinlerdir” (Günay, 2001: 166: Akt: Balcı, 2016: 94). Bilgilendirici metinlerde duygusal bir dil kullanılmaz. Okuduğunu anlayan her bireyin aynı sonuç çıkarması beklenir (Özdemir, 1998: 30: Akt: Balcı, 2016). Bilgilendirici metinler bilgi ve fikir edinme amacıyla okunur. Bilgilendirici metinlerle birlikte anlama becerileri öğrencilerin bilgiyi yeniden elde etmeleri ve anlamı yapılandırmalarına yardımcı olmak için kullanılır (Johnson, 2017).

Bilgilendirici metinler öğrencilere sunulduğunda öğrenciler okudukları metinle ilgili doğrudan öğretim ihtiyacı içerisindeyler. Öğretmen öncelikle metnin ana fikrini tespit etmeli daha sonra ana fikri destekleyici nitelikte yardımcı fikirleri belirlemelidir. Paragraflar ana fikre yardımcı fikirleri içerir, yardımcı fikirlerin sentezi de ana fikre ulaşmayı sağlar (Sidekli, 2018).

c. Şiir

Şiirler çocukların doğasında mevcut olan bir türdür. Çocuk oyun oynarken, şarkılara tempo tutarken şiirsel söyleme başvurur. Şiir okuma etkinlikleri çocukları eğlendirmeye dönük olmalıdır. Çocuklar şiirin okuduğu etkinliklere katılmalıdır. Çocuklar şiir ezberlenmeye zorlanmamalıdır. Ancak teşvik edilmelidir (Akyol, 2016).

Türkçe dersinin amaçlarından birisi öğrencilere, edebi değer taşıyan şiirleri duygu ve düşünce özelliklerini yansıtarak okuma becerisi kazandırmaktır. Öğrencilerin şiir okuma ve

dinleme zevklerinin gelişmesi sağlanır. Belirli gün ve haftalarda okunacak şiirler bu amaç için etkili bir çalışmadır. Türkçe derslerinin bir bölümü de öğrencilerin beğendikleri şiirleri okumaları için ayrılabilir. Yüksek sesle şiir okuma yapılması öğrencilerin ses tonunu ayarlaması, jest ve mimikleri kullanması açısından gelişme sağlar. İlk sınıflarda tekerleme çalışmaları yaparak ya da kısa çocuk şiirleri okuyarak şiir okuma çalışmaları yapılabilir (Ünalın, 2006).

2.3.10. Hızlı Okuma

Okuma hızı, uzun yıllardır üzerinde tartışılan bir konudur. Sınıf öğretmeni ya da veliler öğrencilerin okuma hızlarını çeşitli yöntemlerle ölçmeye çalışırlar. Bunlardan en yaygın kullanılan öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısını saymaktır. Hızla okuma günümüzün gelişmişlik özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda birçok günlük alanda ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Arabada seyir halindeyken tabelayı hızlı okumak, televizyonda geçen alt yazıyı okumak, günlük yaptığımız okumalarda, bir makale ya da rapora göz atmada hızlı okuma becerimizi kullanırız. Hızlı okuma bireye kazanabileceği ve geliştirebileceği bir beceridir. Bunun için çeşitli yöntemler ve materyaller kullanılmaktadır. Öğrencilere de hızlı okuma becerisi kazandırılabilir. Bunun için farklı metin türleri, yazı stilleri, yazı boyutları kullanılabilir.

Hızlı okumada temel amaç teorik olarak hızlı okumayı öğrenmek değil, bu öğrenilen teknikleri eyleme dönüştürmektir. Bunun için de çok fazla araştırma yapmak gerekir. Hızlı okuma eylemi hayatın her alanında uygulanmalı ve hayatın her alanına yayılmalıdır (Kırkkılıç, 2014).

Okuma hızının ölçülmesi akıcı okumayı belirleyen ölçütlerden biridir. Okuma hızı kelimelerin okuyan tarafından ne kadar hızlı tanındığı konusunda bilgi verir. Okuma hızını belirlemek için öğrencilerin 60 saniyede doğru okuduğu kelime sayılarına bakılır. Doğru okunan kelimeler arasında öğrencinin önce yanlış okuyup sonra düzelttiği kelimeler de vardır (Akyol vd., 2014).

Öğrencilerin sınıf seviyesine göre yılsonuna kadar okumaları gereken kelime sayıları vardır ve öğretmenler öğrencilerin dakikada okudukları kelime ya da harf sayısına bakarak ölçüm yapabilirler. Öğrencilerin hızlı okuma sırasında kelimeleri doğru okumaları da öğretmenler tarafından istenen bir durumdur.

Birincisınıf öğrencilerinin yılsonuna kadar dakikada 60 kelime okumaları öngörülmektedir. Okuma hızını ölçmede bir dakikada okunan kelime sayısına bakmak kolay bir yöntemdir ancak okuma hızını tam olarak ölçmemektir. Türkçede bazı kelimeler iki sestem oluşurken 44 sestem oluşan kelimeler de mevcuttur. Bu yüzden okuma hızına bakarken daha net sonuç alınmak isteniyorsa öğretmen okunan harf sayısına bakmalıdır. Öğrencilere verilecek metnin harfleri sayılarak öğrencilere verilmelidir ve öğrencinin okuduğu harf sayısına

bakılmalıdır. Harf sayısı baz alındığında 1. sınıf öğrencisinin dakikada 300 harf (60 kelime) okuması beklenmektedir (Güneş, 2007).

Yetişkin okuyucuların bir dakikada okudukları kelime sayısına göre okuma basamakları; çok hızlı okuma (600-1000 kelime), hızlı okuma (400-600 kelime), orta hızlı okuma (200-400 kelime), yavaş okuma (200 kelimedenden az) şeklindedir. Okunacak metinlerin türüne göre okuma hızı basamaklarına uygun okumalar yapılabilir. Alışık olunan, günlük olayların anlatıldığı metinlerde çok hızlı okuma, güncel ve bize yabancı gelmeyecek kelimelerin bulunduğu metinlerde hızlı okuma, dikkatli bir şekilde okuma yapmamız gereken metinlerde orta hızlı okuma, bilmediğimiz ve alışık olmadığımız kapsamlı bilgiler veren metinlerde ise yavaş okuma uygulanabilir (Arıcı, 2012).

Okuyucunun bir dakikada anlama ağırlıklı okuduğu kelime sayısı okuma hız ve düzeyini belirtir. Okuma sürecinde çabukluk, kavrama, anlama ve belleme yeteneklerinin gelişmesi ve önceki okumalara göre dakikada okunan anlama ağırlıklı kelimelerin sayısının artırılması hızlı okuma olarak adlandırılır (Keskinlınç ve Keskinlınç, 2007).

“Aşağıdaki tabloda verilen değerler uluslararası araştırmadan elde edilmiş olup Türkçe bağlamında uygulanabilirliği tartışılabilir. Ama en azından öğretmenlerimize öğrencilerinin durumlarını değerlendirebilmeleri açısından bir fikir sunmaktadır” (Akyol vd., 2014).

Tablo 2.3.
Sınıf bazında belirlenen okuma oranları

Sınıf Bazında Belirlenen Okuma Oranları			
Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı			
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-160	120-180	130-180
8	110-160	120-180	130-180

Gözler okunacak materyale bakar ve gördüklerini beyne aktarır. Göz okuma becerisinin önemli bir parçasıdır. Göz cisimlerden yansıyan ışınları beyne iletir. Göz saniyenin yüzde biri sürede gördüklerini algılayabilir. Dille seslendirme ve gözle görme karşılaştırıldığında gözün görmesi dilin seslendirmesine göre 4 kat daha fazladır (Çiçekçi, 2017).

Okurken göz sıçrama ve duraklamalar yaparak sözcükleri ve sözcük kümelerini bir arada görür. Bu duraklama ve sıçrayışlar satır uzunluğuna okuyucunun yaşına ve olgunluğuna, yazının güçlüğüne bağlıdır. Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bütünü görür. Buna görüş genişliği denir. İyi bir okuyucuda bu genişlik 15-20 harfi kapsarken, yavaş okuyan bir kişide 6 harfe kadar iner. Okuma hızı da gözün yaptığı sıçrama ve duraklamaların sayısına göre

belirlenir. Gözün alışık olduğu sözcük biçim ya da kalıplarda duraklama ve sıçrama arasındaki süre azalır. Böylece okuma hızı artar (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Hızlı okuyucular ile diğer okuyucular arasındaki en önemli fark göz hareketleridir. Gözler bir fotoğrafa bakarken yaptığı duraklamayı okuduğu kelimeler üzerinde de yapar. Gözler okuma esnasında sözcükten sözcüğe atlar ve satır sonuna geldiğinde tekrar başa döner. Hızlı okuyucularda gözler bir bakışta birden fazla sözcük görmektedir (Kump, 2013).

Göz idmansızlığı okuyucularda yavaş okuma yapmalarının önemli nedenlerinden biridir. Göz kasları zayıftır ve göz tembeldir. Okuma sırasında gözler çabuk yorulur ve uyku gelir. Eğitimsiz gözler satır üzerinde yavaş sıçramalar yapar. Bu da göz kaslarının tembelliğinden kaynaklanır. İnsanların uzun süre televizyona bakarak gözü tek noktaya odaklaması gözü hareketsiz kılıp beklemeye alıştıırır. Eğitimsiz gözlerin hızlı okumaya alışması için egzersizler yapılmalıdır (Keskin, 2015).

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre hızlı okuma, yazı denilen çizgilerin anlamını araştırma, keşfetme, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve zihinde yapılandırma. Hızlı okuma yüzeysel bir okuma değildir. Tam tersine hızlı okuma, anlayarak ve zihinde yapılandırarak yürütülen okumadır” (Güneş, 2009: 5).

“Hızlı okuma; kelimelerin blok halinde ve daha hızlı bir şekilde okunması, gözün daha az zamanda daha az hareket ederek daha çok kelimeyi beyne iletmesi, beynin tek tek kelimelerle uğraşma yerine fotoğraf çekmesini sağlayarak anlama oranının yukarılara çekilmesi işlemidir” (Ellek, 2013: 45).

İlkokulda 1, 2 ve 3. sınıflarda kazanılan sesli okuma alışkanlığına bağlı olarak öğrencilerin çoğu metinde geçen her kelimeyi okuma eğilimindedir. Ayrıca metni bütün yönleriyle kavramak için metnin tamamını okumak gerekir. Ancak zaman zaman metnin hepsini okuma zorunluluğunun olmadığı ya da sürenin kısıtlı olduğu durumlarla karşı kaşıya kalınabilir. Böyle durumlarda hızlı okuma tekniklerine başvurulur. Bu gibi durumlarda hızlı okuma teknikleri kullanılabilir. Bu tekniklerin arasında kaymağını alma ya da gözden geçirme en sık kullanılan tekniktir (Karatay, 2014). Kelime odaklı okumada okuyucu bir kelimeyi kaçırdığında hiçbir şey anlamayacağını düşünür. Ancak okuma kelimeler için değil cümlelerin oluşturduğu anlam için yapılmalıdır. Okuyucu amacın metindeki düşünceyi anlamak olduğu bilincine ulaşmalı kaçırdığı kelimeler olduğunda endişeye kapılmamalıdır (Keskin, 2015).

Okumada hız önemli bir beceridir. Öğrenciler okumayı öğrenseler bile okuma hızları birbirinden farklıdır. Öğretmenler öğrencilerin okuma hızlarını belirli aralıklarla ölçmelidir. Ölçüm yaparken öğrencilerin okudukları harf ya da kelime sayısını göz önünde bulundurabilirler (Nuhoglu, 2018).

Harris ve Sipay (1990)'e göre hızlı okuma öğretilebilecek bir beceridir. Ancak bu öğretime başlamadan önce çalışma yapılacak öğrencilerin bazı özelliklerini bilmek gerekir.

Çocuklar okuma ve anlama ilişkisi bakımında farklı özelliklerde gelebilirler. Örneğin, okuma hızı ve anlama oranı aynı olabilir. Okuma hızı düşük anlaması normal olabilir. Okuma hızı normal, anlaması zayıf olabilir. Okuma hızı ve anlaması zayıf olabilir (Akt: Akyol, 2013).

Akçamete (2001)'ye göre hızlı okumanın okuyucuya birçok faydası vardır. Bunlar (Akt: Calp, 2007);

- Okuma hızı yaşayan öğrenciler hızlı okuma becerisini kazandığında okuduğundan daha çok zevk alır.
- Okuma hızı yavaş olan öğrenciler daha çok zamanda daha az okuma yaparlar. Okuma hızları arttığında ise çok daha fazla okuma yapabilirler.
- Okuması hızlı olan öğrenciler kısa sürede çok fazla okuma yapabilirler. Bu öğrenciler sınav zamanı birçok konuyu kısa sürede tekrar ederek ya da okuyarak sınava daha iyi hazırlanabilirler.
- Okuma hızının etkili olduğu lise ve üniversite sınavlarında soruları daha kısa sürede bitirme imkânları olur.
- Mesleki alanlarıyla ilgili okumaları gereken yazıları daha kısa sürede okuyarak başka işlere daha fazla zaman ayırabilirler.

Hızlı okumaya sahip olduğunda okuyucular zahmetsiz ve akıcı biçimde öğrenir. Daha az zamanda daha çok şey öğrenir. Okulda yapacakları ödev hazırlamak sınava hazırlanmak gibi işler daha da kolaylaşır. Okunanı anlama oranı artar. Okuyucu kendine zaman kazanır. Okuma sırasında beyin daha iyi ilişkiler kurar. Okurken beyin hayal kurmaz bütünü görür. Okuma ve öğrenmek daha zevkli hale gelir. Kelime hazinesi ve bilgi birikimi gelişir. Kişi kendine farklı avantajlar edinir (Keskin, 2015).

Hızlı okuma öğrenmesi zor bir beceri değildir. Yetişkinlerin öğrendikleri çoğu bilgi ya da beceri kavramsal öğrenme olarak bilinir. Kavramsal öğrenme bir konu hakkında anlam geliştirme sürecidir. Bu bilgi dinleme ya da okuma yoluyla edinilebilir. Bu öncelikle zihinsel bir işlemdir. Bir beceri geliştirilirken de anlam söz konusudur. Ancak bu anlam öğrenilen şeyi uygulamakla birleştirilmiş olmalıdır (Kump, 2013).

Sesli veya sessiz hızlı okuma eyleminin, gerçekleştirmek için zihin sorunsuz şekilde okuma ortamına hazır tutulmalıdır. Okuyucunun zihnini meşgul edecek sorunları varsa, o sorunlardan uzaklaştıktan sonra okuma yapılmalıdır (Çelik, 2011).

Anlamadan hızlı okuma da istenen bir durum değildir. Bu yüzden okuyucular okuma beceri ve yöntemlerini esnek olarak kullanmalıdırlar. Okunacak materyalin türüne göre okuma hızı ayarlanmalıdır. Bilimsel bir makale ile zevk için yapılacak bir okuma aynı hızda okunmamalıdır. Okumada zaman kazanmak için görseller atlanmamalıdır. Bazı durumlarda okunan metnin anlamı görselde yatabilmektedir (Akyol, 2014).

Okuma hızını arttırmak için aşağıdaki çalışmalar yapılabilir (Güleryüz, 2000):

- Öğrencilere sesli ve sessiz okuma yaptırarak sınıfın düzeyi belirlenmelidir.
- Sesli ve sessiz okuma becerilerini geliştirmek için örnek öğrenme yaşantıları kullanılmalıdır.
- Okuma sürecinde yapılan okuma türünün ilkeleri öğrencilere kavratılmalıdır.
- Okuma için seçilen metinler öğrencilerin düzeylerine uygun olmalı ve ilgilerini çekmelidir.
- Yapılan okuma hızı ölçümlerine göre her öğrenci için okuma hızını artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- Okumalarda başarı seviyesini ölçmek için zaman zaman okuma anlama çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğrencilerin söylemekte zorlandığı hece ya da kelimeler tespit edilmeli bu kelimelerin telaffuzu üzerinde durulmalıdır.
- Öğrencilerin algı alanlarını genişletici çalışmalara yer verilmelidir.

Öğrencilerin bazıları yavaş okuma sorunu yaşamaktadır. Akyol (2018)'a göre yavaş okuma nedenleri heceleyerek okuma, kelimeleri geç tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okuma, dudak hareketleri yapma, sessiz okuma, okuduğu yeri parmakla takip etme, kafa hareketleri, geri dönerek okuma, satır atlamadır.

Karatay (2014)'a göre okuma hızını düşüren etkenler metni okuma amacı ve metnin türüdür. Okuyucunun metni okumadaki amacı, okuduğunu anlayabilmek için harcadığı çaba okuma hızını dolayısıyla okuma süresini göreceli olarak etkilemektedir. Okuma amacı ve okunan metnin türü okunan metni kavramak için farklı okuma hızları gerektirir. Örneğin günlük okunan bir gazete ya da dergi için daha sonra tekrar göz gezdirme gereği duyulmayabilir. Ancak okuyucu mesleğiyle ilgili bir yazıyı okurken çeşitli kavrama yöntemleri kullanabilir. Bu durumda okuma hızı okuma amacına ve okunan metnin türüne göre farklılık gösterebilir.

Tablo 2.4.

“Metin türlerine göre okuma amacı, kavrama düzeyi ve hızı arasındaki ilişki” (Karatay, 2014: 21):

Metin türü	Okuma amacı	Kavrama düzeyi	Ortalama okuma hızı (1 dakika/okunan kelime sayısı)
1.Şiir, makale, resmi yazılar vs.	Analiz, sentez, eleştiri, değerlendirme.	Tamamı (%100)	200 ve altı
2.Araştırma yazıları, bilgilendirici-öğrenme metinleri	Araştırma sonuçlarını, raporunu anlama, sınavlara hazırlanma, problem çözmek için iyi anlama.	İyi (%90-100)	200-300 kelime
3.Gazete, dergi, öykü metinleri,	Genel bili edinme, eğlenme, boş zamanı	Orta (%60-90)	300-500 kelime

değerlendirme.			
4.Magazin, katalog, güncel konudaki bir yazı	Materyali gözden geçirme, ayrıntı bulma, önceden okunan yazıyı gözden geçirme.	Düşük (%60 ve altı)	600-800 kelime

Hızlı okumaya engel olacak bazı davranışlar ve alışkanlıklar vardır. Bunlar, dıştan ya da içten sesli okumalar. Aktif görüş açısının gelişmemiş olması ve kelimeleri teker teker okuma. Göz sıçramalarının ritimsiz oluşu, okunan sözcüklerin parmak ya da kalemle takip edilmesi, okuma sırasında duraklamalar ve geri dönüşler. Kelime bilgisinin yetersiz olması, düzenli nefes alıp verememe, olumsuz okuma ortamı ve oturuş biçimi ve güdülenme eksikliğidir (Şahan, 2011).

Okuma hızını olumsuz etkileyen önemli davranışlardan biri de geri dönüşler yapmadır. Bu yanlış davranış okuyucunun kaçırdığı kelimelerden dolayı anlayamama endişesinden kaynaklanmaktadır. Oysaki bu davranış tam tersi etki yapar. Bu tür yapılan okuma okuyucuyu sıkır ve gözün daha fazla yorulmasında neden olur (Keskin, 2015). Yapılan bir araştırmada okuyucuların geri dönüşlerine ve tekrar okumalarına izin verilmediği takdirde katılımcıları %80'inin okuduklarını hatırladıkları ve sonraki cümleleri okuduklarında bağlantı kurabildikleri sonuçlarına varılmıştır (Buzan, 2018).

Kelimelerin teker teker okunması da okuma hızını düşüren bir başka davranıştır. Kelimelere teker teker bakmak okuma anında birden fazla kelimeyi görmeyi engeller. Hızlı okuma beresine sahip kişiler bir bakmada birkaç kelime görebilmektedirler. Sürekli okuma alışkanlığı olmayanlar, kelime hazinesi yetersiz olanlar, göz egzersizi yapmayan ve görüş alanı geniş olmayanlar konsantrasyon bozukluğu olanların sıklıkla yaptıkları bir okuma hatasıdır (Kırkkılıç, 2014).

Okuma sırasında dudakların kıpırdatılması da okuma hızını düşürür. Göz gezdirerek okuma zihinsel bir eylemken dudak kıpırdatılması fiziksel bir eylemdir. Zihin konuşmaya göre daha hızlıdır. Düşünce eylemi sesli okumaya göre daha hızlıdır. Bu yüzden sessiz okuma sesli okumadan; hızlı okuma sessiz okumadan daha hızlıdır. Sesli okumada göz, kulak, dil, ses telleri, nefes, dudak gibi birçok organ etkileşim içindedir. Okuyucu birçok şeye odaklanmıştır ve bir süre sonra kendi sesinden rahatsız olacaktır. Hızlı okumada ise göz beyin ve yoğunlaşma söz konusudur. Bu okumada kavrama daha rahat olacaktır (Kırkkılıç, 2014).

İçten seslendirme ya da alt seslendirme olarak da bilinen okuma hızını düşüren davranışta da dudaklar oynatılarak okunur. Bu durum okumayı yeni öğrenen çocuklara okumayı yanlış yöntemle öğretmekten kaynaklanmaktadır. Neredeyse bütün hızlı okuma kursları ve kitapları bu davranışın hızlı okumada önemli bir engel olduğunu ve üstesinden gelinmesi gerektiği vurgulanır (Buzan, 2018).

Okuyucuların hızlı okuma yapmaları durumunda anlayamama endişesi okuma hızını düşürmektedir. Bu davranış seviye üstü metinlerin okuyuculara okutulması ile oluşur. Okuyucunun okuma engelleriyle karşılaşması özgüven düşüklüğüne neden olur. Bu durum okuyucunun psikolojisini olumsuz etkiler ve okuduğunu anlama becerisini kazanmasını engeller. Okuyucu bu durumu aşamazsa zamanla bir refleks ve ön yargı haline gelerek okuyucuyu okumadan uzaklaştırır (Azak, 2016).

Okuyucuların amaçsız ve anlamadan yaptıkları okumalara pasif okuma denir. Göz kitap üzerindedir ancak beyin farklı yerlerde ve farklı şeyler düşünmektedir. Bu davranış da hem okuma hızını hem de okuduğunu anlamayı engellemektedir (Çiçekçi, 2017). Pasif okumada okuyucular can sıkıntısını gidermek için okuma yapar ve metnin detaylarına ve ana düşüncesine dikkat edilmez. Bir başka ifadeyle bu okumaya zaman öldürme için yapılan okuma da denir (Çifci, 2013).

“Okuma hızını etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler aşağıdaki çizelgede metinden, okuyucudan ve okuma amacından kaynaklanan farklılıklar olarak verilmiştir” (Akyol, 2013: 84):

Tablo 2.5.
Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Metnin Özellikleri	Okuyucu Özellikleri	Okuma Amacı
✓ Yazım şekli	✓ Kelime bilgisi	✓ Zevk için 250-400 Kel./dak.
✓ Cümle uzunluğu	✓ Anlama yeteneği	✓ Sınav için 150-250 Kel./dak.
✓ Kelimeler	✓ Fiziksel durum	✓ Özel bir bilgi için 600 Kel./dak.
✓ Fikirler ve kavramlar	✓ Materyale olan ilgi	
	✓ Ön bilgiler	
	✓ Okumaya hazır oluşluk	

2.3.10.1. Hızlı Okuma Becerileri

Hızlı okuma becerisini artırmak için dikkat edilmesi gereken bazı faktörler vardır. Bu faktörler, okuma amacını belirleme ve metnin ana düşüncesini sürekli aklında tutma, önemli ve önemsiz bölümleri ayırt etme, metnin farklı bölümleriyle ilişki kurma, metin türüne göre hız ve süre sınırı koyma, kelime gruplarına dikkat etme ve kelimelere takılıp kalmama, dudakları hareket ettirmeden zihinle okuma, yetersiz ışık, oturuş bozukluğu ya da rahat oturamama, çevrenin olumsuz etkilerinden kaçınmadır. Hızlı okuma alışkanlığının geliştirilmesi için gözün satır içinde sıçrayışlarında ritim ve uyum sağlama, gözün görme alanını genişletme, gözün satır üzerindeki sıçrayışı sırasında göz yelpazesini geniş tutma, sürekli ileriye bakma, görülen kelimeyi anında kavrama, benzer kelimelerin farkına varma, satır aralama etkinlikleri yapılabilir (Calp, 2007).

