

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARININ VE OKUMA
HIZLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZELİHA KATIRCI AĞAÇKIRAN

GAZİANTEP

TEMMUZ 2016

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARININ VE OKUMA
HIZLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZELİHA KATIRCI AĞAÇKIRAN

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2016

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARININ VE
OKUMA HIZLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ZELİHA KATIRCI AĞAÇKIRAN

Tez Savunma Tarihi:11.07.2016

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı:

Doç.Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin (yüksek lisans tezi) olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Doç.Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca)okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr.Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından (Yüksek Lisans Tezi) olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri :

Yrd.Doç.Dr.Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Doç.Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Yrd.Doç.Dr. Ayşegül KARABAY

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Zeliha KATIRCI AĞAÇKIRAN

Öğrenci Numarası: 200966500

Tezin Savunma Tarihi: 11.07.2016

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARININ VE OKUMA HIZLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KATIRCI AĞAÇKIRAN, Zeliha

Yüksek Lisans Tezi,

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr.Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Temmuz, 2016, 81 sayfa

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okuma hızlarına etki eden çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ve sosyo-ekonomik düzey) incelenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızı arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Gaziantep ilinde bulunan beş ilkokuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sürecinde, "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Okuma hızını ölçme metni" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler, SPSS 20 istatistik programından yararlanılarak değerlendirilmiş olup, şu bulgulara ulaşılmıştır: İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızı açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızına ait puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okuma hızı puanları arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı, Sosyo-Ekonomik Düzey

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE PRIMARY SCHOOL 1ST GRADE STUDENTS' READING COMPERHENSION SUCCESS AND READING SPEED IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

KATIRCI AĞAÇKIRAN, Zeliha

Master's Thesis,

Department of Primary Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

July, 2016, 81 pages

In this study, the primary school 1st grade students' reading speed and reading comprehension success in terms of various variables (gender, parents education levels, pre-school education, socio-economic level) are investigated. Additionally, reading comprehension on success and reading speed are compared. The study was conducted with a survey design. The data were collected from 311 first graders from randomly selected five public elementary schools in Gaziantep during the 2014-2015 Academic year. In the research process, "Socio-economic level determining survey" "Reading comprehension achievement test" and "reading speed measurement test" are used as a data collection tool. The data is evaluated using the SPSS 20 statistical program, and reached the following findings: There is not significant difference in the primary school 1st grade students' reading speed and reading comprehension success according to gender. According to parents education levels variable, significant differences are found in terms of the read speed and the succes of reading comprehension. According to take pre-school education shows significant differences in favor of pre-school education in terms of the read speed and the succes of reading comprehension. Reading speed and reading comprehension success in the primary school 1st grade students have varied according to socio-economic level. When scores of socio-economic levels increases, students' reading comprehension and reading speed has increased. Intermediate, positive and statistically significant relationship is found between reading speed and reading comprehension in the primary school 1st grade students.

Keywords: Reading, Reading Comperhension, Reading Speed, Socio-Economic Level

ÖNSÖZ

İlk okuma-yazma eğitimi bir süreçtir. Bu süreç öğrenci, öğretmen, veli işbirliği ile gerçekleşmektedir. Elbette süreçte kullanılan ilk okuma-yazma yöntemi de etkilidir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Tüm ülkede aynı yöntem uygulanmasına rağmen bazı çocuklar okuduğunu anlama ve okuma hızı konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar.

Okuma hızı ve okuduğunu anlama konusunda yaşanan sıkıntıların nedenini ilkokulun ilk yıllarında belirlemek ve bu zorluklara çözüm önerisi getirebilmek adına önemlidir. Bu araştırmayla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okuma hızlarına etki eden cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler incelenmiştir.

Araştırma sürecinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, vazgeçtiğim anlarda yol gösteren, olumlu yaklaşımlarıyla motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, kendisi ile tanışmaktan, çalışmaktan gurur ve mutluluk duyduğum danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca yüksek lisans boyunca aldığım derslerde akademik olarak gelişmemi sağlayan tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmanın yürütüldüğü okullardaki müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrencilere; çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Tüm yaşamım ve eğitim hayatım boyunca bana maddi ve manevi destek veren sevgili annem Zeliha KATIRCI'ya, babam Mecit KATIRCI'ya, kardeşlerime, araştırma süresince desteği, anlayışı, yardımı, hoşgörüsü ve sevgisiyle yanımda olan, aynı zamanda meslektaşım ve her şeyden önemlisi hayat arkadaşım Davut AĞAÇKIRAN'a ve bu hayatta sahip olduğum en güzel varlık, canım oğlum Alper Mecit AĞAÇKIRAN'a sonsuz teşekkürler.

Temmuz, 2016

Zeliha KATIRCI AĞAÇKIRAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR LİSTESİ	vii
EKLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem	2
1.2. Amaç	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma Eğitimi	8
2.1.1. Okuma Nedir?	8
2.1.2. Okuma Öğretiminde Etkili Faktörler ve Yaklaşımlar.....	9
2.1.3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri	10

2.1.4. Okuma Çeşitleri	11
2.1.4.1. Sesli Okuma	12
2.1.4.2. Sessiz Okuma	12
2.1.4.3. Paylaşarak Okuma	13
2.1.4.4. Sorgulayıcı Okuma	13
2.1.4.5. Bağımsız Okuma	13
2.2. Okuduğunu Anlama	13
2.3. Okuma Hızı	14
2.4. İlkokuma Yazma	15
2.5. Türkçe Dersi	18
2.6. İlgili Araştırmalar	19
2.6.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.....	19
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Evren ve Örneklem	27
3.3. Veri Toplama Araçları	28
3.3.1. Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleme Anketi	28
3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	29
3.3.3. Okuma Hızını Ölçme Metni	29
3.4. Verilerin Toplanması	30
3.5. Verilerin Analizi	31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	32
4.2. Okuduğunu Anlama ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	33
4.3. Okuduğunu Anlama ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	34
4.4. Okuduğunu Anlama ve Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna	

İlişkin Bulgular.....	35
4.5. Okuduğunu Anlama ve Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular	36
4.6. Okuma Hızı ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	37
4.7. Okuduğunu Hızı ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	37
4.8. Okuma Hızı ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	39
4.9. Okuma Hızı ve Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Bulgular.....	40
4.10. Okuma Hızı ve Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular	41
4.11. Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okuma Hızı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	42

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. Okuduğunu Anlama	43
5.2. Okuma Hızı	46
5.3. Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızı Arasındaki İlişki	47

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuç	48
6.2. Öneriler	48

KAYNAKLAR.....	50
-----------------------	-----------

EKLER	58
--------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ	68
-----------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo1. Örnekleme Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	28
Tablo 4.1. Okuduğunu Anlama Başarısına Yönelik Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	32
Tablo 4.2. Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	33
Tablo 4.3. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 4.4. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Bağımsız Gruplar t -testi Sonuçları...	36
Tablo 4.5. Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 4.6. Okuma Hızlarına Yönelik Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.7. Anne Öğrenim Düzeyine göre Öğrencilerin Okuma Hızlarına ilişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 4.8. Baba Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Hızlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	39
Tablo 4.9. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Okuma Hızına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.10. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Okuma Hızına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 4.11. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları (N=311).....	42

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Sosyo-ekonomik Düzeyi Belirleme Anketi.....	58
EK 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	60
EK 3. Okuma Hızını Ölçme Metni-1.....	65
EK 4. Okuma Hızını Ölçme Metni-2.....	67

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

TDK: Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar doğuştan itibaren yoğun bir etkileşim ile karşı karşıya kalırlar. Bu etkileşimin en yoğun yaşandığı çerçeve iletişimidir. İletişimin de en yaygın aracı dildir. Dil insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir araçtır. Bu nedenle dil öğretimi çok önemli olmakta, küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek yaklaşım ve modeller üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014, s.1).

Anadili, çocuğun genel anlamda ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan, duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslendiği ve geliştiği bir iletişim aracıdır. Bu araçla çocuk dünyayı algılar, anlar, anlamlandırır ve duygu-düşüncelerini dile getirir. Anadili öğretimi, sınıf ortamında düzenlenen öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla gerçekleşmektedir (Güleryüz, 2004, s.6). Anadili öğretimi, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler bütünüdür. Bu durum, anadili dersini bir bilgi dersi olmaktan çok beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır. Bu gerçek, eğitim kademelerine göre hazırlanacak Türkçe öğretim programının buna uygun ortam sağlayacak şekilde düzenlenmesini gerekli kılar (Sever, 2004, s.10).

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, okuma öğrenme alanına yönelik kazanımların birinci sınıfta okumanın öğrenilmesi üzerine odaklandığı; dördüncü sınıfın sonuna kadar ise aşamalı olarak okuduğunu anlama, metin türlerini ayırt etme, okuduklarını canlandırma, görsellerle metin ilişkisini kavrama, metni bütünlük içinde anlama, metnin bölümleri arasındaki ilişkileri kavrama, kelimeleri kullanıldığı bağlam içinde anlamlandırma, akıcı bir şekilde okuma, yazarın bir görüşü veya konuyu gerekçe ve kanıtlarla nasıl desteklediğini anlama gibi becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2015, s.5).

İlkokuma yazma eğitim öğretim faaliyetlerinin temel unsuru olduğundan, okuma yazma öğrenmeden eğitim faaliyetlerinde bir ilerlemenin olması söz konusu değildir. Öğrencilerin başarıları okul öncesi basamağından sonra aldıkları iyi bir eğitimle mümkündür (Bay, 2008). Okuma, öğrenmenin temel basamağı olan birinci sınıfta okuma öğretilirken okuduğunu anlama becerisinin de bir yandan öğrenciye kazandırıldığı düşünülmektedir. Öğrenciler eğer okuduklarını tam ve doğru anlarsa matematik, Türkçe, tarih, fen bilgisi derslerinde de başarılı olurlar (Gülyüz, 2004, s.19). Bu nedenle ilk okuma yazma ile ilgili sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada da ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma hızları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

1.1. PROBLEM

Okuma, ilkokuldan başlayarak öğrencinin hayatını ve başarılarını yönlendiren bir etkinliktir. Doğru ve akıcı okuyan, okuduklarını anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı ifade becerisi gelişmiş öğrencilerin başarılı olmaları yüksektir (Yantır, 2011, s.3). Okuma-yazma eylemi aynı zamanda düşünme eylemidir. Okuma sadece yazılı sözcükleri seslendirme değil, aynı zamanda ne ve niçin söylendiğini anlama işidir. İlköğretimden üniversiteye tüm dersler okuduğunu anlama temeli üzerine kurulmuştur (Çelenk, 2005, s.41).

Okuma tanımlarında vurgulanan ortak nokta; okumanın anlaşılmasıdır. Anlama her türlü okumanın temel amacı olmakla birlikte, anlamadan yapılan okuma; sadece seslendirmeden ibarettir ve işlevsel değildir (Kaya, 2008, s.4). Okuma becerisi sonradan kazanılan bir beceridir. Çeşitli yöntem tekniklerle bu beceri okullarda kazandırılır. Okuma becerisinin tam olarak kazanılması için okuma hızının belirli bir düzeyde olması ve metnin anlaşılması gerekir (Arıcı, 2008, s.3). Türkçe dersinde kazanılan okuduğunu anlama becerisinin diğer derslerdeki başarılarına etkisi büyüktür. Bu becerinin tam ya da eksik kazanılması okul başarısına yansımakta ve öğrenmeler okuduğunu anlama becerisi üzerine gerçekleşmektedir (Özçelik, 2011, s.42). Yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, matematikte ve Türkçe'de okuduğunu anlamada başarılı öğrencilerin fen ve teknoloji derslerinde de başarılı olduğu gözlenmiştir (Obalı, 2009). Yine ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, okuduğunu anlama becerisi ile matematik akademik başarı puanları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Deniz, 2013).

Öğrencilerin başarılarını hızlı ve anlayarak okuma büyük ölçüde etkileyen bir unsurdur. Doğru ve hızlı okuyarak, okuduğunu anlayan, kelime haznesi geniş, dilini verimli kullanan öğrencilerin başarıları yüksek olmakta ve öğrenmeleri daha kolay olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004, s.20). Okuduğunu anlama becerisi tam olarak gelişmemiş, okuma hızı düşük öğrencilerin, derslerinde başarılı olmaları ve öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri oldukça zordur. Bu bağlamda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma hızlarına etki eden değişkenlerin erken yaşlarda belirlenmesinin bu becerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin eğitim hayatının her kademesinde başarılı olabilmeleri, okuduklarını anlamalarından geçmektedir. Bloom'a göre (1979; Akt. Bozan, 2012, s.39) okul öğrenmeleri, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine dayanmaktadır. Bireyin hem günlük hem de okul yaşamında başarılı olması hızlı, doğru ve eleştirel bir okuduğunu anlama becerisi edinmesiyle gerçekleşebilir. Öğrencinin yaşına ve bulunduğu eğitim kademesine göre okumalarının farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilere verilecek olan okuma eğitimi; eğitim kademelerinin özelliklerinin bilinmesiyle daha başarılı olacaktır. İlköğretim başlarında okuma isteği ve merak gelişir. Artan bu görsel okuma ilgisinin yanında seslerin harflerdeki karşılıkları da algılanmaya başlar. Okumayı öğrenmeye başlangıç eğitim öğretim yılının ikinci döneminde başlar. İkinci dönemde okumayı öğrenen çocuk, her şeyi anlamaya ve okumaya başlar (Aytaş, 2005, s.3).

