

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMALARININ DEĞERLEN- DİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE

## PROBLEM

Okuma, basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik olarak tanımlanabilir (Kantemir, 1982; Özdemir, 1987; Oğuzkan, 1987).

İlkokuldan üniversiteye değin bütün okul programları içinde okuma en önemli yeri oluşturur. Aynı zamanda günlük yaşama ayak durabilmek de iyi bir okumayı gerektirir. Okul yaşamında herhangi bir dersteki başarısızlık o dersin gerektirdiği özel yeteneğin yanısıra, okumanın zayıf olmasından ileri gelmektedir (Cronbach, 1963). Yalnız okul yaşamında değil, iş ve bilim alanında da okumada yeteneklilik söz konusudur. Kişinin okumada kazandığı beceriler, onun gerek okuldaki, gerekse okul dışındaki başarısını, bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdir (Tekin, 1979). İlkokuldan yüksek okullara değin yürütülen Türkçe derslerinin belirlenen okuma hedefini öğrencilere kazandırması beklenir. Ne varki bu konuda varolan gözlem ve incelemeler beklentinin gerçekleşmediği yolundadır. Tekin'in (1979) yüksek öğretim kurumlarında yapmış olduğu araştırmasında, yüksek öğretime gelen öğrencilerin "okuduğunu anlama gücü ile", "yazılı anlatım becerisi"ni yeterli düzeyde kazanamadıkları sonucuna varılması bu görüşü doğrulamaktadır. Öte yandan, kişiler okuma yazma becerisini kazanmış bile olsalar, bu temel beceri ancak sürekli işletildiği, geliştirildiği zaman bir değer taşır. Bir başka deyişle, bu temel okuma yazma becerisi üstüne bir okuma alışkanlığının kurulabilmesi ve kişinin okuduğunu kendi sözleriyle anlatabilmesi gerekir (Lawrance, 1982). Bu nedenle ilkokul yıllarında kazandırılan temel okuma becerisi sürekli bir alışkanlığa dönüştürülmeli, daha sonra ise bu okuma alışkanlığına düşünceyi, duyarlılığı geliştirici eleştirel bir yöntem kazandırılmalıdır (Özdemir, 1988).

\* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi.

Okumanın gerçek amacı; anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Okunanı anlama, aynı zamanda anadilinin etkin ve ustalıkla kullanılmasını gerektirir. Okuma yazma becerisi üstüne, bir okuma alışkanlığının kurulabilmesinin en önemli koşulu temeli sağlam bir anadili öğretimidir (Lawrance, 1982). Ayrıca okuduğunu tam ve doğru olarak anlama, okuyucunun, okunanları yaşantı ile değerlendirme, onları dil ve düşünce yönünden eleştirip yargılama gibi bazı alışkanlıkların kazandırılmasını da gerektirir. Harris ve Spay (1971), okumada karşılaşılan güçlüklerin;

1. temel becerilerin kazandırılmasında,
2. metnin kurallara uygun ve doğru okunmasında,
3. metnin uygun hızda okunmasında,
4. anlam çıkararak yorumlamada,

5. okumadan zevk duymada gibi alanlarda yoğunlaştığını belirtmektedirler. Bu güçlükler aynı zamanda okuma geliştirme programlarının hedeflerini de oluşturmaktadır. Buna göre, asıl gerçekleştirilmek istenen okunanı anlama olduğuna göre, bireyi anlama derecesi de metni okumadaki amacına, okuma metninin güçlük derecesine, çabuk okumaya bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Richaude'nin (1974) belirttiği gibi "çağdaş yaşamda daha etkili, daha bilgili olmak için okumamızı iyileştirmek istiyorsak hızlı okumanın temeli olan çabukluk, kavramak ve bellek arasında bağ kurmamız gerekmektedir." Yapılan incelemeler, genel olarak okumada, anlama ile hız arasında yakın bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır (Kee, 1956). Okumada anlamaya ilişkin ustalık artması, hızlı okuma ile olası görülmektedir. Ancak Kee (1956)'nin de belirttiği gibi hız, yeterli bir şekilde anlama hızı olarak düşünülmesi ve o şekilde ele alınmalıdır. Hız artırma çalışmalarına da ancak temel bir okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazandırıldıktan sonra başlanmalıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin okuyucunun yaşına, ilgisine, okunan materyale, okuma tür ve amaca bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu etmenler aynı zamanda okuma becerisinin kazandırılmasında da etkili olmaktadır. Armbruster (1986)'in yaptığı bir çalışmada 4. ve 6. sınıftaki öğrencilerin ders kitapları anlama yönergeleri yönünden incelenmiştir. Bu çalışmaya göre, kitaplarda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik verilen yönergelerin yetersiz olduğu, okuma ve düşünme becerilerinin, öğrencinin daha önceden kazanmış olduğu varsayılan becerilerin uygulanması ve pratik yapma ile geliştirildiği saptanmıştır. Ayrıca ders kitaplarında okuma becerilerinin ne olduğu ve bu becerilerin nasıl geliştirileceği konusunda

bir karmaşıklık olduğu da görülmüştür. Davey (1985)'in yaptığı bir diğer çalışmada ise, başarılı olan ve olmayan okuyucuların anlamalarında okuma parçasının değişkenlerinin, özelliklerinin, şekil ve biçiminin, anlamaya ilişkin soru tiplerinin etkili olduğu bulunmuştur.

Bazı araştırmacıların, okumada akıcılık ile birlikte, anlamının arttığını bulmada güçlük çektikleri görülmektedir. O'sea (1985), bunun nedenlerini araştıran bir çalışmada okuma akıcılığı ve anlama ölçümleriyle, tekrarlanmış okumaların ve hıza ve anlamaya dikkat et gibi dikkate ilişkin ipuçlarının etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, okuma sayısı arttıkça, akıcılık ve anlamının arttığı, "anlamaya dikkat et" uyarısının hem anlamayı, hem akıcılığı arttırdığı, "hıza dikkat et" uyarısının ise, akıcılığı arttırdığı, ancak anlamayı azalttığı ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; okuma becerilerinin geliştirilmesinde aşırı güdülemenin de okuduğunu anlamayı etkileyebileceği gözardı edilmemesi gerekmektedir.