Okuyucunun okuma esnasında bir yönlendirici kullanması okuma hızını biraz düşürse bile okumayı daha etkin ve anlaşılır kılar. Kullanılacak en verimli yönlendirici kalemdir. Okuma

sırasında önemli yerlerin altına çizmek ya da küçük notlar almak için kullanılabilir. Ayrıca yönlendirici beynin yazıya tamamen odaklanmasını sağlar ve okuyucunun dikkatinin dağılmasını engeller (Çiçekçi, 2017).

Okuma esnasında satırların altına bakmak gözün görüş açısında daha fazla kelimelerin girmesini sağlar. Kelimelerin tam ortasında bakılırsa görüş alanı daralmaktadır. Satırın altına bakıldığında birden fazla kelime görme olanağı oluşur. Ancak bakılan yerde boşluk varsa boşluğa bakılmamalı en yakın kelimenin kök kısmına bakılmalıdır (Çiçekçi, 2017).

Hızlı okuma becerisinin okuyuculara birçok faydası vardır. Bunlar; aynı süre içinde daha fazla okuma, zaman kazanma, öğrenim ve iş hayatında daha başarılı ve bilgili olma, çağı yakalamak için gerekli bilgi ve kültür düzeyini yakalama, karar verme ve algılama yeteneğini artırma (Keskin, 2007).

Satır aralama çalışması, bir metinde her satırın ilk ve son kelimelerinin okunmasıdır. Satırların el ya da başka bir araçla takibi yapılmaz. Amaç gözün esnekliğini artırmak ve sıçrama sayısını azaltmaktır. Ayrıca göz yelpazesinden tam olarak yararlanılmasını sağlar (Calp, 2007).

Hızlı okuma çalışmaları öncesi el ve göz egzersizleri yapmak gerekir. Bu egzersizler kalemin iki ucuna hızlıca bakmak, kalemlerle havada daireler çizerken kalemin ucunu izlemek, kalemi burun hizasında tutup kendimize doğru yaklaştırıp uzaklaştırırken kalemin ucuna odaklanmak, bir odanın köşesine hızlıca bakmak, gözlerimizle bakabildiğimiz kadar en sağa en sola en aşağı ve en yukarı bakmak, kitaba on saniye dikkatlice baktıktan sonra hızlı bir şekilde karşıya bakmak, bir odanın farklı köşelerine beşer saniye aralıklarla odaklanmak, başparmaklarımızı yukarı kaldırarak gözlerimizle başparmaklarımızın ucuna odaklanıp kollarımızı açıp kapatmak (Döğüşgen, 2017).

a. Aktif Görme Alanını Genişletme

Aktif görüş alanı, gözün tek odaklanmada gördüğü ve okuduğu alandır. Tam olarak ne kadar mesafeyi kapsadığı bilinmemekle beraber 12 puntoyla yazılmış bir yazıda 7 santimetrelilik alana kadar çıkabilmektedir. Sol gözle görülenlerin en solu, sağ gözle görülenlerin en sağı görülebilmektedir. Ortada kalan alan ise her iki göz de görebilmektedir. Bu alana aktif görüş alanı denir. Anlayarak hızlı okuma yapabilmek için bu alanın yatay ve dikey olarak genişletilmesi gerekmektedir (Yıldız ve Ceviz, 2018).

“Gözün, satır üzerinde atlayarak bir sözcük üzerinde odaklanması ile çektiği fotoğrafın kağıt üzerindeki iz düşümü elips şeklindedir. Bu elipsin çapı 3,5-4 cm olarak değişmektedir. Gözün bir saptamada anlamlandırdığı sözcükler arasında oluşan bu alana “Aktif Görme Alanı” denilmektedir” (Keskin, 2015: 76).

Görüş alanı gözün bir bakışta görebildiği alandır. Göz bir bakışta 160-170 derece hem sağ hem de solu görebilmektedir. Buna çevresel görüş denir. Bu açı bazı kişilerde 100-110

derecedir. Buna da tünel görüş denir. Bu durum doktorlar tarafından bir rahatsızlık olarak kabul edilir ve göz egzersizleri önerilir. Göz sağ ve solu görebildiği gibi aşağıyı ve yukarıyı da görebilir. Gözün bu özellikleri egzersizlerle geliştirilerek hızlı okuma sağlanabilir (Çiçekçi, 2017).

Hızlı okuma eğitimi gözün çeşitli antrenmanlarla algılama kapasitesini genişletme ve görme alanını genişletmeye dayanır. Hızlı okuma çalışmaları sonunda okuma hızı yüzdeleri artıyor ve aynı zamanda anlama kapasitesi de gelişiyor. Çünkü hızlı okuyabilen bireyin konsantrasyonu ve algılama becerisi gelişiyor. Okuduklarını daha kolay anlayabiliyorlar (Dögüşgen, 2013).

Gözler sabit bir cismi görmek için durur. Okuma yaparken de her bir kelimeyi görmek için gözler durur. Gözler her bir duruşta bir kelime yerine iki kelimeyi rahatlıkla görür. Gözler egzersizlerle çalıştırılırsa bu aralık üç dört kelimeye kadar çıkar. Egzersizlerin devamında gözler satır satır görecektir. Bir bakışta görülen kelime sayısı arttığında anlama hızı da artacaktır. Gözler ne kadar iyi eğitilip bir bakışta gördüğü kelime sayısı arttıkça gözün okumada durma sayısı düşecektir (Ellek, 2013).

Aktif görme alanını genişletmek için yapılacak başka bir çalışma büyüyen ve küçülen kelimeleri bir bakışta görmeye çalışmak, oturulan yerden en sağdaki ve en soldaki nesneyi görmeye çalışmak, ilk defa gidilen bir konferans salonunda ortaya oturarak sağ ve sol taraftaki sandalyeleri saymaktır (Ateş, 2017).

b. Kelimelerin Ortasına Odaklanarak Okuma

Türkçede okuma soldan sağa olduğu için okuma esnasında kelimelerin en soluna odaklanılır. Bu davranış okuma hızını düşürmektedir. Kelimelerin ortalarına bakılarak okuma alıştırmaları yapılmalıdır. Önce bir kelimenin ortasına bakılarak çalışmaya başlanılmalı daha sonra kelime sayısı artırılmalıdır (Yılmaz, 2018).

c. Gözün Sıçrama Mesafesini Uzatma

Hızlı okuma tekniklerinde en önemli kazanılması gereken bir beceri göze ritim kazandırma çalışmalarıdır. Okuma sırasında gözler sıçrama ve duraklamalar yapar. Duraklamalar sırasında göz kelimeleri algılayarak beyne gönderir. Gözler ne kadar az duraklama yaparsa okuma hızı o oranda artar. Gözler belli bir ritimle hareket ettiğinde göz-beyin etkinliğiyle görülen kelimeler daha iyi anlaşılır. Gözün aktif kavrama alanını genişletmek için kelimelerin alt ve orta noktalarına işaretler konur. Okuyucu bu işaretlere bakarak okuma yapmaya çalışır. Okuyucu bu şekilde kelimeleri doğru açıdan görür. Etkinliklerde işaretlenen noktalar genişletildikçe gözler daha geniş bir kavrama alanına ulaşacaktır (Soysal, 2015).

Hızlı okumaya geçmek için gözün sıçrama mesafesini uzatmak gerekir. Mesafeleri uzatılmış kelimelerle pratik yapılır. Bu şekilde yapılan okumalarla gözün odaklanma sayısı düşer. Odaklanma sayısı düştükçe okuma hızı artar (Yılmaz, 2018).

Gözün görme hızı, zihnin işleyişine göre çok daha yavaştır. Bu yüzden göz resmettiği nesnelere çoğu zaman insan beynini meşgul edemez. Okuma eylemi sırasında da dikkatin dağılması, çok farklı şeyler düşünülmesinin sebebi budur. Bu durum satırdaki sözcükleri tek tek okuyan kişilerde daha fazla gerçekleşir. Okuyan bireylerin göz hareketleri aynı değildir. Yani gözün satır üzerindeki sıçrama hareketi ve hareket süresi bireyden bireye farklılık gösterir. Bu sebeple her bireyin okuma hızları farklılık gösterir (Çelik, 2011).

d. İkili Kelime Grupları Halinde Okuma

Aktif görüş alanını yeterince genişlettikten sonra ikili kelime gruplarıyla okuma çalışmalarına geçilmelidir. Bu etkinliğin amacı gözün satır üzerinde iki sözcüğü tek sözcükmüş gibi görmesini sağlamaktır. Bu şekilde satır daha çabuk algılanıp ve daha çabuk okunacaktır (Dedebali, 2008).

e. Üçlü Kelime Grupları Halinde Okuma

İkili kelime gruplarını etkin bir şekilde okuyan bireylerin bir sonraki aşaması kelimeleri üçlü grup halinde okumaktır. Bu etkinlikte üçlü kelime grupları iki sütun halinde sütunları arası açık olacak şekilde okuyuculara verilir. Okuyucular bu kelimelerle göz alıştırmaları yaparlar (Yılmaz, 2018).

f. Dörtlü Kelime Grupları Halinde Okuma

Aktif görüş alanının genişletilmesi, kelimelerin ikili üçlü gruplar halinde okunmasından sonra gelen aşama kelimeleri dörtlü gruplar şeklinde okumaktır. Burada da amaç dört kelimeyi tek kelimeymiş gibi olacak şekilde göze egzersiz yaptırmaktır. Bu etkinlikle göz satırı iki ya da üç sıçrayışta okuyacaktır (Dedebali, 2008).

g. Gestalt Algılama İlkesini Kullanma

Bir metinde sözcükler üzerinde gözleri hızlandırmanın bir yolu da bu sözcükleri oluşturan harflerin tamamına değil üst yarısına odaklanmaktır. Odak noktası sadece satırın üst kısımlarına olmalıdır. Bu durumda beyin harflerin sadece üst kısımlarını algılayarak yazılardan anlam çıkaracaktır (Wechsler ve Bell, 2011).

Gözün beyindeki bağlantı merkezi hem hızlı hem de büyük bir beceriye sahiptir. Okunan materyalin bazı harflerinin kopuk olması, sözcüklerin eksik olması ya da satırların çok silik olması durumunda bile beyin eksiklikleri tamamlayarak anlam çıkarır (Keskin, 2015). Okuma

göz tarafından gerçekleştirilmez. Göz okuma sırasında sadece görür, beyin okur ve anlamlandırır. Beyin ilk önce tümü görür ve algılar daha sonra ayrıntıları inceler. Bir cümle ya da kelimedeki eksik bölümler olsa bile beyin o eksikliği tamamlar (Çiçekçi, 2017).

Okunan metinde kelimeleri anlamaya çalışmak yerine yazının tamamının ifade ettiği anlam anlaşılmasına çalışılmalıdır. Zihnimiz yüksek bir kapasiteye sahiptir ve harfler ya da kelimeler eksik olsa bile okuma gerçekleşir. Ancak kelimelerin tanınması için geniş bir kelime dağarcığına sahip olmak gerekir (Dedebali, 2008).

Hızlı okuma becerilerini kazanmak için yapılan etkinliklerden biri de kalemle okuma etkinliğidir. Kalemle okunan satırın yarım parmak üzerinde tutularak görüş açısını daraltmasını engellenmelidir. Kalem akıcı bir ritim kazanarak cümlelerin, satırların, paragrafların hemen altından sayfanın sağına doğru hareket ettirilmeli. Bu esnada acele etmemek ve ağır davranmamak gerekir. İlk denemelerde kalem ucunu takip ederken geride kalan kelimeleri okuyamıyormuş izlenimi olabilir. Ancak bu endişelenecek bir durum değildir (Wechsler ve Bell, 2011).

2.3.10.2. Hızlı Okuma Teknikleri

Hızlı okumaya başlandığında okunan metin dışında başka bir şey düşünülmemeli, okunan metindeki cümle yapılarına takılıp kalınmamalı, dış uyaranlara odaklanılmamalı, metindeki sözcükler üzerinde fazla durulmamalı, verilmek istenen mesajı bir an önce kavramaya çalışmalı (Döğüşgen, 2017).

Akyol'a (2013) göre okuma hızını artırmak için;

1. Okuyucu kendi kendini hızlı okumaya motive etmeli ve normal okumasından daha hızlı okumaya çalışmalıdır.
2. Uygun bir zaman seçerek her gün 15-20 dakika okuma çalışması yapılmalıdır.
3. İlgi duyulan materyaller okunmalıdır.
4. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığı okuyucunun kısa özetlemeler yaparak ve kendine sorular sorarak kontrol edilmelidir.
5. Okuma hızı hesaplanmalı ve kontrol altında tutulmalı.
6. İlerleyen günlerde okuma materyalinin güçlük düzeyi yükseltilmeli.
7. Okunan hususlar hakkında yargılayıcı kararlar verilmeli.
8. Okumada öncelikler belirlenmeli.
9. Paralel okumalar yapılmalı, bir kaynaktan anlaşılmayan konularda başka kaynaklara yönelmeli.
10. En başta özetler okunmalı.
11. Satırlar okunurken karartma yapılmamalı.
12. Alt başlıklar soru şeklinde dönüştürülmeli.

13. Okuma yapmak için uygun ortamlar seçilmeli.
14. Zaman zaman okuma yöntemlerinden göz atma tekniği kullanılmalı.
15. Zamanla yarışılarak okunmalı.
16. Okuma yapmak için günün erken saatleri seçilmeli.

Hızlı okuma yapmak için birçok yöntem vardır. Okuyucular kendi okuma amaçlarına ve becerilerine göre bu yöntemlerden biriyle hızlı okuma yapabilir. Hızlı okumak için uygulanan yöntemlerden bazıları: Fotoğrafik okuma, ön okuma, blok okuma, göz gezdirmeli okuma, ortadan odaklanma, kaymağını alma tekniği, ünsüz okuma, yerini bulma tekniği, çift satır tarama, geriye doğru tarama-ters tarama, kolon okuma, zigzak okuma, geniş Z'li okuma, ters S, dikey dalga tekniği, çift taraflı yönlendirme, çapraz okuma, üçe parçalama, esnek okuma.

Fotoğrafik okuma: Etkili hızlı okumanın ilk basamağı fotoğrafik okumadır. Dikkat ve konsantrasyon yükseltilecek işe başlanır. Zihin canlı ve öğrenmeye hazır olmalıdır. Okuyucu metne keskin bir bakış atmadan başka bir yere odaklanmaksızın metne bütün bir şekilde bakıp fotoğrafik okuma yapar (Azak, 2016). Bu teknikte satırlara ve kelimeler direk bakmak yerine sayfanın bütününe göz dikmeden dalgın bir şekilde bakılır. Beynin bütün sayfayı algılaması sağlanır. Fotoğrafik okuma tam okuma değildir. Beyni okumaya hazırlamaktır (Calp, 2007).

Beynin tüm sayfayı algılaması olayı beynin iki yarım küreden oluşması ve her ikisinin de farklı fonksiyonlara sahip olmasından kaynaklanır. Sol beyin mantıkla düşünüp anlar, her gördüğünü analitik şekilde işler küçük parçalara ayırır parçadan bütüne gider. Bu bilinçli okumadır. Sağ beyin ise sezgi yoluyla algılar. Bir şeyin tamamını yakalamaya çalışır. Bu bilinçaltının algılayışdır. Sağ beyinin yakaladıkları sol beyin yardımıyla analiz edilir (Keskin, 2015).

Ön okuma: Ön okuma birçok kez başvurduğumuz bir yöntemdir. Her metin bizi ilgilendirmeyebilir ama merak ettiğimiz için şöyle bir bakarız. Bu okumalar ön okumaya örnek verilebilir. Bazen ise metnin nerelerini okumamız gerektiğine karar vermek için ön okuma yapılır. Bazen de unutulmuş bilgileri hatırlamak için ön okuma yapılır. Bu okuma kısa sürede yapılır ve hızlı okumaya katkı sağlarken hem zaman kazandırır hem de gözü daha az yorar (Döğüşgen, 2013; Keskin, 2015).

Blok okuma: “Kelimeleri toplu halde görebilme yeteneğini geliştirmek için uygulanan bir tekniktir. Tek tek sözcükleri okumaya çalıştığınızda okuma hızınızı yavaşlatır. Metindeki sözcükleri bloklar şeklinde okuma ve anlamlandırmada sözcükleri değil sözcük gruplarını anlamaya başlarsınız” (Ateş, 2017: 52).

Küme okuma olarak da anılan bu yöntem ilk başlarda anlamaya yönelik bir çalışma olarak düşünülmemelidir. Bu yüzden alıştırma çalışmalarında okunan bölümler anlaşılmadığında kaygılanılmamalı ve geri dönüşler yapılmamalıdır. Bu yöntemde bir bakışta

birden fazla sözcük ve anlam oluşturan kümeleri yakalamaktır. Okuma sırasında temel kural nefesi tutmaktır (Şahan, 2011).

Göz gezdirmeli okuma: Görme yelpazesi genişledikçe metnin bütününe görme ve anlama hızı da gelişir. Nitelikli okuyucu, metnin özelliklerine göre okuma hızını ayarlar ve okuma amacını ve ihtiyacını bilir. Hedefini belirledikten sonra metnin bütününe bir göz gezdirme uygular. Göz gezdirme metni okumaya başlamadan önce göz atmadan farklıdır. Göz gezdirmeye okurun amacı bellidir. Okunan metin okurun bildiği bir konu ve kolay bir metin ise göz gezdirmeye yeterli bilgi edinilebilir (Döğüşgen, 2013). Okunan metnin ana fikrini anlamak için metin atlanarak okunur. 2-3 kelimeyi aynı anda görerek paragrafın baş ve sonları okunarak fikir edinilir. Alt başlıklar, resimler, resimlerin altlarındaki yazılar, metin içindeki farklı karakter ya da biçimde yazılmış yazılara dikkat edilir. Anlamı ters çeviren sözcükler ya da özetleme yapacağını belli eden sözcüklerin devamı tam olarak okunur (Keskin, 2015).

Ortadan Odaklanma: Türkçemizin yapısı itibariyle okurken genellikle kelimelerin sol başlarına odaklanır oradan itibaren heceleyerek okumaya başlanır. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. İki, üç, dört harfli köklerin sonuna birçok ek getirilerek kelimeler oluşturulur. Bu kökler önemli olduğu için okurken de ilk olarak oraya odaklanılır. Ancak bu alışkanlık okuma hızını düşüren bir alışkanlıktır. Aktif görme alanını genişleterek kelimelerin ortalarına odaklanarak okuma yapılmalıdır (Yıldız ve Ceviz, 2018).

Kelimenin soluna odaklanarak okuma yapmak okuma hızını düşüren bir alışkanlıktır. Kelimelerin ortasına bakılarak okuma yapılmaya çalışılmalıdır. Başlangıçta tek tek kelimelerin ortasına odaklanırken zamanla bu kelime sayısı iki ve daha fazla olmalıdır (Yılmaz, 2018).

Kaymağını Alma Tekniği: Atlanarak okuma yapılan bir tekniktir. Doğru yapıldığında çok faydalı olur. Çok uzun okumalar gerektiren durumlarda başvurulacak bir yöntemdir. Okuyucuyu okuma esnasında konuların özüne inip gereksiz cümleleri okutmaktan alıkoyar. Dikkat edilmesi gereken birkaç husus vardır. Bunlar, yazının temel fikrini hızlıca yakalamak, kilit cümleleri bulmak, gereksiz ayrıntı veren paragrafları okumadan atlamak (Azak, 2016). Göz yelpazesinin hem enine genişliği hem de düşey olarak yüksekliği vardır. Bir satıra okunurken onun altındaki ve üstündeki satırlarda kısmen görünür. Bir metnin kaymağını almak için, metnin temel düşüncesini kavramak, önemli düşünceleri bütünüyle okumak, ayrıntılı cümlelerin üzerinden hızla geçmek gerekir (Calp, 2007).

Ünsüz Okuma: Cümle içindeki ünlü harfleri çıkararak sadece ünsüz harfleri okuyarak yapılan okuma bir eylem değil hızlı okuma yöntemlerinden biridir. İyi öğrenilmeden uygulanırsa okuma hızını yavaşlatıcı etkisi de olabilir. Ayrıca bilinmeyen hiçbir kelime ünsüz okuma yaparak okunamaz (Şahan, 2011).

Yerini Bulma Tekniği: Uzun bir metinden içinde var olduğunu bildiğimiz bir bilgiyi aramak için yapılan okumadır. Ancak neyin arandığı iyi bilinmelidir. Okunacak bir kitapsa

içindekiler bölümünden yararlanılabilir. İçindekiler bölümü yoksa aranan bilgilerin hızlı tarama esnasında nerede olabileceği tahmin edilmelidir. Aranılan özel bilgiyle ilgili kelimelere rastlandığında bu kelimelerin bulunduğu cümlelerin altı çizilmelidir. Ayrıca dikkat edilecek bir başka husus ise aranan bilgi okuyucunun bildiği kelimelerle ifade edilmemiş olabilir. Bu yüzden okuma öncesi bilgiyle ilgili başka kelimeler de araştırılmalıdır (Calp, 2007). Makalelerde özetlerin altında verilen anahtar kelimeler okuyucuya yol gösterir. Diğer metinlerde ise okuyucu anahtar kelimelerini kendisi belirlemelidir. Öncelikle göz atma tekniği kullanılır. Anahtar kelimelerin görüldüğü yerlere bir işaret konulur. Okuma sırasında geri kalan bölümlerle zaman kaybedilmez işaret konulan yerler okunur. Öğrenciler, akademisyenler ve iş adamları için etkili bir tekniktir.

Çift Satır Tarama: Tek seferde iki satır birden algılanarak yapılan hızlı okuma tekniğidir. Okuyucu hızlı okuma için kullandığı kalem ya da başka bir nesneyi okuyacağı iki satırın altından yavaşça kaydırır. Satır sonunda kullanılan nesne satırın sonundaki boşluğa biraz kaydırılarak alttaki iki satırın altına yerleştirilir ve aynı şekilde kaydırma işlemi tekrar yapılır. Bu teknik beynin yatay ve dikey görüş becerisini kullanmaya alıştıırır (Buzan, 2018).

Geriye Doğru Okuma-Ters Tarama: Bir satırın başlangıcına dönmek yerine o satırı gözlerle tarayarak geriye doğru algılama biçimidir. Temelde normal okuma gibidir. Ancak beyin okuduğu kelimeleri anlamlı olarak sıraya dizme işini yapmalıdır (Buzan, 2018).

Kolon Okuma: Gazete, dergi ve ansiklopedilerin yazılış tipiyle ilgili bir okumadır. Bu okuma materyalleri sütunlar halinde yazılır. Bu hızlı okuma tekniğinde göz sütunların orta noktasında durur ve sütunun tamamını görmeye gayret ederek aşağı doğru satır atlayarak okuma yapılır (Calp, 2007).

Zigzak Okuma: Bu okuma tekniğinde gözler satırlar üzerinde zigzak çizerek aşağı doğru atlar. Bu esnada göz net görme alanlarına girenleri okur, pasif görme alanında kalanları ise zihinsel olarak tamamlar (Calp, 2007). Z kalıplı okuma olarak da anılan bu teknikte hızlı okuyucular her satırın altında ve üstünde daha çok anahtar kelime görürler. Bazı satırları hızlı bir şekilde geçebilirler. İlk satır üçe bölünerek başına, ortasına ve sağına bakılır. Birinci satırın sonundan 2. satıra geçerken sağdan sola doğru kayılır. 3. satırda da ilk satırdaki uygulama yapılarak sayfanın altına doğru Z kalıbı tamamlanır (Wechsler ve Bell, 2011).

Geniş Z'li Hızlı Okuma: Gözün görüş alanı genişletildiğinde yani ilk bakışta 2-3 kelime görmek yerine on ikiden fazla kelime görüldüğünde uygulanabilecek bir tekniktir. En üst satırdan başlanıldığında aynı şekilde tekli parçalama yapılarak okunur. Alt satıra geçildiğinde ise gözler geniş bir çapraz çizgi çizecektir. Z'nin alt tarafını tamamlarken de ilk satır okunduğu gibi okunur. Sayfa okunmaya devam ettikçe bu geniş Z kalıbı kendini tekrar edecektir (Wechsler ve Bell, 2011). Bu okuma yönteminde aktif görme alanının tamamından yararlanır. Göz atma tekniğinde ve kaymağını alma yönteminde kullanılacak bir yöntemdir (Çiçekçi, 2017).

Ters S:Z kalıbının köşeleri yuvarlaklaştırıldığında Ters S elde edilir. Ters S kalıbıyla yapılan okumalarda sayfanın altına doğru inildikçe akıcılığın arttığına inanılır ve aynı zamanda S okunan materyalin zorluğuna göre genişletebilir ya da daraltılabilir (Wechsler ve Bell, 2011).