Yapılan literatür taramasında, okuduğunu anlama başarısının çeşitli değişkenler açısından incelendiği birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde okuma başarısı ile sosyo-ekonomik düzey (Tuncel, 1992; Yılmaz, 2006; Sabak-Kaldan, 2007; Baştuğ, 2012), okuma başarısı ile anne-baba eğitim düzeyi (Koçyiğit, 2003; Yılmaz, 2006; Sabak- Kaldan, 2007; Demirci, 2008), okuma başarısı ile okul öncesi eğitim alıp almama durumu (Yılmaz, 2006, Sabak-Kaldan, 2007; Obalar, 2009; Tural, 2013), okuma başarısı ile cinsiyet (Yılmaz, 2006; Sabak-Kaldan, 2007; Demirci, 2008; Baştuğ, 2012; Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015) arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, Koçyiğit (2003), Kovacıoğlu (2006), Yılmaz (2006) çalışmalarını ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile, Sabak-Kaldan (2007) ve Akyol (2014), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile, Demirci (2008) ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile

gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur. Ancak Tuncel (1992) ve Karakelle (1998) tarafından yapılan çalışmalar, ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimine geçilmeden önce yapılmış çalışmalardır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimine geçildikten sonra Bay (2008) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, okuma yazma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini, devam ettikleri okul türü, okul öncesi eğitim alma durumları, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin etkilediği görülmüştür. Obalar (2009) tarafından yapılan çalışmada da, anne ve baba eğitim durumu arttıkça, sosyo-kültürel çevre iyileştikçe, okuma yazma becerisi ölçeklerinden alınan puanlar da yükselmektedir.

Öğrencinin yaşadığı çevrenin olanakları, bulunduğu ortam ve sosyo-ekonomik düzey, hayatını doğrudan etkilemekle birlikte eğitim yaşantısına da şekil vermektedir (Özbay, 2009, s.43). Sosyo-ekonomik düzeyin, çocuğun 18. ayından itibaren dil gelişimini etkilediği bilinmektedir. Ortam olarak iyi şartlarda yaşayan çocuğun daha zengin sözcük dağarcığına ve doğru bir cümle yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Çelen, 1993, s.86). Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre okumanın sosyo-ekonomik faktörlerden etkilenen bir süreç olduğu düşünülmektedir (Tuncel, 1992; Küçük, 1998; Coşkun, 2002; Bahçeci, 2009; Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu, 2011). Araştırma sonuçlarına göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür (Ahioğlu, 2006; Sabak-Kaldan, 2007; Çiftçi, 2007; Baştuğ, 2012).

Okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalarda ele alınan değişkenlerden biri de okuma hızıdır (Karakelle, 1998; Coşkun, 2002; Demirci, 2008; Bay, 2008; Saracaloğlu vd., 2011; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015). Okuma yazma sonrasında her öğrencinin okuma hızı aynı olmamaktadır. Öğrencilerden bir kısmı bir metni okumak için 3-5 dakika zaman harcarken, bir kısmı bu sürenin iki katını kullanmaktadır. Okuma hızının artmasıyla, öğrencinin zamanı iyi kullanmasını, daha kısa sürede öğrenmesini ve derslerinde daha başarılı olması mümkündür. Bir yandan da hızlı okuma; öğrencinin zihinsel sözcüğünün gelişimi ve zihinsel becerilerinin artması için gereklidir (Bay, 2008, s.54). Okuma hızını, okuduğunu anlama kapasitesi belirler, öğrenci okuduğunu anladıkça daha çok okur, okumayı sürdürür (Güleryüz, 2004: 266). Bu nedenle okuma hızını etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

İlkokuma yazma, tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Birinci sınıfta başarısız şekilde gerçekleşen ilkokuma yazmanın etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir ilkokuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde de başarılı olmak mümkün değildir (Şahin ve Akyol, 2006, s.3). Birinci sınıfta kazanılan okuma yazma becerisinin tüm derslerde temel öğrenme aracı olarak kullanıldığı söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, okuduğunu anlamanın ve okuma hızının önemli olduğu görülmüştür. İlkokuma yazma öğretiminin temeli olan ilkokul birinci sınıflar üzerinde hem okuduğunu anlama ve hem de okuma hızını etkileyen faktörlerin bilinmesinin; ortaya çıkacak sorunlara çözüm önerisi getirmek adına daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Özetle belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının ve okuduğunu anlama başarılarının, cinsiyetlerine, anne-baba eğitim düzeylerine, okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve okuma hızı ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1.Alt amaçlar:

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları;

1. cinsiyetlerine göre,
2. anne eğitim düzeylerine göre,
3. baba eğitim düzeylerine göre,
4. okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre,
5. sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları;

6. cinsiyetlerine göre,
7. anne eğitim düzeylerine göre,
8. baba eğitim düzeylerine göre,
9. okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre,

10. sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

11. Okuma hızı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma ve okuduğunu anlama bir beceridir. Kişilerde var olan doğuştan okuma becerisi potansiyel bir eğitimle gerçekleşir. Bu sebeple okuma, geliştirilebilen bir beceridir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama ise bu becerinin iki temel bileşenidir (Köseoğlu, 2011). Bir insanın okuma başarısını ölçmede bu iki temel bileşen sıklıkla kullanılmaktadır.

Yapılan birçok araştırmada, okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Yıldız, 2013; Karatay, 2010). Öğrencilerin tüm derslerdeki akademik başarıları üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma hızlarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

2012 yılında yapılan PISA sınavında, Türkiye 65 ülkeden 42.; OECD üyesi ülkeler arasında ise 31. sırada yer almıştır (OECD, 2013). Bu sonuçlara göre, ülkemizde eğitim gören öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu sebeple öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılması için, ilkokulun ilk yıllarında akıcı okumalarını sağlayacak çalışmalar yapmak gereklidir (Akyol, 2014).

Okuma becerisini ilerletme ve okuma alışkanlığı kazanma ilköğretim yıllarında şekil almaktadır. Çünkü sınıf düzeyleri ilerledikçe okumayla ilgili beklentiler de artmaktadır. Öğrencilerin derslerde ve diğer alanlarda başarıyı yakalamaları için okuma becerilerinin yeterince gelişmiş olması gereklidir (Güneş, 2014, s.128).

İlkokuma yazma öğretimi hem ilkokulda hem de daha sonraki dönemlerde gerekli bir faaliyettir. Bu öğretim faaliyeti yalnızca Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısını etkileyecek bir eğitim faaliyetidir. Doğru ve hızlı okuyarak, okuduğunu yorumlayabilen, yazılı ve sözlü anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün eğitim hayatı boyunca başarılı olması söz konusudur (Göçer, 2000, s.67-68).

Okuduğunu anlamada yaşanan sorunları gidermek amacıyla, okuma hızını ve okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Bu

sorunların giderilmesinde, okuma hızına ve okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri ortaya çıkarabilmek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularının, ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Yapılan bu araştırma, ilkokul birinci sınıf düzeyinde yapılmış olması ve bu konuda daha sonra yapılacak araştırmalar için bir ön çalışma niteliği taşıması açısından da önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan önerilerin, yeni araştırma konuları belirlemede ışık tutması beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1. Birinci sınıf öğrencilerine uygulanan okuma hızı ölçme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili başvuru uzman kanıları yeterli ve güvenilirdir.
2. Velilerin sosyo-ekonomik düzey belirleme anketine verdikleri cevaplar doğrudur.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu çalışma, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçeleri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, öğrencilerin okuduğunu anlama testine verdikleri cevapların puanları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okuma: Yazarla okuyucu arasında etkili iletişime dayanan ön bilgilerin kullandığı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleşen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005, s.1).

Okuduğunu anlama becerisi: Sesli ya da sessiz okuduğu metinle ilgili sorulardan doğru olarak cevaplandığı soruların sayısıdır (Çelenk, 1993, s.20).

Okuma hızı: Öğretmenin başla yönergesiyle ilk bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı, ilkokuma yazma ile ilgili kuramsal bilgiler ile konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. OKUMA EĞİTİMİ

2.1.1. Okuma Nedir?

Okuma zihinsel bir süreçtir. Geçmişten günümüze okumayla ilgili çeşitler tanımlamalar yapılmıştır ve bu tanımlamalar gün geçtikçe geliştirilmekte ve değişmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre okumak; bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşüncüyü anlamak olarak ifade edilmiştir (TDK). Demirel'e (1990, s.119) göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Akyol (2005, s.1) okumayı; yazarla okuyucu arasında etkili iletişime dayanan ön bilgilerin kullandığı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleşen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Güteryüz (2004, s.14) ise okumayı; bireylerin yazıları görmesi, algılaması, zihinsel bir takım işlemlerden geçirerek anlamlandırması ve anlaması faaliyeti olarak tanımlamıştır. Okuma faaliyetiyle kişiler bilgi girdisi ile olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrar ve dünyayı anlayabilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma önbilgilerin metindeki bilgilerle birleştirilip yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç, göz, ses ve beynimizin; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır (Güneş, 2014, s.128).

Okumanın tanımlarından da anlaşıldığı üzere okumanın farklı anlam ve özellikleri olduğu görülmektedir. Bunların bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Okumak yazıların anlamını araştırmaktır.
2. Okumak sadece şifreyi çözmek değildir.
3. Sesli okuma seslendirme değildir.
4. Okumak yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
5. Okumak kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
6. Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır (Güneş, 2014, s.129).

Okumanın bu özelliklerini göz önünde tutarak yapılan okuma öğretimi; doğru ve anlayarak okuma becerisini kazandırma; kelime hazinesini geliştirme; okumanın bilgi edinimi yollarından biri olduğunu anlayabilme; okumayı zevkle yapılan bir alışkanlık haline getirebilme amacı ile yapılmaktadır (Demirel, 1990, s.121).

2.1.2. Okuma Öğretiminde Etkili Faktörler ve Yaklaşımlar

Okuma öğretimindeki yaklaşımlara geçmeden önce okuma eğitim öğretiminde etkili olan faktörleri ele almak gereklidir. Okuma eğitiminde etkili olan faktörler şu şekilde sıralanmıştır.

2.1.2.1. Okuyucuya bağlı faktörler

- a. Görme: Görmedeki bir eksiklik okumayı kesinlikle olumsuz yönde etkileyecektir
- b. İşitme: Harflerin seslerinin bilinmesi ve ses ile şekil ilişkisinin kurulması için birincil öneme sahiptir.
- c. Zeka: Okuma becerisi için belirli bir zeka olgunluğuna erişmiş olmak gereklidir.
- d. Dil Gelişimi: Çocuğun okumaya geçmeden önce belirli bir dil olgunluğuna ve belirli düzeyde bir kelime hazinesine sahip olması gereklidir.
- e. Nörolojik Olgunluk: Okuma olayının temel zihinsel faaliyetlerinin gerçekleştiği beynin de belirli olgunlukta olması gereklidir.
- f. Genel Hareket Yeteneği: Psikomotor açıdan bakıldığında dil ve göz hareketlerini okumayı etkilediği bilinmektedir.

g. Cinsiyet Faktörü: Okumaya hazır olma ve hızlı okuma bağlamında kızların erkeklerden daha iyi durumda oldukları belirlenmiş, bu durumda kızların dil yeteneklerinin erken gelişiminin etkili olduğu belirtilmiştir (Güneş, 1997, s.245).

2.1.2.2. Çevresel faktörler

Öğrencilerin çevre imkânları, ortamları ve sosyo-ekonomik düzeyleri onların hayatlarını ve eğitim öğretim faaliyetlerini birebir etkilemektedir. Bu etkenler çocukların akademik benlik tasarımlarını, merak etme güdülerini ve öğrenme faaliyetlerini de doğrudan etkilemektedir. Daha iyi bir sosyo-ekonomik ortamda yaşayan çocukların zengin kelime dağarcığına ve cümle yapısına sahip öğrenciler oldukları gözlemlenmiştir (Çelen, 1993, s.86). Yapılan bazı araştırmalar da, eğitimdeki ödüllendirme vb. pekiştiricilerin etkili olmasını belirleyen en önemli unsurun aile mesleği ve gelir durumu olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Pars, 1953; Akt. Özbay, 2009). Çocukların okumaya dair ilgi alanlarını ve okuma alışkanlıklarını da etkileyen en önemli unsur çevresel faktörlerdir. Bu faktörler; aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul-öğretmen olarak sıralanabilir.