Okuma olayında birçok duyuların yanısıra göz önemli bir rol oynamaktadır. Hızlı okuma, okuduğunu anlama, okuma düzeyi bir bakıma gözün hareketlerine bağlıdır. Daha çabuk, daha iyi okumak için gözlerimizi ve aklımızı birlikte çalışmaya alıştırmamız gerekmektedir.

Göz hareketleri ile okuma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Göz, okuma sırasında satırlar üzerinde bir seri sıçramalar yaparak ilerler. Göz satırın bir parçasını saptamak için durur. Sonra daha ileri atlar, diğer bir parçayı saptamak için yeniden durur ve sıçramalarla okumayı sürdürür. Okuma olayı işte bu duruş-saptama anında gerçekleşir. Satırın sonuna gelindiğinde, bir sonraki satırdan okumayı sürdürmek üzere göz, düz ve kesintisiz döner ki, buna dönüş hızı denir. Okuyanın, bir duruş anında görebildiği sözcük sayısı ve yeri, o kişinin "tanıma alanı"dır. Okuyan, bir duruş anında ne kadar sözcük görebilirse, duruşları o kadar kısa olacaktır. Gözün kimi zaman, daha önce göremediği bir sözcüğe bir daha bakmak istemesi, geri dönüşlere yol açmaktadır (Taşer, 1978). Kısacası, satırlarda duruşları çok olmayan, geniş bir tanıma alanı olan, az geriye dönüş yapanlar daha iyi okumaktadırlar denilebilir. Buna göre hızlı okuyucu olmak için saptama alanının genişletilmesinin gerektiği söylenebilir (Kee, 1956; Gray, 1964; Richaude, 1974).

Yavaş okuyan okuyucularda görülen en önemli özellikler, gözlerinin satır üzerinde ilerlerken pek çok duraklama ve sıçramalar yapması, iki duraklama arasındaki uzaklığın çok kısa, gözün satır üzerindeki hareketlerinin hem ileriye hem geriye doğru olması, duraklama süreleri-

nin uzun ve düzenli olmamasıdır (Pars , 1945). Aynı zamanda heceleyerek, harfi harfine okuma, sözcük sözcüğe okuma, satırı yitirmemek için parmakla ağır ağır izleme, içinden heceleyerek okuma, sözcükleri biçimleriyle anında kavrayamama, benzer sözcükleri karıştırma, okurken anlamadığında geriye dönme, hızlı okursa, anlamayacağını sanma gibi olumsuz okuma alışkanlıklarının da yavaş okumaya yol açtığı belirtilmektedir (Richaude, 1974; Özsoy, 1977; Özcan, 1988).

İyi bir okuyucunun en önemli özelliği ise; geliştirilen kavram ve imajlar için, sözcükleri tüm gruplar halinde okumaktır. Böyle bir okuyucu için anlam birimi tek tek sözcükler değildir. Bir tümcenin ilgili tüm sözcükleri bir arada okunur ve sözcüklerin grup olarak taşıdığı anlama doğrudan doğruya ulaşılır. Böyle bir okuyucu, tek tek sözcük okuyucusundan çok daha büyük bir hızla yazarın düşüncesine ulaşabilir. Daha çok anlayabilir. Çünkü okurken aynı zamanda düşünmektedir ve düşünce birimleri parçalardan değil, tümcelerden oluşmaktadır. Daha çok konsantre olabilir. Çünkü okuma hızı, zihnini tümüyle konuya verecek kadar yüksektir. Daha iyi hatırlayabilir. Çünkü sözcükleri belleğe yerleştirmeden daha çok, kavramların anlamı bir yapısını oluşturmuştur (Encyclopedia International, 1970).

İyi bir okuyucu, aynı zamanda karşılaştığı güçlüklerin değişikliğine ve okumanın amacına göre okumasının hızını düzenleyendir. Bir başka deyişle, esnek okuma yapabildir. Böylelikle hızlı okumanın doğuracağı eksikliklerden kaçınabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar, bireyin düşünceleri özümleyebilme hızından daha hızlı okuma çabalarının gereksiz olduğunu, bireysel ayrılıkların okuma hızı ile anlamayı etkilediğini, okuma hızında esnekliğin ön planda olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Üniversite öğrencilerinin değişik okuma metinlerinde, her sözcük üzerindeki duruşları ile anlamalarının karşılaştırıldığı bir çalışmada okuyucuların; a) önemli cümlelerden çıkan bilgileri birleştirmek için, b) sık geçmeyen sözcüklerde, c) cümle sonlarında cümle hakkında karara varmak için, bir başka deyişle daha çok kodlama yapılması gerekli yerlerde daha çok durdukları saptanmıştır. Bu çalışma, sözcükler üzerinde durmanın değişik kodlama düzeylerinin bir fonksiyonu olduğunu, okumanın amacına göre esnekliğin olması gerektiğini vurgulamaktadır (Marcel ve diğerleri, 1980).

Esnek okumanın önemini vurgulayan bir diğer çalışma; süper hızlı okuyucular arasında yapılmıştır. Hızlı okuyucuların okuma hızı ile anlamalarının karşılaştırıldığı bu araştırmada, okuma hızının 1000 sözcü-

ğün üzerine çıktığında anlamının derece derece azaldığı, metnin önemli ayrıntıların kaçırıldığı belirlenmiştir (Ronald, 1985).

Okuduğunu anlama güçlüğü'nün aslında genel bir anlama ve şifreleri çözümüleme (decoding) zorluğundan kaynaklandığı belirtilmektedir. Horowitz ve Samuels (1985)'in bu konuya ilişkin yaptıkları bir çalışmada dinlemeyi anlamada, iyi okuyucularla, kötü okuyucular arasında hem kolay hem de zor parçalar açısından bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ancak sesli okumada iyi okuyucular lehine hem zor, hem de kolay parçada farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre kötü okuyucuların dinlemede bir farklılık göstermediğine göre genel anlamada farklılıklarının olmadığı, ancak sesli okumadaki güçlükleri nedeniyle şifreli çözümlemede de güçlüklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın da ortaya koyduğu gibi sesli okuma, dil, ağız, ses telleri, kulak ve gözün etkin olduğu, daha güç yapılan bir eylemdir (Başaran, 1978). Sessiz okumada karşılaşılabilecek güçlükler yalnızca hız ve anlama ile ilgili olmasına karşın, sesli okumada bu yetersizliklere bir de anlatım yetersizlikleri eklenmektedir. Nitekim Kee (1956)'nin belirttiği gibi sesli okuma, sessiz okuma için gerekli yeteneklerin yanısıra, anlamın aktarılmasında bilinen ses iniş çıkışlarının yapılması, hoş bir sesle okunması, sözcüklerin doğru olarak söylenişi gibi yetenekleri de gerektirmektedir. Buna göre, okuma hızının artırılması çalışmalarında, okuma türlerini de dikkate alan esnek bir okumanın kazandırılması amaçlanmalıdır.