Dikey Dalga Tekniği: İleriye ve geriye okuma yöntemlerinin birleştirilerek yapıldığı bir hızlı okuma yöntemidir. Okuyucular sayfanın ortasından aşağıya doğru sağ ve sol marjlar arasında yavaşça hareket ederek ritmik dalgalar şeklinde kayar (Buzan, 2018).

Çift Taraflı Yönlendirme: Sayfanın bir tarafında okuyucunun parmağı, diğer tarafında okuyucunun yönlendiricisi olmak üzere okuyucunun gözlerinin ikisi arasında kayarak bilgileri taramasıdır (Buzan, 2018).

Çapraz Okuma: Göz okunacak sayfanın önce solundan aşağıya doğru çapraz iniş yaparak okur, sonra sağından aşağıya doğru bakarak okur (Calp, 2007). Okunacak paragrafın ilk kelimesinden sonuna doğru çapraz bir çizgi boyunca çizginin rastladığı yerleri okuyarak yapılan okumadır (Keskin, 2015).

Üçe Parçalama: Düz yazıda bir satırda kaç bölüm vardır sorusunda normal okuyucular genellikle satırdaki kelimeleri sayarak cevap verirken hızlı okuyucular sol, orta ve sağ odak noktası şeklinde bölmektedirler. Pratik yaparak beyin üçe parçalayarak okuma yapmak için yeni bir sinir yolu bulur. Bu parçalama tekniğiyle telefon numaraları gibi uzun basamaklı sayılar dizini ezberlenir. Gözleri ve zihni kelime kelime okumaktan üçe parçalama tekniğiyle okumaya alıştırmak zaman ve sabır isteyen bir süreçtir (Wechsler ve Bell, 2011).

Esnek Okuma: Okuma hızını ve yöntemini okuyacağı metne ve okuma amacına göre yapma durumuna esnek okuma denir. En kısa zamanda en çok bilgiyi almaya çalışır. Okunacak metinler değişik türde olmasından kaynaklı olarak yapılan okumanın amacı da değişir. Esnek okuyan kişi okuma yöntemine karar verirken sahip olduğu zamanı da dikkate alır. O an bir rahatsızlığı varsa da genel düşünceyi anlamak için sadece göz atar (Döğüşgen, 2013).

Akan Yazı: Metni oluşturan cümlelerin ekrandan sağdan sola ya da yukarıdan aşağıya doğru hareket etmesi ile oluşturulan hızlı okuma tekniğine akan yazı denir. Yazıların hareketli olması ve bir süre sonra ekrandan kaybolması sebebiyle okuyucular bu yazıları okumak için hızlı okumaya ihtiyaç duyarlar. Sürekli akan yazı okumak da okuma hızını arttırabilir. Aynı zamanda bu etkinlikler okuyucuların okuma anında geri dönüşler yapmasını ve kelime kelime okumasını da engellemektedir. Bu etkinlikler hızlı okuma için aynı anda kelimeleri görme becerisini de geliştirebilir niteliktedir. Yine hızlı okuma için göz sıçrama mesafesini arttırabilir. Ayrıca yazıların sürekli hareket halinde olması okuyuculara akıcı okuma yapma olanağı tanımaktadır. Bu sebeple akan yazı etkinlikleri okuma hızını olumlu yönde etkileyecek özelliklere sahiptir.

Günlük hayatta da akan yazıyla karşılaşılabilir. En sık rastlanabilecek yer televizyon ekranlarındaki alt yazılardır. Ancak bu alt yazılar ekranın en altından geçerken bu çalışma için hazırlanan akan yazılar ekranın ortasından geçmektedir. Televizyon ekranlarındaki alt yazının

dışında belediyeler insanları bilgilendirmek için binalarının önünde akan yazıyı kullanarak bilgilendirme yapmaktadır. Caddelerde karşılaşılabilecek reklamlarda, panolarda, otoyollarda akan yazı kullanılmaktadır. Dizi ya da film sonlarında oyuncuların, yapımcıların, yönetmelerin isimleri aşağıdan yukarıya doğru hareket etmektedir. Bu da akan yazıya örnek verilebilir. Tam olarak akan yazıyı karşılamamakla beraber izlenen alt yazılı filmlerde alt yazının bir an görünüp kaybolması da benzer özellik taşımaktadır.

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi akan yazı ile zaman zaman karşılaşmaktadır. Bu uygulamalar öğrenciler için dikkatlerini çekici etkinlikler haline getirilebilir. Akan yazı ile öğrencilerin seviyelerine uygun bilgi, cümle ya da metinler hazırlanarak öğrencilere okutma yaptırılabilir. Bu etkinlikler öğrencilerin okuma hızını geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve seviyelerine uygun bir metin akan yazı etkinliğine dönüştürülerek hem eğlendirici hem de eğitici nitelik kazanabilir. Öğrencilere bilgisayar ekranından ya da projeksiyon perdesinden okuma yaptırılabilir. Ancak yazı puntosuna ve yazının geçiş süresine dikkat edilmelidir. Bilgisayar ekranından ya da projeksiyon perdesinden okuma yapılırken öğrencilere belli bir mesafeden okuma yaptırılır.

Akan yazı etkinlikleri Camtasio Studio 8 ya da Movei Maker gibi farklı bilgisayar programlarıyla hazırlanabilir. Ayrıca reklam panoları hazırlayanlar farklı programlar da kullanmaktadır. Eğitici amaçla kullanılacak akan yazı etkinliklerinin süreleri ayarlanabilir. Öğrencilerin seviyeleri ve okuma hızlarına göre bu süreler öğretmenler tarafından düzenlenir. Yazılar sağdan sola hareket edebileceği gibi aşağıdan yukarıya doğru da hareket edebilir. Öğretmenler her ikisini de kullanabilir. Tercih uygulamacıya göre değişir. Bu etkinliklerle çalışmak öğrenciler için faydalı olacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, çalışma grubu veri toplama araçları ve verilerin analizleri ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan akan yazı etkinliklerinin 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma türlerinden deneysel araştırma; deneysel çalışma modellerinden ise yarı deneysel araştırma modelinde desenlenmiştir.

Deneysel desenlerin temel amacı değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel desenlerde araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmak için dışarıdan gelen tüm değişkenleri kontrol altına almak gerekir. Bu özelliğiyle en kesin sonuçlar deneysel desenli araştırmalardan elde edilir (Büyüköztürk vd., 2013). Yarı deneysel desenler gerçek deneysel desenlerde olması gereken kontrollerin sağlanamadığı durumlarda ya da bu kontrollerin yeterli olmadığı durumlarda başvurulan desendir (Karasar, 2016). Yarı deneysel çalışmalar, deneysel desenlerde tam olarak sağlanması gereken iç ve dış geçerliğin yeterince sağlanamadığı çalışmalardır. Örneğin yansız olarak atanması gereken katılımcıların her iki gruba da bu şekilde atanmaması çalışmanın yarı deneysel olduğunu gösterir (Can, 2016). Bu araştırmada çalışma grubu oluşturmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemine gidildiği için yarı deneysel bir çalışmadır.

Yarı deneysel yöntem eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Tarih, saat, test etme ve araç gibi iç geçerliği tehdit edebilecek değişkenler deney ve kontrol grubunda aynı etkiye sahip olacağından güçlü olarak kontrol edilebilmektedir. Ülkemizde uygulanan merkezi sistemde sınıflar araştırmacılar tarafından rastgele oluşturulamamakta okul idaresinin oluşturduğu sınıflar rastgele yolla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Bu yüzden yarı deneysel yöntem sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Çepni, 2012).

Çalışmada iki farklı sınıf deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Deney grubunda okuma hızını etkileyeceği düşünülen akan yazıyla etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise normal Türkçe Öğretim Programı'na devam edilmiştir. Bu sebeple de çalışmada deney ve kontrol gruplarını etkileyip kontrol altına alınamayacak değişkenlerin varlığından dolayı yarı deneysel desenlerden "ön test-son test eşitlenmemiş kontrol grup model" kullanılmıştır. Bu model uygulama yapılacak bireyleri yansız seçmenin zor olduğu durumlarda eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun modeldir. Cinsiyet, sosyo-ekonomik durum veya öğrencilerin devam ettikleri şubeler önceden bilinmektedir. Bu değişkenler araştırmacılar

tarafından değiştirilemezler. Her iki gruba da ön test uygulanır. Daha sonra kontrol grubuyla uygulama yapılarak son test puanlar karşılaştırılır (Baştürk, 2014).

Deneyel çalışmalarda amaç değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmacı bu amaç için düzenlemiş olduğu deneysel ortamda bazı değişkenlerle oynayarak asıl amacı olan değişimi gözlemlemeye çalışır. Burada araştırmacının oynadığı değişkene bağımsız değişken; bağımsız değişkenden etkilenmesi beklenen değişkene de bağımlı değişken denir. Araştırmacı bağımlı değişken üzerinde ölçümler yaparak bağımsız değişkenin etkisini ortaya koymaya çalışır (Can, 2016). Bu çalışmada bağımsız değişken akan yazı etkinlikleriyken, bağımlı değişken okuma hızıdır.

Deney ve kontrol gruplarında araştırmanın başında ön test yapılarak öğrencilerin çalışma öncesi durumları kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bağımsız değişken olan akan yazılı metinlerin etkisini süreç içerisinde gözlemlemek amacıyla deney grubunda ara değerlendirmeler yapılmıştır. Normal programlarına devam eden kontrol grubunda ise ara değerlendirmeler yapılmamış sadece ön test ve son test ölçümleri yapılmış, deney grubunun sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Çalışma, Mardin'in Ömerli ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Okulda biri araştırmacının sınıfı olmak üzere toplam üç ikinci sınıf şubesi vardır. Seçilen sınıflarda deney grubu olarak araştırmacının sınıfı olan 2-B seçilmiştir. Kontrol grubu seçiminde ise diğer iki şubenin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş öğrencilerin okuma düzeyleri ile ilgili bilgi alınmış ve deney grubunun okuma düzeyine yakın olduğuna karar verilen 2-C sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bir diğer deyişle çalışmada iki grubu eşitlenmesi için özel bir seçime gidilmemiştir. Sadece karşılaştırılabilir olması için benzer nitelikte öğrencilerin olduğu sınıflar seçilmiştir. Modelin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

Tablo3.1.
Modelin Simgesel Görünümü

G ₁	O _{1.1}	X _{1.1}	O _{1.2}	X _{1.2}	O _{1.3}	X _{1.3}	O _{1.4}
G ₂	O _{1.2}						O _{2.2}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

O_{1.1}: Deney Grubu Ön Testi

O_{1.2}, O_{1.3}: Deney Grubuna Uygulanan Birinci ve İkinci Ara Değerlendirme

- O_{1.4}: Deney Grubu Son Testi
O_{2.1}: Kontrol Grubu Ön Testi
O_{2.2}: Kontrol Grubu Son Testi
X_{1.1}, X_{1.2}, X_{1.3}: Akan Yazılı Metinlerle Okuma Uygulamaları

3.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinin Ömerli ilçesinde araştırmacının çalıştığı okuldaki ikinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma araştırmacının çalıştığı okulda yapılacağı ve deney grubunun araştırmacının sınıfı olması nedeniyle örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bütün sınıfın çalışmaya katıldığı araştırmalarda daha sağlıklı uygulamalar olması için araştırmacı tarafından çalışmanın yürütülmesi daha sağlıklı olacaktır. Ayrıca çalışma için bu yöntemle başvurulmasının sebebi kolayda örnekleme yöntemiyle, zaman, para ve iş gücü kaybını önlemede kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırmanın diğer aşaması kontrol grubunu belirlemektir. Araştırmanın yapılacağı okulda deney grubu haricinde iki tane ikinci sınıf mevcuttur. Bu şubelerin aynı okulda bulduklarından dolayı sosyokültürel ve ekonomik yapıları benzerlik göstermektedir. Araştırmanın deseni gereği kontrol grubunun deney grubuna eşitlenmesi söz konusu değildir. Ancak iki grubun karşılaştırılmasının kolay olması sebebiyle benzer özellik gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu nedenle diğer iki şubeden biri ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve bu şube kontrol grubunu oluşturmuştur. Özetle iki şubeden birini kontrol grubu olarak seçerken deney grubuna denk olabilecek sınıfın seçimine özen gösterilmiştir. “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlarda oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır” (Patton, 1990: Akt: Büyüköztürk vd., 2013: 91). Bu araştırmada örneklem seçiminde ölçüt, okuma yazma seviyeleri birbirine benzer olan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarından okumaya geçmiş öğrenciler çalışmaya katılmışlardır. Deney grubunda konuşma problemi yaşayan bir öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Onun dışında akan yazılı metinleri okuyamayacak ve okuma yazması yetersiz öğrenciler de çalışmaya alınmamıştır. Başlangıçta deney grubunda 23 öğrenci, kontrol grubunda 26 öğrenci vardır. Ancak dönem içerisinde deney grubunda iki öğrencinin nakil gitmesi sonucunda deney grubundaki öğrenci sayısı n=21'e düşmüştür. İki gruptaki öğrenci sayılarının eşit olması için de kontrol grubundan da n=21 öğrencinin okuma sonuçları değerlendirilmeye alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma hızı, öğrencilerin dakikada okudukları harf sayısına göre hesaplanmıştır. Öğrencilerin ön test, ara değerlendirmeler ve son testte yaptıkları okumalar videoya alınıp daha sonra video izlenerek veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları harf sayısı araştırmacı tarafından hazırlanan okuma kayıt tablosuna kayıt edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarına üç farklı metin türü üzerinden bakılmıştır. Bu türler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türündeki metinlerdir. Ön test, son test ve ara değerlendirmelerde kullanılacak olan metinler öğrencilerin daha önce okumadıkları metinler olması için özen gösterilmiştir. Bu yüzden bu metinler bir önceki yılda Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı Türkçe Ders Kitaplarından alınan metinlerdir. Bu metinlerin seçiminde hızlı okuyan öğrencilerin 1 dakikadan daha kısa sürede bitiremeyecekleri uzunluktaki metinlerin seçimine özen gösterilmiştir. Bu yüzden bütün metinler sadece bir önceki yılın 2. sınıf Türkçe kitaplarından değil, 3 ve 4. sınıf Türkçe kitaplarından da seçilmiştir. Bu metinler ölçüm sırasında A4 kâğıdına siyah mürekkeple basılmış şekilde alınmıştır ve punto büyüklüğü (18 punto) 2. sınıf seviyesine uygun olacak şekilde ayarlanmıştır. Kâğıda basılan metinlerin yazı tipleri öğrencilerin okuma yazma öğrendiği yazı tipi olan TTKB Dik Temel Abece olarak seçilmiştir. Öğrencilerin benzer kelimeler ya da aynı kelimelerle tekrar tekrar karşılaşp okuma avantajı sağlayabileceği açısından aynı testlerde aynı konulu metinler seçilmemiştir. Örneğin ön testte farklı metin türlerinde de olsa Atatürk ile ilgili metine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma hızlarının ölçülmek istenildiği ön test, ara değerlendirmeler ve son testte uzman görüşü alınmıştır.

Ön test, ara değerlendirmeler ve son testte öğrencilere okutulan metinleri listesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2.
Kitaplardan Seçilen Metinler

	Metnin Türü	Metnin Başlığı	Yazar/Şair	Sınıf
Ön Test	Hikâye Edici Metin	Vız Vız ile Gülnaz	Fatma Tatçı-Sevim Ekinci	2
	Bilgilendirici Metin	Kargalar	Suzan Lema Gençer	2
	Şiir	Bilgisayar Dedikleri Şu Dünya		3
1.Ara Değerlendirme	Hikâye Edici Metin	Bayram Armağanı	İnci Ceren	2
	Bilgilendirici Metin	Bizim Nasrettin Hoca	Ekrem Aydar	2
	Şiir	Milli Egemenlik	Ahmet Poyrazoğlu	4
2. Ara Değerlendirme	Hikâye Edici Metin	Gazi Dede Cumhuriyeti Anlatıyor	Pakize Uzun	2
	Bilgilendirici Metin	Geçmişten Günümüze Tarımın	Kübra Gökdemir	2

		Öyküsü			
Son Test	Şiir	Memleket Türküleri	İbrahim Minnetoğlu		4
	Hikâye Edici Metin	Temizlik Malzemeleri	Zeynep Yeşilmen		2
	Bilgilendirici Metin	Müzeler	Mehmet Rebi Uluçay		3
	Şiir	Atatürk'ün Çocukluğu	İsmail Sivri		4

Öğrencilerin hızlı okuma psikolojisine girerek kelimeleri hızlı okumak için yanlış okumalar olması, çalışma sonucunun geçerliğini etkileyecek bir hata olabilecektir. Öğrencilere okuma öncesinde kelimeleri doğru okumaları yönünde telkinlerde bulunulmuştur. Yine de öğrencilerin yanlış okudukları kelimeler değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin okuma hızının ölçüldüğü testlerde yaptıkları hatalar, Ekwall ve Sahnker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013: 98) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Yanlış Analiz Envanteri'ne göre belirlenmiştir. Bu envantere göre yanlış okumalar, tekrarlar, ters çevirmeler, kelime atlamaları, eklemeler ve 5 saniye içerisinde okunamayan kelimeler okuma hataları olarak belirlenmiştir.

Öğrencilere okuma hızlarını ölçmek için sesli okumalar yaptırılmıştır. Okumalar videoya alınırken videoda geçen süreye dikkat edilerek dakikada okuduğu harf sayısı belirlenmiştir. Okumalar birer dakikalık videoya alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, akan yazı etkinliklerinin okuma hızına etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Öncelikle belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi dakikada okudukları harf sayısını belirlemek için ön test yapılmıştır. Ön test metinlerinde bir önceki yılın 2. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Ön test için bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde metinler kullanılmıştır. Okumalar A4 kâğıdı üzerine yazılmış metinlerle sesli okuma şeklinde yapılmıştır. Her satırın sonuna satırdaki harf sayısı yazılmış, ölçüm ve kayıt altına almak için kolaylık sağlanmıştır. "Okuma hızının ölçülmesinde bir dakikada okunan kelime sayısı ortaya çıkar. Ancak ilkökul birinci sınıfının başlarında dakikada okunan harf sayısı da dikkate alınabilir" (Taşkaya, 2016: 229).

Çalışmanın ön test aşaması bittikten sonra deney grubuyla akan yazı etkinlikleriyle 12 haftalık uygulama başlatılmıştır. Hafta içi günlerinde 1'er saat uygulama yürütülmüştür. Uygulamanın yapılacağı dersler serbest etkinlik dersleri ve Türkçe dersleri olarak belirlenmiştir. Uygulamalar eğitim-öğretim akışını aksatmayacak şekilde yapılmıştır. Bu çalışmayla ilgili hazırlanan program hakkında okul müdürüyle görüşülmüştür. Uygulamalar arasında ara değerlendirmeler yapılmıştır. Ön testten sonra yirmi uygulama sonrasında birinci ara değerlendirme ve bu değerlendirmeden sonra yirmi uygulama sonrasında ikinci ara

değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirmelerde çalışmanın gidişatıyla ilgili bilgi edinebilmek amaçlanmıştır.

Çalışmanın son aşamasına gelindiğinde ise 12 haftalık program sonucunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Son testte de bir önceki yıl kitaplarda çıkan metinlere yer verilmiştir. Bütün testlerde öğrencilere okutulan metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türündedir. Okumalar videoya kaydedilerek veriler toplanmıştır. Toplanan veriler sonucunda sonuçların değerlendirilmesi için analize geçilmiştir.

Öğrencilerin okumalarını değerlendirirken öğrencilerin 1 dakikada doğru okudukları kelimelerdeki harfler esas alınmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma yapabilmeleri için metni uygun bir hızda okumaları gerekmektedir. Uygun hızda okuma yapılırken kelimeleri doğru tanıyıp doğru seslendirmelidirler (Baştuğ, 2012). Öğrencilerin doğru okudukları kelimeleri değerlendirmeye almadaki amaç öğrencilerin değerlendirmeye girdiklerini hissetmeleri halinde okudukları kelime sayısını arttırmak için bilerek ya da bilmeyerek yanlış okunan kelimelerin önüne geçmek içindir (Keskin, 2012).

Testler de metinler öğrencilere okutulup video kaydına alındıktan sonra bu videolar tek tek izlenmiştir. Bu izleme esnasında öğrencilerin dakikada okudukları harf sayıları ve okuma hatası yapılmış kelimeler belirlenmiştir. Yanlış okunan kelimeler çıkarıldıktan sonra öğrencilerden elde edilen veriler okuma kayıt tablosuna kaydedilmiştir.

3.5. Hazırlık Süreci

Araştırmanın sağlıklı yürütülmesi ve okuma hızını arttıracak düşünülen yöntemin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak için akan yazı etkinliklerinin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama akan yazılı metinlerin hazırlandığı videolarla 1. sınıf öğrencilerinin eğitim-öğretim yılının son ayı içerisinde yapılmıştır. Ön uygulama için 1. sınıfların son ayında çalışılmasının sebebi asıl uygulamanın 2. sınıflarda eğitim-öğretim dönemi başlar başlamaz yapılmasıdır. Ön uygulama süreci 1 ay sürmüştür. Ön test, son test ve bir ara değerlendirmeye yer verilmiştir. Ön uygulama sonucunda akan yazı etkinlikleriyle çalışma yapılan öğrencilerin okuma hızlarında artış gözlenmiştir. Ön uygulama sonucunda çalışma sürecinde yapılabilecek hatalar ve çalışmanın sağlıklı yürütülmesini etkileyecek dış etkenler not edilerek asıl uygulamada bu hususlara dikkat edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında okuma yetersizliği olan ve konuşma bozukluğu olan bir öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Uygulamaya katılacak öğrenciler için gönüllülük esastır ve öğrencilerin hepsi gönüllü olarak çalışmaya dâhil olmuşlardır.

Kontrol grubu olarak belirlenen sınıf öğretmeni ile görüşülmüş çalışmayla ilgili bilgi verilmiş sınıfının sadece çalışmanın ön test ve son test aşamasında kullanılacağı söylenmiştir.

Deney grubuyla çalışma yapılan 12 haftalık uygulama sürecinde bu sınıfta Türkçe eğitim öğretim programı dışına çıkılmaması gerektiği belirtilmiştir.

Deney grubunun öğretmeni araştırmacının kendi olmasından dolayı çalışma programı eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde kolaylıkla düzenlenmiştir. Hafta içi günde 1 ders saati (son ders) uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Bu ders saati serbest etkinlikler ve Türkçe derslerinden oluşmaktadır. Uygulamanın yapılması için sınıfta bilgisayar ve projeksiyon olması gerekmektedir. Uygulama saatlerinde bu araçlar ayarlanarak uygulama yapılmıştır. Uygulamalara her iki grupta da ön test uygulanmasından hemen sonra başlanmıştır.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Ekim, kasım ve aralık (12 hafta) aylarında çalışma yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında ekim ayının ilk haftası içerisinde ön test yapılmıştır. Her iki grubunda dakikada okudukları harf sayılarına bakılmıştır. Grupların ön testten aldığı sonuçların gruplarda nasıl bir dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı uygulamalar öncesi ön test sonuçlarına göre kontrol edilmiştir.

Ön test aşamasından sonra deney grubunda akan yazı etkinlikleriyle çalışma başlatılmıştır. Deney grubunda çalışma daha sağlıklı olması için araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalar resmi tatil gününe denk gelmedikçe günde 1 ders saati uygulanmaya özen gösterilmiştir. Bu uygulamalar sırasında eğitim-öğretim akışı bozulmamıştır. Akan yazı etkinliklerinin olduğu videolar uygulama öncesinden ayarlanarak uygulama saatinde projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilere rahat edebilecekleri şekilde bu metinler tek tek okutulmuştur. Metinler üç türdeki metinlerden oluşmuştur. Akan yazı etkinlikleri Camtasio Studio 8 programıyla bilgisayar ortamında hazırlanmıştır. Yazılar sağdan sola akacak şekilde ayarlanmıştır. Alt yazı mantığını andıran yöntemde yazılar altta değil sayfanın ortasından geçmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma hızlarında nasıl bir değişim olduğunu gözlemlemek için ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test olmak üzere toplam dört değerlendirme yapılmıştır. Ön test ile birinci ara değerlendirme arasında 20, birinci ara değerlendirme ile ikinci ara değerlendirme arasında 20, ikinci ara değerlendirme ile son test arasında 20 uygulama yapılmak üzere toplam 60 uygulama yapılmıştır. Uygulamaların bitmesi sonucunda ocak ayının ilk haftasında her iki gruba son test uygulanmıştır.

