

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Hayrullah BİLGE

Danışman

Prof. Dr. Mukim SAĞIR

Erzincan 2015

TEZ BİLDİRİMİ

“Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okumam Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 28.04.2015.

Hayrullah Bilge

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu alışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Jüri

:Prof. Dr. Mukim SAĞIR

Jüri

:Yrd. Doç. Dr. Ruhi KARA

Jüri

:Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY

ÖN SÖZ

Okuma becerisi ilkököl ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için akademik başarıları açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı öğrencilere kazandırılacak olan bu becerinin sadece “okuyabilme” olarak kalmayıp “akıcı okuma” düzeyine kadar geliştirilmesi gerekmektedir. Dünyada akıcı okuma üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Türkiye’de ise bu konu daha çok ilkököl düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) akıcı okuma becerileri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış, öğrencilerin akıcı okuma becerisi bakımından genel durumları tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırma ile ilgili “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Sınırlılıklar”, Varsayımlar” ve “Tanımlar”a yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ait bilgiler bulunmaktadır. Literatürden elde edilen temel bilgiler, geçmişte yapılan benzer araştırmalar bu kısımda yer almıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler vardır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Dördüncü bölüm “Bulgular” kısmıdır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmiş ve tablolandırılmış şekilleri burada yer almaktadır. Beşinci ve altıncı bölümde ise sonuçlar ve öneriler vardır.

Araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve sabırla destek veren hocam Prof. Dr. Mukim SAĞIR’a teşekkür ediyorum. Yoğunluklarına rağmen bana yardımlarıyla katkıda bulunan hocalarım Doç. Dr. Murat TAŞDAN’a Yrd. Doç. Dr. Sabri GÜNGÖR’e, Yrd. Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN’e, Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM’e ve değerli bölüm başkanım Doç. Dr. Tazegül DEMİR’e yardımları için saygılarımı sunarım. Biricik eşim Tuba BİLGE’ye de anlayışı, desteği ve her şey için sevgilerimi sunarım.

Hayrullah BİLGE
Erzincan, 2015

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
KARŞILAŞTIRILMASI**

Hayrullah Bilge

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2015

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mukim SAĞIR

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul (5, 6, 7 ve. 8. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine sahip olma düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırma betimsel ve ilişkisel araştırma modelindedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Kars İli merkezinde yer alan ortaokullar oluşturmaktadır. Çalışmada kolay örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri ile seçilen iki okulda okuyan 157 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada demografik bilgiler için “Öğrenci Tanıma Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız T-testi, Kruskal WALLİS H testi, Mann Whitney U testi, Basit Korelasyon, Ki-Kare testi kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma kapsamında okunabilirlik puanına göre araştırmacı tarafından tespit edilmiş iki farklı metin öğrencilere okutulmuştur. 8. sınıflar ile 5-7. sınıfların metinleri seviye farkından dolayı farklıdır. Böylece her öğrenci kendi seviyesine uygun metne göre değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda ortaokul düzeyinde olup okuma bilmeyen öğrenciler ve %100 doğru okuyan öğrenciler tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tümünün ortalama okuma hızı 102,2 olarak tespit edilmiştir. Doğru okuma yüzdesinin ortalaması %89,6’dır. Öğrenciler ortalama 10,5 okuma hatası yapmışlardır. Öğrencilerin %46,5’i okuma hızlarında kendi seviyelerine ulaşmıştır.

Tüm öğrencilerin doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara göre dağılımı ise şöyledir:

- %7’si bağımsız düzeyde,

- %57,3'ü eğitimsel düzeyde,
- % 35,7'si endişe düzeyindedir.

Yaş değişkeni okunan toplam kelime sayısında ve okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. Okuma hızı hedefine ulaşma ile yaş arasında da anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okuma yüzdeliğindeki gruplar ile yaş arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyet, doğru okuma yüzdesinde ve toplam okuma hatasında anlamlı farka sebep olmuştur. Okuma yüzdeliğindeki gruplarda ise kızların anlamlı düzeyde daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi okunan toplam kelime sayısında ve okuma hızında anlamlı fark sebebidir. Sınıf düzeyinin okuma hızı hedefine ulaşma ile anlamlı ilişkisi de tespit edilmiştir. Geçmiş dönem Türkçe dersi karne notu okunan toplam kelime sayısında, okuma hızında, doğru okuma yüzdesinde ve toplam okuma hatasında anlamlı farka sebep olmuştur. Baba okuryazarlık durumu hiçbir değişkende anlamlı farka sebep olmazken baba eğitim durumu okunan toplam kelime sayısı, okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmuştur. Anne okuryazarlık durumu okunan toplam kelime sayısı, okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinde anlamlı farka sebep olurken anne eğitim durumu hiçbir değişkende anlamlı farka yol açmamıştır. Aylık gelir düzeyi sadece doğru okuma yüzdesinde anlamlı fark sebebidir. Günlük kitap okuma süresi hiçbir değişkende anlamlı farka sebep olmazken bir yılda okunan kitap sayısı sadece okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. Kitap okuma sebebi ise okunan toplam kelime sayısında ve okuma hızında anlamlı farka neden olmuştur.

Okuma hızı ile okuma yüzdeliğindeki gruplarda yer alma arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre okuma hızı daha iyi olan öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri de daha iyidir. Ayrıca okuma hızı hedefine ulaşma durumu ile okuma yüzdeliğindeki gruplar arasında da anlamlı ilişki vardır. Benzer başka bir sonuca göre okuma hızı hedefine ulaşma durumu ile doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı ilişki vardır. Daha hızlı okuyan öğrenciler daha az hata yapmıştır. Okuma hızı ile toplam okuma hatası arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, ortaokul, okuma hızı.

COMPARING THE FLUENCY READING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Hayrullah Bilge

Erzincan University, Social Science Institute

Master Thesis, April 2015

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mukim SAĞIR

ABSTRACT

This research aims to find the skills of students' reading fluency at the second stage of primary schools (between the grades 5-8). In addition, fluent reading skills of students are compared in line with several variables. This research is also conducted in descriptive and correlational research models.

The study group of this research includes secondary school located in the center of Kars. The research contains 157 students who are in the two different schools which were selected by easy and random sampling. "Student Recognition Form" is used for demographic information of students. In analyzing the data, Independent T-Test, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, Simple Correlation, Chi-Square test is used. This analysis is performed using SPSS 20.0 software.

Two different texts that are determined by readability scores were given to students to be read. The texts of 8. grades and 5-7. grades were different. Thus, each student is assessed according to text appropriate for their own level.

As a result of the study, students who cannot read at the secondary school level and the one reading 100% correct are determined.

The average reading rate of all of the students has been identified as 102,2. The average percentage of reading correctly is 89.6 %. The average reading error of all of the students is 10,5. %46,5 of students has reached their level in reading speed.

All students' levels of performance for word decoding accuracy are as follows;

- %7 of students read in independent level
- %57,3 of students read in instructional level
- %35,7 of students read in frustration level

Age variable has led to significant differences in the total number of read words and reading speed. Significant relationship between age and achieving target reading rate has been identified. There is no significant relationship between students' levels of performance for word decoding accuracy and age. Sex variable has led to significant differences in accuracy and in the number of total reading errors. In the levels of performance for word decoding accuracy, the female students are better than male students. The grade level variable has led to significant differences in the total number of words read and in the reading rate. And there is significant relationship between grade level and reaching to the rate target. Turkish lesson transcripts of prior period have caused significant differences in the total number of words read, reading rate, accuracy, the total number of reading error. Father literacy has not led to significant difference but the educational level of father has led to significant differences in the total number of words read, reading rate and accuracy. Mother literacy has led to significant differences in the total number of words read, reading rate and accuracy but the educational level of mother has not led to significant difference regarding any variable. Monthly income variable has led to significant difference only in accuracy. Daily reading time variable has led to significant difference in nothing but the number of books read in a year has led to significant difference only in reading rate. The reason for reading book has led to significant difference in the total number of words read and reading rate.

Significant correlation between reading rate and taking part in the levels of performance for word decoding accuracy is determined. Accordingly, the faster readers read better in accuracy. In addition, there is also a significant relationship between achieving target reading rate and the levels of performance for word decoding accuracy.

According to a similar result, there is a significant correlation between reaching to reading rate target and accuracy. The faster readers made fewer errors than others.

Moderate negative correlation between reading rate and the number of total errors is detected.

Key Words: Fluency reading, secondary school, reading rate.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
KISALTMALAR.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
I.GİRİŞ.....	1
A.PROBLEM DURUMU.....	1
B.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
C.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
D.VARSAYIMLAR.....	8
E.SINIRLILIKLAR.....	9
F.TANIMLAR.....	9
II.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
A.OKUMA.....	10
1.Okumanın Süreçleri.....	11
2.Okumanın Prensipleri.....	12
3.Okumanın Unsurları.....	12
4.Okumanın Çeşitleri.....	13
5.Okuma Alışkanlığı.....	15
6.Okumada ‘Anlama’ nın Önemi.....	20
7.Sesli Okuma.....	25

a-)Okuma Güçlüğü.....	28
8.Akıcı Okuma.....	34
a-)Otomatikleşme.....	36
b-)Okuma Hızının Ölçümü.....	39
c-)Akıcı Okuma Dereceleri.....	41
d-)Okunabilirlik.....	42
III.YÖNTEM.....	46
A.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	46
1.Betimsel Araştırma Modeli.....	46
2.İlişkisel Araştırma Modeli.....	47
B.ÇALIŞMA GRUBU.....	47
C.VERİLERİN TOPLANMASI SÜRECİ.....	48
1.Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	48
2.Verilerin Çözümlemesi.....	50
D.VERİLERİN ANALİZİ.....	51
E.GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI.....	51
IV.BULGULAR.....	53
A.OKUNAN TOPLAM KELİME SAYISI İLE İLGİLİ BULGULAR.....	53
B.OKUMA HIZI İLE İLGİLİ BULGULAR.....	63
C.DOĞRU OKUMA YÜZDELERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	73
D.TOPLAM OKUMA HATALARI İLE İLGİLİ BULGULAR.....	83
E.OKUMA HIZI KRİTERLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	90
F.OKUMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	94
V.SONUÇ.....	98
A.OKUNAN TOPLAM KELİME SAYISINA AİT SONUÇLAR.....	98
B.OKUMA HIZINA AİT SONUÇLAR.....	100
C.DOĞRU OKUMA YÜZDELERİNE AİT SONUÇLAR.....	103
D.TOPLAM OKUMA HATASI İLE İLGİLİ SONUÇLAR.....	106

E.OKUMA HIZI KRİTERLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	107
F.OKUMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ SONUÇLAR.....	108
G.GENEL SONUÇLAR.....	109
VI.ÖNERİLER.....	110
VII.KAYNAKÇA.....	112
VIII.EKLER.....	121

KISALTMALAR

vd.: ve diğerleri

vb.: ve benzeri

edt.: editör

akt.: aktaran

bs.: baskı

NAEP: National Assessment of Educational Progress

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

O.S.: Okunabilirlik Sayısı

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
1.Tablo	Öğrencilerin 1 Dakikada Okuması Gereken Doğru Kelime Sayısı	37
2. Tablo	Öğrencilerin 1 Dakikada Okuması Gereken Doğru Kelime Sayısı	38
3. Tablo	Akıcı Okuma Ölçeği	41
4. Tablo	Okunabilirlik Sayısı	44
5. Tablo	Sınıf ve Cinsiyete Göre Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	48
6. Tablo	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okudukları Toplam Kelime Sayısına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları	53
7. Tablo	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	54
8. Tablo	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okunan Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	54
9. Tablo	Öğrencilerin Geçmiş Sene Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Okunan Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	55
10. Tablo	Öğrencilerin Babalarının Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
11. Tablo	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
12. Tablo	Öğrencilerin Annelerinin Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	58
13. Tablo	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	59
14. Tablo	Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
15. Tablo	Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
16. Tablo	Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayılarına Göre	61

	Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	
17. Tablo	Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62
18. Tablo	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	63
19. Tablo	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	64
20. Tablo	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	64
21. Tablo	Öğrencilerin Geçmiş Dönem Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
22. Tablo	Öğrencilerin Babalarının Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	66
23. Tablo	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	67
24. Tablo	Öğrencilerin Annelerinin Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
25. Tablo	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	68
26. Tablo	Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
27. Tablo	Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	70
28. Tablo	Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71
29. Tablo	Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
30. Tablo	Öğrencilerin Okuma Yüzdeliğindeki Gruplarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	73
31. Tablo	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	74
32. Tablo	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin	75

	Mann-Whitney U Testi Sonuçları	
33. Tablo	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	75
34. Tablo	Öğrencilerin Geçmiş Sene Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	76
35. Tablo	Öğrencilerin Babalarının Okuryazarlık Durumlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	77
36. Tablo	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	77
37. Tablo	Öğrencilerin Annelerinin Okuryazarlık Durumlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	78
38. Tablo	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	79
39. Tablo	Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	80
40. Tablo	Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	80
41. Tablo	Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	81
42. Tablo	Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	82
43. Tablo	Öğrencilerin Okuma Hızı Hedefine Ulaşım Durumlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	83
44. Tablo	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	84
45. Tablo	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	84
46. Tablo	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	85
47. Tablo	Öğrencilerin Geçmiş Sene Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86
48. Tablo	Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Toplam Okuma	86

	Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	
49. Tablo	Öğrencilerin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	87
50. Tablo	Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	88
51. Tablo	Toplam Okuma Hatası İle Okuma Hızı Arasındaki Korelasyon Analizi	89
52. Tablo	Öğrencilerin Ulaşmaları Gereken Okuma Hızlarına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	89
53. Tablo	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	90
54. Tablo	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	91
55. Tablo	Öğrencilerin Sınıflarına Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	91
56. Tablo	Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	92
57. Tablo	Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	93
58. Tablo	Öğrencilerin Okuma Yüzdesinde Ait Oldukları Gruba Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	93
59. Tablo	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	94
60. Tablo	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	95
61. Tablo	Öğrencilerin Sınıflarına Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	95
62. Tablo	Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Doğru Okuma Yüzdeliğindeki Gruplarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler	96
63. Tablo	Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler	96
64. Tablo	Değişkenlerin akıcı okuma becerileri ile ilişkisi	109

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

A. Problem Durumu

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.”¹ Okuma sayesinde kişinin hem dili hem de kişiliği gelişir. Ayrıca toplumun gelişmemesine ya da az gelişmesine sebep olan eğitimsizliğin önüne okuma ile geçilebilir.²

Okuma becerisi birey ve toplum açısından son derece önemlidir. Günümüzde ülkelerin ekonomik yönden gelişmelerine bakıldığı gibi okuyan bireylerin sayısına da bakılmakta, okuma bir ölçüt olarak alınmaktadır.³ Çünkü bireylerin akademik alandaki başarısı büyük ölçüde okuma becerisine bağlıdır.⁴ Bunun sebebi bilgi edinmenin en iyi yolunun okuma olmasıdır.

Okumanın karmaşık bir süreç olduğu ve zihinsel bir etkinlik olduğu bilinmektedir.⁵ Çok okuyan kişilerin düşünme becerilerinin, hayal dünyalarının gelişmesi ve bir toplumdaki aydınların çok okuyan insanlar olması tesadüf değildir. Bir roman okuyan kişi başka insanların hayal dünyalarına girerek farklı karakterlerin gözünden olaylara bakarak empati becerisini geliştirir. Ya da binlerce yıllık araştırma, deney ve tecrübelerden elde edilen bilgiler bir araştırma kitabına sığar. Buna ulaşan okuyucu binlerce yıllık bilgi birikimini birkaç günde elde eder. Okuma zevkine ulaşamamış kişiler ise ne kaybettiklerini bilmemektedirler. Bunun yanında kendilerini geliştiremedikleri için ne empati kurabilmekte ne de problemler için çözüm yollarına sahip olabilmektedirler.

¹ Beşir Göğüş, *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara 1978, s. 60.

² Murat Özbay, *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*, 3. bs., Ankara 2013, s. 2.

³ Adil Maviş, *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*, İstanbul 2006, s. 13.

⁴ Murat Özbay, *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*, 3. bs., Ankara 2013, s. 2.

⁵ Adil Maviş, *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*, İstanbul 2006, s. 13.

⁴ Feyzi Öz, *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, 1998, s. 1.

⁵ Hayati Akyol, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2. bs. Ankara 2003, s. 13.

Okuma denildiğinde genelde metnin tanınması ve seslendirilmesi akla gelmektedir. Hâlbuki okumanın amacı anlamaktır. Bu amaç aynı zamanda Türkçe dersinin de amacıdır.⁶

Okuma becerisi sadece kelime tanıma ve seslendirme düzeyinde kalmamalıdır. Bu becerinin ileri düzeylere taşınması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin ileri düzeylere taşınması söz konusu olduğunda karşımıza akıcı okuma becerisi çıkmaktadır.

Akıcı okuma becerisi aslında bireyler için, kazanılması zorunlu bir beceridir. Çünkü akıcı okuma sayesinde okuyucu, enerjisini kelimeyi tanımak ve seslendirmek yerine anlamaya yönlendirir.⁷ Buradan da anlaşılacağı üzere yavaş okuyan bir okuyucu metni anlamaya çalışmaz. Bunun yerine kelimeleri tek tek tanıyarak seslendirmeye çalışır. Bu sırada okumanın asıl amacından saparak anlamaya önem vermez/veremez. Çünkü anlayabilmesi için metni takılmadan okuması gerekir. Çok yavaş okuyan bir kişinin, özellikle uzun cümlelerde, cümlenin sonuna geldiğinde cümlenin başını unutması da mümkündür. Akıcı okuyamayan bireylerin bu tür uzun ve karmaşık cümlelerin yer aldığı bilimsel, bilgilendirici metinleri okuyup anlamaları zordur. Bu da onların akademik açıdan başarısız olmalarına neden olur.

Okuma güçlüğü sadece ülkemizde değil dünyada da çokça araştırılan bir konudur. Özellikle Amerika’da yapılan National Reading Pannel⁸ ses getiren bir çalışmadır. Bu ve benzeri birçok çalışmada okuma güçlüğü yaygınlığı ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin de yetersiz olacağı ortaya konulmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma yapsalar bile okumanın nihaî amacına ulaşamazlar ya da çok az ulaşırlar.

Ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ne kadarının akıcı okuyabildiğine dair Türkiye’de yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ortaokul düzeyleri (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

⁶ İsmail Gelen, *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2003, s. 58.

⁷ Hasan Kağan Keskin, *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*, (Danışman: Prof. Dr. Hayati Akyol), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2012, s. 2.

⁸ National Reading Pannel, *Teaching Children to Read*, Washington Dc. 2000.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) akıcı okuma becerilerinin tespiti ve akıcı okuma becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Öğrencilerin okudukları toplam kelime sayısı, okuma hızları, toplam okuma hataları, doğru okuma yüzdeleri, okuma düzeyleri, okuma hızı hedeflerine ulaşma düzeyleri tespit edilerek yaş, cinsiyet, geçmiş dönem Türkçe dersi karne notu, sınıf, gelir, anne-baba eğitim düzeyi ve okuryazarlığı, günlük kitap okuma süresi, bir yılda okunan kitap sayısı ve kitap okuma sebebi ile ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri açısından düzeyleri nedir?” sorusudur.

1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin bir dakikada “okudukları toplam kelime sayısı” bakımından düzeyleri nedir?

Öğrencilerin;

- Yaşlarına göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Cinsiyetlerine göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Sınıf düzeylerine göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Geçmiş sene Türkçe dersi karne notuna göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Babalarının okuryazarlık durumlarına göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Babalarının eğitim durumlarına göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Annelerinin okuryazarlık durumlarına göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Annelerinin eğitim durumlarına göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Günlük kitap okuma sürelerine göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Bir yılda okudukları kitap sayısına göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Kitap okuma sebeplerine göre okudukları toplam kelime sayısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin bir dakikadaki "okuma hızları" ne düzeydedir?

Öğrencilerin;

- Yaşlarına göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Cinsiyetlerine göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Sınıf düzeylerine göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Geçmiş sene Türkçe dersi karne notuna göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Babalarının okuryazarlık durumlarına göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Babalarının eğitim durumlarına göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Annelerinin okuryazarlık durumlarına göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Annelerinin eğitim durumlarına göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Günlük kitap okuma sürelerine göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Bir yılda okudukları kitap sayısına göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Kitap okuma sebeplerine göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Doğru okuma yüzdelerinde yer aldıkları gruba göre okuma hızları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Öğrenciler “doğru okuma yüzdesi” bakımından ne düzeydedirler?

Öğrencilerin;

-Yaşlarına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Cinsiyetlerine göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Sınıf düzeylerine göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Geçmiş sene Türkçe dersi karne notuna göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Babalarının okuryazarlık durumlarına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Babalarının eğitim durumlarına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Annelerinin okuryazarlık durumlarına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Annelerinin eğitim durumlarına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Günlük kitap okuma sürelerine göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Bir yılda okudukları kitap sayısına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Kitap okuma sebeplerine göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

-Okuma hızı hedefine ulaşıp ulaşmamalarına göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğrencilerin “toplam okuma hatası” bakımından düzeyleri nedir?

Öğrencilerin;

- Yaşlarına göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Cinsiyetlerine göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Sınıf düzeylerine göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Geçmiş sene Türkçe dersi karne notlarına göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Günlük kitap okuma sürelerine göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Bir yılda okudukları kitap sayısına göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Kitap okuma sebeplerine göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Öğrencilerin toplam okuma hataları ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - Okuma hızı hedeflerine ulaşıp ulaşmamalarına göre toplam okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin “okuma hızı hedeflerine ulaşma” bakımından düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin;
- Yaşları ile okuma hızı hedeflerine ulaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - Cinsiyetleri ile okuma hızı hedeflerine ulaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - Sınıfları ile okuma hızı hedeflerine ulaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - Günlük kitap okuma süreleri ile okuma hızı hedeflerine ulaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - Bir yılda okudukları toplam kelime sayıları ile okuma hızı hedeflerine ulaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

-Doğru okuma yzdelelerinde yer aldıkları grup ile okuma hızı hedeflerine ulaşmaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Öğrencilerin “doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara” dağılımları nasıldır?

-Öğrencilerin;

-Yaşları ile doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara dağılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

-Cinsiyetleri ile doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara dağılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

-Sınıfları ile doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara dağılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

-Günlük kitap okuma süreleri ile doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara dağılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

-Bir yılda okudukları kitap sayısı ile doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara dağılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

C. Araştırmanın Önemi

Akıcı okuma genelde iyi bir okumanın ayrılmaz parçası olarak kabul edilmesine rağmen sınıflarda ihmal edilen bir beceridir.⁹ Akıcı okumanın anlama ile ilişkisi bilinmektedir. Yavaş okuyan öğrencilerin daha az anladığına dair bulgular mevcuttur.¹⁰ Akıcı okumanın anlama ile olan ilişkisi bilindiği için gerekli önemin verilmesi sadece Türkçe dersi açısından değil eğitim sistemi açısından da üzerinde durulması gereken bir konudur. Okuma becerisi gelişmemiş öğrenciler okuduklarını anlayamadıkları gibi akademik olarak başarı da gösteremezler. Bu yüzden öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirecek her türlü çalışmaya ihtiyaç vardır. Ancak bunun öncesinde öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından hangi düzeyde olduk-

⁹ National Reading Pannel, 3-1.

¹⁰ Muhammet Baştuğ, *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Danışman: Prof. Dr. Hayati Akyol), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2012.

M. Bahaddin Acat, *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*, (Danışman: Prof. Dr. Özcan Demirel), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1996.

ları tespit edilmelidir. Böylece öğrencilerin okuma becerileri açısından düzeyleri tespit edilip ne kadar öğrencinin desteğe ihtiyacı olduğu saptanabilir.

Türkiye’de öğrencilerin ne kadarının akıcı okuma becerisi bakımından yeterli olduğu ne kadarının yetersiz olduğu konusunda veri yoktur.¹¹ Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından ne düzeyde olduklarının tespitidir. Bu bakımdan önemli veriler sunmaktadır.

Türkiye’de akıcı okuma ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel olarak ilkökul düzeyinde kaldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinden ise 5. sınıflar ile ilgili çalışmalar da vardır. 5-8. sınıfların karşılaştırılmasına dayalı bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin, akıcı okumanın kapsamında yer alan okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri tespit edilmiştir. Bunun yanında hataları da dâhil edilerek sayılan okunan toplam kelime sayıları, toplam okuma hataları, kendi düzeylerine göre bir dakikada okumaları gereken kelime sayısına ulaşip ulaşmadıkları saptanmıştır. Ayrıca bağımsız düzey, eğitimsel düzey ve endişe düzeyinde yer alma durumlarına bakılmıştır.

Bu araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından hangi düzeyde olduğunu araştıran ilk araştırma olduğu için araştırmacılara önemli veriler sunmaktadır.

D. Varsayımlar

- Çalışma grubunda yer alan öğrenciler “Öğrenci Tanıma Formu”na içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.

- Öğrencilerin okuma düzeyleri (heyecan vb. sebeplerden dolayı) kamera ile kayıt yapılmasından etkilenmemiştir.

- Öğrencilerin bir kere okumaları ile elde edilen veriler akıcı okuma becerilerinin tespiti için yeterlidir.

¹¹ Keskin, s. 3.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Kars İli merkezindeki ortaokul öğrencileri,
- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı,
- Çalışmada kullanılan 2 farklı metinden elde edilen veriler,
- Öğrenci Tanıma Formu'ndaki değişkenler ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Okuma: “Ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir.”¹²

Akıcı Okuma: Doğru okuma, hız ve prozodiden oluşan okuma becerisidir.¹³

Doğru Okuma: Metinde yer alan kelimeleri tanıyabilme.¹⁴

Doğru Okuma Yüzdesi: Öğrencilerin 1 dakikada okudukları doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla elde edilen veri.¹⁵

Toplam Hata: Öğrencilerin bir dakikalık okumalarında yaptıkları ve okuma hızını hesaplarken sayılan okuma hatalarının toplamı.

Okunan Toplam Kelime Sayısı: Okuma hataları da dâhil olmak üzere öğrencilerin 1 dakikada okudukları toplam kelime sayısı.

¹² Firdevs Güneş, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, 2. bs., Ankara, 2014, s. 128.

¹³ Hudson, Mercer ve Lane'den akt. Roxanne F. Hudson, Hooly B. Lane ve Paige C. Pullen, “Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why and How?”, *The Reading Teacher*, 58 (8), 2005, s. 702-714.

¹⁴ Zarain'den akt. Baştuğ, s. 11.

¹⁵ Hayati Akyol, Kasım Yıldırım, Seyit Ateş, Çetin Çetinkaya ve Timothy V. Rasinski, *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*, 2014 Ankara, s. 10.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde okuma ve akıcı okuma ile ilgili temel kavramlara yer verilecektir.

A. Okuma

Okuma, dilsel beceriler içerisinde önemi her geçen gün daha iyi anlaşılan bir alandır. Bu öneminden dolayı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda da gözlenen üç beceriden biridir.¹⁶ Bu rapora bakılarak ülkelerin eğitim kalitelerinde karşılaştırmalar yapılmakta ve çıkan sonuçlara göre yeni uygulamalara gidilebilmektedir.

Okuma, yazılı bir metni tüm unsurlarıyla görme ve anlamlandırma sürecidir.¹⁷ Bireylerin kendi değerlerini artırmak, özellikle bu çağda oldukça önemlidir ve bunu sağlamanın en etkili, ucuz ve pratik yolu da okumadır.¹⁸ Okuma alışkanlığı bir toplum açısından çok önemlidir ve toplumların gelişmişliklerini ölçmek için okuma düzeylerine de bakılır.¹⁹ Okuma, eğitimdeki önemi kadar toplumsal hayatta da önemli bir aktivitedir. Bundan dolayı ilkokuldan itibaren okuma eğitimine yer verilmektedir. İlköğretimde yer verilen ilk okuma-yazma eğitimi, eğitim sistemimizin temelini oluşturmaktadır. Bu eğitimin kalitesine göre öğrenci ilerleyen senelerde başarılı olmaktadır. Okuma eğitiminin kalitesi öğrencilerin ders başarılarını etkilemektedir. Ayrıca sağlıklı bir okuma eğitimi alamayan öğrenciler iyi bir okuryazar olamamaktadır.²⁰

Bir ülkenin en az %40'ı okuryazar olursa ekonomik yönden gelişmesi beklenir. Araştırmalara göre ekonomik gelişme için nüfusun %40'nın okuryazar olması ge-

¹⁶ Hüseyin Hüsnü Yıldırım, Selda Yıldırım, Mehmet İkbâl Yetişir ve Eren Ceylan, *Pisa Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu*, Ankara, 2013.

¹⁷ Osman Gündüz ve Tacettin Şimşek, *Anlatma Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara 2011, s. 13.

Şükrü Ünal, *Türkçe Öğretimi*, Ankara 2001, s. 86.

¹⁸ Maviş, s. 13.

¹⁹ Mehralı Calp, *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Eğitimi*, Konya 2007, s. 90.

