

Oku-Yorum Etkinliğinin Lise Öğrencilerinin Okuma Hatalarının Telafisine ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*

The Effect of Reading-Review Activity on High School Students' Compensation of Reading Errors and Reading Comprehension Levels

Yaşar ALPAYDIN** 
Selim EMİROĞLU*** 

Öz

Bu araştırmada, oku-yorum etkinliğinin lise öğrencilerinin okuma hatalarının telafisine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, İstanbul-Pendik'te, hazırlık sınıfı bulunan bir devlet lisesinde öğrenim gören 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen ile yürütülen çalışmanın öncesinde gerekli literatür taraması yapılmış ve oku-yorum etkinliğiyle ilgili doğrudan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Literatürdeki bu boşluktan hareketle, Millî Eğitim Bakanlığının okullarda öğrencilere uygulamış olduğu "OKU-YORUM Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi"nin, çalışmanın sınırlılıkları ve örnekleme çerçevesinde ne derece faydalı olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada, temel problem cümlesiyle bağlantılı bazı alt problem cümlelerine de cevap aranmıştır. Çalışmanın uygulama aşamaları tamamlandıktan sonra öğrencilerin video kayıtları incelenmiş, problem cümlesi ve alt problem cümlelerine ilişkin sayısal veriler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bulgular SPSS-23 programı ile analiz edilmiş, analizler yorumlanmış, oku-yorum etkinliğinin öğrencilerin sesli okuma hatalarının telafisine katkısı olduğu ancak öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma, anlama, oku-yorum etkinliği, sesli okuma hataları, okuduğunu anlama

- * Bu makale, Prof. Dr. Selim Emiroğlu danışmanlığında yürütülen, Yaşar Alpaydın'ın "Oku-Yorum Etkinliğinin Lise Öğrencilerinin Okuma Hatalarının Telafisine ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- ** İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, yasaralpaydin@stu.aydin.edu.tr, ORCID: 0009-0001-7163-9763
- *** Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, selimemiroglu@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4892-9575

Atfı için: Alpaydın, Y., ve Emiroğlu, S. (2026). Oku-yorum etkinliğinin lise öğrencilerinin okuma hatalarının telafisine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63(63), 151-175. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1654235>

Abstract

In this study, the effect of reading-review activity on high school students' reading error compensation and reading comprehension levels was examined. The study was conducted with 60 volunteer students studying in a public high school with a preparatory class in Pendik, Istanbul. Before the study, which was carried out with a randomized design with pretest-posttest control group, the necessary literature review was made and it was seen that there was no direct study on the reading-review activity. Based on this gap in the literature, it was aimed to reveal to what extent the "OKU-YORUM Reading Culture Development Project" implemented by the Ministry of National Education to students in schools was beneficial within the framework of the limitations and sample of the study. In addition, the study also sought answers to some sub-problem statements related to the main problem statement. After the implementation stages of the study were completed, the video recordings of the students were meticulously analyzed and the numerical data related to the problem statement and sub-problem statements were recorded. The findings obtained were analyzed with the SPSS-23 program, the analyses were interpreted, and it was found that the reading-review activity contributed to the compensation of students' reading aloud errors, but did not make a significant difference in students' comprehension levels.

Keywords: reading, comprehension, reading-review activity, reading aloud errors, reading comprehension.

GİRİŞ

Okuma; yazı, şekil, rakam, jest-mimik gibi anlama dönüşebilecek her şeyin göz-beyin koordinasyonu ile algılanması ve bilgiye dönüştürülmesidir. Literatürdeki tanımlarda okumanın sadece yazı (metin) okumaktan ibaret olmadığı; yazı, resim, şekil okuma gibi türlerinin de olduğu; dikkatimize sunulan her türlü bilgi, durum veya olguyu kavramanın (Emiroğlu, 2020) okuma olarak açıklandığı görülmektedir. Akyol (2021), günümüzde okumanın okuyucuyla yazılı-yazısız kaynakların ve çevresel faktörlerin etkileşim kurması sonucu oluşan anlama süreci olarak tanımlandığına vurgu yaparak bu duruma işaret etmiştir.