Akan yazı etkinlikleri öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin türlerinde hazırlanmıştır. Her uygulama arasında 7 adet öyküleyici, 7 adet bilgilendirici ve 6 adet şiir türünde metinler okutulmuştur. Bu metinlerde aydan aya süre ve kelime sayısında aşamalı sistem uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı ilk ayda öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde ilk üç uygulama 1

dakikalık video ile sonraki dört uygulama 50 saniyelik video ile 60-70 kelimededen oluşan metinlerle yapılmıştır. İkinci ayda öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde ilk üç uygulama 1 dakikalık video ile sonraki dört uygulama 50 saniyelik video ile 70-90 kelimededen oluşan videolarla yapılmıştır. Üçüncü ayda yine öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde ilk üç uygulama 1 dakikalık video ile sonraki dört uygulama 50 saniyelik video ile 90-120 kelimededen oluşan videolarla yapılmıştır. Şiir türünde hazırlanan metinlerde biraz daha farklı bir uygulama yapılmıştır. Şiirlerin diğer metin türlerine göre daha kısa olması sebebiyle ilk ayda süresi daha az olan videolarla uygulama yapılmıştır. İlk ayda 40 saniyelik videolarla 40-60 kelimelik videolar, ikinci ayda üçü 1 dakikalık, üçü 50 saniyelik olmak üzere 60-90 kelimelik videolar, üçüncü ayda yine üçü 1 dakikalık, üçü 50 saniyelik olmak üzere 90-110 kelimelik videolarla uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin yazıyı çok fazla kaçırıp yakalayamadığı durumlarda videolar durdurularak öğrencilerin yakaladığı yerden okumaya devam etmeleri sağlanmıştır. Akan yazı etkinliklerinde kullanılan metinler internet sitelerinden ya da bir önceki yılın Türkçe ders kitaplarından öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde seçilmiştir.

Deney grubu bu uygulamaları yaparken kontrol grubu ise planları doğrultusunda konularına ve kazanımlarına devam etmişlerdir. Toplam 12 metin işlemişlerdir. Bu metinlerde öğrencilere kazandırmaları gereken kazanımlar üzerinde durulmuştur. Sesli ve sessiz okumalar yaptırılmıştır. Görsellerden hareketle metinle ilgili tahminlerde bulundurulmuştur. Farklı yazı karakterinde yazılar okutulmuştur. Metin türleri tanıtılmıştır. Şiir okutulmuştur. Okuma esnasında vurgu tonlama ve telaffuz üzerinde durulmuştur. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma yaptırılmıştır. Konuşma çalışmaları yaptırılmıştır. Metinlerin kapsadığı dil bilgisi konuları öğretilmiştir.

Çalışmanın son aşamasında deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Son test puanlarına göre veriler analiz edilmek üzere hazırlanmıştır. Çalışma sürecinde kullanılan araç ve gereçler, yansı, bilgisayar, video kayıt cihazıdır.

3.7. Veri Analizi

Öğrencilerin okuma hızları ölçmek üzerine yapılan bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test, ara değerlendirmeler, son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasındaki farka bakılmıştır. Ayrıca aritmetik ortalama, standart sapma, minimum maksimum değerler gibi temel istatistik değerlere de bakılmıştır. Bu verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

Veri analizleri hem grupların farklı değerlendirmeleri arasında hem de aynı değerlendirmelerde iki grubun ölçümlerine göre yapılmıştır. Yani hem deney ve kontrol gruplarının kendi ön test ve son test sonuçları analiz edilecek hem de bu grupların testlerdeki sonuçları birbirine göre karşılaştırılmıştır. Bu iki farklı grup karşılaştırılırken (ilişkisiz

örneklemeler) ve aynı grubun tekrarlı ölçüm sonuçları karşılaştırılırken (ilişkili örneklemeler) farklı testler kullanılmıştır.

Verilerin analizi yapılması için öncelikle parametrik ya da nonparametrik testlerden hangilerinin uygulanmasına karar verilmelidir. Karşılaştırılacak iki gruptaki verilerin az olması, veri dağılımındaki anormallikler, verilerin sıralama ölçeğinde olması analiz için yapılacak testlerin nonparametrik olmasını gerektirir (Can, 2016). "Parametrik testlerin sayıtları karşılanamıyorsa, nonparametrik denklemleri kullanılmalıdır" (Balcı, 2013: 262). Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarında n=21 katılımcının bulunması analizler için nonparametrik testleri gerektirmektedir.

İlişkisiz (bağımsız) örneklemeler için yani deney ve kontrol gruplarının verilerinin karşılaştırılacağı alt problemlerde parametrik bir test olan t-testinin karşılığı Mann-Whitney U testi uygulanabilir (Can, 2016). Bu test ile deney ve kontrol gruplarının ortalamaları karşılaştırılmıştır.

İlişkili (bağımlı) örneklemeler için yani deney ve kontrol gruplarının art arda yapılan değerlendirmelerini karşılaştırmak için parametrik bir test olan t-testinin alternatifi olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar ölçümüyle analiz yapılabilir (Can, 2016). Bu test ile grupların farklı zamanlarda yapılan ölçümlerdeki değerleri karşılaştırılabilir.

Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi temelde ortanca testine dayanırlar. Ölçümlerin sürekliliği sağlandığında gruplar arasında ve gruplar için anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyarlar. Ölçüm puanlarının sıra toplamlarını kullanarak miktarlarını da dikkate aldığından en güçlü parametrik olmayan testlerdir (Büyüköztürk, 2016).

Deney grubu öğrencilerinin son test puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Burada da Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yine deney grubunun son test sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızlarının metin türü bakımından anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına Friedman testi ile bakılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının hangi metin türüne göre farklılaştığını bulmak için Wilcoxon testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerde verilen sorulara cevap vermek için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problemde alt başlıklar halinde verilen soruların cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

a. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.1.
Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	20,48	430,00	199,00	0,54
Kontrol Grubu	21	22,52	473,00		

Yirmi birer öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının üç metin türünde ortalamaları alınan ön test sonuçlarına göre okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=242) ile kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=220) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında ($U=199,00$, $p>0.05$) deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.54$)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aradaki fark anlamlı bir farka neden olmamaktadır. Ön testte iki grubun okuma hızları arasında anlamlı bir fark çıkmaması istenen bir durumdur. İki grubun okuma hızlarının yakın olduğunu gösterir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında uygulanacak yöntemin deney grubuna etki edip etmeyeceği daha güvenilir bir sonuç verecektir.

b. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.2.

Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	21,45	450,50	219,50	0,98
Kontrol Grubu	21	21,55	452,50		

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur. Deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=243) ile kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=198) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında (U=219,50, $p>0.05$) deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metin okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.98$)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Aradaki küçük fark anlamlı bir farka neden olmamaktadır. Ön testte iki grubun okuma hızları arasında anlamlı bir fark çıkmaması istenen bir durumdur. İki grubun okuma hızlarının yakın olduğunu gösterir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında uygulanacak yöntemin deney grubuna etki edip etmeyeceği daha güvenilir bir sonuç verecektir.

c. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.3.

Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	19,98	419,50	188,50	0,42
Kontrol Grubu	21	23,02	483,50		

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U

testinin sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur. Deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=216) ile kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=228) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında ($U=188,50$, $p>0.05$) deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.42$)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunun daha önde olduğu görülmektedir. Ancak aradaki bu fark anlamlı bir farka neden olmamaktadır. Ön testte bilgilendirici metinlerde iki grubun okuma hızları arasında anlamlı bir fark çıkmaması istenen bir durumdur. İki grubun okuma hızlarının yakın olması deney grubuna yapılacak uygulamadan sonra son testte yapılacak karşılaştırmalar daha güvenilir sonuç vermesi anlamına gelmektedir.

d. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.4.
Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının şiir türü metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	19,33	406,00	175,00	0,25
Kontrol Grubu	21	23,67	497,00		

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur. Deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=259) ile kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=268) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında ($U=175,00$, $p>0.05$) deney ve kontrol gruplarının şiir okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.25$)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunun daha önde olduğu görülmektedir. Ancak aradaki bu fark anlamlı bir farka neden olmamaktadır. Ön testte şiir türü metinlerde iki grubun okuma hızları arasında anlamlı bir fark çıkmaması istenen bir durumdur. İki grubun okuma hızlarının yakın olması deney grubuna yapılacak uygulamadan sonra son testte yapılacak karşılaştırmalar daha güvenilir sonuç vermesi anlamına gelmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problemde alt başlıklar halinde verilen soruların cevaplarına ilişki bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

a. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.5.
Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	26,76	562,00	110,00	0,005
Kontrol Grubu	21	16,24	341,00		

Deney ve kontrol gruplarının üç metin türünde ortalamaları alınan son test sonuçlarına göre okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur. Uygulama yapıldıktan sonra deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=466) ile normal öğretime devam eden kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=354) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek için p puanına bakılmıştır. ($p=0.005$) Buna göre 12 haftalık uygulamaya katılan deney grubu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubunun okuma hızlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. ($U=110,00$, $p<0.05$)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapılan öğrencilerin uygulamaya katılmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, akan yazı etkinliklerinin okuma hızını arttırmada etkili olduğunu gösterir.

b. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.6.

Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	26,67	560,00	112,00	0,006
Kontrol Grubu	21	16,33	343,00		

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur. Uygulama yapıldıktan sonra deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=447) ile normal öğretime devam eden kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=373) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek için p puanına bakılmıştır. (p=0.006) Buna göre 12 haftalık uygulamaya katılan deney grubu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubunun öyküleyici metin okuma hızlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. (U=112,00, p<0.05)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapılan öğrencilerin uygulamaya katılmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, akan yazı etkinliklerinin öyküleyici metinleri okuma hızlarını arttırmada etkili olduğunu gösterir.

c. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.7.

Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	24,38	512,00	160,00	0,12
Kontrol Grubu	21	18,62	319,00		

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U

testinin sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur. Uygulama yapıldıktan sonra deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=409) ile normal öğretime devam eden kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=382) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p puanına bakılmıştır. (p=0.12) Buna göre 12 haftalık uygulamaya katılan deney grubu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubunun bilgilendirici metin okuma hızlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. (U=160,00, p>0.05)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapılan öğrencilerin lehine bir farklılık olsa da bu fark anlamlı bir fark değildir. Bu bulgu, akan yazı etkinliklerinin bilgilendirici metinleri okuma hızlarını arttırmada etkili olmadığını gösterir. Bunun sebebi olarak bilgilendirici metinlerde yer alan kelimelerin günlük hayatta sık karşılaşılan kelimeler olmadığı ve bu metinlerin daha fazla kelime dağarcığı gerektirdiği söylenebilir.

d. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.8.
Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının şiir türü metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	26,62	559,00	113,00	0,007
Kontrol Grubu	21	16,38	344,00		

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur. Uygulama yapıldıktan sonra deney grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=501) ile normal öğretime devam eden kontrol grubunun bir dakikada okudukları harf sayısı (Ortanca=410) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için p puanına bakılmıştır. (p=0.007) Buna göre 12 haftalık uygulamaya katılan deney grubu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubunun şiir türü metinlerde okuma hızlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. (U=113,00, p<0.05)

İki grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapılan öğrencilerin uygulamaya katılmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, akan yazı etkinliklerinin şiir türü metinlerin okuma hızlarını arttırmada etkili olduğunu gösterir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a. Deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.9.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,01*	0,001
Pozitif Sıralar	21	11	231		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Okuma hızlarını geliştireceği düşünülen akan yazı etkinlikleriyle 12 haftalık programa alınan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümlerinin üç metin türünde ortalamaları alınarak elde edilen veriler arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.9'da sunulmuştur. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler için arada anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. ($p=0.001$) Bu teste göre deney grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-4,01$, $p<0,05$).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu testle elde edilen bulgularla bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızını arttırdığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulanan akan yazı etkinliklerinin deney grubunun okuma hızlarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	225,14	105,42	44,00	446,00
Son Test	21	458,23	129,56	219,00	750,00

Deney grubunun ön test ve son test okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.10'da verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=225,14$ iken son testte $\bar{x}=458,23$ olmuştur. Ön testte okuması en yavaş olan öğrenci 44 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 219 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 446 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 750 harf okumuştur.

b. Deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.11.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,01*	0,001
Pozitif Sıralar	21	11	231		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Okuma hızlarını geliştireceği düşünülen akan yazı etkinlikleriyle 12 haftalık programa alınan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.11'de sunulmuştur. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler için arada anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. (p=0.001) Bu teste göre deney grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. (z=-4,01, p<0,05)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu testle elde edilen bulgularla bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızını arttırdığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulanan akan yazı etkinliklerinin deney grubunun öyküleyici metinleri okuma hızlarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	228,28	106,66	69,00	423,00
Son Test	21	457,09	133,40	206,00	743,00

Deney grubunun ön test ve son test öyküleyici metin okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.12’de verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=228,28$ iken son testte $\bar{x}=457,09$ olmuştur. Ön teste okuması en yavaş olan öğrenci 69 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 206 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 423 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 743 harf okumuştur.

c. Deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.13.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,01*	0,001
Pozitif Sıralar	21	11	231		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.13’te sunulmuştur. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler için arada anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. ($p=0.001$) Bu teste göre deney grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($z=-4,01, p<0,05$)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu testle elde edilen bulgularla bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızını arttırdığı görülmektedir. Bu

sonuçlara göre uygulanan akan yazı etkinliklerinin deney grubunun bilgilendirici metinleri okuma hızlarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	205,33	102,20	31,00	434,00
Son Test	21	412,28	131,22	176,00	755,00

Deney grubunun ön test ve son test bilgilendirici metin okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.14'te verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=205,33$ iken son testte $\bar{x}=412,28$ olmuştur. Ön testte okuması en yavaş olan öğrenci 31 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 176 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 434 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 755 harf okumuştur.

d. Deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.15.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,01*	0,001
Pozitif Sıralar	21	11	231		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.15'te sunulmuştur. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler için arada anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. ($p=0.001$) Bu teste göre deney grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($z=-4,01, p<0,05$)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu testle elde edilen bulgularla bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızını arttırdığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulanan akan yazı etkinliklerinin deney grubunun şiir türü metinleri okuma hızlarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16.

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	236,85	111,12	33,00	482,00
Son Test	21	480,23	126,30	253,00	753,00

Deney grubunun ön test ve son test şiir türü metinleri okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.16'da verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=236,85$ iken son testte $\bar{x}=480,23$ olmuştur. Ön teste okuması en yavaş olan öğrenci 33 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 482 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 482 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 753 harf okumuştur. Şiir türü metinlerde bir dakikada okunan harf sayısının diğer metinlere türlerine göre daha fazla olmasının sebebi şiirlerde dizelerin satırlara göre daha kısa olması ve şiirlerdeki ahenk olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a. Kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.17.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	1	1	-3,98*	0,001
Pozitif Sıralar	20	11,50	230		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin üç metin türünde ortalamalarının alındığı ön test ve son test ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretili Sıralar test analizleri Tablo 4.17’de sunulmuştur. Normal Türkçe dersi eğitim öğretim programına devam eden öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. ($p=0.001$) Bu teste göre kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($z=-3,98, p<0,05$)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Deney grubundan farklı olarak bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızını arttırmamış olup bir öğrencinin okuma hızının düştüğü görülmektedir.

Tablo 4.18.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	241,42	79,72	113,00	392,00
Son Test	21	344,71	109,34	161,00	515,00

Kontrol grubunun ön test ve son test okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.18’de verilmiştir. Bu bulgular dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=241,42$ iken son testte $\bar{x}=344,71$ olmuştur. Ön teste okuması en yavaş olan öğrenci 113 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 161 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 392 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 515 harf okumuştur. Bu ortalamalar ve son test sonundaki minimum maksimum değerler göz önüne alındığında deney grubunun değerlerinin daha yüksek çıktığı söylenebilir. Bu durum akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğunu gösterir.

b. Kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre öyküleyici metin okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.19.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	1	1	-3,98*	0,001
Pozitif Sıralar	20	11,50	230		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.19'da sunulmuştur. Normal Türkçe dersi eğitim öğretim programına devam eden öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. (p=0.001) Bu teste göre kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. (z=-3,98, p<0,05)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Deney grubundan farklı olarak bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızını arttırmamış olup bir öğrencinin okuma hızının düştüğü görülmektedir.

Tablo 4.20.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre öyküleyici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	227,61	86,96	107,00	395,00
Son Test	21	339,23	106,21	171,00	522,00

Kontrol grubunun ön test ve son test öyküleyici metinleri okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.20'de verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=227,61$ iken son testte $\bar{x}=339,23$ olmuştur. Ön teste okuması en yavaş olan öğrenci 107 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 171 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 395

harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 522 harf okumuştur. Bu ortalamalar ve son test sonundaki minimum maksimum değerler göz önüne alındığında deney grubunun değerlerinin daha yüksek çıktığı söylenebilir. Bu durum akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğunu gösterir.

c. Kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre bilgilendirici metin okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.21.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	2,50	5	-3,84*	0,001
Pozitif Sıralar	19	11,89	226		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.21’de sunulmuştur. Normal Türkçe dersi eğitim öğretim programına devam eden öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. (p=0.001) Bu teste göre kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. (z=-3,84, p<0,05)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Deney grubundan farklı olarak bütün katılımcılar ön teste göre son testte okuma hızını arttırmamış olup iki öğrencinin okuma hızlarını düşürdüğü görülmektedir.

Tablo 4.22.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	223,80	77,63	97,00	360,00
Son Test	21	338,52	128,80	124,00	532,00

Kontrol grubunun ön test ve son test bilgilendirici metinleri okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.22’de verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=223,80$ iken son testte $\bar{x}=338,52$ olmuştur. Ön teste okuması en yavaş olan öğrenci 97 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 124 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 360 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 532 harf okumuştur. Bu ortalamalar ve son test sonundaki minimum maksimum değerler göz önüne alındığında deney grubunun değerlerinin daha yüksek çıktığı söylenebilir. Bu durum akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğunu gösterir.

d. Kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarına göre şiir türü metin okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.23.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,01*	0,001
Pozitif Sıralar	21	11	231		
Fark Olmayan	0				

* Negatif Sıralara Dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ölçümlerinin arasında fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar test analizleri Tablo 4.23’te sunulmuştur. Normal Türkçe dersi programına devam eden öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bulmak için p değerine bakılmıştır. ($p=0.001$) Bu teste göre kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($z=-4,01, p<0,05$)

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Şiir türü metinlerde deney grubundaki gibi bütün katılımcıların ön teste göre son testte okuma hızları artmış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24.

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Ön Test	21	273,00	86,38	116,00	431,00
Son Test	21	380,95	114,75	167,00	531,00

Kontrol grubunun ön test ve son test şiir türü metinleri okuma hızlarının betimsel analizleri Tablo 4.24'te verilmiştir. Bu bulgulara dikkat edildiğinde ön testte ortalama $\bar{x}=273,00$ iken son testte $\bar{x}=380,95$ olmuştur. Ön teste okuması en yavaş olan öğrenci 116 harf okurken son testte okuması en yavaş olan öğrenci 114 harf okumuştur. Ön testte en hızlı okuyan öğrenci 431 harf okurken son testte en hızlı okuyan öğrenci 531 harf okumuştur. Bu ortalamalar ve son test sonundaki minimum maksimum değerler göz önüne alındığında deney grubunun değerlerinin daha yüksek çıktığı söylenebilir. Bu durum akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilerden daha hızlı okuduğunu gösterir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.25.

Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	12	11,04	132,50	53,50	0,97
Kız	9	10,94	98,50		

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test sonuçlarının okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur. Kız öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı ile erkek öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında ($U=53,50$, $p>0.05$) kız ve erkek öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.97$)

b. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öyküleyici metin okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.26.

Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öyküleyici metin okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	12	10,83	130,00	52,00	0,88
Kız	9	11,22	101,00		

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test sonuçlarının öyküleyici metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.26'da sunulmuştur. Kız öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı ile erkek öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında ($U=52,00$, $p>0.05$) kız ve erkek öğrencilerin öyküleyici metin okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.88$)

c. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre bilgilendirici metin okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.27.

Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre bilgilendirici metin okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	12	10,88	130,50	52,50	0,91
Kız	9	11,17	100,50		

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test sonuçlarının bilgilendirici metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.27'de sunulmuştur. Kız öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı ile erkek öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında ($U=52,50$, $p>0.05$) kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p=0.91$)

d. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre şiir okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.28.

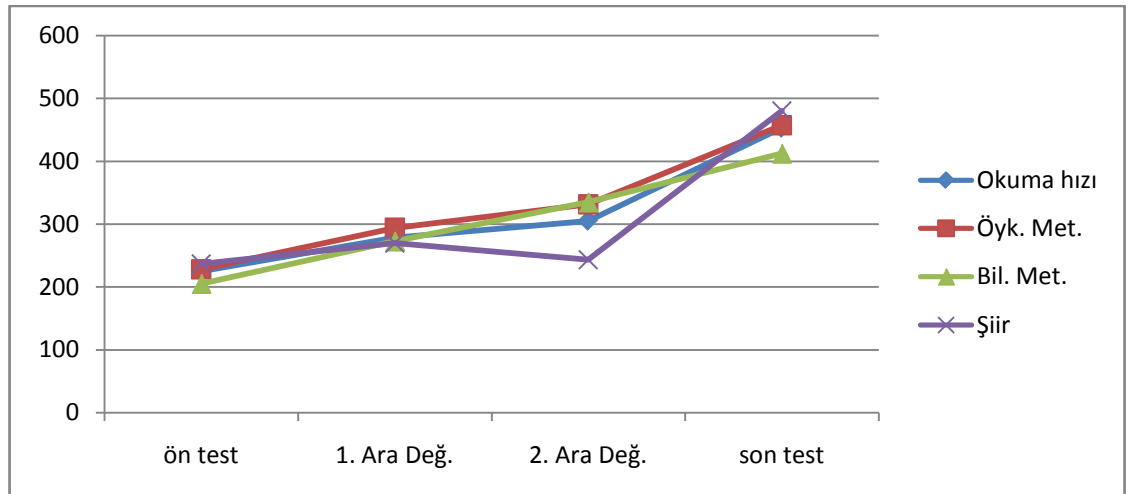
Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre şiir türü metinlerde okuma hızlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	12	10,79	129,50	51,50	0,85
Kız	9	11,28	101,50		

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test sonuçlarının şiir türü metinlerde okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur. Kız öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı ile erkek öğrencilerin bir dakikada okudukları harf sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı için p puanına bakıldığında (U=51,50, p>0.05) kız ve erkek öğrencilerin şiir okuma hızlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. (p=0.85)

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerinin ön test, 1. ara değerlendirme, 2. ara değerlendirme ve son test sonuçlarına göre okuma hız gelişimleri nasıldır?



Grafik 4.1. Deney grubu öğrencilerinin okuma hızları gelişimleri

Öğrencilerin okuma hızlarının uygulama süreci içerisinde değişiminin gözlemlenmesi için ön test ve son test arasında iki ara değerlendirmeye yapılmıştır. Bu ara değerlendirmeler ve

ön test son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuma hızları her testte artış göstermiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde de okuma hızları sürekli artış göstermiştir. Ancak şiir türünde 2. ara değerlendirmede bir düşüş gözlenmiştir. Bu düşüşün sebebi test için kullanılan şiirin öğrencilerin seviyelerine göre yüksek olmasından kaynaklanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında metin türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.29.

Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuma hızlarının Friedman testi sonuçları

Metin Türü	Sıra Ortalamaları	p
Öyküleyici Metin	2,14	0,001
Bilgilendirici Metin	1,38	
Şiir	2,48	

Deney grubu öğrencilerinin son test sonuçlarına göre metin türlerini okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin metin türlerini okuma hızları arasında anlamlı fark bulunmuştur. (p=0,001)

Tablo 4.30.

Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuma hızlarının betimsel istatistikleri

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
Öyküleyici Metin	21	457,09	133,40	206,00	743,00
Bilgilendirici Metin	21	412,28	131,22	176,00	755,00
Şiir	21	480,23	126,30	253,00	753,00

Deney grubu öğrencilerinin son test sonuçlarına göre okuma hızlarının metin türleri bakımından incelendiğinde en hızlı okunan metnin şiir türünde okunduğunu ($\bar{x}=480,23$), en yavaş okunan metnin ise bilgilendirici metin olduğu ($\bar{x}=412,28$) görülmektedir.

b. Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızları hangi metin türlerinde farklılaşmaktadır?