Okuma hızını ve anlamayı etkileyen bir başka durum da metindeki sözcüklerin kavranmasında karşılaşılan güçlüklerdir. Kişinin söz hazinesindeki eksikliği, anlamayı ve okuma hızını azalttığı gibi, okumayı bebeğeniyle yapmasına da engel olur. Söz hazinemizi genişletmek için, dikkatli ve çok okumak, yeni sözcükler öğrenmeye ilgi duymak, gerektiğinde iyi bir sözlüğe başvurmak, sözcüklerin nereden geldiklerini öğrenmek ve öğrenilen sözcükleri kullanmak gerekir (Richaude, 1974). Değişik yaş gruplarındaki çocuklar arasında; a) akıcı sözcük bilgisi, b) stratejik olan ve olmayan bellek, c) ifade edebilme, d) kafiye yapabilme, e) isim hatırlayabilme, f) hatırlama, g) sözcük tanıma, h) sözcük tanımadaki yapının kullanılması, ı) hatırlamada dilbilgisi kurallarına dayanma gibi yetenekler de iyi okuyucularda yaşla birlikte bir artışın görüldüğü saptanmıştır. Bu artışın 5. ve 7. sınıflarda çok hızlandığı, kötü okuyucularda ise zaman geçse bile bu becerilerde yeterlik kazanmadığı ve kendiliğinden okumalarının düzelmediği görülmüştür (Stanovich ve diğerleri, 1988). Öte yandan, iyi okuyucuların, hangi teknikleri kullanarak iyi okuduklarının bilinmesine karşın, öğretmenlerinin bu teknikleri ne düzeyde bildikleri ve

bunu zayıf öğrencilere etkin bir şekilde açıklayıp açıklamadıkları da bir sorundur (Duffy ve diğerleri, 1986). Öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlar, ancak öğretmenlere bu teknikleri öğrencilere nasıl açıklayacaklarına ilişkin bir eğitim verilirse, öğretmenlerin, zayıf öğrencilerinin bu tekniklerin farkına varmasını sağlayabildiği ve dolayısıyla okumadaki başarılarını arttırdıklarını bulmuşlardır. Bu çalışma, okuma becerisinin kazanılmasında öğretmenlerin de etkili olduğunu ve eğitilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlk ve orta sınıflardaki çocukların anlama yetenekleri üzerinde yapılan değerlendirmeler bu çocukların çoğunluğunun ilk devrede okuma becerilerini kazanamadıklarını ortaya koymaktadır (Kee, 1956). Oysa üniversite düzeyinde okuma, okuma becerilerinin kazanılmış olmasının yanı sıra, linguistik düzeyi daha karmaşık teknik ve soyut her alanda okuma yapabilmeyi, bir başka deyişle daha gelişmiş okuma tekniklerini gerektirmektedir. Üniversitedeki okuma ödevleri sonuçlar çıkarma, bilgiyi uygulama ve eleştiri yapma gibi becerilerin de kazanılmasını içermektedir. Üniversitedeki okuyucular, anlamada ve hızda daha yeterli olmak zorundadırlar. Üniversite düzeyindeki okuma, daha çok bilgi, sözcük dağarcığı ve akıl yürütmeyi gerektirdiğinden yavaş okuyan öğrenciler, anlamaları yeterli olsa bile okumada güçlükleri olmaktadır (Encyclopedia Americana, 1982). Bugün en iyi lise ve üniversitelerde bile okuma güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Bu güçlüklerin şu belirtilerde yoğunlaştığı görülmektedir (Hafner, 1967):

1. Genel olarak sözcük bilgisi eksikliği,
2. Sözcükleri harf harf tanıma eksikliği,
3. Sözcüklerin anlamındaki eksiklik,
4. Sözcük tanıma ve yapısal ayırimda zayıflık,
5. Zayıf okuyucu olmanın benlik algısı,
6. Daha hızlı okumak için istek eksikliği,
7. Edinilen bilgilerin hafızada kalmaması,
8. Konsantre olma güclüğü,
9. Her sözcüğe eşit değer ve vurgu verme eğilimi,
10. En iyi okuma için bir tek yol arama,
11. Okumayı erteleme ve son ana sığdırmaya çalışma,
12. Okumanın sinirlenme, yerinde duramama, yorgunluk, bitkinlik gibi durumlara neden olması.

Üniversite düzeyinde bu güçlüklerin giderilmesi için okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve bu becerileri geliştirici kursların düzenlenmesine gereksinim vardır.

Okuma güçlüklerinin önlenmesi ve düzeltilmesi etkin ve uygun okuma eğitim programlarının düzenlenmesine bağlıdır. Geliştirme çalışmaları test etme, öğretme ve yeniden test etme gibi aşamaları izlemelidir (Özsoy, 1977).

Geliştirme çalışmalarının başlangıcında ilkin, okuyucunun bulunduğu okuma düzeyinin saptanması, bir başka deyişle okuma hızının, bellek ve kavramasının belirlenmesi gerekir. Daha sonra, okuyucunun hem hız hem de anlamasını geliştirmede işaretlerin, sözcüklerin ve metnin tam kavranması yeterli zenginlikte bir söz hazinesi ve yazarın düşünce yapısını yakalama gibi alanlarda da yetkinleşmeyi kapsamalıdır (Richaude, 1974).

Üniversite düzeyindeki okuma geliştirme çalışmalarına bir adım olacağı düşünülen bu araştırmanın problemini üniversite öğrencilerinin okuma değerlendirmeleri oluşturmaktadır. Böylelikle öğrencilere götürülecek hizmetlerin etkililiği arttırılabilir.