²⁰ Ayfer Şahin, "Farklı Yöntemlerle Okuma-Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 41, 2011, s. 423-433.

rekmetedir. Ayrıca okumak eğitimdeki verimliliği %30 artırmaktadır.²¹ Okumanın önemi hakkında pek çok araştırma yapılmıştır. Gelişmiş toplumlarla geri kalmış toplumların farkını anlamak için bir yılda okunan, basılan, kişi başına düşen kitap sayısına bakmak yeterli olacaktır. Yapılan bazı araştırmalara göre Avrupa’da kitap okuma oranı %21 iken Türkiye’de on binde 1’dir.²² Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın raporuna göre 7-14 yaş aralığında olan öğrencilerin %35,4’ü seçici ve düzenli kitap okumaktadır. Yine bu yaş aralığındaki öğrenciler yılda ortalama 12 kitap okumaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin ‘orta düzeyde okuyucu’ oldukları anlaşılmaktadır.²³

1. Okumanın Süreçleri

Okumanın başlangıcından ileri seviyelerine kadar çeşitli süreçleri bulunmaktadır. Bu süreçleri Ehri ve McCormick²⁴ şu şekilde sınıflandırır:

- 1- Alfabe Öncesi Aşama (*Pre-Alphabetic Phase*)
- 2- Kısmi Alfabetik Aşama (*Partial-Alphabetic Phase*)
- 3- Tam Alfabetik Aşama (*Full Alphabetic Phase*)
- 4- Pekiştirilmiş Alfabetik Aşama (*Consolidated-Alphabetic Phase*)
- 5- Otomatik Aşama (*Automatic Phase*).

Akyol bu süreçleri 8’e ayırmıştır. Bunlar;

- 1- “Hazırlık ve Taklit Aşaması
- 2- Başlangıç Aşaması
- 3- Gelişim Aşaması
- 4- İlerleme Aşaması
- 5- İlişkilendirme Aşaması
- 6- Akıcı Okuma Aşaması
- 7- Ustalık Aşaması
- 8- Bağımsız Okuma Aşaması ”²⁵

²¹ İlhan Soylu ve Mustafa Ruhi Şirin, *Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu*, 2003 (http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/11Okuyan_Turkiye_Projesi_Raporu%20Temmuz2003.pdf) (17.03.2015)

²² <http://www.trthaber.com/haber/gundem/avrupada-yuzde-21-turkiyede-10-binde-1-72919.html> (29.10.2014)

²³ Kültür Bakanlığı, "Türkiye Okuma Kültürü Haritası." Ankara, s. 6- 8. <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55.yonetici-ozetipdf.pdf?0> (29.10.2014)

²⁴ Ehri’den akt. Linnea C. Ehri ve Sandra McCormick, “Phases Of Word Learning: Implications For Instruction With Delayed And Disabled Readers”, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 1998, s. 135-163.

Bu aşamaların ayırımına bakıldığında ayırımın kelime tanımaya, anlamaya ve okuma alışkanlığına göre yapıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak bu üç unsurun okuma için önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2. Okumanın Prensipleri

Okuma becerisinin önemi göz önünde bulundurulduğunda okuma eğitiminin disiplin gerektiren bir alan olduğu da anlaşılmaktadır. Okuma becerisini iyi kazanmış öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı olması tesadüfi değildir. Bunun aksine okumayı beceremeyen, yavaş okuyan ya da okuma alışkanlığı az olan kişilerin de akademik hayatlarında başarısız olmaları, kültürel zenginliklerinin az olması da rastlantı değildir. Okumanın sağladığı katkılardan da anlaşılacağı üzere okuma becerisi ve okuma eğitimi çok önemlidir ve belli bir düzen içinde ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bu noktada da okumanın prensipleri karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalar neticesinde belli başlı prensiplerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu prensipleri Özbay ve Calp şu şekilde sıralamıştır:

- a. Okuma bir anlam kurma süreci olduğu için ön bilgiler kullanılmalıdır.
- b. Kelimeleri değil metnin tamamı anlaşılmaya çalışılmalıdır.
- c. Stratejik okuma yapılmalıdır.
- d. Okumaya yönelik motivasyon olmalıdır.
- e. Sürekli ve düzenli okuma eğitimi yapılmalıdır.²⁶

3. Okumanın Unsurları

Okumanın çeşitli yönleri bulunmaktadır. Bu yönleri Demirel ve Şahinel fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak ayırmaktadır.²⁷ Calp ise sadece fizyolojik ve psikolojik olarak ele almaktadır.²⁸ Ünalın²⁹, Calp'in ayırımına zihinsel yönü de ekle-

²⁵ H.Akyol, *Okuma*, Kırkılıç A. ve Akyol H. (edt), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, (15-48), Ankara, 2009, s. 18-20.

²⁶ Anderson'dan akt. Calp, s. 99-100.

Akyol'dan akt. Murat Özbay, *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2*, Ankara 2009, s. 2.

²⁷ Özcan Demirel ve Melek Şahinel, *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara 2006, s. 81.

²⁸ Calp, s. 91.

²⁹ Ünalın, s. 90-99

mektedir. Okumanın çeşitli yönlerine bakıldığında okumanın “*beyinde gerçekleşen karmaşık işlemler bütünü*”³⁰ olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okumanın fizyolojik unsurları okunan metni görmeye yarayan organlardır. Gözle görülen yazı öncelikle beyne aktarılır. Orada da zihin bu yazıyı anlamlandır-
maya çalışır. Böylece sessiz okuma meydana gelir. Eğer okunan metin dil, dudak ve
dişler yardımıyla seslendiriliyorsa sesli okuma yapılmış olur.³¹

Okumanın zihinsel unsurları ise okunan metnin kavranmasıyla ilgilidir. Bu un-
surlar sayesinde okunan metin anlaşılır, yorumlanır, değerlendirilir.³²

Okuma becerisi için gerekli olan unsurların en önemlisi sağlıklı algılayabil-
mektir. Bunun dışında metindeki kelimeleri tanımak, anlam bilgisine ve cümle dizi-
lişlerine hâkim olmak, dilsel süreçler ve okunan metni anlamlandırabilmek de diğer
gerekli unsurlardır.³³

4. Okumanın Çeşitleri

Okumanın amacına, yapılış şekline göre birçok çeşidi bulunmaktadır. Ancak
kaynaklarda bu çeşitlilikler arasında birliktelik yoktur. Örneğin Ülper okumanın çe-
şitlerini 4 temel başlıkta toplam 11 kategoriye ayırmıştır.³⁴ Gündüz ve Şimşek³⁵ ise
15 ayrı okuma çeşidinden bahsetmiştir. Ünalın ayrıntıya girmeyerek 3 türden bah-
setmiştir.³⁶ Okumanın çeşitleri konusunda farklı görüşlerle ilgili birçok kaynak mev-
cuttur.³⁷ Bu türlerde ortak olan ve en temel okuma türleri ise sesli ve sessiz okuma-
dır.

³⁰ Hakan Ülper, *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, Ankara, 2010, s. 29.

³¹ Ünalın, s. 90.

Calp, s. 91.

Özbay, Anlama, s. 5.

³² Ünalın, s. 92.

Calp, s. 92.

Özbay, Anlama, s. 7.

³³ Kırkılıç ve Akyol, s. 15.

³⁴ Ülper, s. 7-20.

³⁵ Gündüz ve Şimşek, s.175-268.

³⁶ Ünalın, s.86-89.

³⁷ Calp, s. 109-117.

Özbay, Anlama, s. 107-117.

Demirel ve Şahinel, s. 85-88.

Yıldız okuma türlerinin şunlar olduğunu aktarmıştır;

- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| -“Sesli okuma | -Sessiz okuma |
| -Göz atarak okuma | -Özetleyerek okuma |
| -Not alarak okuma | -İşaretleyerek okuma |
| -Tahmin ederek okuma | -Soru sorarak okuma |
| -Söz korusu | -Okuma tiyatrosu |
| -Ezberleme | -Metinlerle ilişkilendirme |
| -Tartışarak okuma | -Eleştirel okuma.” ³⁸ |

Görüldüğü üzere birçok okuma türünden bahsedilebilir. Ancak hangi okumanın en önemli olduğu konusunda fikir ayrılıkları vardır. Baş’a göre “okuma sesli olarak başlar ve zamanla sessiz okumaya dönüşür, dönüşmelidir de.” Sesli okumanın devam etmesi halinde zamanla anlamayı engelleyecek bir takım davranışların meydana çıkacağını da belirtir.³⁹ İlköğretimin birinci devresinde sesli okumaya, ikinci devresinde sessiz okumaya ağırlık verilmesi gerektiği de kabul edilmektedir.⁴⁰ Ancak Güneş bu görüşlere karşı çıkarak eskiden sesli okumanın önemli sayıldığını, zamanla sessiz okumaya geçildiğini ve yakın zamanda ise sesli okumaya tekrar dönüldüğünü düşünmektedir. Ayrıca yapılandırıcı yaklaşıma göre de sesli okumanın gerekli ve zorunlu olduğunu aktarır.⁴¹

³⁸ MEB (2006) İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı’ndan akt. Cemal Yıldız (edt.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara 2008, s. 131-135.

³⁹ B. Baş, *Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, Özbay M. (edt), Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, (197-227), Ankara 2012, s. 198.

⁴⁰ William’dan akt. Mustafa Cemiloğlu, *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi Yeni Programa Uyarlanmış*, Bursa 2009, s. 71.

⁴¹ Firdevs Güneş, “İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları”, *Millî Eğitim*, S. 191, Yaz 2011, s. 7-23.

5. Okuma Alışkanlığı

Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen okuma becerileri arasında okuma alışkanlığı da yer almaktadır.⁴² Kitap okuma alışkanlığı kişinin kendini okumaya muhtaç olarak görmesi ve bu doğrultuda amacına uygun okumasıdır. Ayrıca bu okumayı ömür boyu sürdürmesi gerekir.⁴³ Buna göre bir kişinin okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için kitap okumanın bir ihtiyaç olduğunu bilmesi, kitap okurken belli bir amaçla okuması ve okumanın ömür boyu sürmesi gereklidir. Dökmen'e göre okuma alışkanlığının ölçütleri şunlardır:

- Okuyucunun hangi yayınları okuduğu,
- Okuduğu yayınları ne sıklıkla okuduğu,
- Bir oturuşta aralıksız okuyabilme süresi,
- Hangi zamanda okuma eylemini gerçekleştirdiği ve hangi zamanda hangi türdeki kitapları okuduğu,
- Kitapları nasıl elde ettiği (ödünç, satın alma vb.),
- Hangi stratejilere göre okuduğu.⁴⁴

Okumanın alışkanlık hâline gelebilmesi öncelikle bireyin farkında oluşuyla ilgilidir. Bu durum bireyin tüm yönlerden gelişimiyle alakalıdır. Ardından birey okumaya ilgi duymalıdır. Bunu okumaya yönelme, okumayı deneme ve okumayı benimseme takip eder. Benimseme, okuma alışkanlığı kazanmanın ilk aşamasıdır.⁴⁵

Okumanın alışkanlık olarak değerlendirilebilmesi için ne kadar kitabın ne sıklıkla okunduğu, nelerin okunduğu gibi farklı ölçütler geliştirilebilir. Ancak dünyadaki en yaygın görüşe göre okuma alışkanlığı ile ilgili ölçüt şu şekildedir:

- Yılda 21'den fazla okuyan: Çok okuyan kişi
- Yılda 6-20 arası okuyan: Orta düzeyde okuyucu.
- Yılda 1-5 arası okuyan: Az okuyan kişi.

⁴² MEB, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2006. İndirme Linki: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=158> (17.03.2015).

⁴³ Yılmaz'dan akt., Gülşah Mete, "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)" *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, S. 1, 2012, s. 43-66.

⁴⁴ Dökmen'den akt., Mete, s. 45.

⁴⁵ Şirin ve Soylu, s.12.

- Hiç okumayan: Okuyucu olmayan kişi.⁴⁶

Bir öğrencinin okuma alışkanlığına sahip olması için birçok faktörden etkilendiği bilinmektedir. Öncelikle ailenin içinde okuyan bireylerin özellikle de annenin öğrenci üzerinde etkisi büyüktür. Ayrıca okulda alınan okumaya yönelik eğitimler de oldukça etkilidir. Şirin okuma alışkanlığını etkileyen nedenleri şu şekilde sıralamaktadır.

- “Sözlü kültür geleneğinden kaynaklanan nedenler,
- Zihniyete yönelik nedenler,
- Topluma yönelik nedenler,
- Kültürel nedenler,
- Eğitimle ilgili nedenler,
- Ekonomik (yoksulluk) nedenler,
- Zamana ve döneme ilişkin nedenler,
- Medya merkezli (özellikle televizyona bağlı) nedenler.”⁴⁷

Bu faktörleri Mete şöyle sıralamıştır:

- “Kişisel faktörler,
- Çevresel faktörler,
- Sosyo-ekonomik faktörler,
- Teknolojik gelişmeler.”⁴⁸

Kişisel faktörler arasında ortaya çıkan en önemli unsurlardan biri motivasyondur.⁴⁹ Dündar ve Akyol yapmış oldukları çalışmada okuma ve anlama problemi olan

⁴⁶ Şirin ve Soylu, s. 15.

⁴⁷ Mustafa Ruhi Şirin, “Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi”, Eylül 2006, s. 4.

İndirme Linki:

http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf

(17.03.2015).

⁴⁸ Mete, s. 46.

bir öğrencinin bu problemlerinin giderilmesine çalışmıştır. Okuma ve anlama becerilerinde istenen seviyede olmamasına sebep olarak öğrencinin motivasyonun düşük olması da gösterilmiştir. Öğrencinin okumaktan hemen sıkıldığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada motivasyonun ‘sürekli okuma’ ve okumada başarı sağlama açısından çok önemli olduğu da vurgulanmıştır.⁵⁰

Bozkurt okuma düzeyi ile okuma motivasyonu arasında ilişki bulmuştur. İçsel ve dışsal motivasyon boyutlarında kızların erkeklerden daha motive oldukları görülmektedir.⁵¹

Çevresel faktörleri okul, aile, öğretmen, kütüphane vb. oluşturmaktadır. Şahin, İşcan ve Maden’in araştırmasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma hususunda gelen öneriler arasında kitaplıkların düzenlenmesi, kitaplıkların kullanımı konusunda öğrencilere bilgi verilmesi, çeşitli yarışmalar düzenlenmesi gibi öneriler yer almıştır. Ayrıca ailelere okuma konusunda eğitim verilmesi, ailelerin okul kütüphanesine bağış yapmaları gibi öneriler de vardır.⁵²

Çevresel faktörler arasında kitapların biçimleri de oldukça önemlidir. Tokay Argan, Argan ve Kurulgan kitabın biçimi ile kitap okumayı etkileyen tutumlar arasında ilişki olduğunu aktarmaktadır.⁵³ Ancak “okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesinde aktif rol oynaması gereken öncelikli kurumlar okullar ve kütüphanelerdir”.⁵⁴

⁴⁹ age., s. 46.

⁵⁰ Hakan Dündar ve Hayati Akyol, “Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, S. 171, 2014, s. 43-66.

⁵¹ Metin Bozkurt, *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Atsel Memiş), Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.

⁵² Abdullah Şahin, Adem İşcan ve Sedat Maden, “İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği)” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 2009, s. 183-196.

⁵³ Mehpare Tokay Argan, Metin Argan ve Mesut Kurulgan, “Kitaplara İlişkin Biçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi”, *Bilgi Dünyası*, 9(1), 2008, s. 179-206.

⁵⁴ Yılmaz’dan akt., Sabri Sidekli ve Selami Yangın, “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 11, 2005, s. 393-413.

Sosyo-ekonomik faktörler bireylerin gelir durumlarıyla ilgilidir. Öğrencinin kataba ayırabildiği harçlık miktarı, ailenin gelir durumu bu kategoriye dâhildir. Mete ailenin gelirinin okuma materyallerine ulaşmada önemli olduğunu aktarmaktadır. Buna sebep olarak okuma çağında olan çocukların bir işte çalışmadıkları için aile gelirine bağlı olmalarını göstermektedir.⁵⁵ Yani çocuk ailesinin verdiği harçlığa göre kitap alma gücüne sahiptir. Yapılan bazı araştırmalara göre Türkiye’de 6-14 arasında çalışan işçi çocuk sayısı 2012’de 292.000’dir.⁵⁶ Gelir seviyesi düşük olan bu öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için gerekli olan sosyo-ekonomik şartlardan uzak oldukları da ortadadır.

Teknolojik gelişmeler öğrencilere kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada etkili olarak kullanılabilir. Sınıfta yapılacak olan görsel, işitsel etkinlikler, hazırlanan çizgi filmler vb. bu konuda araştırmacılara yol gösterebilir. Son zamanlarda e-book şeklinde ortaya çıkan kitapların okumaya olan katkısı ise tartışılabilir. Çünkü Baştuğ ve Keskin kâğıttan okumanın ekrandan okumaya göre daha iyi olduğunu belirtmektedir.⁵⁷

Türkiye’deki okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan araştırmalardan bazılarını aşağıda sunulmuştur:

Bu araştırmaların en önemlilerinden birisi Şirin ve Soylu’nun hazırlamış olduğu rapordur. Bu rapordaki bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- Türkiye’de okuma alışkanlığına sahip bireylerin oranı ortalama %0,08 olarak tahmin edilmektedir. Bu oran oldukça düşüktür.⁵⁸
- Rapora göre 1989’da yapılan bir araştırmada gençlerin %70’i hiç kitap okumamaktaydı.⁵⁹
- 1988’deki genç nüfusun %40’ı ömrü boyunca kütüphaneye gitmemiştir.

⁵⁵ Mete, s. 54.

⁵⁶ <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> (04.03.2015).

⁵⁷ Muhammet Baştuğ ve Hasan Kağan Keskin, “Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı?”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 2012, 73-83.

⁵⁸ PİAR’dan akt. Şirin ve Soylu, s. 26.

⁵⁹ Devlet Bakanlığı’ndan akt. Şirin ve Soylu, s. 25.

- İlköğretim öğrencilerinin %80'inden daha fazlası ders kitabı, kaynak kitabı ve yardımcı kitaptan başka bir kitap okumadan mezun oluyor.
- Akademisyenlerin ise %21,9'u akademik yayınlardan başka kitap okumuyor.⁶⁰

Bu sonuçlar ülkemiz açısından oldukça kötüdür. Okuryazarlık oranımız artmakta ancak görünen o ki kazandırılan beceriler hayata geçirilememektedir.

Mete'nin 8. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun okumaya yönelik tutumlarının 'yüksek' olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin okumaya olan bakış açıları da erkeklerden daha yüksektir. Kızların okuma oranları erkeklerden fazladır ve okumaya bakış açılarının birçok yönden erkeklerden daha olumlu olduğu bulunmuştur.⁶¹ Arslan, Çelik ve Çelik üniversite öğrencilerinin katıldığı çalışmalarında da kız öğrenciler lehine farklılık bulmuşlardır.⁶²

Odabaş, Odabaş ve Polat'ın üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmaya göre üniversite öğrencileri yeterince okumamaktadır. Hatta hiç kitap okumayan öğrencilerin bile olduğu aktarılmıştır. Bu araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok okudukları bulunmuştur.⁶³

Okuma alışkanlığı bir bireyin;

- Zihinsel becerileri geliştirir.
- Anadilinin kullanımını geliştirir.
- Kelime hazinesini güçlendirir.
- Kişiliği geliştirir.
- İletişim becerisini geliştirir.
- Başarıyı artırır.⁶⁴

⁶⁰ age. s. 3, 26-27.

⁶¹ Mete.

⁶² Yunus Arslan, Zekeriya Çelik ve Eylem Çelik, "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 26, 2009, s. 113-124.

⁶³ Hüseyin Odabaş, Z. Yonca Odabaş ve Coşkun Polat, "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi" *Bilgi Dünyası*, 9(2), 2008, s. 431-465.

⁶⁴ Abdurrahman Sert, *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nadir Çeliköz), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010, s. 20.

6. Okumada ‘Anlama’nın Önemi

Anlama konuşulan ya da okunanın vermek istediği mesajı algılamaktır; bu bakımdan anlama, okuma ve dinlemede asıl hedeftir.⁶⁵ Okurken anlama için olması gereken ilk unsur iyi okuyabilmektir. Ardından okunanı anlamak gelir.⁶⁶ Metindeki üstü kapalı bilgilerin öğrenildikten sonra kalıcı hale getirilmesi de anlama için zaruridir.⁶⁷ Anlama, Türkçe dersinin temel amaçları arasında da yer almaktadır.⁶⁸

Okuyucu okuduğu metinde anlatılanları anlayarak yorumlayan kişidir.⁶⁹ Buradan yola çıkarak metni seslendirenin değil anlayanın okuyucu olduğu söylenebilir.

Okumanın amaçları vardır ve bu amaçlar doğrultusunda eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

- Okuma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuma yapmaktan haz almak,
- Kişinin ilgisini ve ihtiyacını karşılayacak şekilde okumasını sağlamak,
- Kişinin hayatında, okuma becerisi sayesinde zenginlikler, farklılıklar sağlamak,
- Okumaya olan ilgiyi geliştirmek.⁷⁰
- İyi bir okuma yapabilmek ve okunanı hemen kavramak,
- Kitap okuyarak boşa vakit geçirmeyi engellemek,
- Kişinin kendine uygun kitabı seçebilmesi,
- Anlama ve kültür için çok önemli olan kelime hazinesinin geliştirilmesi,
- Bilgi edinmek için en ideal yolun okumak olduğunu kavratmak,
- Kişinin anlatma becerisini geliştirmek.⁷¹

⁶⁵Göğüş, s. 71.

⁶⁶ Ayşe Şahinli, *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Özer), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008, s. viii.

⁶⁷ Murat Özbay ve Banu Özdemir, “Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:9, S. 18, 2012, s. 17-28.

⁶⁸ Gelen, s. 58.

⁶⁹ Mazhar Ünal, *6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şeyma Büyükkavas Kuran), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012, s. 23.

⁷⁰ Greene ve Petty’den akt. Demirel ve Şahinel, s. 82-83.

Okuma ve herhangi bir eğitsel süreç her şeyden önce okunan metni anlamak ve anlamayı geliştirmek için yapılır. Çünkü anlama okumanın temel prensiplerinden biridir. Yavaş okuyan bireyler enerjilerinin çoğunu kelime tanımaya ayırdıkları için anlamada güçlük çekebilmektedirler. İyi anlama becerisine sahip bireyler kelimeleri hızlıca tanıyabilirler. Zayıf okuyanlar ise az anlarlar. Çünkü enerjileri kelime tanımaya ayrılmaktadır.⁷² Bundan dolayı ilkokuma-yazma eğitiminden amaç öğrencilerin sıradan ve nasıl olduğu önemli olmayan bir okuma-yazma becerisi kazandırmak değildir. Bunun yerine modern yöntemlere uygun okuma-yazma becerisi kazandırmak gerekir. Çocuğun edinmiş olduğu niteliksiz okuma-yazma becerisi onu hayatı boyunca başarısızlığa sürükleyecektir.⁷³

Göğüş'ün Black'ten aktardığına göre öğrencilerin okudukları metinlerde anlamadıkları başlıca noktalar metnin yazarının amaç ve hedefi, metnin üslubu, metinde yer alan söz sanatları, kelimelerin metinde gerçek anlamda mı yan anlamda mı vb. kullanıldığı, metnin yazarının siyasal, dinsel vb. önyargılarıdır.⁷⁴

Göğüş'ün F.B. Davis'ten aktardığına göre bir yazının anlaşılması için 6 amaca erişilmelidir. Bunlar:

- Yazının içeriğini, anlatmak istediğini vb. anlamak,
- Kelimeleri ve kelime gruplarının anlatmak istediklerini kavramak,
- Metnin gelişim sürecini fark edebilmek,
- Her paragraftaki düşünceleri anlayabilmek,
- Söz sanatlarını kavrayabilmek,
- Metinle ilgili sorulara yeterli cevaplar verebilmek.⁷⁵

⁷¹ Ünal, s. 86.

⁷² Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden'dan akt., Sidekli ve Yangın, s. 399-400.

Esin Gökçe Sarıpınar ve Gülsen Erden, "Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği", *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), Haziran 2010, s. 56-66.

Muamber Yılmaz, "Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi", *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 6(2), Bahar 2008, s. 323-350.

⁷³ Mukim Sağır, *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara 2002, s.68.

⁷⁴ Black'ten akt. Göğüş, s. 73.

⁷⁵ F.B. Davis'ten akt. Age., s. 72.

Bu maddelerin her birini gerçekleştiren bir birey iyi bir okuyucudur denebilir. Okuma sürecinde anlamayı etkileyen faktörler şunlardır:

- Metne ait biçimsel özellikler,
- Metinde kullanılan dile ve metnin içeriğine ait özellikler,
- Okuyucunun okuma becerisine sahip olma düzeyi,
- Öğrencinin çalışma belleği,
- Okuma için kullanılan stratejiler.⁷⁶
- Metindeki kelimelerin bilinip bilinmemesi
- Söz sanatlarının olması
- *Konuya okuyucunun yabancı olması,*
- Metinde aktarılan düşüncelerin birbirleriyle tutarlı olup olmaması,
- Metinden etkilenecek objektifliği kaybetmek,
- Ana fikir yerine yan düşüncelere odaklanmak.⁷⁷
- “Öznel anlama
- Çocuklarda benîçincilik.”⁷⁸

Burada öznel anlama ile kastedilen kişinin okuduğu metindeki duygulara kapılmasından dolayı metinde asıl verilen mesajı alamamasını ifade ederken çocuklarda benîçincilikten kastedilen ise çocuklarda olan ve kendileri ile kendileri dışındaki varlıkları ayırt edememe duygusudur.⁷⁹

Sert, anlama becerilerini etkileyen faktörleri cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, diğer dersler, ailenin geliri, okuma alışkanlığı, okuma türü (sesli-sessiz), dikkat, kaygı, biliş ötesi bilgi olarak sıralar.⁸⁰ Çiftçi ve Temizyürek 5. sınıflarda anlama ile ilgili kazanımlara ulaşmanın % 84,56 düzeyinde olduğunu ve anlamamanın cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğini söylemişlerdir.⁸¹ Bu verileri destekleyen bir diğer çalışma ise Ateş’in tezidir. Buna göre anlamayı etkileyen faktörler cinsiyet,

⁷⁶ Ülper, s. 55-56.

⁷⁷ Calp, s. 74-75.

⁷⁸ Gögüş, s. 74.

⁷⁹ age., s. 74.

⁸⁰ Sert, s. 29-39.

⁸¹ Ömer Çiftçi ve Fahri Temizyürek, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:5, S. 9, 2008, s. 109-129.

ailenin gelir durumu, anne-babanın eğitim durumları, derse karşı tutumdur. Ayrıca anlama becerisinin akademik başarıyla da ilişkili olduğu tespit edilmiştir.⁸²

Anlamayı etkileyen faktörlerden biri okunan dile ait özelliklerin bilinmesi, noktalamaların ve imlanın bilinmesidir. Bir metnin, bir dilin seslendirilmesi demek anlaşılması demek değildir.⁸³

Yıldız hazırlamış olduğu tezinde motivasyonun anlama üzerindeki etkisine değinmiştir. Buna göre içsel motivasyon okuduğunu anlamaya olumlu etki yaparken dışsal motivasyon olumsuz etki yapmaktadır. Ancak 'rekabet' duygusu bunun dışındadır.⁸⁴

Kelime hazinesi de anlamayı etkilemektedir. Çünkü anlamı bilinmeden okunan kelimenin anlaşılması imkânsızdır. Bir metinde bilinmeyen kelimenin sayısı ne kadar çoksa o metnin anlaşılması da o kadar zor olacaktır.⁸⁵ Okumada önemli olan yazan kelimeyi seslendirmek değil metni doğru anlayabilmektir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının da anlamayı etkilediği ortaya çıkmıştır. Karabay ve Kuşdemir Kayıran'ın yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin okumaya olan tutumları ile anlama becerileri arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre başarılı okuyucuların okumaya yönelik tutumları daha olumlu iken okumaya daha olumlu bakan öğrenciler de daha iyi okuyuculardır.⁸⁶ Buna benzer bir sonucu Yıldırım, Yıldız, Ateş

⁸² Murat Ateş, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, (Danışman: Prof. Dr. Halim Serarslan), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2008.

⁸³ Özbay, Anlama, s.3-4.

⁸⁴ Mustafa Yıldız, *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*, (Danışman: Prof. Dr. Hayati Akyol), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010.

⁸⁵ Özbay, Anlama, s. 60.

⁸⁶ Ayşegül Karabay ve Bilge Kuşdemir Kayıran, "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03, S. 38, 2010, s. 110-117.

ve Rasinski bulmuştur. Yıldırım vd. Türkçe dersi başarısı arttıkça öğrencilerin anlama başarılarının da arttığını tespit etmiştir.⁸⁷

Okunan metinleri anlamak için çeşitli yöntemler tavsiye edilmektedir. Anlama becerilerini geliştirmek için kelime dağarcığının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de okumak gerekmektedir. Ancak okurken okuyucunun ne, niçin, nasıl, neden, nerede gibi soruları kendi kendine sorması önemlidir. Yazının planının tanınması ve yazının özetlenmesi de anlama becerisine katkıda bulunan etkenlerdir. Anlama becerisi sadece okuma ile değil dinleme ve gezmeyle de gelişeceği için konferans, bildiri gibi etkinliklere katılıp gezi, gözlem deney gibi kişisel deneyimlerden de yararlanılmalıdır.⁸⁸

Okuma stratejilerinden ASOAT (araştırma, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme) ve YO-DE (yönlendirilmiş okuma ve düşünme etkinliği) gibi stratejiler de anlamayı geliştirmek için çözüm yoludur.⁸⁹

Epçaçan liseli öğrenciler üzerinde yapmış olduğu deneysel çalışmada ‘Sokrat Semineri Tekniği’ni uygulamıştır. Bu uygulama neticesinde deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı ilerleme görülmüştür.⁹⁰

Tosunoğlu anlama ile ilgili farklı bir deney uygulamıştır. Öğrencilere farklı yazı stillerinde metinler sunarak anlamalarına etkisini test etmiştir. Sonuçta yeni yazı stiliyle karşılaşan öğrencilerin anlama başarıları düşmüştür.⁹¹

Baştuğ ve Kaman Nörolojik Etki Yöntemi’nin akıcı okuma ve anlama becerilerine katkısını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda bu yöntemin akıcı okuma becerilerine ve anlama becerisine katkı sağladığı bulunmuştur.⁹²

⁸⁷ Kasım Yıldırım, Mustafa Yıldız, Seyit Ateş ve Timothy Rasinski, “İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), Yaz 2010, s. 1855-1891.

