

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİ VE OKUMA HIZLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULAH ÇAKMAK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. DURSUN AKSU

HAZİRAN 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİ VE OKUMA HIZLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULAH ÇAKMAK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. DURSUN AKSU

HAZİRAN 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Abdullah ÇAKMAK

ÍTHAF



ÖN SÖZ

İnsanlık tarihinin dönüm noktalarından birisi yazının icadıdır. Çünkü bilgiyi yazıp kaydedebilmek ve bu bilgiyi başka kişilere ulaştırabilmek, bilginin giderek çoğalmasına ve insanlığın hızla gelişimine yol açmıştır. Bundan yaklaşık 90-100 yıl önce 500 yılda bir yenilenen bilginin, günümüzde 30-40 günde bir yenilendiği düşünülürse okumanın öneminin çok büyük olduğu görülmektedir. Bilginin bu kadar hızlı yenilenmesi sadece okumanın yeterli olmayacağını hızlı okumanın da önem kazandığını göstermektedir. Fakat aynı zamanda teknolojinin hızla gelişmesi ve cazibesi çocuklarımızı kitaplardan uzaklaştırmakta, az okumalarına sebep olmakta ve okuduklarını anlamalarında sorun yaşamalarına neden olmaktadır.

Öğretmenliğe başladığım Şubat 2006'dan beri öğrencilerin yaşadığı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının genelde benzer sebeplerden kaynaklandığını gözlemledim. Sınıf içerisinde ve velilerin desteğiyle bu sorunların çözümlerini aradım. Araştırdım, okudum ve uygulayarak çözmeye çalıştım. Nihayetinde öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduklarını anlamalarını etkilediğini düşündüğüm bazı değişkenleri bilimsel açıdan araştırmaya karar verdim ve böylelikle bu çalışma ortaya çıkmış oldu.

Yüksek lisans eğitim sürecimdeki katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ ve Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK'a, takıldığım her noktada yardıma koşan değerli hocam Arş. Gör. Musa ÇALIŞIR'a, çalışmam süresince beni yönlendiren ve destek olan danışmanım saygıdeğer Doç. Dr. Dursun AKSU hocama, araştırmaya görüş ve önerileriyle büyük katkılar sağlayan jüri üyesi değerli hocam Doç. Dr. Hakan TURAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerimi toplamam konusunda kolaylık sağlayan okul müdürlerine ve meslektaşlarıma, yüksek lisans eğitimim süresince yardımlarını esirgemeyen Arifiye Ekrem Oba İlkokulu idarecilerime teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan çok kıymetli annem Şükran ÇAKMAK ve çok kıymetli babam, aynı zamanda meslektaşım Mehmet ÇAKMAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Varlıklarıyla hayatıma anlam katan canım eşim Şerife ÇAKMAK'a ve tez sürecinde en az benim kadar stres olan, en büyük destekçim, oyun saatlerinde yalnız bıraktığım, sabırla beni bekleyen canımın içi kızım Didem ÇAKMAK'a en özel teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMA HIZLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Abdullah ÇAKMAK, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Dursun AKSU

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin farklı olmasında yaş ve okul öncesi eğitiminden başka birçok değişken bulunmaktadır. Bu sebeple bu araştırmanın temel amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ve okuma hızlarının farklı olmasında etkisi olabileceği değerlendirilen; ebeveynlerin öğrenim durumu, cinsiyet, günlük oyun süreleri, günlük tablet, telefonla vakit geçirme ve TV izleme süreleri, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları, kahvaltı yapma durumları, evde okuma yaparken uyarıcıların olup olmaması, evde başka kitap okuyanların olup olmaması ve uyku sürelerinin incelenmesidir.

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında; öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısını belirlemek amacıyla “Okuma Hızını Belirleme Formu” ve Obalar (2009) tarafından geliştirilen öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini tespit etmek amacıyla “Okuduğunu Anlama (Metin-Paragraf) Testi Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci ve ailesiyle ilgili bazı bilgileri edinmek amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen “Veli Görüşme Anket Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde Arifiye ilçesinde 4 resmî, Adapazarı ilçesinde 1 resmî ve Serdivan ilçesinde 1 özel ilkokul olmak üzere toplam 6 ilkokulda öğrenim gören 354 ikinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Veriler SPSS 25.0 programı yardımıyla çözümlenerek, şu bulgulara erişilmiştir: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanlar ve okuma hızları; cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim alanlar lehine, anne baba öğrenim durumuna göre, öğrenim düzeyi daha yüksek olanlar lehine, evde okuma yaparken tercih ettiği ortam değişkenine göre, sessiz ortamı tercih edenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Günlük teknolojik araçlarla

(tablet, TV, telefon) vakit geçirme sürelerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Teknolojik araçları kullanım süresi azaldıkça okuduğunu anlama puanı ve okuma hızı artmaktadır. Günlük uyku süresi değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uyku süresi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları artmaktadır. Günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Ambalajlı gıda tüketimi azaldıkça öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ve okuma hızları artmaktadır. Ayrıca ilkokul ikinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanı ve okuma hızları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, Okuma hızı, Okuma becerisi.



ABSTRACT

EXAMINİNG THE READING COMPREHENSION LEVELS AND READING SPEEDS OF SECOND GRADE PRIMARY SCHOLL STUDENTS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abdullah ÇAKMAK, Master Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Dursun AKSU

Sakarya Universty, 2024.

There are many variables other than age and pre-school education that may affect children's reading comprehension levels. For this reason, the main purpose of this study is to examine the educational level of the parents, gender, daily play time, daily tablet, phone time and TV watching time, daily packaged food consumption, breakfast consumption, presence of stimulants while reading at home, presence of other book readers at home and sleep time, which are considered to have an effect on the reading comprehension levels and reading speed of second grade primary school students.

This research is a descriptive study and is in the survey model. In data collection; "Reading Speed Determination Form" was used to determine the number of words that students read in one minute and "Reading Comprehension (Text Paragraph) Test Scale" developed by Obalar (2009) was used to determine the reading comprehension levels of students. In addition, the "Parent Interview Questionnaire Form" developed by the researcher was used to obtain some information about the student and his/her family.

In the study, data were collected from 354 second grade students studying in a total of 6 primary schools, 4 public primary schools in Arifiye district, 1 public primary school in Adapazarı district and 1 private primary school in Serdivan district in Sakarya province in the 2022-2023 academic year. The data were analyzed with the help of SPSS 25.0 program and the following findings were obtained: The reading comprehension scale scores and reading speeds of second grade primary school students show a significant difference in favor of female students according to the gender variable, in favor of those who receive pre-school education according to whether they receive pre-school education or not, in favor of those with higher education level according to parental education level, and in favor of those who prefer a quiet environment according to the environment they prefer

while reading at home. There is a significant difference according to the time spent with technological devices (tablet, TV, phone) per day. As the duration of using technological tools decreases, reading comprehension score and reading speed increase. A significant difference was also found according to the daily sleep duration variable. As sleep duration increases, students' reading comprehension levels and reading speed increase. There is a significant difference according to the variable of daily packaged food consumption. As packaged food consumption decreases, students' reading comprehension scores and reading speeds increase. In addition, a moderate, positive and significant relationship was found between reading comprehension achievement scores and reading speeds of second grade primary school students.

Keywords: Reading comprehension, Reading speed, Reading skills.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Okuma	6
2.1.1. Okumanın Önemi	8
2.1.2. Okuma Prensipleri	9
2.1.3. Okuma Gelişim Aşamaları	11

2.2. Okuduğunu Anlama	13
2.2.1. Okuduğunu Anlama ve Metinler	15
2.2.1.1. Metin Türleri	15
2.2.1.2. Metnin Güçlük Düzeyi	15
2.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri	16
2.2.3. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi	18
2.3. Akıcı Okuma	19
2.3.1. Okuma Hızı ve Ölçme	19
2.3.2. Hızlı Okumanın Engelleri	21
2.3.3. Hızlı Okumanın Faydaları	27
2.4. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Unsurlar	28
2.4.1. Fiziksel Faktörler	29
2.4.2. Duygusal ve Psikolojik Faktörler	30
2.4.3. Zihinsel Faktörler	31
2.4.4. Teknolojik Faktörler	31
2.4.5. Sosyal ve Çevresel Faktörler	32
2.4.5.1. Aile	32
2.4.5.2. Öğretmen	34
2.5. İlgili Araştırmalar	35
2.5.1. İlgili Yurt İçi Araştırmaları	35
2.5.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	38
BÖLÜM III	40
YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41

3.4. Uygulama	42
3.5. Verilerin Analizi	43
BÖLÜM IV	44
BULGULAR	44
4.1. Örneklemeye İlişkin Bulgular	44
4.2. Problemlere İlişkin Bulgular	49
BÖLÜM V	72
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
5.1. Sonuç ve Tartışma	72
5.2. Öneriler	81
KAYNAKLAR	83
EKLER	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Öğrenci ve Veli Dağılımları.....	41
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Oranla Dağılımı	44
Tablo 3. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı	44
Tablo 4. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Seviyelerine Göre Dağılımı	45
Tablo 5. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Seviyelerine Göre Dağılımı	45
Tablo 6. Öğrencilerin Günlük Oyun Sürelerine Göre Dağılımı	46
Tablo 7. Öğrencilerin Günlük Teknolojik Araçları (tablet, TV, telefon) Kullanma Sürelerine Göre Dağılımı	47
Tablo 8. Öğrencilerin Günlük Ambalajlı Gıda Tüketim Miktarlarına Göre Dağılımı	47
Tablo 9. Öğrencilerin Kahvaltı Durumuna Göre Dağılımı	48
Tablo 10. Öğrencilerin Günlük Uyku Sürelerine Göre Dağılımı	48
Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Ortamı Durumuna Göre Dağılımı	49
Tablo 12. Öğrencilerin Evinde Başka Kitap Okuyan Olup Olmamasına Göre Dağılımı....	49
Tablo 13. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	50
Tablo 14. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	50
Tablo 15. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları	51
Tablo 16. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları	52
Tablo 17. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	52
Tablo 18. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	54
Tablo 19. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	55

Tablo 20. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	56
Tablo 21. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Oyun Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	57
Tablo 22. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Oyun Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 23. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Teknolojiyi Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	59
Tablo 24. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Teknolojiyi Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	60
Tablo 25. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Ambalajlı Gıda Tüketim Miktarı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	62
Tablo 26. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Ambalajlı Gıda Tüketim Miktarı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	63
Tablo 27. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kahvaltı Durumlarına Göre t Testi Sonuçları	64
Tablo 28. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Kahvaltı Durumlarına Göre t Testi Sonuçları	64
Tablo 29. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Uyku Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	65
Tablo 30. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Uyku Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları	66
Tablo 31. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuma Ortamı Tercihlerine Göre t Testi Sonuçları	67

Tablo 32. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Okuma Ortamı Tercihlerine Göre t Testi Sonuçları	68
Tablo 33. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Evde Diğer Kişilerin Kitap Okuması Durumuna Göre t Testi Sonuçları	69
Tablo 34. Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Evde Diğer Kişilerin Kitap Okuması Durumuna Göre t Testi Sonuçları	70
Tablo 35. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile Okuma Hızlarının İlişkisinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	70



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlama ile Okuma Hızı Arasındaki İlişkinin Dağılım Grafiği 71



KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)

TDK: Türk Dil Kurumu

UNHCR: Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komisyonu

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin derslerde yaşadığı sorunlardan birinin de okuduğunu anlayamamak olduğu söylenebilir. PISA sonuçlarına göre okuduğunu anlama konusunda ülkemizin yetersiz ve geri sıralarda kalması yaşanan bu sorunun bir göstergesidir. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayımlamış olduğu PISA 2022 Türkiye Raporu'na göre; okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 456 puan iken, OECD ülkelerinin ortalama puanı 476 olarak tespit edilmiştir. Bu puan ortalamaları ile ülkemizin, 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada yer aldığı görülmektedir. Ayrıca farklı bir araştırma olan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) Projesi'nde ise ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştiren çalışma sonucunda Türk öğrencilerin 57 (ortalama=500 puan) ülke arasında, 39. (ortalama=496 puan) sırada yer aldığı tespit edilmiştir (Mullis vd., 2023, PIRLS Raporu 2021).

Durgunoğlu ve Öney (1997)'in yaptığı araştırmaya göre Türkçe harf ve ses uyumuna sahip bir dil olduğu için, Türkçe konuşan çocukların heceleme ve okuma becerilerinin İngilizce konuşan çocuklara oranla daha önce geliştiği belirlenmiştir. Okuma becerisinin kazanılmasında zorlanılmamasına rağmen, anlama becerilerinde sıkıntılar yaşanması araştırmacıları bu konu üzerine araştırmaya ve düşünmeye sevk etmiştir (Çiğdemir, 2021). Bu sebeple farklı değişkenler açısından birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Ahioğlu (2006) ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerin okuma yazma süreçlerine etkisini araştırmış ve sonuç olarak orta ile üst sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Anılan (2004) tarafından yapılan çalışmada ise özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyanlara göre anlama becerilerinin yüksek olduğu, ayrıca kendine ait odası olan öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yüksek olanların, anlama becerilerinin olumlu şekilde etkilendiği fakat ailenin tek çocuğu olanların anlama becerilerinin olumsuz

şekilde etkilendiği görülmüştür. Ayrıca akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı ve yazma becerilerini büyük oranda etkilediği tespit edilmiştir (Baştuğ, 2012).

Öğrencilerin okuduğunu anlamasında bir diğer etken de dikkat düzeyidir. Çocukların dikkat düzeylerinin yaşla birlikte geliştiği, kızlarda erkeklere oranla daha belirgin artış olduğu belirlenmiştir (Küçük, Dolu ve Erdoğan, 2009).

Ülkemizde ilkokula başlama yaşı, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler.” şeklindedir. Bu maddeye göre 66 aylık bir çocuk ile 83 aylık bir çocuk aynı sınıfta olabilmekte, öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinde de farklılıklar görülebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasının da okuma yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarda (Ağaçkiran, 2016; Bay, 2010; Cimem, 2017; Obalar, 2009; Sivri, 2016; Tatal, 2013) ortaya konulmuştur.

Okula yeni başlayan öğrencilerin birinci sınıfta bireysel farklılıklar göstermesi ve birinci sınıfın sonuna doğru bu farkın azalması beklenmektedir. Çünkü okuduğunu anlama bir öğrencinin akademik hayatının en önemli başarı anahtarıdır. Okuduğunu rahatça ve çabuk anlayan öğrencilerin eğitim hayatı boyunca daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin akıcı okuma yapmaları çok önemlidir. Akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu araştırmalarla belirlenmiştir (Başaran, 2013).

Çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin farklı olmasında yaş ve okul öncesi eğitiminden başka bazı değişkenler de olabilir. Bu sebeple bu araştırmada “İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları farklı değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada; ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ve okuma hızlarının farklı olmasında etkisi olabileceği değerlendirilen; ebeveynlerin öğrenim durumu, cinsiyet, günlük oyun süreleri, günlük tablet, telefonla vakit geçirme ve TV izleme süreleri, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları, kahvaltı yapma durumları, evde okuma yaparken uyarıcıların olup olmaması, evde başka kitap okuyanların olup olmaması ve uyku sürelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuma hızlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin ve okuma hızlarının farklı olmasında etkisi olabileceği değerlendirilen değişkenlerin tespit edilmesinde ve bu değişkenlerden olumlu etki eden değişkenleri artırmaya, olumsuz etki eden değişkenlerin ise azaltılmaya çalışılarak, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve okuma hızlarına yapacağı katkı açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın;

- İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasına ve okuma hızlarına etkisi olduğu düşünülen farklı değişkenleri derinlemesine inceleyen bir araştırmaya rastlanılmaması sebebiyle özgün,
- Öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve okuma hızlarına, olumsuz etki eden değişkenlerin etkilerinin azaltılmaya ve olumlu etkileyen değişkenlerin etkilerinin artırılmaya çalışılarak, okuduğunu anlama ve okuma hızı düzeylerinin artmasına yapacağı katkı açısından gerekli,
- Yaşamın her anında ve tüm derslerin temelinde yer alan okuduğunu anlayamama sorununun azaltılması ile daha çok okuyabilen ve okuduğunu daha çabuk anlayabilen toplumlar yetişebilmesi açısından güncel,
- Günümüzde büyük bir sorun olarak görülen okuduğunu anlamaya olumsuz etki edebilecek değişkenlerin tespiti açısından da işlevsel,

olduğu belirtilebilir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmada “İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.4. Alt Problemler

Araştırmada ana problem cümlesinden yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları;

- cinsiyete
- okul öncesi eğitim durumlarına,
- ebeveynlerinin (anne ve baba) öğrenim durumlarına,
- günlük oyun sürelerine,
- günlük teknolojik araçları (tablet, telefonla vakit geçirme ve TV izleme) kullanma sürelerine,
- günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına,
- kahvaltı yapma durumlarına,
- günlük uyku sürelerine,
- evde okuma yaparken uyarıcıların olup olmasına,
- evde başka kitap okuyan kişilerin olup olmasına göre farklılaşmakta mıdır?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile okuma hızları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

Öğrencilerin ve velilerinin veri toplama araçlarında yer alan maddeleri içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Zaman yönünden 2022-2023 eğitim öğretim yılında elde edilen bilgilerle,
- Örneklem açısından Sakarya ilinde bulunan ilkokullarda okuyan ikinci sınıf öğrencileri ve velileriyle,
- Veri toplama araçları açısından Okuduğunu Anlama (Metin-Paragraf) Testi ölçeği, Veli Görüşme Formu/Anketi ve Okuma Hızını Belirleme Formu ile,
- Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Duygu, düşünce ve bilgilerin zihinsel kavramlara çevrilmesi, anlamlandırılması ve gruplandırılmasıdır (MEB, 2015).

Anlama: Algısal sürecin yanı sıra pek çok psikolojik ve zihinsel işlemle birlikte geniş dil bilgisi ve önceki deneyimlerin birleştirilerek yeni beceriler geliştirilmesidir (Kerem, 2007).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

İnsanların gelişimi birlikte yaşadığı toplumların gelişimini de etkiler. Dünyada gelişmiş ülkeleri incelediğimizde hemen hemen hepsinin okuryazarlık oranının çok yüksek (%99) olduğu görülmektedir (UNDP, 2016). Hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak ancak iyi bir öğrenme sayesinde gerçekleşebilir. Öğrenmenin ve bilgiye ulaşmanın en kolay yolu ise okumadır. Günümüzde hızla değişen ve çoğalan bilgiye ulaşmak için birçok materyal bulunmaktadır. İşte bu noktada okumanın önemi daha da artmaktadır. Sürekli güncellenen bilgileri okuyarak zihnimizde yorumlayabilmeli ve kullanmaya hazır hâle getirebilmeliyiz. Birey olarak gün içinde belki de yüzlerce kez okuma faaliyeti yaparız. Gazete, dergi, broşür, reklam vb. okurken ya da alışveriş yaparken...

Hayatımızda çok önemli bir yeri olan okumanın birçok kez tanımı yapılmıştır. Razon (1982, s.19)'a göre okuma, “Yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek”; Rosenblatt (1982)'a göre “Belirli koşullar altında belirli bir zamanda bir okuyucu ve bir metni içeren, iki yönü olan bir işlem”; Bond ve arkadaşları (1994, s.2)'na göre, “Okuyucunun geçmiş deneyimleriyle oluşturduğu anlamların hatırlanması için uyarıcı görevi gören basılı veya yazılı sembollerin tanınması”; Akyol (2012, s.1)'a göre, “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci”; Köksal, Erginer ve Baloğlu (2016, s.3)'na göre, “Okuma, önceden belirlenmiş birtakım sembollerin, duyu organları aracılığıyla algılanıp zihinde anlamlandırılma çabası”; Haerazi ve Irawan (2020, s.63)'a göre, “Temel olarak okuyucular ve yazarlar arasında var olan bir müzakere süreci”dir.

Okuma tüm insanlar için en etkili ve en önemli öğrenme aracıdır. Okulun temeli okumadır. Okumada sorun yaşayan bireylerin okuduğunu anlaması da zorlaşmaktadır. Okumayı öğrenip bu beceriyi rahat anlayabilecek şekilde ilerletenler, okuyarak daha fazla bilgi edinebilme ve öğrenme şansına da sahip olurlar. Okumaya farklı zamanlarda geçen

çocukların, okuduklarını anlamalarında ve okuma hızlarında farklılıkların olması doğaldır. Bu farkı en aza indirebilmeleri veya kendi sınıf seviyelerinde belli bir düzeye ulaşabilmeleri de ancak bol bol okuma yapmaları ve okumayı alışkanlık hâline getirmeleri sayesinde olabilir.

Okumayı iyi ve doğru bir biçimde alışkanlık haline getirmiş bireyler, yaşanan durumlara, diğer canlılara ve çevreye daha hoşgörölü ve adaletli davranmayı öğrenirler (Obalar, 2009). Okuma bireyin hayatının her anında gerekebilecek bir beceridir. Evde, okulda, işte, hastanede, televizyon izlerken, internette, alışverişte, trafikte yani günlük yaşamın devamı için birçok alanda okuma becerisi önemli ve gereklidir (Gürer, 2021). Okuma eğitiminin genel amacı; bireyin kabiliyetleri, mevcut imkânlar ve eğitim programının izin verdiği ölçüde yetenekli ve çeşitli bir okuyucu olmasına destek olmaktır (Bond vd., 1994, s.6).

Okuma süreci sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki farklı şekilde yapılabilir. Okuyucu amacına bağlı olarak uygun okuma türünü seçer. Sessiz okuma, ses organlarını kullanmadan, baş ve gövde hareketleri yapmadan yalnız gözle takip edilerek yapılan okumadır (Demirel, 2006; Özbay, 2007; Ünal, 2006). Dudakları kıpırdatmadan içinden mırıldanarak yapılan okuma sessiz okuma ile karıştırılmaktadır. Ancak sessiz okuma sadece göz ve zihin ile yapılan okumadır. Dudak içinden mırıldanarak yapılan okuma doğru bir okuma yöntemi değildir. Sınıf içerisinde bu şekilde yapılan okumalar diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve okuduğunu anlayamamalarına sebep olabilir. Sessiz okuma yönteminin daha iyi anlamayı sağladığı yönünde yaygın bir görüş vardır. Birçok araştırmada (Cemiloğlu, 2001; Özbay, 2007; Ünal, 2006) sessiz okuma yöntemiyle okunan metinlerin sesli okuma yöntemiyle okumaya göre daha çok anlaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sessiz okuma becerisi sesli okuma becerisinden daha sonra gelişir (Göğüş, 1978). Çünkü okulun ilk yıllarında okuma öğretimi yapılırken kullanılan yöntem sesli okuma yöntemidir. Sesli okuma becerisi gelişen çocuklarda yavaş yavaş sessiz okuma becerisine geçilebilir. Sesli okuma metni sadece seslendirme değildir. Okuma sırasında metnin dilbilgisi özellikleri, noktalama işaretleri gibi özelliklere dikkat edilerek okunur ve metnin düşüncesi ve duyguları yansıtılır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

2.1.1. Okumanın Önemi

Okuma insanların yaşamları süresince devam ettirdikleri ve kendileri ile toplumlarına faydaları olan bir eylemdir. Geçmiş uygarlıklar, tarihleri, kültürleri ve toplumsal olayları okuma sayesinde öğrenilir. Bu okumalar ve tecrübeler sayesinde birey kendi kişiliğini oluşturur ve yaşamını düzenler. Okuyarak edinilen bu bilgiler zamanla ihtiyaçlara cevap veremez hâle gelebilir. Bu sebeple okuma sürekli yapılan bir eylem olmalı ve bilgiler güncel tutulmalıdır. Aksi takdirde çağın gerektirdiği bilgi düzeyine ulaşmak güçleşir (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma düzeyleriyle açıklanabilir. Bu sebeple okuma, toplumların az gelişmişlik sorunlarının çözümünde hızlı bir etken olmaktadır. Okuma sadece eğitim hayatı süresince kullanılacak bir beceri değil, hayatın her safhasında kullanılacak ve ihtiyaç duyulacak bir beceridir (Bircan, 1981'den aktaran Balcı, 2016; Yılmaz, 1995). Başta ekonomik gelişme olmak üzere, toplumdaki pek çok sorunun çözümünün temelinde okuryazarlık sorunun ortadan kaldırılması ve okuma alışkanlığı kazanmış olmak yatmaktadır (Tekışık, 1999'dan aktaran Balcı, 2016). Öğretim alanlarının ve tekniklerinin gelişmesine ve değişmesine rağmen hâlâ en temel bilgi edinme yolu okumadır. Okuma bireye kazandırdığı dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, statü gibi faydaların yanında toplumun gelişimini de doğrudan etkilemektedir (Yılmaz, 1993'ten aktaran Balcı, 2016).