Okuma ilköğretim birinci sınıfta kısa zamanda öğrenilmesine rağmen okuma becerilerinin gelişimi yıllar boyu sürmektedir. Okul öncesi eğitimi ile başlayan ilköğretimde okumayı öğrenmeyle devam eden ve üst sınıflarda ileri düzey okumaya kadar giden süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım okuma sürecini gelişimsel ve etkileşimsel olmak üzere iki başlık altında açıklamaktadır. Gelişimsel yaklaşım süreci okul öncesinden üst düzey okumaya kadar birçok aşamaya ayırırken etkileşimsel yaklaşım ise okuma işinin okuyucu, metin, ortam gibi etkileşimler sayesinde gerçekleştiğini kabul eder (Güneş, 2014, s.140).

Çocuklara okuma öğretimi verilmesinde çeşitli yaklaşımlar söz konusudur (Greene ve Petty, 1971; Akt. Demirel, 2005, s.79-80).

1. Temel okuyucu yaklaşımı: İlköğretimin birinci kademesinde uzun süreli ve yaygın olarak kullanılan yaklaşımdır. Temeldeki inanç, sözcükleri tanımak, yazılı dili anlamak ve okumayı bir öğrenme aracı olarak kullanmak için gerekli becerilerin sistematik olarak örgütlenmesidir. Temel okuma becerileri ile ilgili ortak öğretim deseni; okuma öncesi etkinlikler, sessiz okuma, sesli okuma, becerilerin zenginleştirilmesi ve uygulatılması, zenginleştirici etkinlikler şeklindedir.

2. Dil yaşantı yaklaşımı: Bu yaklaşımda, öğrencilerin yaşantı ve yeteneklerinden yararlanılarak dil becerileri arasındaki etkileşim vurgulanır. Bu

yaklaşımına göre eğer çocuklar okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi kavrarlarsa okuma öğretimi onlar için daha kolay olacaktır.

3. Bireyselleştirilmiş yaklaşım: Bu yaklaşımda, bireyin kendi okuma hızına ve yeteneğine göre okuması amaçlanır.

4. Programlı öğretim yaklaşımı: Bu öğretim yaklaşımında, öğrencinin kendi hızında öğrenme olanağı vardır. Programlı öğretimin temelinde değişik becerilerin küçük birimlere parçalanabileceği ve bunların aşamalı olarak öğretilbileceği varsayılır.

2.1.3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri

Okuma, sadece ilkokulun ilk yıllarında öğrenilen bir etkinlik olarak düşünülemez. Okuma hayatının her alanında kullanılan bir etkinliktir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri okurken bile okuduğunu anlama becerilerini kullanırız.

Toplumlarda gelişmişliğin bir göstergesi olan okuma, bireysel bir faaliyetten çok toplumla ilgilidir. Çünkü bireylerin okuma sebepleri topluma uyum sağlamaktır (Demirel, 2004, s.8). Ülkemiz için de bilinçli, uygar ve gelişmiş bir toplum olma yolunda atılabilecek önemli bir adım da, çocuk ve gençlerimizin okuma alışkanlığı kazanmalarındır. Bireyin entelektüel gelişiminin temelini oluşturan okuma, toplumsal bir güç niteliğindedir ve öğrenmenin de temel aracıdır. Okuma, bireyin anlama gücünü geliştirir ve bilgi dağarcığını zenginleştirir (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004).

Okuma, bireyin duygu ve davranışlarını renklendireceği gibi okuma alışkanlığını geliştirmiş bir birey, insanlara, doğaya ve olaylara hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenir. Bilimsel ve sanatsal eserlerin etkisiyle kişinin bilgi ve beğeni düzeyi artar. Kişiler tarihlerinin ve kültür mirasının yanında, diğer toplumların evrensel ilke ve değerlerini, düşünce tarzlarını ve sanatsal bakış açılarını da öğrenir. Okuma, kişiyi cehaletten kurtararak onu özgür bir düşünme ve yaratabilme yeteneğine ulaştırır (Aydın-Yılmaz, 2009, s.5).

2.1.4. Okuma Çeşitleri

Okuma çeşitleri, okuyucunun amacına, kullandığı yöntemine, metnin türüne, kullanılan materyale, göz hareketlerine, kişilere göre gruplandırılmaktadır. Okuma öğretim sürecinde ise en çok sesli okuma ve sessiz okuma üzerinde durulmakla

birlikte paylaşarak okuma, sorgulayıcı okuma ve bağımsız okuma türleri de vardır (Güneş, 2014, s.149).

2.1.4.1. Sesli okuma

Sesli okuma yazıyı görerek sözcükleri fark edip, sözcüklerin görüntülerini ve anlamlarını zihinden bulup, anlama ve seslendirme işidir. Sesli okumanın ilkokuma yazma öğretiminin başında önemli büyüktür. Sesli okuma ile öğrencilerin okuma düzeylerinin tanınması ve dinleme alışkanlığının kazanılması sağlanabilir (Güneş, 2014, s.149). Sesli okuma zaman alıcıdır fakat Türkçe'nin doğru kullanımında en etkili okuma türüdür. İlköğretim 1. kademe Türkçe derslerinde sesli okuma oranları sınıflara göre değişmekte olup sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okuma oranı azalmakta, sessiz okuma oranı artmaktadır (Güleryüz, 2001, s.13).

Demirel'e göre iyi bir sesli okuma çalışmasının nitelikleri şu şekilde olmalıdır.

1. Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak,
2. Harfleri doğru okumak,
3. Sözcükleri doğru okumak ve doğru vurgulamak,
4. Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak,
5. Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak,
6. Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak,
7. Dinleyicilerin karşısında olma sıkıntısı göstermemek,
8. Zaman zaman dinleyicilere bakmak (Demirel, 2004, s.81-82).

2.1.4.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutan okuma çeşididir. Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, sadece göz ile yapılan okuma olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004, s.82).

Sessiz okuma ile okuma hızı artar ve anlama düzeyi yükselir. Ancak bu okuma türü özellikle yetişkinlere önerilmektedir. Sessiz okumaya ilköğretim birinci sınıfta yer verilmemeli, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise aşamalı olarak yer verilmelidir. Sessiz okuma öğrencinin bağımsız çalışmasına, kendi kendine okuyup öğrenmesine zamanını ve gücünü iyi kullanmasına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2014, s.152).

2.1.4.3. Paylaşarak okuma

Paylaşarak okuma, bir metnin çeşitli bölümlerinin öğrenciler arasında paylaşılarak sesli bir şekilde okunmasıdır. Öğrencilere okumayla ilgili cesaret sağlamakla birlikte, okuma zevki ve okuma güdülenmesi sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenci ve öğretmen arasında yoğun bir etkileşim oluşturur (Güneş, 2014, s.153).

2.1.4.4. Sorgulayıcı okuma

Okuyucunun, metnin düşüncelerindeki tutarlılık ve tutarsızlık, çelişkiler, örneklerin uygunluğu ya da yeterli olup olmadığı, yazılma nedenleri hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, bazı sorularla metindeki olay ve olguların sebep-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, fikir üretme, fikirleri düzenleme, farklı fikirleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirir (Güneş, 2014, s.152-153).

2.1.4.5. Bağımsız okuma

Bu okuma türüne serbest okuma ya da tek başına okuma da denilmektedir. Sınıftaki okumaların sürdürülebilirliğini sağlamak için önemli bir çalışmadır. İyi planlanmış bir bağımsız okuma, öğrencinin kendisine güvenmesini, okuma becerilerini geliştirmesini, okumada akıcılık kazanmasını, kelimeleri ve anlamlarını tanımasını ve daha iyi anlamasını getirir (Güneş, 2014, s.153).

2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma faaliyetinde anlama, yazının ne demek istediğini algılamayı ifade eder. Anlama bilinen bir dille gerçekleşebilir. Hiç bilinmeyen bir dildeki metin belki okunabilir fakat anlaşılmasına imkan yoktur. Anlamayı etkileyen diğer bir unsur da imla ve noktalamanın anlam ve özelliklerini bilmektir. İmla ve noktalama işaretlerinin anlam ve özelliklerinin bilinmemesi eksik ve yanlış anlama oluşacaktır (Özbay, 2009, s.3). Okuma faaliyetinin sonunda varılmak istenen amaç, okunan nesneden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, tam ve doğru okuyarak okuduğunu anlamaktır. Bilgiyi öğrenmenin temel yollarından biri olan okumanın amacının sağlanması için anlamının da tam olarak gerçekleşmesi gerekir. Bir metnin okunması kadar anlaşılması da gereklidir. Aynı zamanda okuma becerilerinin

ilerletilmesi için anlama seviyesinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Alevli, 2014, s.8).

Sesli ya da sessiz okumadaki amaç okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama, okuduğumuz metinlerde karşılaştığımız bilgileri kavramaktır. Okuma sürecinin başarıyla sonlanması metinden anlamamız gereken bölümleri ne kadar anladığımızla ilgilidir (Soysal, 2015, s.23). Okuma ve anlama iki ayrı çaba gibi görünse de birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsanın okumadaki amacı anlamaktır ve insan okuduğu her şeyi anlamak ister (Demirel, 2005, s.83).

Okuma sonucunda okuyucu, metinde sunulan bilgiler ile ön bilgilerini kullanarak, bilgiyi yapılandırarak okuduğunu anlamaktadırlar. Robinson ve Good (1987; Akt. Yılmaz, 2014, s.83), okuduğunu anlamayı üç kategoriye ayırarak basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olarak ifade etmiştir. Bilginin yerinin bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama, basit anlamayla ilgili becerilerdir. Yorumlayıcı anlama ile ilgili beceriler ise ana düşünceyi bulma, önemli düşünceleri seçme ve organize etme, kavram ve ilkeleri geliştirme, özetleme, ima edileni anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulama yapma, zevk alabilme, yazara ait bir fikri tamamlama, okuduğunu yeniden yapılandırma şeklindedir. Sorgulayıcı anlamada kazanılan beceriler okunanları kalite, doğruluk, gerçeklik gibi fikir açılarından karşılaştırma, okumayla ilgili kendi amaçlarını belirleyip değerlendirme, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, yazarın uzmanlığını ve bilgi kaynaklarını değerlendirme şeklindedir (Yılmaz, 2014, s.83-84).

2.3. OKUMA HIZI

Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi; bir insanın okuma başarısını ölçmede kullanılan en iyi iki göstergedir. Okuma hızı, gözün hareketi ile ilgili olup gözün yaptığı duraklamaların ve sıçramaların süresi okuma hızını etkilemektedir (Coşkun, 2003, s.102).

Hızlı okuma, kişilerin kavrama, hızlılık ve belleme yeteneklerini geliştirip, önceki okuma sürelerine kıyasla, dakika da okudukları kelime sayısını ve anlama seviyesini arttırmalarıdır (Ruşen, 2006, s.55). Okuma hızını belirlemenin çeşitli yöntemleri vardır. Güneş (2007)'e göre okuma hızının harflerle ölçülmesi Türkçe

için çok uygundur. Çünkü Türkçe'de her harf okunduğundan harf sayısı iyi bir ölçek olmaktadır. Bu amaçla okuyuculara verilecek metnin harfleri önceden sayılmakta ve bir ölçek oluşturulmaktadır. Birinci sınıf öğrencisinin yıl sonunda bir dakikada ortalama 300 harf (60 kelime) okuması öngörülmektedir. Güneş'in bu görüşüne rağmen şu ana kadar yapılan çalışmaların çoğunda okuma hızının tespit edilmesinde kelime sayısı esas alınmıştır. Okuma hızının tespitinde kelime sayısının esas alınmasının temel sebebi olarak kelimeleri saymanın harfleri saymaya göre daha kolay olması ve harfleri sayarken hata yapma riskinin yüksek olması konusu ileri sürülebilir (Soysal, 2015, s.57).

Maviş'e (2005, s.73) göre okuma hızı, herhangi bir metni anlayarak okumaya başlayıp, bitirme süresine verilen isimdir. Yaygın olarak kullanılan kriter, bir dakikada anlayarak okunan kelime sayısıdır. Ruşen (2012, s.37) de okuma hızını belirleyen unsurları; okunan metnin zorluğu-kolaylığı, okuyanın kelime dağarcığı zenginliği, bilgi ve kültür düzeyi, okuyanın anlama ve okuduklarını örgütleme becerisi ve göz eğitimi olarak sıralamıştır.

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

2.4. İLKOKUMA YAZMA

İlkokuma yazma öğretiminin tarihsel sürecinde kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır. Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimine harf yöntemi ile başlanmış, bu yöntem zamanla yerini kelime yöntemine bırakmıştır. 1926 yılından itibaren ise programlarda cümle yöntemi yer almıştır. Cümle yönteminin kullanılmasıyla birlikte bu yöntemin doğal bir sonucu olarak karma yöntem ortaya çıkmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ise "ses temelli cümle yöntemi" kullanılmaya başlanmıştır (Öz ve Çelik, 2007, s.43-45).

Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır. Anlamalı bütün oluşturulacak şekilde sesler verildikten sonra, seslerden

hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Akyol, 2006, s.86).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. Dinleme, konuşma becerilerinden kopuk bir şekilde, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirilemez.