⁸⁸ Şerif Aktaş ve Osman Gündüz, *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*, 16. bs., Ankara 2011, s. 36-37.

⁸⁹ Gökhan Arı, “The Effects of SQ3R and DR-TA Reading Strategies Used by Fifth Grade Students on Comprehension”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 2010, s. 535-555.

⁹⁰ Cahit Epçaçan, "Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi." *Journal of Academic Studies* 15(58), 2013, s. 1-16.

⁹¹ Mesiha Tosunoğlu, “Farklı Yazı Stillерinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 27, 2010, s. 679-690.

Erten müzik dinlemenin anlamaya olan etkisini incelemiştir. Bulguların arasında öğrencilerden metni okurken, beğenmedikleri sözlü müzikleri dinleyen, beğenmedikleri sözsüz müzikleri dinleyen, beğendiği sözlü müziği dinleyen öğrenciler aleyhine müziksiz okuma yapan öğrencilerin anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak metin okurken beğendikleri sözsüz müziği dinleyen öğrenciler ile müziksiz okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.⁹³

Dedebali hızlı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve anlamalarına etkisini incelemiş ve bu teknikleri uyguladığı deney grubunun okuma hızı ve anlama becerilerinin geliştiğini gözlemlemiştir.⁹⁴

Yılmaz ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemini uygulamış ve sürecin sonunda anlama becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.⁹⁵

Sidekli yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini kullanarak endişe düzeyinde olan öğrencilerin anlama becerilerini öğretilbilir düzeye çıkarmıştır.⁹⁶

7. Sesli Okuma

Sesli okuma bir kişinin yazılı bir metinde yer alan sesleri, kelimeleri, cümleleri görme organlarıyla zihnine aktardıktan sonra dil, diş, dudak gibi konuşma organları ile söylemesidir.⁹⁷ Sesli okumanın en önemli amacı metnin konuşma dilindeki gibi

⁹² Muhammet Baştuğ ve Şafak Kaman, “Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 25, Yıl: 13, 2013, s.291-309.

⁹³ Özlem Erten, *Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, (Danışmanlar: Doç. Dr. Ahmet Serkan Ece ve Yrd. Doç. Dr. Altay Eren), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011.

⁹⁴ Nurhak Cem Dedebali, *Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*, (Danışman: Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008.

⁹⁵ Muammer Yılmaz, *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.

⁹⁶ Sabri Sidekli, *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*, (Danışman: Prof. Dr. Firdevs Güneş), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010.

⁹⁷ Ünal, s. 86.

ve doğru olarak seslendirilmesidir.⁹⁸ Sesli okumanın sessiz okumadan en önemli farkı ise okunan metnin konuşma organlarıyla dışa aktarılmasıdır.⁹⁹

Sesli okuma ilköğretim kademesinde çok önemlidir. Özellikle 1. sınıftaki öğrencilere okuma becerisi kazandırılırken kullanılmaktadır. Güneş sesli okuma uygulamasının özellikle okuma-yazmaya yeni başlamış kişiler için gerekli olduğunu söyler. Buna sebep olarak da sesli okuma sayesinde çeşitli becerilerin geliştiğini belirtir.¹⁰⁰ Ayrıca ilköğretimde temel olarak sesli ve sessiz okuma çeşidinden bahsedildiğini aktarır.¹⁰¹

Sesli okuma öğrencilerin, kelime telaffuzlarını geliştirmek ve kelimelerin hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak için yapılır.¹⁰² Ayrıca bir diğer amaç da “Yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir.”¹⁰³

“Sesli okuma sırasında okuyucu, bir taraftan cümlelerin diziliş, noktalama ve gruplama gibi metnin fiziksel özelliklerini; diğer taraftan metnin anlamını, olayla ilgili kahramanların duygularını yansıtır.”¹⁰⁴

Sesli okumanın faydaları arasında özellikle duygusal olan metinlerde dinleyene de okuyana da zevk vermesi, öğrencinin okuma gelişiminin hangi seviyede olduğunu belirlemede yardımcı olması, kelime tanıma yetisinin gelişmesine katkıda bulunması, dinleyenlerin dinleme becerilerini geliştirmesi, okuyanın konuşma becerisine katkıda bulunması, sessiz okumanın temeli olması, vurgu ve tonlama, dikkat ve öğrenme becerilerine katkı sağlaması, aktif öğrenmeyi sağlaması, iletişim ve etkileşime yardım etmesi sayılabilir.¹⁰⁵ Görüldüğü üzere iyi bir sesli okuma, okuma becerisini, dinleme becerisini ve konuşma becerisini geliştirmektedir.

⁹⁸ Calp, s. 109.

⁹⁹ Ülper, s.14.

¹⁰⁰ Firdevs Güneş, *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara 2007, s. 131.

¹⁰¹ Güneş İlköğretimde, s. 8.

¹⁰² MEB (2006) İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan akt. Yıldız (edt.) 2008, s. 131.

¹⁰³ Demirel ve Şahinel, s. 85.

¹⁰⁴ Baştuğ, s. 13.

¹⁰⁵ Gündüz ve Şimşek, s. 182.

Güneş bu faydaları 4 başlık altında değerlendirir.

1-) Sesli okumanın öğretime yaptığı katkıları şunlardır:

- Okumayı ve yazmayı öğrenme aşamasında faydalıdır.
- Kişinin kendi başına öğrenmesini sağlar.
- Öğrenmek için istek uyandırır.

2-) Dil gelişimine yaptığı katkıları:

- Okumaya ait becerilerin gelişmesini sağlar.
- Dinleyenlerin dinleme becerilerini, okuyanların konuşma becerilerine katkı sağlar.
- Kişinin ifade becerisini geliştirir.

3-) Zihinsel gelişime katkıları:

- Dikkat, anlama ve sesli düşünme becerilerine faydalıdır.

4-) Sosyal gelişime faydaları:

- Özgüveni artırır, iletişim becerilerini geliştirir böylece sosyalleşmeye katkı sağlar.¹⁰⁶

Görüldüğü üzere sesli okuma öğrenciler için ve okuma yapanlar için birçok açıdan faydalıdır. Ancak sesli okumanın kendi içinde türleri vardır ve şüphesiz her türün kendine özel faydaları da bulunmaktadır. Sesli okumanın tür ve yöntemleri arasında şunlar yer alır:

- “Tekrar ve Koral Okuma,
- Radyo Okuma,
- Topping’in Eşli Okuması,
- Televizyon Okuma,
- Eşleştirme.”¹⁰⁷

Calp, s. 110.

Özbay, Anlama, s. 121-122.

Güneş, İlköğretimde, s. 9.

Güneş, Ses, s. 131.

¹⁰⁶ Güneş, İlköğretimde, s. 14-17.

Güneş'e göre sesli okuma türleri şunlardır:

- "Kendisi için sesli okuma,
- Öğrenmek için sesli okuma,
- Başkaları için sesli okumadır."¹⁰⁸

Sesli okuma, öğrenciler açısından çok önemli bir uygulamadır. Sesli okumanın öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal gelişimi açısından çeşitli faydalarının olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin sesli okuma kelime tanımayı, akıcı okumayı kolaylaştırmaktadır.¹⁰⁹ Akıcı okuma becerisini geliştirmek için yapılan deneysel çalışmaların çoğunun sesli okuma yöntemi kullanılarak yapılması bu yargıyı doğrulamaktadır.

Güzel bir sesli okuma için şunlara dikkat edilmelidir:

- Metindeki cümlelerin yapısal özelliklerine,
- Metnin anlatımsal özelliklerine,
- Noktalama işaretlerine, yazma kurallarına,
- Vurgu, tonlama ve telaffuzlara,
- Farklı olan sesleri ayırt etmeye,
- Kelimeleri bir sonraki kelimelerle birleştirmeyecek şekilde ayrı okumaya,
- Uygun hızda okumaya
- Metindeki anlamı dinleyicilere aktarabilmeye dikkat edilmelidir.¹¹⁰

a) Okuma Güçlüğü

Okuma eğitiminin en önemli sorunlarından biri okuma güçlüğüdür. Keskin'in Chall'den aktardığına göre normal şartlarda 7-8 yaşından sonra okuma becerisini kazanan her çocuğun kendi seviyesindeki metinleri akıcı bir biçimde ve anlayarak okuması beklenir.¹¹¹

¹⁰⁷ Sidekli, s. 36-42.

¹⁰⁸ Güneş, İlköğretimde, s. 13-14.

¹⁰⁹ age., s. 7.

¹¹⁰ Demirel ve Şahinel, s. 85.

¹¹¹ Chall'den akt. Keskin, s. 13.

Okuma güçlüğü problemi akademik başarı için çok önemli olmasına rağmen öğrenciler arasında en sık rastlanan okuma problemidir.¹¹² Ayrıca iyi okuyucu olmayan öğrencilerin benlik saygıları düşmekte ve duygusal, ruhsal ve sosyal tepkiler ortaya çıkabilmektedir.¹¹³

Okuması yavaş olan öğrencilerin karşılaşacağı sorunlar şunlardır:

- Ayrıntılara takıldıkları için ana fikirleri kaçırlar.
- Okuma yaparken uzun süre devam edemez, hemen sıkılırlar.
- Okuma yaparken dikkatlerini toplayamazlar, başka düşüncelere dalarlar.
- Göz kasları hemen yorulur.
- Akıcı okuma becerilerinden olan okuma hızları azalır, anlama yüzdeleri de düşer.¹¹⁴

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin tespit edilmesi için sesli okuma yöntemi kullanılabilir. Okuma hatası yapan öğrenciler okuma yapmaktan tam zevk alamamakta ve metni doğru anlayamamaktadırlar.¹¹⁵

Okuma güçlüğü yaşamının sebeplerine bakıldığında genel olarak zihinsel-psikolojik ya da fiziksel sebeplerin olduğu görülmektedir. Zihinsel-psikolojik sebepler arasında öğretmenlerin sert tutumu karşısında öğrencilerin içine kapanması, okumaya hazır olmama, utangaçlık, okumayı istememek, bilgi eksikliği, duygusal sorunlar, gerginlik vb. sebepler vardır. Fiziksel sebepler arasında ise genelde gözle ilgili sorunlar yer alır. Bunlar renk körlüğü, uzağı ya da yakını görememe, şaşılık, göz kaslarındaki bozukluklar, okuma ortamındaki ışık, oturma pozisyonu, okunan kitabın fiziksel özellikleri, okunan ortamındaki elverişsizlikler vb. sayılabilir.¹¹⁶ Sidekli ve Yangın bu sebepleri öğrencinin “ailevi geçmişi, evde uygun okuryazarlık materyalle-

¹¹² Cevriye Ergül, “Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Bilim*, 12(3), Yaz 2012, s.2033-2057.

¹¹³ Gökçe Sarıpınar ve Erden, s. 64.

¹¹⁴ Baran’dan akt. Dedebali, s. 17.

¹¹⁵ Yasin Özkara, “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 5, 2010, s. 109-119.

¹¹⁶ Gündüz ve Şimşek, s. 36-37.

Ünalın, s. 99.

Calp, s. 92-93.

rinin yetersizliği, öğrencinin motivasyon eksikliği ve bilişsel zayıflık” olarak sıralar.¹¹⁷ Ayrıca kalabalık sınıflar da eğitimin kalitesine etki etmektedir.¹¹⁸ Sosyoekonomik düzey de öğrencilerin okuma güçlüğüne etki eden faktörlerdendir.¹¹⁹

Öğrencilerin okuma güçlüklerinin derecesini ve yaygınlığını tespit eden bazı araştırmalar şunlardır:

- Okuma güçlüğü ile ilgili Amerika’da yapılan bir çalışmada ülkenin genelinde 4. sınıf öğrencilerinin %44’ünün akıcı okuma becerisinde düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı okuma ile anlama arasında yakın ilişki bulunduğu da belirtilmiştir.¹²⁰

- Baydık, Ergül ve Bahap Kudret’in çalışmasında toplam 40 tane üçüncü sınıftan, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak 105 okuma güçlüğü çeken öğrenci tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma güçlüğü problemleri ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözümlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %72,4’ü noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumaktadır. Öğretmenlerin %92,3’ü öğrencilerin akıcı okumalarını desteklemek için tekrarlı okuma yöntemini kullanmaktadır. Araştırmacılar öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu aktar-salar da öğretmenlerin %66,7’si buna gerek olmadığını düşünmektedir.¹²¹

- Sidekli ve Yangın öğrencilerin %20-25’inin okumayı öğrenmede şiddetli güçlük çektiğini söylemektedir.¹²²

- Gökçe Sarıpınar ve Erden öğrenme ve okuma güçlüğü’nün görülme sıklığının %10’larda olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin %67,2’sinin erkek olması dikkat çekmektedir.¹²³

¹¹⁷ Sidekli ve Yangın, s. 399.

¹¹⁸ Selahattin Öğülümüş ve Servet Özdemir, “Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, *Eğitim Yönetimi*, S. 2, Bahar 1995.

¹¹⁹ Gökçe Sarıpınar ve Erden, 2010, s. 64.

¹²⁰ NAEP’ten akt. Armbruster, Bonnie B., et al. *Put reading first: The research building blocks of reading instruction: Kindergarten through grade 3*. National Institute for Literacy, 2009.

İndirme Linki <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf> (19.03.2015).

¹²¹ Berrin Baydık, Cevriye Ergül ve Zeynep Bahap Kudret, “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları”, *İlköğretim Online*, 11(3), 2012, s. 778-789.

¹²² Sidekli ve Yangın, s. 401.

¹²³ Gökçe Sarıpınar ve Erden, s. 62-63.

- Ergül alt sosyoekonomik düzeydeki okullardan seçtiği 112 üçüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin %13'ünün okumada güçlük yaşadığını bulmuştur. Ayrıca öğretim düzeyi ve bağımsız düzeydeki öğrencilerin doğru okumada sınıf düzeyine yakın ya da düzeye uygun okudukları halde hızlı okumada sınıf düzeyinin gerisinde kaldıkları dikkati çekmiştir.¹²⁴

- Baydık üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin anlama becerileri ile ilgili sorunlarının öğrencilerde rastlanma sıklığına göre sıralamasını şöyle yapmıştır:

- 1- Ana fikri bulmakta zorlanma (% 83,33),
- 2- Sınırlı kelime hazinesine sahip olma (%68,75),
- 3- Sebep-sonuç ilişkisini zor kurma (%68,75),
- 4- Okunan metinle ilgili bilgileri sık sık unutma (% 66,67),
- 5- Çıkarım yapamama (%66,67),
- 6- 5N 1K sorularına yanıt verme (% 57,29),
- 7- Metni zor özetleyebilme (%48,96),
- 8- Metindeki olayların gelişimini tahmin edememe (%41,67),
- 9- Okunan parçadaki olay sırasını hatırlayamama (% 39,58).¹²⁵

Görüldüğü üzere okuma güçlüğü Türkçe dersi açısından yaygın bir sorundur. Bu sorun sadece Türkçe dersi kapsamında değil öğrencilerin tüm dersleri açısından oldukça önemli bir sorundur. Okumada güçlük yaşayan, anlama becerisi gelişmemiş öğrenciler istenen başarı seviyesine ulaşamayarak eğitim-öğretimin hedeflerine uygun olarak yetişmekten uzak kalacaktır. Aslında bu soruna dikkat edilirse eğitim sistemi açısından endişe verici olduğu anlaşılacaktır.

İyi okuyamayan öğrencilerin okuma esnasında yapmış oldukları hatalar çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir. Genel olarak ve yapılmış bazı çalışmalardan yola çıkarak, okurken yapılan hatalar şöyle sıralanabilir:

¹²⁴ Ergül, s. 2033.

¹²⁵ Berrin Baydık, "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, Cilt:36, S. 162, 2011, s. 301-319.

- Atlama (Harf, hece, sözcük, satır),
- Ekleme (harf, hece, sözcük),
- Tekrar (satır, kelime, hece),
- Ters çevirme,
- Telaffuz,
- Duraklama,
- Yanlış okuma-harf karıştırma,
- Heceleme,
- Parmakla takip,
- Okuyamama.¹²⁶

Ergül öğrencilerin bu hatalardan en çok hece tekrarı ve yanlış okumayı yaptıklarını aktarmıştır.¹²⁷

Okuma güçlüğü sorununu çözmek için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

-Sidekli ve Yangın; 5. sınıf düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek için çoklu duyuşal yaklaşımların etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda endişe düzeyinde olan okuma becerisinin öğretimsel düzeye doğru geliştiğı gözlemlenmiştir.¹²⁸

-Sidekli; 5. sınıf öğrencileri ile yürütölen bu çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerileri ile anlama becerileri yapılandırıcı yaklaşım yöntemleri kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin hatasız okuma becerileri endişe düzeyinden bağımsız düzeye çıkmıştır.¹²⁹

¹²⁶ Dündar ve Akyol, s. 369-370.

Gökçe Sarıpınar ve Erden, s. 60.

Yılmaz, İlköğretim, s.6-9.

Muamber Yılmaz, "Sesli Okuma Hatalarının Tekrarlı Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi", *Millî Eğitim*, S. 182, Bahar 2009, s.19-41.

¹²⁷ Ergül, s. 2040.

¹²⁸ Sidekli ve Yangın.

¹²⁹ Sidekli.

- Özkara; Birlikte okuma ve tekrarlı okuma yöntemlerinin 3. sınıf düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci üzerinde etkisi incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda endişe düzeyinde olan öğrenci öğretimsel düzeye yükselmiştir.¹³⁰

- Yüksel; 5. sınıf düzeyinde eğitim-öğretim görmekte olan ve okuma güçlüğü çeken bir öğrenciye ‘Kelime Tanıma Stratejisi’ ve ‘Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi’ nin uygulanmasıyla öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır.¹³¹

-Ekiz, Erdoğan ve Uzuner; Yüksel ile aynı stratejilerin kullanıldığı bu çalışmada 1. sınıf öğrencisi örneklem alınmıştır. Uygulanan stratejiler sonrasında bu öğrenci de endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmıştır.¹³²

-Baydık, Ergül ve Bahap Kudret; Öğretmenlere, okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve okuma becerilerinin kazandırılması için verilen hizmet içi eğitimlerin öğrencilerin okuma becerilerini artırdığını söylemişlerdir.¹³³

Ülkemizde okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerini geliştirmek için yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında tekrarlı okuma yönteminin çok sık kullanıldığını görüyoruz. National Reading Pannel’de belirtildiğine göre tekrarlı okuma yöntemi akıcı okuma becerilerine oldukça fazla etki etmektedir. Kelime tanıma, akıcılık ve anlama ile kuvvetli bir ilişkisi vardır. Bu ilişki içerisinde en büyük etki 0.55 ile doğru okumada en üst düzeydedir. Bunu sırasıyla 0.44 ile akıcı okuma ve 0.35 ile anlama takip eder.¹³⁴

¹³⁰ Özkara.

¹³¹ Aslı Yüksel, “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma”, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 2010, s. 124-134.

¹³² Durmuş Ekiz, Tolga Erdoğan ve Fatma Gül Uzuner. "Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, s. 111-131.

¹³³ Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, s.781.

¹³⁴ National Reading Pannel, s.3-3.

8. Akıcı Okuma

Akıcı okumanın tarihine bakıldığında 1886'da Psikolog William MacKeen Cattell ve Sir Edmond Huey ile başladığı görülmektedir.¹³⁵ Ancak o tarihlerdeki akıcılık henüz okuma alanına yansımamıştır. Keskin'in aktardığına göre 1970'lerde LaBerge ve Samuels kelimeyi tanıma ve otomatikleşme ile ilgilenmişlerdir.¹³⁶

Akıcı okuma 1970'lerden sonra varlık gösterebilmiştir. 1970-2000 yılları arasında, bilişsel psikolojinin de etkisiyle prozodi ve anlama konularına yoğunluk gösterilmiştir.¹³⁷

Akıcı okumanın tanımlarında görüş birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Tanımdan tanıma akıcılığın boyutu değişmektedir. Her şeyden önce akıcı okuma temel olarak okumada hız ve doğruluktan oluşur.¹³⁸ Yıldırım vd. akıcı okumanın geleneksel tanımda kelime tanıma ve anlamadan meydana geldiğini söyler.¹³⁹ Burada akıcılığın 2 boyutuna işaret edilmektedir. Akıcı okumanın 3 anahtar ögesinin olduğunu ve bunların doğru okuma, uygun bir hız (konuşur gibi) ve prozodi şeklinde açıklayanlar da bulunmaktadır.¹⁴⁰ Rasinski bu tanımın "mükemmel" olduğunu aktarmakta ve bu 3 ögenin anlamaya giden yol olduğunu belirtmektedir.¹⁴¹ Kendisi akıcılığın içine düzgün, hızlı, etkileyici okumayı kattığı gibi anlamayı da dâhil etmektedir.¹⁴² Lloyd Eldredge prozodinin akıcı okumanın içine alınmasına temkinlidir. Çünkü Torgesen, Rashotte ve Alexander'dan aktardığına göre prozodik okuma akıcı okumanın bir

¹³⁵ Maryanne Wolf and Tami Katzir-Cohen, "Reading Fluency and Its Intervention", *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 2001, s. 211-239.

¹³⁶ Keskin, s. 19.

¹³⁷ Samuels'ten akt. Keskin, s. 19.

¹³⁸ age., s. 15.

¹³⁹ Kasım Yıldırım, Timothy Rasinski, Seyit Ateş, Shawn Fitzgerald and Belinda Zimmerman and Mustafa Yıldız, "The Relationship Between Reading Fluency and Vocabulary in Fifth Grade Turkish Students", *Literacy Research and Instruction*, 53, 2014, s. 72-89.

¹⁴⁰ Hudson, Mercer ve Lane'den akt. Roxanne F. Hudson, Hooly B. Lane ve Paige C. Pullen, s. 702.

¹⁴¹ Timothy Rasinski, "Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity and Prosody", *The Reading Teacher*, 59(7), 2006, s. 704-706.

¹⁴² Timothy Rasinski, *Effective Teaching of Reading: From Phonics to Fluency.* Toronto 2007, s. 3. İndirme Linki:

http://www.rcboe.org/www/rcboe/site/hosting/Literacy%20Across%20the%20Curriculum/effective_teaching_of_reading-from_phonics_to_fluency_2009.pdf (12.04.2015).

kazanımı değildir.¹⁴³ “Akıcı okuma ve anlama arasındaki süreçte, prozodinin tam olarak nerede durduğu yeterince açık olmayan bir konudur. Prozodi, anlamının bir nedeni midir yoksa sonucu mudur bu tam olarak bilinmemektedir.”¹⁴⁴ Lloyd Eldredge akıcı okumayı tanımlarken uzun bir ilişkiden bahseder. Ona göre fonemik farkındalık yeterli olmasa da ses bilgisi için gereklidir. Ses bilgisi kelime tanıma için, kelime tanıma akıcılık için, akıcılık da anlama için gereklidir.¹⁴⁵

Hudson vd.’nin yaptığı tanımlamada bir okumanın akıcı olma şartı 3 boyutta ele alınmıştır. Bunlar kelimeleri yanlışsız, konuşur gibi, tekrara düşmeden okumak ve okurken metindeki duyguları okumaya yansıtmak, vurgu ve tonlamalara dikkat etmektir.¹⁴⁶ Yıldırım vd.’nin tanımında olan “anlama” Hudson vd.’nin tanımında yer almamaktadır.¹⁴⁷ Ancak Rasinski bu 3 ögenin “anlamaya” giden yol olduğunu söylemektedir.¹⁴⁸ Rasinski’nin bu tespiti araştırmalarca tespit edilmiş bir olgudur. Araştırmalara göre akıcı okuma ile anlama arasında pozitif ilişki bulunmaktadır ve akıcı okuma becerilerini kullanan öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri de gelişmektedir.¹⁴⁹

¹⁴³ Torgesen, Rashotte ve Alexander’den akt., J. Lloyd Eldredge, “Foundations of Fluency: An Exploration”, *Reading Psychology*, 26, 2005, s. 161-181.

¹⁴⁴ Deeney ve Schrauben’den akt., Muhammet Baştuğ ve Hasan Kağan Keskin, “Akıcı Okuma Becerileri İle Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 13, S. 3, Aralık 2012, s. 227-244.

¹⁴⁵ Lloyd Eldredge, s. 161.

¹⁴⁶ Hudson, Mercer ve Lane’den akt. Hudson vd., s. 702.

¹⁴⁷ Yıldırım vd. The Relationship, s. 72.

¹⁴⁸ Rasinski, Reading, s. 704.

¹⁴⁹ Baştuğ ve Keskin, Akıcı.

Baştuğ ve Kaman.

Keskin.

National Reading Pannel.

Şafak Kaman, *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayfer Şahin), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012.

Mustafa Ulu ve Mustafa Başaran, “Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 38, Ekim 2013, s. 1-10.

Erol Duran ve Betül Sezgin, “Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi”, *GEFAD*, 32(3), 2012, s. 633-655.

Erol Duran ve Betül Sezgin, “Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 2012, s. 145-164.

H. Ömer Beydoğan, “Students’ Levels of Using Reading-Comprehension Strategies in Relation to Their Proficiencies in Reading Fluently”, *Education and Science*, Vol:37, No. 166, 2012, p. 3-13.

Timothy V. Rasinski, *Assessing Reading Fluency*, 2004.

Akıcı okuma ile ilgili bir diğer tanımı Meyer ve Felton yapmıştır. Buna göre akıcılık metinlerin hızlı, pürüzsüz, kolay ve otomatik olarak, hecelemeden, kelime tanımlamaya çok zaman ayırmadan okunmasıdır.¹⁵⁰ Meyer ve Felton'un bu tanımına göre akıcılıkta önemli olan takılmadan ve kolay bir biçimde metnin okunabilmesidir.

Akıcı okuma, okuma becerileri açısından oldukça önemli bir konudur. National Reading Pannel'de öğrencilerin akıcı okumalarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenlere de tavsiyelerde bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin hedefi öğrencilere kelimeleri doğru tanıtmakla sınırlı kalmamalıdır. Çünkü akıcılık bunun da ötesinde bir uzmanlıktır ve akıcı okuma sayesinde anlama kabiliyeti de gelişebilmektedir. Akıcı okuması geri olan öğrencilerin ne kadar zeki olurlarsa olsunlar zor okuyacakları da bildirilmiştir.¹⁵¹ Etkili bir akıcı okuma öğretiminin, okumanın tüm yönlerini geliştireceğini söyleyenler de vardır.¹⁵² Akıcı okuma becerisi kelime tanıma ile anlama arasında bir köprü olarak da düşünülebilir. Bu köprülerin bir ayağı kelime tanıma, otomatiklik ve düzgünlüğe çıkarken diğer ayağı da anlama ve prozodiye çıkar.¹⁵³

a) Otomatikleşme

Otomatikleşme çokça okuma pratiğiyle elde edilen hızlı, kolay kelime tanıma olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca otomatikleşme kelimenin doğru okunmasına, hızlı kelime tanıma işaret etmekle birlikte anlayarak okumayı içine almaz. Bundan dolayı otomatikleşme akıcı okuma için gerekli ama yeterli değildir.¹⁵⁴ Buradan da anlaşılacağı gibi akıcı okuma ile otomatikleşme birbirine karıştırılmamalıdır. Otomatikleşme akıcı okumanın bazı boyutlarını kapsamakla birlikte aynı değildir.

Mustafa Yıldız, Kasım Yıldırım, Seyit Ateş ve Çetin Çetinkaya, "An evaluation of the Oral Reading Fluency of 4th Graders with Respect to Prosodic Characteristic", *International Journal of Human Sciences*, Vol: 6, Issue: 1, 2009, p. 353-360.

Mustafa Başaran, "Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2013, s. 2277-2290.

¹⁵⁰ Marianne S. Meyer and Rebecca H. Felton, "Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions", *Annals of Dyslexia*, Vol: 49, 1999, s. 248.

¹⁵¹ National Reading Pannel, s.3-3.

¹⁵² Rasinski, Effective, s.3.

¹⁵³ Rasinski, Assessing, s.3.

¹⁵⁴ Armbruster vd., s. 21.

Otomatikleşme ile ilgili hazırlanan tablolarda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ve okul dönemine göre kaç kelime okumaları gerektiğiyle ilgili çeşitli görüşler mevcuttur. Türkiye’de bu konuda standart bir tablo yoktur.¹⁵⁵

Yabancı kaynaklarda otomatikleşme tablosu 5-8. sınıf düzeyinde şu şekilde yer almaktadır:

1. Tablo. Öğrencilerin 1 Dakikada Okuması Gereken Doğru Kelime Sayısı

Sınıf	Sonbahar dönemi	Kış dönemi	İlkbahar dönemi
5.	105	118	118-128
6.	115	132	135-145
7.	147	158	157-167
8.	156	167	166-171

Hasbrouck ve Tindal’dan uyarlayan; Rasinski, Effective, s.4

Bu tabloya göre öğrenciler 5. sınıfa başladıkları ilk zamanlarda ortalama 105 kelime okurken 5. sınıfı bitirdiklerinde 118-128 kelime okumaları gerekmektedir. 6. sınıflar dönem başında 115 kelime ile başlayıp yılsonunda 135-145 kelime civarında okumalıdır. 7. sınıflar 147 kelimedenden 157-167’ye, 8. sınıflar ise 156 kelimedenden 166-171 kelimeye çıkmalıdır. Buradan da görüleceği üzere 5. sınıflar 1 senede en az 13 kelime, 6. sınıflar 17, 7. sınıflar 11, 8. sınıflar ise 10 kelime artış göstermelidir.