Okuma becerileri gelişmemiş bireyler; okuma esnasında birçok okuma hatası yapar, akıcı biçimde okuyamaz ve okuduklarını anlayamazlar. Okuma güçlüğüne sahip bireyler kelime tanıma problemi yaşarlar. Çünkü birey; okuma sırasında dikkatini okuduğu kelimeyi anlamaya değil, seslendirmeye yoğunlaşır. Bu durum, okuma becerisi gelişmemiş kişilerin çoğunluğunda görülmektedir (Yılmaz, 2008). Bu bağlamda akıcı okuma önem kazanmaktadır. Metnin; konuşma hızına uygun, ideal prozodi ile doğru okunması, akıcı okuma olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Yani akıcı okumanın bir yönü "doğru okuma"dır. Doğru okuma yapabilen bireylerin okuduklarını anlama oranlarının arttığıyla ilgili alanda birçok çalışma bulunmaktadır (Yılmaz, 2008; Sidekli, 2010; Yıldız, 2013; Akyol ve Baştuğ, 2015; Erden ve Çelik, 2019; Arabacı, 2022). Bu çalışmaların ortaya çıkardığı ortak sonuç; okuma hatalarının akıcı okumayı olumsuz, akıcı okumanın ise anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğidir.

Okuma, Akıcı Okuma ve Anlama Becerisi

Temel anlamıyla, karıştırılmış harfler üzerinde işlem yapmak denilebilecek okumanın (Emiroğlu, 2020) araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Literatürdeki tanımlardan yola çıkan Er (2005), okuma hakkında araştırmacıların şu maddelerde hemfikir olduklarını savunur:

- Okuma, yazılı veya basılı sembolleri ön bilgileri kullanarak anlamlandırabilme yetisidir.
- Okuma, yazılı sözcükleri tanıyabilme yeteneğidir.
- Okuma, değişik düzeyde ve türde karşılaşılan bilgilerin anlık ve otomatik kullanımıdır.

Öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yöntem olan okumanın (Güneş, 2000) ana bileşenlerinden olan akıcı okuma, iyi okuyucuda bulunması gereken temel özelliklerdendir (Burns, Griffin ve Snow, 1999).

Kaynaklar akıcı okumayı, okuma hatasına düşmeden ve metindeki anlam ünitelerini dağıtmadan, konuşma hızında yapılan okuma olarak ifade etmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Metnin pürüzsüz bir şekilde, içinde yer alan kelimelerin çok kısa sürede anlayarak okunması (Edis ve Yılmaz, 2020) olarak açıklanan akıcı okuma, araştırmacılar tarafından okuyucunun tam okuma yapabilme şartı olarak belirtilmektedir. Ayrıca doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma; akıcı okumanın temel öğelerdir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005) ve bunlar, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerden beklenen kriterlerdir (Melanlıoğlu ve Şahin, 2021).

Doğru Okuma

Kelimelerin okuyucu tarafından tanınması ve ayırt edilmesi olarak tanımlanabilinen doğru okuma, akıcı okumanın ilk şartıdır. Çünkü akıcı okumanın gerçekleşmesi, öncelikle okuyucunun kelimeleri doğru tanımasına bağlıdır. Kelime tanıma becerisi kazandırılmadan akıcı okuma aşamasına geçmek mümkün değildir (Gürer, 2021). Bu nedenle okuma sürecinde önce sesler ve heceler, daha sonra hecelerden oluşturulan kelimeler öğretilmekte ve öğrencilere doğru kelime tanıma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma için kelimeyi doğru tanımak ilk şarttır fakat tek başına yeterli değildir. Kelimeyi doğru seslendirebilme hızı da akıcı okumanın temel bileşenlerindendir.