2. Ses temelli cümle yöntemi okuma yazma öğretimine seslerden başlanması, seslerin birleştirilmesiyle heceler, kelimeler ve cümlelere ulaşılmasıyla bilgi yapılandırıldığından yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

3. Ses temelli cümle yöntemi belirli cümlelerle okuma yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe önem vermektedir. Bu sebeple ilkokuma yazma sürecinde çok sayıda hece, kelime ve cümle çeşitliliğine yer verilmektedir.

4. Öğrencilerin temel düşünme becerilerini, zeka alanlarının gelişimini ve yaratıcılıklarını öğrencilere sunulan zengin içerik ile geliştirmek amaçlanmıştır.

5. Okuma yazma öğretiminde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmektedir.

6. Ses temelli cümle yöntemi okuma yazmaya yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunarak, öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir.

7. İlkokuma yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak uygulanan yöntem için bir gerekliliktir.

8. Öğrenciler hece, kelime, cümle oluşturma sürecine katıldığından yaratıcılıklarının gelişmesi beklenmektedir.

9. Bu yöntemde çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinle çalışıldığından öğrencinin ezber yapması engellenmekte, cümleyi anlayarak okuması gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin anlama seviyesi gelişmektedir.

10. Türkçede her harf bir sese denk geldiğinden, bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur.

11. Öğrencinin doğru telaffuz, sesleri ayırt etme gibi dil gelişimine katkıda bulunur. Öğrenci duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varır.

12. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesiyle, yazma sürecinde sözcükleri doğru yazmaları kolaydır.

13. Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görerek; yazının harf birleştirerek, konuşmanın ise sesleri birleştirerek yapıldığını anlamaktadırlar.

14. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesi daha kolay olmaktadır.

15. İlkokuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir (MEB, 2005).

2.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri ve Aşamaları

İlkokuma yazma öğretiminin amacı, öğrenciye sadece okuma yazma becerilerini kazandırmak değil, bir yandan da düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz, sentez yapma gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlamaktadır (Aydın-Yılmaz, 2009, s.40). Ses temelli cümle yönteminin de bazı ilkeleri bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk seviyelerinden yola çıkılmalıdır.
2. Seslerin verilmesiyle anlamlı hecelere ulaşılmalı.
3. Elde edilecek hecelerin kolay okunabilmesine, dilimizde sık kullanılıyor olmasına, açık ve anlaşılır olmasına, görsellerle desteklenebilecek nitelikte olmasına, hecelerin işlek bir yapıya sahip olmasına gibi özelliklere önem verilmeli.
4. Öğretimde görsellerden yararlanılmalı.
5. Çocukların rahat kavrayabileceği somut kelimelerden yararlanılmalı.
6. Kesinlikle hecelerden oluşan bir tablo kullanılmamalı.
7. Kalıcı bir öğrenmenin sağlanması için; yeni ve eski öğrenmeler ilişkilendirilmeli, yazarak öğrenme sağlanmalı, öğrenci okuma-yazma faaliyetleri sergilenmeli, kitap etkinliklerine yer verilmeli ve cümlelere ulaşılarak ses ve hecelerin kalıcılığı sağlanmalıdır (Göçer, 2014, s.379).

Ses temeli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi aşamaları; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma şeklindedir (MEB, 2005). İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, sınıf ve okul ortamının tanıtılması, bak-anlat çalışmaları, çiz-boya çalışmaları, çizgi çalışmaları yaptırılması gerekmektedir. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında; sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmakta ve bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılmaktadır. İlkokuma yazmaya yeni başlayan

öğrencilerin kalemleri ellerine aldıkları andan itibaren, eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmekte ve bu durum bitişik eğik yazıya geçişi kolaylaştırmaktadır. Bitişik eğik yazının geri dönüşlere izin vermemekte böylelikle yazının akıcı ve doğru yönde gelişimi sağlanmaktadır (Aydın-Yılmaz, 2009, s.44).

2.5. TÜRKÇE DERSİ

Türkçe dersi öğretim programında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları içerisinde kazanımlar yer almaktadır. İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi programında okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma alt başlıklarında şekillenmiştir. İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinden öğrencilerden okuduğunu anlamaya yönelik olarak aşağıdaki kazanımlara ulaşılması beklenmektedir.

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
3. Okuduklarını zihninde canlandırır.
4. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
5. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
6. Okuduklarının konusunu belirler.
7. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.
8. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
9. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
10. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
11. Okuduklarında “hikâye unsurlarını” belirler.
12. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
13. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
14. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
15. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
16. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır (MEB,2009).

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye’de okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerine yapılan araştırmalardan, ilkokul öğrencilerine yönelik olarak yapılanlar üzerinde durulmuştur.

Tuncel (1992) birinci sınıfta okuyan, çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen çocuklarda okuma-anlama başarısını etkileyen faktörleri araştırmıştır. 60 kız, 60 erkekle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere şu testler uygulanmıştır. 1. E.Goodacre Kayıt Formu, 2. VVİsc-R Zeka Ölçeği, 3. Reversal Test, 4. Anlamsız Hece Testi, 5. Wrat Başarı Testi I.Bölüm, 6. Okuma-Anlama Testi Goodacre Kayıt Formu ile okumaya ilişkin terminoloji yeterliği ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarında; zeka düzeyleri yükseldikçe, okuma-anlama becerilerinin arttığını, yanlış okunan kelimelerin sayısının azaldığını ve okuma hızının arttığını bulmuştur. Okuma anlama başarısını zihinsel ve çevresel faktörlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkileyerek belirlediğini vurgulamıştır. Okumanın, sosyo-ekonomik şartlardan etkilenen zihinsel bir süreç olduğu araştırma neticesinde ifade edilmiştir.

Karakelle (1998) birinci sınıflarla yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin okuma becerisini kazanmadan önce sahip oldukları bilişsel niteliklerin, yıl sonu okuma hızları ve okuma becerisini kazanma süresi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Uygulama iki ilköğretim okulunda random olarak belirlenen iki birinci sınıftan 96 çocuk üzerinde yapılmıştır. Verilerin analizinde tekli ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokuma sürecinin birden çok faktörden etkilenen karmaşık bir süreç olduğu, ilkokuma sürecinin açıklanmasında bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği, bilişsel değişkenler içerisinde de okumayı kazanma sürecindeki varyansı en iyi açıklayan etmenin işitsel uyarınları yazılı tepkilere dönüştürebilme becerisinin olduğu, bilişsel değişkenler içerisinde yıl sonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan etmenin harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisi olduğu, görsel işitsel uyarınları değerlendirme becerisinin ilkokuma sürecinin iki boyutunu oluşturan okumayı kazanma süresi ve yıl sonu okuma hızı üzerinde kısmen benzer etkiler de bulunduğu, her iki süreçte de işitsel süreçlerin ağırlıklı gözüktüğü, ancak okumanın kazanılma süresinde yazılı anlatım becerileri ön plana geçerken, yıl sonu okuma hızında ise sözel anlatım becerilerinin ön plana geçtiği belirlenmiştir.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 30 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, gözlem formu ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yaptıkları okuma hatalarının ve olumsuz okuma davranışlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan okuma gözlemlerinde; ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okumada en çok "noktalamaya uymama", "kelime yutma", "okurken dik, düzgün ve rahat oturmama" ve "kelime ekleme" zorluklar ile karşılaştığı belirlenmiştir. Bir kere de okuyarak anlayan öğrencilerin, anne-baba eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıkların bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiştir. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Böylelikle okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında neden-sonuç ilişkisine dayanan bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buradan okuduğunu anlamanın ön şartı olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve özellikle öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anlamayı büyük ölçüde etkilediği söylenmiştir.

Kovacıoğlu (2006) ilköğretim ikinci sınıflarda yürüttüğü çalışmasında, okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin, okumaya ilişkin tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini desteklenme biçimlerinin okuduğunu anlama düzeyine etkilerini araştırmıştır. Araştırma, 146 ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve ailelerin okuma alışkanlıkları ile ilgili bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okuduğunu anlama düzeyini, çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisi ve evde okuma materyalinin bulunması etkilememiştir. Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktör olarak, annenin okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2006) araştırmasında, okumayı çözümlene yöntemiyle öğrenen ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerisi düzeylerinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediğini de

araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; sesli okuma metni (okumada doğruluk için), sesli okuma metni (okuma hızı için), sesli okuma gözlem formu, okuduğunu anlama testi ve bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak öğrencilerin okuma hızlarının ve doğru okuma düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin; cinsiyet, anne-babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği ifade edilmiştir.

Sabak-Kaldan (2007) çalışmasında, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerileri üzerinde çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmaması, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, ailenin maddi durumu, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması, okul öncesi eğitim alıp almama vb.) etkisini incelemiştir. Betimsel tarama yöntemine göre desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demirci (2008) çalışmasında, okuma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, anne babanın eğitim durumuna, çalışma durumuna ve mesleğine göre değişip değişmediğini de belirlemeye çalışmıştır. Betimsel tarama yöntemine göre yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak; sesli okuma metni (okuma hızı için), sesli okuma metni (okumada doğruluk için), okuduğunu anlama testi ve bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma

düzeylerinin yüksek düzeyde; okuduğunu anlama düzeylerinin ortalama düzeyde; ancak okuma hızlarının orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin; cinsiyet, anne-babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği bulunmuştur.

Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama becerilerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve metin türü değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak; “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testleri” ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarısının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma hariç) ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma becerilerinin ise ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tural (2013), okula başlama yaşının öğrencilerin ilkokuma yazma başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel nitelikte olup, veri toplama aracı olarak, öğrenci bilgi formu, okuma ölçeği, yazma ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 60-66 aylık olan öğrencilerin ilkokuma başarılarının, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilkokuma başarılarından daha düşük olduğu; 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarılarının, 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 60-66 aylık olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ise, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha düşük olduğu, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilkokuma yazma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre ilkokuma yazma ve okuduğunu anlama başarılarının

daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte; cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte; yaş ve cinsiyetin birlikte, öğrencilerin ilkokuma yazma ve okuduğunu anlama başarılarını etkilemediği belirlenmiştir.

Akyol (2014), yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada yarı deneysel modellerden, eşitlenmemiş öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin öntest ve sontestte yaptıkları sesli okumalar video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve tüm verilerin toplanması bu kayıtların incelenmesi ile oluşturulmuştur. Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızlarının ön değerlendirme sonuçlarının, belirtilen 100 kelimenin çok gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çok sık okuma hatası yaptıkları, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden monoton bir şekilde okudukları görülmüştür. Anlama puanlarının ise her iki grupta da %50'nin altında kalması, okuma becerilerinin yetersiz olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarılarını, cinsiyet ve yaşa göre incelemiştir. Betimsel modeldeki araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören 156 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Analiz sonuçları, başarı testi uygulanan çocukların yaş gruplarına göre incelendiğinde, 86-92 ay olan çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ise kızların lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) çalışmalarında, öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaya, anasınıflarında ve ilkokullarda öğrenim gören 85 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu çalışmada, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ana sınıfında sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerileri ile aynı grubun ilkokul birinci sınıf okuma ve okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı”, kelime okuma

becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan “Kelime Okuma Değerlendirme Aracı” ve okuma hızları ve doğrulukları ile okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan “Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin, okuma doğruluğu açısından benzer performanslar gösterdiği belirlenmiştir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından ise iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin, zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Neufeld (1997) birinci sınıflarda okuryazarlık algıları konulu çalışmasında; öğrencilerin okuma ve yazma algıları, ebeveyn algılarının etkisi ve bu algıların sınıf ortamında nasıl gösterildiğini araştırmıştır. Öğrencilerle, akademik yılın güz ve bahar dönemlerinde bir katılımlı gözlemci tarafından bireysel görüşmeler yapılmış ve bütün yıl boyunca öğrenciler gözleme tâbi tutulmuştur. Evdeki okuryazarlık ortamı ve ebeveyn görüşleriyle ilgili soruları içeren "ebeveyn soru formları" güz döneminde dağıtılmıştır. Vaka çalışmasına katılan beş öğrenci hakkındaki sonuçlar incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına basılı malzeme ile etkileşim için bir fırsat vererek çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinde önemli rol oynadıkları gözlenmiştir.

Silva, Verhoeven ve Leeuwe (2011) çalışmasında, sosyokültürel farklılığın okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, Peru'da bulunan 351 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, okuduğunu anlamının gelişiminin; çocukların kelime çözme yeteneğinden, kelime ve okuma motivasyonlarından etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet ve okuryazarlık kadar entelektüel olgunluğun ve sosyo-ekonomik durumun, okuduğunu anlama gelişiminde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olduğu görülmüştür.