Rasinski bu tablodaki ortalamalardan yüzde 20 ya da daha fazla aşağıda olan öğrencilerin risk grubunda olduğunu ekler.¹⁵⁶

Bu tabloda dikkati çeken, sınıfların bir üst düzeye geçtikleri zaman okumaları gereken kelime sayısıdır. 5. sınıfların yıl sonunda en az 118 kelime okuması gerekirken 6. sınıflar dönem başında 115 kelime okumalıdır. Burada 3 kelimelik kayıp meydana gelmektedir. Bu kayıp 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken 1 kelimeye düşmektedir. 6. sınıftan 7. sınıfa geçişte ise 12 kelimelik artış meydana gelmektedir. Bundan dolayı 6. sınıftan 7. sınıfa geçiş aşaması kritik bir süreç gibi görünmektedir. Bu aş-

¹⁵⁵ Akyol vd., s. 11.

¹⁵⁶ Rasinski, Effective, s.4

ma öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinde yaşanan değişimden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bu yaş dönemi ergenliğe geçişin yaşandığı dönemdir.¹⁵⁷

Yukarıdaki tablodan farklı olarak Akyol vd.'nin hazırlamış olduğu okuma hızı tablosu şöyledir:

2. Tablo. Öğrencilerin 1 Dakikada Okuması Gereken Doğru Kelime Sayısı

	Sonbahar	Kış	İlkbahar
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-160	120-180	130-160
8	110-160	120-180	130-160

Akyol vd. s. 12

Bu tablodaki değerler sınıf bazında hedeflenen değerlerdir ve bu değerlerin altında kalan öğrenciler 'risk grubu'nda yer alırlar.¹⁵⁸

Otomatikleşmenin içerisinde yer alan okuma hızının etkilendiği faktörler şunlardır:

- Metnin zorluk seviyesi,
- Okuyucunun kelime hazinesi,
- Okuyucunun entelektüel seviyesi,
- Okuyucunun anlama becerisi ile metinde okunanların örgütlenebilmesi,
- Göz eğitimi.¹⁵⁹

Bu faktörleri Dedebali şu şekilde sıralar:

- "Kelimleri sesli okuma,
- Kelimleri tek tek okuma,
- Geri dönüş ve ayrıntılara takılma,
- Pasif okuma,

¹⁵⁷ Piaget'ten akt., Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara 2007, s. 68.

¹⁵⁸ Akyol vd. s. 12.

¹⁵⁹ Ruşen'den akt. Dedebali, s. 14.

- ‘Hızlı okursam anlayamam’ inancı,
- Göz idmansızlığı,
- Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği,
- Dilbilgisi ve kelime dağarcığı eksikliği,
- Okuduğumuz yazıya yeterince dikkatimi yöneltememek.”¹⁶⁰

b) Okuma Hızının Ölçümü

Okuma hızının ölçülmesi için iki yol önerilmektedir. Güneş’e göre okuma hızının ölçümünde harflerin sayımı en iyi yöntemdir.¹⁶¹ Ancak yapılan ölçümlerin çoğu kelime esasına göre yapılmaktadır. Çünkü bu sayımlar daha kolaydır.¹⁶²

Kelime esasına dayanan ölçümlerin yapımı da farklıdır. Ancak aralarında güvenilirlik açısından fark yoktur. Her iki formül de araştırmalarda uygulanmaktadır.

1-Öğrenciye metin verilir ve 1 dakika tutulur. 1 dakika dolduğunda süre durdurulur ve öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısından yanlış okudukları çıkarılarak okuma hızı bulunur.¹⁶³ Örneğin;

1 dakikada okunan toplam kelime: 150

Yanlış okunan kelime sayısı:25

Okuma hızı: $150-25=125$ olarak bulunur.

2-Öğrenciye bir metin verilir. Metnin tamamı okunana kadar geçen süre belirlenir. Ardından metindeki toplam kelime sayısından yanlış okunan kelimeler çıkarılır ve toplam süreye saniye cinsinden bölünüp 60 ile çarpılır. Çıkan sonuç dakikadaki okuma hızını gösterir.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Dedebali, s. 16-23.

¹⁶¹ Güneş’ten akt. Dedebali, s. 13.

¹⁶² age., s. 13.

¹⁶³ Rasinski, Effective, s. 4.

Akyol vd. s. 11.

¹⁶⁴ Akçamete’den akt., Dedebali, s. 13.

Örneğin;

Metindeki toplam kelime sayısı: 400

Yanlış okunan kelime sayısı: 50

Metnin tamamının okunma süresi (saniye cinsinden değeri): 125 saniye

$400-50= 350$ (doğru okunan kelime sayısı)

$350/125= 2.8$ (saniyede okunan kelime sayısı)

$2.8 \times 60= 168$ (dakikada okunan kelime sayısı).

2. formülün 1. formülden farkı, ilk olarak bir saniyede okunan kelime sayısının bulunup 60 saniyeyle çarpılmasıdır. İki formül de okuma hızının hesaplanmasında kullanılabilir. Dikkat edilmesi gereken husus her iki formülde de yanlış okunan kelimelerin toplam kelime sayısından çıkartılması gerektiğidir.

Doğru okuma da otomatikleşme ve akıcı okumanın önemli unsurlarındandır. Rasinski'ye göre doğru okumanın hesaplanması işleminin nasıl yapılacağı aşağıda aktarılmıştır.

Doğru okumanın hesaplanması için şu aşamalar izlenir:

Doğru okunan kelime sayısı / Toplam okunan kelime sayısı= Çıkan sonuç

Çıkan sonuç $\times 100=$ Doğru okunan kelime düzeyi.¹⁶⁵

Örneğin 150 kelimelik metnin 130 kelimesi doğru okundu. Bu durumda doğru okuma düzeyi şöyle bulunur:

$130/150=0,86$

$0,86 \times 100= \%86$ doğru okuma düzeyi.

Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine göre düzeyleri şöyle verilebilir:

$\%97-100 =$ Bağımsız düzey: Benzer zorluktaki metinleri bağımsız okuyabilir.

¹⁶⁵ Rasinski, Effective, s. 4.

%90-96 = Öğretimsel düzey: Benzer zorluktaki metinlerde biraz yardıma ihtiyaç duyabilir.

%90'dan az = Endişe düzeyi: Benzer zorluktaki metinleri yardımla bile olsa okumakta zorlanır.¹⁶⁶

Bu işlemlerin yapılması için öncelikle öğrenciye sesli olarak kendi düzeylerine uygun bir parça verilir. Bu parçayı yavaş ya da hızlı değil, normal bir şekilde okuması istenir. Okuma düzeyinin tetkik edilmesi için bir senede en az 3 kere bu işlemin yapılması gereklidir. Bunun için sonbahar, kış ve ilkbahar dönemleri seçilebilir. Okuma yapıldıktan sonra doğru okunan kelimeler sayılır. %20'den fazla yanlış okuma yapan öğrencilerin kelime tanımada ve/veya akıcılıkta risk grubunda oldukları kabul edilir.¹⁶⁷

c) Akıcı Okuma Dereceleri

Öğrencilerin okuma becerileri çeşitli değişkenlere göre değerlendirilebilir. Bir öğrencinin değerlendirilmesi sürecinde yukarıda da belirtildiği gibi öğrencinin doğru okuması yüzde olarak hesaplanabilir; ancak sadece gözlem yaparak da bir kanıya varılabılır. Rasinski öğrencilerin akıcı okumalarının değerlendirilmesi için şöyle bir ölçek hazırlamıştır:

3. Tablo. Akıcı Okuma Ölçeği

- | | |
|---|--|
| 1 | Genelde kelime kelime okurlar –ara sıra 2-3 kelimelik kelime grupları da okunabilir- ancak akıcı değildir ve/veya cümlenin anlamını koruyamazlar. Anlama eksiktir. Okuma oldukça yavaştır.
1 puan ayrıca aşırı hızlı okuyan, noktalamalara ve kelime gruplarına dikkat etmeyen, vurgusu az olan ya da olmayan öğrencilere de verilir. |
| 2 | Genelde 2 kelimelik gruplar –bazen 3-4 de olabilir- şeklinde okurlar. Bazen kelime kelime okuma meydana gelebilir. Kelime toplulukları zor gelebilir ve cümle ya da metnin bağlamından kopuk olabilir. Metnin küçük bir kısmı anlamlı bir şekilde okunabilir. Metnin önemli bir kısmını hızlı ya da yavaş okurlar. |

¹⁶⁶ Rasinski, Assessing, s. 6.

¹⁶⁷ Rasinski, Effective, s. 4.

-
- 3 Genelde 3-4 kelimelik gruplar halinde okurlar. Bazen daha kısa gruplar da olabilir. Ancak gruplamaların çoğunluğu doğru şekilde yapılır ve yazarın sentaksları korunur. Anlama ya yoktur ya da nadiren meydana gelir. Okuyucu etkileyici okumaya çalışır ve hikâyenin bir kısmı anlamlı okunur. Genelde uygun bir hızda okur.
-
- 4 Büyük ve anlamlı kelime grupları şeklinde okur. Her ne kadar okurken geri dönmeler, tekrarlar ve konudan sapmalar olsa da bu durum metnin bütün yapısına etki edecek kadar değildir. Yazarın sentaksları korunur. Metnin hepsi ya da büyük bir kısmı anlamlı bir şekilde okunur. Uygun hızda – ne çok hızlı ne çok yavaş- okur.
-

Rasinski, Effective, s. 5.

d) Okunabilirlik

Okunabilirlik, bir metnin öğrenci tarafından okunup anlaşılabilirlik düzeyidir. Bu düzeyi cümle başına düşen kelime ortalaması, kelime başına düşen hece sayısı, cümledeki fikir sayısı gibi olgular belirler.¹⁶⁸ Özellikle ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Çok uzun kelime ve cümle yapıları öğrencilerin anlamalarını azaltacağı gibi çok kısa kelime ve cümlelerden oluşan metinler de öğrencilerin seviyelerinin altında kalacağı için hedeflenen becerilerine ulaşmalarını zorlaştıracaktır. Temur'un Ateşman'dan aktardığına göre metnin güç olması okumayı zorlaştırır, kolay olması ise okumaya olan ilgiyi azaltır.¹⁶⁹ Tekbıyık'a göre öğrencinin zor anlayacağı konuların akıcı bir biçimde okunması, kitabın öğrencilerin seviyelerine uygun olması ders kitabında olması gereken özelliklerdendir.¹⁷⁰

Bir metnin okunabilirlik açısından iyi olması, her anlamda öğrenci seviyesiyle aynı düzeyde olması demek değildir. Çünkü öğrencilere bilmedikleri kelimelerin zamanla kazandırılması, daha karmaşık dil yapılarının öğretilmesi de gerekir. Temur Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin öğrencilerin beceri düzeylerinden yukarıda olması gerektiğini söyler. Böylece ders kitaplarının öğrencilere yeni şeyler

¹⁶⁸ Ahmet Tekbıyık, "Lise Fizik 1 Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14, S. 2, Ekim 2006, s. 441-446.

¹⁶⁹ Turan Temur, "Okunabilirlik (Readabililty) Kavramı", *TÜBAR*, 8, Bahar 2003, s. 169-180.

¹⁷⁰ Tekbıyık, s. 442.

katabileceğini ayrıca kitapların, öğrencilerin kompozisyonlarındaki sözcük ve cümle ortalamalarından daha yüksek ortalamalara sahip olması gerektiğini belirtir.¹⁷¹

Okunabilirlik ile ölçülen bir metnin, öğrenciye ya da belli bir sınıf düzeyine uygun olup olmadığı, anlaşılır olup olmadığı, iyi ya da kötü olduğu ile ilgili kesin sonuç elde edilmez. Okunabilirlik sayısına bakıldıktan sonra sadece metnin güçlüğü hakkında fikir sahibi olunabilir. Kısaca okunabilirlik ölçüsü, metne ait niteliksel özellikler dikkate alındığında kesin bir sonuca ulaştırır.¹⁷² Bu niteliksel özellikler zor kelimelerin, yabancı kelimelerin, kelime türlerinin, terimlerin, soyut ya da somut kelimelerin vb. oranlarının toplam kelime sayısına oranı şeklinde belirtilebilir.¹⁷³ Sadece hece ve kelime sayısına bakılarak ölçülen okunabilirlik sayısı net bir sonuç vermemekle birlikte metinle ilgili fikir sahibi olunmasını sağlayabilir.

Okunabilirliğin ölçümü kelime, hece ya da cümle sayımı ile yapılabilmektedir. Bir metnin okunabilirliğini ölçmek için çeşitli formüller geliştirilmiştir. Temur ve Çetinkaya bu formülleri şöyle sıralar:

- “Dale Call Formülü,
- Gunning Zorluk Göstergesi,
- Powers-Summer-Kearl Okunabilirlik Formülü,
- Flesch-Kincaid Okunabilirlik Formülü,
- Fry Okunabilirlik Grafiği,
- Coleman Okunabilirlik Formülü,
- Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü,
- SMOG Okunabilirlik Formülü,
- Ateşman Formülü.”¹⁷⁴

¹⁷¹ Turan Temur, *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*, (Danışman: Doç. Dr. Hayati Akyol), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002., s. 23.

¹⁷² Kemal Zeki Zorbaz, “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1),2007, s. 87-101.

¹⁷³ Ateşman’dan akt. Ömer Çiftçi, Mehmet Akif Çeçen ve Deniz Melanlıoğlu, “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, S. 22, Güz 2007, s. 206-219.

¹⁷⁴ Temur, Okunabilirlik, s. 174-177.

Yukarıdaki formüller –Ateşman’ınki hariç- Türkçe’ye uygun olmayabilir. Çünkü bu formüller ve ölçütler Türkçe’ye göre belirlenmemiştir. Türkçe’ye uygun 2 formül bulunmaktadır. Bunlar Ateşman’ın formülü ile Çetinkaya-Uzun formülleri-
dir.¹⁷⁵

Çetinkaya Ateşman’ın formülünün okunabilirlik, kelimelerdeki hecelerin uzunlukları ile cümlelerdeki kelime sayısına göre değerlendirildiğini aktarır. En zor metinde kelime uzunluğu ortalama 3.0 iken cümle uzunluğu 30 kelimedir. En kolay metinde kelime uzunluğu ortalama 2.2 iken cümle uzunluğu 4 kelimedir.¹⁷⁶ Formül aşağıdaki gibidir.

$$“O.S.=198.825-40x_1 - 2.610 x_2$$

x1= Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu

x2=Sözcük olarak ortalama tümce uzunluğu”¹⁷⁷

Bu formüle göre metinlerin okunabilirliklerinin sınıflandırılması şöyledir.

4. Tablo: Okunabilirlik Sayısı

Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Ateşman’dan akt. Çetinkaya, s. 61.

Çetinkaya, Ateşman’ın formülünü, formülü oluşturan temel istatistiksel çözümlerden bahsetmediği için eleştirmektedir. Ayrıca Ateşman bu formülü İngiliz-

Gökhan Çetinkaya, *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*, (Danışman: Doç. Dr. Leylâ Uzun), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010. s. 44-57.

¹⁷⁵ Alpaslan Okur ve Gökhan Arı, “6,7,8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği”, *İlköğretim Online*, 12(1), 2013, s. 202-226.

¹⁷⁶ Ateşman’dan akt. Çetinkaya, s. 60.

¹⁷⁷ Ateşman’dan akt., Çetinkaya, s. 60.

ce'den uyarladığı için formülün geçerliliğinin şüpheli olduğunu düşünmektedir.¹⁷⁸ Çetinkaya kendi oluşturduğu formülünde iki ölçüt kullanmıştır. Bunlar ortalama kelime uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğudur. Bu formüle göre yapılacak işlemler sırası şunlardır:

- Kelimeler sayılır.

Gel-git, O.T.U. gibi yapılarda kelime olarak ele alınır.

- Cümleler sayılır.
- Heceler sayılır.

Cm, 1918 gibi yapılar okudukları gibi sayılır.

Cm=4 hece

1918=7 hece

- Ortalama cümle uzunluğu bulunur.

O.T.U(Ortalama tümce uzunluğu)= $\frac{\text{Toplam kelime sayısı}}{\text{Toplam cümle sayısı}}$

- Ortalama kelime uzunluğu bulunur.

O.S.U.(Ortalama Sözcük uzunluğu)= $\frac{\text{Toplam hece sayısı}}{\text{Toplam kelime sayısı}}$

- Formül hesaplanır.

O.P. (Okunabilirlik Puanı)= $118,823-25,987 \times O.S.U - 0,971 \times O.T.U.$ ¹⁷⁹

Buna göre çıkacak sonuç şöyle değerlendirilir:

- 0-34 puan arası: 10,11 ve 12. sınıf düzeyinde ve okunabilirliğe göre engelli düzeyde;

- 35-50 puan arası: 8 ve 9. sınıflara uygundur. Okunabilirliğe göre eğitsel düzeyde yer alır.

- 51+ puan: 5,6 ve 7. sınıflar içindir. Okunabilirliğe göre bağımsız okuma düzeyindedir.¹⁸⁰

¹⁷⁸ age., s. 61.

¹⁷⁹ age., s. 92-94.

¹⁸⁰ age., s. 88.

III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan yöntemler ele alınmıştır. Bu çerçevede araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin (5-8. sınıflar) akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere nicel araştırmalar sayısal verilerin toplanıp analiz edilmesini amaçlar. Bu verilerle değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilir ve bu yolla genellemeler yapılır, tahminde bulunulur ve/veya nedensellik ilişkileri açıklanır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli ise herhangi bir grubun niteliklerini, özelliklerini tespit etmek için verilerin elde edilmesini amaçlayan çalışmalardır.¹⁸¹

Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki sınıflarda okuyan öğrencilerin toplam ne kadar kelime okudukları, okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri, toplam okuma hataları, okuma düzeyleri ve okuma hızı hedeflerine ulaşma durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla betimsel ve ilişkisel araştırma modellerinden yararlanılmıştır.

1. Betimsel Araştırma Modeli

Bu araştırma modeli herhangi bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlar. Özellikle eğitim alanında son derece yaygındır. Yine de tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü tespit edilen olgular arasındaki ilişkilerin analizi daha fazla detay gerektirebilir.¹⁸² Bunun için de 'İlişkisel Araştırma' kullanılabilir.

¹⁸¹ Şener Büyüköztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 17. bs. Ankara 2014, s.12-14.

¹⁸² age., s. 22-23.

2. İlişkisel Araştırma Modeli

Eğitim üzerinde yapılacak olan çalışmalar sadece betimlemeyi değil ilişkileri de açıklamak zorundadır. Araştırmacılar herhangi bir olguyu nedenleri ile birlikte tespit etmeyi isterler. Böylece araştırılan olgu daha net anlaşılabilir. Ayrıca ilişkilerin tespit edilmesi ile birlikte tahmin etmek de kolaylaşmaktadır. Bu şekilde ilişkileri inceleyen araştırmalara ‘İlişkisel Araştırma’ denir. Bu araştırma türünün en önemlileri korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleridir.¹⁸³

Bu araştırma korelasyonel araştırma türlerinden keşfedici korelasyonel araştırma türündedir. Keşfedici korelasyonel araştırmalar, değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini anlamaya yönelik yapılan araştırmalardır.¹⁸⁴ Bu araştırmada öğrencilerin okudukları toplam kelime sayılarının, okuma hızlarının, toplam okuma hatalarının, doğru okuma yüzdelerinin, okuma düzeylerinin ve okuma hızı hedeflerine ulaşma durumlarının hangi değişkenlerden ne kadar etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

B. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kars ili merkezinde yer alan 2 ortaokulda yürütülmüştür. Bu okullardan birisinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan birer sınıf, diğerinde 8. sınıflardan 2 sınıf olmak üzere 5, 6 ve 7. sınıflardan birer sınıfla çalışılmıştır.

Okulların seçiminde tesadüfi ve basit örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bir okul tesadüfi bir okul basit örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen okulun temsil gücü düşük olduğu için ikinci bir okulda da çalışma yapılmıştır. Basit örnekleme yolu ile seçilen okulda araştırmacının irtibatlı olduğu Türkçe öğretmeni bulunduğu için veri toplanması ve diğer aşamaların daha kolay gerçekleşeceği düşünülmüştür.

¹⁸³ age., s. 23.

¹⁸⁴ age. s. 16.

5. Tablo: Sınıf ve Cinsiyete Göre Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Cinsiyet	Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Erkek	Sayı	23	15	14	16	68
	Yüzde	%33,8	%22,1	%20,6	%23,5	%100,0
Kız	Sayı	31	17	21	20	89
	Yüzde	%34,8	%19,1	%23,6	%22,5	%100,0
Toplam	Sayı	54	32	35	36	157
	Yüzde	%34,4	%20,4	%22,3	%22,9	%100,0

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin sınıf ve cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Buna göre 157 kişiden oluşan çalışma grubunun 68'i erkek 89'u kız öğrencidir. 5. sınıflar tüm grubun % 34,4'ünü, 6. sınıflar % 20,4'ünü, 7. sınıflar % 22,3'ünü, 8. sınıflar % 22,9'unu oluşturmaktadır.

C. Verilerin Toplanması Süreci

1. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Öğrenci Bilgi Formunun Hazırlanması: Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile bazı değişkenlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan 'Öğrenci Bilgi Formu' alan dışı ve alan içinden uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve hazırlanmıştır. Bu amaçla öncelikle literatürde yapılmış olan benzer çalışmalardan yola çıkarak bir form hazırlanmış ve okuma alanında çalışma yapmış 2 uzmana ve alan dışından bir uzmana gösterilmiştir. Ardından formda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra okuma alanında çalışmış olan 2 uzmana ve yine Türkçe eğitimi alanında çalışma yapmış olan bir uzmana gösterilerek izin alınmak üzere Kars Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiştir. Millî Eğitim Müdürlüğünde uzmanlardan gelen bir itiraz üzerine "Okulun adı" maddesi çıkarılarak son hâli verilmiştir.

Öğrencilere Okutulacak Metinlerin Seçimi: Öğrencilere okutulacak olan 2 metin Millî Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitaplarından seçilmiştir. Metinler seçilirken Kars ilinde okutulmayan ders kitapları olmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları metinler kullanılmıştır. Bu metinler seçildik-

ten sonra Türkçe metinler için geliştirilmiş olan okunabilirlik puanı ile hesaplanarak 5,6 ve 7. sınıflara aynı ve 8. sınıfa ayrı olmak üzere 2 metin hazır hale getirilmiştir. Bu uygulama ile öğrencilere, seviyelerine uygun metinlerin verilmesi ve zor ya da kolay olmayan metinlerin uygulanması hedeflenmiştir.

5-7. sınıflar için kullanılan metin 590 hece, 249 kelime ve 51 cümleden oluşmaktadır. Çetinkaya'ya ait yöntem¹⁸⁵ ile yapılan hesaplamalar sonucunda 5,6 ve 7. sınıflar için kullanılan metnin puanı 52,52 olarak bulunmuştur. Bu metnin okunabilirlik düzeyi “Bağımsız Okuma Düzeyi”nde, eğitim düzeyi açısından ise “5,6 ve 7. Sınıf Düzeyi”ndedir.

8. sınıflarda kullanılan metin ise 638 hece, 230 kelime ve 21 cümleden oluşmaktadır. Aynı formülle hesaplandığında bu metnin puanı 36,128 olarak bulunmuştur. Bu metin okunabilirlik düzeyi olarak “Eğitsel Düzey”de, eğitim düzeyi olarak ise “8. ve 9. Sınıf Düzeyi”ndedir.

Verilerin Toplanması: Bu çalışmada toplanan veriler 2014-2015 öğretim yılının Ocak ayında elde edilmiştir.

Öğrencilere metinler okutulmadan önce gerekli hatırlatmalar yapılmıştır. Bu hatırlatmalar çerçevesinde hızlı ya da yavaş değil, uygun bir hızda ve noktalamalara dikkat ederek okumaları söylenmiş ve araştırmacı tarafından her sınıfa örnek okumalar yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olanların katılacağı söylenmiştir. Gönüllü olmayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Öğrencilerin metni okuması kamera yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Kameralardan çekilen öğrencilerin kayıtları ise kameranın başka yöne çevrilmesiyle yapılmıştır. Böylece öğrenciye uygun ve rahat olabileceği bir ortam hazırlanmıştır. Ses kayıt cihazı yerine kameranın kullanılması öğrencilerin bazı kelimelerde duyarak anlaşılmayan telaffuzlarını, dudaklarına da dikkat ederek doğru tespit etmeye yardımcıdır.

¹⁸⁵ Çetinkaya.

2. Verilerin Çözümlemesi

Akıcı Okuma Becerilerinin (Toplam Okunan Kelime Sayısı, Okuma Hızı Ve Doğru Okuma Yüzdesi) Hesaplanması: Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi sürecinde çekilen videolar araştırmacı tarafından izlenmiştir. Her sınıf en az 2 kere izlenmiş, bazı sınıflar 3'ten çok izlenerek kontrol edilmiştir. Öğrencilerin tekrar tekrar izlenmesi ile gözden kaçan kısımlar da tespit edilerek daha sağlıklı bir araştırma ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu süreçte öğrencilerin okudukları metinler üzerinde önceden gerekli hazırlıklar yapılmış ve öğrencilerin okumaları esnasında hesaplamalar bu metinler üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin her biri teker teker izlenerek ve videodaki süre de dikkate alınarak okunan kelime sayıları, hangi hatayı kaç kere yaptıkları ayrı ayrı kaydedilmiştir. Hatalar hesaplanırken, sadece okuma düzeyi belirlenirken sayılan hatalar tespit edilmiştir. Parmakla takip, sallanarak okuma gibi hatalar okuma yüzdesi ve doğru okuma hesaplanırken kullanılmadığı için dikkate alınmamıştır.

Okuma hızı hesaplanırken 1 dakikada okunan kelime sayısı üzerinden hesaplanmıştır. Bunun için öğrenciye 1 dakika verilmiş ve 1 dakika dolduğunda okuması durdurulmuştur. Geldiği son kelime sayılmış 'Okunan Toplam Kelime' olarak kaydedilmiştir. Bu okuma esnasında yapılan hatalar ise Akyol ve Rasinski'nin yönergeleri doğrultusunda hesaplanmıştır.¹⁸⁶ Buna göre her hata çeşidi ayrı ayrı kayıt altına alınmıştır. Ardından toplam hata sayısı toplam okunan kelime sayısından çıkarılarak 'Okuma Hızı' bulunmuştur. Rasinski'nin metodu ile de 'Doğru Okuma' düzeyleri tespit edilmiştir.¹⁸⁷ Bunun için izlenen yolu Rasinski şu şekilde tarif eder:

Doğru okunan kelime sayısı / Toplam okunan kelime sayısı= Çıkan sonuç

Çıkan sonuç ×100= Doğru okunan kelime düzeyi.

Düzelere göre okuma yüzdelerini ise şu şekilde belirtir:

%97-100 doğru= Bağımsız düzey

¹⁸⁶Akyol, s. 170-171.

Rasinski, Assessing, s. 8.

¹⁸⁷Rasinski, Effective, s. 4.

%90-96 doğru= Öğretimsel düzey

%90'dan az doğru= Endişe düzeyi.¹⁸⁸

D. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 20.0 paket programı ile yapılmıştır. Veriler öncelikle Excel programına girilmiş ardından SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Verilerin anlamlılık düzeyi 0.05 üzerinden değerlendirilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce her analiz için ayrı ayrı olacak şekilde parametrik testlerin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulunu sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Ardından bu koşulu sağlayanlar için Bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bilindiği üzere bağımsız gruplar t-testi iki farklı grubun aynı değişken üzerinde anlamlı farklılığının olup olmadığına bakmak için kullanılır.¹⁸⁹

Puanların normal dağılımı koşulu sağlanamayan durumlarda bağımsız gruplar t-testinde alternatif olarak Mann Whitney U testi, tek yönlü Anova'da ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık tespit edilmesi halinde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Betimsel istatistikler için ise SPSS 20.0 programında yer alan Frequence ve Crosstabs analizleri yapılmıştır. Ayrıca bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Basit Korelasyon analizine de yer verilmiştir.

E. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veri toplama aracına ait geçerlik güvenirlik aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci Bilgi Formu'nun düzenlenmesi aşamasında 1'i alan dışından olmak üzere, 2'si akıcı okuma alanında ve 1'i de Türkçe Eğitimi alanında çalışma yapmış 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Görüşler alındıktan sonra formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Formun

¹⁸⁸ Rasinski, Assesing, s. 6.

¹⁸⁹ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 19. bs. Ankara 2014, s. 39.

düzenlenmesi bittikten sonra 5. sınıf düzeyinde öğrencilere uygulanarak anlaşılma-
yan bir kısım olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından Kars Millî Eğitim Müdürlü-
ğü'ndeki uzmanlardan gelen bir itiraz üzerine bir madde çıkarılarak forma son şekli
verilmiştir.

Öğrencilere okutulacak olan metinler Talim Terbiye Kurulu'nun onayından
geçmiş ve çalışma grubunun bulunduğu ilde okutulmayan 5. sınıf Türkçe ders kitap-
larından seçilmiştir. Böylece öğrencilere ilk defa karşılaştıkları metinler sunularak
gerçek ölçümlere ulaşmak hedeflenmiştir. Metinlerin seçiminde Türkçe'ye uyarlan-
mış okunabilirlik puanına göre metinlerin düzeyleri tespit edilmiş ve hangi gruba
uygulanacağına karar verilmiştir. Okunabilirlik puanı hesaplanarak öğrencilere dü-
zeylerinin altında bir metin verilerek kolay bir okuma yapılmasının ya da düzeyleri-
nin üstünde bir metin verilerek zor bir okumaya sebep olmanın önüne geçilmiştir.