#### AMAÇ

1. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanlarının sınıflara göre dağılımı nedir?
3. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanlarının bölümlere göre dağılımı nedir?
4. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanlarının cinsiyete göre dağılımı nedir?
5. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanları sınıflara göre önemli bir farklılaşma oluşturmakta mıdır?
6. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanları bölümlere göre önemli bir farklılaşma oluşturmakta mıdır?
7. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanları cinsiyete göre önemli bir farklılaşma oluşturmakta mıdır?

## ÖNEM

Okumayı geliştirmede gittikçe artan ilgi, bize karmaşık ve modern bir toplum öğrencilerine, yetişkinlerine, iş adamlarına ve tüm aktif, sorumluluk sahibi vatandaşlarına yüklediği okuma yükünü yansıtmaktadır. Temel eğitim becerileri tüm okullarda 5. ve 6. sınıflarda verilmektedir. Ancak bu temel eğitim, lise, üniversite ve yetişkin düzeyindekilerin okuma yüklerine yardımcı olamamaktadır. Bu grubun temel okuma eğitiminin üstüne yeni beceriler geliştirilmesi gerekmektedir. Fakülte öğrencilerinin okuma düzeylerinin belirlenmesi ile nesnel kanıtlar elde edilebilir, böylelikle okuma gelişimini aydınlatıcı bulgular ortaya konabilir. Bu aynı zamanda, geliştirme çalışmalarında özel grupların oluşturulmasını ve uygun programlar hazırlanmasını sağlam bir temel üzerine kurmak için de gereklidir.

## YÖNTEM

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Eğitimde Psikolojik Hizmetler (EPH), Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYP); ve Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Bölümlerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tümü (523) araştırma kapsamına alınmıştır. Uygulamanın 1978-1988 öğretim yılı sonu finallerine yakın bir zamanda yapılmış olması öğrencilerin tümünün katılımını engellemiştir. Bu nedenle 250 öğrenciye uygulama yapılabilmektedir. 5 öğrencinin hızı saptanamadığından değerlendirme dışı bırakılmıştır.

## VERİLER VE TOPLANMASI

Araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasında, sessiz okuma metni ve soru formu kullanılmıştır.

Sessiz okuma metni hazırlanmasında önce üç bölümün, bölümlerinde okudukları kitaplarından rastgele üç okuma parçası seçilmiştir. Her okuma parçasında sözcük, tümce, isim, sıfat, zamir saptanmış, sözcük sayısı toplamının tümce sayısı toplamına bölünmesi ile ortalama tümce uzunluğu bulunmuştur. Sonra sözcük çeşitleri yönünden seçilecek okuma parçasının .05 anlamlılık düzeyine göre olması gereken güven sınırları belirlenmiştir. Belirlenen alt ve üst sınıflar çerçevesinde değişik okuma metinleri incelenmiştir. "Bilgisayar ve Çocuklar Tarafından Kullanımı" adlı okuma metni 723 sözcük ve 16.4 ortalama cümle uzunluğuyla belirlenen sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Türk Dili okutmanlarının görüşlerinin alınmasından sonra adı geçen metnin kullanılma-



sına karar verilmiştir. Okuma metnine ilişkin kısa cevaplı, on soru ve cevap anahtarı hazırlanmıştır. Seçilen okuma metni üç birinci sınıf öğrencisinde denendikten sonra çoğaltılmıştır. Okuma parçası ve soruların geçerliği, seçimi, geliştirme ve deneme aşamalarında kendilerinden yararlanan uzmanların görüşüne dayalı olarak sağlanmıştır.

Her üç bölümün bölüm başkanları ve ders öğretim elemanları ile yapılan görüşme sonucu planlanan haftada her sınıfta bir derslik süresinde okuma metni ve sorular yönerge doğrultusunda uygulanmıştır.

### VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İlk olarak fakülte öğrencilerinin "Sessiz Okuma Metni"nden aldıkları puanlar belirlenmiştir. Bunun için her öğrencinin,

$$\frac{SS \text{ (Sözcük Sayısı)} \times 60}{\text{Süre (Saniye)}}$$

formülü ile *okuma hızı* ve on üzerinden değerlendirme yapılarak *anlama düzeyi* belirlenmiştir. Sonra hız ve anlama puanlarının ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri bulunmuş, daha sonra normal dağılım eğrisinin belirlediği alan üç'e bölünmüş, bu ölçek araştırmada yapılacak tüm karşılaştırmalarda ölçüt olarak kabul edilmiştir. Hız Puanlarının  $\bar{X} = 143,2$ ,  $SS = 65,54$  olarak saptanmıştır. Buna göre hız puanlarının başarı anlatımı şöyledir:

Hız Puanları	Ölçüt
78 ve aşağısı	düşük
78-208	orta
208 ve yukarısı	yüksek

Anlama puanlarının  $\bar{X} = 3,73$ ,  $ss = 1,62$  olarak belirlendiğinden anlama düzeylerinin başarı anlatımı da aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Anlama Puanları	Ölçüt
2, 11 ve Aşağısı	düşük
2,11 - 5,35	orta
5,35 ve yukarısı	yüksek

Buna göre bölümlerde ve ikinci ve üçüncü sınıflarda elde edilen sonuçlar ölçütlerle karşılaştırılmıştır. Fakülte öğrencilerinin hız ve anlamadan aldıkları puanlar ölçütteki yerlerine göre sınıf, cinsiyet ve bölümlerle

lerine göre dağılımları yüzdelerle belirlenmiştir. Daha sonra hız ve anlama puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı tekniği kullanılarak araştırılmıştır.

Sınıf, bölüm ve cinsiyete göre hız ve anlama puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önem denetimleri, bağımsız örneklem grupları için kullanılan "t" testi ile yapılmıştır. Önem denetimlerinde hata payı p .05 olarak kabul edilmiştir. Bununla beraber p 0.10 düzeyinde önemli çıkan ortalama farkları ilgili çizelgelerin altında gösterilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde önce Eğitim Bilimleri Fakültesi II. ve III. sınıf öğrencilerinin hız ve anlama puanlarına göre yüzdelerle dağılımları verildikten sonra bulguların sırayla 1) sınıflara, 2) bölümlere, 3) cinsiyete göre farklılıkları incelenmiştir.