Tablo 4.31.

Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarının metin türlerine göre Wilcoxon testi sonuçları

	Bilgilendirici - Öyküleyici	Şiir - Öyküleyici	Şiir - Bilgilendirici
p	0,002	0,131	0,001

Deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında son test sonuçlarına göre metin türlerinin birbirleri arasında ilişki olup olmadığına bakıldığında bilgilendirici-öyküleyici metin, şiir-bilgilendirici metin arasında anlamlı ilişki varken; şiir ve öyküleyici metin arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön testte öncelikle genel okuma hızlarına bakılmıştır. Daha sonra bu grupların öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir okuma hızları tespit edilerek analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının genel okuma hızları ve diğer metin türleri okuma hızları sonuçları birbirine çok yakın çıkmış ve arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, grupların benzer okuma hızına sahip özellikle öğrencilerden oluştuğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında genel okuma hızları, öyküleyici metinleri okuma hızları, bilgilendirici metinleri okuma hızları ve şiir okuma hızları karşılaştırılmıştır. İki grup arasında genel okuma hızları, öyküleyici metinleri okuma hızları ve şiir okuma hızları arasında anlamlı fark bulunurken bilgilendirici metin okuma hızları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Morra ve Tracey'nin (2006) akıcı okumayı geliştiren yöntemlerden olan eko okuma, tekrarlı okuma ve koro okumayı kullandığı çalışmasında öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Keskin'in (2012) yaptığı çalışmada eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin okuma hızlarına etkisi araştırılmış bu yöntemlerin kullanıldığı üç grup kurulmuştur. Bu yöntemlerin hepsinin okuma hızlarını geliştirdiği ama en çok gelişim yapılandırılmış okuma yönteminin kullanıldığı grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneri (1987) yaptığı üçüncü sınıfların okuma hızı puanlarının ortalamalarını 66,18 olarak bulmuştur. Akçamete (1989) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma hızlarının ortalamasını dakikada 143,2 kelime olarak bulmuştur. Luma'nın (2002) deney grubuna geleneksel yöntemden daha yoğun bir program uyguladığı araştırmasında deney grubunun kontrol grubuna göre daha hızlı okuduğu bulunmuştur. Dedebali'nin (2008) tez çalışmasında hızlı okuma tekniklerinin okuma hızına ve okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Hızlı okuma teknikleriyle eğitim almış deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde, gazete haberi metin türünde ve deneme türü metinlerde kontrol grubuna göre daha hızlı okudukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada deney gruplarının son testte bilimsel metin okuma hızı puan ortalaması 497,16 ve 524,83 bulunmuştur. Kontrol gruplarının ortalaması ise 183,58 ve 169,16 olarak bulunmuştur. Gazete türündeki metinleri okuma hızlarında ise deney gruplarının okuma hızı puan ortalamaları 444,66 ve 508,66 iken kontrol gruplarının ortalamaları 187,91 ve 195,50 olarak bulunmuştur. Deneme türü metinleri okuma hızı puanları ortalamaları deney gruplarının 364,41 ve 458,66 iken kontrol gruplarının 255,83 ve 204,66 olarak bulunmuştur. Üç metin türünde de aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaçar'ın (2015) hızlı okuma eğitimi alan deney grubu ve eğitimi almayan kontrol grubuyla yaptığı makale, mektup ve sohbet türünde okuma hızlarını incelemiştir. Çalışmada deney grubunun makale okuma hızı

ortalaması 370,22; kontrol ortalaması 284,31'dir. Mektup okuma hızı ortalamaları deney grubunun 378,72; kontrol grubunun 274,90'dır. Sohbet okuma hızı ortalamaları deney grubunun 369,72; kontrol grubunun 278,59'dur. Bu sonuçlar arasındaki farklar yapılan test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında okuma hızını geliştirmek için kullanılan yöntemlerin ve yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu çalışmada da okuma hızını geliştirmek için kullanılan akan yazı etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun okuma hızı kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Son testte deney ve kontrol gruplarının okuma hızları ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun ortalaması 458,23; kontrol grubunun ortalaması ise 344,71'dir. Son teste göre deney grubunun öyküleyici metin okuma hızı ortalaması 457,09; kontrol grubunun okuma hızı ortalaması 339,23'tür. Deney grubunun bilgilendirici metin okuma hızı ortalaması 412,28; kontrol grubunun okuma hızı ortalaması 338,52'dir. Deney grubunun şiir türünde okuma hızı ortalaması 480,23 iken kontrol grubunun ortalaması 380,95'tir. Son testte deney grubunun okuma hızı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Coşkun'un (2003) lise ikinci sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuma hızlarını incelediği araştırmasında en hızlı okudukları metin türü gazete metinleridir. En yavaş okunan metin türü ise bilgilendirici metinlerdir. Bu tez çalışmasında da deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin okuma hızları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Yani bilgilendirici metin okuma hızında akan yazı etkinlikleriyle eğitim alan deney grubu öğrencilerinin eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir üstünlüğü yoktur. Buradan bu akan yazı etkinliklerinin bilgilendirici metin okuma hızında beklenen etkiyi gösteremediği sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmada deney grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre genel okuma hızları ve metin türlerine göre okuma hızları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun genel okuma hızlarında ve diğer metin türlerini okuma hızlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bu artışın ön test son test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun okuma hızları ortalaması ön testte 225,14 iken son testte 458,23 olarak ölçülmüştür. Öyküleyici metin türünde deney grubunun okuma hızı ortalaması ön testte 228,28 iken son testte 457,09 olarak ölçülmüştür. Bilgilendirici metin türünde okuma hızı ortalaması ön testte 205,33 iken son testte 412,28 olarak ölçülmüştür. Şiir türü metin okuma hızı ortalaması ön testte 236,85 iken son testte 480,23 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlara göre deney grubunun okuma hızı ön teste göre son testte artmıştır. Akan yazı etkinlikleriyle uygulama yapılan öğrencilerin hepsinin okuma hızının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Hiçbirinin okuma hızı düşmemiştir. Bu sonuçlar da kullanılan akan yazılı metinlerle okuma çalışmalarının okuma hızını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarır. Bozan (2012) tez çalışmasında hızlı okuma eğitiminin okuma hızına etkisini üç metin türünde incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun gazete yazısı ön test okuma hızı ortalaması

145,00 iken son testte 467,60'tır. Hikâye türü metinde ön testte okuma hızı ortalaması 153,23 iken son testte 482,70 olmuştur. Makale türünde ön testte okuma hızı ortalaması 162,40 iken son testte 495,10 olmuştur. Bu sonuçlara göre üç metin türünde de ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmada akan yazı etkinlikleriyle eğitim almayan kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin de genel okuma hızlarını ve üç metin türünde okuma hızlarını arttırdıkları ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak kontrol grubunda her öğrencinin deney grubundaki her öğrenci gibi okuma hızını arttırdığı bir durum ortaya çıkmamıştır. Genel okuma hızlarında ve öyküleyici metin okuma hızlarında bir öğrenci, bilgilendirici metin okuma hızlarında iki öğrenci ön teste göre okuma hızını düşürmüştür. Kaçar (2015) yaptığı çalışmada kontrol grubunun üç metin türünde de ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulurken Bozan (2012) kontrol grubunun üç metin türünde ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulamamıştır.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin okuma hızlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin genel okuma hızlarında ve hiçbir metin türünde okuma hızlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kayıran ve Ağaçkiran (2008), Kaya (2016), Baştuğ (2012), Keskin (2012), Şahin (2011), Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu (2011) yaptıkları çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Güneri (1987) ve Durukan (2013) yaptığı çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre okuma hızları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmada deney grubunda çalışma süresince yapılan ön test, son test ve iki ara değerlendirmelerin ortalamaları verilmiştir. Bu ortalamalarda her ölçümde okuma hızları artmışken sadece ikinci ara değerlendirmede şiir türünde metnin okuma hızı düşmüştür. Bu düşüşün de okunan şiirin zorluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada deney grubunun son test sonuçlarına göre metin türlerini okuma hızlarında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin okuma hızları ile metin türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Metin türlerinin okunma hızı ortalamalarına bakıldığında deney grubunun ön test sonuçlarına göre en hızlı okunan metin 236,25 ortalamayla şiir, en yavaş okunan metin ise 205,33 ortalamayla bilgilendirici metin olmuştur. Öyküleyici metin türünün okuma hızı ortalaması ise 228,28'dir. Son test sonuçlarına göre ise dakikada okudukları harf sayı ortalamalarına bakıldığında en hızlı okunan metin 480,23 ortalamayla yine şiir türüdür. En yavaş okunan metin ise 412,28 ortalamayla yine bilgilendirici metin türüdür. Öyküleyici metin türünün okuma hızı ortalaması ise 457,09'dur. Metin türlerine göre okuma ortalamalarına bakıldığında Coşkun (2003)'ün yaptığı çalışmada da en yavaş okunan metin türü bilgilendirici metin türü olmuştur. Metinlerin birbirleri arasında okunma hızında anlamlı fark

olup olmadığına bakıldığında ise bilgilendirici-öyküleyici ve şiir bilgilendirici metin arasında anlamlı fark varken; öyküleyici şiir arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Baştuğ (2012)'un yaptığı araştırmada öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre akıcı okumaları karşılaştırılmıştır. Akıcı okuma yeteneklerinden hızlı okumanın metin türüne aralarında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Literatürde hızlı okuma konusunda yapılan çalışmaların geneline bakıldığında okuma hızının yanı sıra okuduğunu anlama becerisinin de incelendiği görülmektedir. Ayrıca hızlı okuma, birçok çalışmada akıcı okumanın doğru okuma, prozodik okumanın yanında bir alt basamak olarak ele alındığı görülmüştür.

Çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan akan yazı etkinliklerinin deney grubunun okuma hızını arttırdığı görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında hem okuma hızları hem de üç farklı metin türünde okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum deney grubuna verilen eğitimin okuma hızını geliştirdiğini gösterir. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında hem okuma hızları hem de üç metin türünde okuma hızları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun son test sonuçlarına göre metin türlerini okuma hızları arasında anlamlı fark bulunmuştur. En hızlı okunan metnin şiir en yavaş okunan metnin ise bilgilendirici metin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma sonunda çıkarılan sonuçlara ve yorumlara göre uygulamaya yönelik, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Uygulama sonrasında yapılan son testlerde hem deney grubunun ön teste göre son testte okuma hızının belirgin bir biçimde artması hem de kontrol grubuyla karşılaştırıldığında okuma hızının daha yüksek olması uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle akan yazı etkinlikleri okuma hızını geliştirmek için kullanılabilir.
2. Akan yazı etkinliklerinin uygulama sürecinde öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu gözlenmiştir. Bu etkinlikler ilkokulda her sınıfın seviyesine göre metinler kullanılmak kaydıyla farklı sınıflarda da kullanılabilir. Bu şekilde hem eğlendirici hem de eğitici bir etkinlik haline gelir.
3. Deney ve kontrol grubunun bilgilendirici metinlerde son test puanları arasında anlamlı fark çıkmadığından ve en yavaş okunan metin türünün bilgilendirici metin olmasından dolayı akan yazı etkinliklerinin uygulama sürecinde daha fazla bilgilendirici metne yer verilebilir.
4. Akan yazı etkinlikleri, geri dönme ve kelime kelime okuma gibi okuma hızını düşürecek hataların yapılmasına olanak vermemektedir. Bu yüzden bu etkinlikler okuma hızını geliştirmenin yanında bazı okuma hatalarını gidermek için kullanılabilir.

Öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler

1. Hızlı okuma konusunda yapılan çalışmalar ve bu çalışma okuma hızının geliştirilebilecek bir yetenek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler de zaman zaman öğrencilerin okuma hızlarını tespit etmek ya da geliştirmek isteyebilirler. Bu durumlarda öğrencileri bir yarış havasına sokmak yerine onlara hem eğlendirici hem de eğitici etkinlikler sunabilirler. Bunun için de öğretmenler akan yazı etkinliklerinden yararlanabilirler.
2. Bu çalışmada bilgilendirici metnin en yavaş okunan metin türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi bilgilendirici metinlerde daha zor kelimelerin olması ya da öğrencilerin bu kelimelerle günlük hayatta sık karşılaşmaması olabilir. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirecek çalışmalar yaptırmalıdır.

3. Öğretmenler öğrencilere hızlı okuma becerisini kazandırmak için akan yazı etkinlikleriyle ya da başka bir yöntemle çalışmalar yapabilirler. Bu etkinliklerle hem okuma becerisi hem de okuma hızı geliştirilebilir. Bu becerilerin gelişmesi öğrenciye ilerleyen yaşlarında avantaj sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Bu çalışmada okuma hızının akan yazı etkinlikleriyle geliştirildiği görülmüştür. Yani okuma hızı geliştirilebilecek bir beceridir. Öğrencilerin küçük yaşlarda kazanacakları okuma becerilerini hayat boyunca kullanabilecekleri için öğretmenler en uygun yöntemle okuma becerilerini geliştirmelidir. Öğretmenlere öğrencilerin okuma hızlarını arttırmaları, okuduğunu anlama becerilerini arttırmaları ve okuma hatalarını azaltmalarına yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
5. Hızlı okuma becerileriyle ilgili bir konu ya da ders eğitim öğretim programına eklenebilir. Ayrıca hızlı okuma konusunda bilgili bir öğretmen öğrencilere hızlı okuma kursu verebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Diğer akan yazı türlerinde de akan yazı kullanılarak bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada sağdan sola akan yazı kullanılmıştır. Aşağıdan yukarı doğru hareket eden yazılardan oluşan videolar kullanılarak öğrencilerin okuma hızlarını geliştirip geliştirmediğine bakılabilir.
2. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının akan yazı uygulaması öncesi ve sonrası okuma hızları ölçümleri karşılaştırılmış deney grubunun son test sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni göre okuma hızı incelenmiştir. Akan yazıyla okuma hızının etkisine, uygulama farklı sınıflarda yapılarak öğrencilerin yaş grupları, sosyoekonomik durumları gibi farklı değişkenlere göre de incelenebilir.
3. Okuma hızını düşüren okuma hataları tespit edilerek bu araştırmada uygulanan akan yazı etkinlikleriyle bu hataların giderilmesi doğrultusunda çalışılabilir.
4. Bu araştırmada akan yazılı metinlerin okuma hızına etkisi incelenmiştir. Yapılacak başka bir araştırmada da okuma hızının yanında okuduğunu anlamaya etkisi de incelenebilir.
5. Bu araştırmada öğrencilerin okuma hızları ölçülerek dakikada okudukları harf sayısı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma nicel bir çalışmadır. Bu yöntem kullanılarak yapılacak yeni bir çalışmada öğretmenlerin gözlem ve görüşleri alınarak nitel veriler de toplanabilir.
6. Bu çalışmanın çalışma grubunu belirlemek için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Grupların eşitlenmesi mümkün olmadığından dolayı da yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması için grupların

rastgele atandığı ve birbirine eşit özellikte iki grubun çalışmaya dahil edileceği araştırmalar da yapılabilir.

7. Bu araştırmada kullanılan yöntemle okuma hızı becerisini geliştirmiş öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarının etkilenip etkilenmediği incelenebilir.



7. KAYNAKÇA

- [1]. Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(22), 735-753.
- [2]. Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(25), 463-471.
- [3]. Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar türkçe öğretim programları görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(54), 37-49.
- [4]. Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma eğitimi*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- [5]. Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe eğitimi*, (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- [6]. Akyol, H. (2016). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [7]. Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [8]. Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- [9]. Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- [10]. Altay, S. (2000). Türkçe eğitimi uygulamaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- [11]. Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [12]. Ateş, B. (2017). *Hızlı okuma*. Konya: Sisyphos Yayınları.
- [13]. Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- [14]. Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [15]. Azak, A. A. (2016). *Çocuklar için hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- [16]. Balcı, A. (2003). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve "çocuklara rehber". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 319-349.
- [17]. Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [18]. Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [19]. Başaran, A. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kağıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- [20]. Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- [21]. Başboğaoğlu, U. (2017). Öğretim sürecinde kullanılan araç türleri. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, (s. 70-88). Ankara: Pegem Akademi.
- [22]. Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [23]. Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- [24]. Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). okuma becerilerinin okuma ortamına açısından karşılaştırılması: ekran mı kağıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.

- [25]. Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [26]. Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- [27]. Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2016). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi*.(s. 97-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [28]. Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- [29]. Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [30]. Buzan, T. (2018). *Hızlı okuma*. (H. Güldü, Çev.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- [31]. Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [32]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [33]. Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- [34]. Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [35]. Carver, R. P. (1989). Silent reading rates in grade equivalents. *Journal Reading Behavior*, 21, 155-166.
- [36]. Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- [37]. Cerasale, M. W. (2009). *The effects of computer-assisted repeated readings on the reading performance of middle school students with mild intellectual disabilities* (Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida).
- [38]. Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [39]. Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *TÜBAR XIII*, 101-130.
- [40]. Coşkun, E. (2014). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi*, (s. 231-282). Ankara: Pegem Akademi.
- [41]. Coşkun, İ. (2014). Ses temelli cümle yöntemi. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilkökuma ve yazma öğretimi*, (s. 109-120). Ankara: Maya Akademi.
- [42]. Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- [43]. Çelik, E. (2011). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- [44]. Çeltik, E. (2017). *İlkokul türkçe ders kitabı öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- [45]. Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.
- [46]. Çiçekçi, M. A. (2017). *Zihinsel anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Kırmızı Karınca Yayınları.
- [47]. Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri Sözlüğü*. Uşak: Elik Yayınları.
- [48]. Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*,(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [49]. Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

- [50]. Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin 8. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- [51]. Dedebali, N. C. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 171-183.
- [52]. Demir, C. (2015). İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemler. Ö. Yılar (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi*, (s. 117-134). Ankara: Pegem Akademi.
- [53]. Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [54]. Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [55]. Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 Yaş). A. Okur (Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*, (s. 135-182). Ankara: Pegem Akademi.
- [56]. Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [57]. Döğüşgen, M. M. (2013). *Çağdaş metotlarla hızlı okuma ve anlama sanatı*. İstanbul: Başak Yayınları.
- [58]. Döğüşgen, M. M. (2017). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- [59]. Durukan, E. (2013). Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Okuma Hız ve Anlama Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 200, 180-188.
- [60]. Dünder, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- [61]. Ellek, K. (2013). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Konya: Kitap Dünyası Yayınevi.
- [62]. Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- [63]. Ertem, İ. S. (Ed.). (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [64]. 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.
- [65]. Gözüküçük, M. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ve yapılandırıcılık. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi*. (s. 1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [66]. Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 77-88.
- [67]. Gülerüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- [68]. Güneri, M. (1987). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- [69]. Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [70]. Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [71]. Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [72]. Gürlek, M. ve Aksu, E. (2013). Konuşma hataları. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi*, (s. 183-197). Ankara: Pegem Akademi.
- [73]. Güven, Y. G. (2016). Öğretim araç ve gereçleri. K. Selvi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, (s. 85-126). Ankara: Anı Yayıncılık.

- [74]. Gözler, A. ve Paris, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türüne göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(14), 72-84.
- [75]. Halis, İ. (2004). Öğretim ortamında kullanılan yaygın materyal türleri (sosyal fen-matematik). R. Yıldız (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, (s. 51-75). Konya: Nobel Yayıncılık.
- [76]. Huang, V. L., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student directed repeated reading and feedback. *The California School Psychologist*, 13, 33-40.
- [77]. İlter, B. (2018). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- [78]. Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma eğitimi*. (A. Benzer, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- [79]. Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ilkokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- [80]. Kana'an, B. H. I., Rab, S. D. A. ve Siddiqui, A. (2014). The effect of expansion of vision span on reading speed: a casestudy of efl major students at king khalid university. *English Language Teaching*, 7(10), 57-68.
- [81]. Karadağ, R. ve Yurdakul, İ.H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve orta okullarda türkçe öğretimi*.(s. 107-154). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [82]. Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [83]. Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi*. (s. 221-260). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [84]. Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [85]. Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki!*. Ankara: Pegem Akademi.
- [86]. Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- [87]. Kayıran, B. K. ve Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- [88]. Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [89]. Keskin, H. K. (2012). *Okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [90]. Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- [91]. Keskin, T. (2015). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- [92]. Keskin, K. ve Keskin, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [93]. Kırkkılıç, A. (2014). Hızlı okuma nedir?. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi*, (s. 377-430). Ankara: Pegem Akademi.
- [94]. Kim, Y. S., Wagner, R.K. ve Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study offirst-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- [95]. Kuhn, M. R. ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- [96]. Kump, P. (2013). *Anlayarak hızlı okuma*. (B. Öztürk, Çev.) İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

- [97]. Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- [98]. Kuşak, M. (2014). Kelime öğretimi ve teknoloji. İ. S. Erdem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*, (s. 61-78). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [99]. Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarının geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yüksek Lisans) Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [100]. MEB (2005). Türkçe dersi öğretim programı.
- [101]. MEB (2006). Türkçe dersi öğretim programı.
- [102]. MEB (2017). Türkçe dersi öğretim programı.
- [103]. Morra, J. ve Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198.
- [104]. Nuhoğlu, M.M. (2018). Okuma ve okuma eğitimi. S. M. Taşkaya ve R. Karadağ (Ed.), *Türkçe öğretimi*, (s. 125-147). İstanbul: Lisans Yayınları.
- [105]. Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T. ve Aydın, A. (2014). *Türkçe öğretiminde materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [106]. Okur, A. (Ed.). (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [107]. Önder, I. (2010). *E-kitap olgusu ve Türkiye’de durum*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [108]. Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [109]. Özmen, R.G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136), 25-30.
- [110]. Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher*, 64(6), 435-438.
- [111]. Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [112]. Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 38(3), 327-344.
- [113]. Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E. H., Petscher, Y. ve Feller, K. (2014). The relationship between a silentreading fluency instructional protocol on students’ reading comprehension and achievement in an urban school setting. *TextProject Article Series*.
- [114]. Saracaloğlu, A. S., Dedebali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- [115]. Seferoğlu, S. S. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [116]. Sever, R. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [117]. Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [118]. Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [119]. Sidekli, S. (2018). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi*, (s. 135-165). Ankara: Pegem Akademi.
- [120]. Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- [121]. Skinner, C. H., Williams, J. L., Morrow, J. A., Hale, A. D., Neddenriep, C. E. ve Hawkins, R. O. (2009). the validity of reading comprehension rate: reading speed, comprehension, and comprehension rates. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1036-1047.

- [122]. 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. Balıkesir.
- [123]. Spear, L. ve Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220.
- [124]. Stahl, S. A., Heubach, K. M. ve Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.
- [125]. Strickland, W. D., Boon, R. T. ve Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A Review of Research and Practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 11(1), 1-33.
- [126]. Şahan, M. (2011). *Hızlı okuma yöntem ve uygulama*. İstanbul: Derin Yayınları.
- [127]. Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.
- [128]. Şahin, E. ve Şahin, A. (2014). Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi*, (s. 320-347). Ankara: Pegem Akademi.
- [129]. Taşkaya, S. M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi*, (s. 225-286). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [130]. Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [131]. Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [132]. Teymen, H. İ. (2014). *Az gören öğrencilerde punto büyütme, büyüteç kullanma ve uyarlanmış bilgisayar teknolojisinin okuma hızı üzerine etkiliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [133]. Therrien, W. J., ve Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- [134]. Turan, E. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- [135]. Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [136]. Wechsler, H. B. ve Bell, A. H. (2011). *Profesyoneller için hızlı okuma*. (T. Çolak, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- [137]. www.egitimhane.com Erişim tarihi: 29 Eylül 2018.
- [138]. www.HangiSoru.com Erişim tarihi: 29 Eylül 2018.
- [139]. www.SeyitAhmetUzun.com Erişim tarihi: 29 Eylül 2018.
- [140]. Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- [141]. Yalçın, A., Erdoğan Çeltik, S. ve Altınok, Ş. (2017). Hukuk fakültesi öğrencilerinin hızlı okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 100-114.
- [142]. Yeganeh, M. T. (2013). Repeated reading effect on reading fluency and reading comprehension in monolingual and bilingual efl learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1778-1786.
- [143]. Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 124-134.
- [144]. Yılar, Ö. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi*. (s. 183-186). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [145]. Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- [146]. Yıldız, M. ve Ceviz, N. (2018). *Anlayarak hızlı okuma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [147]. Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [148]. Yılmaz, M. (Ed.). (2018). *Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [149]. Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [150]. Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.



VIZVIZ İLE GÜLNAZ

Bir bahar günüydü. VIZVIZ kırlarda dolaşırken, yeni çiçekaçmış Gülnaz'ı gördü. Hemen yanına uçtu. Tanışıp arkadaş oldular.

