

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of the Primary School First Grade Students' Reading Comprehension Success and Reading Speed in Terms of Various Variables

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN*
Zeliha KATIRCI AĞAÇKIRAN**

Özet

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızları; cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama başarısı 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 başarı puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı puanları, okulöncesi 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, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile okuma hızı puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı

Abstract

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) were investigated. Additionally, the relationship between reading comprehension success and reading speed was examined. 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" were used as a data collection tools. The data were analyzed 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 success of reading comprehension success. According to take pre-school education shows significant differences in favor of pre-school education in terms of the read speed and the success 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 comprehension, reading speed

Giriş

İnsanlar doğuştan itibaren yoğun bir etkileşim ile karşı karşıya kalırlar. Bu etkileşimin en yoğun yaşandığı çerçeve iletişimdir. 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

* Dr. Öğrt. Üyesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, kbilge01@gmail.com

** Öğretmen, zelihakatirci@gmail.com

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 dersinin 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, eğitimin temel yapı taşı olduğundan ilkokul birinci sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinde zamanın büyük bir bölümü okuma becerilerine ayrılır. İyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bireylerin süreçte başarısız olması da muhtemeldir (Lucas, 2008; s.3). 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 (Güleryüz, 2004, s.19). İlkokul eğitiminde kazanılan anlama yeteneği, okumayı anlama kabiliyetine sahip olan öğrencilerin derslerine olumlu yansımaya rağmen, okuma becerisini geliştiremeyen öğrencilerin derslerinde olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Epeçan, 2018). Okuduğunu anlamamanın ve okuma hızının öğrenci başarısı üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, ilkokuma 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. Bu nedenle bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma hızları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

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 bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ve okuma hızı ile okuduğunu anlama başarısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları;
- cinsiyetlerine göre,
- anne eğitim düzeylerine göre,
- baba eğitim düzeylerine göre,
- okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre,
- sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları;

- cinsiyetlerine göre,
- anne eğitim düzeylerine göre,
- baba eğitim düzeylerine göre,
- okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre,
- sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

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

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. 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, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.21). Ayrıca bu çalışmada okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki incelendiğinden çalışma bu yönüyle ilişkisel tarama modelindedir. Bu araştırma doğrultusunda, Gaziantep ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokulların 1. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şahinbey, Şehitkâmil ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerindeki tüm öğrencilere ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır. Bu sebeple araştırmanın örneklemine Bu sebeple araştırmanın örneklemine, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde yer alan alt ekonomik düzeydeki bir, orta düzeydeki iki ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki iki okul olmak üzere toplam beş okuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

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

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.

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 yedi metin ve 25 sorudan oluşmaktadır. Testin KR-20 güvenilirliği .90 olarak hesaplanmıştır. Teste alınan 25 sorunun madde güçlükleri .47 ile .78 arasında, madde ayırt edicilik değerlerinin ise .40 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi; okuduğu metne başlık bulma, metni özetleme, metnin konusunu belirleme, metinle ilgili soruları cevaplama, metinde sebep-sonuç ilişkini

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 becerilerini ölçmektedir (Bayat, 2012).

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. Belirlenen metinlerden “Renklerin Lideri” adlı metin 246 kelimededen, “Tarladaki Hazine” adlı metin ise 185 kelimededen 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.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

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. Uygulama sırasında her sınıfa öğretmeni ile birlikte girilmiş, kısa bir tanışmadan sonra uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Okuma yazma öğrenmemiş veya okuma yazma etkinliğine yeni geçmiş öğrenciler; sınıf öğretmeni tarafından tespit edilerek, araştırmaya dahil edilmemiştir. 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. Okuma hızını ölçme metni için 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 süreölçer kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencinin sesi okuma yaparken ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Okumanın olağanlığını kaybetmemesi amacıyla süreölçer ve ses kayıt cihazı öğrencinin göremeyeceği yerde tutularak gözlem yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi, araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış ve öğrenci velileri tarafından doldurulması istenmiştir. Velilerin doldurduğu anket sınıf öğretmenleri aracılığı ile araştırmacıya ulaştırılmış ve çalışmaya alınmıştır.

Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey belirleme anketinden alınan puanlar, yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır. İki deneme ortalaması (anne-babanın öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için “tekyönlü varyans analizi” yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden sonra farklılık saptanan durumlarda bu farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu tespit etmek için “Scheffe-f Testi” yapılmıştır. Okuduğunu anlama ve okuma hızı arasındaki ilişki ise “değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları” kullanarak hesaplanmıştır. Veriler, SPSS 20.0 paket programı ile hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo1.'de sunulmuştur.

Tablo 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 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).

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına 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	15.16	6.17	8.321	.000	Lisans >Okuryazar değil
Okur-yazar	19	16.36	5.74			
İlkokul	148	17.18	5.21			Lisans >Okuryazar
Ortaokul	41	16.73	4.90			
Lise	44	20.59	3.54			Lisans >İlkokul
Yüksekokul	5	22.80	1.64			
Lisans	25	22.20	2.08			Lise>Okuryazar değil
Lisans üstü	5	22.60	2.07			
Toplam	311	17.98	5.22	Lise>İlkokul		

Tablo 2'ye göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması15.16, annesi okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 16.36, annesi ilkökul 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 ortalaması22.60 bulunmuştur. Anne eğitim durumunun artmasıyla öğrencilerin okuduğunu 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).bBu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Sheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda, annesi lisans mezunu olanlarla okuryazar olmayanlar, okuryazarlar, ilkökul ve ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanların lehine; lise mezunu olanlar ile de okuryazar olmayanlar ve ilkökul mezunları arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 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			

Tablo 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 Scheffe-f testi sonuçlarına baktığımızda, babası lisans mezunu olanlarla okuryazar, ilkokul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenine göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin 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			

Tablo 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 5'te sosyo-ekonomik düzeye göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5: Sosyo-ekonomik düzeye göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin 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			
Orta SED	99	16.76	5.38	32.899	.000	Üst>alt
Üst SED	104	21.04	3.17			Üst>orta
Toplam	311	17.98	5.22			

Tablo 5'e bakıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 16.13, orta düzeyde bulunanların okuduğunu anlama başarısı puanları ortalaması 16.76, üst düzeydekilerin ortalaması 21.04 olarak bulunmuştur. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=32.899$; $p<.000$). Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir.