Okuma Hızı

Okuyucunun kelimeleri ne kadar sürede tanıyabildiği, akıcı okuma açısından önemli bir ölçüttür. Kelimeleri doğru tanıyan okur, ikinci aşama olarak bu kelimeleri uygun bir hızda okuyabilmelidir. Çünkü okuma hızı arttıkça okuma daha da otomatikleşir (Samuels, 1979). Bu bakımdan okuma hızının, doğru okumayla ve okuduğunu anlamayla yakın ilişkisi vardır. Fakat okur, doğru okumaya gereğinden fazla odaklanıp okuma hızını göz ardı etmemelidir. Okuma hızı düşük okurlar, metinde anlatılmak istenenleri anlamakta zayıf kalırlar. Diğer yandan çok hızlı okuma yapmak, metnin yapısal ve anlamsal özelliklerinin gözden kaçırılmasına sebep olabilir. Dolayısıyla çok hızlı okumak da akıcı okumayı engelleyebilmektedir (Gürer, 2021). Bu nedenle okuma hızı; prozodik okumayı, doğru okumayı ve metnin anlaşılmasını engelleyecek hızda olmamalıdır (Polat, 2024).

Prozodi

Prozodi, bir müzik ve konuşma terimidir. Ancak akıcı okuma ile ilgili çalışmaların artışıyla orantılı bir şekilde okuma terimi olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Rasinski'ye (2004) göre prozodi, okuyucunun metni anladığını gösterir. Çünkü prozodik okuma özelliklerine uygun okunan metin, anlamlı bölümlere ayrılır (Allington, 1983; Dowhower, 1991) ve metnin anlamını çözen okur; okuma hızını, duraklamaları, vurgu ve tonlamalarını, korku ve heyecan gibi duygularını çözdüğü anlama göre belirler (Baştuğ ve Akyol, 2012). Açıklamalardan ortaya çıkan sonuca göre prozodik okuma; vurgu, tonlama ve okuma hızı dikkate alınarak yapılan okumadır.

Oku-yorum Etkinliği

“OKU-YORUM Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi”, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen, imam-hatip okullarındaki bütün sınıf kademelerinde uygulanan, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra düşünme, sorgulama ve yorumlama becerilerine de katkı sunma amacıyla düşünülmüş bir kitap oku(t)ma projesidir.

Çalışmada, genel prensip olarak oku-yorum projesinin işlem basamakları takip edilmiştir. Ancak projede ayda bir kitap okunarak etkinlik sonunda öğrencilerin 4 kitap okuması hedeflenmişken bu çalışmada haftada 1 kitap olmak üzere 6 haftada 6 kitap okunması amaçlanmıştır. Bu değişiklik, uygulama süresinin uzun olması durumunda öğrencilerin etkinlikten sıkılma, okuma motivasyonlarını kaybetme ve süreçten uzaklaşma gibi istenmeyen durumların önüne geçileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışma, daha yoğun ama daha kısa süreli program olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte pekiştireçler yardımıyla öğrencilerin motivasyonu en üst düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Okuma ve yorumlama sürecinin öncesinde ön test, süreç sonunda son test uygulanarak etkinliğin okuma ve anlama üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

Sesli Okuma Hataları

Sesli okuma hatası, okuyucunun metni okurken sesli okuma kurallarına aykırı seslendirme yapması şeklinde özetlenebilir. Bu konuyla ilgili literatürde çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Sidekli, 2010; Karasu, 2011; Ekiz vd., 2012; Seçkin, 2012; Öksüz ve Akyol, 2013; Ustabulut, 2014; Urul ve Yılmaz, 2022; Akan, 2021; Karaca, 2023; İpek ve Dölek, 2023; Topbulut ve Doğan, 2024) okuma hataları konusunda fikir birliğine varılamadığı; okuma hatalarının hata türleri ve yaş grubuna göre tam anlamıyla sınıflandırılmadığı, isimlendirme ve hata türlerinin açıklanması hususunda farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle literatür taranmış, araştırmalar incelenmiş ve literatüre yaslanan bir anlayışla çalışmada tespit edilen hatalar dayanak noktası olarak düşünülmüş ve okuma hataları yeniden düzenlenip aşağıdaki şekilde tasnif edilmiştir.