Gülnaz:

- Ben çok yalnızım. Sık sık gelip benimle oynar mısın? dedi.

VIZVIZ çok mutlu olacağını söyledi.

Gülnaz, her sabah VIZVIZ'ı sabırsızlıkla bekliyordu. Birlikte konuşuyorlar, şarkılar söylüyorlardı.

Gülnaz, arkadaşı VIZVIZ'ın her gelişinde, ona, bal yapması için çiçek tozu veriyor;

- Kış hiç gelmese, arkadaşlığımız hiç bitmese, diyordu.

VIZVIZ da:

- Senin gibi bir arkadaşım olduğu için ben çok mutluyum, diyerek karşılık veriyordu.

Günler böyle geçerken hava yavaş yavaş ısındı. Yağmurda yağmaz oldu. Çevredeki ağaçların ve çiçeklerin renkleri soldu.

Bu sıcak ve kurak günlerin birinde VIZVIZ, Gülnaz'ın yanına gitti. Bir de ne görsün; arkadaşı sararıp solmuş.

VIZVIZ:

- Gülnaz, sana ne oldu böyle! Yoksa hasta mısın? dedi.

Gülnaz titrek bir sesle:

- Ben kışın gelmesinden korkarken, şimdi de yağmuryağmayınca susuz kaldım.

Bunun üzerine VIZVIZ:

- Üzülme Gülnaz, şimdi gelirim, diyerek ondan ayrıldı.

Hızlıca uçarak kovanına geldi. Gülnaz'ı arkadaşlarına anlattı. Çok güzel bir çiçek olduğunu, ama susuzluktan öleceğini söyledi.

Arkadaşlarından birisi:

- Yakındaki dereden ona su götürelim, dedi.

Bu düşünce hepsinin çok hoşuna gitti. Birlikte dereyeuçtular. Birer yudum su alarak Gülnaz'ın yanına gittiler. Gülnaz onları görünce çok şaşırđı.

V1ZV1Z:

- Sevgili Gülnaz, seni kurtarmaya geldik, dedi.

Hepsi ağızlarındaki birer yudum suyu Gülnaz'ın toprağınadıktüler. Sevgiyle çevresinde uçuştular.

Gülnaz ümitsizdi, yine de onlara teşekkür etti.

O gece olağanüstü birşey gerçekleşti. Gülnaz canlanıpiyileşmişti. Ertesi gün, arkadaşı V1ZV1Z onu görmeye geldiğinde gözlerine inanamadı. Sevinçle birbirlerine sarıldılar. İkisi de çok mutluydu. Akşam Güneş dağın arkasından inerken gülümsedi.

- Çocuklar ben gidiyorum. Biraz daha oynarsanız hava kararacak. V1ZV1Z artık kovanına dönsün, dedi.

İki arkadaş, ertesi gün tekrar görüşmek üzere ayrıldılar.

- Hoşça kal Gülnaz.

- Güle güle V1ZV1Z.

V1ZV1Z neşeyle kovanına döndü.

Arkadaşlarına:

- Teşekkür ederim. Gülnaz'ı kurtardınız, dedi.

Gülnaz'ın iyileşmesine hepsi çok sevindiler.

Fatma TATCI
Sevim EKİNCİ

KARGALAR

Dünyanın hemen her yerinde bulunan kargalar, en zekikuş ailesinden. Kargagiller adı verilen bu ailede yüz yirmiden fazla tür var. Kargalar ilginç davranışlarıyla tanınır. Çevrelerinde buldukları birçok nesneyi, özellikle parlak olanları alıp yuvalarına götürür. Karda kayarak ve yuvarlanarak oyun oynar. Bazen kendilerinden büyük hayvanların kuyruklarını çekerek onları kaçıtır ve yiyeceklerini alır. Birçoğu yiyeceklere ulaşmak için alet kullanır. Bazı karga türleri insan ve hayvan seslerini çok güzel taklit edebilir.

Bazı kargalar ceviz, midye gibi yiyeceklerin kabuklarını kırmak için onları yüksekten yere bırakır. Hatta Japonya'daki bazı kargaların cevizleri, otomobillerin üzerinden geçip kırabileceği yerlere bıraktığı, sonra da kırılan cevizleri yedikleri gözlemlenmiştir. Alakarga gibi bazı karga türleri, sonbaharda meşe palamudu toplar ve bunları toprağa gömer. Kışın farklı yerlere gömdükleri bu palamutları tek tek toprağın altından çıkarır ve yer. Gömdükleri palamutları tamamına yakını bulur.

Pek çok bilim insanı, kargaların davranışlarıyla ilgili araştırmalar yapıyor. Bu araştırmalarda kargaların gagalarıyla doğrudan ulaşamadıkları yiyecekler için dal parçası yada tel benzeri araçlar kullandıkları ve bu sayede yiyeceğe ulaştıkları gözlemlenmiştir. Hatta kargalar, yiyeceğe daha kolay ulaşabilmek için gagalarıyla tellerin ucunu kıvrarak şekillendirmiş. Kargalarla ilgili çalışmaların sonuçları onların sorunlar karşısında çözüm üretebildiklerini gösteriyor. Bununla bu kuşların “zeki” oldukları düşünülüyor.

Suzan Lema
GENÇER
(Kısaltılmıştır.)

BİLGİSAYAR DEDİKLERİ ŞU DÜNYA

Bazen masa üstünde bazen de diz üstünde
Bilgisayar dedikleri şu dünya.
Sanki gerçekten de dünya onun içinde
Bilgisayar dedikleri şu dünya.

Kâğıt, kalem, silgi derdi olmadan
Sana özel bilgi, belge ne varsa
Yaz, çiz, boya, kopyala, onda sakla
Bilgisayar dedikleri şu dünya.

Kütüphaneleri, kitapları, tüm müzeleri
Tarihte, doğada yaşananları
Toplamış içine sana sunuyor
Bilgisayar dedikleri şu dünya.

Nerden bulsam, kime sorsam, diye düşünme
Başın sıkıştıkça koş ona danış.
Çok hazır cevaptır, hemen yanıtlar
Bilgisayar dedikleri şu dünya.

Faydası çok, doğru kullanılırsa
Işık olur, yol gösterir öğretmen gibi.
Teknoloji ürünü, bilgi kaynağı
Bilgisayar dedikleri şu dünya.

BAYRAM ARMAĞANI

Küçük bir kasabada yaşayan bir adam varmış. Bu adamın bir oğlundan başka kimsesi yokmuş. Gün gelmiş, adamın oğlu evlenip büyük şehre taşınmış.

Adamcağızsa iyice yaşlanmış. Artık gözleri iyi görmüyor, kulakları iyi işitmiyormuş. Kulübesinde bir başına yaşayıp gidiyormuş.

İhtiyar adam, oğlunu çok özlemiş. Bayramın gelmesiniiple çekiyormuş. “Oğlum, elbet babasını unutmaz. Bayramdaziyaretime gelir.” diyormuş.

Yine bir bayram sabahı umutla hazırlık yapmış. Oğlunun gelmesini beklemeye başlamış. Çok geçmeden kapı çalmış. İhtiyar adam sevinçle yerinden kalkıp kapıyı açmış. Karşısındaki genç adamın boynuna sarılmış ve “Oğlum, geleceğini biliyordum. Beni unutmayacağını biliyordum.” demiş.

Oysa sarıldığı adam oğlu değilmiş. Genç adam, ihtiyar adamın cüzdanını kasabanın marketinde bulmuş ve onu ihtiyar adama getirmiş. İhtiyarın uzun zamandır görmediği oğlunun beklediğini anlayınca onun bu mutluluğunu bozmak istememiş.

Gözleri iyi görmeyen bu ihtiyara, onu çok özleyen bir evlat gibi davranmış. Bütün gün ihtiyarın yanında kalmış. Ona yemek pişirmiş, birlikte yemişler. Genç adam, akşam olunca yeniden geleceğine söz vererek ayrılmış.

İhtiyar adam bayramın ilk gününü oğluyla birlikte geçirdiği için çok mutlu olmuş. Genç adam ise bu anıyı yaşamı boyunca unutmamış.

İnci CEREN

BİZİM NASRETTİN HOCA

Nasrettin Hoca adı anıldığında hepimizin yüzünde bir tebessüm belirir. Çünkü o, bizim Nasrettin Hoca'mızdır. Nasrettin Hoca'yı yediden yetmişe hepimiz tanır ve severiz.

Nasrettin Hoca'nın, Akşehir'de dünyaya geldiği tahmin edilmektedir. Milletimiz tarafından çok sevildiği için Türkiye'deki değişik bölgeler, Nasrettin Hoca'ya sahip çıkmaktadır. Konya, Akşehir ve Eskişehir, Nasrettin Hoca'nın kendi memleketlerinden olduğunu söylemektedirler. Sizce Nasrettin Hoca, Akşehirli midir? Yoksa Konyalı mıdır? Ya da Eskişehirli midir? Cevap isterseniz söyleyeyim: Bizce Nasrettin Hoca tek kelimeyle Türkiyelidir.

Nasrettin Hoca'nın hazırcevaplığı, hepimizin hoşuna gider. Onun her bir olaya ayrı ayrı cevapları vardır. Bizlerde günlük hayatta birçok olayda Nasrettin Hoca'yı hatırlarız. Birbirimize onun fıkralarını anlatırız.

Nasrettin Hoca tüm dünyayı güldürmektedir. Dünya varoldukça da onun fıkraları anlatılarak nesilden nesile aktarılacaktır.

Ekrem AYTAR

MİLLÎ EGEMENLİK

Aç bak Türk'ün tarihine,
Millî Egemenlik söyler,
Bir kulak ver geçmişine,
Millî egemenlik söyler.

Amasya, Erzurum, Sivas,
Bütün yurttta tek bir ihlas,
Atam›zdan kalan miras,
Millî egemenlik söyler.

Naz› gelin cumhuriyet,
Sevgi sunar demet demet.
Gururlan›r ilelebet
Millî egemenlik söyler.

Bu milletin al›n teri,
Geleceğın zaferleri,

Atatürk'ün ilkeleri
Millî egemenlik söyler.

Anadolu yokuşlar›,
Hal›, kilim nak›şlar›,
Mehmetçiğın bak›şlar›,
Millî egemenlik söyler.

Fabrikalar, asfalt yollar,
Barajlarda dolan sular,
Kazma vuran çelik kollar,
Millî egemenlik söyler.

Dalgalan›r al bayraklar,
Dolar caddeler, sokaklar,
Okul yolunda çocuklar,
Millî egemenlik söyler.

Ahmet POYRAZOLU

GAZİ DEDE CUMHURİYETİ ANLATIYOR

Şenay'ın büyük dedesi Kurtuluş Savaşı'na katılmış; yurdumuza göz diken düşmanlarla savaşmıştı. Bu savaşa katılıp da yaralananlara “gazi” diyoruz.

Cumhuriyet Bayramı'nın yaklaştığı günlerdi. Öğretmen, o gün Atatürk'ün yaptığı önemli işleri anlatmıştı. Dersin sonuna doğru Şenay ve arkadaşlarına “Cumhuriyet nasıl bir yönetim şeklidir?” konulu bir ödev verdi. Şenay, gazidedesine güvendiği için parmak kaldırıp, söz alarak:

-Öğretmenim, bu ödevi en iyi şekilde ben hazırlayacağım, diye söz verdi.

O akşam yemekten sonra Şenay, gazi dedesine:

-Gazi dedeciğim, bugün güzel bir ödevim var, dedi.

Gazi dede merak etmişti. Gülerek sordu:

-Ödevinin konusu ne yavrum?

Şenay konuyu söyledi. Dedesi çok sevinmişti. Hemen anlatmaya başladı:

-Osmanlı Devleti, gitgide zayıflamıştı. Sonunda dört bir yandan düşmanların saldırısına uğramıştı.

Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşları, Kurtuluş Savaşı ile yurdumuzu düşmanlardan kurtardı. Padişahların yönetimineson verdi. Milletimizin asil adını bütün dünyaya duyuranyeni bir yönetim kurdu. Bundan böyle herkes Türkiye Cumhuriyetidemeye başladı. Cumhuriyet, halkın oylarına dayalı bir yönetim biçimi oldu. En iyi yönetim şekli olan cumhuriyeteişte böyle kavuştuk, dedi.

Pakize UZUN

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TARIMIN ÖYKÜSÜ

Çok eskiden insanlar, bitki toplayarak ve hayvanlardanyararlanarak yaşamlarını devam ettiriyorlardı. Yiyecekbulmak için sürekli yer değiştirmek zorundaydılar. Zamanlayerleşik hayata geçmeye başladılar. Yabani hayvanlarıevcilleştirdiler, bitki ve hayvan yetiştirip onlarla beslendiler. Yiyecekleri pişirmek ve saklamak için çömlükler yaptılar.Ayrıca hayvanlardan yün elde ettiler. Yünü eğirerek iplikhâline getirdiler. İpliklerle kumaş dokudular.

Yiyecek üretimi zamanla arttı ve çiftçiler, tüketemediklerifazla yiyecekleri başka mallarla değiş tokuş etmeyebaşladılar. Yani ticaret yapılmaya başlandı. Bazı küçükyerleşim yerleri, giderek büyüdü ve kalabalıklaştı. Böylece kentler oluştu.

Yüz yıl öncesine kadar çiftçiler, tarlalarını sabanla sürerlerdi. Çiftçilerin işi zordu. Çünkü kas gücüyle çalışır, basit aletler kullanarak ürünü hasat ederlerdi.

Zamanla tarımda farklı teknikler, farklı alet ve makineler kullanıldı. Bunlar ürün miktarının daha da artmasını sağladı.

F. Kübra Gökdemir
(Kısaltılmıştır)

MEMLEKET TÜRKÜLERİ

Bir tutam yeşil türkü,
Bursa'dan Malatya'dan,
Ortak dertlerimizi anlatan,
Maya'lar Hüseyini'ler.
Halk türkülerinde yaprak yaprak
Lavanta çiçekleri, nergisler.
Ezik, ağlamaklı, şen şakrak.
Beni sana, seni bana söyler.
Seher yıldızının ışığı
Karışır gün ışığına.
Yaban gülleri, dağlarda,
Serer yapraklarını yoluna.
Uzun ayrılıklar ve gel geller,
Ağlatır kurbağaları göllerde.
Bir bakarsın gurbet Muş olur,
Bir bakarsın Malkara.
Dilimiz, damağımız kurur,
Feleğe yalvara yalvara!..
İster Dede bestelesin,
İster Karacaoğlan söylesin,
Ta Edirne'den Ardahan'a dek,
Bu şarkılar, bu türküler
Beni söyler, seni söyler.
Uzun ayrılıklar ve gel geller,
Ağlatır kurbağaları göllerde.

İbrahim MİNNETOĞLU

TEMİZLİK MALZEMELERİ

Dış fırçası:

- Ben olmasaydım Beyza'nın bütün dişleri çürürdü. Benim sayemde dişleri sapasağlam. Yoksa her gün diş ağrısıyla dişçiye koşardı. Bu yüzden ne zaman çikolata, şeker, yemek yese beni kullanıyor, dedi gururla.

Diş macunu, diş fırçasının yalnızca kendisini övmesine sinirlenerek,

- Beni unutuyorsun. Sana sürekli yardım ediyorum, dedi.

Fırça:

- Sen, tek başına bir hiçsin. Sen olmasan da dişleri temizleyebilirim. Seni, bana hizmet etmen için üretmişler, dedi yine böbürlenerek.

Macun, üzüntüyle hafifçe boynunu büktü. Konuşmalarını herkes duymuştu.

Sabun, baloncuk yaparak lavabodan kaydı. Aceleyle sabunluğa oturduktan sonra herkesin duyacağı bir sesle:

- Ben olmasam Beyza'nın ellerini, ayaklarını, yüzünü, vücudunu hatta saçlarını kim temizleyebilir?

Yemekten ve oyundan sonra onu ben temizliyorum, dedi.

Sonra fırçaya dönerek:

- Sen kalkmış otuz iki dişin temizliğinden bahsediyorsun, diye çıkıştı.

Banyonun bir köşesinde asılı duran lif, sabuna yönelerek,

- Sana sürekli yardım ediyorum. Beyza, asıl benim sayemde tertemiz oluyor, dedi.

Sabun kızdı, köpürdü. Havada baloncuklar uçuşturarak:

- Hadi oradan, sen olmasan da olur! Ben olmasam seni kim köpürtecek, dedi.

Şampuan, sabunun ardından hemen lafa atıldı:

- Kim demiş saçları senin temizlediğini? Saçları en iyiben temizlerim. Çünkü tek görevim, saçları temizlemektir, dedi övgüyle.

O sırada tarak, aynada kendine bakıyor ve dişlerininarasını temizliyordu. Saçla ilgili tartışmayı duyunca:

- Ah! Ben olmasam Beyza'nın kıvrıkcık saçları hep dağınıkcalırdı! Saçlarına güzel şekil vermekle kalmıyor, saç diplerini de temizliyorum, deyip aynada kendine çekidüzenvermeye devam etti.

Herkes kendi yaptığı işin önemini vurguluyor, birbiriniküçümsüyordu.

Bir takım olduklarını unutmuş gibiydiler. Seslerin kesildiğibir anda musluğun ucundaki bir su damlası, sessizliği bozdu.

Su damlası:

- Konuşmalarınızı duydum. Büyük ya da küçük, hepimizebir görev verilmiş. Görüyorum ki herkes görevini severe yapıyor. Bir de birbirimizi küçümsemesek iyi bir takım oluruz. O zaman daha iyi temizlik yapabiliriz, dedikten sonraekledi:

- Birbirinizi küçümseyip kendinizle övündüğünüz için benve sıradaki damla arkadaşım çok üzüldük.

Herkes yaptığından utanmıştı. Sessizce su damlasını dinliyorlardı.

Damla:

- Eğer övünmek doğru bir şey olsaydı ben ve diğerdamla arkadaşlarım övünürdük. Çünkü su damlaları olmasahem Beyza hem de siz kir içinde kalırdınız, dedikten sonra musluktan süzülüp gözden kayboldu.

Zeynep YEŞİLMEN

ATATÜRK'ÜN KİŞİLİĞİ VE ÖZELLİKLERİ

Mustafa Kemal Atatürk, daha küçük yaşlarından itibaren çalışkanlığı ile dikkat çekmişti. Hayatı, savaş meydanında ve ülke kalkınmasında başarılarla geçti. Bu başarılarını, her şeyden önce ileri görüşlülüğüyle sağladı. Sözleri bugünün için bile önemini korumaktadır.

Atatürk, “Hakikati konuşmaktan korkmayınız.” diyerek acaık sözlülüğünü ortaya koymuştur. Düşüncelerini, zamanı gelince açıklamaktan çekinmemiştir.

Atatürk'ün geniş bir ilgi alanı vardı. Yurdumuzun ve milletimizin okul, sağlık, ulaşım, sanat, ekonomi, tarım gibi bütün işleri ile yakından ilgilenmiştir. Bu bakımdan Atatürk çok yönlü bir liderdi.

Atatürk, sanata ve sanatkâra önem vermiştir. Güzel sanatların gelişmesi için çalıştı. Özellikle Türk sanat müziğinin, resim ve mimari anlayışının gelişmesi için rehber oldu. Türksanatını ve sanatkârını korumuştur.

Atatürk'ün rehberlik ettiği askerler, büyük zaferler kazandı. Milletine yaptığı rehberlikle uygar dünyada yer almasını sağladı. Bunun için büyük yenilikler yaptı. Yenilikleri önce kendi yaşadı, sonra milletimize benimsetti.

Ahmet KÖKLÜGİLLER

ATATÜRK'ÜN
ÇOCUKLUĞU
Sevgili Çocuklar,
Büyük Atatürk,
Bir vakitler,
Sizler gibi
Bir çocuktur.

Atatürk,
Çocukluk yıllarında,
Sizler gibi
Gülüyor, koşuyor,
Düşler görüp hayaller
kuruyordu.

Atatürk'ün
Bu düş ve hayallerinde,
Neler neler vardı...
Bu hayal ve düşler,
Hep gelecek için,
Uygar ve çağdaş,
Büyük ve mutlu
Bir ulus ve ülke içindi.
Sevgili Çocuklar,
Atatürk,
Bin sekiz yüz seksen bir
yılında
Selanik'te
İki katlı ve bahçeli
Bir evde doğdu.

Anne Zübeyde Hanım ile
Baba Ali Rıza Efendi,
Çocuklarına,
Mustafa adını koydular.
Bu sevgili oğul,
Çok güzel bir çocuktur.

Altın sarısı saçları,
Açık mavi gözleri vardı.
Annesinin sevgilisiydi,
Baba üstüne titriyordu.
Büyükanne ise
Paşa'm diyordu.

Gerçekten paşa oldu.
Türk ulusunun kurtarıcısı,
Gazi Paşa oldu.
Bir öğretmeni ona
Kemal adını verdi.
Böylece
Adı, Mustafa Kemal, oldu.
Mustafa Kemal adı,
Kurtuluş Savaşı'nda
Tüm Anadolu'da
Bir bayrak gibi dalgalandı.
Türk ulusunun ulu önderi,
Okul yaşına gelince
Annesinin isteğiyle

Mahalle okuluna gitti.
Az sonra
Babasının isteğine uyarak
Modern eğitim yapan
Bir okula gitmeye başladı.
Atatürk,
Okulu bitirmeden
Babasını yitirdi.
Bu yüzden, annesiyle
birlikte
Dayısının çiftliğine gitti.
Ama
İçi, okumak ateşiyle
yanıyordu.
Anne, oğlunu alarak
Selanik'e döndü.
Böylece
Teyzesinin evinden
Okula gitmeye başladı.
Şemsi Efendi Okulu bitince
Ortaokula girdi.
Bu sıralar, on iki
yaşlarındaydı.
Bu kez, bir sınav kazanarak

Selanik Askerî Ortaokuluna
girdi.
Mustafa Kemal,
Bu okulu birincilikle bitirdi.
Sonra
Manastır Askerî Lisesine
gitti.
Çok başarılı bir öğrenci
oldu.
Mustafa Kemal,
Bin dokuz yüz bir yılında
On sekiz yaşında
Harp Okulunu bitirdi.
Bin dokuz yüz beş yılında
Kurmay yüzbaşı oldu.
Mustafa Kemal'in
Bundan sonraki yaşamı,
Birinci Dünya Savaşı'na dek
Türk ordusunda,
Ulus ve ülke yararına
Çeşitli görevlerde geçti.

İsmail SİVRİ
Atatürk Çocuklar›

Ek-3 Akan Yazı Etkinliklerinde Kullanılan Metinler

ÖRNEK DAVRANIŞ Pazar günü Okan, Sinan Erkan ve Gürkan okulun bahçesinde toplandılar. Hava çok güzeldi. Hemen iki takım kurdular. Maç yapmaya başladılar. Gürkan hakem oldu, Erkan kaleci oldu. Oyun güzel oluyordu ama bir kaza oldu. Okan topa sert vurunca top okulun penceresine çarptı. Okulun camını kırdı. Çok üzüldüler. Ne yapacağız diye konuştular ve aralarında para topladılar. Ertesi gün Okan okul müdürüne olanları anlattı. Camı ben kırdım dedi. Özür diledi. Topladıkları para ile camın parasını ödedi. Müdür Okan'a teşekkür etti. Ona "Sen iyi bir öğrencisin, aferin." dedi.

BAŞI AĞRIYAN TELEFON Evet, her zaman her yerde Ah, ah başım nasıl ağrıyor bilseniz. Ya midemin bulantısına, sırtımın sancısına ne demeli? Şaşkın şaşkın bakmayın canım. Bir telefonun da canı acımaz mı sanıyorsunuz yani? Gördüğünüz gibi kordonuyla, tuşlarıyla basit bir telefonum ben. Vücudumun ağrısından neredeyse yatacıklara düşecek kadar hastayım. Hep o Cengiz'in yüzünden bu başıma gelenler. Cengiz bizim evin küçük oğlu... İşte onunla başım dertte. Aslında hiç de yaramaz bir çocuk sayılmaz. Dersleri deseniz pek fena değil... Laf aramızda ben olmasam derslerini de başaramayacak ya, neyse! Niçin mi? Niçin olacak savurganlığından. Okulda öğretmenin verdiği ödevleri deftere yazmadığı için eve gelir gelmez, HAYDİ TELEFON... Kah birini, kah diğerini, arkadaşlarımı arar durur.