İslamiyet de ilme, okumaya çok büyük önem vermiştir. Kuran-ı Kerim'in ilk ayeti, Alak suresinin 1. ayeti olan “Yaratan rabbinin adıyla, oku!” ayetidir. İslam dininin son peygamberi Hz. Muhammed'in okumaya verdiği önem de hadislerde görülmektedir. Bedir savaşında esir düşen müşrik askerlerinden azat olmak için fidye parası olmayanlar, Medineli 10 çocuğa okuma yazma öğretmesi karşılığında serbest bırakılmıştır (Dadan ve Güzeş, 2023). İslamiyetin emrettiği ve Hz. Muhammed'in önemini sürekli ifade ettiği okuma, hayatımızın her alanının vazgeçilemez bir parçasıdır.

Dünyada bilinen ilk hristiyan manastırının kurucusu olarak kabul edilen Pachomius'un manastırda uyguladığı kural kitaplarından birinde okuma konusunda şöyle bir bilgi vardır:

"Bu kişi okuma yazma bilmiyorsa birinci, üçüncü ve altıncı saatlerde bu iş için görevlendirilmiş, ona okuma yazma öğretebilecek birine gidecek, onun önünde minnettarlıkla duracak ve çok dikkatli bir şekilde öğrenecektir. Daha sonra alfabe, heceler, fiiller ve isimler

onun için yazılacak ve istemese bile okumaya mecbur edilecektir. Manastırda okumayı öğrenmeyen ve Kutsal Yazılar'dan bir şeyler ezberlemeyen hiç kimse olmayacaktır. Bu kişi, en azından Yeni Ahit ve Mezmurlar'ı ezberlemelidir." (Robertson, 2011'den aktaran Güzeldal, 2022).

Okunan metnin ezberlenmesine yönelik çalışmalar ellerinde çok fazla kaynak kitap bulunmamasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte Pachomius'un, keşişlerin sadece inzivaya çekilip yaşam sürmelerini değil, aynı zamanda okumaya önem vererek entellektüel birikime sahip olmalarını istediği anlaşılmaktadır (Güzeldal, 2022).

Ülkemizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk de tam bir okuma tutkunudur. Hiçbir zaman kitap okumaktan vazgeçmeyen Mustafa Kemal Atatürk'ün geceleri geç saatlere kadar kitap okuduğu, hatta bazen uyumadan sabahlara kadar okuduğu aktarılmıştır. Bir anısında ise Kurtuluş Savaşı'nın en şiddetli olduğu günlerde bile okumaktan vazgeçmediği dile getirilmiştir. Bir gazeteci olarak görüşmeye giden Ruşen Eşref (Ünaydın), Mustafa Kemal'in karargâhtaki odasını anlatırken, "... Masasının üzerinde Balzac'ın Colonel Chabert'i, Maupassant'ın Boule de Suif'i, Lavedan'ın Cervir'i duruyordu. Şüphe yok ki, Paşa durgun dakikaların boşluğunu edebiyatla dolduruyor." diye aktarmıştır (Özdemir, 1999).

2.1.2. Okumanın Prensipleri

Okumanın daha iyi anlaşılabilmesi için okumanın doğası üzerine yapılan araştırmalardan ortaya koydukları beş temel prensibi Anderson, Hieber, Scot ve Wilkinson (1985) şu şekilde açıklamışlardır:

a. Okuma anlam kurma sürecidir: Yazılı kaynakların hiçbiri tamamıyla kendini açıklayıcı değildir. Okuyucular metni anlamaya çalışırken, metnin konusu hakkında kendi ön bilgilerini kullanırlar. Aynı metinden çıkarılan anlam, sahip oldukları bilgi birikimlerindeki farklılıklar sebebiyle insanlar arasında büyük farklılıklar gösterebilir. Bazı çocuklar okudukları konu hakkında hiçbir bilgiye sahip değilken, bazıları ise konu hakkında biraz ya da birçok bilgiye sahip olabilir. Araştırmalar; bu tür bilgi farklılıklarının çocuklarının anlamalarını etkilediğini göstermektedir. Pearson, Hansen ve Gordon (1979) genel okuma becerisi açısından denk olan ikinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada; öğrencilere örümceklerle ilgili bir metin okumadan önce, onlara örümceklerle

ilgili bir ön test uygulamışlardır. Daha sonra metin okunarak metinle ilgili sorular yöneltilmiştir. Örumceklere daha aşına olan çocukların sorulara cevap vermede, özellikle muhakeme gerektiren soruları cevaplamada diğer çocuklara nazaran daha fazla başarı sağladıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak bir konu hakkında ön bilgiye sahip bireylerin anlam kurma süreci daha başarılı olmakta, okudukları bilgiyi analiz ve sentez ederek yeni bilgilere ulaşmaları mümkün olmaktadır (Pearson, Hansen ve Gordon, 1979).

b. Okuma akıcı olmalıdır: Vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek, duraksama yapmadan, hecelemeden, geriye dönüş veya kelime tekrarı yapmadan konuşurcasına yapılan okumaya akıcı okuma denir (Akyol, 2020, s.4). Akıcılığın temeli kelimeleri tek tek tanıyabilme ve ayırt etme becerisidir. Okuyucunun dikkati kelimeleri bulmaktan daha çok metni yorumlama üzerine olmalıdır. Zayıf okuyucular çoğu zaman anlama odaklanamazlar çünkü kelimeleri tanıma ve ayırt etme kapasiteleri çok düşüktür. Dikkatlerinin ve zamanının çoğunu kelimeleri harf harf ya da hece hece seslendirmeye harcarlar. Bu sebeple kelimeleri tanıma ve ayırt etme işini hızlandıran okuyucuların anlamaya ve metni çözümlemeye daha fazla zamanı kalacaktır (Anderson ve diğerleri, 1985). Yapılan araştırmalar okuması zayıf olan okuyucuların bir sözcüğü hatasız olarak okuyabilmesi için o sözcükle en az otuz beş kez karşılaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. İyi okuyucularda bu rakam yaklaşık olarak üçte bir seviyesine düşmektedir (Gates, 1931'den aktaran Akyol, 2020).

c. Okuma stratejik olmalıdır: Yetkin okuyucu esnektir. Okuyacağı konunun zorluk derecesini, konuyla ilgili ön bilgilerini ve hangi amaçla okuyacağını düşünerek ona göre bir okuma stratejisi belirler. Yani sınav için veya eğlence için farklı stratejiler belirlemeli ve ona göre okumalıdır. Stratejik okuma kişiye okumayı sevdireceği gibi aynı zamanda enerjiden ve zamandan da tasarruf etmesini sağlayacaktır. Okuyucu metne uygun okuma stratejisini belirleyerek okuduğunda kendisini yormamış ve metni daha iyi anlamış olacaktır. Stratejik okuma becerileri okullarda öğretmenler tarafından öğrencilere uygulamalı gösterilerek kazandırılmalıdır. Örneğin düz yazı ile şiirin farklı okunması gerektiği, ya da her şiirin aynı şekilde okunmayacağı gibi örnekler verilmelidir (Akyol, 2021).

d. Okuma motivasyonu gerektirir: Yetkin okuyucular okuma esnasında bir güçlkle karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilirler. Metnin ilerleyen bölümlerinde sorunun çözülebileceği umuduyla sorunu beklemede tutabilirler. Metnin bazı bölümlerini yeniden

okuyabilirler. Metnin ilerleyen sayfalarına göz atabilirler ya da yardım isteyebilirler. Zayıf okuyucular ise böyle durumlarla karşılaştıklarında ne yapacaklarını genellikle bilemezler. Örneğin; okuduğu metinde bilmediği bir kelimeyle karşılaşan yetkin okuyucu; kelimenin anlamını metnin içerisinden çıkarımla bulabilir, sözlükten bakabilir ya da birilerine sorarak öğrenme yoluna gidebilir. Zayıf okuyucu ise ya kelimeyi okuyup geçer ya da hemen birilerine sorup öğrenme yolunu seçer. Bu şekilde kendi çözümlerini bulamayan ya da kendilerini yardımsız hisseden çocuklara hemen destek olunmalı ve güdülenmelidir. Motivasyon okumayı öğrenmenin anahtarlarından biridir. Zayıf okuyucular sürekli desteklenmeli ve önünde sonunda başarılı birer okuyucu olacakları sürekli hatırlatılmalıdır (Anderson ve diğerleri, 1985).

Okumak aslında eğlencelidir. Okuma öğretimi sıkıcı olabilir. Okuma öğretimi süresince öğrencilere angarya görevler verilmemeli ve okumanın eğlenceli olduğu hissettirilmelidir. Yetkin okuyucular oluşturabilmek için çocukların ilgisini çekecek kitapları okumaları sağlanmalı ve motive edilmelidir. Okuyacağı kitabı kendisinin seçmesi öğrenciyi motive edecek ve daha hevesle okumasını sağlayacaktır. Öğrenciye verilecek övgü veya ödülün uygun şekilde verilmesi gerekir. Neden bu ödülü veya övgüyü hak ettiği anlatılırsa aynı duyguyu yaşamak için motive edilmiş olacaktır.

e. Okuma sürekli gelişen bir beceridir: Okuma bir kerede çözülebilecek bir konu değildir. Hayat boyu devam edecek bir etkinliktir. Günlerce ara verip ara sıra okumak doğru değildir. Her gün belirli ölçülerde okumak için vakit ayırmalıyız. Okuyacağımız basılı kaynağı günlere bölmeli ve özümseyerek okumalıyız. Örneğin; üç yüz sayfalık bir kitabın ilk gün yüz sayfasını okumalı ve bunun üzerine düşünmeliyiz. Diğer gün ikinci yüz sayfayı okurken bakış açımızın ve eleştiri gücümüzün gelişmiş olduğunu fark edebilmeliyiz. Kitap okuma anlayışımızı bu şekilde bir sürekliliğe dönüştürdüğümüz zaman iyi birer okuyucu olabiliriz (Akyol, 2021).

2.1.3. Okuma Gelişim Aşamaları

Okuma konusunda çalışan araştırmacılar okuma gelişimini anlamak için yaptıkları çalışmalarda okuma gelişimini aşamalar şeklinde ortaya koyan modeller geliştirmişlerdir. Bu araştırmacılardan ilki 1900'lü yılların başında okuma gelişimini üç aşamada açıklayan

Hinshel Wood'dur. Hinshel Wood'a göre ilk aşamada harfler görsel belleğe, kelimelerin yazılışı ise işitsel belleğe kaydedilir. İkinci aşamada kelimeler ve harfler birer birer yazılıp okunabilir. Üçüncü aşamada ise görsel belleğin yüklenmesi ve yavaş yavaş kazanım yer alır. Bu aşamadan sonra okuyucu harfleri tek tek analiz ederek değil, her sözcüğü ayrı bir resim olarak tanıyıp okuyabilir (Tansley ve Pankhurst, 1985'ten aktaran Güneş, 1997).

Tansley ve Pankhurst, Vernon'un okuma aşamalarını şu şekilde aktarmışlardır: "Okumanın ilk aşamasında tek tek harflerin şekilsel ayrımının yapılması ve tanımlanması, ikinci aşamada ses şekil eşleştirmesinin yapılması, son aşamada ise karışık düzensiz bileşimlerin öğrenilmesi ve tek tek kelimeleri gruplayarak anlamlı cümlelerin yapılması şeklindedir." (Tansley ve Pankhurst, 1985'ten aktaran Güneş, 1997).

1970'li yıllarda Harris tarafından geliştirilen okuma gelişim aşamaları da bu konuda ortaya koyulan örneklerden biridir:

1. Aşama: Okumaya hazır olma.
2. Aşama: Okuma edinimine başlama.
3. Aşama: Okumanın başarılması ve hızlıca gelişmesi.
4. Aşama: Temel okuma becerilerinin zenginleştirilmesi.
5. Aşama: Üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesi (Lerner, 1976'dan aktaran Güneş, 1997)

Okuma üzerine çalışan uzmanların okuma gelişim sınıflandırmaları incelenerek aşağıya okuma gelişiminin genel aşamaları sıralanmıştır:

1. İlk okuma dönemi: 4-7 yaş arasında çocuklar harfleri ve sesleri tanımaya başlarlar. Büyük harflerle kısa kelimeleri ve cümleleri okumayı öğrenirler. Bu dönem bireysel farklılıklara bağlı olarak her çocuk için farklı uzunluklarda gerçekleşebilir. Hatta bazı çocuklar bu dönemi 8-9 yaşında ancak tamamlayabilir.
2. Bağımsız okuma dönemi: 7-9 yaş arasında çocuklar daha karmaşık kelimeleri ve cümleleri okumayı öğrenirler. Kelime dağarcıkları genişler ve anlama becerileri artar.
3. Okuma tekniklerinin geliştirilmesi: 9-12 yaş arasında çocuklar okuma tekniklerini geliştirirler. Okuma hızları artar, daha karmaşık metinleri okuyabilirler. Okuma için seçici olabilirler, hoşlarına giden yazılı kaynakları okumayı tercih

edebilirler. Karmaşık metinleri okurken yönlendirmeye ve yardıma ihtiyaç duyabilirler.

4. Derin okuma dönemi: 12-15 yaş arasında gençler anlama ve yorumlama becerilerini geliştirirler. Metinleri analiz edebilme yetenekleri artar.

5. Yaratıcı okuma dönemi: 15 yaş ve sonrasında bireyler okuma deneyimlerini daha genişletir ve farklı türde metinlerle karşılaşır. Farklı bakış açıları kazanarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler.

Okuma gelişim aşamaları genellikle çocukluk döneminde başlar ve tüm yaşam boyunca devam eder. Bu aşamalar her birey için farklılık gösterebilir ve herkesin okuma gelişimi farklı hızlarda ilerleyebilir. Önemli olan sürekli olarak okuma alışkanlığını sürdürmek ve okuma becerilerini geliştirmek için çaba sarf etmektir.

Okuma becerisini kazandıktan sonra ise en önemli süreç nasıl okuduğumuzdur. Çünkü küçük yaşlarda bilgiyi dinleyerek, izleyerek veya okuyarak öğrenen bireyin, büyüdükçe öğrenme şekli daha çok okuyarak şeklinde olmaktadır. Bu yüzden okuduğunu anlamanın önemi daha da artmaktadır.

2.2. Okuduğunu Anlama

İlkokulun ilk yıllarında sırasıyla sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okumaya başlayan çocuğun okuma becerisini kazandığı kabul edilir. Fakat bazı aileler okuma becerisini kazanan çocuğun aynı zamanda okuduğunu anlama becerisini de kazandığını varsaymaktadır. Oysaki ikisi de farklı becerilerdir. Okuduğunu anlamadan okuma yapmak sadece seslendirmekten ibarettir. Bu sebeple okuma ve okuduğunu anlama beraber geliştirilmesi gereken becerilerdir.

Okumanın esas amacı okuduğumuzu anlayabilmektir. Okuduğunu anlama; okuyucunun metinle etkileşime girerek, metindeki bilgiler ile kendi ön bilgilerini ve önceki tecrübelerini birleştirmek yoluyla anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlanabilir (Pardo, 2004).

Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2021)'ya göre Türkçe dersinin genel amaçlarından biri, öğrencileri tam ve doğru anlar hâle getirmektir. Duke ve Carlisle (2001), okuduğunu

anlamanın gelişim aşamalarını iki farklı basamakta açıklamaktadır. İlk aşamada amaç alfabe bilgisini edinerek, okuma becerisini kazanmaktır. Bu aşama daima gelişme gösteren bir aşama değildir. Alfabe bilgisi belirli bir sürede öğrenilir ve sınırlıdır. Bu sebeple okuma eğitimi gören kişilerin birçoğu bu aşamayı bitirmektedir. İkinci aşama okumayı okuduğunu anlamadan farklı kılan bölümdür. Bu aşamanın sınırı yoktur. Kişinin okuma isteği ve kapasitesi doğrultusunda sonsuzdur. Bu aşamada kişi ilk aşamada öğrendiği okuma sayesinde, okuduğu her yazılı belgeden yeni bilgiler öğrenir ve yapılandırır (Duke ve Carlisle, 2001'den aktaran Çiğdemir, 2021).

Okuduğunu anlamanın geliştirilebilmesi için çok okuma yapılması gerekmektedir. Çocuklar ilgileri olan konularda okumaya teşvik edilirse, çabuk sıkılmadıkları ve okuduklarını daha ilgiyle okudukları görülebilir. Yetişkin bireyler ise kendi ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda okuyarak, okuduğunu daha rahat kavrayabilmektedir.

Okuduğunu anlama için zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak gerekir. Çünkü okuyucu okuduğu metindeki kelimelerin anlamını bilmezse metnin anlamını çıkarmakta da zorlanacaktır. Çok sayıda kelime bilgisine sahip olmak da tek başına yeterli değildir. Okuyucu çıkarıma dayalı anlam kurma becerisini kazanmış olmalıdır. Kendi deneyim ve bilgileriyle okuduğu metindeki bilgileri birleştirip yeni anlamlar oluşturmalıdır. Bu süreç metni anlamca zenginleştirme sürecidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

Okuduğunu anlama becerisi fiziksel ve zihinsel kapsamı olan karışık bir süreçtir. Bu sürecin fayda verecek şekilde uygulanabilmesi için isteklendirme, sözcük hazinesi, metin bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma stratejileri gibi becerilerin birbirleriyle alakalı olarak kullanılması gereklidir (Tompkins, 2010'dan aktaran Bayar, 2022).

Bir okuyucu, okuduğu bir yazılı kaynağın analiz ve sentezini yapabiliyorsa, kendine ait cümlelerle anlatabiliyor ve yorumlayabiliyorsa okuduğunu kavramış demektir. Okuduğu metni anlayan okuyucu; metinden çıkardığı fikirleri, benzer fikirlerle mukayese edebilmeli, bilmediği kelimelerin anlamını metni okurken sezgileriyle öngörebilmeli, metin ve yazarıyla ilgili bir fikre ulaşabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

2.2.1. Okuduğunu Anlama ve Metinler

Okuduğunu anlamayla ilgili en önemli etmenlerden birisi de metinlerdir. Metin, okuma ve okuduğunu anlama sürecinin en temel aracıdır. Bu sebeple öğrencilerin nitelikli ve doğru metinlerle karşılaşması gerekmektedir. Bundan dolayı metinlerin özellikleri göz ardı edilmemelidir. Bu özellikler ise metnin türü ve güçlük düzeyidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

2.2.1.1. Metin Türleri

Türkçe öğretim programına göre öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türünde olmak üzere üç tür metinden söz edilir. Metin türlerini iyi bilmek ve o metin türüne göre okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek önemlidir. Hikâye edici metinlerin anlaşılması diğer türlere göre daha kolay olmaktadır. Çünkü çocuklar okumaya başladığı ilk yıllardan itibaren en çok bu tür metinlerle karşılaşmaktadır. Hikâye edici metinlerde anlama çalışması yapılırken daha çok hikâye unsurları üzerinde yoğunlaşılır. Kahramanlar, olay, zaman, mekân, olayın çözümü, ana fikir gibi unsurlarla çalışmalar yapılır. Bilgilendirici metinler, içerisinde kavram ve bilgi barındırdığı için anlaşılması daha zor metinlerdir. Öğrencilerin ilk defa karşılaşması muhtemel kelimeler bulunacaktır. Metin içerisinde anlam tahmin ettirme yapılabilir. Daha sonra bilgilendirici metin yapılarından yararlanarak betimleme, neden-sonuç ilişkisi, kronolojik sıralama, problem çözme gibi yapılara uygun sorular sorarak stratejiler uygulanmalıdır. Şiir yapısı nedeniyle az kelimeyle çok anlam ifade eder. Şiirde duygu aktarımı daha baskındır. Bu sebeple şiirin duygusunu anlamaya çalışmalı, şairin gözüyle, hissettikleriyle okumaya çalışmalı ve anlamalıyız (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

2.2.1.2. Metnin Güçlük Düzeyi

Metin; yazar tarafından kullanılan dil ve anlatım, okuyucunun yaşına uygun olmayan metin özellikleri barındırmaması gibi sebepler yüzünden zor bir metin olarak tarif edilebilir. Bu durumda okuyucu bu metni okumakta güçlük çekecektir.

Okuduğunu anlama sürecinde metinden kaynaklı olumsuzlukları önlemek gerekir. Okuyucuya uygun nitelikte olan metinlerle çalışmalar yapmak gerekir. Öğrencilerin seviyesinden çok yukarıda olan metinlerle çalışmak, öz güvenlerini kaybetmelerine, seviyelerinin çok altında metinlerle çalışmak da sıkılmalarına sebep olabilir. Bu sebeple bu denge iyi kurulmalıdır. Okumaya geçilen ilk yıllarda hikâye edici metinler ve şiirler tercih edilmeli, ilerleyen sınıflarda ise bilgilendirici metinlerde dâhil edilmelidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

Okuduğunu anlama çalışmaları için okullarda öğretmenlerimizin en çok kullandığı materyal Millî Eğitim Bakanlığımızın öğrencilerimize dağıttığı kitaplardır. Bu kitapların Türkçe Öğretim Programında belirtilen kurallara göre yazılması hedeflenir ve incelenerek ders kitabı olarak okutulmasına karar verilir. Burada belirlenen kurallardan birisi de metinlerin öğrencilerin gelişim ve seviyelerine uygun olması şartıdır. Çünkü çocukların seviyelerine uygun metinler ilgi ve isteklerini artıracak, okuduğunu anlama seviyelerini yükseltecektir. Tanış, Çakmak ve Aksu (2023) yaptıkları araştırmada ilkokullarda tüm sınıf seviyelerinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik seviyelerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kolay ve orta seviyede olduklarını bulmuşlardır. Metin türleri yönünden ise, hikâye edici ve şiir düzeyindeki metinlerin genelde kolay seviyede olduğu, bilgilendirici metinlerin ise orta seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da gösteriyor ki Millî Eğitim Bakanlığı ilkokul Türkçe ders kitapları metin güçlük düzeyi yönünden öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.