Tablo 1. Okuma Hatalarının Sınıflandırılması

Okuma Hatası	Tanımı
Yanlış Okuma	Sözcükteki bir harfin başka bir harf olarak okunması; bir ek, hece veya sözcüğün tamamının, mevcut harflerinden farklı harflerle seslendirilmesidir.
Atlama	Metindeki harf, hece veya sözcüğün tamamının ya da cümlelerin/satırın okunmadan geçilmesidir.
-Harf/Hece Düzeyinde Atlama	Okuyucunun sözcükteki bir harf ya da heceyi okumamasıdır.
-Sözcük Düzeyinde Atlama	Okuyucunun metindeki bir sözcüğü okumadan geçmesidir
-Cümle/Satır Düzeyinde Atlama	Okuyucunun bir cümle/satırı okumadan geçmesidir.
Ekleme	Metinde olmayan ses, hece, ek ya da sözcüğün metne eklenmesidir.
-Hece/Ses Düzeyinde Ekleme	Sözcükte olmayan harf veya ekin sözcüğe eklenmesidir.
-Sözcük Düzeyinde Ekleme	Cümlede olmayan sözcüğün cümleye eklenmesidir.
Ters Çevirme/Yer Değiştirme	Okuyucunun; kelimenin harflerini ters çevirmesi, bazı harflerin yerlerini değiştirmesi veya cümledeki sözcüklerin yerlerini değiştirmesidir.
-Harf Düzeyinde TÇ/YD	Sözcükteki harflerin ters yönde okunması veya en az iki harfin
-Sözcük Düzeyinde TÇ/YD	yerlerinin değiştirilmesidir. En az iki sözcüğün cümledeki yerlerinin değiştirilmesidir.
Telaffuz	Bu hata türünün iki yönü vardır. Birincisi fonetiktir. Okuyucunun bir kelimenin harflerini tam ve doğru seslendirememesinden kaynaklanır. Ağırlıklı olarak ağız ve şive farklılıklarının neden olduğu bu hata türü, ağız ve şive farkı olmayan okuyucularda da görülebilir. İkinci yön, anlam karışıklığına neden olan hatalardır. Türkçeye başka dillerden giren sözcüklerin okunuşu nedeniyle meydana gelir. Nispet işi (i) bu durumu açıklayan bir örnektir.
Duraklama	Okuyucunun, sözcüğü okumadan önce veya okuduktan sonra bireysel okuma hızının dışına çıkarak belli bir süre duraksamasıdır.
Heceleme	Sözcüğün heceleri arasında duraksayarak, sözcüğü herhangi bir hecesinden bölerek okuma veya sözcüğü heceleri uzatarak okumadır.
Sözcük Değiştirme	Okuyucunun metni okurken çözümleyemediği veya çeşitli sebeplerle görmezden geldiği sözcüğün yerine bilinçaltından, yaşantısından, kelime hazinesinden getirdiği ve kendine göre uygun gördüğü sözcüğü koymasısıdır.
Tekrar	Okuyucunun bir hece, sözcük, sözcük grubu, cümle ya da satırı birden fazla seslendirmesidir.
-Hece Düzeyinde Tekrar	Sözcüğün en az bir hecesinin birden fazla seslendirilmesidir.
Düzelterek Tekrar	Hecede yapılan tekrar hatasının düzeltilerek sesletilmesidir.
Düzeltilmeden Tekrar	Hecede yapılan okuma hatasının tekrarlanması veya bir hata yapılmasa bile geri dönüp aynı heceyi seslendirir.
-Sözcük Düzeyinde Tekrar	Bir sözcük ya da sözcük grubunun birden fazla seslendirilmesidir.
Düzelterek Tekrar	Hatalı sesletilen sözcüğün düzeltilerek tekrar sesletilmesidir.
Düzeltilmeden Tekrar	Sözcükte yapılan okuma hatasının tekrarlanması veya bir hata yapılmasa bile geri dönülerek aynı sözcüğün seslendirilmesidir.
-Cümle Düzeyinde Tekrar	Bir cümlelerin tamamının tekrar sesletilmesidir.