### Öğrencilerin Sessiz Okumadaki Başarı Düzeyleri

Fakülte öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyinde aldıkları puanlara göre başarı düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra Hız ve anlama puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile araştırılmış,  $r = 0.2$  gibi çok düşük bir ilişki elde edilmiştir. Bu durum anlama puanlarının ranji ve standart sapmasının (1, 62) çok küçük olması nedeniyle ayrılaştırmayı oluşturamadığına bağlanmıştır. Öte yandan, hem hız, hem anlama puanlarının düşük olması aralarındaki ilişkinin düşük olmasına yol açabileceği düşünülmüştür.

### Okuma Hızları

Okuma hızında sınıflara, bölümlere ve cinsiyete göre bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Çizelge 1'de sınıflara göre okuma hızlarının her sınıfın alt ve yan toplamına göre yüzdeleri verilmiştir.

Çizelge 1. Sınıflara Göre Okuma Hızları

Okuma Hızları	II. Sınıf			III. Sınıf			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%
Düşük	14	10	60.87	9	8.57	39.13	23	100.0
Orta	110	78.57	57.29	82	78.10	42.71	192	100.0
Yüksek	16	11.43	53.33	14	13.33	46.67	30	100.0
Toplam	140	100.0		105	100.0		245	100.0

\* Yüzdeler Her Sınıfın Alt Toplamına Göre,

\*\* Yüzdeler Her Sınıfın Yan Toplamına Göre.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi "düşük" okuma hızında olan 23 kişiden 14'ü (% 60,87) II. sınıfta 9'u (% 39,13) III. sınıfta almaktadır, her iki sınıfta okuma hızı "orta" olanlar çoğunlukta olup, ilk sırada bulunmaktadır.

Okuma hızının bölümlere göre dağılımı da Çizelge 2'de görülmektedir.

Çizelge 2'de EPH ve EYP bölümünde "düşük" okuma hızında bulunan 25 öğrencinin % 80'i yer almaktadır. Bölümlerin kendi içlerindeki dağılımlarına bakıldığında "orta" okuma hızında olanların ilk sırada yer aldığı görülmektedir. "Yüksek" okuma hızında olan 38 kişinin 19'u (% 63,34) EYP bölümündedir. Okuma hızının cinsiyete göre dağılımları Çizelge 3'de incelenmiştir.

Çizelge 2. Bölümlere Göre Okuma Hızı Durumu

Okuma Hızı	EPH			EYP			EPÖ			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%	%	S	%
Düşük	10	14.98	40	10	9.26	40	5	8.33	20	25	100.0
Orta	58	75.32	30.53	79	73.15	41.58	53	88.34	27.89	190	100.0
Yüksek	9	11.68	30	19	17.59	63.34	2	3.33	6.66	30	100.0
Toplam	77	100.0		108	100.0		60	100.0		245	100.0

\* Yüzdeler Her Sınıfın Alt Toplamına Göre,

\*\* Yüzdeler Her Sınıfın Yan Toplamına Göre.

Çizelge 3. Cinsiyete Göre Okuma Hızı

Okuma Hızı	Kız			Erkek			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%
Düşük	16	13.22	51.61	15	12.10	48.39	31	100.0
Orta	97	80.17	50.79	94	75.80	49.21	191	100.0
Yüksek	8	6.61	34.78	15	12.10	65.22	23	100.0
Toplam	121	100.0		124	100.0		245	100.0

\* Yüzdeler Her Sınıfın Alt Toplamına Göre,

\*\* Yüzdeler Her Sınıfın Yan Toplamına Göre.

Çizelge 3'e göre kızların 16'sı (% 13,22) "düşük" okuma hızında, 97'si (% 80,17) "orta" okuma hızında, 8'i (% 6,61) yüksek okuma hızındadır. Erkeklerin ise 15'i (% 12,10) "düşük", 94'ü (% 75,80) "orta", 15'i "yüksek" okuma hızına sahiptir. "Düşük" okuma hızındaki 31 kişinin 16'sı (% 51,61) kız, "orta" okuma hızındaki 191 kişinin 97'si (% 50,79) kız, "yüksek" okuma hızındaki 23 kişinin 15'i (% 65,22) ise erkektir.

Okuma hızı yüzdeleri sınıf, bölüm ve cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında, hızı "orta" olanlar ilk sıralarda yer almaktadır. Okuma hızı "düşük" ve "yüksek" olanlar ise azınlıktadır.

### Anlama Düzeyleri

Öğrencilerin okudukları parçadan ne anladıkları, parçanın içeriğine ilişkin, kendilerine yöneltilen son soruya karşılık verilen cevaplarla belirlenmiştir. Çizelge 4'de anlama düzeylerine göre öğrenci sayıları, bunların sınıf içindeki yüzdeleri ve her anlama düzeyi ölçütünde bulunan toplam öğrenci sayılarının sınıflara göre yüzdeleri verilmektedir.

Çizelge 4. Sınıflara Göre Anlama Durumu

Anlama	II. Sınıf			III. Sınıf			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%
Düşük	20	14.28	44.44	25	23.81	55.56	45	100.0
Orta	79	56.43	61.24	50	47.62	38.76	129	100.0
Yüksek	41	29.29	57.74	30	28.57	42.26	71	100.0
Toplam	140	100.0		105	100.0		245	100.0

\* Yüzdeler Her sınıfın alt toplamına,

\*\* Yüzdeler Her Sınıfın Yan toplamına göre.

Çizelge 4'de görüldüğü gibi "düşük" anlama düzeyinde olan 45 öğrencinin 25'i (% 55,56) üçüncü 20'si (% 44,44) ikinci sınıftadır. "Orta" anlama düzeyindeki 129 kişinin 79'u (% 61.24) ikinci, 50'si (% 38,76) üçüncü sınıftadır. "Yüksek" anlama düzeyinde olan 71 kişinin 41'i (% 57,74) ikinci, 30'u (% 42,26) üçüncü sınıftadır. Sınıfta anlama düzeyi "orta" olanların ilk sırada, "yüksek" olanların ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Çizelge 5'te bölümlere göre anlama düzeylerinin dağılımı yer verilmektedir.