2.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin okuduğunu anlamasına yardımcı olan ve akademik başarılarının artmasını sağlayan bilişsel araçlardan biridir. Bu stratejilerin esas amacı öğrencilerin metni anlamasına yardımcı olmaktır. Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin okuma sürecinde etkin olmalarını ve öğrendiklerini kendi bilgileriyle sentezlemelerine imkân veren stratejilerdir. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanıldığı gibi, okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler de

vardır. Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler öğrenciyi aktif konumda tutan stratejiler olduğu için daha etkili olduğu görülebilir (Çapoğlu, 2021).

Eğitim sürecinde bilgilerin birçoğunun okuma yoluyla edinildiğini bilen araştırmacılar, okuma eğitime yön verebilmek, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve okuduklarını anlamalarını daha iyi düzeyde sağlamak amacıyla birçok strateji ve teknik geliştirmişler, denemişler ve önermişlerdir. Bu stratejilerin bazıları okuma öncesinde, bazıları okuma sırasında, bazıları okuma sonunda olabildiği gibi bazıları da tüm okuma sürecini kapsamaktadır. Bu stratejilerin amacı bilgilerin daha kalıcı olması ve daha kolay hatırlanmasını sağlamaktır. Anlama stratejilerinin kullanımında ilk zihin etkinliklerinden birisi tahmin etmedir (Arı, 2014). Tahmin yapmayı sürekli kullanan okuyucular iyi okuyuculardır. Bu tarz okuyucular için okuma bir nevi tahminlerde bulunma ve tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmedir (Akyol, 2021).

İyi okuyucu okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilen hatta birçok stratejiyi birlikte kullanabilen okuyucudur. Çünkü kendi bilişsel farkındalıklarına uygun stratejileri bilir (Akyol, 2006).

Akyol (2006) okuma sürecindeki etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

- a) Metne göz gezdirme
- b) Okumanın amacını belirleme
- c) Ön bilgileri hatırlama
- d) Görsel öge ve başlıktan hareketle metnin konusu hakkında tahminler yapma

2- Okuma Esnasındaki Etkinlikler

- a) Akıcı okuma
- b) Metni anlama durumunu kontrol etme
- c) Yardımcı stratejileri kullanma
- d) İrdeleme
- e) Not alma

3- Okuma Sonrasındaki Etkinlikler

- a) Özetleme yapma

- b) Metindeki bilgilerden sentezler yapma
- c) Çözümlemeler yapma
- d) Metnin ana ve yardımcı düşünceleri belirleme
- e) Kavram haritaları, grafik, tablo vs. oluşturma
- f) Sorular sorma, oluşturma ve yanıtlama
- g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama (Akyol, 2006).

Okuduğunu anlama sürecinde strateji kullanan okuyucular bu stratejilerden bazı faydalar sağlarlar. Bu faydalar:

- Okuyucunun daha bilinçli olmasını sağlar. Kendini tanır. Okuma sürecinde amaçlarının, yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının farkına varır.
- Okuma sürecine aktif olarak katılımını sağlar.
- Motivasyonları artar ve daha ilgiyle okurlar.
- Okuyucunun okuma sürecini planlamasına ve gereken zamanlarda düzenleme yapmasına olanak verir.
- Strateji kullanan okuyucuların odaklanma süresi artar ve dikkatini daha rahat toplar.
- Metin okuma sürecinde daha iyi anlayabilmek için metin dışı bilgi ve tecrübelerini anlam kurma sürecinde kullanmayı bilir.
- Okuma ve anlam kurma sürecinde düşünme biçimini biçimlendirmeyi ve geliştirmeyi öğrenir.
- Strateji kullanan okuyucular kendi başına öğrenmeyi ve anlamayı öğrenirler (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

2.2.3. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Okuduğunu anlamayı değerlendirme okumanın en önemli boyutudur. Beyinde neler olduğunu izlemek mümkün olmadığı için okuduğunu anlamada tüm ölçümler dolaylıdır. Anlamanın ölçülmesi ürüne veya sürece bakılarak yapılabilir. Sürece dayalı ölçümlerde anlama, okuma esnasında yapılan ölçümlere dayanır. En çok kullanılan sürece dayalı ölçme yöntemi boşluk doldurma şeklindedir. Ürüne dayalı ölçümler ise metin okuyucu tarafından okunduktan sonra yapılır. Ürüne dayalı ölçümler okunanı anlatma ya da soru-

cevap yöntemleri ile ölçülebilir. Soru-cevap yöntemi de kendi içerisinde; çoktan seçmeli sorular, klasik sorular ve doğru-yanlış türü sorular olmak üzere üçe ayrılır (Akyol, 2020).

Bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi ölçümü, ürüne dayalı ölçümlerden çoktan seçmeli test kullanılarak yapılmıştır.

2.3. Akıcı Okuma

Okuma sürecinde esas olan metnin akıcı okunmasıdır. Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, heceleme, geri dönüşler, gereksiz duruşlar ve kelime tekrarı yapmadan, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2006).

Okuma, metinden gelen bilgi ile okuyucunun sahip olduğu bilginin anlam üretmek için birlikte hareket ettiği bir süreçtir. İyi okuyucular, metindeki bilgilerle hâlihazırdaki bilgilerini ustalıkla birleştirir. Ancak olgunlaşmamış okuyucular ya harf harf ya da kelime kelime okuyacakları için konu hakkında çok fazla çıkarımda bulunamayacaklarından sahip oldukları bilgiye çok fazla güvenebilirler. Akıcı okuyamayan bu çocuklar kelimeyi doğru çıkarmaya odaklandıkları için anlamını gözden kaçırabilirler. Hatta okumaya çalıştıkları kelimeyi başka kelimelere benzeterek kelimenin devamını tahmin yoluna gidebilir ve farklı bir kelime söyleyebilirler. Bu şekilde de okudukları metnin anlamından uzaklaşmış olurlar (Anderson ve diğerleri, 1985). Bu sebeple okuyucuların okumayı öğrenmelerinin yanında anlam kurmalarını sağlayabilmek için akıcı okumayı da kavramış olmaları gerekir. Akıcı okumayı sağlayabilmek için okumanın belirli bir hızın üzerinde olması gerekir.

2.3.1. Okuma Hızı ve Ölçme

Hızlı okuma yüzeysel bir okuma değildir. Tam aksine anlayarak ve zihinde yapılandırarak okumadır. Hızlı okumayı değerlendirmek için kullanılan ölçütler; hız, anlama ve zihinde yapılandırmadır (Güneş, 2015).

Metinleri daha hızlı anlamak ve işlemek için hızlı okumaya ihtiyaç duyarız. Çeşitli teknikler kullanarak bu beceriyi geliştirebilmek mümkündür. Bu tekniklerin başlıcaları göz gezdirme, kelime gruplarına yoğunlaşma, göz hareketlerini en uygun hâle getirme ve

zihinsel odaklanmadır. Hızlı okuma metinleri hızlıca tarama imkânının yanında anlama ve hatırlama yeteneklerini de artırır. Fakat hızlı okuma yaparken metnin anlama seviyesini düşürmemek önemlidir. Dengeli bir şekilde yapılan hızlı okumayla anlama hızı da dengeli şekilde artırılabilir.

Okuma hızlarını belirleme amacıyla yapılan ilk araştırmalarda öğrencilerin sesli ve sessiz okuma verileri mevcuttur. Huey (1908), 20 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin 1 dakikada sesli okumayla 216-276 kelime arası okuduğunu, sessiz okumayla ise en fazla 336 kelime okuduğunu tespit etmiştir. Woodworth (1954), dilin gelişmesi için gerekli olan kas süreçlerine tabi olduğundan, sesli okumanın zorunlu olarak sınırlı olduğu gerçeğinin altını çizmiştir. Bu sebeple çocuklarda sessiz okumanın üstünlüğü erken yaşlarda görülebilir. Durrell (1940), 9 yaşındaki çocukların 1 dakikada sesli okumayla 110 kelime, sessiz okumayla da 125 kelime okuduklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmada ise 8 yaşındaki öğrencilerin 1 dakikada sesli okumayla 69 kelime, sessiz okumayla 79 kelime okudukları belirlenmiştir (Leroy- Boussion, 1964).

Okuma hızını ölçmek için kelime ve harf okuma ölçekleri şeklinde ölçekler mevcuttur. Okuma hızının kelime sayısı hesaplanarak ölçülmesi, harfleri sayarak ölçmeye göre nispeten daha kolay bir yöntemdir. Dezavantajı ise, kelimelerin uzunluk farklılıkları kelime sayısına göre okuma hızını belirlemede harf ölçeği kadar net sonuçlar vermeyebilir. Kelime sayısına göre okuma hızı tespit edilirken, bireyin daha önce okumadığı varsayılan bir metinden bir dakika süreyle okuduğu kelimeler sayılır. Okurken hatalı okuduğu kelimeler bu sayıdan düşülür ve bireyin okuma hızı tespit edilmiş olur.

Sesli okuma hızı akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi yönünden ilkökul ve ortaokul seviyesinde büyük önem arz etmektedir. Sesli okumada gözün kelimeyi görüp seslendirmesi arasında saniyenin dörtte biri kadar süre geçmektedir. Bu ölçüye göre; 1. sınıf öğrencilerinin yıl sonunda dakikada 60 kelime, 2. sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, 3. sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime ve 4. sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime okuması beklenmektedir. Fakat bu sayılar ortalama üç heceli sözcüklerden oluşan metinler için geçerlidir. Sözcüklerin hece ve harf sayıları değiştikçe okunan kelime sayısında da farklılıklar olabilir. Bu duruma dikkat etmek gerekir (Güneş, 2009).

2.3.2. Hızlı Okumanın Engelleri

Günümüzde hızlı okumanın önemi giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre bilginin yenilenme hızının 2002 yıllarında 39 günde, 1999'da 3 ayda, 1980 yılında 2,5 yılda ve 1940'lı yıllarda 500 yılda gerçekleştiği görülmektedir. Lakin günümüzde bilginin yenilenme hızının saatlere, hatta dakikalara düştüğü ortaya çıkmıştır. Bu şekilde sürekli bilginin yenilendiği düşünülürse tüm meslek gruplarının ve öğrencilerin önceki yıllara göre daha fazla okuması gerekmektedir. Hatta bir de ülkemizde öğrencilerin liselere, üniversiteye veya işe girerken birtakım sınavlara girmesi gerektiği düşünülünce mecburen daha hızlı okuyup, daha hızlı düşünüp cevaplaması ve yarışta olduğu kişileri geçmesi gerekmektedir (Kırkkılıç, 2014).

İşte bu kadar önemli olan hızlı okumayı etkileyen bazı engeller vardır. Aşağıda bu engellere değinilmiştir:

a) Kelimelerin Tek Tek Okunması

Okuyucular genellikle sözcüklere tek tek bakarak okurlar. Fakat hızlı okuma becerisi gelişmiş bir kişi aynı anda birden fazla kelimeyi görüp okuyabilir. Bu kişiler görüş genişliğini artırıp kullanabilen okuyuculardır. Okuyucuların fizyolojik bir engeli olmamasına rağmen sözcükleri tek tek okumasının sebepleri; sürekli okuma alışkanlığı kazanmama, kelime dağarcığının yetersiz olması, görüş aralığını yeterince genişletmeme ve konsantrasyon eksikliği sebebiyle okunan materyale odaklanamama şeklinde sıralanabilir (Kırkkılıç, 2014). Metindeki kelimelerin tek tek okunması okuma hızının düşmesine sebep olacak ve aynı zamanda metni anlamayı zorlaştıracaktır. Çünkü kelimeler arasında düzgün bir bağ kurulamayınca cümlelerin bütün anlamına ulaşmak güçleşecektir. Bu şekilde kelimeleri tek tek okuyan çocuklar cümlelerin anlamını da kaçırabilecekleri için okumaktan keyif almayacaklardır (Taşkaya, 2019).

b) Geriye Dönüşler Yapma

Yavaş okuyucular okuma esnasında sık sık hayale dalarlar. Bu sebeple okudukları metnin anlamını kaçırdıklarında duraksama veya geriye dönme yaparlar. Bu durum da okuma hızının düşmesine ve odaklanma sorunu yaşamasına sebep olur (Kırkkılıç, 2014).

Geri dönüşler okuyucuya çok zaman kaybettirmektedir. Geri dönüşlerde aynı kelime hatta aynı cümle defalarca okunmakta, daha çok enerji harcanmakta ve zaman kaybı yaşanmaktadır. Okuduğu kelimeyi anlayamadığını düşünen ya da kelimeyi doğrulamak isteyen okuyucu sık sık geri dönüşler yaparak kelimeyi ve cümleyi tekrar okuyarak anlamaya çalışmaktadır. Bu tip geri dönüşler tam tersine okuma ve anlama sürecini bozmaktadır. Geriye dönen göz önce doğrulamak istediği kelimeyi bulmaya çalışmakta, sonra satırlar üzerinde bir ileri bir geri gitmektedir. Bu durum da kelimelerin rastgele okunmasına ve anlam zincirinin kopmasına sebep olmaktadır. Araştırmalara göre geri dönüş hareketleri ilköğretim öğrencilerinde %70 civarındadır. Bu durum lise öğrencilerinde %50, üniversite öğrencilerinde %35 civarında olmaktadır. Diğer bir ifadeyle 100 kelimelik bir metnin ilköğretim öğrencileri 70 kelimesini, lise öğrencileri 50 kelimesini, üniversite öğrencileri ise 35 kelimesini geriye dönerek birden fazla kez okumaktadır. Geri dönüşler gözün gereksiz hareketlerini artırmakta ve satırlar üzerinde boş gezinmelere sebep olmaktadır. Araştırmalara göre geri dönüş nedenleri okuyucudan kaynaklı, metinlerden kaynaklı ve ortamdan kaynaklı olmak üzere üç ayrı başlıkta toplanmıştır. Okuyucudan kaynaklı geri dönüşler genellikle; okuyucunun kelime ya da harfi karıştırması sebebiyle veya metni çok iyi anlama çabası ile aynı yeri geri dönüp tekrar okuma alışkanlığından kaynaklanmaktadır. Metinden kaynaklı geri dönüşler ise; metnin zor olması, alışılmadık teknik terimler sebebiyle metnin anlaşılması veya kitaplardaki harf, kelime vb. basım hataları nedeniyle yapılan, geri dönüp tekrar okuma isteğinden kaynaklanmaktadır. Ortamdan kaynaklanan geri dönüşlerde de gürültü, ses, ışık, ısı, oksijen miktarı, oturma şekli, sosyal sebepler vb. nedeniyle olmaktadır (Güneş, 2015).

c) Dudakların Kıpırdatılması

Dudak kıpırdatmak fiziki, göz gezdirerek okuma ise zihinsel bir eylemdir. Zihnimiz konuşmaya nispeten 3-4 kat daha hızlıdır. Yani düşünce eylemi seslendirerek okuma eyleminden çok daha hızlıdır. Bu yüzden hızlı okumada sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı olmamızı sağlar. Sesli okumada göz, dil, dudak, ses telleri, nefes ve kulak etkileşim halindedir. Dikkatimiz birçok şeyin üstüne yoğunlaşacağından bir süre sonra kendi sesimiz bile bizi yorabilir. Sessiz okumada ise göz ve beyin üzerine yoğunlaşıldığından daha hızlı okuma gerçekleşecektir (Kırkkılıç, 2014). Sessiz okumada göz dışında diğer organlar ve vücudun diğer bölümleri hareket ettirilmez. Ancak bazı çocuklar dudaklarını kıpırdatarak yani mırıldanarak okurlar. Sessiz okumada bu şekilde

mırıldanarak okuma anlamayı zorlaştırır. Tam bir anlama sağlanamaz (Güneş, 1997). İlkokulun ilk üç yılında dudak kıpırdatma davranışları daha sık görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe sessiz okuma becerisi artmaktadır (Akyol, 2020). Yeni bir okuma türüyle tanışan çocuklar sesli okumadaki alışkanlıklarını sessiz okumaya taşıyabilir. Bu nedenle de sessiz okumada kısık sesle de olsa seslendirme devam edebilir. Bu durumun çok uzun sürmemesi ve alışkanlık haline gelmeden önlenmesi gerekir (Taşkaya, 2019).

d) Dilin Ağız İçinde Oynatılması

Sessiz okuma sırasında ağızımızdan ses çıkmasa bile bazen dilimiz konuşur gibi hareket edebilir. Bunu engellemek için ağızımıza bir kalem sıkıştırabilir ya da dilimizi ağız tavanımıza yapıştırarak okuma yapabiliriz (Kırkkılıç, 2014).

e) Parmakla Takip Ederek Okuma

Bazı okuyucular metni okurken okuduğu kelimeyi parmakla takip etmekte, bu sebeple tek kelimeye odaklanmaktadır. Ayrıca parmağını ilerletmek için beynine komut vererek okuma esnasında beynine ikinci bir iş yaptırarak beynin okumaya yoğunlaşmasını engellemektedir. Parmakla takip etme alışkanlığından vazgeçilirse okuma hızının artacağı görülecektir (Kırkkılıç, 2014). Okuyacağı yeri kaybedeceğini düşünen öğrenciler genellikle parmakla takip etme yolunu tercih etmektedir. Okumanın ilk yıllarında sıklıkla görülen bu durum, ilerleyen yıllarda azalmakta ve yok olmaktadır. Parmakla takip öğrencinin okumasını yavaşlatacağı için istenilen bir durum değildir. Ancak bazı öğrenciler okurken okuduğu yeri kaybedebilir. Bu durumda öğretmenler kalemle ya da parmakla takip etme yolunu tercih edebilir. Bu tip öğrenciler sürekli gözetlenmeli ve parmakla takip etme alışkanlık haline dönüşmeden vazgeçirilmelidir (Taşkaya, 2019).

f) Doğru Nefes Alıp Vermeme

Okuma sırasında nefes alışverişinin düzgün olması gerekmektedir. Yanlış alınıp verilen nefes de okumayı yavaşlatır. Hızlı okuma endişesi taşıyan okuyucu heyecanlanıp nefesini kontrol edemeyebilir. Bu durumda nefes egzersizleri yaparak kendini rahatlatmalı ve kontrol edebilmelidir. Ayrıca metni okurken noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir. Noktalama işaretlerinde alınan nefesler de okuma hızımızın daha iyi olmasını sağlayacaktır (Kırkkılıç, 2014). Bir okumanın akışı; süre, hız, ritim ve akıcılık gibi unsurları içerir. Bu sebeple öğrencilerin okurken duraklamalar veya durmalar yapması okuma hatasıdır. Gereksiz yere yapılan duraklamalar okuyucunun ve dinleyicinin anlamı kaçırmasına sebep

olur. Bu sebeple okumada gereksiz yapılan duraklamalar önlenmelidir. Öğrencilerin yanlış duraklama yapmalarının en büyük sebebi nefesini doğru kullanamamalarından ya da nerede duracaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Noktalama işaretlerini yeterince tanımayan öğrencilerin yanlış duraklama yapmaları olasıdır. Bu sebeple nefes egzersizleri ve noktalama işaretlerinin öğrenilmesi önemlidir (Taşkaya, 2019).

g) Daha İyi Anlayabilmek İçin Metnin Yavaş Okunması Gerektiği İnancı

Bazı okuyucular bu duruma inanmakta ve daha yavaş okuyarak daha iyi anladığını düşünmektedir. Aslında işin özü yavaş okuyan okuyucu bazen hayallere dalmakta ya da okurken ilgisini başka nesneler çekebilmektedir. Beyin dış uyarıcılara çabuk kanmakta ve ilgisini kaybedebilmektedir. Bu durumda yavaş okuyan okuyucu daha az okumakta ve okuduğunu da daha az anlamaktadır. Normal akıcı bir hızda okuyan okuyucu tüm ilgisini okuduğu metne vereceği için ilgisi daha az dağılmakta, daha çok okuyabilmekte ve okuduğunu daha yüksek seviyede anlamaktadır. Aşırı hızda okuyan okuyucu da okuma hataları yapmakta ve okuduğunu anlamakta zorlanmaktadır (Kırkkılıç, 2014).

h) Okunan Her Şeyi Anlama ve Akılda Tutma Zannı

Ansiklopediler, ilmiyal kitapları ve benzeri bazı kitaplar hariç okuduğumuz kitaplardaki önemli kısımlar %25-50 arasında değişen orandadır. Dört, beş cümlelik bir paragrafın ana fikrini bir cümle oluşturabilir. Bir metnin giriş kısmında konunun ne ile ilgili olduğu açıklanır. Gelişme bölümünde açıklamalarla ispatlanır. Sonuç bölümünde de konunun özü ana fikri belirtilir. Hatta başlık da konunun içeriğiyle ilgili ipucu verir. Okuma yaparken buralara odaklanmak okuduğumuzu anlamamızı daha kolaylaştırır. Çünkü insan yapı olarak okuduğu her şeyi aklında tutmaya müsait değildir. Okuduklarımızın ilk seferde sadece %10-20'sini aklımızda tutabiliriz. Okuma dinlemeyle birlikte gerçekleştirilirse bu oran %30-40 seviyelerine çıkmaktadır. Okunan konuyu anlatmak, üzerine düşünmek, sorgulamak, hatta yorumlar yapmak ise okuduğumuzun %90'lara kadar aklımızda kalmasını sağlayacaktır. Bu sebeple bir kez okumayla tüm okuduklarımızın aklımızda kalmasını beklemek endişesiyle okuma yaparsak okuma hızımız düşer ve okuduğumuzu anlama oranımız da azalır (Kırkkılıç, 2014).

i) Dikkatin Dağılması

Dikkatimizi fizyolojik, psikolojik sebeplerle veya çevre şartları sebebiyle tam toparlayamayabiliriz. Aşırı yorgun, uykusuz, aç veya aşırı tok, bedensel bir rahatsızlık

içinde okumaya başladığımızda dikkatimizi toplamamız pek mümkün değildir. Ayrıca heyecan, moral bozukluğu, endişe, stres içerisinde okunan metinleri de akıcı hızda okumamız ve okuduğumuzu anlamamız da pek mümkün olmayacaktır. Okumayı genellikle kendimize ait olan çalışma odasında yapmaya özen göstermemiz gerekir. Ayrıca yine okuma için masa başı tercih edilmelidir. Bu şekilde beyin okumaya uyarılacağı için daha fazla odaklanacaktır. Aile bireylerinin olduğu odalarda okuma yapmak dikkat dağıtıcı etkenlerle karşılaşmamıza sebep olacaktır. Sessiz, uygun ışıklı bir odada yapılan okuma her zaman daha akıcı bir hızda olacak ve okuduğumuzu anlamak daha kolay olacaktır (Kırkkılıç, 2014).

j) Göz Alışkanlığının Yetersizliği

Hızlı okuma yapmada gözlerin daha hızlı sekmeler yapması gerekir. Görüş genişliğini artırıcı egzersizler yapılmalı ve gözler buna alışkan ve yatkın hale getirilmelidir. Görüş genişliği çalışmalarında süreklilik esastır. Çalışmaya ara verilince okuma hızında yavaşlama meydana geldiği görülür. Görüş genişliğini artırma çalışmaları sırasında ilk seferlerde zorlanmalar yaşanabilir. Zamanla gözlerin alışmasıyla daha geniş sıçramalar yaparak bir cümleyi rahatlıkla tek seferde görme yeteneği kazanılabilir (Kırkkılıç, 2014).

