

PAPER DETAILS

TITLE: Hizli Okuma Egitiminin Ilkokul Dördüncü Sinif Öğrencilerinin Okuma Hizlarina ve Anlama Düzeylerine Etkisi

AUTHORS: Zeynep Oktay Kirkkiliç, Celal Boyraz

PAGES: 142-158

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4340312>



Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*

Zeynep OKTAY KIRKILIÇ**
Celal BOYRAZ***

Öz

Araştırmanın temel amacı, hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model olarak desenlemiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya Bayburt ili merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun dördüncü sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Örnekleme 16 deney, 15 kontrol olmak üzere 31 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel süreçte önce her iki sınıfa ön test olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmış ve araştırmacılar tarafından belirlenen metin üzerinden okuma hızı ölçümü yapılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından Hızlı Okuma Eğitimi verilmiştir. Deneysel işlem sonrasında veri toplama araçları son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve kutu grafikleri incelenerek verilerin parametrik testlerle çözümlenmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlama başarısını ve okuma hızını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dördüncü sınıf, hızlı okuma, ilkökul, okuduğunu anlama

The Effect of Speed-Reading Training on Reading Speed and Comprehension Levels of Fourth-Grade Primary School Students

Abstract

The primary aim of this study is to investigate the effects of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade primary school students. To this end, the research was designed using a quasi-experimental model with pre-test and post-test control groups. Conducted during the spring semester of the 2023-2024 academic year, the study involved students from the fourth-grade A and B classes of a public school located in the central district of Bayburt province. The sample consisted of 31 students, with 16 in the experimental group and 15 in the control group. Initially, the Reading Comprehension Success Test was administered as a pre-test to both classes and reading speed measurements were conducted based on a text selected by the researchers. The experimental group received speed reading training provided by the researcher. After the experimental procedure, the data collection instruments were re-administered as a post-test. To examine whether the data obtained followed a normal distribution, Shapiro-Wilk normality test results, skewness and kurtosis coefficients, histograms, and box plots were analyzed, leading to the decision to analyze the data using parametric tests. The results

* Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Öğretmen, Özel Pusula Çocuk Anaokulu, Bayburt, zeynepoktaykirkilic@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-9423-288X

*** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, cboyraz@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5668-5051

indicated that speed reading training positively influenced reading comprehension success and reading speed.

Keywords: Fourth grade, speed-reading, primary school, reading comprehension

Giriş

Dil, insanın doğumdan itibaren öğrenmeye başladığı ve kendini ifade etmek için kullanılan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin dil gelişimi büyük oranda çocukluk yıllarında tamamlanmaktadır. Küçük yaşlarda ana dilini öğrenme sürecinde temel dil becerileri gelişmekte olup bu dönemde dil bilgisi ve temel dil becerileri doğaçlama bir şekilde gelişim göstermektedir (Yapıcı, 2004). Bireyin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişiminin sağlıklı olmasında dil olgusunun büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. İnsanların sahip oldukları duygu ve düşünceleri ifade edebilmeleri dil sayesinde mümkündür. Bu kapsamda dil olgusu duyguların ilerleyişini ve değişimini de etkilemektedir. Bilginin başka insanlara aktarılması da dil sayesinde mümkündür. Bireyin edindiği dil sayısı arttıkça bireysel gelişimi de o derece yüksek olacaktır. Bu nedenle son yıllarda dil öğretiminin üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer aldığı görülmektedir (Altunbay, 2012).

Dil gelişiminin sağlıklı olması için öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine önem verilmekte olup eğitim ile geliştirilmesi amaçlanan temel dil becerileri okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileridir. Literatürde yer alan çalışmalarda ilkokulda başlanan ilk okuma ve yazma eğitiminin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Erdoğan, 2011; Kandir ve Yazıcı, 2016). Her bir dil becerisinin birbiri ile yakın ilişki ve etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu durumda bir dil becerisindeki gelişim diğer dil becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dil kavramı toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olduğu için dil gelişimini destekleyen öğretim yöntemlerine önem verildiği görülmektedir. Bu süreçte özellikle okuma becerisi üzerinde önemle durulan konular arasındadır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar da gerek teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan e-kitapların gerekse de geleneksel kitap okuma yöntemlerinin erken dönemde akıcı dil becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Büyükbaykal, 2007). Dil becerisinin geliştirilmesi insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğu için eğitim sürecinde dil becerilerinin öğretilmesine büyük önem verilmektedir. Eğitim programlarında okuma ve yazma becerileri paralel bir şekilde yürütülmektedir. Okuma becerisinin öğretilmesi ile bireyin telaffuz etme, verilen mesajları anlamlandırma, sesleri doğru bir biçimde ifade etme ve dile ait kültürel farklılıkları öğrenme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Polat ve Erişti, 2018). Okuma becerisi sadece okulda verilen bilgilerin öğrenilmesinde değil, aynı zamanda günlük hayatı anlamlandırma sürecinde de büyük bir öneme sahiptir.

Modern toplum yaşamında bireyin yoğun bilgi kirliliğine maruz kaldığı görülmekte olup söz konusu bilgi kirliliğinden kurtulması için seçme, eşleştirme ve anlamlandırma gibi yetkinliklere sahip olunması gerekmektedir. Bu noktada insanların doğru bilgiye ulaşmalarında ve modern toplum yaşamına ayak uydurmalarında okuma becerisi büyük bir öneme sahiptir (Kılınç, 2020).

Yukarıda yer alan yararlarının yanında bireyin okuma becerisinin geliştirilmesi, okumaya istekli olmasında da büyük bir öneme sahiptir. Eğitim programlarının temel amaçları arasında da öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okuma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda okuma becerisinin hem geleneksel öğretim yöntemleri hem de eğitsel oyunlar ve teknolojik ders materyalleri kullanılarak geliştirildiği belirtilmektedir (Bektaş, 2020; Genç-Ersoy, 2021; Güner-Özer, 2022). Öğrencilerin genel okuma becerilerinin geliştirilmesi akademik donanımlarının ve genel kültür düzeylerinin geliştirilmesinin yanında diğer dil becerilerinin de hızlı gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinin yanında hızlı okuma alışkanlıklarının da geliştirilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde hızlı okuma eğitimiyle ilişkin yerli ve yabancı araştırmalar mevcut olup bu araştırmalarda hızlı okumanın ve anlamamanın eğitime olumlu katkılar sunacağı bildirilmektedir (Al Afiyah 2021; Amir, 2019; Aşıkcan ve Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao, Zhao, Li, Mao, Chen & Harrison 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022).