Öğrenci okuma becerilerini tespit etmek için her öğrenci kamera kaydına alın-
mıştır. Böylece öğrencileri tekrar tekrar izleme imkânı elde edilmiştir. Kamera kayıt-
larında her öğrenci en az 2 defa izlenmiştir. Böylece önceki tespitlerle yeni tespitler
karşılaştırılarak eksikler belirlenmiş ya da düzeltmeler yapılmıştır. Her öğrencinin 1
dakikada okuduğu toplam kelime sayısı tespit edilmiş, hangi hatayı kaç kere yaptığı
teker teker hesaplanmış ve toplam hata sayısı okunan toplam kelime sayısından çıkı-
larak okuma hızı bulunmuştur. Ardından doğru okunan kelime sayısı okunan top-
lam kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılmış ve doğru okuma yüzdesi hesaplan-
mıştır.

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında verilerden elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

A. Okunan Toplam Kelime Sayısı İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmında yer verilen “okunan toplam kelime sayısı” ile kastedilen öğrencilerin okuma hatalarının kelime sayısından çıkartılmadan hesaplanmış okuma hızıdır.

6. Tablo

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okudukları Toplam Kelime Sayısına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

Yaş	N	Ortalama sıra	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
11	50	63,15	18,891	3	.000*	11-13, 12-13, 13-14
12	37	76,05				
13	41	104,00				
14	29	74,14				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 6. Tablo’da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre yaşın artmasıyla birlikte okunan kelime sayısı da artmakta ancak 14 yaş düzeyinde gerileme görülmektedir. 11 yaş grubunda olan 50 öğrencinin sıra ortalaması 63,15; 12 yaşında olan 37 öğrencinin sıra ortalaması 76,05; 13 yaşında olan 41 öğrencinin sıra ortalaması 104,00’tür. 14 yaş grubundaki 29 öğrencinin sıra ortalaması ise 74,14’tür. Yaşlar arasında çıkan sıra farkının anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}: 18,891, p<.001$). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann

Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı fark, 13 yaş grubu lehine olmak üzere 11-13, 12-13 ve 13-14 yaş grupları arasındadır.

7. Tablo

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	68	111,00	23,94	155	-,842	.401
Kız	89	114,07	21,70			

p>.05

Öğrencilerin cinsiyete göre okudukları toplam kelime sayısına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları 7. Tablo'da gösterilmiştir. Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin okudukları toplam kelime sayısının ortalaması 111,00 ve standart sapma 23,94 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin okudukları toplam kelime sayısının ortalaması 114,07 iken standart sapma 21,70'tir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden ortalama 3 kelime daha çok okumaktadır ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t_{(155)}$: -,842, p>.05).

8. Tablo

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okunan Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p	Mann Whitney U
5	54	58,57	20,166	3	.000*	5-6, 5-7, 5-8, 7-8
6	32	87,83				
7	35	100,74				
8	36	80,65				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 8. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre 54 öğrenciden oluşan 5. sınıfların sıra ortalaması 58,57 ile en düşük seviyededir. En az okuyan 2. grup 36 kişiden oluşan 8. sınıflardır ve sıra ortalamaları da 80,65'tir. En iyi okuyan 2. sınıf düzeyi 6. sınıflardır. Çalışma grubunda yer alan 32 öğrencinin sıra ortalaması 87,83'tür. Okuduğu toplam kelime sayısı bakımından en iyi sıra ortalaması, 35 öğrenciden oluşan 7. sınıf öğrencilerine aittir (100,74). Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2_{(3)}: 20,166, p<.001$). Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 5. sınıflar diğer bütün sınıf düzeylerinden anlamlı ölçüde az okumuşlardır. 7. sınıflar ise hem 5. sınıflardan hem de 8. sınıflardan anlamlı ölçüde çok okumuşlardır.

9. Tablo

Öğrencilerin Geçmiş Sene Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Okunan Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Karne Notu	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p	Mann Whitney U
2	11	28,36	21,514	3	.000*	2-3, 2-4, 2-5, 4-5
3	19	75,13				
4	57	72,82				
5	70	93,04				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin geçmiş sene Türkçe dersi karne notlarına göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 9. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Türkçe dersi karne notu 2 olan 11 öğrencinin sıra ortalaması 28,36 ile en düşük düzeydedir. Notu 4 olan 57 öğrencinin ortalaması 72,82'dir. Notu 3 olan 19 öğrencinin ortalaması 4 olanlardan fazladır (75,13). En iyi ortalamaya sahip olan öğrenciler notu 5 olanlardır. 70 öğrencinin sıra ortalaması

93,04 olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki sıra ortalaması farkı anlamlıdır ($X^2_{(3)}$: 21,514, $p < .001$). Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına notu 2 olan öğrenciler diğer 3 gruptan da anlamlı düzeyde az okumuşlardır. Notu 5 olanlar ise 4 olanlardan anlamlı düzeyde okumuşlardır.

10. Tablo

Öğrencilerin Babalarının Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazarlık	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	149	80,10	11935,50	-1,313	.189
Hayır	8	58,44	467,50		
Toplam	157				

$p > .05$

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin babalarının okuryazarlık durumlarına göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 10. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre babası okuma-yazma bilmeyen 8 öğrencinin sıra ortalaması 58,44 iken babası okuma-yazma bilen 149 öğrencinin sıra ortalaması 80,10'dur. Görüleceği üzere babası okuma-yazma bilenlerin babası okuma-yazma bilmeyenlere göre daha çok okudukları ancak aradaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir (Z: -1,313, $p > .05$).

11. Tablo

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann Whitney U
1	58	71,22	8,538	3	.036*	1-3, 2-3
2	36	73,03				
3	34	98,44				
4	29	79,17				
Toplam	157					

*p<.05

1: Okumamış/İlkokul Terk/İlkokul Mezunu-

2:Ortaokul Mezunu-

3: Lise Mezunu-

4: Üniversite/Y.Lisans/Doktora

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 11. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre babası hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş ya da ilkokul mezunu olan 58 öğrencinin sıra ortalaması 71,22 ile en düşük seviyededir. Babası ortaokul mezunu olan 36 öğrencinin sıra ortalaması 73,03'tür. Babası lisans mezunu ya da daha üst düzey eğitim almış öğrencilerin sıra ortalaması 79,17 olarak tespit edilmiştir. En çok okuyan grup babası lise mezunu olan öğrencilerdir. 34 öğrenciden oluşan bu grubun sıra ortalaması 98,44'tür. Gruplar arası sıra farkı anlamlıdır ($X^2_{(3)}: 8,538, p<.05$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farkın kaynağı babası lise mezunu olanlarla babası ortaokul-ilkokul mezunu olanlar, ilkokulu terk etmiş ya da hiç okumamış olanların arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

12. Tablo

Öğrencilerin Annelerinin Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazarlık	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	131	82,95	10867,00	-2,447	.014*
Hayır	26	59,08	1536,00		
Toplam					

*p<.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin okuryazarlık durumlarına göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 12. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre anne okuma-yazma bilmeyen 26 öğrencinin sıra ortalaması 59,08'dir. Annesi okuma-yazma bilen 131 öğrencinin sıra ortalaması ise 82,95'tir. Görüleceği üzere annesi okuma-yazma bilenlerin annesi okuma-yazma bilmeyenlere göre daha çok okumuşlardır. Her iki grup arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Z: -2,447, p<.05). Buna göre öğrencilerin annelerinin okuma-yazma bilmesi, öğrencilerin okudukları toplam kelime sayısını etkilemektedir.

13. Tablo

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
1	84	71,04	6,495	3	.090
2	36	85,81			
3	25	94,98			
4	12	81,00			
Toplam	157				
p>.05					
1: Okumamış/İlkokul Terk/İlkokul Mezunu-			2:Ortaokul Mezunu-		
3: Lise Mezunu-			4: Üniversite/Y.Lisans/Doktora		

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 13. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre annesi hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş ya da ilkokul mezunu olan 84 öğrencinin sıra ortalaması 71,04 ile en düşük seviyededir. Annesi ortaokul mezunu olan 36 öğrencinin sıra ortalaması 85,81'dir. Annesi lisans mezunu ya da daha üst düzey eğitim almış öğrencilerin sıra ortalaması 81,00 olarak tespit edilmiştir. En çok okuyan grup annesi lise mezunu olan öğrencilerdir. 25 öğrenciden oluşan bu grubun sıra ortalaması 94,98'dir. Gruplar arası sıra farkı anlamsızdır ($X^2_{(3)}: 6,495, p>.05$). Annesi lise mezunu olan öğrenciler tüm gruplardan daha çok kelime okumuştur.

14. Tablo

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
1000 TL'den az	53	74,88	,251	2	.882
1000-3000 TL	78	78,72			
3000 TL'den çok	22	76,00			
Toplam	153				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 14. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre alt düzey gelir grubunda 53 öğrenci yer almaktadır ve bu öğrencilerin sıra ortalaması da 74,88'dir. Orta düzey gelir grubunda yer alan 78 öğrencinin sıra ortalaması da 78,72'dir. Üst düzey gelir grubundaki 22 öğrencinin sıra ortalaması 76,00 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (X²₍₂₎: ,251, p>.05).

15. Tablo

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Süresi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
30 dk.'dan az	36	79,78	,166	2	.920
30-60 dk.	87	77,21			
60 dk'dan çok	33	80,52			
Toplam	156				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 15. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir günde 30 dakikadan az okuma yapan 36 öğrencinin sıra ortalaması 79,78'dir. 30-60 dakika okuyan 87 öğrencinin sıra ortalaması ise 77,21'dir. Bir günde 1 saatten çok okuyan öğrencilerin sıra ortalaması en iyi düzeydedir ve 80,52'dir. Ancak gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(2)}: ,166, p>.05$).

16. Tablo

Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayılarına Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p
0-5	23	59,61	5,691	2	.058
6-20	83	78,77			
21+	50	86,74			
Toplam	156				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 16. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir yılda hiç kitap okumayan ya da en fazla 5 kitap okuyan 23 öğrencinin sıra ortalaması 59,61'dir. Bir yılda 6-20 kitap okuyan 83 öğrencinin sıra ortalaması 78,77'dir. 21'den çok kitap okuyan 50 öğrencinin sıra ortalaması ise 86,74'tür. Gruplar arası sıra ortalaması farkı anlamsızdır ($X^2_{(2)}: 5,691, p>.05$). Buna göre bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça okunan toplam kelime sayısı da artmaktadır. Ancak bu artış anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

17. Tablo

Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Okudukları Toplam Kelime Sayılarına İlişkin
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Sebebi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann-Whitney U
1	7	77,14	14,015	3	.003*	3-4
2	19	77,18				
3	84	90,46				
4	47	59,52				
Toplam	157					

*p<.05

1: Öğretmen/anne-baba isteği

2: Kişisel Gelişim

3:Okumayı Sevmek

4:Derslere Katkı

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma sebeplerine göre okudukları toplam kelime sayılarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 17. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmeni ya da anne-babası istediği için okuyan 7 öğrencinin sıra ortalaması 77,14'tür. Kişisel gelişim için okuyan 19 öğrencinin sıra ortalaması da 77,18'dir. Bu iki grup birbirine yakın seviyede okumuştur. Okumayı sevdiği için okuyan 84 öğrencinin sıra ortalaması da 90,46 ile en üst düzeydedir. Derslere katkısı için okuyan 47 öğrencinin sıra ortalaması ise 59,52'dir. Gruplar arası fark anlamlı düzeydedir (X²₍₃₎: 14,015, p<.01). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre okumayı sevdiği için okuyanlar ile derslere katkısı için okuyanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer iki grup arasında ise büyük benzerlik vardır.

B. Okuma Hızı İle İlgili Bulgular

Bu kısımda okuma hızı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bilindiği üzere okuma hızı, okunan toplam kelime sayısından okuma hatalarının çıkarılması ile elde edilir.

18. Tablo

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	N	Ortalama sıra	X^2	Sd	p	Mann Whitney U
11	50	62,32	20,226	3	.000*	11-13, 12-13, 13-14
12	37	77,11				
13	41	104,66				
14	29	73,90				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre okuma hızlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 18. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşları ile okuma hızlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2_{(3)}$: 20,226, p<.001). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 11-13, 12-13 ve 13-14 yaş grupları arasında 13 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yaş faktörünün okuma hızını etkilediği görülmektedir ancak 14 yaş grubunda düşüş yaşanmaktadır. Bu düşüş, 14 yaş grubunun kendi seviyesindeki metni zor bulmasından kaynaklanıyor olabilir.

19. Tablo

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Kız	89	83,32	7415,50	-1,362	.173
Erkek	68	73,35	4987,50		
Toplam	157				

p>.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hızlarına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları 19. Tablo'da gösterilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında okuma hızı açısından anlamlı fark yoktur (Z: -1,362, p>.05). Çıkan sonuçlara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre ortalama 9,97 kelime daha hızlı okumaktadırlar. Ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir.

20. Tablo

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann Whitney U
5	54	58,81	19,705	3	.000*	5-6, 5-7, 5-8,7-8
6	32	86,22				
7	35	100,90				
8	36	81,58				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuma hızlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 20. Tablo'da gösterilmiştir. Buna göre sınıf düzeyi ile okuma hızı sıra

ortalamları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2_{(3)}$: 19,705, $p<.001$). Sınıf düzeyi arttıkça okuma hızı sıra ortalamasının da arttığı ancak 8. sınıf düzeyinde düşüş yaşandığı görülmektedir. Okuma hızı sıra ortalaması en düşük olan grup 5. sınıflar iken sırasıyla 8,6 ve 7. sınıflar takip etmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı fark 5. sınıflar aleyhine olmak üzere 5-6, 5-7, 5-8. sınıflar ve 8. sınıflar aleyhine olmak üzere 7-8. sınıflar arasındadır.

21. Tablo

Öğrencilerin Geçmiş Dönem Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Karne Notu	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p	Mann Whitney U
2	11	28,36	23,842	3	.000*	2-3, 2-4, 2-5, 4-5
3	19	72,45				
4	57	71,70				
5	70	94,68				
Toplam	157					

* $p<.001$

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin geçmiş dönem Türkçe dersi karne notlarına göre okuma hızlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 21. Tablo'da gösterilmiştir. Türkçe dersi karne notu 2 olan 11 öğrencinin okuma hızı diğer gruplardan oldukça düşük düzeydedir (28,36). Notu 3 olan 19 öğrencinin sıra ortalaması 72,45'tir. Notu 4 olan 57 öğrencinin sıra ortalaması ise 71,70'tir. Notu 5 olan öğrenciler en iyi okuma hızına sahip öğrencilerdir. Bu öğrencilerin sıra ortalaması 94,68'dir. Değişik not gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeydedir ($X^2_{(3)}$: 23,842, $p<.001$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre notu 2 olan öğrenciler diğer tüm öğrencilerden anlamlı derecede yavaş okumuşlardır. Notu 5 olan öğrenciler ise her öğrenci

grubundan daha iyi okumuştur ancak anlamlı farklılık sadece 2-5, 4-5 grupları arasındadır.

22. Tablo

Öğrencilerin Babalarının Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazarlık	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	149	80,33	11968,50	-1,577	.115
Hayır	8	54,31	434,50		
Toplam	157				

p>.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin babalarının okuryazarlık durumlarına göre okuma hızlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 22. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre, babası okuma-yazma bilenlerle bilmeyenlerin okuma hızları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Z:-1,577, p>.05). Babası okuryazar olan 149 öğrencinin 80,33 sıra ortalamasına sahip olduğu, okuryazar olmayan öğrencilerin ise 54,31 sıra ortalamasına sahip olduğu ancak bu farkın anlamsız olduğu görülmektedir.

23. Tablo

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p	Mann Whitney U
1	58	70,00	11,269	3	.010*	1-3, 2-3
2	36	71,29				
3	34	100,93				
4	29	80,86				
Toplam	157					

*p<.05

1: Okumamış/İlkokul Terk/İlkokul Mezunu

2:Ortaokul Mezunu

3: Lise Mezunu

4: Üniversite/Y.Lisans/Doktora

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okuma hızlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 23. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre babası hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş ya da ilkokuldan mezun olan öğrenci sayısı 58'dir ve bu öğrencilerin sıra ortalaması 70,00'tir. Babası ortaokul mezunu olanların sayısı 36'dır ve sıra ortalaması da 71,29'dur. Babası lise mezunu olan 34 kişinin sıra ortalaması 100,93'tür. Babası üniversite mezunu, yüksek lisans ya da doktora yapmış olan 29 öğrencinin sıra ortalaması da 80,86'dır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okuma hızları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($X^2_{(3)}$: 11,269, p<.05). Mann Whitney U testi sonuçlarına göre aradaki anlamlı fark babası lise mezunu olanlar lehine olmak üzere lise mezunu- ilkokul mezunu, ilkokulu terk etmiş ya da hiç okumamışlar ile lise mezunu-ortaokul mezunu grupları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

24. Tablo

Öğrencilerin Annelerinin Okuryazarlık Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazarlık	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	131	83,29	10910,50	-2,652	.008*
Hayır	26	57,40	1492,50		
Toplam					

* p<.01

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin okuryazarlık durumlarına göre okuma hızlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 24. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre, annesi okuryazar olan 131 öğrencinin sıra ortalaması 83,29 iken annesi okuryazar olmayan 26 öğrencinin sıra ortalaması 57,40'tır. İki grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (Z: -2,652, p<.01). Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinin okuma-yazma bilmesi öğrencilerin okuma hızlarına oldukça etki etmektedir.

25. Tablo

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
1	84	71,29	5,944	3	.114
2	36	84,97			
3	25	94,18			
4	12	83,46			
Toplam	157				

p>.05

1: Okumamış/İlkokul Terk/İlkokul Mezunu

2: Ortaokul Mezunu

3: Lise Mezunu

4: Üniversite/Y.Lisans/Doktora

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre okuma hızları sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 25. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre annesi hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş ya da ilkokul mezunu olan 84 öğrencinin sıra ortalaması 71,29'dur. Annesi ortaokul mezunu olan 36 öğrencinin sıra ortalaması 84,97, lise mezunu olan 25 öğrencinin sıra ortalaması 94,18 ve üniversite mezunu ya da daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan 12 öğrencinin sıra ortalaması ise 83,46'dır. Gruplar arasındaki sıra farkı anlamsızdır ($X^2_{(3)}: 5,944, p>.05$). Analiz sonuçlarına göre annesinin eğitim düzeyi en düşük olan öğrencilerin okuma hızları sıra ortalamaları da en düşük seviyededir. Annesi lise mezunu olan öğrenciler en iyi okuma hızı sıra ortalamasına sahipken bu grubu sırasıyla annesi ortaokul mezunu olanlar, üniversite ya da daha yüksek eğitim düzeyine sahip olanlar ve ilkokul mezunu olan, ilkokulu terk etmiş ya da hiç okumamış olanlar gelmektedir.

26. Tablo

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p
1000 TL'den az	53	72,56	,835	2	.659
1000-3000 TL	78	79,03			
3000 TL'den çok	22	80,52			
Toplam	153				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre okuma hızları sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 26. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre gelir düzeyi 1000 TL'den az olan öğrenci sayısı 53'tür ve okuma hızı sıra

ortalaması 72,56'dır. Bu grup en düşük okuma hızı sıra ortalamasına sahiptir. Aylık geliri 1000-3000 TL arasında olan 78 öğrencinin okuma hızı sıra ortalaması ise 79,03'tür. Aylık geliri 3000 TL'den çok olan 22 öğrencinin okuma hızı sıra ortalaması 80,52'dir. Gelir düzeyi arttıkça okuma hızı da artmış ancak gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır ($X^2_{(2)}: ,835, p>.05$). 4 öğrencinin ailesinin aylık gelir düzeyi bilinmemektedir.

27. Tablo

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Süresi	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p
30 dk.'dan az	36	78,47	,225	2	.894
30-60 dk.	87	77,30			
60 dk'dan çok	33	81,68			
Toplam	156				

$p>.05$

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre okuma hızı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 27. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre günde hiç okumayan ya da en fazla 30 dakika kitap okuyan 36 öğrencinin okuma hızı sıra ortalaması 78,47'dir. 1 günde 30-60 dakika arası okuyan öğrenci sayısı 87'dir ve bu grubun okuma hızı sıra ortalaması 77,30'dur. 1 günde 60 dakikadan fazla kitap okuyan 33 öğrencinin okuma hızı sıra ortalaması da 81,68'dir. Tablodan çıkan sonuçlara günlük okuma süresi en çok olan grup en iyi okuma hızı sıra ortalamasına sahiptir. Buna göre okuma süresi farklı olan gruplar arasındaki okuma hızı sıra ortalaması farkı anlamlı düzeyde değildir ($X^2_{(2)}: ,225, p>.05$).

28. Tablo

Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal

Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p	Mann Whitney U
0-5 kitap	23	57,46	7,346	2	.025*	0-5/6-20, 0-5/21+
6-20 kitap	83	78,43				
21+ kitap	50	88,30				
Toplam	156					

*p<.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre okuma hızı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 28. Tablo'da gösterilmiştir. Bir yılda hiç kitap okumayan ya da en fazla 5 kitap okuyan öğrenci sayısı 23'tür ve okuma hızı sıra ortalaması 57,46'dır. Bir yılda 6-20 kitap okuyan 83 öğrencinin okuma hızı sıra ortalaması 78,43'tür. Bir yılda 21'den fazla kitap okuyan 50 öğrencinin okuma hızı sıra ortalaması ise 88,30'dur. Analiz sonuçlarına göre bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça okuma hızı da artmaktadır ($X^2_{(2)}: 7,346, p<.05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı fark 0-5 arası kitap okuyanlar aleyhine olmak üzere 0-5/6-20 ile 0-5/21+ grupları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır

29. Tablo

Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Sebebi	N	Ortalama sıra	χ^2	sd	p	Mann Whitney U
1	7	78,36	13,572	3	.004*	3-4
2	19	79,66				
3	84	89,88				
4	47	59,38				
Toplam	157					

*p<.01

1: Öğretmen/anne-baba isteği

2: Kişisel Gelişim

3: Okumayı sevmek

4: Derslere katkı

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma sebeplerine göre okuma hızı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 29. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre okuma hızı sıra ortalaması en düşük olan grup derslere katkısı için okuyan öğrencilerdir ve 59,38 sıra ortalamasına sahiptir. Ardından öğretmen/anne-baba isteği için okuyan 7 öğrencinin sıra ortalaması da 78,36'dır. Kişisel gelişim için okuyan 19 öğrencinin sıra ortalaması 79,66'dır. En yüksek ortalamaya sahip olan grup okumayı sevdiği için okuyan öğrencilerdir. Bu grupta yer alan 84 öğrencinin sıra ortalaması 89,88'dir. Gruplar arası sıra ortalaması anlamlı düzeyde farklıdır ($\chi^2_{(3)}$: 13,572, p<.01). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre aradaki anlamlı fark, okumayı sevdiği için okuyanlar lehine okumayı sevdiği için okuyanlar ile derslere katkısı olması için okuyan öğrenciler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

30. Tablo

Öğrencilerin Okuma Yüzdeliğindeki Gruplarına Göre Okuma Hızlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann-Whitney U
Bağımsız Düzey	11	109,73	50,494	2	.000*	Eğitimsel-Endişe, Bağımsız-Endişe
Eğitimsel Düzey	90	96,61				
Endişe Düzeyi	56	44,66				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma yüzdeliğindeki gruplarına göre okuma hızı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 30. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre bağımsız düzeyde yer alan 11 öğrencinin sıra ortalaması 109,73'tür. Eğitimsel düzeyde yer alan 90 öğrencinin sıra ortalaması ise 96,61'dir. Endişe düzeyindeki 56 öğrencinin sıra ortalaması 44,66 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki fark anlamlıdır (X²₍₂₎: 50,494, p<.001). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farkın kaynağı endişe düzeyindeki öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarındaki farktan kaynaklanmaktadır.

C. Doğru Okuma Yüzdeleri ile İlgili Bulgular

Bu kısımda doğru okuma yüzdeleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Doğru okuma yüzdesi, okuma hızının okunan toplam kelime sayısına bölünüp yüz ile çarpılmasıyla elde edilir.

31. Tablo

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi
Sonuçları

Yaş	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
11	50	68,29	6,584	3	.086
12	37	77,46			
13	41	92,76			
14	29	79,98			
Toplam	157				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 31. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre yaş arttıkça doğru okuma yüzdesi artmaktadır ancak 14 yaş grubunda düşüş yaşanmaktadır. Tabloya göre 11 yaş grubunda olan 50 öğrencinin doğru okuma yüzde ortalaması 68,29 ile en düşük seviyededir. 12 yaş grubunda yer alan 37 öğrencinin doğru okuma yüzde ortalaması 77,46'dır. 13 yaş grubundaki 41 öğrencinin doğru okuma yüzde ortalaması 92,76 ile en yüksek seviyededir. 14 yaş grubundaki 29 öğrencide bu oran 12 yaş grubuna yaklaşarak 79,98 olmuştur. Gruplar arası fark anlamsızdır ($X^2_{(3)}: 6,584, p>.05$).

32. Tablo

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Erkek	68	68,34	4647,00	-2,568	.010*
Kız	89	87,15	7756,00		
Toplam	157				

* p<.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 32. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre 68 erkek öğrencinin sıra ortalaması 68,34 iken 89 kız öğrencinin sıra ortalaması ise 87,15'tir. Cinsiyet grupları arasındaki bu sıra ortalaması farkı anlamlı düzeydedir (Z: -2,568, p<.05). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az oranda hata yaptıkları görülmektedir.

33. Tablo

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
5	54	66,48	7,325	3	.062
6	32	79,95			
7	35	84,73			
8	36	91,36			
Toplam	157				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 33. Tablo'da gösterilmiştir. 5. sınıfta okuyan 54 öğrencinin doğru okuma yüzdelerinin sıra ortalaması 66,48'dir. En düşük ortalamaya sahip olan grup 5. sınıflardır. 6. sınıfta okuyan 32 öğrencinin sıra ortalaması 79,95'tir. 7. sınıftaki 35 öğrencinin ortalaması 84,73 iken 8. sınıftaki 36 öğrencinin sıra ortalaması ise 91,36'dır. Görüldüğü üzere sınıf düzeyi arttıkça doğru okuma yüzdesi de artmaktadır. Ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir ($X^2_{(3)}: 7,325, p>.05$).

34. Tablo

Öğrencilerin Geçmiş Sene Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Not	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p	Mann Whitney U
2	11	41,77	20,516	3	.000*	2-4, 2-5, 3-5, 4-5
3	19	66,16				
4	57	70,01				
5	70	95,66				
Toplam	157					

*p<.001

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin geçmiş sene Türkçe dersi karne notuna göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 34. Tablo'da gösterilmiştir. Türkçe dersi karne notu 2 olan 11 öğrencinin doğru okuma yüzdelerine ait sıra ortalamaları 41,77 ile en düşük seviyededir. Notu 3 olan 19 öğrencinin sıra ortalaması 66,16'dır. Notu 4 olan 57 öğrencinin doğru okuma yüzdesi sıra ortalamaları 70,01 ve notu 5 olan 70 öğrencinin sıra ortalaması da 95,66'dır. Not grupları arasındaki fark anlamlı düzeydedir ($X^2_{(3)}: 20,516, p<.001$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre notu 2 olanlar aleyhine olmak üzere 2-4, 2-5 ve notu 5 olanlar lehine olmak üzere 3-5 ve 4-5 grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Notu 5 olanların diğer tüm not gruplarından anlamlı düzeyde iyi okudukları görülmektedir.

35. Tablo

Öğrencilerin Babalarının Okuryazarlık Durumlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin
Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	149	80,63	12014,00	-1,940	.052
Hayır	8	48,63	389,00		
Toplam	157				

p>.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin babalarının okuryazarlık durumlarına göre doğru okuma yüzdelere ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 35. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre babası okuma-yazma bilmeyen 8 öğrencinin sıra ortalaması 48,63 iken babası okuma-yazma bilen 149 öğrencinin sıra ortalaması 80,63'tür. 2 grup arasında fark olmasına rağmen anlamlı düzeyde değildir (Z: -1,940, p>.05). Buna göre babası okuma-yazma bilen öğrencilerin daha az hata ile okudukları ancak arada anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

36. Tablo

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann Whitney U
1	58	64,99	17,196	3	.001*	1-3, 1-4, 2-3
2	36	71,39				
3	34	102,97				
4	29	88,36				
Toplam	157					

*p<.01

1: Okumamış/İlkokul Terk/İlkokul Mezunu

2: Ortaokul Mezunu

3: Lise Mezunu

4: Üniversite/Y.Lisans/Doktora

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre doğru okuma yüzdesi sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 36. Tablo'da verilmiştir. Babası hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş ya da ilkokuldan mezun olan 58 öğrencinin doğru okuma yüzdesi sıra ortalaması 64,99 ile en düşük seviyededir. Babası ortaokul mezunu olan 36 öğrencinin sıra ortalaması 71,39'dur. Ardından babası üniversite mezunu, yüksek lisans ya da doktora yapmış öğrenci sayısı 29'dur. Bu öğrencilerin sıra ortalaması ise 88,36'dır. Babası lise mezunu olan öğrenciler 34 kişidir ve sıra ortalamaları 102,97'dir. En başarılı öğrenci grubu babası lise mezunu olan gruptur. Gruplar arasındaki fark anlamlı düzeydedir ($X^2_{(3)}: 17,196, p<.01$). Mann-Whitney U testine göre aradaki anlamlı farkın kaynağı 1-3, 1-4 ve 2-3. gruplar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

37. Tablo

Öğrencilerin Annelerinin Okuryazarlık Durumlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelere İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazarlık	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	131	83,05	10880,00	-2,507	.012*
Hayır	26	58,58	1523,00		
Toplam					

*p<.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin okuryazarlık durumlarına göre doğru okuma yüzdelere ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 37. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre, annesi okuryazar olan 131 öğrencinin sıra ortalaması 83,05 iken annesi okuma-yazma bilmeyen 26 öğrencinin sıra ortalaması 58,58'dir. İki grup arasındaki fark anlamlıdır (Z: -2,507, p<.05).