k) Motivasyon Eksikliği

Okuma için bir amacın olması okuyucu güdülemek için en önemli unsurdur. Okuyucu okumayı günlük işlerinden birisi gibi görmeli, en iyi ve en faydalı vakit geçirme aracı olarak okumayı tercih ettiğini kendisine kabul ettirmelidir. Okuyarak bir işi başarma ya da kendini ayrıcalıklı hissetme gibi hedefler koyarak kendini motive etmelidir. Sürekli bu şekilde kendini motive eden okuyucu beynini de okumaya hazır hale getirmiş olacaktır (Kırkkılıç, 2014). Çocukluk döneminden itibaren ailede kendisine kitap okunan ve aile bireylerini kitap okurken gören çocuklar genellikle okumayı bir ihtiyaç olarak kabul etmektedir. Okulda öğretmenleri ve arkadaşları evde de aile bireyleri çocukların okuma alışkanlığı ve motivasyonu kazanmasında, okumayı ihtiyaç hissederek okumaya odaklanmasında ve okuduğundan keyif almasında belirleyicidir (Kardaş, 2020).

l) Okuma Hızının Değişmeyeceği İnancı

Hızlı okuma eğitimi almadan da okuma hızımızın değiştiğini kabul etmemiz gerekir. Bunun en basit örneği ilkokuldaki bir çocuğun okuma hızıyla üniversitedeki bir gencin okuma hızının aynı olmamasıdır. İnsan yapısı gereği üzerine düşülen ve çalışılan her

konuda kendini geliştirme yeteneğine sahiptir. Bunu sporculardan da görmemiz mümkündür. Planlı ve kararlı bir şekilde çalışan sporcu sürekli kendini geliştirir, eğer çalışmasını aksatırsa performansında gerileme görülecektir. Okuma hızında da durum bu şekildedir. Okumaya uzun süreli ara verildiği anda okuma hızı düşecektir. Bu sebeple okuma hızımızın okudukça gelişeceği inancıyla okumaya devam etmemiz gerekmektedir (Kırkılıç, 2014).

m) Pasif Okuma

Metni neden okuduğumuzu bilmeden ve düşünmeden sadece bakışlarımızın satırların üzerinden akıp giderek yapılan okumaya pasif okuma denir. Bu şekilde yapılan okumayla bilgi kazanımı yok denecek kadar azdır. Okuyacağımız metni ne amaçla okuyacağımızı bilmeli, okumadan önce başlığına, kitabın içindekiler kısmına, varsa kısa özetine göz atarak okumaya hazır hale gelebiliriz. Okuyacağımız metnin amacımıza uygunluğu bilirse, okurken metnin ana fikrini kendi fikirlerimizle sentezler ve bilgilerin zihnimizde uzun süre kalıcılığını sağlamış oluruz (Kırkılıç, 2014). Eğer okuyucu okumaya yeterince hazır değilse, okuma sırasında elde olmayan sebeplerle zihnini meşgul eden iç konuşmalar ya da düş kurmalar yaşayabilir. Bu tür verimsiz okumalarla zaman öldürmek yerine okuyucu okumaya ara vermeli, okuma amacını hatırlamalı ve zihnini tekrar topladıktan sonra okumaya başlaması okuduğunu anlaması bakımından önemli ve gereklidir (Kardaş, 2020)

n) Kelime Hazinesinin Sınırlı Olması ve Kelimelere Takılma

Kelime hazinesi geniş okuyucu okumayı alışkanlık haline getirmiş okuyucudur. Böyle bir okuyucunun okuma hızının yüksek olması muhtemeldir. Çünkü kelime hazinesi sınırlı kişiler okuma yaparken bilmediği kelimelere takılmakta ve cümleyi anlayamadığı için okuma hızı düşmektedir. Oysaki okurken anlamını bilmediğimiz kelimeye bir işaret koyarak ilerlemek ve okumayı bitirdikten sonra kelimenin anlamını metinden tahmin etmeye çalışmak gerekir. Oradan çıkarımda bulunulamıyorsa sözlük yardımıyla kelimenin anlamı öğrenilebilir (Kırkılıç, 2014). Geriye dönüp tekrar okuyunca anlayacağını düşünen ya da anlamadığını zannederek tekrar okumak isteyen okuyucu zaman kaybı yaşayacaktır. Okumadaki bu yanlış alışkanlık, okuyucunun kelimeyi anladığı halde kendine güvensizlik, tereddüt ve bir daha okursam daha iyi anlarım gibi bazı engellerden meydana gelmektedir (Gülerer ve Batur, 2005).

o) Yanlış Oturma Pozisyonu

Okuma esnasında yüzükoyun ya da sırt üstü uzanarak okumak zamanla yorgunluk sebebiyle uykuyu getireceği için yanlış okuma pozisyonlarındanndır. Ayrıca otururken bacakları uzatılarak aşırı rahat durumda da rehavete kapılıp okuma bırakılabilir. Masada çalışma pozisyonunda ayaklar 90 derecelik açıyla duracak şekilde okumak en uygun olanıdır. Sırtı dayama yeri ne çok sert ne de çok yumuşak olmalıdır. Kolları dirseklerden masaya dayayarak okumak da yorgunluk vereceği için, dik pozisyonda oturup, ellerden en az biri masanın üzerinde olacak şekilde okuma yapılmalıdır (Kırkkılıç, 2014).

p) Plansız Okuma

Okumaya başlamadan önce hangi amaçla okuma yapılacağı ve ne kadar süre okuma yapılacağı tespit edilmelidir. Okuma materyalindeki bilgi yoğunluğuna göre hangi hızda okunacağı belirlenmelidir. Son olarak hangi hızlı okuma stratejisinin (tam okuma, seçmeli okuma, kaymağını alma, göz gezdirme, yerini bulma vb.) kullanılacağı belirlenmelidir (Kırkkılıç, 2014).

2.3.3. Hızlı Okumanın Faydaları

Hızlı okuyucu kısa zamanda daha fazla okuma şansına sahiptir. Bu sebeple daha fazla bilgiye ulaşabilir. Daha fazla bilgiye ulaşmak başarı grafiğini de yükseltecektir. Başarı grafiği yükselen okuyucunun okuma isteği daha da artacaktır. Ayrıca okuyucunun elinde birkaç günde bir yeni kitap olması onu ayrıcalıklı kılacaktır. Ayrıcalıklı olma vasfına sahip kişilerin de kendine olan güveninin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hızlı okuyucu daha fazla okuyacağı için anlama ve öğrenme kapasitesi artar. Sürekli okuyan, okuduklarını anlamaya çalışan ve yorumlayan bireyler dünyaya pek çok pencereden ve başkalarının gözünden de bakma fırsatı yakalamış olurlar. Geçmişte öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendiklerini kullanarak yeni anlamlar ortaya çıkarırlar. Hızlı okumanın bir diğer faydası da sınavlarda kısa sürede daha fazla soru cevaplamaya olanak sağlamasıdır. Rakiplerinden daha fazla soru cevaplayacak kişiler doğal olarak önlerine geçme şansına sahip olacaktır. Hızlı okuyan bireyin kelime hazinesi genişler. Okuma esnasında anlamını bilmediği kelimenin anlamını cümle içerisinde çıkaramazsa okuması bittikten sonra sözlüğe bakmak kaydıyla anlamını öğrenebilir. Yani öğrenci kelimeyi birkaç defa konuşmasında

kullandıktan sonra da artık o kelime onun beyrinde kaydedilmiş hale gelecektir (Kırkılıç, 2014).

2.4. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Unsurlar

Okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi konusunda birtakım ön şartlar söz konusudur. Okuduğunu anlama becerisi iyi bir okuma eğitiminin son aşaması olarak oluşmaktadır. Bu sebeple, okuma eğitiminin ilk basamağı olan ilkokuldan başlayarak öğrencilere yetkin bir okuma eğitimi verilmelidir (Çakmak, 2022).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi için bazı ön kazanımlara gerek duyulmaktadır. Okuma etkinliğinin ilk basamağını meydana getiren ilk okuma yazma ve bunlarla ilişkili ana becerilerin (kelimeyi tanıma, doğru okuma vb.) kazanılmış olması gereklidir. Kısacası okuma güçlüklerinin olmaması gereklidir (Çakmak, 2022). Sesleri doğru tanıma ve analiz etme, okuduğunu anlama, akıcı okuma, yeteri kadar sözcük bilme gibi gerekli okuma becerilerinden bir veya birkaçının edinilmemesi sebebiyle okuyucunun okuma esnasında karşılaştığı zorluklar okuma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır (Özsoy, 1984'ten aktaran Dağ, 2010, s.64).

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen etmenlerden birisi de sözcüğü tanıyamamadır (Hall, Bowman ve Myers, 1999). Okuduğu sözcüğün anlamını bilmeyen çocuk, sormalı ya da araştırmalıdır. Çocuklara metin içerisinde anlam çıkarma yolları ve sözlük kullanma metotları öğretilmelidir. Okuduğu kelimenin anlamını bilmeyen ve araştırmayan çocuk okuduğunu anlamayacak ve bir süre sonra okumaktan sıkılacaktır. Bu durumu önlemek için küçük yaşlarda çocuklara bu önemli alışkanlıklar kazandırılabilir. Daha okumaya başlamadan kitaplarla tanışan çocukların ilerleyen yaşlarda okuma alışkanlıklarının, kelime dağarcığının, merak duygularının, girişimciliklerinin, problem çözme becerilerinin artarak devam ettiği görülmüştür (Beck ve McKeown, 2001; Sharif, Ozuah, Dinkevich ve Mulvihill, 2003).

“Çocukları okuma becerisi açısından eşit hale getirmenin tek yolu hiçbirine okuma öğretmemektir” (Bond vd., 1994, s.15). Bond ve arkadaşlarının bu tespiti aslında hepimiz tarafından bilinen bir durumu basit ve güzel bir şekilde ortaya koymaktadır. Bireysel farklılıklarla dünyaya gelen bireylerin, yaşamları boyunca yapacakları davranışlarında da

bu farklılıkların görülmesi son derece doğal hatta olması gerektir. Öğretmenler çocukları bireysel farklılıklarına göre değerlendirip, fiziksel imkânları elverdiği ölçüde derslerini onların ihtiyaçlarına göre ayarlar. Günümüzdeki çocukların bireysel öğretim ihtiyaçlarının önceki yıllara göre farklılaştığı ve öğretmenlerimizin de bu duruma ayak uydurarak bireysel farklılıklara uygun birçok tekniği aynı derste kullandıkları görülmektedir. Günümüzde hızla gelişen teknoloji çağında öğretmenlerimiz artık daha donanımlıdır ve okuma becerilerinin daha da önemli olduğunun farkındadır. Dil becerileri, algıları, yaşantıları, sağlık durumları vb. farklı bireylerin, okuma becerilerinin de farklı olması normaldir.

2.4.1. Fiziksel Faktörler

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 11. maddesinin 6. fıkrasının a ve b bendinde “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkökul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler.” şeklinde belirtilmektedir. Bu maddede görüldüğü üzere gerekli fiziksel ve zihinsel olgunluğa erişmiş 66, 67 ve 68 aylık çocukların velilerinin yazılı talepleriyle birinci sınıfa kaydedilebileceği ve yine gerekli fiziksel ve zihinsel olgunluğa erişmemiş 69, 70 ve 71 aylık çocukların da velilerinin yazılı talebi ile birinci sınıfa eğitiminin bir yıl ertelenip okul öncesine yönlendirilebileceği belirtilmektedir. Çünkü çocuğun başarısını etkileyen etmenlerden birisi de fiziksel gelişimdir.

Çocuğun beden gelişiminin normal olması, işitme-görme yönünden de tam sağlıklı olması, okuma becerilerini etkileyen fiziksel faktörlerdendir (Oktay, 1983). Okula başlama yaşına gelmiş bir çocuğun sadece yaş olarak değil boy ve kilo gibi bedensel gelişiminin de yeterli olması gerekmektedir. Yeterli boy ve kiloya ulaşmamış çocukların okula ilk başladığı dönemde zorluklar çektiği görülmektedir. Ayrıca çocukların göz, kulak ve dil-konuşma yönünden de sağlıklı olması normal zamanda başarıyı yakalaması için gereklidir. Göz ve kulaklarında sorun olan ya da dil-konuşma problemi yaşayan bireyler okulun ilk

dönemlerinde büyük sıkıntılar yaşamakta ve hatta bazı öğrenciler içine kapanmaktadır. Birçok öğrencinin göz veya kulak problemi maalesef okula başlayınca tespit edilmektedir. Günümüzde aşırı tablet-telefon kullanımına bağlı olarak yaygın görülen dil-konuşma problemi de yine okul öncesi çağında sorun olmaya başlamaktadır. Okula başlamadan gerekli önlemler alınmalı ve çocuklar sağlık kontrollerinden geçirilmelidir.

2.4.2. Duygusal ve Psikolojik Faktörler

Okulda öğrencilerde görülen duygusal sorunların bazıları; isteksizlik, aşırı ağlama, hareketsizlik veya saldırganlık, ilgisizlik, arkadaşları veya öğretmeniyle iletişime geçmeme vb. şeklinde görülmektedir. Öğrencilerin okulda başarılı olabilmeleri için fiziksel sağlığı kadar önemli olan diğer nokta ise duygusal yönden sağlıklı olmasıdır (Oktay, 1983). Okula yeni başlayan öğrencilerin birçoğu ailelerinden ilk defa bu kadar çok saat uzak kaldıkları için çeşitli duygular yaşamaktadır. Bu sebeple anneye aşırı bağımlı çocuklar için okulun ilk günleri çok zor geçmektedir.

Yine aynı şekilde aşırı hassas ya da duyguları dengeli olmayan çocuklar için yeni karşılaştığı öğrenme faaliyetlerine katılmak çok güç gelmektedir. Çocuğun zihnini kendi duygusal sorunları doldurmuşken, ona anlamsız gelen yeni bilgiler öğretmek çok güç olacaktır (Oktay, 1983). Ebeveynlerinden yeteri kadar ilgi göremeyen çocukların da duygusal olarak sorunları olmaktadır. Bu tip öğrenciler çoğu zaman çekingen kalmakta, bildiğini söylemeye utanmaktadır. Ayrıca aile içindeki en ufak sorunları bile fark edip hafızasına kaydeden çocuklar, gün içerisinde aniden akıllarına gelmesiyle duygusal yönden hassaslaşmakta ve öğrenme faaliyetlerine ayak uyduramamaktadır.

Çocuğun duygusal açıdan sağlıklı olduğunun en belirgin işareti, arkadaşlarına ya da yetişkinlere rahatça yaklaşması ve öğrenme konusunda gösterdiği isteğidir (Oktay, 1983). Sınıf içerisinde ya da evde kardeşleri arasında ayrıma uğradığını hisseden çocuk da bir süre sonra içine kapanabilir. Bu ayrıma varıp önlem almak gerekir. Duygusal yönden sağlıklı ve dengeli çocuk öğrenmeye açıktır. Sadece ders içerisinde değil kendi kendine veya oyun oynarken de bu görülebilir. Fakat öğrenmeye istekli görünmeyen bir çocuğun duygusal yönünün araştırılması gerekir. Buna göre duygusal faktörler de okuma becerisinin gelişmesinde etkilidir.

2.4.3. Zihinsel Faktörler

Yeterli zihinsel olgunluğa erişmemiş çocukların okulda başarılı olamadıkları görülmektedir. Çocuk okulda kendisine göre karmaşık olan bilişsel sorunlarla baş edebilecek zihinsel performansa ulaşmış olmalıdır (Çataloluk, 1994). Okuma, okuduğunu anlama gibi beceriler için de zihinsel olarak hazır olmalıdır. Çocuğun zihinsel olarak okumaya hazır olabilmesi için 6-6,5 yaşları civarında olması gerekir (Oktay, 1983; Morgan, 1988). Bu da çocuğun zekâ yaşının da okuma becerilerini etkilediğini göstermektedir. Zekâ anne babadan geçen kalıtsal bir özelliktir. Fakat bu kalıtsal özelliğin geliştirilmesi çeşitli dış etmenlere bağlıdır. Yeterli zekâyâ sahip bir çocuğun zekâ gelişimi önemli ölçüde anne ve babanın ilgisine, yönlendirmesine ve çevre koşullarına bağlıdır (Oktay, 1983).

Küçük yaşta kitapla tanışan, aileleri tarafından masal ve hikâye kitapları okunan çocukların öğretim hayatında daha başarılı oldukları görülmektedir. Dil becerileri gelişen, zenginleşen ve hayal gücü de gelişen bu çocukların, okumaya ilgileri de erken yaşta başlamaktadır. Bu sebeple, çocukların iyi okuma ve anlama becerisine sahip olması için okul öncesi eğitim de çok önemlidir. Zihinsel gelişimlerini programlı ve sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için okul öncesi eğitim şarttır.

2.4.4. Teknolojik Faktörler

Her geçen gün gelişen ve değişen teknolojik gelişmeler öğrencileri okumaktan soğutmakta, onlara kitaplardan daha cazip olanaklar sunmaktadır. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik aletler içlerinde bulunan uygulamalar ve oyunlar sayesinde bebeklik döneminden itibaren çocukları kendisine bağlamakta, adeta onları esir almaktadır. Sadece çocukları değil, yetişkinlerin ellerinde de gün boyu bu teknoloji ürünlerinin olması çocuklara kötü bir rol model olmalarına ve kitaplardan ve okumadan tamamen uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Sürekli gelişen ve birçok faydası olan bu teknolojik ürünleri hayatımızdan tamamen çıkarmak ya da çocuklarımızı engellemek hem yanlış hem de imkânsızdır. Buna karşın aileler sınırları çizilmiş bir zaman içerisinde bilgisayar, akıllı telefon ve tablet kullanımını serbest bırakabilir, diğer zamanlarda da onları okumaya

yönlendirebilir (Durukan ve Arslan, 2018). Hatta ailelerin beraberce okuma saati yapmaları ve çocuklarının görebileceği şekilde akıllı telefon, tablet, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik ürünlerle fazlaca zaman geçirmemeleri gerekir.

2.4.5. Sosyal ve Çevresel Faktörler

Çocuk dünyaya geldiğinde ilk temasları annesiyle gerçekleşir. Sonra babası, akrabaları ve komşuları derken, çocuk büyüdükçe temas çevresi de gittikçe genişler. İletişime geçtiği bu çevre çocuğun dil gelişiminde büyük etkiye sahiptir (Yıldız, 2013). Günümüzde çocuğun gelişiminin yalnızca genetik ya da yalnızca çevre sayesinde ilerlediği görüşleri artık önemini kaybetmiştir. Sosyal çevre şartlarının da çocuğun gelişiminde büyük etkide bulunduğunu belirten ve özellikle hayatının ilk senelerinde içinde yaşadığı aile ve çevrenin temin ettiği imkânların çocuğun sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimdeki rolünü belirten görüşler gittikçe daha ön plana çıkmaktadır (Obalar, 2009).

Bireyin dâhil olduğu ortamlarda uygun davranışlar sergilemesi sosyal beceridir. Eğer çocuğun sosyal beceri yönünden okula hazır bulunuşluğu yeter düzeyde ise, çocuk okula uyum sağlamada sorun yaşamaz. Öğrenmeye ilgi ve merak duyar. Kendini daha rahat hisseder ve özgüvenli davranır (Akin, 2016).

Çevresel faktörler çocukların beyin gelişimini etkiler. Çocukların beyin gelişiminin sağlıklı olabilmesi için sağlıklı ve dengeli beslenmesi, uyarıcı yönünden zengin bir çevrede olması ve yeni öğrenme fırsatları oluşturulması gerekmektedir. Çevre uyaranları ne kadar çok ise çocuğun beyin gelişimi de o denli hızlı olur. Fakat çocuğun ilk yıllarını uyarıcıların yetersiz kaldığı, duygusal ve fiziksel desteğin yeterli derecede olmadığı bir çevrede geçirmesi beyin gelişimini olumsuz şekilde etkiler (MEB, 2013).

2.4.5.1. Aile

Çocuklarda dil gelişiminin doğumdan önce başladığı uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Anne karnında doğumdan kısa süre önce başlayan dil gelişimi ömür boyu devam eder. Çocuklarda dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocukta dil gelişimi

okul öncesi çocuklarda dil gelişimi ve okul çağındaki çocuklarda dil gelişimi şeklinde ikiye ayrılabilir. Çocuklar genellikle okul çağına kadar aileleri ile büyüdüğü için dil gelişimleri belirli sınırlar ve olanaklar içerisinde olmaktadır. Ailenin, okul öncesi dönemdeki dil gelişimine katkısı bir hayli fazladır. Ailenin eğitim durumu, ekonomik durumu, çocuğun kardeş sayısı gibi unsurlar da çocuğun dil gelişiminde etkilidir. Örneğin ailesi tarafından gezilere götürülen çocuklarla götürülmeyen çocukların, ailenin tek çocuğu olanla çok kardeşe sahip olan çocukların, şehir merkezinde yaşayan çocuklarla kırsalda yaşayan çocukların dil gelişimleri aynı seviyelerde olamaz. İşte bu sayılan sebeplerden dolayı okula başlayan çocuklar aynı dil gelişim seviyesinde değildirler (Yıldız, 2013). Çocukların okuma yazmaya karşı ilgi ve istek duymasından, en yakınları olan ailesi önemli ölçüde sorumludur (Oktay, 1998'den aktaran Obalar, 2009). Çocuğun yanında ya da görebileceği yerde kitap okumayan ailelerin, çocuk okumaya çalışırken yanında televizyon izleyen ailelerin, çocuğun eğitim öğretimiyle ilgilenmeyen ya da aşırı ilgiyle bunaltan ailelerin; çocuklarının kitaba ilgi duyma isteği doğal olarak düşük olacaktır. Bu sebeple okuma isteği duymayan öğrencinin okuduğunu anlama becerisi de haliyle düşük olacak ve derslerinde başarısızlık yaşayacaktır.

Okuma kültürü ailede ve okulda kazanılır. Bu nedenle okumaya ilgi duyması için ailenin çok iyi bir rol model olması gerekmektedir. Evlerinde kitap bulunan ailelerin çocuklarının, anne ve babasını kitap okurken gören çocukların haliyle okumaya ilgisi oluşabilecektir. Tam tersine evde anne babasını okurken hiç görmeyen, sürekli televizyon veya telefon ile ilgilenen ebeveynlerini gören çocuktan da kitap okuma ilgisi beklemek anlamsız olacaktır.