Türkçe öğretim programını incelediğimizde yetmiş sekiz kazanımdan oluşan yoğun ders müfredatının söz konusu olduğu günümüzde okuma becerisinden yüksek düzeyde verim elde edebilmek için hızlı okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalarda okuma hızının uygun öğretim yöntemleri ile geliştirildiği, bunun yanında hızlı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Al-Afiyah, 2021; Başaran, 2014; Durukan, 2020; Mbewa, 2017; Soysal, 2015). Al Afiyah (2021) tarafından yapılan çalışmada Endonezya'daki onuncu sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarıları ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Durukan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilen çalışmada 5 gün boyunca toplam 20 saatlik hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda okuma hızı ile anlama düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul düzeyi öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada Başaran (2014), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, hızlı okuma ve metne yönelik geliştirilen tutumlar arasında ilişki var olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin metinden okumaktan daha çok hoşlandıkları, öğrencilerin hızlı okuma yöntemlerinin yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışı literatürde ele alınan araştırmalar değerlendirildiğinde hızlı okuma eğitime dair birçok araştırmaya rastlanmıştır. Uygulanan hızlı okuma eğitiminin de okuma hızı, okuduğunu anlama başarıları, kelime bilgisine katkı sağladığı yönünde veriler elde edildiği görülmüştür. Fakat ortaokul kademesi öncesinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Al Afiyah 2021; Amir, 2019; Aşıkcan ve Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao, Zhao, Li, Mao, Chen & Harrison 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022). Bu nedenle yürütülen bu çalışmada hızlı okuma eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiş, elde edilecek olan sonuçların ilgili literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma problemi şu şekilde oluşturulmuştur:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı düzeylerine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi nedir?

Bu ana problem üzerinden araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 1.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi nedir?
- 1.2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı düzeylerine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende gruplar rastgele oluşturulur ve her gruba ön test ve son test uygulanır. Deneysel işlem süreci ise sadece deney grubunda yürütülür (Cohen, Manion & Morrison, 2017; Creswell, 2013).

Bu desene göre deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi (OABT) ve hızlı okuma ölçümü ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile hızlı okuma eğitimi uygulanırken kontrol grubu öğretim programı doğrultusunda derslerine devam etmiştir. Deneysel işlemler tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi ve hızlı okuma ölçümü son test olarak uygulanmıştır. Araştırma deseninin akışı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Akış Deseni

Sınıf	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
4/A	OABT	Türkçe dersi öğretim programı	OABT
Kontrol Grubu	Okuma hızı ölçümleri	ile devam eden eğitim	Okuma hızı ölçümleri

4/B	OABT	Hızlı okuma eğitimi	OABT
Deney Grubu	Okuma hızı ölçümleri		Okuma hızı ölçümleri

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Bayburt ili merkez ilçesinde bulunan 6 ilkokulda öğrenim gören 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilecek örneklemde bir ilkokulda en az iki dördüncü sınıf şubesinin bulunması ve öğrenci sayısının en çok 25 olması ölçütü belirlenmiştir. Verilecek olan hızlı okuma eğitiminin bireysel takip gerektirmesinden kaynaklı öğrenci sayısı üst sınırı belirtilmiştir. Okuma hızını artırmak için birçok teknik uygulanmaktadır. Hepsinin temelinde okunan metne odaklanma ve zihinsel olarak hazır olmak gerektiği için bireysel takip ön görülmektedir. Araştırmada örneklem belirlenirken uygun örneklem yöntemi dikkate alınmıştır. Bu yöntemde seçilebilecek katılımcılara çalışmaya katılım durumlarının uygun olup olmadıkları sorulur veya çalışmaya katılabilecek kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Örnekleme belirlemek için altı okul ile görüşülmüş bunlardan beşi yeterli ekipmana (internet, akıllı tahta, projektör vb.) ve uygun boş sınıfa sahip olmaması, okul yöneticilerinin çalışmaya olumlu bakmaması ve sınıf mevcutlarının 25 öğrenciden fazla olması gibi nedenlerle tercih edilmemiştir. Örneklem olarak belirlenen okulda ise okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri çalışma için gönüllü ve istekli olmuşlardır. Ayrıca hem çalışma alanı hem de sınıf mevcutlarının uygunluğu istenilen yönde olmuştur. Böylelikle araştırmanın örneklemine 2023-2024 öğretim yılının bahar döneminde Bayburt ili merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun dördüncü sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturacaktır. Deney ve kontrol grupları kura ile belirlenmiştir. 4/B şubesi deney 4/A şubesi ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın örneklemine 16 deney, 15 kontrol olmak üzere 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubuna haftada iki gün, toplam dört ders saatinde Hızlı Okuma Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise herhangi bir eğitim almadan öğretim programına uygun derslerine devam etmişlerdir. Deney ve kontrol grubuna ait bilgiler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bilgiler

Grup	Kız	Erkek	Frekans(f)	Yüzde(%)
Deney	8	8	16	53.33
Kontrol	6	9	15	46.67
Toplam	14	17	31	100.0

Uygulama Yapılan Okul ve Sınıflar

Araştırmanın yapıldığı okul merkeze bağlı sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde bir yapıya sahiptir. Okul binasında 8 ilkokul dersliği olup 13 öğretmen görev yapmakta ve 180 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Her derslikte teknolojik imkânlar mevcuttur (internet, akıllı tahta vb.). Okul, yakın köylerden taşınmalı eğitimle gelen öğrencilerin de bulunduğu bir eğitim kurumudur.