ASLAN İLE TİLKİ Ormanlar kralı aslan artık yaşlanmış. Hasta gibi davranıp yataklara düşmüş. Herkes kulaktan kulağa "Duydun mu? Kralımız hastalanmış!" diye fısıldamış. Ormandaki hayvanlar aslanın ziyaretine gitmişler. "Kralımız kuvvetten düşmesin" diye de yiyecek hazırlamışlar. Kurnaz aslan kendisini ziyarete gelen hayvanları yiyip yutmuş. Böylece zavallı hayvanlar iyi niyetlerine kurban gitmişler. Tilki de aslanın hastalık haberini duymuş. "Bir gidip bakayım " diyerek aslanın yanına gelmiş. Ama içeri girmeden uzakta durmuş. Aslan yalandan konuşmuş "Tilki kardeş, niye uzakta duruyorsun? Yanıma gel de konuşalım". O zaman kurnaz tilki "Gelmesine gelirim aslan kardeş, ama günlerdir senin yuvanı gözlerim. İçeri giren ziyaretçiler bir türlü dışarı çıkmıyor. Ben de onlar gibi kurban olmak istemem " demiş. O günden sonra aslan, krallığını bilmiş; kurnazlığı da tilkiye bırakmış.

BUZ KIRMA OYUNU Çocuklar okul bahçesinde koşup duruyorlardı. Yanakları al al olmuş, burunları kızarıp dudakları morarmıştı. Soğuk yel, bedenlerini yalayıp geçiyordu. Bahçedeki yağmur birikintileri donmuştu. Çocuklar, çukurların üstünü kaplayan ince buz katmanlarını kırma yarışına girişmişlerdi. Buzlar ayaklarının çıtır çıtır çatlayıp dağıldıkça sevinçten uçuyorlardı. Böylece bahçede kuş gözü kadar çukurlarda bile buz koymadılar, ezdiler. dağıttılar. Derin çukurlardaki donmuş yüzeylerin altı su doluydu. Bunları kırarken dizlerine dek sulara battılar. Buz kırma oyunu, zil çalınca dek sürdü. Sınıfa girer girmez titreyerek sobanın çevresine üşüştüler. Her yanları sızım sızım sızılıyordu. Ellerini hohlayarak koltuk altlarına sokuyor, tepinerek ayaklarını ısıtmaya çalışıyorlardı.

SİHİRLİ ELMA Bir zamanlar Edik ile Būdük adında yaşlı bir çift varmış. Küçük bahçe içindeki ahşap evlerinde yaşamlarını sürdürüyorlarmış. Evin bahçesinde meyve vermeyen bir elma ağacı varmış. Komşuları ağacı budamasını, dibine gübre koymasını, sulamasını söylemişler. Edik, ağacın bütün dallarını keserek, yalnız ortadaki dalı bırakmış. Dibini açarak toprağı gübrelemiş, ağacı da bol bol sulamış. Elma ağacı kış ortasında çiçek açmaya başlamış. Kısa zamanda ağacın dalı gür ve yemyeşil yapraklarla dolmuş. Bir müddet sonra çiçeklerin çoğu dökülerek tek bir meyve kalmış. Ama günden güne irileşerek görülmemiş bir hal almış. Pırıl pırıl, kıpkırmızı rengi varmış. Kokusu bahçenin etrafından geçenler tarafından hissedilerek, herkesin dikkatini çekmeye başlamış.

ÖKÜZ OLMAK İSTEYEN KURBAĞA Kurbağanın biri, bir gün dere kenarına gelmiş. Keyifle çevresine bakınmaya başlamış. Tam o sırada çayırdı otlayan öküzü görmüş. Öküzün büyüklüğüne hayran olmuş. Kendi kendine; - Ben de bu öküz gibi olabilirim, demiş. O zaman herkes benim büyüklüğüme hayran olur. Bunun üzerine kurbağa kendini şişirmeye başlamış. Şiştikçe şişmiş, şiştikçe şişmiş, biraz daha biraz daha... Derken caaat diye çatlayıvermiş. Öküz olmak isterken ölü bir kurbağa oluvermiş.

TILKİ İLE KEÇİ Tilki ile keçi arkadaş olmuşlar. İki arkadaş kuyunun yanından geçerken su içmek istemişler. Hemen kuyuya inmişler. Susuzluklarını gidermişler. Fakat kuyudan nasıl çıkacaklarını düşünmeye başlamışlar. Tilki: -Sen ayaklarını duvara daya. Boynuzlarını yukarı kaldır. Ben onların üzerine basarak dışarı çıkarım. Sonra da seni dışarı çekerim. Keçi, tilkinin söylediklerini yapmış. Fakat tilki dışarı çıkınca keçiye bırakıp gitmiş. Giderken de: -Aklın olaydı bu kuyuya inmezdin, diye bağırılmış.

BENEKLİ KUZUCUK Anne koyunun dört tane küçük kuzusu vardı. Bunlardan üç tanesi kar gibi bembeyazdı. Bir tanesinin ise siyah benekleri vardı. Koyun benekli kuzunun kirli olduğunu düşünüyordu. Onu su ile yıkamaya karar verdi. Su ile yıkadı ama siyah benekleri çıkmadı. O zaman benekli kuzuyu dereye götürmeye karar verdi. Benekli kuzuyu dereye götürdü ve orada yıkadı. Ama yinede o benekler çıkmadı. Bu sefer anne koyun kuzusunu çobanın yanına götürdü. Çoban kavalını çalıyordu. Anne koyun ile benekli kuzuyu görünce ayağa kalktı. Benekli kuzuyu kucağına aldı ve onu aman ne güzel kuzu diye öpmeye başladı. Anne koyun kuzusunu benekleri ile sevmesini öğrenmişti. Benekli kuzuyu kardeşlerinin yanına götürdü ve hep beraber ot yemeye başladılar.

ASLAN AYI ve TILKİ Aslanla ayı bir ceylan avlamışlar, bir türlü ceylanı paylaşamıyorlarmış. Sen yiyeceksin ben yiyeceğim derken kıyasıya bir kavgaya tutuşmuşlar. Bir süre sonra ikisi de yorgunluktan bitkin düşmüşler. Derken oradan geçen bir tilki aslanla ayının bitkin bir şekilde yattığını görünce ceylanı kapıldığı gibi götürmüş. Aslanla ayı avlarının ellerinden alındığını görmüşler ama yerlerinden doğrulacak güçleri yokmuş. “Şu dünyanın işine bak avlamak için bir yorulduk, paylaşmasını beceremeyince tilki alıp götürdü.” demişler.

AYŞE TEYZE Ayşe teyze, akşama pişireceği mantının hazırlığı ile meşguldü. Odanın fazla ısındığını düşünerek: -Murat dedi. Yavrum ellerim hamurlu, şu sobayı kapatır mısın? Murat: -Tabi anneciğim, diye karşılık verdi. Elindeki kitabı köşe yastığının üzerine koydu. Sobaya doğru yürüdü. Yavaşça sobanın ağızını kapattı. Divana oturacağı sırada: Anneciğim, köyümüze hiç böyle kar yağdığını görmedim. Dünkü tipiden sonra baksana hava nasıl da güneşli, dedi.

AYŞE ve KİTAPLARI Ayşe, kitap okumayı severdi. Ne zaman çarşıya çıksa kitapçıya da uğrardı. Masal, öykü ve bilmece kitapları seçerdi. Onları zevkle okurdu. Ayşe, kitaplarını temiz kullanırdı. Önce onları kaplar, sonra etiket yapıştırırdı. Şimdiden seksen tane kitabı olmuştu. Annesi ve babası, ona bir kitaplık aldılar. Ayşe, kitaplarını kitaplığa yerleştirdi. Ayşe kitaplığa önce bilmece kitaplarını yerleştirdi. Artık aradığı kitabı kolayca bulacaktı.

BARIŞIN HATASI Barış öğle yemeğini bitirmişti. Meyve tabağından bir elma ile mandalina aldı, balkon açtı. O gün okulda çok bunalmıştı. Öğretmen, iki derste sürekli özet yazdırmış, teneffüse çıkarmamıştı. Bir yandan elmayı kemiriyor, bir yandan çevreye bakıyordu. Oturdıkları yapı, on altı katlı, yetmiş daireliydi. Onlar on ikinci katta oturuyorlardı. Balkona çıkınca kendini uçmakta sayardı. Çevresinden ev arsa oyuncak gibi görünüyordu. Bu ilginç görünüme dalarak, elmasını bitirdi, koçanını aşağıya attı, mandalina soymaya başladı.

BOYNUZLARINA HAYRAN GEYİK Bir öğle vakti, bizim geyik suda kendini seyrediyordu. Boynuzlarını suda çok güzel buluyordu. Ayaklarına bakınca kaşları çatıldı: -Ne kadar çirkin! Güzel bir başa, bu ayaklar yakışır mı, diye söylendi. O anda bir av köpeğinin sesiyle irkildi. Anlaşılan avcının biri peşine düşmüştü. Olanca gücüyle koşmaya başladı. Ormana dalıp gözden kayboldu. Avcılar ve köpekler onu izliyorlardı. Ağaç dalları, geyiğin boynuzlarına takılıyordu. Koşmasını engelliyordu. Boynuzları yüzünden ayakları görevini yapamıyordu. Oysa beğenmediği ayaklarıydı onu kurtaran. Çok geçmeden yoruldu, avcı onu yakaladı.

BEDAVACI SİNCAP Kuşlar cevizi çok severmiş. Cevizleri kırmak için özel yöntemleri varmış. Dallardan birer ceviz koparıp gökyüzüne uçarlarmış. İyice yükseldikten sonra, gagalarındaki cevizi aşağı bırakırlarmış. Cevizler yere düşünce kırılır, onlar da iner, içini yerlermiş. Fakat bir gün, ortaya bir sincap çıkmış. Bu sincap, çalışmayı sevmezmiş. Kuşların yüksekte bıraktığı cevizleri, onlardan önce yermiş. Kuşlar, bedavacı sincaptan kurtulmak istemişler. Gagalarına acı bir meyve alıp havalanmışlar ve yere bırakmışlar. Bu meyveyi ceviz sanan sincap, hemen ağzına almış ve oracıkta bayılmış.

TİLKİ ve SALKIM SALKIM ÜZÜMLER Açlık ve susuzluktan halsiz düşmüş bir tilki bir üzüm bağına daldı. Güneşin olgunlaştırdığı üzümler ağzını sulandırıyor. Ne var ki, asmalardaki salkımlar da onun yetişemeyeceği kadar yüksekte idiler. Tilki sıçradı ama başaramadı. Bir daha denedi, yine erişemedi. Üçüncü denemesi de netice vermeyince, kendi kendine mırıldandı: *“Zaten o üzümleri yemek istememiştin ki. Hem ben onların ağza konamayacak kadar ekşi olduklarını da biliyorum.”*

BÜYÜK TEHLİKE Aylin ve Elif annelerinden izin alarak hafta sonu tatilinde denize yüzmeye gittiler. Aylin çok heyecanlı idi. Çünkü ilk defa denizi görecek. Sabah erkenden hazırlandı. Babası onu araba ile Elif'in evine bıraktı. Aylin ve Elif dolmuş ile plaja gittiler. Hava çok sıcaktı. İnsanlar denizde yüzerek serinliyorlardı. Aylin biraz korkarak suya girdi. Elif Aylin'in yüzemediğini bilmiyordu. Aylin su ile oynarken birden büyük bir dalga geldi. Aylin dengesini kaybetti ve suya battı. Elif Aylin'in suya battığını gördü. Hemen koştu ve Aylin'i suyun dışına çıkardı. Aylin çok korkmuştu ve ağlıyordu.

KARGA ve SU TESTİSİ Susuzluktan ağzını açamayacak kadar yorgun bir karga, yerde bir su testisi gördü. Fakat su, testinin dibinde idi ve karganın gagası da bir türlü suya erişemiyordu. Testiyi kırmak istedi, kıramadı; devirmek istedi, gücü yetmedi. Karga, çaresizlik içinde testiden uzaklaşmak üzere idi ki, aklına bir düşünce geldi. Yerden bir taş aldı ve testinin içine bıraktı. Böylece birbiri ardına taşlar bırakarak testideki su seviyesini yükseltti. Su, testinin ağzına kadar yükselince de, testinin kulpuna basarak susuzluğunu giderdi.

KİTAP OKUMAK GÜZELDİR Bengüsü birinci sınıfa gidiyordu. O yıl okumayı ve yazmayı öğrendi. Okumak çok zevkliydi. Yeni yeni şeyler öğreniyordu. Annesi ona çeşit çeşit hikaye kitapları alıyordu. Kitap okurken hayaller kuruyor, farklı bilgiler öğreniyordu. Bazen uzaya çıkıyor bazen de dünyanın başka ülkelerine seyahat ediyordu. Bilmediği o kadar çok şey vardı ki, çok şaşırıyordu. Her akşam mutlaka on sayfa kitap okuyup öyle uyuyordu. Derslerinde de çok başarılı olmuştu. Öğretmeni, kitap okumanın insanı geliştirdiğini ve başarılı yaptığını, söylemişti. Bengüsü da kitap okumayı daha da çok sevmişti. Çünkü kitap okumak çok güzeldir.

KOVUĞA GİREN TİLKİ Karnı çok acıkan bir tilki, bir kovuğun yanından geçerken bakmış, içeride bir topak ekmekle, koca bir parça et duruyor. Hemen kovuğa süzölmüş, karnını doyurmuş. Doyurmuş ya, o şiş karınla girdiği kovuk dar gelmiş. İkınmış sıkınmış çıkamamış. Bre aman, zaman! Öldür Allah ne mümkün! Onun o ıkınıp sıkınmasını yoldan geçen bir başka tilki duymuş. Sokulup ne oluyor diye sormuş ilgiyle. Nedenini öğrenmiş, içi serinlemiş: *“Amma o da mı tasa kardeş?”* demiş. *“Üzme tatlı canını. Yediklerini sindir, yine eski durumuna dönersin. O zaman nasıl girdinse öyle çıkarsın. Aldırma hiç!”*

PİKNİK YERİ Çok güzel bir pazar sabahıydı. Feride çok sevinçliydi. Çünkü annesi ve babası ile pikniğe gidecekti. Hep birlikte arabalarına bindiler. Kenarında bir derenin aktığı güzel bir piknik yerine geldiler. Arabalarından indiler. Her yerin kağıt ve yiyecek artıklarıyla dolu olduğunu gördüler. Feride bu güzel piknik yerin kirletenlere çok kızdı. Babası başka bir yere gitmeyi önerdi ama Feride:- Hayır babacığım, burayı temizlememiz gerekir. Burayı biz de temizlemezsek çevremiz çöplük olur, dedi. Annesi ve babası Feride'nin bu sözlerinden memnun oldular. Hep birlikte çöpleri topladılar. Şimdi piknik yeri tertemiz olmuştu. Feride burayı temizledikleri için kendini çok mutlu hissetti. Güzel bir piknik yaptılar. Çok eğlendiler. Piknik yerine başka insanlar da geldi. Onlarla arkadaş oldular. Piknikleri bittikten sonra da çöplerini çöp tenekesine attılar.

PLANLI YAŞAM Zamanımız çok değerli ve aynı zamanda sınırlıdır. Başarılı olmak için işlerimizi sıraya koymalıyız. Böyle yaptığımızda çalışmaya ve dinlenmeye daha çok zaman buluruz. Başarılı olmak için derslerde, oyunlarda, uykuda, eğlencede, kısaca hayatın her alanında planlı yaşamalıyız. Bu planlama, günlük olabileceği gibi haftalık da olabilir. Herkes, zamanını kendi planlamalıdır. Planlı yaşayan kişi, zamanı daha verimli kullanır. Planlar kısa ve öz olmalıdır. Mansur EVRENSEL

KARGALAR VE ZEKALARI Karga çoğu insan tarafından sevilmez. Kara rengi, kötü sesi ve çirkin görünüşü birçoğumuzun hoşuna gitmez. Ancak karga en zeki hayvanların başında gelmektedir. Kargalar araç-gereç kullanabilmektedir. Kendi aralarında şakalaşmakta ve farklı gruplardan

kargalarla özel bir dille konuşabilmektedir. Yani karga, hayvanlar aleminde zekasıyla meşhur olmuş durumdadır. Yabancı ülkedeki bir üniversitede, kargaların araç-gereç kullanabilme kabiliyetleri üzerinde araştırma yapılmıştır. Yapılan deneyi anlatacak olursak; ince uzun bir tüpün içine yiyecek konulmuştur. Karganın yiyeceği nasıl alacağı gözlenmiştir. Karakarga ortama konulan düz teli görmüş ve onun ucunu çengel şekline getirmiştir. Sonrasında bu teli borunun içine yerleştirerek kolay bir şekilde yiyeceği almıştır.

GAMZE GÜNLERİ SAYIYOR Gamze birinci sınıfa gidiyordu. Seslerin bitmesine az bir zaman kalmıştı. Gamze bir gün yataktan aniden kalktı. Dışarıya aydınlık ve güneşliydi. Gamze koşarak annesinin yanına gitti. Gamze'nin annesi uyuyordu. Gamze annesini uyandırdı. Gamze'nin telaşlı durumunu gören annesi korktu. Annesi Gamze'ye şöyle dedi: -Gamze niçin telaşlanıyorsun? Gamze; -Okula geç kaldım dedi. Annesinin yüzünde bir gülümseme oldu. Bugün cumartesi yarın da pazar iki gün okul tatil deyince Gamze'nin telaşı kayboldu. Gamze, annesine günleri bilmek istiyorum dedi. Gamze'ye annesi günleri saydırdı. Gamze artık günleri sayıyordu. Gelin, Gamze ile bizde sayalım. 1-Pazartesi 2-Salı 3-Çarşamba 4-Perşembe 5-Cuma 6-Cumartesi 7-Pazar

SAKLAMBAÇ OYUNU Saklambaç oyununu hepimiz severiz değil mi çocuklar.Peki bu oyunun uyulması gereken kuralları nelerdir biliyor musunuz? Haydi hep birlikte hatırlayalım.Bu oyun için en az üç kişi yeterlidir ama saklambaç oyununda ne kadar çok oyuncu varsa o kadar eğlenceli olur. Tekerleme söyleyerek ya da kura çekerek bir ebe belirlenir. Ebe bir duvara, ağaca ya da yaslanabileceği herhangi bir yere önünü dönerek saymaya başlar. Ebenin yaslandığı yere kale denir. Ebe en az 50'ye kadar yüksek sesle sayar. Bu sırada diğer oyuncular, ebe saymasını bitirene kadar görünmeyecekleri yerlere saklanırlar.

BAMBU AĞACI Bambu bitkisi, buğdaygiller familyasına dâhil olan ve birbirinden oldukça farklı görünen birçok türden oluşan bir bitkidir. Bambu insanoğlunun birçok alanda işine yaramakta ve kullanılmaktadır. Özellikle, son yıllarda ortaya çıkan bambu trendi ile ev dekorasyonunda sıkça kullanılma başlamıştır. Bambu türleri Asya'da, Kuzey ve Güney Amerika'da ve Afrika'da yetişirler. Görülen en büyük bambu türü 80 santimetre kalınlığında ve 38 metre uzunluğundadır. Bazı bambu türleri çok seyrek olarak çiçek verebilir.

BENİM HAYATIM ÖNEMLİ DEĞİLDİR 1921 yılında düşman orduları Sakarya'ya doğru ilerliyordu. Mustafa Kemal Paşa, başkomutan olarak düşman ordusunun ilerleyişini durdurmak için ordunun yönetimini eline aldı. Cepheye gitti. Bir gün Sakarya'da cepheye dolaşırken ayağı üzengiden kayarak yere düştü. Kaburga kemikleri kırılan Mustafa Kemal, alçılar içinde yatağa girdi. Doktorlar kendisine uzun süre dinlenmesini, böyle yapmazsa hayatının tehlikeye gireceğini söyledikleri zaman Mustafa Kemal: - Hayır, diye cevap verdi. Benim hayatım değil memleketin kurtulması önemlidir!

SU HAKKINDASuyun adeta sihirli bir içecek olduğunu herkes biliyor. Sağlıklı ve güzel olmanın, ciltteki ve vücuttaki nemin korunmasının temel koşulu bol su içmek. Kimi insanlar günde 2 bardak su içerler. Kimilerinin tükettiği su miktarı 2 litre olabilir. Bazı bünyelerin suya daha çok ihtiyaç duyduğu, bazılarının da azla yetindiği sıkça rastlanan bir durumdur. En iyi yöntem ise az ve sık, özellikle de yemeklerin hazmedildiği saatlerin dışında içmektir. Ancak güç sarfederken kesinlikle içmemeye çalışın ve karşılaşmalar sırasında sadece suyla ağızını çalkalayan boksörleri düşünün. Eğer bir defada çok su içerseniz günün birinde böbreklerin iflas etme olasılığı çok fazla. Özellikle sabah yataktan kalkar kalkmaz ve de aç karnına bir bardak su içmek ise tüm organizmayı temizleyerek, toksinlerden arıtıyor. Zinde ve dinç olmayı sağlıyor.

ENERJİ TASARRUFU HAFTASI Enerji, günlük yaşantımızda çok büyük bir yer tutarve en önemli ihtiyaçlarımızdandır. Etrafımıza baktığımızdakullandığımız elektrikten sürdürdüğümüz arabaya, seyrettiğimiztelevizyondan yediğimiz yemeğe kadar hep enerji kullanımınıgörüyoruz. Bu önemli ihtiyacın bilinçsiz kullanılması isehem kendimiz hem de gelecek nesiller için birçok olumsuzetkiyi beraberinde getirir. Enerjinin gereği kadar ve bilinçliolarak kullanılmasını sağlamak için her yıl 11-18 Ocak tarihleriarasında Enerji Tasarrufu Haftası kutlanır.

Burası bir köyden çok şehirleşmeye başlamış bir kasabaya benziyordu. Etrafta bir tek eski veya topraktan ev görünmüyordu. Otlamaya çıkarılacak hayvanlar için özel bir yol yapılmış ve diğer yolların hemen hepsi

asfaltla döşenmişti. Ama bir evin içine girecek olsanız bir yemek sofrası dahi göremezsiniz. Yemekler yerde yenir burada. İnsanlar ütü nedir bilmez. Geze geze de bitiremezsiniz asfalt yollarını!

TEŞEKKÜR ETME, ÖZÜR DİLEME Bir arkadaşımız, akrabamız hatta tanımadığımız biri, biryardımda bulunmuşsa teşekkür etmemiz gerekir. “Teşekkür ederim.”, “Sağ olun.” gibi memnuniyetimizi belirten sözleryölemeliyiz.Bazen yapmamız gereken bir işi yapmadığımız veyayanlış yaptığımız olur. Farkına varmadan başka birini kırabiliriz.Çeşitli engeller yüzünden veya kişisel kusurumuzdanötürü üstlendiğimiz görevi yerine getiremezsek ilgili kişilerden özür dilemeliyiz. Özür dilerken inandırıcı olmalıyız. Özür, doğru ve içtenolursa kabul edilir, yoksa bağışlatıcı olmaz. Özür dilemekısa olmalıdır. Tekrar tekrar özür dilemek iyi etki yapmaz. “Çok üzüldüm, lütfen bağışlayınız...” gibi sözler, kendimizibağışlatmada yardımcı olur. Emine ŞENTÜRK - Nazmi ŞENTÜRK

DÜNYA’NIN HAREKETLERİ Dünya’nın iki türlü hareketi vardır. Birincisi kendi etrafındadönmesidir. Dünya bu hareketini 24 saatte tamamlarve bu hareketi sonucunda gece gündüz oluşur.Dünya’nın ikinci hareketi Güneş’in etrafında dönme hareketidir.Dünya bu hareketini üç yüz atmış beş gün altısaat yani bir yılda (12 ayda) tamamlar. Dünya’nın bu hareketisonucunda mevsimler oluşur. Kenan KALAYCI – Alev MÜFTÜOĞLU

TÜRKİYE’M BENİM CENNETİM Türkiye cennettir. Neden, diye sorarsanız pek çok nedensıralayabilirim. Topraklarında çeşit çeşit meyve, sebzeyetişir. Dört mevsim yaşanır. Yemyeşil ovalarla, çağlayanderelerle doludur. Pek çok medeniyete ev sahibi olmuştur. Bu topraklarda yaşayan insanların altın gibi kalbi vardır.Dünya üzerindeki en misafirperver insanlar, burada yaşar.Düşmanına yardım edecek kadar şefkatli, bir parça ekmeğini paylaşacak kadar yardımsever insanlar. Doğası güzel, insanı güzel ülkem, cennet değil de nedir? Bahar ÇEBİ

MİLLÎ KÜLTÜR Millî kültürümüzün yaygınlaştırılması için Türkçenin yabancıdillerin etkisinden kurtarılması gerekiyordu. Bu amaçlaAtatürk, Türk Dil Kurumunu kurdurdu. Bu alandaki çalışmalarabizzat katıldı. Millî kültürümüzün geliştirilmesi veyaygınlaştırılması için yeni Türk harflerini kabul ettiren de Atatürk’tür. Millî kültürümüzün yaygınlaştırılmasını sağlamak hepimiziçin bir ödev olmalıdır. Dilimizi doğru konuşmak, doğruyazmak için özen göstermeliyiz. Kültürel değerlerimizi korumalı, geliştirmeli ve tanıtmalıyız. Bu amaçla yapılan çalışmalaragönüllü olarak katılmalıyız. Enver Naci GÖKŞEN

BEZİRGÂNBAŞI Oyunculardan iki kişi seçilir. Seçilen kişiler, kendilerineelma, armut vb. isimler takar. Ama bu isimleri kendilerindenbaşka kimse bilmez. Bu iki kişi karşılıklı el ele tutuşarakköprü oluşturur. Diğer oyuncular da aşağıdaki şarkıyı söyleyerek sırayla köprünün altından geçerler: *Aç kapıyı bezirgânbaşı, bezirgânbaşı. Kapı hakkı ne verirsin, ne verirsin?Arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun.* Şarkının son cümlesi söylendiği sırada kapının altındakalan kişi yakalanır. Diğer oyunculardan uzaklaştırılarakgizledikleri adlarını söylerler. Oyuncu bu adlardan biriniseçer ve seçtiği kişinin arkasına geçer. Oyun, köprüden geçecek oyuncu kalmayana kadar devameder. Başta kalan ve köprü kuran oyuncuların arasınabir çizgi çizilir. Oyuncular, çizgiye değmeden birbirlerininellerini sıkıca tutar ve birbirlerini arkadaki oyuncuların dadesteğiyle çekmeye başlarlar. Çizginin diğer tarafına çekilentakım oyunu kaybeder.