Eğitim ailede başlar, okulda gelişir. Okul yıllarında okulda kazandırılmak istenen beceri ve davranışlar ancak evde aile üyelerinin destekleri ile kalıcı duruma getirilebilir. Okuma yazma eğitimi döneminde okuldaki eğitime destek olan ailelerin çocukları daha başarılı olur ve okuma yazma zorluklarını kolaylıkla aşar. Çocuk nitelikli bir okuyucu olur (Aşıcı, 2005). Yapılan araştırmalar incelendiğinde ailenin eğitim düzeyinin ve maddi gelir düzeyinin yüksek olması ile çocuğun öğrenim hayatıyla ilgilenilmesinin, çocuğun okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çocuğun okuma yazmaya duyduğu ilgi ailede başlar ve bu ilgi okulda programlı ve planlı bir eğitim öğretim faaliyeti olarak karşısına çıkar. Okulda okuma yazmayı öğrenen çocuk hayatı boyunca kendisini geliştirebilecek iki ana beceriyi edinmiş olur. Okul bu iki becerinin kalıcı hale gelmesi için çeşitli fırsatlar oluşturur. Sınıfta yapılan okumalar, temel

eğitim ğretim faaliyetleri, sınıf ve okul kitaplığını kullanabilme gibi faaliyetler çocuğun hem ilgisini çeşitlendirir hem de öğrenme hevesini artırır. Tabii bu okuryazarlık faaliyetlerinde okulun önemli bir kurum olması ailenin sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Aksine ailenin sorumluluğu daha da artacaktır. Çünkü ocuk artık kendi okuryazarlık sürecini çevresindeki insanlarla yaşamak isteyecektir (Aşıcı, 2005). Sonuç olarak ailede kitapla tanışan ve okul hayatıyla bunu geliştiren çocukların okuma becerileri ve okuduğunu anlama kapasiteleri daha yüksek olacaktır.

2.4.5.2. Öğretmen

Okula başlayan çocukların ailelerinden sonra en çok vakit geçirdikleri çevreleri okuldur. Öğretmenlerin okulda okumaya ait tutum ve davranışları öğrenciler için mühim bir model olmaktadır. Çocukların, genellikle okul öncesi dönemde başlayan kitaplara ve okumaya karşı olan ilgisi ilkokul hayatı süresince ğretmenlerinin ve ailesinin desteklemeleriyle sürekli olarak kazanabilir. ocuk yetişkinliğe eriştiğinde günlük yaşamındaki en önemli uğraşlarından birisi durumuna gelebilir (Oktay, 1988).

Okul ağındaki çocuklar ailesinden sonra en çok öğretmenine güvenir, en çok onları severler. ğretmenlerinin söylediklerini ailelerinin bile değiştirmesi bazen çok zordur. Bu sebeple okuma alışkanlığı kazandırılmasında öğretmenlerimizin de büyük görevi vardır. Öğretmenlerin, okuma alışkanlığı kazandıracadı ğrencilerinin sosyal, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini bilmesi, yapacığı etkinliklerde başarıya ulaşması için bir gerekliliktir. Ayrıca ğrencilerin hangi kitap türlerinden hoşlandığını, hangi tür kitapları daha ilgiyle okuduklarını tespit etmesi okuma alışkanlığı kazandırmada kolaylık sağlayacaktır. Öğrencilere okuyacığı kitabı seçme şansı veren ğretmen, öğrencisinin sıkılmadan okumasına yol açacaktır. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve bu alışkanlığı canlı tutmak için ğretmen tarafından okuma hedefi belirlenebilir. Bu hedefine ulaşan öğrenciler dllendirilirse diğer öğrencilerde motive olabilirler. Ayrıca bazen okudukları metni sınıf içerisinde canlandırma yoluna gidilirse öğrencilerin okumaya ilgisinin daha da arttığı görülecektir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Literatürde öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin ve okuma hızlarının farklı değişkenler açısından incelendiği birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıdaki şekildedir:

Çalışkan (2000), 270 beşinci sınıf öğrencisiyle yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında; ailelerin gelir seviyesi, öğrenim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ve meslek grubu gibi bazı sosyoekonomik faktörler ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Verileri; ailelerle alakalı bilgileri toplamak amacıyla “Bilgi formu”, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını tespit etmek için de “Okuduğunu anlama testi” kullanarak toplamıştır. Sonuç olarak; anne ve babanın öğrenim seviyesiyle çocuğun okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça, çocuğun da okuduğunu anlama seviyesinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Kaldan (Sabak), 2007 yılında 496 üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı yüksek lisans tez araştırmasında; öğrencilerin yaşadıkları konutun kendilerinin ya da kira olmasının, kardeş sayısının, cinsiyetlerinin, yaşadıkları muhitin ekonomik vaziyetinin, anne ve babalarının eğitim durumu ile mesleğinin, okul dışında bir işte çalışıp çalışmamalarının, kişisel olarak kullanabilecekleri bir çalışma odası olması ya da olmaması durumlarının, eve günlük gazete, dergi vb. alınma durumunun, boş zamanlarda kitap okuma alışkanlığı durumunun ve okul öncesi eğitim alma durumlarının okuduğunu anlamalarıyla ilişkisini incelemiştir. Öğrencilerin kendisi ve ailesiyle alakalı bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin okuduğunu anlama derecelerini tespit etmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle, öğrencilerin anne babalarının öğrenim durumları aralarında manidar bir bağlantı belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim seviyesi yükseldikçe, öğrencinin okuduğunu anlama becerileri puanı da artmaktadır. Yine aynı araştırmada okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha çok olduğu görülmektedir.

Kayhan (Özkök)'ın 2010 yılında 7-12 yaş arası 341 öğrenciyle yaptığı yüksek lisans çalışmasında; ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile kelime bilgisi, görsel algı, kısa süreli hafıza ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisi, kelime bilgisi ve okuma hızının anne eğitim düzeyi ve sınıf seviyelerine göre farklılaşma durumuna bakmıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlamayla okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin kelime bilgisi ve okuma hızıyla bağlantılı bir şekilde arttığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma hızının da arttığı görülmektedir.

Katırcı Ağa kırın (2016), 311 birinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında; öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ve okuma hızlarını etkileyen (anne ve baba eğitim seviyeleri, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu) çeşitli değişkenleri incelemiştir. Veriler; “Sosyo- ekonomik durumu tespit etme formu”, “Okuduğunu anlama düzeyini belirleme ölçeğı” ve “Okuma hızını belirleme metni” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; anne baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ve okuma hızlarının daha fazla olduğu, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, okul öncesi eğitim almamış öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama başarı puanlarının ve okuma hızlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ile okuma hızları arasında orta seviyede, olumlu ve manidar bir ilişki tespit edilmiştir.

Akın (2016), yüksek lisans tez araştırmasında 347 birinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışmasında ilkökul çocuklarının okuma, yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinin; okul öncesi eğitim durumu, anne ve baba öğrenim durumu, gelir durumu, cinsiyet ve öğretmen değişkeni açısından incelenmesini amaçlamıştır. Veriler; “Öğrenciyi Tanıma Bilgi Formu, Okuma Düzeyini Belirleme Ölçeğı, Dikte Seviyesi Ölçeğı, Okuduğunu Anlama Seviyesini Belirleme Ölçeğı” kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; okul öncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi yüksek olanlarının olmayanlara göre ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama seviyelerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Paris (2017), yüksek lisans çalışmasında, ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin; okul türü, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile annenin çalışma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuç olarak sadece anne eğitim düzeyine göre okuma hızının

farklılaştığı belirlenmiştir. Anne öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin akıcı okuma düzeyinin de yükseldiği görülmüştür.

Kılıç (2019) araştırmasında; okuduğunu anlama becerisi ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı, üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, aile aylık gelir durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler; “Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 277 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Sonuç olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama başarı düzeyleri daha fazla bulunmuştur. Anne baba eğitim durumu yönünden okuduğunu anlama seviyeleri arasında manidar bir farklılık bulunamamıştır.

Çiğdemir (2021), doktora tezinde; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyesine tesir eden çevresel ve bireysel unsurları incelemeyi amaçlamıştır. 365 öğrenci, velileri ve 11 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Verileri; “Okuduğunu Anlama Ölçeği, Prozodik Okuma Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Kelime Bilgisi Ölçeği, Ön Bilgi Testi, Okuma Kültürü Oluşturmada Ailenin Etkililiği Ölçeği ve Okumaya Yönelik Öğretmen Etkililiği Ölçeği” kullanarak toplamıştır. Sonuç olarak; ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olanların okuduğunu anlama seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu ve ailenin okuma sürecine katılımının çocuğun okuduğunu anlama seviyesini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Obalar (2009), doktora tezinde; öğrencilerin ilk okuma yazma becerileriyle sosyal duygusal uyum ve zekâ seviyeleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 304 öğrenciden veri toplamıştır. Veri toplama araçları olarak; araştırmacı kendi hazırlayıp geliştirdiği ölçeklerden faydalanılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puanlar kız öğrenciler lehine ve okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine manidar bir farklılık göstermektedir. Ayrıca anne ve baba öğrenim seviyesi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların da arttığı belirlenmiştir.

Güleçol (2017), araştırmasında; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyelerinin farklı parametreler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 704 öğrenciden veri toplamıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin

cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre okuduğunu anlama seviyeleri arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve okul öncesi eğitim alanların almayanlara gören daha fazla başarı sağladıkları görülmektedir. Anne ve babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama seviyelerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Evlerine günlük gazete, dergi vb. alma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri arasında manidar bir fark bulunmuştur. Evlerine gazete, dergi vb. alınan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Eve alınan okuma materyallerinin olması evde okuma yapan aile bireylerinin olduğunu göstermektedir. Bu durum çocuğa örnek davranış olmakta ve çocuğun okuduğunu anlama düzeyini olumlu etkilemektedir.

2.5.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Pertiwi ve Sujarwati (2023)'nin yaptıkları “Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki” isimli çalışmada; öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki bağlantıyı değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 20 öğrenciden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Veri toplamak için hem okuduğunu anlama testi hem de okuma hızı testi kullanılmıştır. Veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. İkisi arasında 0,135'lik bir korelasyon katsayısı vardır. Hafif de olsa bu ilişki pozitifdir. Sonuç olarak okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır.

Windi, Nasriandi ve Syahrir (2023), “Okuma Becerisi: Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında; öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlamaları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Araştırma aracı, öğrencilerin metni hızlı bir şekilde okuduğu ve araştırmacının süreölçer kullanarak süreyi saydığı, daha sonra öğrencilerin metne dayalı soruları yanıtladığı serbest metindir. Çalışma sonucunda araştırmacılar, okuma hızı ile öğrencilerin okuduğunu anlaması arasında manidar bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Dewi, Mulyana, Nuraini ve Purnawati (2022), “Betimleyici Metinlerde Öğrencilerin Okuma Hızları ile Okuduklarını Anlamaları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında; öğrencilerin okuma hızları ile betimleyici metinleri okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 73 öğrenci katılmıştır. Araştırma

neticesinde öğrencilerin okuma hızlarını ile okuduğunu anlamaları arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna varmışlardır.

Ardiansyah, Ujihanti ve Aryanti (2021), “Cinsiyet Farklılıklarının ve Ebeveyn Eğitiminin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında; öğrencilerin cinsiyet farklılıkları ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki aile eğitiminin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Örneklem 100 öğrenciden oluşmaktadır. Görüşmelerde kırk maddelik çoktan seçmeli test uygulanmıştır. İlk bulgunun, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğudur. İkinci bulgu ise, annelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, babaların eğitim düzeyine göre daha çok etkilemesidir. Buna sebep olarak ise annelerin evde çocuklar ile daha fazla zaman geçirmeleri ve çocukların ödevleri, eğitimleri ile daha fazla ilgilenmeleri olarak açıklamışlardır.

Ekasari (2021), okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 53 öğrenciden veri toplamıştır. Sonuç olarak okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında çok düşük bir korelasyon bulunduğunu belirtmiştir. Quirk ve Beem (2012), “İngilizce öğrenenler için akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin incelenmesi” isimli çalışmalarında, ilkokul 2, 3 ve 5. sınıfa devam eden 171 öğrencinin verileriyle akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akıcı okuma ile anlama arasında orta seviyede ($r = ,56$) pozitif ve manidar bir ilişki bulmuşlardır. Padeliadu ve Antoniou (2014), “Yunancada okuduğunu anlama, çözümleme ve akıcılık arasındaki ilişki: Kesitsel bir çalışma” isimli çalışmalarında 1. sınıftan 9. sınıfa kadar 1070 ilkokul ve ortaokul öğrencisinden veri toplamışlardır. Sonuç olarak, akıcı okumayla okuduğunu anlamanın ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, verileri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Betimsel tarama araştırmaları, sayıca çok olan gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki kişilerin bir durum ya da olay hakkındaki görüşlerinin ve davranışlarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Olayı olduğu şekliyle araştırmayı ve var olan durumu tespit etmeyi hedefler. Araştırmada ele alınan olay ve durumlar detaylı bir biçimde incelenmekte ve daha önceki olay ve durumlarla ilgisi araştırılarak “Ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2014). Araştırmada tarama modeli ışığında nicel verilerden yararlanılmıştır. Ayrıca bu araştırmada okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelendiğinden çalışma bu yönüyle ilişkisel tarama modelindedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 öğretim yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Adapazarı, Arifiye ve Serdivan ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sakarya ili Adapazarı, Arifiye ve Serdivan ilçelerindeki tüm öğrencilere ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır. Bu sebeple araştırmanın örneklemi Sakarya ili Adapazarı, Arifiye ve Serdivan ilçelerinde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen toplam altı okuldan 354 ikinci sınıf öğrencisi ve bu araştırmaya dâhil olan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından kolaylıkla ulaşıp veri toplayebileceği okullar olduğu için bu okullar tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil

edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda öğrenim gören ikinci sınıf öğrenci ve veli sayıları Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme İlişkin Öğrenci ve Veli Dağılımları

Okul Adı	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Öğrenci velisi sayısı
Arifiye Ekrem Oba İlkokulu	13	25	38	38
Arifiye Açmalar İlkokulu	27	26	53	53
Arifiye Neviye İlkokulu	34	38	72	72
Arifiye Hacıköy İlkokulu	13	12	25	25
Serdivan Özel Açılım İlkokulu	10	14	24	24
Adapazarı Eser İlkokulu	76	66	142	142
Toplam	173	181	354	354

3.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler aşağıda belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Okuduğunu Anlama (Metin- Paragraf) Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için, Obalar (2009) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama (Metin- Paragraf) Başarı Testi” kullanılmıştır (Bakınız, Ek 1). Kazanımlara uygun olarak Obalar (2009) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama (Metin- Paragraf) Başarı Testi” ölçeği güvenirlik hesaplamaları için dört farklı sınıfta toplam 140 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden KR- 20 (Kuder Richardson-20) formülünden yararlanarak güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri .864 bulunmuştur. Elde edilen bu güvenirlik değeri hazırlanan ölçeğin

güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek 20 sorudan oluşan 3 şıklı çoktan seçmeli test şeklindedir. Testten alınan puan arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama seviyesi de artmaktadır. Testin kullanım izinleri alınmıştır.

Veli Görüşme Anket Formu

Araştırmacı tarafından öğrenci ve ailesiyle ilgili bazı bilgileri edinmek amacıyla hazırlanmıştır (Bakınız, Ek 2). Hazırlanan anket formu için uzman görüşü alınmıştır.

Okuma Hızını Belirleme Formu

Öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş formdur (Bakınız, Ek 3). Öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek amacıyla kullanılan metinler, MEB yayınları İlkokul 2.sınıf Türkçe Çalışma Kitabından alınmıştır (Bakınız, Ek 4 ve Ek 5). Bu formun ve metinlerin okuma hızını belirlemek için uygun ölçme araçları olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman kanısından yararlanılmıştır.

3.4. Uygulama

2022-2023 Eğitim öğretim yılının şubat ayında daha önceden tespit edilen okullara gidilerek okul idarecileri ve veri toplanacak sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere öğrenci izin belgeleri teslim edilmiştir. 1 hafta sonra uygun olan bir günde uygulama yapmak için sınıf öğretmeninden randevu alınmıştır. Randevu günü uygulama 1 ders saati sürmüştür. Önce araştırmaya katılacak öğrencilere test dağıtılmış, araştırmaya katılmak istemeyen öğrenciler sınıf öğretmenleri ile birlikte kütüphaneye alınmıştır. 20 dakikalık test süresi bitince testler toplanmış ve kütüphanedeki öğrenciler ile sınıf öğretmeni tekrar sınıfa davet edilmiştir. Dersin devamında öğrenciler okuma hızlarının ölçümü için sırayla kütüphaneye davet edilmiştir. Buradaki ölçümden sonra ilgili sınıfla uygulama tamamlanmıştır. Şubat ve mart ayı süresince toplam 17 sınıf ziyaret edilerek araştırmanın ölçekleri uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin betimsel analizleri IBM SPSS 25.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Örneklem sayısı 354 olduğundan dolayı, puanların normalliği (K-S) Kolmogorov-Smirnov testi aracılığıyla hesaplanmıştır. $P < ,05$ 'ten olması sebebiyle puanların normal dağıldığı bulgusundan hareketle parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, kahvaltı durumuna, evde okuma yaparken tercih ettikleri ortamlara ve gün içerisinde evde başka kitap okuyan kişilerin olup olmaması durumuna göre okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. İki bağımsız grubun bağımlı bir nicel değişkeninin ortalamalarını karşılaştırmak için parametrik bir test olan bağımsız gruplar t testi kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumuna, günlük oyun sürelerine, günlük teknolojik araçlarla (tablet, TV, telefon) geçirdikleri sürelerle, günlük uyku sürelerine ve günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise One-Way ANOVA analizi yapılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi, ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları arasında karşılaştırma yapmak için kullanılan parametrik bir testtir (Can, 2019).

Gruplar arasındaki anlamlı farkı belirlemek amacıyla da çoklu karşılaştırma Post Hoc analizi yapılmış ve Field (2009) tarafından koşullara göre önerilen testler seçilmiştir. Grupların varyanslarının eşitliği levene testi ile sınanmış; p değeri 0,05'ten büyük olanların varyanslarının eşit olması sebebiyle Scheffe analizi yapılmış, p değeri 0,05'ten küçük olanların ise varyansları eşit olmadığı için Games- Howell analizi yapılmıştır. Grupların varyansları eşit olanlarda, örneklem sayıları birbirinden farklı olduğu için Scedge testi tercih edilmiştir. Grupların varyansları eşit olmayanlarda ise, prosedürü en güçlü test olan ve grupların örneklem sayıları eşit olmadığında kullanılan Games- Howell testi tercih edilmiştir.

Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Basit korelasyon yapılabilmesinin ön koşulu iki nicel verinin aynı kaynaktan elde edilmesi ve eşleştirilmiş olmasıdır. Bu analizi iki nicel değişken arasındaki ilişkiyi sınar (Can, 2019).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, amaçlar doğrultusunda erişilen bulgulara değinilmiştir.

4.1. Örneklem İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin cinsiyetlerine oranla dağılım durumu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Oranla Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	173	48,9
Erkek	181	51,1
Toplam	354	100,0

Tablo 2’de de görüldüğü üzere örneklemin %51,1’i erkek; %48,9’u kız öğrencilerden meydana gelmektedir.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarını gösteren sayılar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim		
Alma Durumu	f	%
Evet	219	61,9
Hayır	135	38,1
Toplam	354	100,0

Tablo 3’te de görüleceği gibi araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %61,9’u okul öncesi eğitimi almış, %38,1’i ise okul öncesi eğitim almamıştır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin annelerinin öğrenim seviyelerine oranla dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Seviyelerine Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Seviyesi	f	%
İlkokul Bitirmedi	19	5,4
İlkokul Mezunu	105	29,7
Ortaokul Mezunu	72	20,3
Lise Mezunu	98	27,7
Üniversite ve Üzeri Mezunu	60	16,9
Toplam	354	100,0

Tablo 4’te görüleceği gibi araştırmaya dâhil olan öğrencilerin annelerinden %5,4’ü ilkokul bitirmemiş, %29,7’si ilkokul mezunu, %20,3’ü ortaokul mezunu, %27,7’si lise mezunu, %16,9’u ise üniversite ve üzeri mezunudur.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin babalarının öğrenim seviyelerine oranla dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Seviyelerine Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Seviyesi	f	%
İlkokul Bitirmedi	9	2,5
İlkokul Mezunu	75	21,2
Ortaokul Mezunu	75	21,2

Tablo 5'in devamı

Baba Öğrenim Seviyesi	f	%
Lise Mezunu	124	35,0
Üniversite ve Üzeri Mezunu	71	20,1
Toplam	354	100,0

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya dâhil olan öğrencilerin babalarının %2,5'i ilkokul bitirmemiş, %21,2'si ilkokul mezunu, %21,2'si ortaokul mezunu, %35'i lise mezunu, %20,1'i ise üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin günlük oyun sürelerine göre dağılım durumu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Günlük Oyun Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Oyun Süresi	f	%
0-1 saat arası	32	9,0
1-2 saat arası	115	32,5
2-3 saat arası	112	31,6
3-4 saat arası	69	19,5
4 saatten fazla	26	7,3
Toplam	354	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğrencilerin günlük oyun sürelerine oranla; %9'unun 0-1 saat arası, %32,5'inin 1-2 saat arası, %31,6'sının 2-3 saat arası, %19,5'inin 3-4 saat arası, %7,3'ünün ise 4 saatten fazla zaman ayırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük teknolojik araçlarla (tablet, TV, telefon) geçirdikleri süreler gere göre dağılım durumu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Günlük Teknolojik Araçları (tablet, TV, telefon) Kullanma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Teknolojik Araçları		
Kullanma Süresi	f	%
0-1 saat arası	87	24,6
1-2 saat arası	152	42,9
2-3 saat arası	85	24,0
3 saatten fazla	30	8,5
Toplam	354	100,0

Tablo 7'ye göre araştırmaya dâhil olan öğrencilerin günlük teknolojik araçları (tablet, TV, telefon) kullanım sürelerine bakıldığında; %24,6'sının 0-1 saat arası, %42,9'unun 1-2 saat arası, %24,0'ünün 2-3 saat arası, %8,5'inin 3 saatten fazla zaman ayırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre dağılım durumu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Günlük Ambalajlı Gıda Tüketim Miktarlarına Göre Dağılımı

Günlük Tüketilen Ambalajlı Gıda Miktarı		
	f	%
En fazla 1 adet	154	43,5
2 adet	138	39,0
3 adet veya daha fazla	62	17,5
Toplam	354	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğrencilerin günlük tükettikleri ambalajlı gıda miktarına göre; %43,5'inin en fazla 1 adet, %39'unun 2 adet, %17,5'inin 3 adet veya daha fazla tükettikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kahvaltı yapma durumlarına göre dağılımı Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Kahvaltı Durumuna Göre Dağılımı

Her Sabah Kahvaltı Yapma Durumu	f	%
Evet	293	82,8
Hayır	61	17,2
Toplam	354	100,0

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %82,8’i sabahları düzenli olarak kahvaltı yaptığını; %17,2’si sabahları düzenli kahvaltı yapmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre dağılım durumu Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Günlük Uyku Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Uyku Süresi	f	%
8 saatten az	68	19,2
8-9 saat arası	134	37,9
9 saatten fazla	152	42,9
Toplam	354	100,0

Tablo 10’a göre araştırmaya dâhil olan öğrencilerin günlük uyku sürelerine bakıldığında; %19,2’sinin 8 saatten az, %37,9’unun 8-9 saat arası, %42,9’unun 9 saatten fazla uyuduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin okuma ortamları durumuna göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Okuma Ortamı Durumuna Göre Dağılımı

Okuma Yapılan Ortam	f	%
Sessiz ortam	202	57,1
Aile üyelerinin bulunduğu ortam	152	42,9
Toplam	354	100,0

Tablo 11'e göre araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %57,2'si kitap okurken sessiz ortamı tercih ederken; %42,9'u okuma yaparken aile üyelerinin bulunduğu ortamları tercih etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evinde başka kitap okuyan olma durumuna göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Evinde Başka Kitap Okuyan Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Evde Başka Kitap		
Okuyan Olma Durumu	f	%
Evet	238	67,2
Hayır	116	32,8
Toplam	354	100,0

Tablo 12'ye göre araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %67,2'sinin evinde gün içerisinde öğrencinin görebileceği şekilde başka kitap okuyan var iken; %32,8'inin evinde öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyan yoktur.