38. Tablo

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin

Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim düzeyi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
1	84	72,30	5,846	3	.119
2	36	79,82			
3	25	90,58			
4	12	99,29			
Toplam	157				
p>.05					

1: Okumamış/İlkokul Terk/İlkokul Mezunu

2:Ortaokul Mezunu

3: Lise Mezunu

4: Üniversite/Y.Lisans/Doktora

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 38. Tablo'da verilmiştir. Annesi ilkokul mezunu, ilkokulu terk etmiş ya da hiç okumamış 84 öğrencinin sıra ortalaması 72,30; annesi ortaokul mezunu 36 öğrencinin sıra ortalaması 79,82; annesi lise mezunu 25 öğrencinin sıra ortalaması da 90,58'dir. Annesinin eğitim düzeyi üniversite ya da daha yüksek olanlar en iyi sıra ortalamasına sahip gruptur (99,29). Gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2_{(3)}: 5,846, p>.05$). Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak okumada yapılan hata yüzdeleri de azalmaktadır. Ancak bu ters orantı anlamlı düzeyde değildir.

39. Tablo

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bölüm	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann Whitney U
1000 TL'den az	53	67,27	6,697	2	.035*	1000'den az-3000'den çok
1000-3000 TL	78	78,22				
3000 TL'den çok	22	96,09				
Toplam	153					

*p<.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 39. Tablo'da gösterilmiştir. Alt gelir grubunda yer alan 53 öğrencinin sıra ortalaması 67,27; orta düzey gelir grubunda yer alan 78 öğrencinin sıra ortalaması 78,22; üst düzey gelir grubunda yer alan 22 öğrencinin sıra ortalaması ise 96,09'dur. Tabloda da görüleceği üzere gelir düzeyi arttıkça okuma yapılan hata oranı düşmektedir. Alt gelir grubu ile üst gelir grubu arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır (X²₍₂₎: 6,697, p<.05).

40. Tablo

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Süre	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
0-30 dk.	36	79,64	,044	2	.978
30-60 dk.	87	78,47			
60+ dk.	33	77,35			
Toplam	156				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 40. Tablo'da gösterilmiştir. Bir günde en faz-

la 30 dakika okuyan ya da hiç okumayan 36 öğrencinin sıra ortalaması 79,64; 30-60 dakika arası okuyan 87 öğrencinin sıra ortalaması 78,47 ve 60 dakikadan çok okuyan 33 öğrencinin sıra ortalaması 77,35'tir. Öğrencilerin okuma sürelerine bağlı olarak yaptıkları hata oranlarının azalmadığı, gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}: ,044, p>.05$).

41. Tablo

Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p
0-5	23	65,09	4,816	2	.090
6-20	83	76,07			
21+	50	88,70			
Toplam	156				

$p>.05$

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin bir yılda okudukları toplam kitap sayısına göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 41. Tablo'da verilmiştir. Hiç kitap okumayan ya da en fazla 5 kitap okuyan 23 öğrencinin sıra ortalaması 65,09 olarak bulunmuştur. 6-20 kitap arasında okuyan 83 öğrencinin sıra ortalaması 76,07 ve 21'den fazla okuyan 50 öğrencinin sıra ortalaması da 88,70'dir. Analiz sonuçlarına göre bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça doğru okuma yüzdesi de artmakta ancak gruplar arasında anlamlı bir fark meydana gelmemektedir ($X^2_{(2)}: 4,816, p>.05$).

42. Tablo

Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Kruskal

Wallis H Testi Sonuçları

Sebep	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
1	7	79,14	5,870	3	.118
2	19	88,05			
3	84	84,33			
4	47	65,80			
Toplam	157				
p>.05					

1: Öğretmen/anne-baba isteği

2: Kişisel Gelişim

3: Okumayı sevmek

4: Derslere katkı

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma kitap okuma sebeplerine göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 42. Tablo'da gösterilmiştir. Buna göre en düşük seviyede doğru okuma yüzdesine sahip olan grup derslere katkısı olması için okuyanlar olmuştur. Bu grubun sıra ortalaması 65,80'dir. Ardından öğretmen/anne-baba isteği ile okuyan 7 öğrenci gelmektedir ve bu grubun sıra ortalaması 79,14'tür. En iyi okuyan 2. grup 84,33 ortalama ile okumayı sevdiği için okuyan 84 öğrenci olmuştur. En az hata oranı ile okuyanlar ise 19 öğrencinin olduğu kişisel gelişim için okuyanlardır. Bu grubun sıra ortalaması 88,05'tir. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($X^2_{(3)}: 5,870, p>.05$).

43. Tablo

Öğrencilerin Okuma Hızı Hedefine Ulaşıp Ulaşmama Durumlarına Göre Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Durum	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Ulaşmış	73	100,38	7328,00	-5,494	.000*
Ulaşmamış	84	60,42	5075,00		
Toplam	157				

*p<.001

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşmama durumlarına göre doğru okuma yüzdelerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 43. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre okuma hızı hedefine ulaşmış 73 öğrencinin sıra ortalaması 100,38'dir. Okuma hızı hedefine ulaşamamış 84 öğrencinin sıra ortalaması 60,42'dir. 2 grup arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (Z: -5,494, p<.001). Buna göre kendi seviyesindeki okuma hızına ulaşmış öğrenciler, ulaşamamış öğrencilerden anlamı düzeyde daha az oranda hata yapmaktadır. Okuma hızı iyi olan öğrencilerin az hata yaptıkları söylenebilir.

D. Toplam Okuma Hataları İle İlgili Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin okurken yapmış oldukları okuma hatalarının toplamı ile ilgili analiz bulgularına yer verilmiştir.

44. Tablo

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Sonuçları

Yaş	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
11	50	85,28	2,032	3	,566
12	37	79,16			
13	41	71,68			
14	29	78,31			
Toplam	157				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre toplam okuma hatalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 44. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 11 yaş grubundaki öğrencilerin toplam okuma hatalarına ait sıra ortalamaları 85,28dir. 12 yaşındaki 37 öğrencinin sıra ortalaması 79,16; 13 yaşındaki 41 öğrencinin sıra ortalaması 71,68'dir. 14 yaş grubundaki 29 öğrencinin sıra ortalaması ise 78,31 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($X^2_{(3)}: 2,032, p>.05$). Buna göre en az hata yapan yaş grubunun 13 olduğu, bu yaş grubunu da sırasıyla 14, 12 ve 11 yaş gruplarının takip ettiği görülmüştür.

45. Tablo

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Erkek	68	89,46	6083,00	-2,525	.012*
Kız	89	71,01	6320,00		
Toplam	157				

*p<.05

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplam okuma hatalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 45. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre erkek öğrencilerin toplam okuma hatalarına ait sıra ortalamaları 89,46 iken kız öğrencilerin sıra ortalamaları 71,1'dir. İki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur ($Z: -2,525$, $p < .05$). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir.

46. Tablo

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama sıra	X^2	sd	p
5	54	84,33	3,134	3	,371
6	32	81,19			
7	35	80,50			
8	36	67,60			
Toplam	157				

$p > .05$

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre toplam okuma hatalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 46. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 54 öğrenciden oluşan 5. sınıfların sıra ortalaması 84,33 ile en zayıf düzeydedir. 32 öğrencinin bulunduğu 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalaması ise 81,19'dur. 7. sınıf düzeyindeki 35 öğrencinin sıra ortalaması 80,50 ve 8. sınıftaki 36 öğrencinin sıra ortalaması da 67,60'tır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($X^2_{(3)}: 3,134$, $p > .05$). Buna göre en çok okuma hatası yapan sınıf düzeyleri sırasıyla 5,6,7 ve 8. sınıflardır. Gruplar arası anlamlı fark olmamasına rağmen sınıf düzeyinin yükselmesiyle okuma hatasının azaldığı görülmüştür.

47. Tablo

Öğrencilerin Geçmiş Sene Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Not	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p	Mann-Whitney U
2	11	98,36	12,105	3	.007*	2-5, 3-5,4-5
3	19	95,16				
4	57	86,41				
5	70	65,54				
Toplam	157					

*p<.01

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin geçmiş sene Türkçe dersi karne notlarına göre toplam okuma hatalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 47. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre geçmiş sene Türkçe dersi karne notu 2 olan 11 öğrencinin sıra ortalaması 98,36; 3 olan 19 öğrencinin sıra ortalaması 95,16; 4 olan 57 öğrencinin 86,41 ve 5 olan 70 öğrencinin 65,54'tür. Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (X²₍₃₎: 12,105 p<.01). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Türkçe dersi karne notu 5 olan öğrenciler diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az hata ile okumuşlardır. En çok hata yapan not grupları sırası ile 2,3,4 ve 5'tir.

48. Tablo

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Süresi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
0-30 dk.	36	79,06	,038	2	.981
30-60 dk.	87	77,89			
60+ dk	33	79,50			
Toplam	156				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre toplam okuma hatalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 48. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir günde hiç kitap okumayan ya da en fazla 30 dakika kitap okuyan 36 öğrencinin sıra ortalaması 79,06; günde 30-60 dakika arasında okuyan 87 öğrencinin sıra ortalaması 77,89 ve 60 dakikadan çok okuyan 33 öğrencinin sıra ortalaması da 79,50'dir. Gruplar arasında anlamlı fark yoktur ($X^2_{(2)}: ,038 p>.05$). Test sonuçlarına göre günlük kitap okuma süresi arttıkça ya da azaldıkça okuma hatası sayısında ciddi bir değişiklik olmamaktadır.

49. Tablo

Öğrencilerin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
0-5	23	86,54	3,314	2	.191
6-20	83	81,86			
21+	50	69,22			
Toplam	156				

p>.05

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin bir yılda okudukları toplam kitap sayısına göre toplam okuma hatalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 49. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir yıl boyunca hiç kitap okumayan ya da en fazla 5 kitap okuyan 23 öğrencinin sıra ortalaması 86,54; 6-20 arasında kitap okuyan 83 öğrencinin sıra ortalaması 81,86 ve 21'den çok okuyan 50 öğrencinin sıra ortalaması da 69,22'dir ($X^2_{(2)}: 3,314, p>.05$). Buna göre bir yılda okuduğu kitap sayısı en az olan öğrenciler en çok okuma hatası yapan öğrencilerdir. Okunan kitap sayısı arttıkça toplam okuma hatası da azalmaktadır ancak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır.

50. Tablo

Öğrencilerin Kitap Okuma Sebeplerine Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Sebebi	N	Ortalama sıra	X ²	sd	p
1	7	76,21	2,388	3	,496
2	19	69,16			
3	84	77,18			
4	47	86,64			
Toplam	157				
p>.05					
1: Öğretmen/anne-baba isteği		2: Kişisel Gelişim			
3: Okumayı Sevmek		4: Derslere Katkı			

Tek faktörlü ANOVA testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma sebeplerine göre toplam okuma hatalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları 50. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir kitabı öğretmeni ya da anne-babası istediği için okuyan 7 öğrencinin sıra ortalaması 76,21; kişisel gelişim için okuyan 19 öğrencinin sıra ortalaması 69,16; okumayı sevdiği için okuyan 84 öğrencinin sıra ortalaması 77,18 ve derslere katkısı için okuyan 47 öğrencinin sıra ortalaması da 86,64'tür. Gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(3)}: 2,388$ p>.05). Buna göre en çok hata yapan gruplar sırasıyla derslere katkısı için okuyanlar, okumayı sevdiği için okuyanlar, öğretmen/anne-baba istediği için okuyanlar ve kişisel gelişim için okuyanlardır. Ancak hata sayısında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

51. Tablo

Toplam Okuma Hatası İle Okuma Hızı Arasındaki Korelasyon Analizi

	Okuma Hatası	Okuma Hızı	\bar{X}	Ss
Okuma Hatası	1	-,487(**)	10,54	6,81
Okuma Hızı	-,487(**)	1	102,20	25,20
N=157		p<.001		

Toplam okuma hatası ile okuma hızı arasındaki korelasyon analizine ait sonuçlar 51. Tablo'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre okuma hatasının aritmetik ortalaması 10,54 iken okuma hızınıninki 102,20'dir. Toplam okuma hatası ile okuma hızı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-0.487$, $p<.001$) ($-.30<r<-.70$). Buna göre okuma hızı arttıkça okuma hatasının azaldığı söylenebilir. Okuma hızı iyi olan öğrencilerin daha az hata yaptığı ve/veya çok hata yapan öğrencilerin yavaş okuduğu görülmektedir.

52. Tablo

Öğrencilerin Ulaşmaları Gereken Okuma Hızlarına Göre Toplam Okuma Hatalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Durum	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Ulaşmış	73	66,66	4866,00	-3,178	.001*
Ulaşmamış	84	89,73	7537,00		
Toplam	157				

* p<.01

Bağımsız gruplar t-testinin varsayımlarından olan puanların normal dağılımı koşulu sağlanmadığı için alternatif test olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin ulaşmaları gereken okuma hızlarına göre toplam okuma hatalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları 52. Tablo'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre ulaşılması gereken okuma hızına ulaşan 74 öğrencinin sıra ortalaması 66,66'dır. Okuma hızı hedefine ulaşamamış 84 öğrencinin sıra ortalaması ise 89,73 olarak tespit edilmiştir. 2 grup arasında anlamlı fark bulunmuştur (Z: -3,178, $p<.01$). Buna göre kendi seviyesinde okuyan öğrencilerin, seviyelerinin altında okuyan öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha az hata yaptıkları görülmektedir.

E. Okuma Hızı Kriterleri İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin, literatürde belirlenen okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşmama durumları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

53. Tablo

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Yaş	Ulaşmış		Ulaşmamış		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
11	27	%54	23	%46	50	%100
12	21	%56,8	16	%43,2	37	%100
13	21	%51,2	20	%48,8	41	%100
14	4	%13,8	25	%86,2	29	%100
Toplam	73	%46,5	84	%53,5	157	%100
X ² :15,533		Sd:3	p<.01	C:.300		

Öğrencilerin yaşlarına göre okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşmama durumlarına ait frekans ve yüzdeler 53. Tablo'da gösterilmiştir. Tabloya göre 11 yaş grubundaki 27 öğrenci (%54) ulaşmaları gereken okuma hızı hedefine ulaşmışken 23 öğrenci (%46) ulaşmamıştır. 12 yaşındaki 21 öğrenci (%56,8) okuma hızı hedefine ulaşmıştır. Geriye kalan 16 öğrenci ise (%43,2) okuma hızı hedefinin altında kalmıştır. 13 yaşındaki öğrencilerin 21'i (%51,2) okuma hızı hedefini aşarken 20'si (%48,8) ise hedefin altında kalmıştır. 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerden yalnızca 4 tanesi (%13,8) okuma hızı alt limitine ulaşmıştır. Geriye kalan 25 öğrenci (%86,2) ise okuma hızı hedefinin altında kalmıştır. Tablodan çıkan sonuçlara göre yaş düzeyi ile okuma hızı hedefine ulaşma arasında ilişki tespit edilmiştir (X²₍₃₎: 15,533, p< .01). Genel olarak 14 yaş grubunun diğer gruplara göre okuma hızı hedefine ulaşmada geri kaldığı, anlamlı bağlantının buradan kaynaklandığı görülmüştür.

54. Tablo

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Cinsiyet	Ulaşmış		Ulaşmamış		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Erkek	29	%42,6	39	%57,4	68	%100
Kız	44	%49,4	45	%50,6	89	%100
Toplam	73	%46,5	84	%53,5	157	%100
X ² :715	Sd:1	p>.05	C:.067			

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşmama durumlarına ait frekans ve yüzdeler 54. Tablo'da gösterilmiştir. Tabloya göre erkek öğrencilerin %42,6'sı okuma hızı hedefine ulaşmışken % 57,4'ü ulaşmamıştır. Kız öğrencilerin %49,4'ü okuma hızına ulaşmış olup %50,6'sı ulaşmamıştır. Cinsiyete göre okuma hızına ulaşma arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir (X²₍₁₎: ,189, p>.05). Anlamlı fark olmasa da kızların daha iyi durumda oldukları görülmektedir.

55. Tablo

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Sınıf	Ulaşmış		Ulaşmamış		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
5	27	%50	27	%50	54	%100
6	22	%68,8	10	%31,2	32	%100
7	18	%51,4	17	%48,6	35	%100
8	6	%16,7	30	%83,3	36	%100
Toplam	73	%46,5	84	%53,5	157	%100
X ² :19,855	Sd:3	p<.001	C:.335			

Öğrencilerin sınıflarına göre okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşmama durumlarına ait frekans ve yüzdeler 55. Tablo'da gösterilmiştir. 5. sınıfta okuyan 27 öğrenci (%50) okuma hızı hedefine ulaşmıştır. Yarısı ise ulaşmamıştır. 6. sınıfta okuyanlardan 22'si (%68,8) okuma hızı hedefine ulaşmışken 10 öğrenci (%31,2) ulaşmamıştır. 7. sınıflarda 18 öğrenci (%51,4) okuma hızı hedefine ulaşmış ve 17 öğrenci (%48,6) ulaşmamıştır. 8. sınıflarda bu oran iyice düşmüştür. 6 öğrenci (%16,7)

okuması gereken hıza ulaşmış olup 30 öğrenci (83,3) okuma hızı hedefinin altında kalmıştır. Sınıf düzeyi ile okuma hızı hedefine ulaşp ulaşmama arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. ($X^2_{(3)}$: 19,855, $p < .001$). Anlamlı ilişkinin sebebinin, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, olmaları gereken seviyenin altında kalma oranlarının diğer sınıflara göre daha fazla olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Buna karşılık diğer sınıf düzeylerinde öğrencilerin ya yarısı da ya da daha fazlası okuma hızı hedefine ulaşmıştır.

56. Tablo

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Günlük Süre	Ulaşmış		Ulaşmamış		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
0-30 dk	12	%33,3	24	%66,7	36	%100
30-60	44	%50,6	43	%49,4	87	%100
60+	17	%51,5	16	%48,5	33	%100
Toplam	73	%46,8	83	%53,2	156	%100
X^2 :3,415	Sd:2	$p > .05$	C:.146			

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre okuma hızı hedeflerine ulaşp ulaşmama durumlarına ait frekans ve yüzdeler 56. Tablo'da gösterilmiştir. Bir günde hiç kitap okumayan ya da en fazla 30 dakika kitap okuyan öğrencilerden 12'si (%33,3) okuma hızı hedefine ulaşmışken 24'ü (%66,7) ulaşmamıştır. 30-60 dakika arasında okuyan öğrencilerden 44'ü (%50,6) okuma hızı hedefine ulaşmış, 43'ü (%49,4) ulaşmamıştır. 60 dakikadan çok okuyan öğrencilerden 17'si (%51,5) okuma hızına ulaşmıştır ve 16'sı (%48,5) ulaşmamıştır. Günlük kitap okuma süresine göre okuma hızına ulaşma durumu arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir ($X^2_{(2)}$: 3,415, $p > .05$).

57. Tablo

Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Kitap Sayısı	Ulaşmış		Ulaşmamış		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
0-5	7	%30,4	16	%69,6	23	%100
6-20	39	%47,0	44	%53,0	83	%100
21+	27	%54,0	23	%46,0	50	%100
Toplam	73	%46,8	83	%53,2	156	%100
$X^2:3,516$	Sd:2	p>.05	C:.148			

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşmama durumlarına ait frekans ve yüzdeler 57. Tablo'da gösterilmiştir. Bir yılda 0-5 arası kitap okuyan 23 öğrenciden 7'si (%30,4) seviyesine uygun okuma hızına ulaşmıştır ancak 16'sı (%69,6) ulaşmamıştır. 6-20 kitap okuyan 83 öğrencinin 39'u (%47,0) okuma hızı alt limitini geçmiştir. 44'ü (%53) ise bu seviyeye ulaşmamıştır. 21'den çok kitap okuyan 50 öğrencinin 27'si (%54) yeterli hızda okurken 23'ü (%46) yavaş okumuştur. Bir yılda okunan kitap sayısı ile okuma hızı hedefine ulaşma durumu arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. ($X^2_{(2)}$: 3,516, p>.05). Bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça okuma hızında hedefe ulaşan öğrenci ortalaması da artmaktadır ancak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

58. Tablo

Öğrencilerin Okuma Yüzdesinde Ait Oldukları Gruba Göre Okuma Hızı Hedeflerine Ulaşmalarına İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Okuma Düzeyi	Ulaşmış		Ulaşmamış		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Bağımsız Düzey	8	%72,7	3	%27,3	11	%100
Eğitimsel Düzey	54	%60,0	36	%40,0	90	%100
Endişe Düzeyi	11	%19,6	45	%80,4	56	%100
Toplam	73	%46,5	84	%53,5	157	%100
$X^2:25,872$	Sd:2	p<.001	C:.376			

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma hızı hedeflerine ulaşip ulaşma durumlarına ait frekans ve yüzdeler 58. Tablo'da gösterilmiştir. Bağımsız düzeyde okuyan 11 öğrencinin 8'i (%72,7) kendi seviyesinde okuma hızına ulaşmıştır ama 3'ü (%27,3) ulaşmamıştır. Eğitimsel düzeyde okuyan 90 öğrencinin 54'ü (%60,0) seviyesine uygun hızda okurken 36'sı (%40,0) bu seviyenin altında kalmıştır. Endişe düzeyinde okuyan 56 öğrencinin 11'i (%19,6) okuma hızı iyi durumdadır ancak 45'inin (%80,4) okuma hızı yetersiz durumdadır. Okuma düzeylerine göre okuma hızına ulaşma durumu arasında ilişki tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}$: 25,872, $p < .001$). Buna göre okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma hızına ulaşma oranları da yüksektir. Çok hata yapan öğrencilerin okuma düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür.

F. Okuma Düzeyi İle İlgili Bulgular

Bu kısımda doğru okuma yüzdelerine ait 3 grubun (bağımsız, eğitimsel, endişe düzeyleri) bulgularına yer verilmiştir.

59. Tablo

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Yaş	Bağımsız		Eğitimsel		Endişe		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
11-12	4	%4,6	49	%56,3	34	%39,1	87	%100
13-14	7	%10,0	41	%58,6	22	%31,4	70	%100
Toplam	11	%7,0	90	%57,3	56	%35,7	157	%100
X^2 :2,287	Sd:2	$p > .05$	C:120					

Öğrencilerin yaşlarına göre okuma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler 59. Tablo'da gösterilmiştir. 11-12 yaş grubunda yer alan 87 öğrencinin 4'ü (%4,6) bağımsız düzeyde, 49'u (%56,3) eğitimsel düzeyde, 34'ü (%39,1) endişe düzeyinde okumuştur. 13-14 yaş grubundaki 70 öğrencinin 7'si (%10,0) bağımsız düzeyde, 41'i (%58,6) eğitimsel düzeyde ve 22'si (%31,4) endişe düzeyinde okumuştur. Öğrencilerin yaş grupları ile okuma düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir ($X^2_{(3)}$: 2,287, $p > .05$).

60. Tablo

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Cinsiyet	Bağımsız		Eğitimsel		Endişe		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Erkek	5	%7,4	30	%44,1	33	%48,5	68	%100
Kız	6	%6,7	60	%67,4	23	%25,8	89	%100
Toplam	11	%7,0	90	%57,3	56	%35,7	157	%100

$X^2:9,233$ Sd:2 p<.05 C:.236

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre doğru okuma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler 60. Tablo'da gösterilmiştir. 68 erkek öğrencinin 5'i (%7,4) bağımsız düzeyde, 30'u (%44,1) eğitimsel düzeyde, 33'ü (%48,5) endişe düzeyinde okumuştur. 89 kız öğrencinin 6'sı (6,7) bağımsız düzeyde, 60'ı (67,4) eğitimsel düzeyde ve 23'ü (%25,8) endişe düzeyinde okumuştur. Cinsiyete göre okuma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}: 9,233, p<.05$). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları görülmektedir. Erkek öğrenciler yarı yarıya (48,5) yakın bir oranda endişe düzeyinde okurken kızlarda bu oran dörtte bire (25,8) kadar düşmektedir. Eğitimsel düzeyde de kız öğrenciler daha çok orana sahiptir. Aradaki anlamlı ilişkinin buradan kaynaklandığı görülmektedir.

61. Tablo

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Sınıf	Bağımsız		Eğitimsel		Endişe		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
5-6	4	%4,7	46	%53,5	36	%41,9	86	%100
7-8	7	%9,9	44	%62,0	20	%28,2	71	%100
Toplam	11	%7,0	90	%57,3	56	%35,7	157	%100

$X^2:4,038$ Sd:2 p>.05 C:.158

Öğrencilerin sınıflarına göre doğru okuma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler 61. Tablo'da gösterilmiştir. 5 ve 6. sınıfta okuyan 86 öğrencinin 4'ü (%4,7) bağımsız düzeyde, 46'sı (%53,5) eğitimsel düzeyde, 36'sı (%41,9) endişe düzeyinde yer almaktadır. 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 71 öğrencinin 7'si (%9,9) bağımsız düzeyde, 44'ü (%62,0) eğitimsel düzeyde ve 20'si (%28,2) endişe düzeyinde yer almaktadır. Sınıf

düzeyi ile okuma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($X^2_{(2)}$: 4,038, $p>.05$). Genel anlamda 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma düzeylerinin daha iyi olduğu ancak bunun anlamlı bir farka sebep olmadığı görülmektedir.

62. Tablo

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Süre	Bağımsız		Eğitimsel		Endişe		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
0-60 dk.	8	%6,5	71	%57,7	44	%35,8	123	%100
60+ dakika	3	%9,1	18	%54,5	12	%36,4	33	%100
Toplam	11	%7,1	89	%57,1	56	%35,9	156	%100
X^2 :;296	Sd:2	$p>.05$	C:;043					

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre doğru okuma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler 62. Tablo'da gösterilmiştir. 0-60 dakika arasında okuyan 123 öğrencinin 8'i (%6,5) bağımsız düzeyde, 71'i (%57,7) eğitimsel düzeyde, 44'ü (%35,8) endişe düzeyinde yer almıştır. 60 dakikadan fazla okuyan 33 öğrencinin 3'ü (%9,1) bağımsız düzeyde, 18'i (%54,5) eğitimsel düzeyde, 12'si (%36,4) endişe düzeyinde yer almıştır. Günlük kitap okuma süresine göre okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($X^2_{(2)}$: ;296, $p>.05$). Günlük kitap okuma süresine göre doğru okuma oranının artmadığı görülmektedir.

63. Tablo

Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuma Düzeylerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Kitap Sayısı	Bağımsız		Eğitimsel		Endişe		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
0-20	6	%5,7	56	%52,8	44	%41,5	106	%100
21+	5	%10,0	34	%68,0	11	%22,0	50	%100
Toplam	11	%7,1	90	%57,7	55	%35,3	156	%100
X^2 :5,930	Sd:2	$p>.05$	C:;191					

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre doğru okuma düzeylerine ait frekans ve yüzdeler 63. Tablo'da gösterilmiştir. Bir yıl boyunca hiç kitap okumayan ya da en fazla 20 kitap okuyan 106 öğrencinin 6'sı (%5,7) bağımsız düzeyde, 56'sı (%52,8) eğitimsel düzeyde, 44'ü (%41,5) endişe düzeyinde yer almaktadır. Bir yılda 21 ya da daha fazla kitap okuyan 50 öğrencinin 5'i (10,0) bağımsız düzeyde, 34'ü (%68,0) eğitimsel düzeyde, 11'i (%22,0) endişe düzeyinde yer almıştır. Bir yılda okunan kitap sayısı ile okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($X^2_{(2)}: 5,930, p>.05$). Genel olarak çok okuyan öğrencilerin az okuyanlara göre endişe düzeyinde yer alma oranları azdır. Aynı şekilde eğitimsel düzeyde ve bağımsız düzeyde yer alma oranları da fazladır. Buna göre bir yılda okuduğu kitap sayısı fazla olanların daha üst düzeylerde yer aldığı görülmektedir. Ancak bu durum anlamlı bir ilişkiye sebep olmamaktadır.

V. SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında sonuçlara yer verilmiştir.

A. Okunan Toplam Kelime Sayısına Ait Sonuçlar

- Araştırmanın en çarpıcı sonucu, 6. sınıf düzeyinde olduğu halde okuma ve yazma bilmeyen öğrenci ile karşılaşmış olmasıdır. Bu öğrenci kendisine verilen öğrenci bilgi formunu bile arkadaşlarına doldurtmuştur. Araştırmacının ısrarına rağmen okumaya yanaşmamıştır. Öğrencilerden ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre bu öğrencinin okuma-yazması yok denecek kadar azdır. Aynı şekilde 7. sınıf düzeyinde de okuma bilmeyen ya da okuması çok zayıf olan 2 öğrenci ile karşılaşmıştır. Bu öğrenciler de okuma yapmadıkları için seviyeleri tespit edilememiştir. Sınıftaki öğrenciler bu iki öğrencinin okuma bilmediklerini söylemiştir. Bahsi geçen 3 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir.

- Sınıf düzeylerine göre okunan toplam kelime sayılarına ait ortalamalar sırasıyla 5. sınıflar için 101,8, 6. sınıflar için 117,3, 7. sınıflar için 123,6 ve 8. sınıflar için 114,3 olarak tespit edilmiştir. Buna göre hatalı okumalar da dâhil olmak üzere 8. sınıf düzeyine kadar düzenli bir artış söz konusudur. 8. sınıf düzeyinde ise 6. sınıfların da altına düşüş yaşanmıştır.