4/A sınıfı

4/A sınıfı toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin onu erkek, altısı ise kızdır. Öğrenciler okulun ilk yılından beri aynı öğretmen ile öğrenimlerine devam etmektedirler. Kontrol grubu olan sınıfta bir özel eğitim öğrencisi vardır. Bu öğrenci bireyselleştirilmiş eğitim planına sahip olduğundan örneklem dâhil edilmemiştir. Bu sebeple çalışma dokuz erkek, altı kız öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci ile yapılmıştır.

4/B sınıfı

4/B sınıfı toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sekizi erkek, sekizi ise kızdır. Öğrenciler okulun ilk yılından beri aynı öğretmen ile öğrenimlerine devam etmektedirler. Deney grubu olan sınıfta çalışmaya tüm öğrenciler eksiksiz katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi (OABT) ve hızlı okuma ölçümleri kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Veri Toplama Araçlarına Yönelik Pilot Uygulama

Okuduğunu anlama başarı testi pilot uygulama

Araştırmada deneysel çalışmaya başlamadan önce okuduğunu anlama düzeylerini tespit edebilmek adına Yurdakal ve Kırmızı (2018) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi (OABT) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak OABT, ilkokul eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından testin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Diğer yandan OABT'nin 2018 yılında dördüncü sınıf öğrencileri üzerinden geliştirilen bir test olması da testin seçilmesinde etkili olmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma başarılarını tespit edecek bir ölçme aracı olan test, aynı yapıda sorulardan oluşan güçlü ve orijinal bir test olarak kabul edilebilir. Yurdakal ve Kırmızı'nın (2018) testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri sonrası taslak test 26 sorudan oluşmuş ve 125 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrası testte bulunan iki soru, madde güçlüğünden, bir soru madde güvenirliğinden, iki soru ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup test son durumda 19 sorudan oluşmuştur (Yurdakal & Kırmızı, 2018, s. 68). Gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda testin Cronbach Alpha değeri 0,874, Spearman-Brown katsayısı 0.856 ve Guttman Split Half katsayısı ise 0.852 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Yurdakal & Kırmızı, 2018). OABT ön test ve son test olarak gruplara uygulanmıştır. Test, araştırma katılımcıları ile aynı düzey üzerinde geliştirildiğinden pilot bir uygulamaya gerek duyulmamıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.821 ve 0.834 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okuma Hızının Ölçümü Pilot Uygulama

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine okuma hızlarının ölçümlerine dair ön test ve son test yapılmıştır. Okuma hızlarının ölçümü için seçilecek olan metinde araştırmacı, öğrencilerin metinle daha önce karşılaşmamış olmalarına, metnin dördüncü sınıf seviyesinde ve kelime sayısına uygun olmasına, ilgilerini çekebilecek olmasına dikkat etmiştir. Belirlenen 4 metin için alanında uzman 3 öğretmen ve 2 öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri sonrasında Karaeloğlu'nun (2011) *Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma* kitabı içindeki *Küçük Martı Özgürce Uçuyor* metnine karar verilmiştir. Metin toplamda 183 kelimeden oluşmaktadır. Belirlenen metin üzerinden okuma hızlarını anlamak için ön test ve son test yapılmıştır.

Okuma hızının ölçümünde Akçamete (1999) tarafından ortaya konulan formüle göre işlemler yürütülmüştür. Akçamete (1999) yaptığı araştırmada okuma hızı belirlemede sözcük sayısı veya harf sayısı ile hız tespitinin sonucu üzerinde çok fazla etki yapmayacağını belirtmiştir. Bunun yanında okuma hızının ölçülmesinde takip edilecek olan basamakları aşağıdaki gibi açıklamıştır (Akt. Soysal, 2015):

1. Okunulacak metin okunmaya başlamadan evvel, başlama saati bir yere not edilir,
2. Sonrasında metin okunur,
3. Okuma metni okunup tamamlandıktan sonra, saate bakılır ve bitirme süresi parçanın sonunda not edilir,
4. Not alınan süre saniye olarak saptanır,
5. Okunan parçadaki toplam kelime sayısı saniye olarak hesaplanan rakama bölünerek okuma hızı bulunur, ardından sonuç 60 ile çarpılır,
6. Ortaya çıkan sonuç dakikada okunan kelime sayısıdır. Bu konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların genelinde okuma hızının saptanmasında sözcük sayısı esas alınmıştır.

Örneğin, öğrenci belirlenen 400 kelimelik okuma metnini 200 saniyede bitirmiş olsun. Dakikada kaç kelime okuduğunu şu şekilde hesaplayabiliriz:

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı}}{\text{Okuma süresi (saniye)}} \times 60$$

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{400}{200} = 2 \times 60 = 120 \text{ kelime okuyor.}$$

$$400/200 \times 60 = 120$$

Metnin pilot uygulaması özel bir kurs merkezinde etüt çalışmalarına katılan dört farklı dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Seçilen metinle ilgili olumsuz bir dönüt alınmadığından asıl uygulamada da aynı metnin okuma hızlarının ölçülmesinde kullanılmasına karar verilmiştir.

DeneySEL Süreç/Uygulama

Hızlı Okuma Eğitime Yönelik Pilot Uygulama

Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini ölçmek için yapılacak eğitim öncesinde özel bir kurs merkezinde 11 Aralık 2023-19 Ocak 2024 tarihleri arasında eğitim gören altı kişilik dördüncü sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıflara verilecek olan hızlı okuma eğitimi için kaynak kitaplar incelenmiş, haftalık ders programı oluşturulmuştur. 5 hafta yapılması planlanan hızlı okuma eğitimi yapılan pilot çalışma sonrasında 6 hafta olarak uygulanmaya karar verilmiştir. Çünkü üçüncü haftada uygulanan hızlı okuma teknikleri ve uygulamaları için bir hafta içerisindeki dört ders saati yeterli olmamıştır. Bu nedenle aynı çalışma dördüncü haftada tekrar edilmiştir. Bu tekrarlar özellikle egzersiz boyutunda yer alan etkinliklerin tekrarı biçiminde gerçekleşmiştir. Ayrıca bu kararın verilmesinde alan yazınında yer alan bazı araştırmalar da etkili olmuştur (Bozan, 2012; Dedebali, 2008; İlater, 2018; Kaçar, 2015). Örneğin, Bozan (2012), 20 onuncu sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 82 öğrenciyle 21 saat olarak hızlı okuma eğitimi gerçekleştirmiştir. Dedebali (2008) 16 sekizinci sınıf öğrencisiyle dört haftalık deneme uygulamasının ardından 48 kişiyle ve altı hafta süren hızlı okuma eğitimi yapmıştır. İlater (2018) ise 20 beşinci sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 40 öğrenciyle beş hafta süren bir eğitim süreci izlemiştir. Son olarak Kaçar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yedinci sınıf öğrencileriyle 21 saatlik ön uygulamanın ardından 44 öğrenciye 21 saat hızlı okuma eğitimi vermiştir.