4.2. Problemlere İlişkin Bulgular

Problem 1. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları cinsiyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyet durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P
Kız	173	84,80	14,105	352	2,137	,033
Erkek	181	81,22	17,197			

Tablo 13’te görüldüğü gibi kız öğrencilerin okuduğunu anlama testi puan ortalamaları $X=84,80$; erkek öğrencilerin ise $X=81,22$ olarak tespit edilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin okuduğunu anlama testi puan ortalamaları arasındaki fark manidar olup bu fark kız öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=2,137$; $P<0,05$].

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının) cinsiyet durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P
Kız	173	57,77	21,693	352	0,713	,381
Erkek	181	55,73	22,042			

Tablo 14’te görüldüğü gibi bir dakikada okudukları kelime sayılarına göre kız öğrencilerin okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=57,77$; erkek öğrencilerin ise $X=55,73$ olarak

tespit edilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları arasındaki fark ise manidar değildir [$t_{(352)}=0,713$; $P>0,5$].

Problem 2. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları okul öncesi eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin okul öncesi eğitim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Okul Öncesi						
Eğitim	N	X	S	sd	t	P
Evet	219	86,74	12,849	352	5,975	,00
Hayır	135	76,85	18,210			

Tablo 15’te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuduğunu anlama testi puan ortalamaları $X=86,74$; okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ise $X=76,85$ olarak tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okuduğunu anlama test puanı ortalamaları arasındaki fark manidar olup bu fark okul öncesi eğitim almış öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=5,975$; $P<0,05$].

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının) okul öncesi eğitim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Okul Öncesi						
Eğitim	N	X	S	sd	t	P
Evet	219	60,26	21,141	352	3,958	,00
Hayır	135	50,99	21,8783			

Tablo 16’da görüldüğü gibi bir dakikada okudukları kelime sayılarına göre okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=60,26$; okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ise $X=50,99$ olarak tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları arasındaki fark manidar olup bu fark okul öncesi eğitim almış öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=3,958$; $P<0,05$].

Problem 3. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Anne Öğrenim						Anlamlılık
Düzeyi	N	X	Ss	F	P	Games-Howell
İlkokul bitirmedi (1)	19	78,68	18,169			
İlkokul mezunu (2)	105	79,29	17,615			
Ortaokul mezunu (3)	72	79,58	15,761			5-4, 5-3,

Tablo 17'nin devamı

Anne Öğrenim						Anlamlılık
Düzeyi	N	X	Ss	F	P	Games-Howell
Lise mezunu (4)	97	84,23	14,401	9,255	,000	5-2, 5-1
Üniversite ve üzeri mezunu(5)	61	92,75	8,358			
Toplam	354	82,97	15,841			

Tablo 17'de görüldüğü gibi, annesi ilkokul bitirmeyen çocukların okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=78,68$; annesi ilkokul mezunu olan çocukların aynı testten aldıkları puan ortalamaları $X=79,29$; annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları $X=79,58$; annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları $X=84,23$; annesi üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamaları ise $X=92,75$ 'tir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalaması ise $X=82,97$ 'dir. Anne öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlılık durumunu tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One- Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde anne öğrenim durumu değişkeni yönünden manidar farklılık belirlenmiştir ($F=9,255$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc (Games Howell) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ile annelerinin öğrenim düzeyleri karşılaştırıldığında; annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile, annesi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları arasında, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine manidar bir farklılık bulunmuştur.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının) annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	F	P	Anlamlılık Scheffe
İlkokul bitirmede (1)	19	51,53	14,916			
İlkokul mezunu (2)	105	49,45	20,589			
Ortaokul mezunu (3)	72	52,99	19,672			5-4, 5-3,
Lise mezunu (4)	97	59,01	21,817	12,636	,000	5-2, 5-1
Üniversite ve üzeri mezunu(5)	61	71,87	20,861			4-2
Toplam	354	56,73	21,865			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, annesi ilkokul bitirmeyenlerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=51,53$; annesi ilkokul mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=49,45$; annesi ortaokul mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=52,99$; annesi lise mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=59,01$; annesi üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları ise $X=71,87$ ’dir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuma hızı ortalaması ise $X=56,73$ ’tür. Anne öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuma hızının da arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları (bir dakikada okudukları kelime sayısı) ile annelerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=12,636$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc (Scheffe) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile annelerinin öğrenim düzeyleri karşılaştırıldığında; annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin okuma hızları ile, annesi ilkokul mezunu, annesi ortaokul mezunu ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuma hızları arasında, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca annesi lise mezunu olan öğrenciler ile

annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuma hızları arasında da annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine manidar bir farklılık bulunmuştur.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin babalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	F	P	Anlamlılık Games-Howell
İlkokul bitirmedi (1)	9	73,33	21,651			
İlkokul mezunu (2)	75	78,67	17,502			
Ortaokul mezunu (3)	75	79,60	15,934			5-4, 5-3,
Lise mezunu (4)	124	83,75	15,639	8,228	,000	5-2
Üniversite ve üzeri mezunu(5)	71	90,92	8,996			
Toplam	354	82,97	15,841			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, babası ilkokul bitirmeyenlerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=73,33$; babası ilkokul mezunu olan çocukların aynı testten aldıkları puan ortalamaları $X=78,67$; babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamaları $X=79,60$; babası lise mezunu olan çocukların ortalamaları $X=83,75$; babası üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların puan ortalamaları ise $X=90,92$ ’dir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalaması ise $X=82,97$ ’dir. Baba öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek amacıyla, One-Way ANOVA analizi sonuçlarını incelediğimizde baba öğrenim durumu değişkeni yönünden manidar farklılık bulunmuştur ($F=8,228$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc

(Games Howell) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ile babalarının öğrenim düzeyleri karşılaştırıldığında; babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile, babası ilkokul mezunu olan, babası ortaokul mezunu olan ve babası lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları arasında, babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine manidar bir fark bulunmuştur.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının) babalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

Baba Öğrenim						Anlamlılık
Düzeyi	N	X	Ss	F	P	Scheffe
İlkokul bitirmede(1)	9	45,56	17,615			
İlkokul mezunu(2)	75	53,52	21,224			
Ortaokul mezunu(3)	75	50,68	19,905			5-4, 5-3,
Lise mezunu(4)	124	56,16	21,188	8,636	,000	5-2, 5-1
Üniversite ve						
üzeri mezunu(5)	71	68,90	21,781			
Toplam	354	56,73	21,865			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, babası ilkokul bitirmeyen çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=45,56$; babası ilkokul mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=53,32$; babası ortaokul mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=50,68$; babası lise mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=56,16$; babası üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları ise

$X=68,90$ 'dir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuma hızları ortalaması ise $X=56,73$ 'tür. Baba öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuma hızının da arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlılığını belirlemek için One-Way ANOVA analizi sonuçlarını incelediğimizde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları (bir dakikada okudukları kelime sayısı) ile babalarının öğrenim düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ($F=8,636$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc (Scheffe) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile babalarının öğrenim düzeyleri karşılaştırıldığında; babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin okuma hızları ile, babası ilkokul bitirmeyen, babası ilkokul mezunu, babası ortaokul mezunu ve babası lise mezunu olan öğrencilerin okuma hızları arasında, babası üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine manidar bir farklılık bulunmuştur.

Problem 4. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük oyun sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin günlük oyun sürelerine göre farklılaşma durumu Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Günlük Oyun Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük Oyun						Anlamlılık
Süreleri	N	X	Ss	F	P	
0-1 saat arası (1)	32	84,69	14,477			
1-2 saat arası (2)	115	84,43	15,344			Anlamlı
2-3 saat arası (3)	112	82,41	15,981	,705	,589	farklılık
3-4 saat arası (4)	69	81,74	16,601			yok
4 saatten fazla (5)	26	80,00	17,263			
Toplam	354	82,97	15,841			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, günlük oyun süresi 0-1 saat arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=84,69$; günlük oyun süresi 1-2 saat arası olan öğrencilerin ortalamaları $X=84,43$; günlük oyun süresi 2-3 saat arası olan öğrencilerin ortalamaları $X=82,41$; günlük oyun süresi 3-4 saat arası olan öğrencilerin ortalamaları $X=81,74$; günlük oyun süresi 4 saatten fazla olan öğrencilerin okuduğunu ortalamaları ise $X=80,00$ ’dir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalaması ise $X=82,97$ ’dir. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ile öğrencilerin günlük oyun süreleri arasında manidar bir fark tespit edilmemiştir ($F=0,705$; $P>0,05$).

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının) günlük oyun sürelerine göre farklılaşma durumu Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Oyun Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük Oyun						Anlamlılık
Süreleri	N	X	Ss	F	P	
0-1 saat arası (1)	32	56,97	20,633			
1-2 saat arası (2)	115	58,81	22,909			Anlamlı
2-3 saat arası (3)	112	57,38	22,012	,851	,494	farklılık
3-4 saat arası (4)	69	53,22	22,176			yok
4 saatten fazla (5)	26	53,73	16,593			
Toplam	354	56,73	21,865			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, günlük oyun süresi 0-1 saat arası olan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=56,97$; günlük oyun süresi 1-2 saat arası olan öğrencilerin okuma hızları ortalamaları $X=58,81$; günlük oyun süresi 2-3 saat arası olan öğrencilerin okuma hızları ortalamaları $X=57,38$; günlük oyun süresi 3-4 saat arası olan öğrencilerin okuma hızları ortalamaları $X=53,22$; günlük oyun süresi 4 saatten fazla

olan öğrencilerin okuma hızları ortalamaları ise $X=53,73$ 'tür. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuma hızları ortalaması ise $X=56,73$ 'tür. Yapılan analiz neticesinde, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları (bir dakikada okudukları kelime sayısı) ile günlük oyun süreleri arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir ($F=0,851$; $P>0,05$).

Problem 5. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük teknolojik araçları (tablet, TV, telefon) kullanma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, günlük tablet, telefonla vakit geçirme ve TV izleme sürelerine göre farklılaşma durumu Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Günlük Teknolojiyi Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük Teknolojiyi						Anlamlılık
Kullanma Süreleri	N	X	Ss	F	P	Games-Howell
0-1 saat arası (1)	87	91,84	8,357			
1-2 saat arası (2)	152	84,90	12,442			1-2, 1-3, 1-4
2-3 saat arası (3)	85	75,59	18,810	30,731	,000	2-3, 2-4
4 saatten fazla (4)	30	68,33	19,491			
Toplam	354	82,97	15,841			

Tablo 23'te görüldüğü gibi, günlük teknolojiyi kullanma süresi 0-1 saat arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=91,84$; günlük teknolojiyi kullanma süresi 1-2 saat arası olan öğrencilerin test puanı ortalamaları $X=84,90$; günlük teknolojiyi kullanma süresi 2-3 saat arası olan öğrencilerin test puanı ortalamaları $X=75,59$; günlük teknolojiyi kullanma süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin test puanı ortalamaları $X=68,33$ 'tür. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalaması ise $X=82,97$ 'dir. Teknolojik araçları kullanma

süresi azaldıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One- Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde, günlük teknolojik araçları kullanma süreleri değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=30,731$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc (Games Howell) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ile günlük teknolojiyi (tablet, TV, telefon) kullanma süreleri karşılaştırıldığında, teknolojiyi günlük 0-1 saat kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile teknolojiyi günlük 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saatten fazla kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı arasında, teknolojiyi günlük 0-1 saat kullanan öğrenciler lehine manidar bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojiyi günlük 1-2 saat kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile teknolojiyi günlük 2-3 saat ve 3 saatten fazla kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı arasında, teknolojiyi günlük 1-2 saat kullanan öğrenciler lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının), günlük tablet, telefonla vakit geçirme ve TV izleme sürelerine göre farklılaşma durumu Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Teknolojiyi Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük Teknolojiyi						Anlamlılık
Kullanma Süreleri	N	X	Ss	F	P	Games-Howell
0-1 saat arası (1)	87	69,34	22,517			
1-2 saat arası (2)	152	58,92	20,368			1-2, 1-3, 1-4
2-3 saat arası (3)	85	46,09	16,760	28,872	,000	2-3, 2-4
4 saatten fazla (4)	30	39,13	13,701			
Toplam	354	56,73	21,865			

Tablo 24’te görüldüğü gibi, günlük teknolojiyi kullanma süresi 0-1 saat arası olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=69,34$; günlük teknolojiyi kullanma süresi 1-2 saat arası olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=58,92$; günlük teknolojiyi kullanma süresi 2-3 saat arası olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=46,09$; günlük teknolojiyi kullanma süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=39,13$ ’tür. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalaması ise $X=56,73$ ’tür. Teknolojik araçları kullanma süresi azaldıkça öğrencilerin okuma hızının arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları (bir dakikada okudukları kelime sayısı) ile günlük teknolojik araçları kullanma süreleri değişkeni arasında manidar bir farklılık tespit edilmiştir ($F=28,872$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc (Games Howell) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile günlük teknolojiyi (tablet, TV, telefon) kullanma süreleri karşılaştırıldığında, teknolojiyi günlük 0-1 saat kullanan öğrencilerin okuma hızları ile teknolojiyi günlük 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saatten fazla kullanan öğrencilerin okuma hızları arasında, teknolojiyi günlük 0-1 saat kullanan öğrenciler lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojiyi günlük 1-2 saat kullanan öğrencilerin okuma hızları ile teknolojiyi günlük 2-3 saat ve 3 saatten fazla kullanan öğrencilerin okuma hızları arasında, teknolojiyi günlük 1-2 saat kullanan öğrenciler lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir.

Problem 6. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre farklılaşma durumu Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Günlük Ambalajlı Gıda Tüketim Miktarı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük Ambalajlı Gıda					Anlamlılık	
Tüketim Miktarları	N	X	Ss	F	P	Games-Howell
En fazla 1 adet (1)	154	87,37	11,606			
2 adet (2)	138	79,09	18,524			
3 adet veya daha fazla (3)	62	80,65	15,979	11,370	,000	1-2, 1-3
Toplam	354	82,97	15,841			

Tablo 25’te görüldüğü gibi, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarı en fazla 1 adet olan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=87,37$; günlük ambalajlı gıda tüketim miktarı 2 adet olan öğrencilerin ortalamaları $X=79,09$; günlük ambalajlı gıda tüketim miktarı 3 adet veya daha fazla olan öğrencilerin ortalamaları ise $X=80,65$ ’tir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalaması ise $X=82,97$ ’dir. Günlük ambalajlı gıda tüketim miktarı azaldıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=11,370$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Games Howell) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ile günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları karşılaştırıldığında; günlük en fazla 1 adet ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile günlük 2 adet ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı arasında, günlük en fazla 1 adet ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca günlük en fazla 1 adet ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile günlük 3 adet ve daha fazla ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı arasında, günlük en fazla 1 adet ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının), günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre farklılaşma durumu Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Ambalajlı Gıda Tüketim Miktarı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük Ambalajlı Gıda					Anlamlılık	
Tüketim Miktarları	N	X	Ss	F	P	Scheffe
En fazla 1 adet (1)	154	60,71	21,459			
2 adet (2)	138	54,59	22,405			
3 adet veya daha fazla (3)	62	51,58	20,168	5,052	,007	1-3
Toplam	354	56,73	21,865			

Tablo 26’da görüldüğü gibi, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları en fazla 1 adet olan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=60,71$; günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları 2 adet olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=54,59$; günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları 3 adet veya daha fazla olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=51,58$ ’dir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuma hızlarının ortalaması ise $X=56,73$ ’tür. Günlük ambalajlı gıda tüketim miktarı azaldıkça öğrencilerin okuma hızının arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One- Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=5,052$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Scheffe) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile günlük ambalajlı gıda kullanım miktarları karşılaştırıldığında; günlük en fazla 1 adet ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin okuma hızları ile günlük 3 adet veya daha fazla ambalajlı gıda tüketen öğrencilerin okuma hızları arasında, günlük en fazla 1 adet ambalajlı gıda tüketen öğrenciler lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir.

Problem 7. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları kahvaltı yapma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, kahvaltı yapma durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Kahvaltı Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Kahvaltı						
Yapar mı	N	X	S	sd	t	P
Evet	293	83,46	15,490	352	1,298	,195
Hayır	61	80,57	17,371			

Tablo 27’de görüldüğü gibi her sabah düzenli olarak kahvaltı yapan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=83,46$; kahvaltı yapmayan öğrencilerin ise $X=80,57$ olarak bulunmuştur. Her sabah düzenli olarak kahvaltı yapan veya yapmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan manidar bir farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(352)}=1,298$; $P>0,05$].

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının), kahvaltı yapma durumlarına göre farklılaşma durumu Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Kahvaltı Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Kahvaltı						
Yapar mı	N	X	S	sd	t	P
Evet	293	58,35	22,294	352	3,096	,002
Hayır	61	48,93	17,868			

Tablo 28’de görüldüğü gibi her sabah düzenli olarak kahvaltı yapan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=58,35$; kahvaltı yapmayan öğrencilerin ise $X=48,93$ olarak bulunmuştur. Her sabah düzenli olarak kahvaltı yapan ve yapmayan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları arasındaki fark manidar olup bu fark düzenli olarak kahvaltı yapan öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=3,096$; $P<0,05$].

Problem 8. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük uyku sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, günlük uyku sürelerine göre farklılaşma durumu Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Günlük Uyku Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük	Anlamlılık					
Uyku Süreleri	N	X	Ss	F	P	Games-Howell
8 saatten az (1)	68	72,35	18,048			
8-9 saat arası (2)	134	79,48	16,375			3-1, 3-2
9 saatten fazla(3)	152	90,79	9,100	46,621	,000	2-1
Toplam	354	82,97	15,841			

Tablo 29’da görüldüğü gibi, günlük uyku süresi 8 saatten az olan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=72,35$; günlük uyku süresi 8-9 saat arası olan öğrencilerin ortalamaları $X=79,48$; günlük uyku süresi 9 saatten fazla olan öğrencilerin ortalamaları ise $X=90,79$ ’dur. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalaması ise $X=82,26$ ’dır. Günlük uyku süresi 9 saatin üzerine çıktıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların arttığı görülmektedir. Bu artışın istatistiksel açıdan manidarlığını tespit etmek amacıyla One-Way ANOVA analizi sonuçlarını incelediğimizde, günlük uyku süresi değişkeni

açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=46,621$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (Games Howell) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ile günlük uyku süreleri karşılaştırıldığında, günlük 9 saatten fazla uyuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile günlük 8-9 saat arası uyuyan ve günlük en fazla 8 saat uyuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı arasında, günlük 9 saatten fazla uyuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca günlük 8-9 saat arası uyuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ile günlük en fazla 8 saat uyuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı arasında, günlük 8-9 saat arası uyuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının), günlük uyku sürelerine göre farklılaşma durumu Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Günlük Uyku Süreleri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve One- Way ANOVA Analizi Sonuçları

Günlük	Anlamlılık					
Uyku Süreleri	N	X	Ss	F	P	Scheffe
8 saatten az (1)	68	43,06	17,829			
8-9 saat arası (2)	134	52,56	18,238			3-1, 3-2
9 saatten fazla(3)	152	66,51	22,084	37,310	,000	2-1
Toplam	354	56,73	21,865			

Tablo 30’da görüldüğü gibi, günlük uyku süreleri 8 saatten az olan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=43,06$; günlük uyku süreleri 8-9 saat arası olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=52,56$; günlük uyku süreleri 9 saatten fazla olan öğrencilerin okuma hızlarının ortalamaları $X=66,51$ ’dir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuma hızlarının ortalaması ise $X=56,73$ ’tür. Günlük uyku süresi 9 saatin üzerine çıktıkça öğrencilerin okuma hızlarının arttığı görülmektedir. Bu

artışın istatistiksel açıdan manidarlığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarını incelediğimizde, günlük uyku süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=37,310$; $P<0,05$). Bulunan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc (Scheffe) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile günlük uyku süreleri karşılaştırıldığında; günlük 9 saatten fazla uyuyan öğrencilerin okuma hızları ile günlük 8-9 saat arası uyuyan ve 8 saatten az uyuyan öğrencilerin okuma hızları arasında, günlük 9 saatten fazla uyuyan öğrenciler lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca günlük 8-9 saat arası uyuyan öğrencilerin okuma hızları ile 8 saatten az uyuyan öğrencilerin okuma hızları arasında günlük 8-9 saat arası uyuyan öğrenciler lehine manidar bir farklılık tespit edilmiştir.

Problem 9. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları evde okuma yaparken uyarıcıların durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, evde okuma yaparken uyarıcıların (aile üyelerinin bulunduğu ortam, TV sesi, vb.) olup olamamasına göre farklılaşma durumu Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Okuma Ortamı Tercihlerine Göre t Testi Sonuçları

Evde Okuma Yaparken						
Tercih Ettiği Ortam	N	X	S	sd	t	P
Sesiz ortam	202	86,21	13,700	352	4,569	,000
Aile üyelerinin bulunduğu ortam	152	78,65	17,435			

Tablo 31’de görüldüğü gibi okuduğunu anlama testinden evde okuma yaparken genellikle sessiz ortamı tercih eden öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları $X=86,21$; aile üyelerinin bulunduğu ortamı tercih eden öğrencilerin ise $X=78,65$ olarak bulunmuştur. Evde okuma yaparken genellikle sessiz ortamı tercih eden öğrencilerin puan ortalamaları ile evde okuma yaparken genellikle aile üyelerinin bulunduğu ortamı tercih eden öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark manidar olup bu fark okuma yaparken sessiz ortamı tercih eden öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=4,569$; $P<0,05$].

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının), evde okuma yaparken uyarıcıların (aile üyelerinin bulunduğu ortam, TV sesi, vb.) olup olmamasına göre farklılaşma durumu Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Okuma Ortamı Tercihlerine Göre t Testi Sonuçları

Evde Okuma Yaparken						
Tercih Ettiği Ortam	N	X	S	sd	t	P
Sesiz ortam	202	59,79	21,876	352	3,078	,002
Aile üyelerinin bulunduğu ortam	152	52,65	21,244			

Tablo 32’de görüldüğü gibi bir dakikada okudukları kelime sayılarına göre evde okuma yaparken genellikle sessiz ortamı tercih eden öğrencilerin okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=59,79$; aile üyelerinin bulunduğu ortamı tercih eden öğrencilerin ise $X=52,65$ olarak bulunmuştur. Evde okuma yaparken genellikle sessiz ortamı tercih eden öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları ile evde okuma yaparken genellikle aile üyelerinin bulunduğu ortamı tercih eden öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark anlamlı olup bu fark okuma yaparken sessiz ortamı tercih eden öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=3,078$; $P<0,05$].