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama konusunu ele alan (Yılmaz, 2008; Küçükavşar, 2010; Kaman ve Baştuğ, 2013; Dünder ve Akyol, 2014; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kodan ve Akyol, 2018; Öksüz ve Akyol, 2023), “okuma çemberleri etkinliği”nin

okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğini inceleyen (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım, 2019; Balantekin ve Pilav, 2017; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017; Özbay ve Kaldırım, 2015; Kaysı, Acar ve Altun, 2016), okuma hatalarını araştıran (Öksüz ve Akyol, 2023; Yılmaz, 2022; Bilge ve Sağır, 2017; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Sidekli ve Coşkun, 2008; Sidekli, 2010; Sert, 2019) çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak taramalarda “Oku-yorum Etkinliği” ile ilgili herhangi bir çalışma bulunamamıştır. “Okuma”nın ve “yorumlama”nın, okuduğunu anlama veya okuma hatalarını gidermedeki önemi yukarıda verilen çalışmalarda ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalar, genellikle ilkokul veya ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Lise düzeyinde bu türde bir araştırmanın eksikliği göze çarpmaktadır. Bu nedenle çalışmada, “okuma” ve “yorumlama” etkinliklerinin birlikte uygulanmasının amaçlandığı “oku-yorum etkinliği”nin lise öğrencilerinin okuma hatalarına ve anlama düzeylerine ne derece etki ettiği araştırılmıştır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmanın temel problem cümlesi “Oku-yorum etkinliğinin öğrencilerin sesli okuma hatalarının telafisine ve anlama düzeylerinin gelişimine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın başlığında, temel problem cümlesinde ve alt problem cümlelerinde kullanılan “telafi” sözcüğü TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2024) şöyle tanımlanmaktadır: *Kötü bir etkiyi veya sonucu başka bir etki ile yok etme, karşılama*. Araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen telafi ifadesi, çalışmada bu anlam doğrultusunda kullanılmıştır.

Çalışmanın temel problem cümlesinden yola çıkarak cevap aranacak alt problemler ise şunlardır:

- Lise öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hata türleri nelerdir, bu hataların sıklığı nasıldır?
- Öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme oranları ile okuduklarını anlama düzeylerinin değişimi arasındaki ilişki nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Kitap okumanın, insanın hem sosyal hem de akademik yönüne etkileri olduğu bilinmektedir. Oku-yorum; öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı ve öğrencilerin okudukları kitapları yorumlayarak zihin dünyalarını zenginleştirmelerini amaçlayan bir etkinlik/projedir. Ancak bu etkinliğin istenilen başarıya ulaşip ulaşmadığı araştırılmalı, ulaşmıyorsa bunun nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okuma ve anlama açısından önemli olduğu düşünülen bu etkinliğin öğrencilerin okuma hatalarının telafisine ve okuduklarını anlama düzeylerine etkisini test etmektir. Yapılan deney sonucunda “oku-yorum etkinliği”nin, çalışmanın sınırlılıkları ve örnekleme çerçevesinde, ne derece faydalı olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrencilere yönelik “OKU-YORUM Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi” adı altında uygulamalar yapılmaktadır. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda (2018), “Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma

becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları”; Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda (2024) ise; “Konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları”; “Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle söz varlığını zenginleştirmeleri”; Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri”, “Okumayı alışkanlığa dönüştürerek etkin okur kimliği edinmeleri” maddeleri ile vurgu yapılan amaçlar, oku-yorum etkinliğinin hedefleriyle aynı doğrultudadır.

Bu bağlamda çalışma, oku-yorum etkinliğinin okuma anlama üzerindeki etki düzeyini belirlemek ve bu yönüyle alana katkı sunmak bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde araştırmacıyı en kesin sonuçlara ulaştıran araştırma modelidir. Çünkü araştırmacı, yaptığı deneyde karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra bu işlemlerin etkilerini inceler (Büyüköztürk vd., 2022).