Çizelge 5. Bölümlere Göre Anlama Durumu

Anlama	EPH			EYP			EPÖ			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%	%	S	%
Düşük	10	12.99	18.18	28	25.93	50.91	17	28.33	30.91	55	100.0
Orta	58	75.33	42.65	47	43.52	34.56	31	51.67	22.79	136	100.0
Yüksek	9	11.68	16.66	33	30.55	61.11	12	20	22.23	54	100.0
Toplam	77	100.0		108	100.0		60	100.0		245	100.0

\* Yüzdeler Her Sınıfın Alt Toplamına Göre.

\*\* Yüzdeler Her Sınıfın Yan Toplamına Göre.

Çizelge 5'te "düşük" anlama düzeyindeki 55 kişinin 28'inin (% 50,91) EYP bölümünde, "orta" anlama düzeyinde olan 136 kişinin 58'inin (% 42,65) EPH bölümünde, "yüksek" anlama düzeyinde olan 54 kişinin 33'ünün (% 61,11) EYP bölümünde olduğu görülmektedir. EPH bölümünde "orta" anlama düzeyi ilk sırada, "düşük" anlama düzeyi ikinci sıradadır. EYP bölümünde ilk sırada "orta" anlama düzeyi, ikinci sırada "yüksek" anlama düzeyi, EPÖ bölümünde ilk sırada, "düşük" anlama düzeyi yer almaktadır. Anlama düzeylerine göre kız ve erkeklerin dağılımı Çizelge 6'da görülmektedir.

Çizelge 6. Cinsiyete Göre Anlama

Anlama	Kız			Erkek			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%
Düşük	21	17.37	36.21	37	29.84	63.79	58	100.0
Orta	59	48.76	54.13	50	40.32	45.87	109	100.0
Yüksek	41	33.87	52.56	37	29.84	47.14	78	100.0
Toplam	121	100.0		124	100.0		245	100.0

\* Yüzdeler her sınıfın alt toplamına,

\*\* Yüzdeler her sınıfın yan toplamına göre.

Çizelge 6 'da belirlenen dağılıma göre, "düşük" anlama düzeyinde erkek öğrenciler daha fazla "orta" ve "yüksek" anlama düzeyinde ise kızlar daha çoğunluktadır. Kızlarda "orta" anlama düzeyi ilk "yüksek" anlama düzeyi ikinci sırayı oluşturmaktadır. Erkeklerde ise yine ilk sırayı "orta" anlama düzeyinde olanlar, ikinci sırada ise "düşük" ve "yüksek" anlama düzeyinde olanların dağılımı eşittir.

Çizelgeler birlikte değerlendirildiğinde okuma hızı ve anlama düzeylerinin sınıf, bölüm ve cinsiyete göre dağılımlarının yaklaşık bulgular verdiği söylenebilir. Sınıflara göre okuma hızı ve anlama düzeyi "orta" olanlar ilk sırada bulunmaktadır. Bölümlere göre okuma hızı ve anlama düzeyi "orta" olanlar her üç bölümde ilk sırada yer alırken, "yüksek" okuma hızı ve anlama düzeyinin EYP bölümünde ikinci sırada olduğu görülmektedir.

### Okuma Hızı, Anlama Düzeyi ve Sınıflar

Araştırmanın amacına göre, bu bölümde hız ve anlama düzeyi puanlarıyla ilgili ortalamaların ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Çizelge 7'de, araştırma kapsamına giren 140 ikinci sınıf, 105 üçüncü sınıf öğrencinin ortalama ve stan-

dart sapmaları , çizelge 8'de de ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkların t değerleri verilmiştir.

Çizelge 7. Sınıfların Hız ve Anlama Puanları Ortalamaları ve Standart Kaymaları

Sınıflar	Hız			Anlama	
	N	X	S	X	S
II.	140	143.97	72.30	4.44	8.19
III.	105	141.53	59.93	3.66	1.62
Toplam	245	142.75	66.12	4.05	4.91

Çizelge 8. Sınıfların Hız ve Anlama Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Önem Denetimi

Karşılaştırılan Gruplar	Hız			Anlama	
	Sd	t	Sonuç	t	Sonuç
II/III. Sınıf Farkı	243	0.119	p.50 Önemsiz	0.80	p.10 önemsiz

Çizelge 7 'de görüldüğü gibi ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları ikinci sınıfların lehine olmak üzere hız puanı için 2.44, anlama puanı için, 0.78 farklı çıkmıştır. Çizelge 8'de bu farkların önemli olmadığı görülmektedir. Buna göre ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyi yönünden birbirinden farklı olmadıkları söylenebilir.

## 2. Okuma Hızı, Anlama Düzeyi ve Bölümler

Okuma hızı ve anlama düzeyinin bölümlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırabilmek amacıyla bölümlerin ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 9'da verilmiştir. Bölümlerin ortalamaları arasındaki farkların önem denetimleriyle ilgili değerleri Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Bölümlerin Hız ve Anlama Puanları Ortalamaları ve Standart Kaymaları

Bölümler	Hız			Anlama	
	N	X	S	X	S
EYP	108	158.09	73.08	3.76	1.64
EPH	77	131.11	61.22	1.025	1.77
EPÖ	60	125.7	46.31	3.26	1.23
Toplam	245				

Çizelge 10. Sınıfların Hız ve Anlama Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Önem Denetimi

Karşılaştırılan Gruplar	Hız			Anlama	
	Sd	t	Sonuç	t	Sonuç
EYP/EPH Farkı	183	0.128	p.50 Önemsiz	0.05	p.50 Önemsiz
EYP/EPÖ Farkı	166	5.58	p.50 Önemli	8.46	p.01 Önemli
EPH/EPÖ Farkı	135	0.56	p.50 Önemsiz	2.87	p.01 Önemli

Çizelge 9 da görüldüğü gibi hız puanları arasındaki en fazla fark EYP ve EPÖ bölümleri arasındadır. Bu farklar EYP bölümünün lehine 0,265'lik bir fark gözükmektedir. Bununla birlikte Çizelge 10'da görüldüğü gibi EYP ve EPH arasındaki fark önemsiz kalmıştır. EYP ve EPÖ arasındaki fark önemsiz kalmıştır. EYP ve EPÖ bölümleri arasında ise hem hız hem de anlama düzeyi bakımından EYP lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. EPH ve EPÖ bölümlerinin hız puanları arasındaki fark önemsiz olmakla birlikte, anlama puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur.