DeneySEL İşlem Süreci

Araştırmacılar veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okul idaresi ve öğretmenlerini süreç hakkında bilgilendirmiştir. Bu kapsamda öncelikle Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı deneySEL işleme başlamadan önce kendisini tanıtmaya ve uygulanacak plan hakkında bilgilendirme amaçlı olarak her iki 4. sınıf şubesinde Türkçe derslerinde bir hafta bulunmuştur. Deney grupları için geçerli olan deneySEL işlem, ön test uygulandıktan sonra aynı hafta içerisinde 18-19 Nisan tarihlerinde başlamıştır. Tablo 3'te araştırmanın deneySEL işlem basamakları tarihsel olarak sunulmuştur.

Tablo 3.

DeneySEL İşlem Basamaklarının Tarihsel Akışı

Ön Test	DeneySEL İşlem						Son Test
	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	
15-16 Nisan 2024	18-19 Nisan 2024	25-26 Nisan 2024	2-3 Mayıs 2024	8-9 Mayıs 2024	15-16 Mayıs 2024	21-22 Mayıs 2024	23-24 Mayıs 2024

15-16 Nisan tarihlerinde ön test uygulamasına başlanmıştır. Öncelikle okuma hızı ölçümleri yapılmıştır. Okuma hızlarının belirlenebilmesi için öğrenciler tek tek sessiz bir odaya alınarak "Küçük

Martı Özgürce Uçuyor” metni okutulmuş ve kronometre yardımı ile okuma süreleri belirlenmiştir. Okuma hızlarının belirlenmesinde “Okuma Hızının Ölçümü” başlığı altındaki açıklamalar ışığında hesaplamalar yapılarak sonuçlar kayıt altına alınmıştır.

Okuma hızı ölçümleri tamamlandıktan sonra ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için OABT tüm sınıfa dağıtılmıştır. Testini bitiren öğrenci sınıftan çıkarılmıştır. Tüm öğrencilerin bu şekilde testleri tamamlaması sağlanmıştır. Test için bir ders saati süre verilmiştir. Bu şekilde ön test deneysel işlem öncesinde tamamlanmıştır. Tablo 3’teki işleyiş öğretmenler ile paylaşıldıktan sonra 18 Nisan 2024 tarihinde uygulama başlamıştır. Uygulamalar bilgisayar ve akıllı tahtada Zeybox Hızlı Okuma Programı ve Superead Hızlı Okuma Programı, Karaeloğlu’nun (2011) Çocuklar için Anlayarak Hızlı Okuma adlı kitabındaki egzersiz örnekleri ve etkinlikler ile sürdürülmüştür. Ders planları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Hızlı Okuma Eğitimi Ders Planı

Süre	Konu	Araç Gereçler
40+40	1. Hafta	
40+40	Hızlı Okuma - Hızlı okumanın kazanımları - Okuma anında yapılan hatalar - Göz, beyin ve okuma ilişkisi - Okuma hızının ne kadar artırılabilceği - Nasıl daha hızlı okuyabiliriz - Okuma hızlarının belirlenmesi - Anlama düzeylerinin belirlenmesi - ETKİNLİKLER	- Hızlı Okuma Egzersizleri - Çalışma Kâğıtları - Hızlı Okuma Egzersiz sunumları - Akıllı Tahta - Bilgisayar
40+40	2. Hafta	
40+40	Hızlı Okumada Etkin Faktörler Okuma Hataları ve Çözümleri - Gözün görme alanı - Göz kaslarının tembelliği ve yorulması - İç seslendirme - Kelime kelime okuma - Alıştırmaların özeti - Geri dönüşler yaparak okuma - Okumaya karşı oluşturulan ön yargı - ETKİNLİKLER	- Hızlı Okuma Egzersizleri - Çalışma Kâğıtları - Hızlı Okuma Egzersiz sunumları - Akıllı Tahta - Bilgisayar
40+40	3. Hafta	
40+40	Hızlı Okuma Teknikleri ve Uygulamalar 1 - Gözün görme alanını genişletme etkinlikleri - Göz ritmini / hareket kabiliyetini artırma etkinlikleri - Gözü esnetme ve ritim kazandırma etkinlikleri - Gözün odaklanması etkinlikleri - Hızlı görme etkinlikleri	- Hızlı Okuma Egzersizleri - Çalışma Kâğıtları - Hızlı Okuma Egzersiz sunumları - Akıllı Tahta - Bilgisayar
40+40	4. Hafta	
40+40	Hızlı Okuma Teknikleri ve Uygulamalar 2 - Gözün görme alanını genişletme etkinlikleri - Göz ritmini / hareket kabiliyetini artırma etkinlikleri - Gözü esnetme ve ritim kazandırma etkinlikleri - Gözün odaklanması etkinlikleri - Hızlı görme etkinlikleri	- Hızlı Okuma Egzersizleri - Çalışma Kâğıtları - Hızlı Okuma Egzersiz sunumları - Akıllı Tahta - Bilgisayar
40+40	5. Hafta	
40+40	Hızlı Okuma Alıştırmaları 1 - Dikey ve yatay görüş alanı etkinlikleri - Dikkat ve algılama hızını artırma etkinlikleri - Takistoskopik okuma - Akan yazıları okuma	- Hızlı Okuma Egzersizleri - Çalışma Kâğıtları - Hızlı Okuma Egzersiz sunumları - Akıllı Tahta - Bilgisayar