Problem 10. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları evde başka kitap okuyan kişilerin olup olmaması durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, gün içerisinde evde öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyan kişilerin olup olmamasına göre farklılaşma durumu Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanların Evde Diğer Kişilerin Kitap Okuması Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Öğrencinin Görebileceği						
Şekilde Okuma Yapılması	N	X	S	sd	t	P
Evet	238	85,82	13,889	352	5,017	,000
Hayır	116	77,11	17,927			

Tablo 33’te görüldüğü gibi öğrencinin görebileceği şekilde başka kitap okuyanların olduğu evdeki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları $X=85,82$; öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyanların olmadığı evdeki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları ise $X=77,11$ olarak bulunmuştur. Öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyan kişilerin olduğu evdeki öğrencilerin puan ortalaması ile öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyanların olmadığı evdeki öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark manidar olup bu fark öğrencinin görebileceği şekilde başka kitap okuyanların olduğu evdeki öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=5,017$; $P<0,05$].

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının (bir dakikada okudukları kelime sayısının), gün içerisinde evde öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyan kişilerin olup olmamasına göre farklılaşma durumu Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Öğrencilerin Okuma Hızının (Bir Dakikada Okudukları Kelime Sayısının) Evde Diğer Kişilerin Kitap Okuması Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Öğrencinin Görebileceği						
Şekilde Okuma Yapılması	N	X	S	sd	t	P
Evet	238	58,90	23,039			
				352	2,708	,007
Hayır	116	52,26	18,538			

Tablo 34’te görüldüğü gibi bir dakikada okudukları kelime sayılarına göre öğrencinin görebileceği şekilde başka kitap okuyanların olduğu evdeki öğrencilerin okudukları kelime sayısı ortalamaları $X=58,90$; öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyanların olmadığı evdeki öğrencilerin ise $X=52,26$ olarak bulunmuştur. Öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyan kişilerin olduğu evdeki öğrencilerin okuma hızları ile öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyanların olmadığı evdeki öğrencilerin okuma hızları arasındaki fark anlamlı olup, bu fark öğrencinin görebileceği şekilde başka kitap okuyanların olduğu evdeki öğrencilerin lehinedir [$t_{(352)}=2,708$; $P<0,05$].

Problem 11. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile okuma hızları arasında bir ilişki var mıdır?

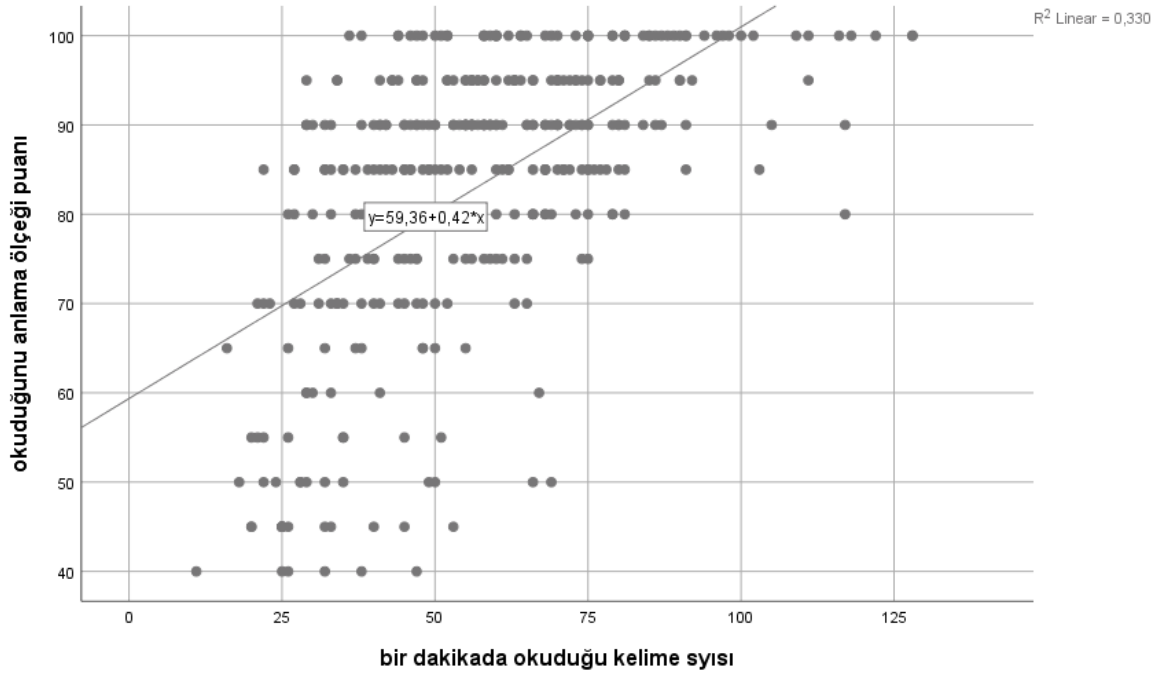
İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlaması arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanlar ile Okuma Hızlarının İlişkisinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bir dakikada okuduğu			
kelime sayısı(okuma hızı)	N	r	P
Okuduğunu anlama	354	,574	,000
Ölçeği puanı			

Tablo 35’te görüldüğü gibi korelasyon $P < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır. Öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama testi puanları arasında orta düzeyde ($r = 0,574$) pozitif ve anlamlı ($P < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama puanı orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Değişkenlerin birbiri üzerinde açıkladıkları varyans %32,94’tür. Yani öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların %32,94’ü okuma hızından kaynaklanıyor olabilir. Bu ilişki Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okuduğunu Anlama ile Okuma Hızı Arasındaki İlişkinin Dağılım Grafiği

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlamasına yönelik elde edilen puanların; cinsiyetine, okul öncesi eğitim durumuna, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, günlük oyun süresine, günlük tablet, TV, telefon kullanma sürelerine, günlük ambalajlı gıda tüketim miktarına, kahvaltı yapma durumuna, günlük uyku sürelerine, evde okuma yaparken tercih ettiği ortama, evde başka kitap okuyanların olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etme amaçlanmış, erişilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiş ve tartışılmıştır.

1. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları cinsiyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı cinsiyet durumlarına göre kız öğrenciler lehine manidar bir farklılık göstermektedir.

MEB (2010), PISA 2009 Ulusal Raporunda, okuma becerileri alanında OECD ülkelerindeki kız öğrencilerin başarı puanı erkek öğrencilerin puanından ortalama 39 puan fazladır. Katılımcı ülkelerin tamamında kız öğrencilerin puanı erkek öğrencilerden fazladır. Türkiye’de ise kız öğrencilerin okuma becerileri başarı puanının erkek öğrencilerden 43 puan fazla olduğu görülmektedir.

MEB (2016), PISA 2015 Ulusal Raporu incelendiğinde, okuma becerisi alanında yine tüm ülkelerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Ülkemizde kız öğrencilerin okuma becerileri başarı puanının (442), erkek öğrencilerin okuma becerileri başarı puanından (414), 28 puan fazla olduğu belirlenmiştir.

MEB (2019), PISA 2018 Türkiye Ön Raporu incelendiğinde, ülkemizde yine kız öğrencilerin (478) okuma becerileri puanlarının erkek öğrencilerden (453), 25 puan fazla olduğu görülmektedir.

MEB (2023), PISA 2022 Türkiye Raporuna göre okuma becerileri alanında ülkemizde kız öğrenciler erkek öğrencilerden 25 puan fazla almıştır. PISA 2009, 2015 ve 2022 verilerine göre, ülkemizde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki okuma becerileri puan farkının giderek azaldığı görülmektedir. PISA 2022'ye katılan 81 ülkeden 79 tanesinde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan almıştır.

Vatansever (2008)'in 3.sınıf öğrencileri (n=237) ile yürüttüğü araştırmada, Akın (2016)'ın 1.sınıf öğrencileri (n=347) ile yaptığı çalışmada, Çiğdemir (2021)'in dördüncü sınıf öğrencileriyle (n=363) yürüttüğü araştırmada, Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015)'in 156 ikinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, Batmaz (2017)'in ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle (n=503) yaptığı çalışmada, Sert (2010)'in 330 öğrenciyle yaptığı çalışmada ve Demirci (2008)'nin 161 öğrenciyle yaptığı çalışmada bu çalışma bulgularıyla paralel olarak kız öğrencilerin okuduğunu anlama yönünden erkek öğrencilerden daha başarılı bulunduğu görülmektedir.

Arslan (2013) araştırmasında doküman incelemesi metoduyla 54 farklı çalışmayı incelemiş ve bu çalışmaların 36'sında (%69,2) kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Araştırmada bazı makalelerde bunun sebebinin kızların evde daha çok vakit geçirdiği, bazılarında ise kız öğrencilerin okumayı daha çok sevdiği şeklinde belirtildiği görülmüştür.

Sivri (2016) tarafından 168 ilkokul öğrencisiyle yapılan çalışmada, Sarıpınar (2006)'ın 909 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada ve Cimem (2017)'in 637 ilkokul ikinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin okuma hızlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde çalışmada ulaşılan bulguların diğer çalışmalardaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Bu durumu bazı araştırmacılar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre evde daha fazla zaman geçirmesine, oynadıkları oyunların türüyle ve sosyal ortamlarıyla açıklarken (Sidekli, 2006); bazı araştırmacılar ise kız çocuklarının erkek çocuklara göre fiziksel olgunlaşmasının erken olmasını ve bunun da zihinsel olgunlaşmayı da beraberinde getirdiğini savunmaktadır (Bacanlı, 2000; Akyol, 2005). Kız öğrencilerin

sözel yeteneklerinin ve okumada hayati önemi olan görsel ve işitsel ayırtma becerisinin erkek öğrencilere göre daha fazla gelişmiş olması, kız öğrencileri erkek öğrencilere kıyasla okuma ve yazmaya hazırlıklı olmada daha başarılı hale getirmektedir (Razon, 1982).

2. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları okul öncesi eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ya da almama durumlarına göre, okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine manidar bir farklılık göstermektedir.

Ağaçkiran (2016)'ın birinci sınıf öğrencileriyle (n=311) yaptığı araştırmada, Bay (2010)'ın 116 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, Tatal (2013)'ın birinci sınıf öğrencileriyle (n=432) yaptığı araştırmada ve Köseoğlu (2011)'nin 1162 tane yedinci sınıf öğrencisiyle çalıştığı araştırmasında okul öncesi eğitim almış çocukların okuduğunu anlama başarısının, okul öncesi eğitim almamış çocukların okuduğunu anlama başarısından daha fazla olduğu görülmektedir.

Obalar (2009) tarafından 304 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada, Sivri (2016)'nin 168 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada ve Cimem (2017) tarafından 637 ilkokul ikinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma hızlarının, okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde çalışmada ulaşılan bulguların diğer çalışmalardaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Okul öncesi eğitimin çocukların başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimde yapılan ses farkındalığı gibi eğitimlerin öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluklarını yükselttiği ve bu öğrencilerin okuma-yazma, okuduğunu anlama konularında daha başarılı olmalarını sağladığı şeklinde açıklanabilir. Günümüzde okul öncesi eğitime verilen değer ve önem artmış, veliler daha da bilinçlenmiş ve okul öncesi eğitim yaygınlaştırma çalışmaları sayesinde okul öncesi eğitimi alan öğrenci sayısı önceki yıllara göre giderek artış göstermektedir. Buna göre gelecekte okuduğunu anlama ve okuma hızı konusunda becerisi daha yüksek öğrencilerle karşılaşabileceğimizi öngörebiliriz.

3. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre manidar bir farklılık göstermektedir. Çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar da artış göstermektedir.

Çiğdemir (2021)'in 363 dördüncü sınıf öğrencisiyle, Anılan (2014)'in 758 öğrenciyle, Keleş (2005)'in 534 öğrenciyle, Ağaçkiran (2016)'in 311 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle, Sert (2010)'in 330 öğrenciyle, Çalışkan (2000)'in 270 öğrenciyle ve Kaldan Sabak (2007)'in 496 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin de okuduğunu anlama başarısının arttığı tespit edilmiştir.

Obalar (2009) tarafından 304 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmaya, Cimem (2017)'in 637 ilkokul ikinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmaya, Sivri (2016)'nin 168 ilkokul öğrencisiyle yürüttüğü araştırmaya ve Kayhan (2010)'in 341 ilkokul öğrencisiyle yaptığı araştırmaya göre annelerin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hızlarının da arttığı görülmüştür.

Yani hem mevcut araştırma hem de daha önceki çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri yükseldikçe, öğrencinin okuduğunu anlama puanlarının ve okuma hızlarının da arttığı tespit edilmektedir. Şahin ve Aksu (1980)'ya göre eğitim düzeyi daha üst seviyede olan anne ve babalar çocuklarıyla konuşurken daha çok çeşitli kelimeler kullanabilmekte, çocuğun sorularına daha ayrıntılı ve ilgi çekici cevaplar verebilmektedir. Ayrıca uykudan önce çocuğa kitap okuma ya da resimli kitapları anlatma gibi etkinlikleri yapmaları beklenmektedir. Tiyatro, sinema gibi etkinliklere de katılmasını sağlayarak çocuğun zengin uyarıcılar sayesinde tecrübe kazanmasını sağlamaktadır (Taner ve Başal, 2005). Tüm bu uyarıcılar sayesinde dil gelişimi daha iyi olan çocukların okuduğunu anlama ve okuma hızı konusunda başarı sağladığı söylenebilir.

4. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük oyun sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısında öğrencilerin günlük oyun sürelerine göre manidar bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmadan alınan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin günlük oyun sürelerinin okuduğunu anlamalarına ve okuma hızlarına bir etkisi olduğunu söylemek mümkün değildir. Fakat literatürde oyunun çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği yönünde çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Jecinter (2011) tarafından Kenya'nın Suba bölgesinde 50 öğrenci ve 35 öğretmen ile yürütülen çalışmada oyunun öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, oyunun çocukların sınıfta iyi performans göstermesine yardımcı olduğunu (%57), çocukların okul ortamını sevmesini sağladığını (%86), oyun oynayan çocukların problem çözmede zorlanmadığını (%57) ve oyunun çocukların ilerleyen yıllardaki performansını artırdığını (%40) ortaya koymuştur. Oyun, optimal çocuk gelişimi için o kadar önemlidir ki Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komisyonu tarafından her çocuğun hakkı olarak kabul edilmiştir (UNHCR, 2006).

5. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük teknolojiyi (tablet, TV, telefon) kullanma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı öğrencilerin günlük teknolojiyi (tablet, TV, telefon) kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin teknolojik aletlerle geçirdikleri vakit azaldıkça, ölçeklerden aldıkları puanlarda artış görülmektedir.

Literatür incelendiğinde çalışmada ulaşılan bulguların diğer çalışmalardaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Ennemoser ve Schneider (2007)'in Almanya'da yaptıkları ve 4 yıl süren kapsamlı çalışmalarında 332 öğrenciden 4 yıl boyunca TV izleme verilerini toplamış ve öğrencilere okuma hızı ile okuduğunu anlama testleri yapılmıştır. Eğitim programları izleyen öğrencilerin okuduğunu anlamasında pozitif bir ilişki varken, diğer programları izleyen öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama testi puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Hatta ağır izleyici (günde 2 saat ve daha

fazla) diye tabir ettikleri öğrencilerin okuma hızlarının ve okuduğunu anlama test puanlarının daha az bulunduğu belirtilmiştir.

Şen Baz ve Baz (2018) yaptıkları çalışmada interneti sorunlu bir şekilde kullanmanın okuduğunu anlamayı engelleyici bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Faught ve arkadaşları (2017) tarafından Kanada’da 4253 ilkokul beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada, ekran başında günlük tavsiye edilen (1-2 saat arası) süreden daha az süre geçiren öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

6. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı öğrencilerin günlük ambalajlı gıda tüketim miktarlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin günlük ambalajlı gıda tüketim miktarları arttıkça, ölçeklerden aldıkları puanlar azalmaktadır.

Faught ve arkadaşları (2017) tarafından Kanada’da 4253 ilkokul beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada, tavsiyelere uygun (et, süt, yumurta, tahıl vb.) beslenen çocukların akademik başarılarının daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar da mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

7. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları kahvaltı yapma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Her sabah düzenli olarak kahvaltı yapan veya yapmayan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar arasında manidar bir farklılık yoktur. Okuma hızı bakımından ise, her sabah düzenli olarak kahvaltı yapan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Literatür incelendiğinde kahvaltı yapma durumunun okuma hızına etkisiyle ilgili araştırmaya rastlanmadığı için mevcut araştırmaya yakın sonuçlar verilmiştir. Küçükali (2006)’nin 166 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %21,26’sının sabah kahvaltı yapmadan okula gittiğini, bu öğrencilerin sınıf aktivitelerine katılmada zorlandıklarını, çabuk yorulduklarını, sessiz ve pasif kaldıklarını, dikkatlerinin çabuk

dağıldığını tespit etmiştir. Beslenme ile öğrencilerin derse katılımları arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Budak ve arkadaşları (2005)'nın 369 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin %58'inin kahvaltı yapmadığını ve kahvaltı yapan öğrencilerin akademik başarılarının kahvaltı yapmayanlardan daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Özkaya ve Çinibulak (2021)'in 600 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin kahvaltı yaparak derse gelmelerinin derslere olan motivasyonları incelemiş ve sonuç olarak kahvaltı yapma ile ders motivasyonu arasında istatistiksel olarak güçlü, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

8. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları günlük uyku sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin uyku süreleri arttıkça, ölçeklerden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Literatür incelendiğinde çalışmada ulaşılan bulguların diğer çalışmalardaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Damar (2016)'ın 291 altıncı sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada uykusunu tam alamayan öğrencilerin sınav başarı puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Faught ve arkadaşları (2017) tarafından Kanada'da 4253 ilkokul beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada, ideal uyku aralığında (9-11 saat arası) gece uykusu uyuyan çocukların akademik başarılarının daha iyi oluşu tespit edilmiştir. Liu, Liu, Owens ve Kaplan (2005) tarafından yapılan çalışmada ortalama bir saat az uyuyan çocukların, uyku sorunları sebebiyle gündüz uykusuzluk yakınmalarının olduğu görülmüş, ayrıca bir saat az uyumanın dikkati ve uyanıklığı olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

9. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları evde okuma yaparken uyarıcıların durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin evde okuma yaparken tercih ettiği sessiz ortam veya aile üyelerinin bulunduğu ortama göre, okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir

dakikada okudukları kelime sayısı, sessiz ortamı tercih eden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Vural (2004), öğrencilerin çalışma ortamındaki gürültünün performanslarını, motivasyonunu ve odaklanmasını olumsuz etkilediğini bu sebeple çalışma ortamının mümkün olduğunca sessiz olması gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

10. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları evde başka kitap okuyan kişilerin olup olmaması durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve bir dakikada okudukları kelime sayısı, evde kitap okuyan başka kişilerin olup olmaması durumuna göre, öğrencinin görebileceği şekilde kitap okuyan başka kişilerin olduğu evdeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu (2013)'nin 510 öğrenci ile yaptığı araştırmaya göre anne babaları kitap okuyan çocukların ölçek puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu çocukların kitap okuması konusunda ebeveynlerinin etkili ve önemli olduğu görülmektedir.

Güleçol (2017) tarafından 704 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada eve her gün gazete, dergi vb. alınmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini yükselttiği görülmüştür. Eve her gün alınan gazete, dergi ve benzerinin diğer aile üyeleri tarafından, çocuğun görebileceği şekilde okunduğu düşünülünce mevcut araştırmayla örtüşen sonuçlara ulaşılmaktadır.

Çiğdemir (2021) tarafından 365 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada ailenin okuma sürecine katılımının çocuğun okuduğunu anlama seviyesini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanması ve okuduğunu rahat anlamasında en önemli etken ailesidir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Bu sebeple okuma becerilerinin ilk temelini atıldığı ev ortamında çocuğun aile fertlerini kitap okurken görmesi okuma becerisini, isteğini ve okuduğunu anlamasını artırması beklenebilir.

11. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile okuma hızları arasında bir ilişki var mıdır?

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ile okuma hızları arasında pozitif yönde orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Ağaçkiran (2016) 311 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada, Cimem (2017) tarafından 637 ilkokul ikinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada ve Kayhan (2010)'ın 341 ilkokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada da okuduğunu anlamayla okuma hızı arasında anlamlı bir korelasyon görülmektedir. Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı daha çok olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dökmen (1990)'e göre ise belirli bir hızdan daha hızlı bir seviyede okuyabilenler daha çok anlayabilmekte, istenilen hızdan yavaş okuyabilenler ise daha az anlamaktadır. Okumanın akıcı olması sözcüğü tanıma ve ayırt etme becerisine bağlıdır. Yavaş okuyan öğrenciler gayretlerinin önemli bir bölümünü sözcüğü tanımaya ve ayırt etmeye ayıracağı için okuduğu metni anlaması zorlaşacaktır. Bu sebeple kelimeyi daha çabuk tanıyan ve ayırt eden, yani hızlı okuyan öğrenci çabasını okuduğunu anlamaya yöneltebilecektir (Akyol, 1997).

Zayıf okuyucular kelimeyi tanımakta zorlandıkları için okuduğunu anlama sorunu yaşarlar. Metin içerisinde kelimeyi okumak için duraksamak zorunda kalınca, dikkatlerini ve çabalarını kelimeyi okumaya harcarlar. Bu sebeple kelimeyi artık doğru okusalar bile anlamakta zorlanırlar (Salinger, 2003).

Mevcut araştırmaya ve literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında öğrencilerin okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Okuduğu kelimeyi tanıyan, rahatça okuyabilen öğrenci cümleyi daha hızlı okumakta ve anlamını düşünmeye geçebilmektedir. Oysaki kelimeyi tanımakta zorlanan ve kelimeyi hece hece çıkarmaya çalışan öğrenciler genellikle ikinci kelimeye geçtiğinde ilk okuduğu kelimeyi unutmakta ve cümlelerin anlamını çıkarmakta zorlanmaktadır. Başaran (2012), konuşma hızında okuyabilen kişilerin okuduklarını daha iyi anladığını, aşırı hızlı şekilde okuma yapmanın anlamayı olumsuz etkileyebileceğini, çok yavaş okumanın da anlamada sorun oluşturabileceğini belirtmiştir. Okuma hızının istenilen seviyelerde olması, öğrencilerin bilgileri daha hızlı kavramasını, zamanı daha verimli kullanmasını ve derslerinde daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Bay, 2008).