BESLENME Sağlıklı olmak için dengeli beslenmeliyiz. Vücudumuzungelişmesi ve hareket etmesi için enerjiye ihtiyacı vardır. Biz, bu enerjiyi besinlerden alırız. Bazı besinler, vücudumuz içinçok faydalıdır.İçinde katkı maddesi bulunmayan doğal besinler dahayararlıdır.Kemiklerimizin gelişmesi için her gün süt içmeli ve güneşlenmeliyiz.Bütün vitaminleri almak için besinleri dengelimiktarlarda tüketmeliyiz. Öğünlerimizin düzenli olması dabu açıdan çok önemlidir. Aslı EREN

ROBOT Robot sözcüğünü ilk olarak 1920’li yılların başında Çek oyun yazarı Karel Capek (Çapek okunur), bir eserinde kullanmış. Capek “robot” sözcüğünü “zorunlu iş” anlamına gelen Çekçe “robota” sözcüğünden türetmiş. Robotlar belirli işleri yapmak üzere geliştirilen makinelerdir. Kendi kendilerine yani otomatik olarak hareket edebilir ya da uzaktan kumandayla yönlenebilirler. Robotlar genellikle aynı biçimde tekrarlanan işlerde kullanılır. Robotlar bu işleri hem insanlardan daha hızlı hem de hatasız yapar. Örneğin otomobil üretiminde parçaları birleştirme işinde robotlar kullanılır. İnsanlar için tehlikeli ortamlarda, örneğin okyanusların derinliklerinde yapılan araştırmalarda robotlar kullanılır. Ayrıca uzay araştırmalarında da robotlardan yararlanılır. Robotları konu alan bilim dalına robotik adı verilir. Bu alandaki çalışmalar çeşitli mühendislik dallarından uzmanların işbirliğiyle yürütülür.

DONDURMAYI KÜLAHTA SUNMAYI İLK KİM DÜŞÜNDÜ? Dondurma, 20. yüzyılın başlarına kadar tabaklarda sunulmuş. Bu tarihte, Amerika Birleşik Devletleri'nde binlerce kişinin gezdiği çok büyük bir fuar düzenlenmiş. Bufuarda tezgâhlarda pek çok ürün sergileniyor, yiyecek ve içecekler satılıyor. Bir dondurma satıcısının hiç tabağı kalmamış. Yan tezgâhta da bugün kullandığımız külahların şeklinde hamur tatlıları satan bir tatlıcı varmış. Tatlıcı, dondurmacıya, tabak yerine bu külahları kullanmasını önermiş. Fikir, dondurma satıcısının aklına yatmış, hemen işe girişmişler. Fuarı gezen ziyaretçiler, dondurmayı bu şekilde yemekten çok hoşlanmışlar. Böylece dondurmanın külahta sunulması düşüncesi tüm dünyaya yayılmış.

ATATÜRK'ÜN YAŞAM ÖYKÜSÜ Atatürk de her bebek gibi, bir gün dünyaya gelivermiş. Annesi, babası çok sevinmişler. Atatürk'ün adı Mustafa koymuşlar. Mustafa, yavaş yavaş büyümüş. Çok da güzel bir çocukmuş. Sarı saçları, çok güzel, kimsenininkine benzemeyen gözleri varmış. Bir gün olmuş, Mustafa, okul çağına gelmiş. Mustafa'yı annesinin dileğine uyarak eski mahalle mektebine vermişler. Mustafa, bu okulda çok kalmamış. Bizim okulumuza benzer okullar o zamanlar yeni yeni açılmaktaymış. Babası, Mustafa'yı almış, bu okullardan birine vermiş. Atatürk, bu okulda okurken bir gün acı bir şey olmuş: Babası ölmüş. Sonradan gelmiş, bunları alıp çiftliğine götürmüş. Küçük Mustafa, orada kuzkardeşiyle birlikte oynamış, kargaları kovalamış.

KELEBEKLER Kelebeklerin hiç yemek yemediklerini belki de duymuşsunuzdur. Kelebekler yemek yemez, uzun bir ömür sürmez, yumurtaları açıldığı zaman küçük solucanlara benzerler. "Tırtıl larvası" diye tanımlanan hayvancıklar çıkar. Başlangıçta, bunlar beslenerek büyürler. Birkaç kez deri değiştirirler. Bu arada hiç durmaksızın yerler. Zamanla, alınan besin sayesinde kanatlar, bacaklar, emme boruları oluşur. Tırtıl, kelebek haline gelir. Belirli bir zaman gelip çattığında, tırtıl değişme anının da geldiğini sezinler. Bu sezinleme, bir nevi içgüdüyle olur. Asılıp sarkacağı bir koza örer. Baş aşağı asılır ve tırtıl derisinden sıyrılır.

DÜNYA'DAKİ EN HIZLI CANLI ÇİTA MIDIR? Hepimiz belgesellerde çitaların ne kadar hızlı koştuğunu fark etmişizdir. Çitalar hızlı olmalarıyla ünlüdür. Çünkü çitalar dünyadaki en hızlı kara hayvandır. Karada yani toprağın üstünde onu geçebilen yoktur. Çitalar saatte yüz yirmi bir kilometre hıza ulaşabilirler. Karada en hızlı canlı çitadır ancak dünyadaki en hızlı canlı çita değildir. Örneğin Albatros Kuşu ve Akdoğan uçarken saatte yüz yirmi dokuz kilometre hıza ulaşabilirler.

KARAGÖZ VE HACİVAT KİMDİR Karagöz ve Hacivat'ın yaşayıp yaşamadıkları belli değildir. Karagöz ve Hacivat bir efsanedir. Ne zaman, nasıl ortaya çıktığı hakkında kesin bilgiler yoktur. Karagöz ve Hacivat Bursa'da Ulucami'nin inşaatı esnasında çalışan 2 işçi olduğu söylenir. Karagöz'ün demirci ustası Hacivat'ın ise duvarcı ustası olduğu söylenmektedir. İnşaatın yavaş ilerlemesinden sorumlu tutulup öldürüldükleri söylenmektedir. İlk olarak Şeyh Küşteri, kuklalarını yaparak perde arkasından oynatmaya başlar. Karagöz Hacivat oyunu bir beyaz perdenin arkasından ışık yardımıyla kuklaların oynatılarak seslendirilmesidir. Karagöz Hacivat oynatan kişilere hayali denir.

ADI NEYSE NE OLAN Dünya kocaman Dağlar, dereler, ovalar. Şu evren denilen yer, Aslında Hepimize yeter... Akan kan neden? Gözyaşı, çile Çaresizlik neden? Hâlbuki evren, Kocaman ve Hepimize yeter... Ey insan için, doğa için Hepimiz için. Adı neyse ne olan? Neredesin! Ne varsa insanı üzen Tüm kötülükleri ov Bir türlü dillenemeyen Aslında tam da budur Özlenen... Salih Koç

BENİM GÜZEL OKULUM Günlerce hep seni sordum, Takvimlere bakıyordum. Artık, açıl diyordum, Benim güzel okulum. Oyun, eğlence bitti, Leylek, kırlangıç gitti. Özledim bana yetti, Benim güzel okulum. Dağ, ova ıssızlaştı, Kırların tadı kaçtı. Sabrım boşandı taşı, Benim güzel okulum. Seni candan özledim, Yollarını gözledim. Ne olur açıl, dedim, Benim güzel okulum. İşte kavuştum sana, Sevginle yana yana, Mutluluklar ver bana, Benim güzel okulum. Mehmet CEYHAN

KEDİM Kedim henüz bir yaşında, Uyuyor soba başında. Hem cesurdur, hem de kurnaz, Bir tıkırtı duyar duymaz, Uyanır aslan kesilir, Gözleri volkan kesilir. O geldiği günden beri, Bizim evin fareleri, Damdan, tavandan indiler, Birer deliğe sindiler. Koşup yakalıyor hemen, Yuvasından, deliğinden. Çıkanları diri diri, Artık bunlardan hiç biri. Dolaplarıma girmiyor, Kitaplarıma kemirmiyor.

ANNE İlk kundağın Ben oldum, yavrum; İlk oyuncağın Ben oldum. Acı nedir Tatlı nedir... bilmezdim Dilin damağın Ben oldum. Elinin ermediği Dilinin dönmediği Çağlarda, yavrum Kolun kanadın Ben oldum Dilin dudağın Ben oldum. Belki kıskanırlar diye Gördüklerini Sakladım gözlerden Gülcüklerini... Tülün duvağın

Ben oldum! Artık isterlerse adımları Söylemesinler bana 'Onun Annesi' diyorlar... Bu yeter sevgilim bu yeter bana! Bir dediğini İki etmeyeyim diye Öyle çırpındım ki Ve seni öyle sevdim sana O kadar ısındım ki Usanmadım, yorulmadım, çekinmedim Gün oldu kırdın... İncinmedim; İlk oyuncağın Ben oldum.. Yavrum Son oyuncağın Ben oldum... Layık değildim Layık gördüler Annen oldum yavrum Annen oldum!

OYUNCAKÇI AMCA Oyuncakçı amca, Ne çok oyuncakların var; Top, tank, tüfek, tabanca... Gövdem titriyor, Onlara bakınca! N'olursun oyuncakçı amca, Bundan böyle bizlere, Oyuncak tüfekler yerine, Ak yelkenli bir gemi, Bir de süslü bebekler getir, Unutma emi? Sonra oyuncakçı amca, Senden aldığım tüfekleri, Bozarak onlardan kuş yaptım, Bana kızmazsın değil mi?

BİZ DÜNYA ÇOCUKLARI Bizler çiçekleriyiz Umudun ve sevincin, Habercileriyiz biz, Gelen mutlu günlerin. Biz hepimiz kardeşiz. Hep dünya çocukları, Kuracağız birlikte yaşanası dünyayı. Her ülkeden, her ırktan, Biz dünya çocukları, Verelim hep el ele Dünyanın her yerinde. Haydi çocuklar gelin bizimle, Yürüyelim biz yanına, Haydi çocuklar gelin bizimle, Mutluluğa ve barışa. Gülsüm AKYÜZ

ARI En çalışkan hayvan dense, İlk sen gelirsin aklıma, Karıncayı da severim, Çünkü benziyor arıma. Çiçekleri dolaşarak, Hiç durmadan bal toplarsın, Benim çalışkan arımsın, Çalışmadan duramazsın. Tembelleri hiç sevmezsin, Tembellik nedir bilmezsin, Çiçeklerden bal almadan, Sen kovana dönmezsin. Hüseyin DÜZBASAN

ÇANAKKALE Yıl bin dokuz yüz on beşti, Bütün düşmanlar birleşti, Geldi Ege'ye yerleşti, Göz koydular bizim ele, Kapatıldı Çanakkale. Düşman sardı dağı taşı, Bozdu huzuru, barışı Başladı Dünya Savaşı, Anadolu geldi dile, Şaha kalktı Çanakkale. Atatürk, askerın başı, Kükredi Seyit Onbaşı, Top inletti dağı taşı, Gemiler gömüldü sele, Kurtulmuştu Çanakkale. Tüfeğe süngü takıldı, Asker ileri atıldı, Düşman denize döküldü, Barış geldi bizim ele, Huzur buldu Çanakkale. İsmail SAGIR

TASARRUF NE GÜZELDİR Haydi koş, bir, iki, üç... Gereksiz yanan ampuller, İsraf etmeyin enerjiyi diyor. Onu yeniden sağlamak güç... Bak, musluk ağlıyor, Tamir et beni diyor. Ah, çöp kutusundaki bayat ekmekler Fırında kalsaydım, diyor. Kış geldi yine, pencereler Elden geçmeli bir bir. Gereksiz ısı kaybı nedir? Anlattı öğretmenimiz teker teker. Çabuk tüketiyor petrol zenginliğimiz. Petrol demek, döviz demek. Tüm ulusa karşı ödevimiz Enerji tasarrufu için seslenmek. HİLMİ KORKMAZ

ATATÜRK VE KURTULUŞ SAVAŞI Mayıs'ın on dokuzundaGecenin karanlığındaMilli mücadele içinÇıktı samsun'dan yola.Bir mücadele ki buBir milletin uyanışı.Bir mücadele ki buBir milletin şahlanması.Çocuk çocuk, genç, yaşlıHepsi koştu cepheye.Her şeyi göze aldıVatan sağ olsun diye.Gece gündüz demedenYorulmadan tükenmedenDüşmanı kovaladıZaferi kucakladı.İşte böyle kurtuldukCumhuriyeti kurduk.Milletçe tek bir yürek Tek bir vücut olduk.

YENİDEN ÇOCUK OLSAK NE OLUR?Çocuk olsam yeniden Yontulmamış tahta atlara binsem Topaç diye dolayıp kırbacıma Uyduyumuz ay dedeyi döndürsem Yeniden çocuk olsam Kendi kendime yetsem. Çocuk olsam yeniden Takılsam kırpık kuyruğuna Kırmızı kanatlı uçurtmamın Uçsam ta uzaya kadar uçsam Sarışın yıldızlara dokunsam Yeniden çocuk olsam Kendi kendime yetsem. Çocuk olsam yeniden Harmanda döven sürsem Komik masallara girsem En basit esprilere bile gülsem Yeniden çocuk olsam Kendi kendime yetsem. Çocuk olsam yeniden Çayırdaki eşeklere binsem Keçilerden taze süt emsem Yumurtanın en sarılısını yesem Yeniden çocuk olsam Kendi kendime yetsem. Ahmet Yozgat

RENGİN Beyaz kedim, Siyah kedim, Sarı kedim, Adı "Rengin" olsun dedim. Rengin ablamın adıdır; O şimdi kızacak bana, Fakat öğretmenim söyledi ya? Rengin demek renkli demek, Bunda ne var gücenecek? Lâkin ablam, Rengin ablam. Hain ablam. Sofra başında dün akşam, Astı bana çehresini. Belki biraz hakkı vardı, Çünkü Rengin onun adı, Fakat ne var gücenecek; Rengin demek, renkli demek; Benim kedim de üç renkli, Hem de benekli. Beyaz kedim, Siyah kedim, Sarı kedim, Adı "Rengin" olsun dedim. Tefik FİKRET

BURASI OKUL ÇOCUK Rahat rahat konuş çocuk Bilmez isen danış çocuk Hep akranın tanış çocuk Burda hayat bayram çocuk Burcu burcu sevgi açar Her türlü dert kaygı kaçır Yüzler güler neşe saçır Burda hayat bayram çocuk Size güzel bu kitaplar Tatlı sözler hoş hitaplar Yersiz olmaz hep bitaplar Burda hayat bayram çocuk Dersler şarkı türkü sana Öğretmenler olur ana İmtiyaz yok ona buna Burda hayat bayram çocuk Akıl bahçen işlenir bil Hep gelecek düşünür bil Oyunla ders başlanır bil Burda hayat bayram çocuk Ayhan Bingöl

MİNİK YÜREKLER Işıl ışıl güleç yüzlü Benim minik yüreklerim Yalan bilmez doğru sözlü Benim minik yüreklerim Parıldıyor hep gözleri Kır çiçeği bak yüzleri Baldan tatlı her sözleri Benim minik yüreklerim Rüzgâr gibi yarışlar Oyunlara karışlar Bilgi ile erişirler Benim minik yüreklerim Karıncaya özenirler Çalışmaya bezenirler Bazen haylaz gezinirler Benim minik yüreklerim Karı, kışı yaz yağmuru Kuzu kuzu sıra duru Bin bir çeşit sorar soru Benim minik yüreklerim Hepsi birer beyaz kağıt Alır güzel güzel öğüt Vatan için birer yiğit Benim minik yüreklerim Ayhan BİNGÖL

RÜZGÂR Şimdi bir rüzgâr geçti buradan Koştu ama yetişemedim. Nerelerde gezmiş tozmuş Öğrenemedim. Besbelli denizden çıkıp Kıyıları boyunca gitmiştir. Tuz kokusu, katran kokusu, ter kokusu Yüreğini allak bullak etmiştir. Sonra başlamış tırmanmaya dağlara doğru Bulutları koyun gibi gütmüştür, Okşayıp otları yaylalarda Büyütmüştür. Köylere de uğradıysa eğer Islak, karanlık odalarda beşik sallamıştır Güneş altında çalışanlara İmdat eylemiştir. Sonra başlayıp alçalmaya ovalara doğru, Haşhaş tarlalarında eflatun, pembe, beyaz, Kıraçlarda mavi dikenler... Toz toprak gözlerine gitmiştir. Kentlere de uğramış ki yanımdan geçti, Haşhaş çiçeğine benzer kızlar görmüştür. Bir gülüş, bir tel saç, allık pudra Alıp gitmiştir. Şimdi bir rüzgâr geçti buradan Koştu ama yetişemedim. Soraydım söylerdi herhalde Soramadım. Cahit KÜLEBİ

ÇOCUKLARIM Sizi ben yoklama defterinden öğrenmedim Haylaz çocuklarım Sınıfın en devamsızını Bir sinema dönüşü tanıdım Koltuğunda satılmamış gazeteler Dumanlı bir salonda Kendime göre karşılarken akşamı Nane şekeri uzattı en tembeliniz Götürmek istedi küfesinde Elimdeki ıspanak demetini En dalgını sınıfın Çoğunuz semtine uğramaz oldu okulun Palto ayakkabı yüzünden Kiminiz limon satar Balıkpazarı'nda Kiminiz Tahtakale'de çaycılık eder Biz inceleyeduralım aç tavuk hesabı Tereyağındaki vitamini Kalorisini taze yumurtanın Karşılıklı neler öğrenmedik sınıfta Çevresini ölçtük dünyanın Hesapladık yıldızların uzaklığını Orta Asya'dan konuştuk Laf kıtlığında Birlikte neler düşünmedik Burnumuzun dibindekini görmeden Bulutlara mı karışmadık Güz rüzgârlarında dökülmüş Hasta yapraklara mı üzülmedik Serçelere mi acımadık kış günlerinde Kendimizi unutarak Rıfat Ilgaz

ANADOLU SEVGİSİ Sen bizim dağları bilmezsin gülüm, Hele boz dumanlar çekilsin de gör. Her haftası bayram, her günü düğün, Hele yaylalara çıkılsın da gör. Bilmezsin ovalar nasıldır bizde; Kağnılar yollarda, yoncalar dizde. Saydıklarım damla değil denizde, Hele bir ekinler ekilsin de gör. Görmedin sen bizim mavi suları, Karlar eriyince kırar yuları. Köpük olur beyaz, sel olur sarı; Hele taştan taşa dökülsün de gör. Sen bizim köyleri görmedin ki hiç, Yolları toz, çamur, evleri kerpiç. O kirli kabukta, o en temiz iç; Hele bir yakından bakılsın da gör. Anlamaz, bilmezsin sen bizim halkı, Sevgiyi bulasın, yakına gel ki... Kalıplar gerçeği göstermez belki Gönül perdeleri sökülsün de gör. Abdurrahim KARAKOÇ

İSTİKLAL SAVAŞI'NDA ATATÜRK 19 Mayıs 1919, Samsun'a çıkıyorsun. "Dağ başını duman almış!" Halk ayağa kalkıyor Anadolu'da, Başsız kalmış. Sen Mustafa Kemal, Gür sesinle haykırıyorsun: "Ya ölüm ya istiklal!" Erzurum, Sivas, Ankara... Ankara'nın bir ucunda bayrak! Dağ, taş selam durmuş Ata'ma, Yollarda kağnılar gıcırıyor. Yurdu ancak Mustafa Kemal kurtaracak, Anadolu'nun nabzı onda atıyor. Sakarya kan akıyor boydan boya, Mehmetçik artık ayağa kalktı. Bir mavi alev geçiyor gözlerinden, Savaşan kuvvet değil, halktı. Yirmi altı Ağustos'ta Karanlıkta düşman tel örgüleri... Bir şeyler ağarıyor etrafta, Mehmetçiğin tetikte eli, Saflar hücumu hazırdılar: "Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz! İleri!..." Mesut TARCAN

Ek-4 İzin Belgesi



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41533392-101.99-E.16840292
Konu : Abdurrahman GÜL'ün Araştırma İzni

19.09.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 12.09.2018 tarihli ve 40752009-605.01-E.00000828838 sayılı yazı.

Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Abdurrahman GÜL'ün "**Akan Yazının Okuma Hızına Etkisi**" başlıklı tez çalışması kapsamında İlimiz Ömerli İlçesine bağlı Atatürk İlkokulu'nda 2.sınıf öğrencilerine yönelik Eylül-Kasım ayları arasında ölçek çalışmasını uygulayabilmesi talebine ilişkin gerekli izinlerin verilmesi ile ilgili yazılan incelenmiştir.

Araştırma izni ile ilgili öğrencilerinin "**Akan Yazının Okuma Hızına Etkisi**" konulu başlıklı tez çalışmasını Millî Eğitim Temel Kanununun, Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun ve yasal mevzuatta belirtilen esaslara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde okul müdürlerinin sorumluluğunda, araştırmanın raporlarını ve sonuçlarında Okul Müdürlüğüne ile İl Millî Eğitim Müdürlüğüne verilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerine engel teşkil etmeyecek şekilde yapılması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tekin ORUÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
19.09.2018

Yakup SARI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

9. ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Abdurrahman GÜL

Doğum Tarihi : 05 Temmuz 1992

E-mail : abdurrahman-1992@hotmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf öğretmenliği	Mersin	2010-2014
Yüksek Lisans	Sınıf öğretmenliği eğitimi	Mersin	2014-2019

ESERLER (Makaleler, Bildiriler)

- 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği (USOS 2016);** Üredi, L. ve Gül, A. “4+4+4 Eğitim Sisteminin Birleştirilmiş Sınıflara Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli çalışma sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ULEAD 2017);** Üredi, L. ve Gül, A. “Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Sınıf Yönetim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışma sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 3. Uluslararası Mardin Kültür ve Medeniyet Kongresi;** Taşkaya, S. M. ve Gül, A. “Okuma Tür ve Yöntemleri” isimli çalışma sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 3. Uluslararası Mardin Kültür ve Medeniyet Kongresi;** Taşkaya, S. M. ve Gül, A. “Öğretim İlke ve Yöntemleri Kitaplarında Yer Alan Öğretim İlkeleri” isimli çalışma sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi;** Üredi, L. ve Gül, A. “4+4+4 Eğitim Sisteminin Birleştirilmiş Sınıflara Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli çalışma yayınlanmıştır.
- Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi (International Journal of Eurasia Social Sciences-IJOESS);** Üredi, L. ve Gül, A. “The Review of The Correlation Between The Leadership Styles of Teachers And Classroom Management Sufficiency” isimli çalışma yayınlanmıştır.