40+40	6. Hafta	
40+40	İleri Okuma Teknikleri	• Hızlı Okuma Egzersizleri
	• Sütun tarama tekniği	• Çalışma Kâğıtları
	• Kaymağını alma tekniği	• Hızlı Okuma Egzersiz sunumları
	• Gözden geçirme yöntemi	• Akıllı Tahta
	• Tarayarak okuma yöntemi	• Bilgisayar
	• 5N1K tekniği	
	• Fotoğrafik okuma tekniği	
	METİN ÇALIŞMALARI	

Hızlı okuma eğitimi birinci araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanırken kontrol grubu Türkçe dersi müfredatına devam etmiştir. Araştırmacı 6 hafta ve haftada iki gün ikişer saat olmak üzere (24 saat) hızlı okuma eğitimi vermiştir. Bu sürenin yeterli olabileceği, daha fazla sürdürülmesinin araştırma açısından gerek olmadığı düşünülmüş ve uzman görüşleri (bir ilkökul eğitimi alanında, bir Türkçe eğitimi alanında uzman) alınmıştır. Çalışma için süreç, uygulama başlangıcında yapılan ön testlere ait hatırlamaların son test uygulamasındaki sonuçlara etkisini en aza indirebilmek adına yeterli görülmüştür. Hızlı okuma eğitimi tamamlandıktan sonra 23-24 Mayıs tarihlerinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test uygulanmış ve ölçüm sonuçları kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan OABT ve okuma hızı ölçümleri aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okuduğunu anlama testini 19 soru oluşturmakta ve her bir soru 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Değerlendirme ise 95 puan ile yapılmıştır. Çalışma gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları (Tablo 4), histogram ve kutu grafiği incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu son test puanları dağılımında normalliği bozan bir öğrenciye ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 30'a düşmüştür. Normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okuduğunu Anlama Başarı Testine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

OABT Test Türü	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk (p)	Ortalama	sd
Ön test	-.268	-.174	.721	64.00	30
Son test	-.854	-.465	.641	76.00	30

Tablo 5 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve skewness (Basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). OABT ön test ve son test puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler t-testinin uygulamaya ilişkin varsayımlarını sağladığını göstermektedir.

Ön test ve son test olarak yapılan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen veriler için de aynı süreç takip edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve kutu grafiği incelenmiştir. Okuma hızı ölçümlerine yönelik normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okuma Hızı Ölçümlerine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

Okuma hızı ölçümü Test Türü	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro- Wilk(p)	Ortalama	df
Ön test	-.422	-.238	.538	93.23	30
Son test	.656	.050	.247	129.76	30

Tablo 6 incelendiğinde Shapiro- Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve skewness (Basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Okuma hızı ölçümleri ön test ve son test puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler t-testinin uygulamaya ilişkin varsayımlarını sağladığını göstermektedir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 güven düzeyi olarak alınmıştır. Bu araştırmayla ilgili istatistiksel çözümlemelerde SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences 24) paket programından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın İç Geçerliliği

Fraenkel ve Wallen (2006), deneysel araştırmalarda iç geçerliliğin, bağımsız değişkenler ve diğer beklenmeyen durumların doğrudan bağımlı değişkenler üzerinde gözlemlenen farklılıklara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle iç geçerliliğe yönelik olası tehditler vardır. Bu araştırmada ortaya çıkabilecek tehditler deneklerin özellikleri, denek kaybı, deneklerin yaklaşımları, testin etkisi, zaman ve olgunlaşmadır. Araştırmanın uygulandığı sürede tüm öğrencilerden uygulanan OABT ve okuma hızlarına dair ölçüme yönelik veri toplanmıştır.

Öğrenciler eksiksiz bir şekilde hem ön test hem son teste katılmışlar ve veriler alınmıştır. Denek kaybına dair tehditte bu nedenle ortadan kalkmıştır. Araştırma desenine göre araştırmadaki deney ve kontrol grupları belirlenirken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu nedenle denek özelliklerinde gruplar arası farklılık görülmesi olasıdır. Fakat yapılan incelemelerde grupların cinsiyet dağılımları, akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından birbirine yakınlık görülmüştür. Bu nedenle denek özelliklerinden oluşabilecek tehdit azalmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi ve okuma hızlarının ölçümü ön test ve son test olarak uygulanması araştırmada tehdit olarak varsayılabilir. Çünkü katılımcı puanlarının testin ikinci kez uygulanmasındaki değişimin, testin daha önce uygulanmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Fakat araştırmada kontrol grubunun da deney grubu gibi aynı teste aynı zaman diliminde yanıt vermesi bu tehdidi en aza indirmektedir. Araştırma boyunca araştırmacı tarafından veya araştırmanın uygulandığı sınıfa dair çalışmayı olumsuz etkileyebilecek, planlamada olmayan, beklenmedik bir durum olmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, zaman ile ilgili olabilecek tehditleri de ortadan kaldırmıştır.

Kontrol ve deney grubu öğrencileri 10 veya 11 yaşlarındadır. Aynı zamanda öğrenciler bulundukları aile yapısı açısından aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevreden gelmektedirler. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının olgunlaşma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla olgunlaşma tehdidi bu araştırma için tehdit olarak görülmemektedir.

Araştırmada uygulanan okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve okuma hızı ölçüm testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma esnasında, öncesi ve sonrasında etik kurallarına son derece hassasiyet gösterilmiştir. Elde edilen veriler hiç kimse ile paylaşılmamış, öğrencilere verilen testler sadece sıra numarası şeklinde numaralandırılmıştır. Herhangi bir platformda, öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine dair bilgi paylaşılmamıştır.

Araştırmanın Dış Geçerliliği

Çalışmanın evrenini Bayburt ili merkez ilçesinde bulunan 6 ilkokulda öğrenim gören 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilen örneklemde bir ilkokulda bulunan iki

dördüncü sınıf şubelerinden toplam 30 öğrencidir. Çalışmaya dâhil edilen öğrenci sayısı (n=30) ulaşılabilir evrenin yaklaşık %19’udur.