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu modelde; biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grup da deney öncesi ve sonrasında ölçülür (Karasar, 2023). Çalışmada; deney grubu ve kontrol grubu, deney öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde hazırlık sınıfı bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya 4 şubeden toplam 60 öğrenci katılmıştır. Okulun yapısı gereği cinsiyet bir değişken değildir. Çizelge 2’de şubelere göre öğrenci sayıları, deney grubu ve kontrol grubu olarak çizelge halinde verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Şubelere Göre Dağılımı

Sınıf	9-B	9-A	9-C	9-D	Toplam
Deney Grubu	8	12	3	7	30
Kontrol Grubu	4	3	8	15	30
Toplam	12	15	11	22	60

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşaması 4 bölümden oluşmaktadır: Ön test bölümü, uygulama/işlem bölümü, son test bölümü, çözümleme bölümü.

Birinci bölümde; deney ve kontrol grubundaki toplam 60 öğrenciye, uzman görüşüyle belirlenen, Mehmet Kaplan'ın "Türk Milletinin Kültürel Değerleri" adlı makalesi ön test uygulamasının bir aşaması olarak sesli bir şekilde okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları hassas mikrofon ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Okumaya başlamadan önce öğrencilere tek tek gerekli yönlendirmeler yapılmış, kayıt öncesinde öğrencilerin rahatlamaları sağlanmıştır. Öğrencilere okuma süresi ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmamış, böylece deneklerin normal okuma seyirlerinin dışına çıkma ihtimalleri engellenmiştir. Metin okunduktan sonra öğrencilere metinle ilgili, yine uzman görüşü alınarak belirlenen 4 anlama sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin cevapları kamera ve mikrofon aracılığıyla kaydedilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, deney grubuyla işlem aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamış; gruptaki öğrenciler kendi doğal koşullarında derslerine ve yaşantılarına devam etmişlerdir. Deney grubu olarak belirlenen deneklerle planlama yaparak süreç başlatılmıştır. Deneyin amacı ve öğrenci seviyeleri de göz önünde bulundurularak, uzman görüşüyle belirlenen 6 kitap, 6 haftaya bölüştürülmüş ve okuma planı öğrencilere bildirilmiştir. Seçilen kitaplar, okutulma sırasına göre şunlardır: Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık), İnsancıklar (Fyodor Dostoyevski), Bye Bye Türkçe (Oktay Sinanoğlu), Mor Salkımlı Ev (Hâlide Edip Adıvar), Bize Göre (Ahmet Haşim), Ermiş, Sörfçü, Patron (Robin Sharma). Her haftanın sonunda deney grubu ile "yorum toplantıları" yapılmış; o hafta için belirlenen kitap, öğrencilerle beraber yorumlanmıştır. Etkinliğin "okuma" kısmını 7 gün içinde tamamlayan denekler, haftanın sonunda okudukları kitapları "yorum"layarak o haftanın "oku-yorum" etkinliğini tamamlamışlardır. Böylece 6 haftanın sonunda 6 kitap okunmuş ve 6 "oku-yorum etkinliği" yapılmıştır.

Üçüncü bölümde, deney grubu ve kontrol grubu bir araya getirilmiş, Mehmet Kaplan'ın "Türk Milletinin Kültürel Değerleri" adlı makalesi yeniden sesli olarak okutulmuştur. Okumayı bitiren öğrencilere; ön test sorularından farklı, uzman görüşüyle geliştirilen ön test sorularına tür ve içerik olarak benzer 4 anlama sorusu sorulmuş ve öğrencilerin cevapları kayıt altına alınmıştır.

Son bölümde, eldeki toplam 120 video kaydı titizlikle incelenmiştir. Bu incelemelerde deneklerin okuma hataları, türlerine göre tasnif edilmiştir. Ön ve son testte sorulan anlama soruları "Yanlış Analizi Envanteri"nin "Soru Ölçeği" bölümü kullanılarak puanlanmıştır. Soruların metne uygunluğu ve cevap anahtarının soruları kapsama düzeyi aktif görevde bulunan, alanında uzman edebiyat öğretmenlerine de sorulmuş; 4 uzman görüşü alınarak cevap anahtarı şekillendirilmiştir.