Kim, Wagner ve Foster (2011) çalışmasında, sesli ve sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlama ile ilişkisini değerlendirmiştir. Çalışma, 316 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada yapısal eşitleme modeli kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) Sesli ve sessiz okuma akıcılığı okuma akıcılığının farklı biçimleri ile ilişkili bulunmuştur. 2) Sessiz okuma akıcılığı yetenekli okuyucularda ortalama okuyuculara göre okuduğunu anlamada daha etkindir. 3) Metin okuma akıcılığı yetenekli okuyuculara göre ortalama okuyucularda okuduğunu

anlamada daha etkindir. 4) Dinlediğini anlama ortalama okuyuculara göre, yetenekli okuyucularda okuduğunu anlamada daha etkindir.

Soler, Dasi, Bellver ve Ruiz (2014) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinde kelime-fragman görevini kullanarak algısal hazırlıkları değerlendirilmiştir. Öğrenciler okuma hızlarına göre yüksek ve yavaş olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Wisc-IV alt ölçeği kullanılarak çalışma hafızaları ve toplam IQ'ları yoğun algılama üzerindeki etkilerini incelemek için değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler yüksek okuma hızı ile kelime fragmanı tamamlanması ve algılamanın daha iyi olduğunu göstermiştir. Algısal hazırlık, çalışma belleği, daha önce işlenmeyen kelimelere ait tamamlanmış parçaların yüzdesi değişkenlerine dayalı okuma hızını açıklamak için bir regresyon modeli geliştirilmiştir.

Alvarez-Canizo, Coalla ve Cuetos (2015) çalışmasında okuduğunu anlamının, akıcı okuma ile ilişkisi olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 103 üçüncü ve altıncı sınıf ilkokul öğrencisine; dört açıklayıcı test, iki yazılı, iki okuma testi sunulmuştur. Her metin dört anlama sorusu ile takip edilmiştir. Bu örneklemeden her dereceden iki grup seçilmiştir. Bu 40 denekten yüksek sesle yeni bir metin okunması istenmiş ve kaydedilmiştir. Sonuçlarda okuduğunu daha az anlayanlar, okuma esnasında daha çok uygunsuz durak vermiş olanlar, virgülden önce diğer gruba göre daha çok durak vermiş olanlar ve içerikte daha fazla hata yapanlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, çocuklarda okuma anlama sorunlarının, okuma akıcılığı eksikliğinden olabileceğini göstermiştir.

Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges (2015) çalışmasında okuduğunu anlama becerisinin erken tahminlerini değerlendirmişlerdir. Tüm yapılar için çeşitli ölçümler kullanarak, kelime okuma öncülerini (harf bilgisi, fonolojik farkındalık, hızlı adlandırma gibi), anaokulu başlangıcında sözlü dili ve üçüncü sınıf sonunda okuduğunu anlamayı incelenmiştir. Kelime okuma aynı zamanda ikinci sınıf sonunda değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi, kelime okuma öncülleri ve dil anlamının okuduğunu anlamada doğru tahmin olduğunu ve okuduğunu anlamadaki zorlukların erken belirlenmesinin önemli etkileri olduğunu göstermiştir.

Völkel, Seabi, Cockcroft ve Goldschagg (2016) çalışmasında cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve evde konuşulan dilin okuduğunu anlamaya etkisine bakmıştır. Çalışmaya, Kwazulu-Natal'de bulunan beş devlet okulundan 834 öğrenci katılmıştır. Biyografik veriler için biyografik sorular, okuduğunu anlama için "Suffolk

Reading Scale 2(SRS2)” kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlama bakımından fark bulunamamıştır. Düşük sosyo-ekonomik seviyede olanlar, yüksek sosyo-ekonomik seviyede olanlara göre okuduğunu anlamada daha iyi performans göstermişlerdir. İngilizceyi evde anadili gibi kullananlar, İngilizceyi ikinci dili olarak kullananlara göre daha iyi okuduğunu anlama sonucu elde etmişlerdir. Okuduğunu anlamada dil farklılığının en önemli değişken olduğu görülmüş ve farklı dillerde geçerliliği ve güvenilirliği olan, okuduğunu anlamayı ölçmek için bir araç geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Wassenburg, Koning, Vries ve Schoot (2016) çalışmasında “Component Processes Task (CPT)” bileşenlerinin metin hafızası, metin kestirilmesi, bilgi eklenmesine göreceli katkılarını değerlendirerek, daha da gelişmesine ve tek bir çalışmada yol analizi kullanarak, hafızayı çalışma ile genel okuduğunu anlamaya katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 173 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Hipotez olarak, CPT’nin sadece bilgi entegrasyonu bileşeni, okuduğunu anlama ile ilgili çıkarımsal süreçleri değerlendirmeye ilgili değildir, hafıza çalışması ise okuduğunu anlamamanın bileşen süreçleri üzerinde önemli bir belirleyici olmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, verilerin toplanması ve özömlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, betimsel tarama modelinden yararlanılarak yapılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar ve eğitim alanında en yaygın betimsel yöntem tarama çalışması kullanılır. Çünkü araştırmacılar bireylerin grupların ya da fiziki ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.21). Ayrıca bu araştırmada okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki incelendiğinden çalışma bu yönüyle ilişkiisel tarama modelindedir. Bu araştırma doğrultusunda, Gaziantep ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan ilkokul 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlamaya etki eden değışkenler incelenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın alışma evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı şahinbey, şehitkâmil ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 39.280 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Gaziantep ili şehitkâmil ve şahinbey ilçelerindeki tüm öğrencilere ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır. Bu sebeple araştırmanın örneklemine Gaziantep ili şehitkâmil ve şahinbey ilçelerinde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki toplam beş okuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda öğrenim gören birinci sınıf öğrenci sayıları Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklemi oluşturan okullar ve öğrenci sayıları

OKULLAR	ÖĞRENCİ SAYILARI
Mehmet Ali Eruslu İlkokulu	73
Nezihe Osman Atay İlkokulu	75
Nilgün İsmet Akınalan İlkokulu	47
Olca Külah İlkokulu	69
Vehbi Dai İlkokulu	47
TOPLAM	311

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma sürecinde "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Okuma hızını ölçme metni" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleme Anketi

Bacanlı (1997) tarafından düzenlenen "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", araştırmanın amacına göre yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Ankette 13 soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğrencinin adı-soyadını, yaşını, cinsiyetini, öğrencinin okul öncesi eğitim alıp-almama durumunu, anne-babanın öğrenim durumunu, mesleğini, aylık gelirlerini ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Son dokuz soru ise sosyo-ekonomik düzeyi belirlemeye yöneliktir. Anket Ek.1’de verilmiştir.

Sosyo-ekonomik düzey göstergesi olarak belirlenen ölçütler; babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, aylık gelir, oturdukları evin mülkiyeti, oturdukları evdeki oda sayısı, oturdukları evin ısıtma düzeni, oturdukları evin serinletme düzeni, ailenin sahip olduğu eşyalar şeklindedir. Babanın ve annenin eğitim durumunu içeren okur-yazar değil, sadece okur-yazar, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, yüksekokul mezunu, üniversite mezunu, lisansüstü eğitim görmüş olarak sıralanmış ve bu ifadelere sırası ile 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 puan verilmiştir. Ailenin sahip olduğu eşyalar sayı olarak ele alınmış ve bu eşyalara daha fazla miktarda sahip olan ailelerin üst sosyo-ekonomik düzeye dahil olma ihtimallerinin oldukça yüksek olacağı kabul edilmiştir. Sekiz soruda işaretlenen seçeneğin puanı bulunmakta, dokuzuncu soruda ise kaç tane eşya varsa o

kadar puan verilmektedir. Dokuz soruda kişinin işaretlediği seçeneklerin puanları toplanarak kişinin SED puanı hesaplanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi veliler tarafından doldurularak araştırmaya alınmıştır.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla Bayat (2012) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı testi, okuduğunu anlamaya yönelik belirlenen 10 beceriyi ölçmek için hazırlanmış 35 maddeden oluşmaktadır. Başarı testi geliştirilirken, rehber öğretmen, Türkçe öğretmeni ve uzman bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve 100 birinci sınıf öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda 10 soru elenmiştir. Analiz sonucunda nihai test yedi metin ve 25 sorudan oluşmaktadır. Testin KR-20 güvenirliği .90 olarak hesaplanmıştır. Teste alınan 25 sorunun madde güçlükleri .47 ile .78 arasında, madde ayırt edicilik değerlerinin ise .40 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir (Bayat, 2012). Başarı testi kullanılmadan önce tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve 24 birinci sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında bir soru testten çıkarılarak 24 soruluk okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır (Ek.2).

Okuduğunu anlama başarı puanları hesaplanırken testte yapılan her doğru soruya bir puan verilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Okuduğunu anlama başarı testi; okuduğu metne başlık bulma, metni özetleme, metnin konusunu belirleme, metinle ilgili soruları cevaplama, metinde sebep-sonuç ilişkisini belirleme, metindeki kişilerin özelliklerini söyleme, metin ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade etme, metinlerden hareketle bilmediği sözcükleri anlamını tahmin etme ve yarım bırakılan bir okuma metni tahmin etme ve verilen başlığa ya da görsele göre metnin içeriğini tahmin etme gibi amaçları ölçmektedir (Bayat, 2012).

3.3.3. Okuma Hızını Ölçme Metni

Okuma hızını ölçmek için iki metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler, farklı bölgelerde kullanılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen 1. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Okuma metinleri seçilirken; metnin puntosuna, yazı sitiline, içeriğine, metindeki kelimelerin telaffuzu ve uzunluğuna dikkat edilmiştir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca metinlerin

öğrenci düzeyine uygunluğu ile ilgili beş uzman görüşü alınmıştır. Metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğunun yanı sıra öğrencilerin daha önce bu metinlerle hiç karşılaşmamış olmasına da özen gösterilmiştir. Seçilen metinlerden biri olan “Renklerin Lideri” (Ek-3) adlı metin 246 kelimedenden, diğeri “Tarladaki Hazine” (Ek-4) adlı metin ise 185 kelimedenden oluşmakta olup, kısa hikâye türündedir. Öğrencilerin okuma hızı bu iki metin ile ölçülmüş, dakikada okudukları kelime sayısı bu iki metnin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Buradaki amaç heyecan, kaygı gibi faktörleri en aza indirerek tam ve doğru bir ölçüm yapmaktır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması aşamasında sırasıyla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırma için gerekli verilerin sağlanması amacıyla valilikten uygulama izni alınmıştır.
2. Alınan izin doğrultusunda, uygulama yapılacak okullara gidilerek yönetici ve sınıf öğretmenleri ile görüşülüp uygulama yapmak için gün tayin edilmiştir.
3. Verilerin toplanması, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan beş devlet ilkokulunun birinci sınıfında okuyan 311 öğrenci ile iki aylık sürede gerçekleştirilmiştir.
4. Uygulama sırasında her sınıfa öğretmeni ile birlikte girilmiş, kısa bir tanışmadan sonra uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir.
5. Okuma yazma öğrenmemiş veya okuma yazma etkinliğine yeni geçmiş öğrenciler; sınıf öğretmeni tarafından tespit edilerek, araştırmaya dahil edilmemiştir.
6. Okuduğunu anlama başarı testi araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından birlikte uygulanmıştır. Öğrencilere testi bitirmeleri için yeteri kadar zaman tanınmıştır. Genelde öğrencilerin çoğu testi bir ders saati (40 dakika) içinde bitirmiştir. Testi bitirmeyen öğrenciler için ise ilave süre verilmiştir.
7. Okuma hızını ölçme metnini uygulama öncesinde öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulama, her öğrenci tek tek alınarak sessiz bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye okuma parçası verilmiş ve sesli olarak okuması istenmiştir. İlk metin ve ikinci metin arasında öğrenci birkaç dakika dinlenmiştir. Okuma sırasında öğrencinin bir dakikada kaç kelime okuduğunu belirlemek amacıyla süre ölçer kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencinin okuma yaparken ses kayıt cihazı

ile kayıt altına alınmıştır. Okumanın olağanlığını kaybetmemesi amacıyla süre ölçer ve ses kayıt cihazı öğrencinin göremeyeceği yerde tutularak gözlem yapılmıştır.

8. Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi, araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtmış ve öğrenci velileri tarafından doldurulması istemiştir. Velilerin doldurduğu anket sınıf öğretmenleri aracılığı ile araştırmacıya ulaştırılmış ve çalışmaya alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada okuduğunu anlama başarı testinden alınan puanlar, okuma hızı puanları ve sosyo-ekonomik düzey belirleme anketinden elde edilen bilgilerin analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır.

1. Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey belirleme anketinden alınan puanlar, yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir.

2. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır.

3. İki'den fazla örneklem ortalaması (anne-babanın öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi” yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden sonra farklılık saptanan durumlarda bu farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu tespit etmek için “Scheffe-f Testi” yapılmıştır.

4. Okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki ise “değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları” kullanarak hesaplanmıştır.

5. Veriler, SPSS 20.0 paket programı ile hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, ilgili literatür ve araştırmalardan yararlanılarak tartışılmıştır.