Ulaşılabilir evrende bulunan öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ve birbirinden uzak değildir. Çalışmanın değişkenlerine bakıldığında örnekleme bulunan öğrenciler ile evreni oluşturan öğrenciler kıyaslandığında farklılık oluşabilecek durum tespit edilmemiştir. Bu nedenle fiziksel şartların sağlanması durumunda sonuçların evrene genellenebilir olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bayburt Üniversitesi

Karar tarihi= 27.02.2024

Belge sayı numarası= 190411

Bulgular

Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

OABT Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama başarı testi, deneysel işlemten önce ön test olarak uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan OABT’den elde edilen verilere ilişkin t testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	65.63	7.27	.607	28	.549
Kontrol	14	62.14	21.63			

Tablo 7’den anlaşılabacağı üzere deney ve kontrol gruplarının ön test olarak uygulanan OABT’den elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $t(28)=.607$, $p>.05$. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine okuduğunu anlama başarıları açısından denk olduğu söylenebilir.

OABT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama başarı testi deneysel işlem sonrasında son test olarak kullanılmıştır. Son testten elde edilen verilere ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Sonuçları

Son test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	84.38	7.27	4.726	28	.000
Kontrol	14	66.43	13.07			

Tablo 8’den anlaşılabacağı üzere deney ve kontrol gruplarının son test olarak uygulanan OABT’den elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $t(28)=4.726$, $p<.05$. OABT son test sonuçlarına bakıldığında son test deney grubu 16 kişiden oluşmuştur. Bu grubun son test başarı ortalaması 84.38 olarak tespit edilmiş olup standart sapması 7.27 olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada son test kontrol grubu 14 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu kontrol grubu son test başarı ortalaması 66.43 olarak tespit edilmiştir.

Aynı grupta standart sapma ise 13.07 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla deneysel işlem sonrası grupların okuduğunu anlama başarıları istatistiki olarak deney grubu lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark olan gruplara ait ortalamaları değerlendirmek için “Cohen d” değeri kullanılabilir. Standardize edilmiş etki büyüklüğü değeri olan Cohen d değeri, d=.2 iken küçük, d=.5 iken orta ve d=.8 iken büyük olduğu ifade edilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu değer ortalamalar arası farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilir. Buna göre grupların okuduğunu anlama başarı testi için Cohen d değeri hesaplandığında d= 1.37 bulunmaktadır. Bu değer deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından 1.37 standart sapma üstünde olduğunu bize söylemektedir. Cohen’in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük düzeyde bir fark olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare (η^2) değeridir. Küçük etki büyüklüğü için eta kare değeri $.01 > \eta^2 > .06$, orta etki büyüklüğü için $.06 > \eta^2 > .14$ ve büyük etki büyüklüğü için $\eta^2 > .14$ değerleri arasında olmalıdır (Green, Salkind & Akey, 2000). Bu çalışma için eta kare değeri hesaplandığında $\eta^2=.44$ değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer son test puanlarında ortaya çıkan varyansın %44’ünün gruplara bağlı olduğunu söylemektedir.

Okuma Hızı Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuma hızı ölçümlerine yönelik deneysel işlemden önce ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	97.25	22.18	1.040	28	.307
Kontrol	14	88.64	23.09			

Tablo 9’dan anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir $t(28)=1.040$, $p>.05$. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine okuma hızı açısından denk olduğu söylenebilir.

Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuma hızı ölçümlerine yönelik deneysel işlemden sonra son test uygulaması yapılmıştır. Son test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	160.00	44.98	4.730	28	.000
Kontrol	14	95.21	26.10			

Tablo 10’dan anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(28)=4.730$, $p<.05$. Okuma hızı ölçümleri son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu son

test sonuçları 160.00 ortalama ile sonuçlandığı görülmüştür. Bu araştırmanın standart sapması 44.98 olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada kontrol grubu 14 öğrenciden oluşmuştur. Bu grubun ön test başarı ortalaması 97.53 olarak belirlenmiştir. Standart sapma ise 26.71 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla deneysel işlem sonrası grupların okuma hızlarındaki ilerlemeleri istatistiki olarak deney grubu lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç hızlı okuma eğitiminin hızlı okuma başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Grupların okuma hızı son test ölçümlerine ilişkin Cohen d değeri hesaplandığında $d = 1.44$ bulunmaktadır. Bu değer deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından 1.44 standart sapma üstünde olduğunu bize söylemektedir. Cohen'in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük düzeyde bir fark olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare (η^2) değeri hesaplandığında $\eta^2 = .44$ değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer son test puanlarında ortaya çıkan varyansın %44'ünün gruplara bağlı olduğunu söylemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada hızlı okuma eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede 6 hafta verilen hızlı okuma eğitiminin öncesinde ve sonrasında okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama başarı testi yapılarak hızlı okuma eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre deneysel işlem öncesinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma hızı ve OABT'den alınan puanlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu nedenle her iki grupta da okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin eğitim öncesinde birbirine yakın olduğunu belirtmek mümkündür. Dolayısıyla araştırmadaki deney ve kontrol grupları, verilen eğitimin sonuçlarının ortaya koyulması bakımından uygundur. Hızlı okuma eğitimi öncesinde elde edilen ortalama farkları istatistiki olarak anlamlı değil iken eğitim sonrasında ortalama puanlar arasındaki farklar okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri için anlamlı hâle gelmiştir. Dolayısıyla verilen hızlı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde benzer sonuçların var olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda yöntem, katılımcı sayıları ve sınıf düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Bu çalışma ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılması yönüyle daha önce yapılan (Al Afiyah, 2021; Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Durukan, 2020; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015; Winardi, 2022) çalışmalarından ayrılmaktadır. Al Afiyah (2021) çalışmasını onuncu sınıf öğrencileriyle, Winardi (2022) çalışmasını üçüncü sınıf öğrencileriyle, Soysal (2015) çalışmasını dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır.