### 3. Okuma hızı, Anlama düzeyi ve Cinsiyet

Fakülte öğrencilerinin hız ve anlama puanlarıyla ilgili ortalamalarının kız ve erkek öğrencilerde birbirinde farklı olup olmadığı incelenmiştir. Çizelge 11'de 121 kız ve 124 erkek öğrencinin ortalama ve standart sapmaları, Çizelge 12'de de kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkların t değerleri verilmiştir.

Çizelge 11. Kız ve Erkek Öğrencilerin Hız ve Anlama Puanları Ortalamaları ve Standart Kaymaları

Gruplar	Hız			Anlama	
	N	X	S	X	S
Kız	121	142.26	65.19	3.96	1.72
Erkek	124	136.77	58.82	3.49	1.46
Toplam	245				

Çizelge 12. Kız ve Erkek Gruplarının Hız ve Anlama Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Önem Denetimi

Karşılaştırılan Gruplar	Hız			Anlama	
	Sd	t	Sonuç	t	Sonuç
Kız/Erkek Farkı	243	0.28	p.50 Önemsiz	0.88	p.10 Önemsiz

Çizelge 11'de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrenciler lehine olmak üzere hız puanı için 5,49, anlama puanı için 0.47 farklı çıkmıştır. Ancak Çizelge 12'de bu farkların önemli olmadığı görülmektedir. Böylece elde edilen bulgular, okuma hızı ve anlama bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında fark olmadığını ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA VE YORUM

Elde edilen bulguların tartışma ve yorumları bundan önceki bölümde olduğu gibi değişkenlerin birbirleriyle ilgisine göre gruplanarak ele alınacaktır. Önce bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan okuma durumunun okuma hızı ve anlama puanları olarak genel bir yorumu yapıldıktan sonra bu puanların bağımsız değişkenlere bağlı olarak gösterdiği değişimler, tartışılacak ve yorumlanacaktır.

### Okuma Testinden Elde Edilen Hız ve Anlama Puanlarının Tartışılması ve Yorumu

Kişilerin okuma hızı, yaşı, okuduğu andaki durumu, okuma türü, okuma amacı, okuma meateriyali, okuma yöntemine bağlı olarak değişiklik gösterdiğinden tek bir norm belirlemek güç olmaktadır. Ülkemizde de yaş ve sınıfla ilgili olarak geliştirilmiş hız normaları yoktur. Öte yandan okumada amaç, okunanı anlamak olduğuna göre okuma hızı ile anlama arasında bir ilişkinin varlığı da söz konusudur. Hızlı okuyanların grup olarak daha iyi anladıkları kabul edilmekte ise de bireysel ayrılıkların okuma hızı ile anlamayı etkilediği bir gerçektir. Bunun yanısıra okuma hızına ilişkin çalışmalar hızda 1000 sözcüğün üzerine çıktığı durumlarda anlamının azaldığını ortaya koymaktadır (Carver, 1985). Buna göre okuma hızının çok düşük ya da çok yüksek olmasının aynı şekilde anlamayı olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada anlama düzeyi puanlarının ortalama ve standart sapmasının çok küçük bir puanı kapsamaması, hız puanları ile bir ilişki kurulmasını engellemiştir. Bu nedenle fakülte öğrencilerinin okuma hızı ile anlama puanları arasında bir ilişkidenden söz etmek mümkün değildir. Bu durum, uygulamanın yapıldığı zamandan ve çalışmanın öneminin yeterince açıklanamamış ve dolayısıyla güdülemenin yapılamamış olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Öte yandan yönergede hem hız, hem de anlamaya dikkat etmelerinin istenmesi de, hız ve anlamayı yavaşlatmış olabilir (O'shea, 1985). Aynı zamanda temel okuma becerilerinin kazanılmasında eksiklikler olduğunu gösterebilir.



Okuma hızı puanlarının sınıf, bölüm ve cinsiyete göre yüzdelerle dağılımlarına bakıldığında çoğunluğun ortalarında yığıldığı görülmektedir. Anlama puanlarında ise, EYP ve EPH bölümleri ve kızların lehine bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

### Okuma Hızı-Anlama Düzeyi ve Sınıf,

#### Bölüm ve Cinsiyetle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

1. Üniversite düzeyine gelmiş öğrencilerin okuma tekniklerini kazanmış, okuma alışkanlığı ve becerilerinin gelişmiş ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilir olmaları gerekir. Tekin'in (1979) yapmış olduğu araştırmasında da belirtildiği gibi, öğrencilerin bu becerileri yeterli düzeyde kazanamadıkları görülmektedir. Öte yandan üniversite öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin yapılmış bir başka çalışmada, öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyleri, lise öğrencilerinden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Dökmen, 1989). Öğrencilerin okuma sürecinde gelişim göstermeleri, sınıfların yükselmesine bağlı olarak artması beklendiğinden, okuma hızı ve anlama da sınıflar arası bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgular, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında hız ve anlama düzeyinde farklar olmakla birlikte, bu farkların anlamlı olmadığını göstermektedir. Farklılığın olmayışı, öğrencilerin okuma hızı ve anlama da iyi oldukları şeklinde bir sonuca ulaşmamızı engellemekte ise de, fakülte öğrencilerinin sosyal bilimler alanında olmalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

2. EYP ve EPÖ bölümleri arasında hem hız hem de anlama düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. EYP ile EPÖ bölümü arasında da anlama becerileri yönünden EPH bölümü lehine anlamlı farklılık vardır. Araştırmada bölümler arasında denek sayıları yönünden farklılıkların olması, bize hata payını düşündürmektedir. Eğer EYP, diğer bölümlerden sayıca fazla olmasaydı sonuç anlamlı çıkmayabilirdi. Öte yandan, anlamlı bir sonuç elde edilmesi adı geçen bölümlerde kaynak okumalarla okuma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olduğuna yorumlanabilir.