Okuma Hızına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Okuma hızlarına yönelik puanlara ilişkin 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			

Tablo 6 incelendiğinde, erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=38.40$), kız öğrencilerin okuma hızlarına göre daha düşüktür ($\bar{X}=39.46$). Ancak 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.

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 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			Lisans >Okuryazar
İlkokul	148	37.61	12.56			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
Lisans	25	50.72	15.61			değil
Lisans üstü	5	50.10	14.95			
Toplam	311	38.93	14.21			

Tablo 7'ye göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 30.58, annesi okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 29.78, annesi ilkokul 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, ilkokul mezunları arasında lisans mezunları lehine; lise mezunu ile de okuryazar olmayanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Baba 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	4	32.37	8.44			
Okur-yazar	16	30.18	12.66			Lisansüstü>
İlkokul	104	35.91	12.59			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 8'e göre, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalaması 32.37, babası okur-yazar olan öğrencilerin ortalaması 30.18, babası ilkokul 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, ilkökul, ortaokul mezunları arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okuma hızına ilişkin 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 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.

Sosyo-ekonomik düzeye göre okuma hızına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Sosyo-ekonomik düzeye göre okuma hızına ilişkin 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	27.039	.000	Üst>alt Üst>orta
Orta SED	99	37.02	12.29			
Üst SED	104	46.39	14.67			
Toplam	311	38.93	14.21			

Tablo 10’a göre, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızına ilişkin ortalamaları 33.49, orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların ortalamaları 37.02, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin 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 Sheffe-f testi sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma hızına ilişkin başarıları da yüksektir.

Araştırmada cevap aranan “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlamaya yönelik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analiz bulguları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 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 11 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.56$) olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında, ilkokul birinci 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 Gürbüz Türk (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 (2007), Köseoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda bulunan sonuçlar, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Anılan'ın (2004) 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 ortalamalarının 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 başarısı 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 başarısı 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), Tatal (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Cimem(2017) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ile okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Tatal'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 sağladığı söylenebilir. İlkokula başlamak, çocukların hayatındaki en önemli geçiş noktalarından biridir ve okul öncesi eğitim almış çocukların ilkököl birinci sınıfa başladıklarında bu sorunlarla daha kolay baş ettikleri söylenebilir. Çünkü çocuk annesinden ve evinden ayrılmaya alışmış, okul kavramıyla tanışmış, eğer ilköğretim bünyesinde bir anasınıfına 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 başarıları 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 düzeyin 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 faktörlerin çocuğun eğitim hayatını olumlu şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

Okuduğunu anlamanın, okuma yazma öğrenmiş her bireyden beklenen bir beceri olduğu ve bu becerinin öğrencinin; anne-babasının eğitim durumuna, okul öncesi eğitim alıp-alınmış olmasına, bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin göre okuma hızına ilişkin sonuçlara bakıldığında; ilkökul birinci 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. Kaya ve Yıldırım'ın (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, hem kız hem erkek öğrencilerde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmakta fakat bu ilişki cinsiyet bağlamında farklılık göstermemektedir.

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. Paris (2017) yaptığı araştırmada da anne eğitim düzeyi orta olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayıları en az iken anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayılarının en fazla çıktığı görülmektedir.

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. Sivri'nin (2016) yaptığı araştırmaya göre, okuma hızı boyutunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüş olup, aralarındaki fark anlamlıdır. Cimem'in (2017) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ile okuma hızına bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. İki yıl eğitim alan öğrencilerin okuma hızları ortalaması 91,19 iken, hiç eğitim almayan öğrencilerde bu ortalamanın 72,52 olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun başarısını birçok 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 başarısını 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.

Araştırma sonuçlarına göre,okuduğunu anlama puanı ile okuma hızı arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2009), 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 kullanılabilceğini 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 beraberinde getirmektedir. Ayrıca öğrencinin, zihinsel becerilerinin gelişmesi için de 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.

Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğu anlama başarısı ve okuma hızını etkileyen faktörler incelenmiştir. Benzer çalışmalarda okuma hızını ve okuduğunu anlamayı etkileyebilecek bir değişken olarak tutum ve okuma hataları incelenebilir. Bu araştırma da okuduğunu anlama başarısını ölçmek için çoktan seçmeli test kullanılmıştır, başka araştırmalarda açık uçlu sorular sorulabilir. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2).
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamanın psikolojisi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 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 incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S. (2012). Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cimem, Ö. (2017). Okula başlama yaşına göre ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2002). Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış 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. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Yeditepe 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.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- 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.
- 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>.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık..
- 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. ve Yıldırım, K. (2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyet nasıl bir rol oynamaktadır?. *Journal of Human Sciences*.15(2).
- Köseoğlu, (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, S. (1998). Şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lucas, M. P. (2008). Reading and the elementary principal: Implications for policy and practice. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education, Pittsburgh.
- 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. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paris, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, D. (2006). Nitel bir okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabak-Kaldan, E. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler. *Yayımlanmamış 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. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatal, Ö. (2013). İlkokuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sivri, D. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
-