4.1. OKUDUĞUNU ANLAMA VE CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı, “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4. 1.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Okuduğunu Anlama Başarısına Yönelik Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Kız	155	17.83	5.31	309	.499	.618
Erkek	156	18.12	5.14			

Tablo 4.1.'e bakıldığında, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=17.83$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ait puan ortalamalarından daha düşüktür ($\bar{X}=18.12$). Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2. OKUDUĞUNU ANLAMA VE ANNE ÖĞRENİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt amacı, “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları anne öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe-f
Okur-yazar değil	24	15.16	6.17			Lisans >Okuryazar değil
Okur-yazar	19	16.36	5.74			
İlkokul	148	17.18	5.21			Lisans >Okuryazar
Ortaokul	41	16.73	4.90			Lisans >İlkokul
Lise	44	20.59	3.54	8.321	.000	Lisans >Ortaokul
Yüksekokul	5	22.80	1.64			Lise>Okuryazar değil
Lisans	25	22.20	2.08			
Lisans üstü	5	22.60	2.07			Lise>İlkokul
Toplam	311	17.98	5.22			

Tablo 4.2'ye göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 15.16, annesi okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 16.36, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 17.18, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 16.73, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 20.59, annesi yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 22.80, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 22.20, annesi lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 22.60 bulunmuştur. Anne eğitim durumunun artmasıyla öğrencilerin okuduğu anlama başarıları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=8.321$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Sheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda annesi lisans mezunu olanlarla okuryazar olmayan, okuryazar, ilkokul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanların lehine; lise mezunu ile de okuryazar olmayanlar, ilkokul mezunları arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.3. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI VE BABA ÖĞRENİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3'e baktığımızda babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 15.25, babası okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 15.43, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 17.20, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 16.40, babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 18.36, babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 17.40, babası lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 21.71, babası lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 22.14 bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=6.452$; $p<.05$). Bu farkın

hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Sheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda babası lisans mezunu olanlarla okuryazar, ilkokul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3 Baba Öğrenim Durumu Değişkeni ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe-f
Okur-yazar değil	4	15.25	7.93			
Okur-yazar	16	15.43	6.08			
İlkokul	104	17.20	5.33			
Ortaokul	57	16.40	4.96			Lisans>Okuryazar
Lise	73	18.36	4.99	6.452	.000	Lisans >İlkokul
Yüksekokul	5	17.40	6.18			Lisans >Ortaokul
Lisans	45	21.71	2.77			
Lisans üstü	7	22.14	1.95			
Toplam	311	17.98	5.22			

4.4. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4’e bakıldığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=19.12$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ait puan ortalamalarına göre daha yüksektir($\bar{X}=15.80$). Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlara göre

öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 4.4 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Bağımsız Gruplar t -testi Sonuçları

Okul öncesi eğitim alma	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Evet	204	19.12	4.65	309	5.57	.000
Hayır	107	15.80	5.57			

4.5. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI VE SOSYO-EKONOMİK DÜZEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.5’te sosyo-ekonomik düzeye göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5 Sosy-Ekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe-f
Alt SED	108	16.13	5.38	32.899	.000	Üst>alt
Orta SED	99	16.76	5.38			
Üst SED	104	21.04	3.17			
Toplam	311	17.98	5.22			Üst>orta

Tablo 4.5’e bakıldığında alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 16.13, orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 16.76, üst sosyo-ekonomik okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 21.04 olarak bulunmuştur.

Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=32.899$; $p<.000$). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Sheffe-f testi sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da yüksektir.

4.6. OKUMA HIZI VE CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Okuma Hızlarına Yönelik Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Kız	155	39.46	14.00	309	.653	.514
Erkek	156	38.40	14.44			

Erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=38.40$), kız öğrencilerin okuma hızlarına göre daha düşüktür ($\bar{X}=39.46$). Kız ve erkek öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma hızları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.7. OKUMA HIZI VE ANNE ÖĞRENİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları anne öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Anne Öğrenim Düzeyine göre Öğrencilerin Okuma Hızlarına ilişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p	Scheffe-f
Okur-yazar değil	24	30.58	13.60			
Okur-yazar	19	29.78	13.89			
İlkokul	148	37.61	12.56			Lisans >Okuryazar değil
Ortaokul	41	38.60	14.94			Lisans >Okuryazar
Lise	44	43.38	12.84	7.027	.000	Lisans >İlkokul
Yüksekokul	5	46.10	7.15			Lise> Okuryazar değil
Lisans	25	50.72	15.61			
Lisans üstü	5	50.10	14.95			
Toplam	311	38.93	14.21			

Tablo 4.7 ye göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 30.58, annesi okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması29.78, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 37.61, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 38.60, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 43.38, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 50.72, annesi lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 50.10 bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hızları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda anne öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur (F=7.027; p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda annesi lisans mezunu olanlarla okuryazar olmayan, okuryazar, ilkökul mezunları arasında lisans mezunları lehine; lise mezunu ile de okuryazar olmayanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.8. OKUMA HIZI VE BABA ÖĞRENİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Baba Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Hızlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe-f
Okur-yazar değil	4	32.37	8.44			
Okur-yazar	16	30.18	12.66			
İlkokul	104	35.91	12.59			Lisans üstü> Okuryazar
Ortaokul	57	35.68	11.47			Lisans >Okuryazar
Lise	73	39.96	15.42	7.590	.000	Lisans >İlkokul
Yüksekokul	5	46.20	20.21			Lisans >Ortaokul
Lisans	45	48.83	13.25			
Lisans üstü	7	54.28	8.7			
Toplam	311	38.93	14.21			

Tablo 4.8'e bakıldığında, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 32.37, babası okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 30.18, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 35.91, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 35.68, babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 39.96, babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 46.20, babası lisans mezunu olan öğrencilerin ortalaması 48.83, babası lisans üstü eğitim alan öğrencilerin ortalaması 54.28 bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hızları da artmaktadır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını

belirlemek için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına baktığımızda baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=7.590$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Sheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda babası lisans üstü mezunu olanlarla okur-yazar olanlar arasında lisans üstü mezunları olanların lehine, lisans mezunu olanlarla okuryazar, ilkokul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.9. OKUMA HIZI VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Okuma Hızına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Okul öncesi eğitim alma	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Evet	204	41.27	14.20	309	4.10	.000
Hayır	107	34.47	13.19			

Tablo 4.9 incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=41.27$), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamalarına göre daha yüksektir ($\bar{X}=34.47$). Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma hızları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

4.10. OKUMA HIZI VE SOSYO-EKONOMİK DÜZEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt amacı “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre okuma hızına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Okuma Hızına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe-f
Alt SED	108	33.49	12.34			
Orta SED	99	37.02	12.29	27.039	.000	Üst>alt
Üst SED	104	46.39	14.67			Üst>orta
Toplam	311	38.93	14.21			

Tablo 4.10’a bakıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızına ilişkin ortalamaları 33.49, orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızına ilişkin ortalamaları 37.02, üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızına ilişkin ortalamaları 46.39 olarak bulunmuştur. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuma hızı ortalamaları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur (F=32.899; p<.000). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma hızına ilişkin başarıları da yüksektir.

4.11. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI VE OKUMA HIZI ARASINDAKİ İLİŐKIYE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın on birinci alt amacı olarak cevap aranan “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlamaya yönelik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analiz bulguları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları (N=311)

Değişkenler	Okuduğunu anlama puanı	Okuma hızı
Okuduğunu anlama puanı	1	.56*
Okuma hızı	.56*	1

* $p < 0.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.56$) olduğu görölmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar üç başlık altında literatür destekli tartışılacaktır.

5.1. OKUDUĞUNU ANLAMA

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında; ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaden'in (1982) çalışmasında da; ölçülen hiçbir değişken üzerinde cinsiyet farklarına rastlanmamıştır (Akt. Obalar, 2009). Yılmaz (2006), Sabak (2007), Demirci (2008), Göktaş ve Gürbüzürk (2012), Baştuğ (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere cinsiyet okuduğunu anlama başarısını yordamada etkili bir değişken değildir. Yılmaz (2006) bu durumu, günümüzde kız-erkek arasında cinsiyetten kaynaklı herhangi bir farkın olmadığını, farkın bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde ailelerin tüm ilgi ve imkânlarını çocukları arasında cinsiyet ayrımı yapmadan sunduğu düşünülmektedir. Bunun sonucunda da eşit şartlara sahip olan çocuklar arasında cinsiyetin okuduğunu anlama konusunda belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Sert (2010), Sabak-Kaldan (2007), Köseoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda bulunan sonuçlar, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Anılan'ın (2008) yaptığı çalışmada da yine, bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri araştırılmış ve buna göre okuduğunu anlamada anne eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili

olarak; eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının okuduğunu anlama testi başarılarının aritmetik ortalamaları diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin okuduğu anlama başarı puanları da artmaktadır.

Baba eğitim durumu değişkeni açısından da öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarıları puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Anılan (2008), Obalar (2009), Sert (2010), Köseoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da babanın eğitim durumu incelendiğinde, eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine okuduğunu anlama başarıları bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Neufeld'un (1997) birinci sınıflarda okuryazarlık algıları konulu çalışmasında ebeveynlerin çocuklarına basılı malzeme ile etkileşim için bir fırsat vererek çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinde önemli rol oynadıklarını göstermektedir. Sert de (2010) anne ile sürekli etkileşim halinde olan çocuğun ondan etkilenmesinin doğal bir durum olduğunu belirtmiştir. Eğitimli anne ve babalar çocuğun akademik gelişimi anlamındaki ihtiyaçlarını daha iyi bilebilir ve çocuğun bu ihtiyaçlarına yönelik eksiklerini tamamlayabilirler. Eğitimli anne-babaların kullandığı kelime sayısının fazla olması ve iletişim ortamının daha iyi olması, öğrencilerin kelime haznesinin güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Böylelikle kelime haznesi yüksek olan öğrencinin okuduğunu anlamasının da yüksek olması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Obalar (2009), Köseoğlu (2011), Tural (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Tural'a (2013) göre okul öncesi eğitim, öğrencilerin okuma-yazmaya hazır oluş düzeylerini yükseltmekte ve böylelikle bu öğrencilerin okuma yazma öğrenmede başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır. Pehlivan (2006) ise çalışmasının neticesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha hazırlıklı gelmekte olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlarda yola çıkarak okul öncesi eğitimin çocuğun zihinsel ve bedensel olarak yeterince etkileşimde bulunabileceği ve gelişiminin destekleneceği bir ortam sağladığını söylenebilir. İlkokula başlamak, çocukların hayatındaki en önemli geçiş noktalarından biridir ve okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokul birinci sınıfa başladıklarında bu sorunlarla daha kolay baş ettikleri söylenebilir. Çünkü çocuk annesinden ve evinden ayrılmaya alışmış, okul kavramıyla tanışmış, eğer ilköğretim bünyesinde bir anasınına devam etmişse diğer

kademeleri ve çocukları görme ve bu atmosferi soluma şansı bulmuştur (Yalman, 2007, s.2).

Okul öncesi eğitim programları çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek, onları okula hazır hale getirir. Böylelikle bu okula hazır olma durumu, çocuğun okula uyumunu sağlayarak onun okula devamını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla programın kısa dönemde çocukların bilişsel gelişimini desteklerken, uzun dönemde ise çocuğun okul başarısına da katkı sağlayacağı söylenmektedir (Kartal, 2007, s.246) Dolayısıyla okul öncesi eğitimin, çocukların ilköğretime hazırlanmasında da önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında, okuduğunu anlama başarısı puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ait başarıları da yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde, yapılan diğer çalışmalarda da (Küçük, 1998; Ahioğlu, 2006; Çiftçi, 2007; Obalar, 2009; Saracaloğlu vd., 2011; Baştuğ, 2012) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Robertson (1997) tarafından yapılan araştırmada da, düşük SED çocuklarının fonolojik farkındalık adımlarında daha yavaş ilerledikleri ortaya çıkmıştır (Akt. Obalar, 2009).