3. Okunamı anlama anadilinin etkin ve ustalıkla kullanılmasını da gerektirir. Okuma yazma becerisi üstüne bir okuma alışkanlığının kurulabilmesinin en önemli koşulunun temelini sağlam bir anadili öğretiminin olduğu daha önceden belirtilmişti (Göktürk, 1982). Kişiler arasında dil gelişiminde görülen farklılıklar, diğer alanlardaki gelişimlerini de etkilemektedir. Jersild (1976), konuşma sayısı, konuşmada kullanılan

sözcük türü ve tümcenin sağlam bir yapıda olması gibi konularda kızların erkekleri geride bıraktığını, ilkokul sıralarında erkeklerin kızlardan daha çok okuma güçlükleriyle karşılaştıklarını belirtmektedir. Brooks (1936)'da normal okullarda öğrenim gören kızların, okumalarının erkeklerden daha iyi olduğuna değinmektedir. Bu nedenle cinsiyetin okuma hızı ve anlamada farklılaşmaya yol açıp açmadığı incelenmiştir. Ancak kızların lehine görülen farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu durum, ilkokul yıllarında görülen kızlarla erkekler arasındaki bu farklılaşmanın üniversite yıllarında azaldığına ve üniversitede kız ve erkeklerin okuma gelişmelerinin benzerlik gösterdiğine yorumlanabilir.

### YARGI VE ÖNERİLER

Fakülte öğrencilerinin okuma hızı ve anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bu çalışma, öğrencilerin bu becerilerdeki ortalamalarının diğer ülkelerdeki çalışmalara göre düşük olduğunu göstermektedir. Her ne kadar öğrencilerin çoğunluğunun ortalama çevresinde yığıldıkları bulunmuş ise de, okuma geliştirme çalışmalarının başlatılmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Varılan bu sonuç doğrultusunda şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Okuma geliştirme çalışmalarının başlatılabilmesi için ikinci bir değerlendirme ile öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları alışkanlıklar saptanabilir:
2. Okuma düzeyini olumlu olarak etkileyen okuma alışkanlıklarının üniversite öğrencilerinde varlığı araştırılabilir.
3. Öğrencilerin belirlenen düzeylerine uygun geliştirme programları hazırlanarak "Okuma Becerilerini Geliştirme Kursları" düzenlenebilir.
4. İlk, orta, lise ve üniversite düzeyinde yapılacak okuma değerlendirmeleri ile hız ve anlama norm geliştirme çalışmalarına girilebilir.

### KAYNAKÇA

- Armbrustep, B. Bonnie and Beth Gudbrandsen. Reading Comprehension Instruction in Social Studies. *Reading Research Quarterly*. Winter, 1986, XXI/1.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Geliştirilmiş beşinci baskı. Ankara: Kızılay P.K. 77, 1978.
- Bayley, Harry. *Quicker Reading*. Sir Isaac Pit man and sons Ltd, London; 1969.

- Carver, P. Ronald.** How Good Are Some of The Worlds' Best Readers? *Reading Research Quarterly*. XX/4 Summer, 1985.
- Cronbach, Lee J.** *Educational Psychology*, New York: Harcourt, Brace, World, Inc., 1963.
- Davey, Beth.** Factors Affecting The Difficulty of Reading Comprehension Items For Successful And Unsuccessful Readers *Journal of Experimental Education*, 52, 199-206, 1985.
- Dökmen, Üstün.** Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikol-Sosyal Bir Araştırma, Yayınlanmamış Araştırma, 1989.
- Duffy, G. Gerald, Laura R. Roehler, Michael S. Meloth, Linda G. Vavrus** Cassandra Book. Joyce Putnam Roy Wesselman, The Relationship Between Explicit Verbal Explanations During Reading Skill Instruction and Student Awareness And Achievement: A Study of *Reading Teacher Effects*. *Reading Research Quarterly*, XXI/3, 1986. Reading
- Encyclopedia International*. Reading, Improvement of . Vol. 15, 1970.
- Encyclopedia Americana*. Reading in High School and College. Vol. 23, 1982.
- Gray, Wilham S.** *Okuma ve Yazı Öğretimi* (Genel İnceleme), Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları, M.E. Basımevi, İstanbul, 1964.
- Hafner, E. LaArence.** *Improving in Reading in Secondeory Schools*. The MacMillan Company, New York: 1967.
- Harris, Albert J. and Spay, EdAard R.** *Effective Teaching Of Reading*. David McKay Com. New York: 1971.
- HoroAitz Rosahing and S. Jay Samuels.** "Reading And Listening To Expository Text; *Journal of Reading Behavior*. Volume XVII, No: 3, 1985.
- Kantemir, Enise.** *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 26 Ankara; 1972. 1972.
- Kee, Paul Mc.** *İlkokulda Okuma Öğretimi*. Cilt: I-II, Çev: M. Şükrü Koç, İstanbul, Maarif Basımevi, 1956-1958.
- LaArance, D.H.** *Okuma Uğraşı*, Çev: A. Göktürk, Adam Yayınları, İstanbul, 1982.
- Marcel Adam Just And Patricia A Carpenter, A Theory of Reading: From Eye Fixations To Comprehension. *Psychological Review*. Volume, 87, Number 4, 1980.
- Oğuzkan, Ferhan A. ve Kavcar, Cahit.** *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 195, 1987.
- O'shea J. LaArence, Paul T. Sindelar and Dorothy J. O'shea.** The Effects of Repeated Read'ing And Attentional Cues On Reading Fluency And Compreheusion. *Journal of Reading Behavior*. 1985, Volume XVII, No: 2.
- Özcan, Mehmet.** Çok Daha Süratli Okuyabilirsiniz. *Bilim ve Teknik*, TÜBİTAK, Cilt: 21, Sayı: 248, Ankara: Temmuz, 1988.
- Özsoy, Yayhya.** *Okuma Yetersizlikleri ve Okumanın Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Ders Notları, 1977.

**Özdemir, Emin.** Okuma Sanatı. Nasıl Okunmalı, Neler Okunmalı. Anka Yayınları, İstanbul.

**Pars, Vedude Bana ve Cahit Baha Pars.** *Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi.* Öğretmen Kitapları: 18, İstanbul, 1954.

**Richaude, François.** Michel Gauquehn ve François GauQuelin. Hızlı Okuma Yöntemleri. Çev: A. Sarp. Esad Cad. Belligün Sokak No: 3, Küçükesat, Ankara: 1974.

**Stanovich, E. Keith, Ruth G. Nathan And Judith E. Zolman.** The Developmental Lag Hypothesis in Reading: Longitudinal and Matched Reading-Level Comparisons. *Child Development.* 1988, 59, 71-96, 1988.

**Taşer, Suat.** *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1978.

**Tekin, Halil.** "Okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin Etkililiği", Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1979.