Çalışmalar sonunda hızlı okuma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması yönüyle de daha önce yapılan (Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Mergen'in (2019) yaptığı çalışmada araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunun tüm puanları birbirine yakın iken verilen eğitim sonucunda değişimler incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır, Soysal (2015) yaptığı analizler sonucunda hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Dedebali ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama seviyelerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama seviyelerine pozitif yönde etki ettiği rapor edilmiştir. Bu yönleriyle yapılan araştırmaların sonucu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Uygulanan hızlı okuma eğitiminin de okuma hızı, okuduğunu anlama başarısı, kelime bilgisine katkı sağladığı yönünde veriler elde edildiği görülmüştür. Özellikle diğer çalışmalardan farklı olarak hızlı okuma eğitiminde geleneksel yöntemlerle birlikte teknolojinin aktif olduğu çağımızda çevrim içi programların kullanılması

öğrencilerin hem dikkatini çekmiş hem de dersleri merakla ve istekli bir şekilde beklemelerinde etkili olmuştur.

- Araştırma bulguları doğrultusunda getirilebilecek öneriler şunlardır:
- Bu araştırma kapsamında eğitim 6 haftada tamamlanmıştır. Ancak hızlı okuma eğitimin öğrencilerde kalıcılık ve devamlılık gösterebilmesi için gerek akademik gerekse günlük hayata entegre edilebilmesi bakımından uygulama süresinin eğitim-öğretim yılının başlangıcından bitimine kadar derslerin işleyişiyle sürdürülmesinin öğrenci başarısı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Hızlı okuma eğitimi ile okuma hızı ve okuduğunu anlamadaki artışın farklı sınıf düzeylerinde hangi derslere akademik başarı konusunda ne denli etki ettiği konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Farklı sınıf düzeylerinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde sağladığı artışın, çeşitli derslerdeki akademik başarıya olan etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Hızlı okuma uygulamasına dair deneyimli ve eğitim almış öğretmenler görevlendirildikleri okullarda ek kurslar açarak farklı şubelerden öğrencilere bu eğitimi verme ve uygulama konusunda faydalı olabilirler.
- “Hızlı Okuma Eğitimi” üniversitelerin eğitim fakültelerinde, özellikle de Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde ders olarak verilebilir. Böylece bu eğitimi bilen ve uygulayan öğretmenlerin yetişmesiyle okullarda uygulama fırsatı oluşturulabilir.
- Hizmet içi eğitimler kapsamında ya da öğretmen seminer dönemlerinde hızlı okuma eğitimi öğretmenlere sunulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bayburt Üniversitesi
Karar tarihi= 27.02.2024
Belge sayı numarası= 190411

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50’dir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akçamete, G. (1999). *Etkili ve hızlı okuma: Okumayı nasıl geliştirebiliriz*. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Al Afyah, F. (2021). The correlation student reading speed and reading comprehension achievement of the tenth-grade students in Indonesia. *Jurnal Varidika*, 33(2), 165-174. <https://doi.org/10.23917/varidika.v33i2.16428>
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Journal of Turkish Studies*, 7(49), 747-760.
- Amir, A. (2019, March). The effect of reading strategies and speed reading on students’ reading comprehension skill in higher education. *In Seventh International Conference on Languages and Arts (ICLA 2018)* (pp. 409-412). Netherlands: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icla-18.2019.68>

- Aşıkcı, M. & Bakkaloğlu, S. (2023). Investigation of reading fluency and reading comprehension levels of fourth-grade Syrian primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(4), 2231-2259.
- Başaran, M. (2014). Dördüncü sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSBD307>
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-49. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.84032>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Mixed methods research. In L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (Eds.). *Research methods in education* (pp. 31-50). New York: Routledge Press.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-249.
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durukan, E. (2020). Impact of speed reading training on reading speeds and comprehension skills of secondary school students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(2), 184-193. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4491>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (Sixth edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc. <https://doi.org/10.4236/crcm.2022.118046>
- Gao, T., Zhao, J., Li, X., Mao, Y., Chen, Q., & Harrison, S. E. (2020). Impact of rapid reading skills training on reading rate and reading achievement among primary school students in China. *Educational Psychology*, 40(1), 42-61. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1607257>
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Güner-Özer, M. (2022). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin Türkçe okuma anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlter, B. (2018). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 541-488. <https://doi.org/10.14527/9786053183563.032>
- Karaeloğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Çilek Kitaplar, Hayat Yayın Grubu.
- Kılınç, M. (2020). *TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ve seviyeleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Mbewa, W. (2017). Reading speed and texts comprehension among senior high school. *SLONGAN*, 3(1), 13-13.

- Mergen, S. (2019). *Hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1113-1118. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>
- Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Winardi, R. H. (2022). Improving the third-year students' reading comprehension of english texts by using a speed reading technique at mts negeri 1 mojokerto. *JETS: Journal of English Teaching Strategies*, 1(1), 46-64. <https://doi.org/10.47759/jets.v1i1.237>
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 21, 1-17.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi*, 169(2), 67-93. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000255

Extended Abstract

Introduction

Language emerges as a medium for self-expression that individuals begin to learn since birth. The development of language in an individual is predominantly completed during childhood. In the early years, fundamental language skills are developed in the process of learning the mother tongue, and grammatical structures and basic language skills evolve spontaneously during this period (Yapıcı, 2004). It is well-known that the phenomenon of language holds significant importance for the healthy development of an individual's social, emotional, and cognitive aspects. The ability to express feelings and thoughts is made possible through language. In this context, the phenomenon of language also affects the progression and transformation of emotions. The transfer of knowledge to others is likewise facilitated by language. As the number of languages an individual acquires increases, so does their personal development. Consequently, in recent years, language teaching has become a frequently discussed topic (Altunbay, 2012).

To ensure healthy language development, emphasis is placed on enhancing students' fundamental language skills, which include reading, speaking, listening, and writing. Studies in the literature indicate that early reading and writing training, which begins in primary school, contributes to the development of these four fundamental language skills (Erdoğan, 2011; Kandır & Yazıcı, 2016). Each language skill is closely interconnected and interacts with the others. Therefore, development in one language skill contributes to the advancement of the others.

Given the significant role of language in one's social life, there is an evident focus on teaching methods that support language development. In this process, particular attention is paid to reading skills. Research in this area shows that reading both e-books, emerging from technological advancements, and traditional reading methods significantly enhance fluent language skills at an early stage (Büyükbaykal, 2007). As the development of language skills is crucial in human life, considerable importance is placed on teaching these skills within the educational process. In educational programs, reading and writing skills are taught in parallel. The teaching of reading aims to develop students' abilities in pronunciation, comprehension of conveyed messages, accurate expression of sounds, and understanding cultural differences related to language (Polat & Erişti, 2018). The skill of reading is vital not only for acquiring knowledge imparted in educational institutions but also for making sense of everyday life.