- Öğrencilerin tümünün okuduğu toplam kelime sayısının ortalaması 112,7'dir.

- Okuma hatalarıyla birlikte hesaplandığında 5. sınıflarda en çok kelime okuyan öğrenci 150 kelime okumuşken en az okuyan 37 kelime okumuştur. 6. sınıflarda en çok 151 ve en az 92'dir. 7. sınıflarda 175 kelimeye ulaşan öğrenci varken en az okuyan 57 kelimedeki kalmıştır. 8. sınıflarda ise en çok 155 ve en az 81 kelimedir.

- Yaşa göre okunan toplam kelime sayısında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En iyi sıra ortalamasına sahip yaş grupları sırasıyla 13, 12, 14 ve 11 yaş gruplarıdır. 13 yaşındaki öğrenciler diğer tüm öğrencilerden (okuma hataları da dâhil) anlamlı derecede çok okumuştur. Görüldüğü üzere 13 yaş grubundaki öğrenciler her yaş düzeyinden daha çok kelime okumuşlardır. 8. sınıflar ise 6. sınıflardan sonra gelerek 3. sırada yer almışlardır.

- Cinsiyet değişkeni, okunan toplam kelime sayısı bakımından etkisiz bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden ortalama 3,07 kelime daha çok okumuşlardır ancak bu anlamlı bir farka yol açmamıştır.

- Sınıf düzeyi ile okunan toplam kelime sayısı arasında anlamlı fark bulunmuştur. En iyi sıra ortalamasına sahip olan 7. sınıf öğrencileridir (100,74). Ardından 87,83 sıra ortalaması ile 6. sınıflar gelmektedir. 8. sınıfların sıra ortalaması 80,65 iken 5. sınıflarınki 58,57'dir. 7. sınıflar 5. ve 8. sınıflardan anlamlı ölçüde fazla okumuşken 5. sınıflar tüm sınıf düzeylerinden anlamlı ölçüde az okumuşlardır.

- Karne notunun okunan kelime sayısı bakımından önemli olduğu bulunmuştur. Karnedeki Türkçe dersi notunun artması ile okunan toplam kelime sayısı da artmıştır ancak bu artış düzenli değildir. Notu 2 olan öğrencilerin ortalama sırası 28,36 iken sırasıyla notu 4 olanlar (72,82), 3 olanlar (75,13) ve 5 olanlar (93,04) gelmiştir. Karne notu 2 olan öğrenciler diğer tüm gruplardan anlamlı ölçüde az okumuştur. Ayrıca karne notu 5 olanlar karne notu 4 olanlardan da anlamlı ölçüde çok okumuştur.

- Babanın okuryazar olma durumunun okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı farklılığa yol açmadığı görölmüştür. Ancak babası okuryazar olanların fazla okuduğu tespit edilmiştir.

- Babanın eğitim durumu okunan toplam kelime sayısında anlamlı farklılığa yol açmıştır. Babası lise mezunu olan öğrenciler babası hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş, ilkokuldan mezun olmuş ya da ortaokuldan mezun olmuş öğrencilerden anlamlı ölçüde fazla okumuştur. Babası lise mezunu olanlar babası lisans ya da daha üst düzeyden mezun olanlardan da iyi okumuştur ancak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. En iyi sıra ortalamasına sahip olanlar sırasıyla babası lise mezunu olanlar, lisans mezunu ya da daha üst düzeyden mezun olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve ilkokul mezunu, ilkokuldan terk etmiş olanlar ya da hiç okumamış olanlardır.

- Anne okuryazarlık durumu okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı farka yol açmıştır. Annesi okuryazar olanlar annesi okuma-yazma bilmeyenlerden anlamlı ölçüde fazla okumuşlardır.

- Anne eğitim durumu okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı bir farka sebep olmamıştır. Ancak eğitim düzeyine göre fark vardır. En iyi okuyan gruplar sırasıyla annesi lise mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, lisans ya da daha

üst düzeyden mezun olanlar ve ilkokul mezunu, ilkokuldan terk etmiş olanlar ya da hiç okumamış olanlardır. Ancak anlamlı fark bulunmamaktadır.

- Gelir düzeyi okunan toplam kelime sayısında anlamlı bir farka sebep olmamıştır.

- Günlük kitap okuma süresine göre okunan toplam kelime sayısında anlamlı fark çıkmamıştır.

- Yıllık okunan kitap sayısı arttıkça okunan kelime sayısı ortalaması da artmış ancak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

- Öğrencilerin kitap okuma sebeplerine göre okunan toplam kelime sayısı arasında anlamlı fark vardır. En iyi okuyan gruplar sırasıyla okumayı sevdiği için okuyanlar, kişisel gelişim için okuyanlar, öğretmen/anne-baba istediği için okuyanlar ve derslere katkısı için okuyanlardır. Okumayı sevdiği için okuyanlar derslere katkısı için okuyanlardan anlamlı ölçüde çok okumuştur.

B. Okuma Hızına Ait Sonuçlar

- 5. sınıfların bir dakikadaki ortalama okuma hızları 90,7 kelime, 6. sınıfların 107 kelime, 7. sınıfların 112,2 kelime ve 8. sınıfların 105,4 kelimedir. Buna göre 5. sınıflar genel olarak kendi seviyelerine uygun hızda okumuşlardır. 6. sınıflar da ulaşmaları gereken alt limiti 7 kelime geçmişlerdir. Ancak 7 ve 8. sınıflar genel anlamda seviyelerinin altında okumuşlardır. Bilindiği üzere 5. sınıfların kış döneminde ulaşmaları gereken alt limit 80 kelime, 6. sınıfların 100, 7 ve 8. sınıfların ise 120 kelimedir. Buna göre genel anlamda 5. sınıflar kendi seviyelerinde olmaları gereken okuma hızının alt limit sınırında yer alırken 6. sınıflar bu limiti 7 kelime aşmıştır. 7. sınıflar ise ortalama 7,8 kelime yavaş okumuşlardır. 8. sınıflarda bu fark daha da artarak 14,6 kelimeye çıkmıştır. Buna göre sınıf düzeyi arttıkça ulaşılmış olması gereken seviyeye ulaşma oranı düşmektedir. En hızlı okuyanlar 7. sınıflar olduğu halde kendi seviyelerine göre yavaş okumuşlardır. 8. sınıflar ise 6. sınıfların da gerisinde kalmıştır.

- 5. sınıflarda okuma hızı en düşük olan öğrenci 22, en yüksek olan öğrenci 143 kelime okumuştur. Bu durum 6. sınıflarda 70-143, 7. sınıflarda 10-160, 8. sınıflarda 65-149'dur. Görüldüğü üzere okuma hızı açısından çok iyi durumda olan öğrenciler vardır. Ancak oldukça yavaş okuyan öğrenciler de mevcuttur. Okumasına engel ola-

cak herhangi bir sađlık problemi olmadıđı halde dakikada 10 kelimeyi dođru okuyabilen ođrencilerin var olması dűşündürűcűdűr. Bu ođrencinin okuma hızı 1. sınıf düzeyindedir.¹⁹⁰

- Ođrencilerin tűműnűn okuma hızı ortalaması 102,2'dir.

- Yaşıa gűre okuma hızı arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. En iyi okuma hızına sahip yaşı grupları sırasıyla 13, 12, 14 ve 11'dir. 13 yaşı grubu diğer tűm yaşı gruplarından anlamlı ölçűde fazla okumuştur.

- Cinsiyet değişkeni okuma hızı bakımından anlamlı bir farka yol aılmamakla birlikte kızlar erkeklerden iyi durumdadır. Bu sonuç Bařtuđ'un, Bařtuđ ve Keskin'in sonuçlarıyla benzerdir.¹⁹¹ Ayrıca Saracođlu, DedeBALI ve Karasakalođlu'nun sessiz okuma hızını ölçtűkleri çalışmasıyla da benzerdir.¹⁹²

- Sınıf düzeyi okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. En iyi okuma hızına sahip sınıf düzeyleri sırasıyla 7, 6, 8 ve 5. sınıflardır. 5. sınıflar diğer düzeylerden anlamlı ölçűde yavaş okurken 7. sınıflar da 8. sınıflardan anlamlı ölçűde fazla okumuştur. Bu sonuç, Bařtuđ'un bulduğu sonuca benzemektedir.¹⁹³

- Geçmiř dűnem Tűrke dersi karne notuna gűre okuma hızında anlamlı fark vardır. En iyi okuyan gruplar sırasıyla 5, 3, 4 ve 2'dir. Tűrke dersi karne notu 2 olan ođrenciler diđerlerinden anlamlı ölçűde az okumuřtur. Karne notu 5 olanlar 4 olanlardan anlamlı ölçűde hızlı okumuřtur. Buna gűre karne notu okuma hızı bakımından ayırt edicidir. Okuma hızı iyi olan ođrencilerin karnedeki Tűrke dersi notları da yűksektir. Bu da okuma hızınının Tűrke dersi bařarısı ile ilgili olduđunu gűstermektedir.

- Babanın okuryazarlık durumu okuma hızı açısından anlamlı farka yol aılmamıştır ancak babası okuryazar olanların okuma hızları daha yűksektir.

- Baba eğitim düzeyi okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. Babası lise mezunu olanlar babası ortaokul mezunu, ilkokul mezunu olanlardan, ilkokul terk

¹⁹⁰ Akyol vd., s. 12.

¹⁹¹ Baştuğ.

Baştuğ ve Keskin, Akıcı.

¹⁹² A. Seda Saracalođlu, Nurhak Cem DedeBALI ve Nuri Karasakalođlu, "Sekizinci Sınıf Ođrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduđunu Anlama Dűzeyleri", *Ahi Evran Üniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, Cilt: 12, S. 3, Ađustos 2011, s. 177-193.

¹⁹³ Baştuğ.

etmiş ya da hiç okumamış olanlardan anlamlı ölçüde hızlı okumuşlardır. En iyi okuyan gruplar sırasıyla babası lise mezunu olanlar, lisans ya da daha üst düzeyden mezun olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve en fazla ilkokuldan mezun olanlardır. Bu sonuç Saracoğlu vd.'nin buldukları sonuç ile uyuşmamaktadır.¹⁹⁴

- Anne okuryazarlık durumu okuma hızı açısından anlamlı farka sebep olmuştur. Annesi okuryazar olanların okuma hızları anlamlı ölçüde daha iyidir. Babası okuryazar olanlar ile olmayanlar arasında anlamlı bir fark yokken annesi okuryazar olanlar ile olmayanlar arasında anlamlı fark çıkması dikkat çekicidir.

- Anne eğitim düzeyi anlamlı farka yol açmamıştır. Bu sonuç Saracoğlu vd.'nin sonucu ile benzerdir.¹⁹⁵

- Aylık gelir düzeyi anlamlı farka yol açmamıştır. Buna göre, bir yılda okunan kitap sayısına bağlı olarak okuma hızında anlamlı farklılık ortaya çıktığı da göz önünde bulundurulduğunda ailesinin geliri daha yüksek olan öğrencilerin daha çok kitap almadığı ortaya çıkmaktadır. Baştuğ, çalışmasında gelir düzeyi ile okuma hızı arasında anlamlı fark tespit etmiştir.¹⁹⁶ Bu fark Baştuğ ve Keskin'in çalışmasında da çıkmıştır.¹⁹⁷ Saracoğlu vd.'nin çalışmasında ise okulun sosyoekonomik durumu ile öğrencilerin sessiz okuma hızları arasında fark bulunmamıştır.¹⁹⁸

- Günlük kitap okuma süresi anlamlı farka yol açmamıştır.

- Bir yılda okunan kitap sayısı okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. En iyi okuyan gruplar sırasıyla yılda 21'den çok kitap okuyanlar, 6-20 kitap okuyanlar ve 0-5 kitap okuyanlardır. 0-5 kitap okuyanlar diğer gruplardan anlamlı ölçüde az okumuşlardır. Buna göre bir yılda okunan kitap sayısı okunan toplam kelime sayısında anlamlı farka sebep olmamışken okuma hızında anlamlı farka yol açmıştır. Bu da çok kitap okuyan öğrencilerin daha az hata yaptıklarını, okuma hızlarının daha iyi olduğunu göstermektedir.

- Kitap okuma sebebi okuma hızında anlamlı farka yol açmıştır. Bu fark, okunan toplam kelime sayısında olduğu gibi okumayı sevenlerin derslere katkısı için

¹⁹⁴ Saracaloğlu vd.

¹⁹⁵ age.

¹⁹⁶ Baştuğ.

¹⁹⁷ Baştuğ ve Keskin, Akıcı.

¹⁹⁸ Saracaloğlu vd.

okuyanlardan daha iyi okuduğu için çıkmıştır. Bu sonuca göre okumaya karşı tutumun okuma hızını etkilediği ortaya çıkmaktadır.

- Okuma yüzdeliğindeki gruplarda yer alma durumu da okuma hızında anlamlı farka neden olmuştur. Bağımsız düzeyden endişe düzeyine düştükçe okuma hızı da düşmüştür. Endişe düzeyindeki öğrenciler diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde yavaş okumuştur. Buna göre az hata yapan öğrencilerin okuma hızlarının iyi olduğu söylenebilir.

C. Doğru Okuma Yüzdelerine Ait Sonuçlar

- 5. sınıfların doğru okuma yüzdelerinin ortalaması % 87,9, 6. sınıfların % 90,9, 7. sınıfların % 88,9, 8. sınıfların % 91,9'dur. Buna göre 5. sınıflar genel olarak endişe düzeyinde, 6. sınıflar eğitimsel düzeyde, 7. sınıflar endişe düzeyinde, 8. sınıflar ise eğitimsel düzeydedir. Ortalaması en yüksek olan grup 8. sınıflardır. Bu sonuç dikkat çekicidir. Çünkü yukarıda da geçtiği üzere 8. sınıflar okuma hızında 3. sıradadır ama doğru okuma yüzdesinde 1. sıraya yükselmişlerdir. 7. sınıflar okuma hızında en iyi durumda iken doğru okuma düzeyinde üçüncülüğe gerilemişlerdir.

- 5. sınıflarda en düşük yüzde ile okuyan öğrenci %46,8 ile okumuştur. En yüksek yüzde ile okuyan ise % 100 doğru okumuştur. 6. sınıflarda en düşük öğrenci % 74,4 doğru okumuşken en yüksek okuma yüzdesine sahip öğrenci % 98,1 doğru okumuştur. 7. sınıflarda en düşük % 17,5, en yüksek %98,6'dır. 8. sınıflarda en düşük % 75,5 iken en yüksek %99,1'dir. Bu sonuçlara göre okuma düzeyi çok iyi olan öğrenciler olduğu gibi % 17,5 gibi neredeyse tamamını yanlış okuyan öğrenciler de vardır. Okuması bu derece kötü olan öğrencilerin akademik olarak başarısız olmaları kaçınılmazdır.¹⁹⁹

- Öğrencilerin tümünün doğru okuma yüzdesinin ortalaması %89,6'dır. Bu da endişe düzeyidir.

- Öğrencilerin yaşları ile doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte hata oranı en az olan yaş grupları sırasıyla 13, 14, 12 ve 11 yaş gruplarıdır.

- Cinsiyete göre doğru okuma yüzdesinde anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek doğru okuma yüzdesine sahiptir. Kız

¹⁹⁹ Sağır, s. 68.

öğrencilerin erkeklerden anlamsız düzeyde de olsa hızlı okuduğu da göz önüne alınırsa kızların okuma becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum sebebi kızların zihinsel olarak daha gelişmiş olması olabilir. Çünkü çalışma grubundaki öğrencilerin yaş dönemi ergenliğe giriş dönemleridir²⁰⁰ ve bilindiği üzere kızlar erkeklerden daha önce ergenliğe girmektedirler.²⁰¹ Bu da onların zihinsel anlamda daha gelişmiş olmalarını sağlamaktadır. Bu sonuç Baştuğ'un, Baştuğ ve Keskin'in sonuçlarına uymamaktadır.²⁰² Baştuğ'un 2-5. sınıflarla yapmış olduğu çalışmada cinsiyete göre doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Baştuğ ve Keskin'in 5. sınıflarla yapmış oldukları çalışmada da cinsiyetler arasında doğru okuma açısından fark çıkmamıştır. 2-5. sınıflarda olmayan farkın 5-8. sınıflarda kızlar lehine olması kızların erkeklerden önce ergenliğe girmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

- Sınıfa göre doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı fark olmamakla birlikte en kötü ortalama sırasıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıflara aittir. Sınıf düzeyi arttıkça doğru okuma yüzdesi (anlamlı fark olmasa da) artmıştır. Bu sonuç Baştuğ'un ilköğretim birinci kademedeki sonuçları ile örtüşmektedir.²⁰³ Baştuğ'un tezinde de ilköğretim birinci kademe (2-5) düzeyleri arasında sınıf düzeyi arttıkça doğru okuma yüzdesi artmış ancak anlamlı fark oluşmamıştır.

- Geçmiş sene Türkçe dersi karne notuna göre doğru okuma yüzdesinde anlamlı fark bulunmuştur. Türkçe dersi karne notu 5 olan öğrenciler diğer öğrencilerden anlamlı ölçüde daha doğru okumuşlardır. Ayrıca notu 4 olanlar 2 olanlardan anlamlı düzeyde iyi okumuştur. En iyi okuma yüzdesine sahip not grupları sırasıyla 5, 4, 3 ve 2'dir. Notu 3 olanların okuma hızları ve okudukları toplam kelime sayısı notu 4 olanlardan daha iyi olmasına rağmen okuma yüzdesinde notu 4 olanlar daha iyi durumdadır. Okuma hızında da belirtildiği üzere Türkçe dersi başarısı okuma hızından etkilenmektedir.

²⁰⁰ Bacanlı, s. 68.

²⁰¹ http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/25/21/969405/icerikler/-_106612.html (21.03.2015)

²⁰² Baştuğ.

Baştuğ ve Keskin, Akıcı.

²⁰³ Baştuğ.

- Baba okuryazarlık durumu anlamlı farka yol açmamıştır. Babası okuryazar olanlar babası okuryazar olmayanlardan daha iyi okumuştur. Anlamlılık düzeyi kritik bir düzeydedir ($p=.052$). Aradaki fark anlamlı düzeye oldukça yakındır.

- Baba eğitim düzeyine göre doğru okuma yüzdesinde anlamlı fark vardır. En düşük doğru okuma yüzdesine sahip olan gruplar sırasıyla babası hiç okumamış, ilkokulu terk etmiş ya da ilkokuldan mezun olanlar, ortaokul mezunu olanlar, lisans ya da daha üst düzeyden mezun olanlar ve lise mezunlarıdır. Anlamlı fark lise mezunları lehine lise-ilkokul ve lise-ortaokul mezunları arasında ve üniversite-ilkokul mezunları arasındadır.

- Annesi okuryazar olanlar annesi okuryazar olmayanlardan anlamlı ölçüde daha doğru okumuştur.

- Anne eğitim düzeyine göre doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı fark yoktur. Ancak anne eğitim düzeyi arttıkça doğru okuma yüzdesi de artmıştır.

- Gelir düzeyine göre doğru okuma yüzdesinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin hata yapma oranları düşmüştür. Aylık 1000 TL'den az gelire sahip olanlar aylık 3000 TL'den çok gelire sahip olanlardan anlamlı derecede çok hata yapma oranına sahiptir. Gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler ile düşük olanlar arasında okuma hızı bakımından anlamlı fark yokken doğru okuma yüzdesi bakımından anlamlı fark olması dikkat çekicidir. Bu sonuç, Baştuğ'un, Baştuğ ve Keskin'in sonucu ile benzerdir.²⁰⁴

- Günlük kitap okuma süresine göre doğru okuma yüzdesi arasındaki fark anlamsızdır ($p=.978$). Günlük kitap süresinin artması ile hata yapma oranı düşmemektedir. Hatta az okuyan öğrencilerin sıra ortalaması daha yüksektir. Ancak bu değerler birbirine oldukça yakındır.

- Bir yılda okunan kitap sayısına göre doğru okuma yüzdesi arasındaki fark anlamsızdır. Aradaki fark anlamsız da olsa yıllık kitap sayısı arttıkça doğru okuma yüzdesi de artmıştır.

- Öğrencilerin kitap okuma sebebine göre doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı fark yoktur.

²⁰⁴ Baştuğ, Baştuğ ve Keskin, Akıcı.

- Okuma hızı hedefine ulaşan öğrenciler ulaşamayan öğrencilerden anlamlı ölçüde daha az oranda hata yapmıştır. Buna göre kendi seviyesindeki okuma hızının alt limitine ulaşmış ya da bu hedefi geçmiş öğrenciler bu hedefe ulaşamayanlara göre daha az hata yapmıştır ($p < .001$).

D. Toplam Okuma Hatası ile İlgili Sonuçlar

- 5. sınıftaki öğrenciler ortalama 11,1 okuma hatası yapmıştır. 6. sınıflarda bu ortalama 10,3, 7. sınıflarda 11,4 ve 8. sınıflarda 8,9'dur.

- Tüm öğrenciler ortalama 10,5 hata yapmışlardır.

- 5. sınıflarda en az hata yapan öğrenci hatasız okuma yapmışken en çok hata yapan öğrenci 51 hata yapmıştır. 6. sınıflarda en az 2 en çok 24 hata yapılmıştır. 7. sınıflarda en az hata yapan 2 ve en çok hata yapan 47 hata yapmıştır. 8. sınıflarda en az 1 ve en çok 21 hata yapılmıştır. Görüldüğü üzere bir dakikada 51 ve 47 gibi oldukça yüksek sayıda okuma hatası yapan öğrenciler vardır. Bu da neredeyse her saniyede bir hata yapan öğrencilerin bile bulunduğunu göstermektedir. Bunun yanında hatasız okuyan öğrenci sayısı ise 1'dir.

- Yaşa göre toplam hata sayısında anlamlı farklılık yoktur. En çok hata yapan yaş grupları sırasıyla 11, 12, 14 ve 13 yaş gruplarıdır. Ancak arada anlamlı bir fark yoktur.

- Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlamlı derecede az hata yapmıştır.

- Sınıf düzeyleri arasında toplam hata sayısı bakımından anlamlı fark yoktur. En çok hata yapan sınıf düzeyleri sırasıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıflardır.

- Türkçe dersi karne notu yükseldikçe okuma hatası sayısı azalmıştır. Türkçe dersi karne notu 5 olanlar diğerlerinden anlamlı ölçüde az hata yapmıştır.

- Günlük kitap okuma süresine göre toplam okuma hatası sayısı arasında anlamlı fark yoktur. Gruplar arası yüksek benzerlik vardır ($p = .981$).

- Bir yılda okunan kitap sayısına göre toplam okuma hatası sayısı arasında anlamlı fark yoktur. Bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça toplam okuma hatası sayısının düşüş yaşanmakla birlikte anlamlı fark meydana gelmemiştir.

- Kitap okuma sebebi birbirinden farklı olan öğrenci grupları arasında toplam okuma hatası bakımından fark yoktur.

- Toplam okuma hatası ile okuma hızı arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. Buna göre okuma hızı yükseldikçe okuma hatası sayısı azalmaktadır.

- Belirlenen kriterlere göre okuma hızı bakımından kendi seviyesinin altında kalan öğrenciler, bu seviyeyi geçmiş olanlara göre anlamlı derece daha çok okuma hatası yapmışlardır. Bu bulgu da yukarıdakini desteklemektedir.

E. Okuma Hızı Kriterleri İle İlgili Bulgular

- 157 öğrenciden 73'ü belirlenen kriterlere göre ulaşmaları gereken okuma hızının alt limitine ulaşmış ya da bu limiti geçmiştir. Bu öğrenciler çalışma grubunun %46,5'ine denk gelmektedir. 84 öğrenci ise düşük hızda okumuştur. Öğrencilerin %53,5'i yavaş okumaktadır.

- 11 yaşındaki öğrencilerin %54'ü ulaşması gereken okuma hızının alt limitine ulaşmış ya da daha hızlı okumuştur. %46'sı ise bu seviyenin altında kalmıştır. 12 yaşındakilerin %56,8'i okuma hızı bakımından iyi seviyededir. 13 yaşındakilerde bu oran %51,2'ye düşerken 14 yaş grubundakiler %13,8'de kalmıştır.

- 68 erkek öğrencinin 29'unun okuma hızı iyi durumdadır. 39'u ise yavaş okumuştur. 89 kız öğrencinin 44'ü yeterince hızlı okurken 45'i ise yavaş okumuştur. Oransal olarak bakıldığında erkeklerin %42,6'sının hızı iyi, %57,4'ünün okuma hızı yavaştır. Kızlarda ise neredeyse yarı yarıya bir oran vardır. Kızların %49,4'ü hızlı okurken %50,6'sı yavaş okumuştur.

- Sınıf bazında bakıldığında 54 kişiden oluşan 5. sınıfların yarısı yeterince hızlı okurken yarısı yavaş okumuştur. 32 öğrenciden oluşan 6. sınıfların 22'si (%68,8) hızlı okumuştur. 10 tanesi ise (%31,2) yavaş okumuştur. 7. sınıflarda 35 öğrencinin 18'i (%51,4) okuma hızı alt limitine ulaşmıştır. 17'si (%48,6) ise bu limitin altında kalmıştır. 8. sınıflarda 36 öğrenciden yalnızca 6'sı (%16,7) yeterince hızlı okumuştur. Geriye kalan 30 öğrenci (%83,3) 120 kelimenin altında okuyarak hedefe ulaşamamıştır.

- Günlük 0-30 dakika arasında kitap okuyan 36 öğrenciden 12'si (%33,3), 30-60 dakika okuyan 87 öğrenciden 44'ü (%50,6), 60 dakikadan çok okuyan 33 öğrenciden 17'si (%51,5) yeterince hızlı okumuşlardır.

- Bir yılda 0-5 arası kitap okuyan öğrencilerin %30,4'ünün, 6-20 kitap okuyanların %47'sinin ve 21'den çok kitap okuyanların %54'ünün okuma hızı iyidir.

- Bağımsız düzeyde olan öğrencilerin % 72,7'si, eğitimsel düzeyde olanların %60'ı ve endişe düzeyindekilerin % 19,6'sı yeteri kadar hızlı okumuşlardır.

F. Okuma Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

- Tüm öğrencilerin % 7'si bağımsız düzeyde, %57,3'ü eğitimsel düzeyde ve % 35,7'si endişe düzeyinde yer almıştır.

- 11-12 yaşındaki öğrencilerin % 4,6'ı bağımsız düzeyde, %56,3'ü eğitimsel düzeyde, %39,1'i endişe düzeyindedir. 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin % 10'u bağımsız düzeyde, % 58,6'sı eğitimsel düzeyde ve % 31,4'ü endişe düzeyindedir.

- Erkeklerin % 7,4'ü bağımsız düzeyde, %44,1'i eğitimsel düzeyde ve %48,5'i endişe düzeyinde okumuştur. Kızların %6,7'si bağımsız düzeyde, % 57,3'ü eğitimsel düzeyde, % 35,7'si endişe düzeyinde yer almıştır.

- 5-6. sınıfların % 4,7'si bağımsız düzeyde, %53,5'i eğitimsel düzeyde, %41,9'u endişe düzeyindedir. 7-8. sınıfların %9,9'u bağımsız düzeyde, %62'si eğitimsel düzeyde, % 28,2'si endişe düzeyindedir.

- Bir günde 0-60 dakika okuyan öğrencilerin % 6,5'i bağımsız düzeyde, % 57,7'si eğitimsel düzeyde, % 35,8'i endişe düzeyinde okumuştur. 60 dakikadan çok okuyanların % 9,1'i bağımsız düzeyde, % 54,5'i eğitimsel düzeyde, % 36,4'ü endişe düzeyindedir.

- Bir yılda 0-20 arasında kitap okuyanların % 5,7'si bağımsız düzeyde, % 52,8'i eğitimsel düzeyde, % 41,5'i endişe düzeyindedir. 21'den çok kitap okuyanların % 10'u bağımsız, % 68'i eğitimsel ve % 22'si endişe düzeyindedir.

G. Genel Sonuçlar

Bu bölümde değişkenlerin akıcı okuma becerileri ile olan ilişkisi tablo halinde verilmiştir.

64. Tablo: Değişkenlerin akıcı okuma becerileri ile ilişkisi

	O.T.K.Sayısı	O.Hızı	D.O.Yüzdesi	T.O.Hatası	O.H.H.U.D	O.Y.Grubu
Yaş	AF+	AF+	AF-	AF-	Aİ+	Aİ-
Cinsiyet	AF-	AF-	AF+	AF+	Aİ-	Aİ+
Sınıf Düzeyi	AF+	AF+	AF-	AF-	Aİ+	Aİ-
Karne Notu	AF+	AF+	AF+	AF+		
B.O-Yazarlık	AF-	AF-	AF-			
B. Eğitim	AF+	AF+	AF+			
A.O-Yazarlık	AF+	AF+	AF+			
A.Eğitim	AF-	AF-	AF-			
Gelir	AF-	AF-	AF+			
Günlük K.O.	AF-	AF-	AF-	AF-	Aİ-	Aİ-
Y.O.K.S.	AF-	AF+	AF-	AF-	Aİ-	Aİ-
O.Sebebi	AF+	AF+	AF-	AF-		
O.Y.Grubu		AF+			Aİ+	
O.H.H.U.D.			AF+	AF+		
O. Hızı				Aİ (-O)		

O.T.K.SAYISI: Okunan Toplam Kelime Sayısı

O.Hızı: Okuma Hızı

D.O.Yüzdesi: Doğru Okuma Yüzdesi

T.O.Hatası: Toplam Okuma Hatası

O.H.H.U.D: Okuma Hızı Hedefine Ulaşma Durumu

O.Y.Grubu: Okuma Yüzdesi Grubu

B.O-Yazarlık: Baba Okuryazarlık

B.Eğitim: Baba Eğitim Düzeyi

A.O-Yazarlık: Anne Okuryazarlık

A.Eğitim: Anne Eğitim Düzeyi

Günlük K.O: Günlük Kitap Okuma Süresi

Y.O.K.S: 1 Yılda Okunan Kitap Sayısı

O.Sebebi: Okuma Sebebi

AF+: Anlamlı fark var

AF-: Anlamlı fark yok.