Ahioğlu'nun (2006) araştırma sonuçlarına göre; üst, orta, alt sosyo ekonomik bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda orta ve üst sosyo-ekonomik grupta bulunan okullardaki öğretmenlerin aileden ve ailenin çocuğun başarısı ile ilgili konulardaki yardımlarından daha memnun olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin, çocuk ve ailelerden beklentilerinin eksiksiz olarak karşılandığı tespit edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmen ise; çocuk ve aileden beklentilerinin en alt düzeyde karşılandığını belirtmiştir. Bunun sebebinin ise anne babaların eğitim durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, evlerinin uygun bir çalışma ortamına sahip olmaması, anne-babaların okula olan olumsuz yaklaşımları gibi nedenler olabileceğini ifade etmiştir. Baştuğ (2012) ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklar düşük olanlara göre kitaba ulaşma, ailenin okumaya bakışı ve ilgisi, evdeki kitap sayısı vb. açılardan daha avantajlı olabileceğini, bu durumun öğrencilerin okuma becerilerinde daha başarılı olmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey farklılığı çocukların eğitim hayatına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Çünkü aileler sahip oldukları imkânları çocuklarına yansıtır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocukları kâğıt kalemle bile daha geç tanışmakta, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan aileler çocuğunun eğitimi için daha fazla bütçe ayırabilmektedir. Ailenin imkânları arttıkça çocuğun sahip olduğu koşullar da değişir. Örneğin çocuğun düzenli ders çalışacağı ortamın olması, kitap alımının artması gibi faktörler çocuğun eğitim hayatını olumlu şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrenme için kullanılan araçların tümü okuma gerektirmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama, öğrenmenin oluşması için bir ön şarttır (Çakıroğlu, 2006, s.200). Okuduğunu anlamanın, okuma yazma öğrenmiş her bireyden beklenen bir beceri olduğu ve bu becerinin öğrencinin; anne-babasının eğitim durumuna, okul öncesi eğitim alıp-almamış olmasına, bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

5.2.OKUMA HIZI

Cinsiyet değişkeninin göre okuma hızına ilişkin sonuçlara bakıldığında; ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2006), Demirci (2008), Saracaloğlu vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet ile okuma hızı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre öğrenciler arasında okuma hızı açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Obalar (2009) tarafından yapılan araştırmada da anne ve baba eğitim durumunun okuma hızını etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin okuma hızları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Obalar (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Okul öncesi eğitim, çocuğun başarısını bir çok yönden olumlu bir şekilde etkilemektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi daha iyi bilinmekte ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında, okuma hızı anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma hızına ait başarıları yüksektir. Coşkun (2002) tarafından yapılan araştırmada da sosyo-ekonomik düzey ile okuma hızı

arasında ilişki bulunmuştur. Yani üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızı bakımından daha başarılı olduğu görülmüştür. Dökmen'e (1994) göre bu farkın sebebi "yaşantı zenginliğidir", okuma becerisi ne kadar yüksek olursa olsun bireyler ekonomik sebepten kitap alamıyor ve kitaptan uzak kalıyorsa; okuma becerisi sönük kalacaktır.

Okuma hızının, okuma başarısı açıklayan bir faktör olduğu düşünülmektedir. Okuma hızının ise öğrencinin; anne-babasının eğitim durumundan, okul öncesi alıp-alamama durumundan ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik şartlardan değişebildiği söylenebilir. Bu faktörler göz önünde bulundurularak, yapılacak çalışmalarla okuma hızı iyileştirilebilir.

5.3.OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA HIZI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fuchs ve arkadaşları (2001) metni konuşma hızında okuyabilen bireylerin bahsi geçen becerileri zorunlu olarak ama otomatik ve zahmetsizce kullandığını; bu sebepten okumadaki yetkinliği kolay ve güvenilir bir şekilde ölçmek için okuma hızının rahatlıkla kullanılabileceğini söylemektedirler.

Başaran (2012) okuduğunu anlama için, konuşma hızında bir okuma hızına ulaşılması gerektiği; bu hıza ulaşan okuyucuların daha hızlı okumalarının anlamayla ilişkilendirilemeyeceği; hatta çok hızlı okumanın anlamayı olumsuz etkileyebileceği ve yavaş okuyan öğrencilerin anlamalarında bir problem olabileceğini ifade etmiştir. Dökmen'e (1990) göre ise hızlı okuyanlar daha fazla anlamakta, yavaş okuyanlar ise daha az anlamaktadırlar.

Okuma hızının yüksek olması, öğrencilerin bilgileri çabuk öğrenmesini, zamanını iyi kullanması ve derslerinde başarılı olmasını getirmektedir. Ayrıca öğrencinin zihinsel sözcüğünün zenginleşerek, zihinsel becerilerinin gelişmesi içinde hızlı okuma gereklidir (Bay, 2008, s.54). Okuma hızı ve anlama ile ilgili sonuçlara bakıldığında; ilkokulun ilk yıllarının okuma yazma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek adına önemli olduğu söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma da elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencileri arasında anne-baba eğitim durumu değişkenine göre okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı puanları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızına ait puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı puanları arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

6.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde karşılaşılan sorunların ortadan kalkmasında veya azalmasına katkı sağlayacak öneriler aşağıda verilmiştir. Bu önerilerin aynı zamanda yeni yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi ve yol gösterici olması beklenmektedir.

1. Uygulama sırasında okuma hızını ölçme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmış, araştırmacı sınıfta tek başına bulunduğu için hem ses kayıt cihazını hem de süre ölçeri aynı anda kullanması bazı zamanlarda sıkıntıya neden olmuştur. Bu sebeple daha önceden araştırmanın gerçekleşeceği sınıfa video kayıt cihazı yerleştirilerek kolaylık sağlanabilir.

2. Okuduğunu anlama başarı testi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bazı öğrenciler test çözmeye henüz alışık olmadıkları için öğretmenlere daha önceden araştırmanın çoktan seçmeli test ile yapılacağı belirtilerek, öğrencilerin hazırlıklı olması sağlanabilir.

3. Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğu anlama başarıları değerlendirilmiştir. Diğer derslerdeki başarı ile Türkçe dersindeki okuduğu anlama başarıları arasındaki ilişki incelenebilir.

4. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızını etkileyen faktörler incelenmiştir. Benzer çalışmalarda okuma hızını ve okuduğunu anlamayı etkileyebilecek bir değerşken olarak tutum ve okuma hataları incelenebilir.

6. Bu araştırmada okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için çoktan seçmeli test kullanılmıştır, başka araştırmalarda açık uçlu sorular sorulabilir.

7. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde çalışan sınıf öğretmenleri tarafından, okuma yazma süreci boyunca velilere, bilgilendirme ve öğrencilere nasıl yardım edecekleri konusunda eğitici veli toplantıları yapılabilir.

8. Veliler programın nasıl uygulanacağı ve öğretmene bu konuda ne gibi katkılarının olabileceği konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencisine nasıl destek olabileceği konusunda sınıf öğretmeniyle ve okul rehber öğretmeniyle sürekli iletişim hâlinde olmalıdır.

9. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar; öğrencileri okul öncesi eğitime göndermeleri için velilere teşvik edici etkinlikler düzenleyebilirler.

KAYNAKLAR

- Ahioğlu, Ő. (2006). *Öğretmen ve veli görüŐlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aevli, O.(2014). *Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, UŐak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alvarez-Cañizo, M., Suáirez-Coalla, P., ve Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in psychology*.
- Anılan, H. (2004). Bazı deđerŐkenler ačíısından Türkçe dersinde okuduđunu anlama, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2).
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın Yılmaz, Z. (2009). *Uygulama rnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal İliŐkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bahçeci, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimleri üzerine bir araştırma (Gebze İlçesi rneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başaran, M. (2012). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (4), 2277-2290.



- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Catts, H.,Herrera S.,Nielsen C. ve Bridges M. (2015). Early Prediction of Reading Comprehension within the Simple View Framework, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9): 1407-1425.
- Ceran, E., Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*,, 5(3), 151-166.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler, *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 13(13), 101.
- Çelen, N. (1993). *Ailenin dil gelişimine etkisi. İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları*. F. Oğuzkan, (Ed), Ankara: Türk Eğitimi Derneği Yayınları.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.

- Çelenk, S. (1993). *İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5 sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, M. (2008). *Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2005). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 271-281.
- Fuchs, L. S., Fuchs D., Hosp M. K. ve Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.

- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*: Ankara: Pegem Akademi.
- Göktaş Ö. ve Gürbüz Türk O. (2012). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. 9 Haziran 2016, <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138895-2014012516424-5.pdf>.
- Gönen, M. Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5.,6. Ve 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli eğitim dergisi*.
- Güldenoğlu, B. Kargın, T. ve Ergül C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*. 15(1). 251-272.
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi ve kuram uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocaak yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları, *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27(27), 457-475.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*. 6(2), 246.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kim, Y., Wagner, R. ve Lopez, D. (2012). Developmental Relations between Reading Fluency and Reading Comprehension: A Longitudinal Study from Grade 1 to Grade 2, *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111.

- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köseoğlu, (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maviş, A. (2005). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- MEB, (2005). *Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Neufeld, S. M. (1997). *Perceptions of literacy in a first grade classroom*. Unpublished Dissertation, University of Southern California, USA.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results In Focus*. 8 Haziran 2016, www.oecd.org/pisa.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, E. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ruşen, M. (2006). *Hızlı Okuma*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ruşen, M. (2012). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sabak-Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, S., Dedeşali N. ve Karasakaloğlu N. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Silva, S., Verhoeven, L. ve Leeuwe, J. (2011). Socio-Cultural Variation in Reading Comprehension Development among Fifth Graders in Peru. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24 (8), 951-969.
- Soler, M. J., Dasí, C., Bellver, V. ve Ruiz, J. C. (2014). Perceptual priming and reading speed among fourth grade children. *The Spanish journal of psychology*, 17, E46.
- Soysal, T. (2015), *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A. ve Akyol, H. (2006) *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt:1, Ankara.
- TDK. (2016). *Büyük Türkçe sözlük*. 9 Haziran 2016. <http://www.tdk.gov.tr/>.
- Tuncel, B. (1992). *Okuma-anlama başarısı*, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tatal, Ö. (2013). *İlkokuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Völkel, G., Seabi, J., Cockcroft, K. ve Goldschagg, P. (2016). The Impact of Gender, Socioeconomic Status and Home Language on Primary School Children's Reading Comprehension in KwaZulu-Natal. *International journal of environmental research and public health*, 13(3), 322.
- Wassenburg, S. I., de Koning, B. B., de Vries, M. H. ve van der Schoot, M. (2016). Does the Component Processes Task Assess Text-Based Inferences Important for Reading Comprehension? A Path Analysis in Primary School Children. *Frontiers in Psychology*, 7, 895.
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER**EK-1****Adı:****Sınıfı:****Soyadı:****Okulu:**

Aşağıdaki soruları içinde çocuğunuzun bilgilerini göz önüne alarak yanıtlayınız.
 Çocuğunuzun Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Çocuğunuzun Doğum tarihi:

1. Kaç çocuğunuz var?
2. Eşiniz ve Siz: () Birlikte () Boşandı () Ayrı Yaşıyorlar
3. Çocuğunuzun doğum yeri:
 () Gaziantep.....
 () Gaziantep dışı..... (Neresi olduğunu yazınız.....)
4. Ailenizde Türkçe'den başka bir dil konuşuluyor mu?
 () Hayır.....
 () Evet..... (Hangi dil?.....)
5. Çocuğunuz Ders çalışırken kimden yardım alır?
 () Annesi
 () Babası
 () Abisi ya da Ablası
 () Kendi kendine çalışır.
 () Başka belirtiniz:
6. Çocuğunuz ana sınıfına gitti mi? (okul öncesi eğitim aldı mı?)
 ()Evet kaç yıl gitti (...)
 () Hayır
7. Evinizde çocuğunuza ait bir çalışma odası var mı?
 () Evet, kendine ait çalışma odası var.
 () Hayır, çalışma odası yok.
 () Kardeşiyle birlikte kullandığı bir çalışma odası var.
8. Çocuğunuz bir haftada kaç kitap okur?.....
9. Çocuğunuz günde ne kadar süre kitap okur?
 ()15 dakika ()45 dakika ()60 dakikadan fazla ()30 dakika ()60 dakika
10. Evinizde kitaplığınız var mı?
 ()Var kitaplığınızdaki kitap sayısı:.....
 ()Yok

11. Evinize günlük gazete alınır mı? () Evet () Hayır
12. Babanın öğrenim durumu
 () Okur-yazar değil () Ortaokul mezunu () Üniversite mezunu
 () Sadece okur-yazar (master, doktora) () Lise mezunu () İleri eğitim görmüş
 () İlkokul mezunu () Yüksekokul
13. Annenin öğrenim durumu
 () Okur-yazar değil () Ortaokul mezunu () Üniversite mezunu
 () Sadece okur-yazar (master, doktora) () Lise mezunu () İleri eğitim görmüş
 () İlkokul mezunu () Yüksekokul
14. Anne-babanın mesleği nedir? (Ne iş yapıyorlar?) Yazınız.
 Baba:
 Anne:
15. Aylık geliriniz:
 () 500 TL ve altı () 500 TL-1000TL arası () 1000 TL-1500 TL arası
 () 1500 TL-2000 TL arası () 2000 TL-3000TL arası () 3000 TL ve üzeri
16. Oturduğunuz ev:
 () Kira () Kendinize ait () Lojman
17. Evinizdeki oda sayısı (mutfak, banyo, tuvalet hariç):
 () Tek oda () 2 oda ve salon () 4-5 oda ve salon
 () Tek oda ve salon () 3 oda ve salon
18. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni:
 () Soba (her türlü) () Kalorifer () Klima () Başka belirtiniz:
19. Oturduğunuz evin serinletme düzeni:
 () Hiçbir serinletme düzeni yok () Vantilatör () Klima
20. Ailenin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla var ise yanına parantez içinde belirtiniz).
 () Buzdolabı () Çamaşır makinesi
 () Uydulu ve kablolu TV () CD'li ve kumandalı müzik seti
 () Bulaşık makinesi () Araba (anne veya babanıza ait)
 () Ev telefonu () Bilgisayar (masaüstü veya dizüstü)
 () Cep telefonu () Yazlık ev
 () Ev (daire) () Yayla evi
 () Derin dondurucu (buzdolabındakinden ayrı olarak)

EK-2 OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

BİLGİN

Bilgin, sürekli açığızlılığı ile övünen bir çocuktur. Sinemada bilet alırken, otobüs, dolmuş beklerken, sıraya girmekten hiç hoşlanmazdı. Hemen, bekleyenlerin arasına dalardı. Ne yapar eder, öne geçmenin, işini tezden bitirmenin yolunu bulurdu.