5.2. Öneriler

1. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin ve okuma hızlarının okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yurt içinde ve yurt dışında ortaya konulan ilgili çalışmaların sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar okul öncesi eğitimin ne kadar mühim olduğunu tekrardan gözler önüne sermektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler ilkokula daha hazır gelmekte ve okuma yazma sürecini daha rahat geçirmektedir. Genellikle maddi durumu yetersiz ya da eğitim seviyesi düşük veliler okul öncesi eğitime çocuklarını göndermemektedir. Bu öğrencilerimize de bu eğitimlerin verilmesini sağlamak için okul öncesi eğitim ülkemizde zorunlu hâle getirilebilir.
2. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de okuduğunu anlama başarısının ve okuma hızlarının yükseldiği görülmüştür. Günümüz öğrencilerinin yarının velileri olduğu düşünülürse, zorunlu eğitim sebebiyle birkaç yıl sonra velilerimiz en az lise mezunu olacaktır. Bu durum da geleceğimiz için umut vericidir. Fakat günümüz öğrencileri için bir önlem almak gerekirse, eğitim düzeyi düşük velilere okullarda öğrencilerin derslerine nasıl yardımcı olabilecekleri ile ilgili eğitimler verilebilir. Okuma-yazma süreci ve okumanın önemi ile ilgili bilgilendirme eğitimleri yapılabilir.
3. Günümüzde teknolojinin hayatımızın bir parçası olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Doğru kullanılan teknoloji de hayatı kolaylaştırır. Amacından sapan, uzun süreli ve gereksiz kullanımlar ise genç beyinlerimize ciddi zararlar vermektedir. Bu sebeple öğrencilerimizin TV, tablet, telefon vb. kullanım sürelerinin belirli bir süreyi aşmaması konusunda veliler bilinçlendirilebilir. Ailelerin çocuklarının yanında bu iletişim araçlarını kullanmalarını azaltmaları şeklinde eğitimler verilebilir. İnternet aracılığıyla çocukların uzun süre vakit geçirmesine sebep olan uygulamaların bazılarını kısıtlama getirilebilir. Televizyon programları daha sıkı denetlenebilir ve çocukları ekrana kilitleyecek olumsuz programların önüne geçilebilir.
4. Velilere uyku düzenin sağlanması konusunda yardımcı olacak eğitimler verilebilir.

5. Çocukların tükettiği ambalajlı gıdaların azaltılabilmesi için etiket okuma eğitimleri verilebilir. Okullarda beslenme ve diyetisyen uzmanları görevlendirilebilir. Öğrencilerin velileriyle iletişime geçerek birebir takip yapılabilir.
6. Öğrencilerin akademik başarısında ilişkisi olan kahvaltının önemi konusunda veliler ve öğrenciler bilgilendirilebilir. Öğrenciler alışkanlık kazanana kadar okullarda her gün sabah 20 dakika kahvaltı etkinliği yapılabilir.
7. Öğrencilerin evde okuma yaparken tercih ettiği ortamın sessiz olması okuduğunu anlama ve okuma hızı başarılarını etkilemektedir. Bu sonuçlar ailelerle paylaşılabilir ve öğrencilere evde kitap okumak için belirli bir süre için sessiz ortam oluşturulması sağlanabilir.
8. Evde kitap okuyan başka kişilerin olması öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve okuma hızlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ailelerle bu sonuçlar paylaşarak evde okuma saati yapmaları önerilebilir. Okulda okul dergisi, gazetesi gibi aylık süreli yayınlar çıkarılıp, velilerin okumaya olan ilgisi artırılabilir.
9. Araştırmanın bulguları okulda paydaşlarla paylaşılabilir ve farkındalık oluşturulabilir.
10. Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasına ve okuma hızına etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırma yapacak diğer araştırmacılar, farklı sınıf seviyelerinde ve farklı değişkenlerle çalışma yapabilirler.

KAYNAKLAR

- Akın (Sarioğlu), S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma ve okuduğunu anlama, düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:447948).
- Aktaş, Ş. , Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Akyol, H. (1997). *Okuma ve prensipleri*. Çağdaş Eğitim, 233, 26-27.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yay.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, R. C., Hieber E. H., Scot, J. A., ve Wilkinson, Ian A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. The national institute of education, U.S. department of education. Washington, D.C.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 185-204. Erişim adresi: <https://sbd.aku.edu.tr/VI2/anilan.pdf>
- Ardiansyah, W., Ujihanti, M., ve Aryanti, N. (2021). Analyzing the effect of gender Differences, and education of parents towards students' reading comprehension achievement. *International Online Journal of Education & Teaching*, 8(1). Erişim adresi: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/898>
- Arı, G. (2014). The effects of SQ3R and DR-TA reading strategies used by fifth grade students on comprehension. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 535-555. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63417>

- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. <https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri "ilköğretim yıllarında okuryazarlık"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:737065).
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:472340).
- Başaran, M. (2012). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2277-2290. doi: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Öres, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:226913).
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, s. 257-277. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1493954>

- Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20. Erişim adresi: <http://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Capturing+the+Benefits+of+Read+Aloud+Experiences.pdf>
- Bond, G. L. (Ed.). (1994). *Reading difficulties: Their diagnosis and correction*. Massachusetts, USA. Erişim adresi: <https://niepid.nic.in/READING%20DIFFICULTIES.pdf>
- Budak, N., Özer, E., Kovalı, S., ve İnceiş, N. (2005). Kahvaltının öğrencilerin beslenmesine katkısı ve akademik başarıya etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 33(1), 47-54. Erişim adresi: <https://beslenmevediyetdergisi.org/index.php/bdd/article/view/423/357>
- Büyüköztürk, ř. (2010). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Ceran, E., Oğuzgiray 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. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.60247>
- Cimem, Ö. (2017). *Okula başlama yaşına göre ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:461419).
- Çakmak, M. C. (2022). *Dilbilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki yeri ve okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:7765549).

- Çakmak, T., Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği* 23(3): 489-509. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/814285>
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo- ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:98702).
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu ANLAMA stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:661991).
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo- ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:27373).
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi/Measurement understanding of reading skills in 5th classes of primary schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183190>
- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:669924).
- Çinibulak S. ve Özkaya İ. (2021). Düzenli sabah kahvaltısı yapmanın öğrenci motivasyonuna etkisinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 301-303. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2177948>
- Dadan A. ve Güzeş R. G. (2023). Bedir esirlerinin serbest bırakılması ve Bedir Savaşı sonrası İslam’a karşı tutumları. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33. 173-203. doi: <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.1349733>

- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000146
- Demirci, M. E. (2008). *Okuma yöntemini ses temelli yöntem ile öğrenmiş ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:219590).
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dewi, R., Mulyana, A., Nuraini, H., ve Purnawati. (2022). The correlation between students' reading speed and their reading comprehension on descriptive text. *STAIRS: English Language Education Journal*, 3 (2). doi: <https://doi.org/10.21009/stairs.3.2.2>
- Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418. doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000786
- Durualp, E., Durualp, E., ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253940>
- Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Okuma Alışkanlığı. Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B. (Ed.) *Okuma Eğitimi* (ss.145-156). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekasari, I. (2021). The Correlation of Reading Speed and Reading Comprehension in XReading. *RETAIN: Journal of Research in English Language Teaching*, 9(03), 51-57. Erişim adresi: <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/41358>

- Ennemoser, M. ve Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349–368. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.349>
- Faught, E. L., Ekwaru, J. P., Gleddie, D., Storey, K. E., Asbridge, M. ve Veugelers, P. J. (2017). The combined impact of diet, physical activity, sleep and screen time on academic achievement: A prospective study of elementary school students in Nova Scotia, Canada. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, Article 29. doi: [10.1186/s12966-017-0476-0](https://doi.org/10.1186/s12966-017-0476-0)
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (Third Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güleçol, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:483094).
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2005). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4)2, 77-102.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:63214).
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:677187).

- Güzeldal, Y. (2022). Orta çağ batı hristiyan manastırlarında (6-12 yy.) manevi okuma kültürü: *Lectio Divina. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 26(1), 251 - 267. doi: <https://doi.org/10.18505/cuid.1071508>
- Haerazi, H. ve Irawan, L. (2020). The effectiveness of ECOLA technique to improve reading comprehension in relation to motivation and self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 31-76. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11495>
- Hall, K., Bowman, H. ve Myers, J. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research*, 41(1), 99–107. <https://doi.org/10.1080/0013188990410110>
- İndi, W., Nasriandi, N. and Syahrir, S. (2023) Reading Skill: Correlation between reading speed and reading comprehension. *IDEAS Journal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 11 (2). pp. 1003-1013. doi: 10.24256/ideas.v11i2.3676
- Jecinter O. A. (2011). *Impact of play on a academic performance of learners in selected early childhood education centres in*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://irbackend.kiu.ac.ug/server/api/core/bitstreams/8045d01a-6be6-4df8-8da2-4951a1e86374/content>
- Kaldan Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:190985).
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss.377-430). (4.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2020). Okuma ve okuduğunu anlamamanın önündeki engeller. Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (Ed.) *Okuma Eğitimi* (ss.101-126). Ankara: Pegem Akademi.

- Katırcı Aaçkırın, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:441093).
- Kavcar, C, Oğuzkan, F., Hasırcı, S. (2021). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe öğretimi* (10.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayhan Özkök E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:288357).
- Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:597248).
- Kırkılıç, A. (2014). Hızlı Okuma Nedir? Akyol, H. ve Kırkılıç, A. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss.377-430). (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, , Erginer, E. ve Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: Bir metafor analizi alışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156. doi: <https://doi.org/10.19129/sbad.46>
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:289699).
- Küçükali, R. (2006). Çocuklarda beslenme bozuklukları ve beslenmenin okul çocuklarının üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 223-239. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31535>

- Leroy-Boussion A. (1966). La lecture silencieuse. In: L'année psychologique. 1966 vol. 66, n°2. pp. 579-598. I.N.P.-C.N.R.S., Marseille.
doi: <https://doi.org/10.3406/psy.1966.27534>
- Liu, X., Liu, L., Owens, J.A. ve Kaplan, D.L. (2005). Sleep Patterns and Sleep Problems among Schoolchildren in the United States and China. *Pediatrics*, 115, 241-249.
doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2004-0815f>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, PISA 2009 Ulusal Raporu*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. Erişim tarihi: 25 Şubat 2024. Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2015, Ulusal Raporu*. Ankara. Erişim Tarihi: 25 Şubat 2024. Erişim adresi: https://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2018, Türkiye Ön Raporu*. Ankara. Erişim Tarihi: 25 Şubat 2024, Erişim adresi: https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı. Yardımcı ve Kaynak Kitapları Dizisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2022, Türkiye*

Raporu. Ankara. Erişim Tarihi: 25 şubat 2024, Erişim adresi:
https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152640_pisa2022_rapor.pdf

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. ve Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Erişim adresi:
<https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>. ISBN: 978-1-889938-67-7

Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:231805).

Oktay, A. (1983). Okul öncesi eğitim ve okula hazırlıklı olmak. *Ail ve Çocuk Dergisi*, 3, 126-139. Erişim adresi:
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5720/2230>

Oktay, A. (1998). *Çocuk edebiyatından eğitimde yararlanma*. M. şirin (Der.), *Çocuk edebiyatı* (167-183). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap

Özdemir, N. (1999). Atatürk'te okuma tutkusu ve kitap sevgisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2). Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55118>

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliğı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20.

Padeliadu, S. ve Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31. doi: <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932>

Pardo, L.S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, v:58, i:3, p:272(9). Erişim adresi: <https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/What-Every-Teacher-Needs-to-Know-About->

- Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:462321).
- Pearson, P. D., Hansen, J. ve Gordon, C. (1979). The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit Information. *Journal of Reading Behavior*, 11(3), 201-209. doi: <https://doi.org/10.1080/10862967909547324>
- Pertiwi L. ve Sujarwati I. (2023). The correlation between reading speed and reading comprehension. *Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13 (3) (2023) pp. 534-540. Erişim adresi: <https://iocscience.org/ejournal/index.php/Cendikia/article/view/3396/2598>
- Quirk, M. ve Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for English language learners. *Psychology in The Schools*, 49(6), 539-553. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21616>
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7, 39, 19-23. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5721/2231>
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268-277. doi: <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Salinger, T. (2003). Helping Older, Struggling Readers. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 79-85. <https://doi.org/10.1080/10459880309604434>
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:191352).
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:264331).

- Sharif, I., Ozuah, P.O., Dinkevich, E. I. ve Mulvihill, M. (2003). Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 177-180. doi: [10.1023/A:1022018006701](https://doi.org/10.1023/A:1022018006701)
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sivri, A. D. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:426449).
- Şen Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41. Erişim adresi: <https://ysbed.yildiz.edu.tr/storage/upload/pdfs/1635252621-tr.pdf>
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420. Erişim adresi: <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/5bd3d0a9-f7e3-49a4-8b95-0f2995907506/content>
- Taniş, F., Çakmak, A. ve Aksu, D. (2023). Readability Levels of Texts in Primary School Turkish Textbooks. *HAYEF: Journal of Education*, 20(3), 288-296.
- Taşkaya, S. M. (2019). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (Ed.) *İlkokuma yazma öğretimi* (ss.233-298). (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- Tutal, Ö. (2013). *İlkokuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:357630).
- United Nations Development Programme (UNDP). (2016). Human Development Report 2016, Literacy rate. (pp. 244-247). Erişim adresi: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/2016humandevlopmentreportpdf1pdf.pdf>
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:219949).
- Vural, B. (2004). *Nitelikli sınıf ve stressiz eğitim ortamı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1022/1023>
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1.

OKUDUĞUNU ANLAMA (METİN-PARAGRAF) TESTİ

İYİLİKSEVER KARGALAR

İki üç yıldır balkonumuzda bir erkek, bir dişi karga besliyoruz. Bu kargalar bize iyice alıştılar. Her gün bizim balkona gelip yemek bekliyorlar. Vermezsek de "Gaak!" diye bağırlıyorlar.

Bir gün yine geldiler. Ancak erkek karganın gagasında bir taş vardı. Taşı kaldırıp babama gösterdi ve mermere koydu. Bu uzun süre böyle devam etti. Babam da en sonunda taşı gidip aldı. Bu çok güzel, parlak ve siyah bir taşı. Meğer kargalar sevdikleri ve hoşlandıklarına renkli taşlar ve parlak kâğıtlar getirirlermiş. Sanırım kargalar bize bu şekilde teşekkür ettiler.

Defne SARAÇ

Moda İlköğretim Okulu

2.Sınıf Öğrencisi

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Kargaları nerede besliyorlarmış?

- a) Salonda b) Balkonda c) Mutfakta

2. Kaç tane karga besliyorlarmış?

- a) 1 b) 2 c) 3

3. Kargalar yemek verilmeyince nasıl ses çıkarıyorlarmış?

- a) Gaak! b) Baak! c) Yemek!

4. Karganın getirdiği taşı kim aldı?

- a) Çocuk b) Anne c) Baba

5. Karganın getirdiği taş ne renkti?

- a) Mavi b) Siyah c) Kahverengi

6. Karga neden taş getirmiş?

- a) Teşekkür etmek için.
b) Camı kırmak için.
c) Oyun oynamak için.

İnsanlar çok değişik nedenlerle hasta olur. Hastalıkların çoğuna mikroplar yol açar. Vücudumuz genellikle mikroplara karşı kendisini korur. Ancak bazen mikroplar savaşı kazanır ve hasta oluruz.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Hastalıkların çoğuna ne yol açar?

- a) Vücudumuz b) Mikroplar c) İnsanlar

8. Mikroplar savaşı kazanınca ne oluruz?

- a) Hiçbir şey olmaz.
b) Sağlıklı oluruz.
c) Hasta oluruz.

Aşı olduğunuzda vücutunuza çok az miktarda mikrop verilir. Verilen miktar sizi hasta etmeyecek kadar azdır. Vücutunuz bu mikrobu tanıyarak gelecekte sizi ondan korur.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

9. Niçin aşı olmalıyız?

- a) Hastalıklardan korunmak için.
- b) Büyüklerimiz istediği için.
- c) Hasta olmak için.

10. Aşının içinde neden mikrop var?

- a) Vücutumuzu hasta etmesi için.
- b) Vücutumuzun mikrobu tanıması için.
- c) Vücutumuzu rahatlatmak için.

İyileşmenize yardımcı olmak için doktorların bazen ilaç yazması gerekir. İlaçlar doktorların söylediği gibi kullanılmalıdır. Yoksa bir işe yaramazlar, hatta tehlikeli olabilirler.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

11. İlaçları kim yazar?

- a) Doktorlar
- b) Öğretmenler
- c) Hemşireler

12. İlaçlar nasıl kullanılmalıdır?

- a) Doktorların söylediği gibi.
- b) Arkadaşlarımızın söylediği gibi.
- c) Canımızın istediği gibi.

Tolga her cumartesi dedesinin evine giderdi. Evden içeri girer girmez koşarak çatıya çıkardı. Orada dedesinin beslediği güvercinleri seyrederdi. Dedesi Tolga'ya güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgiler anlatırdı.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

13. Tolga her cumartesi nereye giderdi?

- a) Teyzesine
- b) Dedesine
- c) Amcasına

14. Tolga'nın dedesi ne besliyordu?

- a) Papağan
- b) Kanarya
- c) Güvercin

15. Tolga'nın dedesi güvercinleri nerede besliyordu?

- a) Çatıda
- b) Bahçede
- c) Balkonda

16. Tolga, güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgileri kimden dinlerdi?

- a) Babasından
- b) Amcasından
- c) Dedesinden

Şirin'dir benim adım
Sevimli bir kediyim
Yüzmeyi sevmem
Ama denizi çok severim.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

17. Şirin kimdir?

- a) Sevimli bir kuş.
- b) Sevimli bir kedi.
- c) Sevimli bir köpek.

18. Şirin neyi sevmez?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

19. Şirin neyi çok sever?

- b) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

Bir insan, yemek yemeden birkaç hafta yaşayabilir. Fakat su içmeden sadece birkaç gün yaşayabilir.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

20. Bir insan su içmeden kaç gün yaşayabilir?

- a) Birkaç gün
- b) Birkaç hafta
- c) Birkaç ay

EK 2.

VELİ GÖRÜŞME FORMU/ANKETİ

Okulun adı :.....
Sınıf ve şube :.....
Öğrencinin adı ve soyadı :.....

Sayın Veli;

Aşağıda, 2. sınıfa giden öğrenciniz ve aileniz hakkında bazı sorular sorulmuştur. Sizden, sorulara size uygun olan seçeneğin önüne çarpı (x) işareti koyarak ve verilen boşlukları doldurarak cevap vermeniz istenmektedir. Bu çalışma çocuklarımızın okuma-anlama konusunda daha başarılı hâle getirilebilmesi ve biz öğretmenlere ve ailelere yol göstermesi amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle soruları eksiksiz, samimi ve doğru yanıtlamanız yapılan araştırmanın ve sonuçlarının güvenilir olmasını sağlayacaktır. Vermiş olduğunuz tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

Bu çalışmaya zaman ayırıp doldurduğunuz için teşekkür ederim. Lütfen anketi eksiksiz doldurduğunuzdan emin olunuz. Saygılarımla...

ABDULLAH ÇAKMAK
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Öğrencinin cinsiyeti nedir?

☐ Kız ☐ Erkek

2. Öğrenci okul öncesi(anaokulu) eğitimi aldı mı?

☐ Evet ☐ Hayır

3. Öğrencinin annesinin öğrenim durumu nedir?

☐ İlkokul bitirmedi
☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu
☐ Üniversite ve üzeri mezunu

Lütfen arka sayfadan devam ediniz.

4. Öğrencinin babasının öğrenim durumu nedir?
- ☐ İlkokul bitirmedi
 - ☐ İlkokul mezunu
 - ☐ Ortaokul mezunu
 - ☐ Lise mezunu
 - ☐ Üniversite ve üzeri mezunu

5. Öğrencinin günlük oyun süresi yaklaşık olarak ne kadardır?
- ☐ 0-1 saat arası
 - ☐ 1-2 saat arası
 - ☐ 2-3 saat arası
 - ☐ 3-4 saat arası
 - ☐ 4 saatten fazla

6. Öğrencinin günlük teknolojiyi (tablet, TV, telefon) kullanma süresi yaklaşık olarak ne kadardır?
- ☐ 0-1 saat arası
 - ☐ 1-2 saat arası
 - ☐ 2-3 saat arası
 - ☐ 3-4 saat arası
 - ☐ 4-5 saat arası
 - ☐ 5 saatten fazla

7. Öğrencinin günlük uyku süresi yaklaşık olarak ne kadardır?
- ☐ 8 saatten az
 - ☐ 8-9 saat arası
 - ☐ 9 saatten fazla

8. Öğrencinin günlük ambalajlı gıda (cips, çikolata, şeker, bisküvi, paket meyve suyu, kraker, sakız vb.) tüketimi yaklaşık olarak ne kadardır?
- ☐ En fazla 1 adet
 - ☐ 2 adet
 - ☐ 3 adet veya daha fazla

9. Öğrenci her sabah düzenli olarak kahvaltı yapar mı?
- ☐ Evet
 - ☐ Hayır

10. Öğrenci evde okuma yaparken genellikle hangi ortamı tercih eder?
- ☐ Sessiz ortam
 - ☐ Aile üyelerinin bulunduğu odalar

11. Gün içerisinde öğrencinin görebileceği şekilde evde başka kitap okuyan oluyor mu?
- ☐ Evet
 - ☐ Hayır

EK 3.**OKUMA HIZINI BELİRLEME FORMU**

Okulun Adı : _____
Öğretmenin Adı-Soyadı : _____
Sınıf/Şube : _____

	Öğrencinin	
	Adı Soyadı	1 dakikada okuduğu kelime sayısı
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		



GÖKYÜZÜ MACERASI

Masal, o gün okuldan geç gelmişti. Arkadaşlarıyla oyun oynadığı için çok yorgundu. Akşam yemeğini yer yemez koltuğa uzandı. Pencereden dışarı baktığında rengârenk bir uçurtma gördü. Uçurtma pencereye doğru yaklaştı. Masal, uçurtmaya binip gökyüzünde dolaşmaya başladı. Uçurtma yükseldikçe yükseldi, bulutların üzerine çıktı. Artık evleri, arabaları, insanları çok yukarıdan izleyebiliyordu. Küçük bir kuş da Masal'a eşlik etmeye başladı. Arkadaş oldular ve bütün şehri uçarak birlikte dolaştılar. Birden rüzgâr uçurtmayı ters çevirdi ve Masal düşmeye başladı. Son hızla yere çakılacağını anlayan Masal bağırmaya başladı: "Anneee!" O sırada omzunda bir elin varlığını hissetti. Annesi "Haydi kızım, yerine yat. Koltukta uyuyakalmışsın." dedi. Masal, yaşadıklarının bir rüya olduğunu anlayınca derin bir nefes aldı ama gökyüzündeki macerasını da çok sevmişti. Biraz heyecanlı, biraz mutlu bir şekilde yatağına yattı.

Murat AKTÜRK





ŞEKERLEME

Annem verdi şekerleme,
 Ver dedi gelenlere.
 Bir verdim, iki verdim,
 Ya kalmazsa geriye...
 Üç beş tane sağ cebime,
 Üç beş tane sol cebime,
 Üç beş tanesi de mideme,
 Kalmadı şeker şekerlikte...
 Gelen komşu teyzeye,
 Tutsana şeker denince
 Bitti dedim sessizce,
 Yediniz bitirdiniz ya güzelce...
 Annem şaşı kaldı,
 Oysa daha çoook vardı.
 Komşu teyze güle güle
 Gel ben getirdim sana şekerleme...
 Koyalım bakalım cebine,
 Dedi ama yer yok ki cebimde.
 Tüm misafirlerin gözleri üzerimde.
 Döküldü mü şekerlemeler yere.
 Şimdi yüzüm şeker gibi tozpembe.
 Tüm şekerlemeler de komşu kardeşlere,
 O gün bugündür, ne zaman bir şey saklasam
 Doğrusunu söylerim herkese,
 Dürüstlük biriktirim ceplerimde...

Nehir Aydın GÖKDUMAN