Aİ+: Anlamlı ilişki var.

Aİ-: Anlamlı ilişki yok

Aİ(-O):Negatif yönde orta düzey ilişki var

VI. ÖNERİLER

Bu kısımda önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak verilebilecek önerilerin başında derslerden kalma sisteminin geri getirilmesi gelmektedir. Çünkü, yukarıda da belirtildiği gibi, 6. ve 7. sınıfta olup da okuma-yazması yok denecek kadar az olan ya da gerçekten okuma-yazma bilmeyen öğrenciler vardır.²⁰⁵ Bu öğrencilerin derslerden başarılı olmaları beklenemeyeceği gibi bu sınıf düzeyinden sonra hiçbir gelişme göstermeleri de beklenemez. Temel okuryazarlık becerilerine sahip olmayan bu öğrencilerin ya da 1. sınıflar kadar hızlı okuyabilen ortaokul öğrencilerinin bu sınıf düzeylerine kadar gelmiş olması eğitim açısından endişe vericidir. Çünkü okuma becerisi endişe verici olan öğrenciler hayatları boyunca başarılı olamayacaklardır. Bundan dolayı sınıfta kalma sisteminin getirilerek ya da bu tür öğrencilere ayrı olarak ek dersler verilerek kendi seviyelerindeki arkadaşlarına ulaşmaları sağlanmalıdır.

- Öğrenciler arasında çok iyi okuyan öğrenciler olduğu gibi okuma becerisi çok zayıf olan birçok öğrenci de vardır. Bundan dolayı Türkçe derslerinin bir kısmının bu öğrencilere destek olacak şekilde yürütülmesi de yararlı olabilir. Örneğin herkese sırayla sesli okuma yaptırılması, derslerin bir kısmında yapılan okuma saati uygulamasının süresinin artırılması gibi düzenlemeler yapılabilir.

- Okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu öğrencilere öğretmenleri tarafından ödev verilerek arkadaşlarıyla ya da öğretmenin kendisi eşliğinde bu teknikleri kullanarak daha akıcı okumaları sağlanabilir.

- Akıcı okuma becerisi oldukça zayıf olan öğrencilere sık sık okuma ödevleri verilerek okuma becerilerinin geliştirilmeleri sağlanabilir. Gelişme sağlayan öğrencilerin çeşitli yollarla ödüllendirilmesi diğer öğrencileri de etkileyerek motivasyonlarını artıracaktır.

- Okuma alışkanlığı akıcı okuma becerisinde önemli bir etkiye sahiptir. Sonuçlarda da belirtildiği üzere bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça okuma hızı anlamlı, doğru okuma ise anlamsız ölçüde artmıştır. Bunun için öğrencilerin kitap okumaları

²⁰⁵ Öğrenciler okuma yapmadıkları için okumayı bilip bilmedikleri tespit edilememiştir. Ancak sınıf arkadaşları okuma bilmediklerini söylemişlerdir. Ayrıca bir öğrencinin “Öğrenci Bilgi Formu”nu kendisi yerine arkadaşına doldurtması da bu öğrencinin okuma-yazma bilmediğini göstermektedir.

öğretmenler tarafından etkin bir şekilde takip edilerek bir yıl içerisinde kitap okuma sayıları artırılmaya çalışılmalıdır.

- Okuma alışkanlığı kazandırılması açısından kütüphanelere geziler düzenlenebilir. Bu araştırmadaki çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 14,6'sı bir yıl boyunca ya hiç kitap okumamakta ya da en fazla 5 kitap okumaktadır. Bu öğrenciler az okuyan kişi olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca orta düzeyde okuyan öğrenci oranı % 52,9'dur. Öğrencilerin daha çok kitap okumalarını sağlayacak her türlü etkinliğe ihtiyaç vardır.

- Öğrencilere okumayı sevdirecek etkinliklere de ihtiyaç vardır. Bu çalışmada okuma sebeplerine göre akıcı okuma becerileri açısından yapılan analizler sonucunda okumayı sevdiği için okuyan öğrencilerin okuma hızlarının diğer gruplara göre daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sebepten dolayı motivasyon artırıcı etkinliklere ihtiyaç vardır.

VII. KAYNAKÇA

- ACAT, M. Bahaddin; “Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1996.
- AKINCI, Mustafa, ASLANTAŞ, Halil ve AZİM, Mehmet; *İlköğretim 5 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İzmir, 2013.
- AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman; *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*, 16. bs., Ankara, 2011.
- AKYOL, Hayati; *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, 2013.
- AKYOL, Hayati, YILDIRIM, Kasım, ATEŞ Kasım, ÇETİNKAYA Çetin, RASINSKI Timothy V.; *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*, 1. bs., Ankara, 2014.
- ARI, Gökhan; “The Effects of SQ3R and DR-TA Reading Strategies Used by Fifth Grade Students on Comprehension”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 2010, s. 535-555.
- ARMBRUSTER, Bonnie B., LEHR, Fran, OSBORN, Jean and ADLER, C. Ralph; *Put Reading First: The Research Building Blocks Of Reading Instruction: Kindergarten Through Grade 3*, 2009.
- ARSLAN, Yunus, ÇELİK, Zekeriya ve ÇELİK, Eylem; “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 26, 2009, s. 113-124.
- ATEŞ, Murat; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- BACANLI, Hasan; *Eğitim Psikolojisi*, 1. bs., Ankara, 2007.
- BAŞARAN, Mustafa; “Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2013, s. 2277-2290.

- BAŞTUĞ, Muhammet; “İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- BAŞTUĞ, Muhammet ve KAMAN, Şafak; “Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 13, S. 25, Mart 2013, s. 291-309.
- BAŞTUĞ, Muhammet ve KESKİN, Hasan Kağan; “Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt: 13, S. 3, Aralık 2012, s. 227-244.
- BAŞTUĞ, Muhammet ve KESKİN, Hasan Kağan; “Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı Kâğıt mı?”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (3), 2012, s. 73-83.
- BAYDIK, Berrin, ERGÜL, Cevriye ve BAHAP KUDRET, Zeynep; “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları”, *İlköğretim Online*, 11(3), 2012, s. 778-789.
- BAYDIK, Berrin; “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 36, S. 162, 2011, s. 301-319.
- BEYDOĞAN, H. Ömer; “Students’ Levels of Using Reading-Comprehension Strategies in Relation to Their Proficiencies in Reading Fluently”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 37, S. 166, 2012, s. 3-13.
- BOZKURT, Metin; “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 17. bs., Ankara, 2014.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*, 19. bs., Ankara, 2014.
- CALP, Mehrali, *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, 3. bs., Konya, 2007.
- CEMİLOĞLU, Mustafa, *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi Yeni Programa Uyarlanmış*, 5. bs., Bursa, 2009.
- ÇETİNKAYA, Gökhan; “Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- ÇİFTÇİ, Ömer, ÇEÇEN, Mehmet Akif ve MELANLIOĞLU, Deniz; “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, S. 22, Güz 2007, s. 206-219.
- ÇİFTÇİ, Ömer ve TEMİZYÜREK, Fahri; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, S. 9, 2008, s. 109-129.
- DEDEBALI, Nurhak Cem; “Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- DEMİREL, Özcan ve ŞAHİNEL, Melek; *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, 7. bs., Ankara, 2006.
- DURAN, Erol ve SEZGİN, Betül; “Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi”, *GEFAD*, 32(3), 2012, s. 633-655.
- DURAN, Erol ve SEZGİN, Betül; “Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 2012, s. 145-164.
- DÜNDAR, Hakan ve AKYOL, Hayati; “Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 39, S. 171, 2014, s. 361-377.
- EHRI, Linnea C. and MCCORMICK, Sandra; “Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers”, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 14(2), 1998, s. 135-163.

- EKİZ, Durmuş, ERDOĞAN, Tolga ve UZUNER, Fatma Gül; “Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, s. 111-131.
- ELDREDGE, J. Lloyd. "Foundations of fluency: An exploration." *Reading Psychology*, 26(2), 2005, 161-181.
- EPÇAÇAN, Cahit; “Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi”, *Journal of Academic Studies*, 15(58), 2013, s. 1-16.
- ERGÜL, Cevriye; “Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), Yaz 2012, s. 2033-2057.
- ERTEN, Özlem; “Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2011.
- FINDIK, Özlem ve DEĞİRMENCİ, Gülcan; *İlköğretim 5 Türkçe Ders Kitabı*, İstanbul, 2013.
- GELEN, İsmail; “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- GÖĞÜŞ, Beşir; *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara, 1978.
- GÖKÇE SARIPINAR, Esin ve ERDEN, Gülsen; “Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), Haziran 2010, s. 56-66.
- GÜNDÜZ, Osman ve ŞİMŞEK, Tacettin; *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı El Kitabı Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara, 2011.
- GÜNEŞ, Firdevs; “İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları”, *Millî Eğitim*, S. 191, Yaz 2011, s. 7-23.
- GÜNEŞ, Firdevs; *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara, 2007.
- GÜNEŞ, Firdevs; *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, 2. bs., Ankara, 2014.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/25/21/969405/icerikler/-_106612.html
(21.03.2015).

<http://www.trthaber.com/haber/gundem/avrupada-yuzde-21-turkiyede-10-binde-1-72919.html> (29.10.2014).

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> (04.03.2015).

HUDSON, Roxanne F., LANE, Holly B. and PULLEN, Paige C.; "Reading Fluency Assessment and Instruction: What, why and how?", *The Reading Teacher*, 58 (8), 2005, s. 702-714.

KAMAN, Şafak; "Akılcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

KARABAY, Ayşegül ve KUŞDEMİR KAYIRAN, Bilge; "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 03, S. 38, 2010, s. 110-117.

KESKİN, Hasan Kağan; "Akılcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

KIRKILIC, Ahmet (edt), AKYOL, Hayati (edt), ŞAHİN, Abdullah, KARADÜZ, Adnan, GÖÇER, Ali, ŞAHİN, Esin, COŞKUN, Eyyup, GÜNDÜZ, Osman, UNGAN, Suat, ŞİMŞEK, Tacettin ve TEMUR, Turan; *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 2. bs., Ankara, 2009.

KÜLTÜR BAKANLIĞI, "Türkiye Okuma Kültürü Haritası", Ankara, <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> (29.10.2014).

MAVIŞ, Adil; *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*, İstanbul, 2006.

METE, Gülşah; "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt: 1, S. 1, 2012, s. 43-66.

MEYER, Marianne S. and REBECCA H. Felton; "Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions." *Annals of dyslexia*, 49(1), 1999, s. 283-306.

- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI; *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, 2006.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*, 2013.
- NATIONAL READING PANNEL, *Teaching Children To Read*, Washington DC, 2000.
- ODABAŞ, Hüseyin, ODABAŞ, Z. Yonca, POLAT, Coşkun; “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği”, *Bilgi Dünyası*, 9(2), 2008, s. 431-465.
- OKUR, Alpaslan ve ARI, Gökhan; “6,7,8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği”, *İlköğretim Online*, 12(1), 2013, s. 202-226.
- ÖĞÜLMÜŞ, Selahattin ve ÖZDEMİR, Servet; “Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, *Eğitim Yönetimi*, Yıl:1, S. 2, Bahar 1995.
- ÖZ, Feyzi; *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, 1998.
- ÖZBAY, Murat; *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*, 3. bs., Ankara, 2013.
- ÖZBAY, Murat; *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2*, 3. bs., Ankara, 2009.
- ÖZBAY, Murat (edt), BALCI, Ahmet, KURUDAYIOĞLU, Mehmet, ONAN, Bilginer, DOLUNAY, Salih Kürşad, TEMİZKAN, Mehmet, ENSAR, Ferhat, ŞAHBAZ, Namık Kemal, BAŞ, Bayram, ERDEM, İlhan, ZORBAZ, Kemal Zeki; *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, 1. bs., Ankara, 2012.
- ÖZBAY, Murat ve ÖZDEMİR, Banu; “Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:9, S. 18, 2012, s. 17-28.
- ÖZKARA, Yasin; “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, S. 5, 2010, s. 109-119.
- RASINSKI, Timothy V.; *Assessing Reading Fluency*, 2004
- RASINSKI, Timothy; *Effective Teaching of Reading: From Phonics to Fluency.*”, Toronto 2007. İndirme Linki: http://www.rcboe.org/www/rcboe/site/hosting/Literacy%20Across%20the%20Curriculum/effective_teaching_of_reading-from_phonics_to_fluency_2009.pdf (12.04.2015).

- RASINSKI, Timothy; “Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity and Prosody”, *The Reading Teacher*, 59(7), 2006, s. 704-706.
- SAĞIR, Mukim; *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara, 2002.
- SARACOĞLU, A. Seda, DEDEBALI, Nurhak Cem ve KARASAKALOĞLU, Nuri, “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, S. 3, Ağustos 2011, s. 177-193.
- SERT, Abdurrahman; “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- SİDEKLİ, Sabri; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- SİDEKLİ, Sabri ve YANGIN, Selami; “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 11, 2005, s. 393-413.
- ŞAHİN, Abdullah, İŞCAN, Adem ve MADEN, Sedat; “İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği)” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 2009, s. 183-196.
- ŞAHİN, Ayfer; “Farklı Yöntemlerle Okuma-Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 41, 2011, s. 423-433.
- ŞAHİNLİ, Ayşe; “Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi ve SOYLU, İLHAN; “Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu” İstanbul, 2003. İndirme Linki: (http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/11Okuyan_Turkiye_Projesi_Raporu%20_Temmuz2003.pdf) (17.03.2015).
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi; “Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi”, Eylül 2006.

İndirme

Linki:

(http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf) (17.03.2015)

TEKBIYIK, Ahmet; “Lise Fizik 1 Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 14, S. 2, Ekim 2006, s. 441-446.

TEMUR, Turan; “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

TEMUR, Turan; “Okunabilirlik (Readabililty) Kavramı”, *TÜBAR*, 8, Bahar 2003, s. 169-180.

TOKAY ARGAN, Mehpare, ARGAN, Metin ve KURULGAN, Mesut; “Kitaplara İlişkin Biçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi”, *Bilgi Dünyası*, 9(1), 2008, s. 179-206.

TOSUNOĞLU, Mesiha; “Farklı Yazı Stillерinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 27, 2010, s. 679-690.

ULU, Mustafa ve BAŞARAN, Mustafa; “Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 38, Ekim 2013, s. 1-10.

ÜLPER, Hakan; *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, 1. bs. Ankara, 2010.

ÜNAL, Mazhar; “6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

ÜNALAN, Şükrü; *Türkçe Öğretimi*, 2. bs., Ankara, 2001.

WOLF, Maryanne and KATZİR-COHEN, Tami; “Reading Fluency and Its Intervention”, *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 2001, s. 211-239.

YILDIRIM, Kasım, RASINSKI, Timothy, ATEŞ, Seyit, FITZGERALD, Shawn, and ZIMMERMAN, Belinda, and YILDIZ, Mustafa; “The Relationship

- Between Reading Fluency and Vocabulary in Fifth Grade Turkish Students”, *Literacy Research and Instruction*, 53, 2014, s. 72-89.
- YILDIRIM, Kasım, YILDIZ, Mustafa, ATEŞ, Seyit ve RASINSKI, Timothy; “İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), Yaz 2010, s. 1855-1891.
- YILDIZ, Cemal (edt), OKUR, Alpaslan, ARI, Gökhan, YILMAZ, Yakup; *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, 2. bs., Ankara, 2008.
- YILDIZ, Mustafa; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- YILDIZ, Mustafa, YILDIRIM, Kasım, ATEŞ, Seyit ve ÇETİNKAYA, Çetin; “An evaluation of the Oral Reading Fluency of 4th Graders with Respect to Prosodic Characteristic”, *International Journal of Human Sciences*, Vol: 6, Issue: 1, 2009, p. 353-360.
- YILMAZ, Muamber; “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- YILMAZ, Muamber; “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 6 (2), Bahar 2008, s. 323-350.
- YILMAZ, Muamber; “Sesli Okuma Hatalarının Tekrarlı Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi”, *Millî Eğitim*, S. 182, Bahar 2009, s.19-41.
- YÜKSEL, Aslı; “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma”, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 2010, s. 124-134.
- ZORBAZ, Kemal Zeki; “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 2007, s. 87-101.

VIII. EKLER

EK I- 5-7. SINIFLARIN OKUMA METNİ

EK II- 8. SINIFLARIN OKUMA METNİ

EK III- İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ-VALİLİK-REKTÖRLÜK İZİNLERİ

EK IV- ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

EK I

MUTFAKTAKİLER

- Ah, bu çocuklar ah! Bak, yine Uğur kapağını tam kapatmadı. Bu yüzden sabaha kadar hiç durmadan çalıştım. Evdekilerin hiçbiri de bunun farkına varmadı. Neredeyse motorum yanacaktı. Ancak kahvaltıda kapattılar. Ya motorum yansaydı... Ne yapacaklardı? Yemekleri, yiyecekleri bozulmadan nasıl saklayacaklardı?

Ötede gür sesli bulaşık makinesi bunları duyunca dayanamadı:

- Çok övünüyorsun Buzdolabı kardeş, çok övünüyorsun, dedi. Peki ben olmasam ne olur? Hiç düşündün mü? Düşün bir. Sevgi Hanım da işte, kocası Ahmet Bey de. Bütün gün çalışıp yoruluyorlar. Bir kaşığı bile yıkamaya ne güçleri var, ne zamanları. İşte, bütün ev halkının bulaşıklarını ben yıkıyorum, ben! Ben olmasam...

Bulaşık makinesi sözünü tam bitirmemişti. Kapının arkasında duran elektrik süpürgesi "Keh, keh!" diye gülmeye başladı. Sonra şöyle dedi:

- Ya ben? Ya ben olmasam ne olur? Sen bir bulaşıkları yıkıyorsun. Peki, bütün bu evi kim temizliyor? Yarın temizlik günü. Her tarafı pırıl pırıl yapacağım. Ben olmasam Sevgi Hanım nasıl temizler bu koca evi? Benim, evet benim...

Arkadan gelen bir ses elektrik süpürgesinin sözünü kesti:

Şunlara bakın, şunlara! Sizin yaptığınız da iş mi? Ben olmasam ev halkı aç kalır aç. Bunu hiç düşündünüz mü? Az sonra Sevgi Hanım işten dönecek... Beni yakacak hemen. Yemekleri pişirecekler. Biliyorsunuz, ben akıllı bir fırınım. Ayarlayacaklar. Belli bir süre sonra "Yemekler hazır!" diye bağıracağım. Gelip sofrayı donatacaklar.

Tam bu sırada ince sesli meyve sıkıcı söze karıştı:

-Ne oluyor böyle? Bu övünme, bu üstünlük taslama da neyin nesi? Herkesin kendine göre bir görevi vardır. Ben de meyveleri sıkar suyunu çıkarırım. Evdekiler her zaman benim hazırladığım sudan içerler. Ben de mi övüneyim şimdi?

EK 2

YUNUS EMRE

Anadolu'muz bundan yedi yüzyıl önce büyük bir karışıklık içindeydi. Yoksulluk artmış insanların can güvenliği azalmıştı. Hastalık, kıtlık, açlık ve savaş sürekli hâle gelmişti. İnsanların en büyük ihtiyacı huzur ve güvendi. Bunun için de başta sorunların açıkça ortaya konması, sonra da insanların birbirlerine hoşgörü göstermeleri gerekiyordu. İşte Türk şiirinin, düşüncesinin doruklarından Yunus Emre, Anadolu'nun bu sancılı ortamında doğmuş, yetişmiş ve onu düzeltmenin çarelerini aramıştır. İnsanlara yol göstermeye çalışmıştır.

Büyük şairin doğduğu, yaşadığı ve öldüğü yer tam anlamıyla bilinmemektedir. Kendi yazdıklarından yola çıkarak Sakarya Sarayköy doğumlu olduğu düşünülür.

Yunus Emre, halk tarafından benimsenmiştir. Şiirleri halk arasında o denli etkili olmuştur ki halkın çoğu onu kendilerinden biri olarak görmüştür.

Yunus Emre, çağının çok ilerisinde bilgili bir kimsedir, o çağının koşulları içinde alınabilecek en yüksek eğitimi almıştır. Sahip olduğu yüksek kültürü halka aktarmıştır. Kültürünü halkı aydınlatmak için kullanmıştır. Halka öylesine uyum sağlamıştır ki sonunda bir halk şairi sayılmıştır. Yunus, derviş olduktan sonra, Anadolu'nun hemen her yerini gezmiş ve 72 yaşında ölmüştür.

Büyük yazarların en önemli özelliklerinden biri, tanıdığı oldukları dönemi aktarabilmeleridir. Birkaç dize ile bize, içinde yaşadığı ortamda güçlünün güçsüzü ezer hâle geldiğini, kimsenin görevini yapmadığını ve dünyanın tam bir bozulma içinde olduğunu gayet açık bir şekilde göstermiştir. Yüzyıllar önce yaşamış olmasına rağmen Yunus Emre'nin Türkçesi de bizi etkilemiştir.

Bir ulusun varlığı, geçmişiyle sağlam bağlar kurabildiği ölçüde süreklilik kazanır. Yunus Emre, sanatı ve engin insan sevgisiyle, bizi yüzyıllardır öncesine bağlayan büyük bir insandır.

EK 3

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 62127499/903/03/4839

30/12/2014

31.12.2014 +00860#

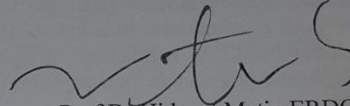
Konu : Anket Çalışması

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 12/12/2014 tarih ve 1192 sayılı yazınız.

Fakülteniz Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanı Arş.Gör.Hayrullah BİLGE'nin tez çalışmasında kullanılmak üzere Kars merkezde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5-6-7 ve 8.sınıf öğrencilerine anket çalışmasını uygulayabilmesine ilişkin Kars Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

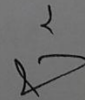

Prof.Dr.Hidayet Metin ERDOĞAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER

- 1-Valilik Makam Onayı (1 sayfa)
- 2-Mühürlü Anket (1 sayfa)

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
Kayıt No : 1872
Kayıt Tarihi : 31.12.2014

Personel
...../...../2014.....





T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061/604/6924666
Konu: Anket Çalışması

25/12/2014

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
KARS

İlgi: 18/12/2014 tarihli ve 008328 sayılı yazınız.

İlgi tarihli sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanı Arş. Gör. Hayrullah BİLGE'nin tez çalışmasında kullanılmak üzere İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5.6.7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi isteği ile ilgili alınan 25/12/2014 tarihli ve 604/6895369 sayılı Valilik Makam Onayı ile Mühürlü anket yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Cemalettin GÜVEN
Millî Eğitim Müdür V.

Eki:
-Valilik Makam Onayı (1 sayfa)
-Mühürlü Anket (1 sayfa)

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
YAZI İŞLERİ ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ
KAYIT NO: 16887
KAYIT TARİHİ: 26.12.14

Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: Stratejigelistirme36@meb.gov.tr

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı No Aynadır

25.12.2014

Ayrıntılı bilgi için: Ö.DEMİR -Şef
Tel: (0 474) 2128226 (146)
Faks: (0 474) 2128229



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061/604/6895369
Konu: Anket Çalışması

25/12/2014

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanı Arş. Gör. Hayrullah BİLGE' nin tez çalışmasında kullanılmak üzere İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5.6.7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi isteği Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı'nın 18/12/2014 tarihli ve 008328 sayılı yazıları ile belirtilmektedir.

İlgili anket ve forumlar, Milli Eğitim Bakanlığı' nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 Nolu Genelgesi gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5.6.7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanması ve sonucunda CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cemalettin GÜVEN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

25/12/2014

Adem ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Birinci Elektronik İmza:
Aste ile Ayrakır

25.12.2014

Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: Stratejigelistirme36@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ö.DEMİR -Şef
Tel: (0 474) 2128226 (146)
Faks: (0 474) 2128229

Öğrenci Tanıma Formu

Değerli Öğrenciler,

Ortaokul öğrencilerinin okuma hızlarını ve kelime tanıma becerilerini ölçmek için bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında öncelikle sizden elinizde bulunan "Öğrenci Tanıma Formu"na kendinizle alakalı bilgileri doldurmanız istenecektir.

Öncelikle bu forma yazacağınız kişisel bilgileriniz öğretmen ve okul idaresi de dâhil kimseyle paylaşılmayacak, gizli kalacaktır. Ayrıca formlarda ad-soyad, okul numarası gibi bilgileri de istenmediği için formun kime ait olduğu da belli olmayacaktır. Forma yazacağınız bilgiler sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

Verdiğiniz değerli bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

Kafkas Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Araştırma Görevlisi

Hayrullah BİLGE

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ:

Yaşınız:	Cinsiyetiniz:			Erkek <input type="radio"/>	Kız <input type="radio"/>
Sınıfınız:	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	
Geçmiş Dönem Türkçe Dersi Karne Notunuz:					
Babanız:	Okur-yazar değil <input type="radio"/>	Okur-yazar <input type="radio"/>			
Eğitim Düzeyi:	İlkokuldan terk <input type="radio"/>	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>		
	Lise <input type="radio"/>	Üniversite <input type="radio"/>	Yüksek Lisans&Doktora <input type="radio"/>		
Ayranız:	Okur-yazar değil <input type="radio"/>	Okur-yazar <input type="radio"/>			
Eğitim Düzeyi:	İlkokuldan terk <input type="radio"/>	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>		
	Lise <input type="radio"/>	Üniversite <input type="radio"/>	Yüksek Lisans&Doktora <input type="radio"/>		
Ayrıca başka okullarda okudunuz mu?					
Bir günde ortalama kaç dakika kitap okuyorsunuz?	Hiç okumuyorum <input type="radio"/>	30 dk'dan az <input type="radio"/>			
	30-60 dk arası <input type="radio"/>	60 dk'dan fazla <input type="radio"/>			
Okumanıza engel olacak herhangi bir sağlık probleminiz var mı?	EYET <input type="radio"/>	HAYIR <input type="radio"/>			
Bir kitabı en çok hangi sebepten dolayı okursunuz? (1 tane işaretleyiniz)					
Anne-babam istediği için <input type="radio"/>	Öğretmenim istediği için <input type="radio"/>	Kişisel gelişimim için <input type="radio"/>			
Kitap okumayı sevdiğim için <input type="radio"/>	Derslerime katkısı olması için <input type="radio"/>				

EK 4

Öğrenci Tanıma Formu

Değerli Öğrenciler,

Ortaokul öğrencilerinin okuma hızlarını ve kelime tanıma becerilerini ölçmek için bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında öncelikle sizden elinizde bulunan "Öğrenci Tanıma Formu"na kendinizle alakalı bilgileri doldurmanız istenecektir.

Öncelikle bu forma yazacağınız kişisel bilgileriniz öğretmen ve okul idaresi de dâhil kimseyle paylaşılmayacak, gizli kalacaktır. Ayrıca formlarda ad-soyad, okul numarası gibi bilgileri de istenmediği için formun kime ait olduğu da belli olmayacaktır. Forma yazacağınız bilgiler sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

Verdiğiniz değerli bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

Kafkas Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Araştırma Görevlisi

Hayrullah BİLGE

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ:

Yaşınız:	Cinsiyetiniz:			Erkek <input type="radio"/>	Kız <input type="radio"/>
Sınıfınız:	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	
Geçmiş Dönem Türkçe Dersi Karne Notunuz:					
Babanız;	Okur-yazar değil <input type="radio"/>	Okur-yazar <input type="radio"/>			
Eğitim Düzeyi:	İlkokuldan terk <input type="radio"/>	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>		
	Lise <input type="radio"/>	Üniversite <input type="radio"/>	Yüksek Lisans&Doktora <input type="radio"/>		
Anneniz;	Okur-yazar değil <input type="radio"/>	Okur-yazar <input type="radio"/>			
Eğitim Düzeyi:	İlkokuldan terk <input type="radio"/>	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>		
	Lise <input type="radio"/>	Üniversite <input type="radio"/>	Yüksek Lisans&Doktora <input type="radio"/>		
Ailenizin aylık toplam geliri:	1000 TL'den az <input type="radio"/>	1000-3000 TL arası <input type="radio"/>	3000 TL veya üzeri <input type="radio"/>		
Bir günde ortalama kaç dakika kitap okuyorsunuz?	Hiç okumuyorum <input type="radio"/>	30-60 dk arası <input type="radio"/>	30 dk'dan az <input type="radio"/>	60 dk'dan fazla <input type="radio"/>	
Bir yılda ortalama kaç kitap okuyorsunuz?	0-5 <input type="radio"/>	6-20 <input type="radio"/>	21+ <input type="radio"/>		
Okumanıza engel olacak herhangi bir sağlık probleminiz var mı?	EVET <input type="radio"/>	HAYIR <input type="radio"/>			
Okumanıza engel olacak herhangi bir sağlık probleminiz varsa belirtiniz. (.....)					
Bir kitabı en çok hangi sebepten dolayı okursunuz? (1 tane işaretleyiniz)	Anne-babam istediği için <input type="radio"/>	Öğretmenim istediği için <input type="radio"/>	Kişisel gelişimim için <input type="radio"/>		
Kitap okumayı sevdiğim için <input type="radio"/>	Derslerime katkısı olması için <input type="radio"/>				