Onun küçüklüğünden beri "Açığız" olmaya özendirilen ailesi de oğullarının bu özelliğiyle övünür dururlardı.

Bilgin, o yıl beşinci sınıfa geçiyordu. Okulunun kapanmasına az bir süre vardı. Bir gün, sınıfça trene binip Florya'ya gittiler. Oradaki piknik yerine yayıldılar. Neşe içinde koştu, oynadılar. Sonra çıkanları açtılar. Güle oynaya yemeklerini yemeğe başladılar.

Aşağıdaki 6 adet soruyu metne göre cevaplayınız.

1. Bilgin ne ile övünürdü?

a) Açığızlılığı ile b) Çalışkanlığı ile c) Fedakarlığı ile

2. Bilgin ne yapmaktan hoşlanmazdı?

a) Kitap okumaktan b) Pikniğe gitmekten c) Sıraya girmekten

3. Bilgin'i " açığız" olmaya özendirilen kimdi?

a) Öğretmeni b) Arkadaşı c) Ailesi

4. Bilgin nereye geziye gitti?

a) Ankara'ya b) Florya'ya c) İstanbul'a

5. Bilgin geziye kimlerle gitti?

a) Sınıf arkadaşları ile b) Ailesi ile c) Akraları ile

6. Geziye ne zaman gittiler?

a) Okulun kapanmasına az bir süre kala

b) Yaz tatilinde

c) Okulun açıldığı ilk günlerde

Can o gece geç yatmıştı. Sabah hala uyukluyordu. Okula gitmek için evden çıktı. Karşıdan karşıya geçerken dikkatsiz davrandı. Karşıdan gelen otobüs Can'a çarptı. Can'ın bacağı kırıldı ve alçıya alındı.

Aşağıdaki 7. 8. 9. ve 10. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Can neden trafik kazası geçirdi?

- a) Yeşil ışıkta karşıya geçmeye çalıştığı için.
- b) Karşıdan karşıya geçerken dikkatsiz davrandığı için.
- c) Şoför arabayı hızlı kullandığı için.

8. Can karşıdan karşıya geçerken neden dikkatsiz davrandı?

- a) Can hep dikkatsiz davranan bir çocuktur.
- b) Can o gün okulda kötü bir gün geçirmişti.
- c) Can uykusuz kalmıştı.

9. Can'ın geçirdiği kaza sonucunda ne oldu?

- a) Can'ın bacağı kırıldı ve alçıya alındı.
- b) Can kazayı yara almadan atlattı.
- c) Can'ın yüzü yaralandı.

10. Yukarıdaki metnin konusu nedir?

- a) Can'ın okul heyecanı anlatılmaktadır.
- b) Can'ın hasta oluşu anlatılmaktadır.
- c) Can'ın geçirdiği trafik kazası anlatılmaktadır.

.....
Çok sevimli bir hayvandır. Fare yakalamayı sever. Sobanın yanında uyumaya bayılır. Top ve ip yumaklarıyla oynaktan hoşlanır.

11. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?

- a) SEVİMLİ KEDİ b) KIŞ MEVSİMİ c) GÜZEL OKULUM

12. "SİNEMA" başlıklı bir metnin konusu ne olabilir?

- a) Atatürk'ün hayatı
- b) Cumhuriyet Bayramı etkinlikleri
- c) Sinemaya giden iki çocuğun yaşadıkları

13. Aşağıdaki görseli anlatan bir hikâyenin başlığı ne olabilir?

- a) Mutlu Aile
- b) Küçük Çoban
- c) Ağustos Böceği ile Karınca



.....
İrem ve ailesi köyde yaşıyordu. İrem hayvanları çok seven bir çocuktur. Evlerinin bahçesinde köpek besliyordu. Ayrıca evinde hem kuş, hem de balık besliyordu.

Aşağıdaki 14. 15. ve 16. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

14. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?

- a) DENİZ YOLCULUGU
- b) ŞANLI PRENSES
- c) HAYVAN SEVGİSİ

15. İrem nasıl bir çocuktur?

- a) Hayvansever
- b) Sinirli
- c) Bencil

16. Yukarıdaki metnin konusu nedir?

- a) İrem'in nerede ve nasıl yaşadığı anlatılmaktadır.
- b) Okul kuralları anlatılmaktadır.
- c) Çocuk bayramının sevinci anlatılmaktadır.

17. "Atatürk çocukları çok" cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelebilir?

- a) bağırırdı b) severdi c) kızardı

18. "En sevdiğim renk....dir." cümlesi hangi kelime ile tamamlanmalıdır?

- a) erik b) yeşil c) gömlek

Ayşe sabah uyandıktan sonra elini yüzünü yıkadı. Giyinip mutfağa gitti. Annesi mutfakta kahvaltı hazırlıyordu.

- anne, dedi.

19. Yukarıdaki metne göre Ayşe annesine ne söylemiş olabilir?

- a) Günaydın b) İyi akşamlar c) Hoşça kal

20. Etraftaki ağaçlar yeşermeye başlamıştı. Çiçekler tomurcuk açmıştı. Babam pikniğe gitmeyi önerdi.

Yukarıdaki metinde ilk cümle ne olabilir?

- a) Bir ilkbahar günüydü.
b) O gün kar yağıyordu.
c) Bakkala gidelim mi?

AY DEDE
Ak sakallı ay dede,
Saçlarını yay yere
Ne güzelsin doğarken,
Karanlığı boğarken.

Aşağıdaki 21. soruyu yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

21. Şair'in "Ay Dede" hakkındaki duyguları için ne söylenebilir?

- a) Ay dedeyi seviyor.
b) Ay dedenin olduğu gecelerden hoşlanmıyor.
c) Ay dedeyi görmekten bıkmış.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hayvan adı geçmektedir?

- a) Dünya Güneş etrafında döner.
- b) Kuşlar kış gelince sıcak yerlere göç eder.
- c) Çilek en sevdiğim meyvedir.

23. "Babam ekmek aldı. Babam süt aldı."

Yukarıdaki iki cümleyi tek bir cümlede nasıl söyleriz?

- a) Babam elma aldı. b) Babam süt aldı.
- c) Babam ekmek ve süt aldı.

24. " Okul koridorlarında koşmamalıyız. Okul koridorlarında yüksek sesle konuşmamalıyız."

Yukarıdaki iki cümleyi tek bir cümlede nasıl söyleriz?

- a) Okulda konuşulmaz.
- b) Okul koridorlarında koşmamalı ve yüksek sesle konuşmamalıyız.
- c) Okul koridorlarında koşulmaz.

EK-3 OKUMA HIZINI ÖLÇME METNİ-1

RENKLERİN LİDERİ

Beyaz bulut, bir gün gökyüzünde dolaşmaya çıkmıştı. Biraz sonra beyaz bir güvercine rastladı. Ona;

- Merhaba arkadaşım, dedi. Baksana, üstümüzde hiç kir yok. Bu yüzden bizi kıskananlar çok. En güzel renk bizim rengimiz! Papatyanın, kar tanelerinin, dondurmanın beyazı bizim rengimizden. Bize en çok çocuklar bayılır. Kısacası biz, temizliğin rengiyiz. Yani renklerin lideriyiz.

O sırada uçsuz bucaksız mavi gökyüzü söze girdi.

- Sözlerinizi duydum. Önce benim rengime bir bakın da öyle karar verin. Deniz rengi bana arkadaşdır. Liderlik benim hakkımdır! Beyaz bulutun ve mavi göğün dediklerini duyan çimenler cevap verdiler.

- Toprağın örtüsüyüz biz. Bütün yapraklar da yeşildir. Bırakın boşuna övünmeyi, renklerin lideri bellidir. O da olsa olsa yeşildir!

Sarı papatya ve sarı çiğdem, söze karıştılar.

-Sözünüzü ziyan etmeyin boşuna! Bir bakın güneşe, kimin rengine eştir. Altın sarıdır. Fazla söze ne gerek.

Gökyüzünde dalgalanan al bayrak hemen atıldı.

- Bir dinleyin beni. Kim temsil eder bu koca ülkeyi? Evet, rengim kırmızıdır. Gelincik, nar, elma da kırmızıdır. Boşuna nefes tüketmeyin, renklerin lideri kırmızıdır!

Mor, pembe ve siyah bir bir söze karıştılar. Kendilerince liderliklerini ispatlamaya çalıştılar.

Renklerin konuşmalarını dinleyen bir çocuk çok şaşırıldı. Renkler, aralarında anlaşsın istedi. Ama hepsi lider olmak niyetindeydi. Çocuk onları alıp bir çuvala doldurdu. Bir uçakla gökyüzüne vardı. Çuvalı ters çevirip hepsini bulutların üstüne serpiyordu. Tam o sırada bütün renkler anlaşıp gökkuşağını oluşturuverdiler. Bunu gören çocuk sevinçle;

- Lideriniz kim? diye sordu.

Hep birlikte cevap verdiler:

- Liderimiz yok bizim. Çünkü hepimiz eşitiz. Her birimiz ayrı bir güzelliğe sahibiz. Gökkuşuğında buluştuk, bütün kavgalarımızı unuttuk.



EK-4 OKUMA HIZINI ÖLÇME METNİ-2

TARLADAKİ HAZİNE

Ülkenin birinde yaşlı bir çiftçi ve üç oğlu yaşıyormuş. Yaşlı adamcağızın bütün ömrü çalışıp didinerek üretmeyle geçiyormuş. Aslında hâlimden bir şikâyeti yokmuş. Ancak tek üzüntüsü çocuklarının çok tembel oluşuymuş. Üç oğlu da çalışmayı hiç sevmez, hazıra konmaya bayılırlarmış.

Günün birinde çiftçi hastalanmış. Artık çok yaşlandığını da biliyormuş. Ömrünün sonunun geldiğini hissetmiş. Oğullarını yatağının başına toplamış ve onlara son öğüdünü vermiş. "Çocuklarım, ben bugün yarın ölebilirim. Bu topraklar bana babamdan, ona da dedemden kalmıştır. Ben de size bırakıyorum. Bu tarlalarda bir hazine gömülüdür. Ben yıllar boyu arayarak yalnızca birazını bulabildim. Sıra sizde. Kazın, sürün, belleyin ve hazineyi bulun."

Bir süre sora çiftçi, hayata gözlerini yummuş. Oğulları tembelliği bir kenara bırakmışlar. Hazineyi bulabilmek için tarlaları derin derin kazmışlar, sürmüşler. Günlerce toprağın altını üstüne getirip elden geçirmişler. Ancak ne altın, ne de başka bir değerli taş bulmuşlar. Bunun üzerine "Bunca emeğimiz boşa gitmesin. Tarlaları ekelim bari." demişler.

Çok iyi sürüldüğü için tarlalar, o yıl iki kat fazla ürün vermiş. Çocuklar da bol para kazanmışlar. Gerçi toprağın altında gömülü bir hazine bulamamışlar. Ancak, altın gibi parlayan başakları gördükçe yaşlı çiftçinin "Tarlalarda bulacaksınız." dediği hazinenin ne olduğunu anlamışlar.

EZOP

EZOP MASALLARI

ÖZGEÇMİŞ

Zeliha Katırcı Ağačkıran, 1986 yılında Gaziantep’ te doğdu. İlkokulu Behiye Reşat Kaleođlu ilkokulunda okudu. Ortaokul ve liseyi Gaziantep Anadolu lisesinde tamamladı. 2004 yılında başladığı Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2008 yılında mezun oldu. 2011 de Muş’ un Malazgirt ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2012 yılından itibaren ise Gaziantep Nezihe Osman Atay ilkokulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Zeliha Katırcı Ağačkıran, evli ve bir çocuk annesidir.

VITAE

Zeliha Katırcı Ağačkıran, was born in 1986 in Gaziantep. She completed her primary school education at Behiye Reşat Kaleođlu primaryschool, secondary and high school education at Gaziantep Anatolian High School. She started her bachelor’s degree in 2004 and received her bachelor’s degree in 2008 from Gaziantep University, Kilis Muallim Rıfat Faculty of Education, Department of Primary Education. After graduation she worked in primary school in MUŞ in 2011 . She has been working at Nezihe Osman Atay primary school in Gaziantep as a primary teacher from 2012. She is married and has one child.