In modern society, individuals are increasingly subjected to information overload, necessitating skills such as selection, matching, and interpretation to navigate this clutter. In this regard, reading skills play a crucial role in enabling individuals to access accurate information and adapt to modern societal life (Kılınç, 2020).

In addition to these benefits, the development of an individual's reading skills is significant for fostering a willingness to read. Among the primary objectives of educational programs is to enhance students' reading skills from a young age. Studies indicate that reading skills can be developed through both traditional teaching methods and the use of educational games and technological teaching materials (Bektaş, 2020; Genç-Ersoy, 2021; Güner-Özer, 2022). Improving students' overall reading

skills contributes not only to their academic qualifications and general cultural awareness level but also to the rapid development of other language skills. Thus, alongside fostering general reading habits, the development of speed reading habits emerges as an important issue. Research in the literature addresses speed reading training, indicating that it positively contributes to educational outcomes (Al Afiyah, 2021; Amir, 2019; Aşıkcan & Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao et al., 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022).

In contemporary educational programs, characterized by a relatively dense curriculum, efforts are made to enhance reading skills through the development of speed reading and comprehension abilities. Literature suggests that reading speed can be improved by using appropriate teaching methods, and that the skill of speed reading contributes positively to reading comprehension (Al-Afiyah, 2021; Başaran, 2014; Durukan, 2020; Mbewa, 2017; Soysal, 2015). In the research conducted by Al Afiyah (2021), the relationship between reading speed and comprehension among tenth-grade students in Indonesia was examined. The study concluded that there was a relationship between students' reading speeds and their comprehension skills. Similarly, Durukan (2020) explored the effects of reading speed on comprehension among middle school students. In this eighth-grade study, students received a total of 20 hours of speed reading training over five days. Analyses revealed a positive and significant relationship between reading speed and comprehension level. In a study involving primary school students, Başaran (2014) sought to determine whether there was a relationship between fourth-grade students' comprehension, speed reading, and attitudes in regards to the given text. The study found that students preferred reading on the text and believed speed reading methods were beneficial.

In conclusion, a review of both domestic and international literature reveals numerous studies on speed reading training. The findings indicate that the training positively affects reading speed, comprehension success, and vocabulary acquisition. However, it is noted that there is limited research on the effects of speed reading training on reading speed and comprehension skills before the middle school level. Therefore, this study examines the impact of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade students, with the expectation that the results will contribute to the relevant literature. The primary aim of the research is to investigate the effects of speed reading training on the reading speed and comprehension levels of fourth-grade students. The research question is formulated as follows:

1. What is the effect of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade students?

The sub-questions are defined as:

- 1.1. What is the effect of speed reading training on the comprehension levels of fourth-grade students?
- 1.2. What is the effect of speed reading training on the reading speeds of fourth-grade students?

Method

A quantitative research method was employed, utilizing a quasi-experimental design with pre-test/post-test control groups. In this design, groups are randomly formed, and a pre-test and post-test are administered to each group. The experimental procedure is conducted solely with the experimental group (Cohen, Manion & Morrison, 2017; Creswell, 2013). According to this design, a comprehension achievement test (CAT) and a speed reading measurement were administered as pre-tests to both the experimental and control groups. Subsequently, while the experimental group received speed reading training, the control group continued their lessons in accordance with the curriculum. After completing the experimental procedures, the comprehension achievement test and speed reading measurement were administered as post-tests to both groups.

The sample of the study was determined to consist of students in the fourth grade A and B classes of a public school located in the central district of a city during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The experimental and control groups were assigned by lot; the 4/B section was designated as the experimental group, while the 4/A section served as the control group. The study's sample included 31 students, comprising of 16 in the experimental group and 15 in the control group.

The experimental group received speed reading training for a total of four hours across two days per week. The control group continued their lessons in accordance with the curriculum without any training.

Results and Discussion

This study examined the effects of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade students. In this context, measurements of reading speed and comprehension achievement were taken before and after the six-week speed reading training, comparing the reading speeds and comprehension levels of student groups who received training versus those who did not. According to the findings, there was no significant difference in reading speeds and comprehension achievement test scores (CAT) between the experimental and control groups prior to the experimental procedure. Therefore, it could be stated that reading speeds and comprehension skills were similar in both groups before the training. Thus, the experimental and control groups were suitable for demonstrating the results of the training. While the average differences obtained before the speed reading training were not statistically significant, following the training, the differences in average scores became significant for both reading speeds and comprehension levels. Therefore, it could be concluded that the speed reading training positively affected the students' reading speeds and comprehension levels.

A review of the literature reveals studies that yield similar results. There are differences in methods, participant numbers, and grade levels across these studies. This research is distinct in that it focuses on fourth-grade students, differentiating it from previous studies (Al Afiyah, 2021; Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Durukan, 2020; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015; Winardi, 2022). Al Afiyah (2021) conducted research with tenth-grade students, while Winardi (2022) studied third-grade students, and Soysal (2022) focused on fourth, fifth, and sixth graders.

The findings indicate that the experimental group of students who received speed reading training exhibited higher reading speeds and comprehension levels compared to the control group who did not receive the training, aligning with the findings of previous studies (Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015). For instance, Mergen (2019) reported that while all scores of the experimental and control groups were similar prior to the study, significant differences emerged in favor of the experimental group following the training. Soysal (2015) found that speed reading techniques positively affected students' reading speeds and comprehension levels. In the research conducted by Dedebali and Saracaloğlu (2010), the effects of speed reading methods on students' reading speeds and comprehension levels were examined, concluding that speed reading techniques positively impacted these areas. The outcomes of these studies have similarities to the findings of this research. Evidence suggests that the implemented speed reading training contributes to reading speed, comprehension success, and vocabulary development. Notably, distinctly from other studies, the use of online programs in conjunction with traditional methods in speed reading training has effectively captured students' attention, enhancing their eagerness and interest in the lessons.