Sürecin sonunda, deneklerin bütün video kayıtları çözümlenmiş, elde edilen ön test ve son test sonuçları nicel olarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilere ön test ve son testte okutulan metnin video kayıtları çözümlenirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler aşağıda maddeler hâlinde verilmiştir:

- Tekrar eden sözcükler, ayrı ayrı sözcük ve – yapılmışsa – hata olarak kabul edilmiştir.
- Sadece nispet ekinin okunuşunun anlam karışıklığına neden olabileceği sözcükler telaffuz hatası olarak sayılmıştır. Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu'nda (2024), düzeltme işaretinin açıklandığı bölümde, 3. madde şöyledir: “Nispet ekinin, belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için kullanılır.”
- Parantez içi sözcükler/cümleler, rakamlar, sıra sayı sıfatları, tarihler, Arapça/Farsça tamlamalar ve yabancı özel isimler sözcük incelemeye dâhil edilmemiştir.
- Türkçe tamlamalardaki sözcükler, ayrı ayrı sözcük sayılmıştır.
- Metindeki sözcükler, güncel olarak TDK Türkçe Sözlük'te taranmış ve sözlükte bulunmayan kelimeler incelemeye dâhil edilmemiştir.
- Kısaltmalar sözcük olarak sayılmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS-23 programıyla analiz edilmiştir. Hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bağlamda verilerin normallikine karar vermek için verilerin çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) katsayılarına, histogram grafiklerine, Q-Q Plot grafiğine bakılmıştır.

BULGULAR

Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonuçları aşağıda tablolara gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney	30	4,10	1,42	58	-0,535	0,595
Kontrol	30	4,27	0,94			

Tablo 3'te verilen, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ortalama puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun ön test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{58} = -0,535$; $p > 0,05$).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Sınavı Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney	30	3,33	1,12	58	0,225	0,823
Kontrol	30	3,27	1,17			

Tablo 4'te verilen, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları son test ortalama puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{58}=0,225$; $p>0,05$).

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ortalama puanları arasındaki farkın +17, son test ortalama puanları arasındaki farkın +5 olduğu görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının, okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların hem ön hem son testte birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonuçları Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney	Ön Test	30	4,10	1,42	29	2,677	0,012*
	SonTest	30	3,33	1,12			

* $p<0,05$

Tablo 5'te sonuçları verilen, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{29}=2,677$; $p<0,05$). Bu farklılık ön testten alınan puanlar lehinedir. Deney grubu öğrencilerinin ön testten $\bar{X}=4,10$, son testten $\bar{X}=3,33$ ortalama puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Kontrol	Ön Test	30	4,27	0,94	29	4,664	0,000*
	SonTest	30	3,27	1,17			

* $p<0,05$

Tablo 6'da sonuçları gösterilen, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık

bulunmaktadır ($t_{29}=4,664$; $p<0,05$). Bu farklılık, ön testten alınan puanlar lehinedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten $\bar{X}=4,27$, son testten $\bar{X}=3,27$ ortalama puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 5 ve 6'da yansıtılan verilere göre deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark, ön test lehinedir (0,77). Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 4,27; son test puan ortalaması 3,27'dir. Bu durumda kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark, ön test lehine 1,00'dir. Hem deney hem kontrol grubunda, son testler itibarıyla, okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplardan elde edilen puanlarda düşüş söz konusudur. Bu düşüş, kontrol grubu açısından daha fazladır.

Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar tek tek gösterilmiştir.

Tablo7. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Sayısal Analizi

Deney Grubu	Ön test puanı	Son test puanı	Ön test-son test puan farkı	Kontrol Grubu	Ön test puanı	Son test puanı	Ön test-son test puan farkı
D1	2	2	0	K1	4	4	0
D2	5	3	-2	K2	5	4	-1
D3	3	4	+1	K3	4	3	-1
D4	3	2	-1	K4	5	4	-1
D5	6	3	-3	K5	3	2	-1
D6	5	6	+1	K6	3	2	-1
D7	5	5	0	K7	4	3	-1
D8	4	4	0	K8	4	4	0
D9	4	5	+1	K9	4	3	-1
D10	5	2	-3	K10	2	2	0
D11	5	3	-2	K11	4	3	-1
D12	3	3	0	K12	3	3	0
D13	4	3	-1	K13	4	2	-2
D14	4	4	0	K14	6	5	-1
D15	8	3	-5	K15	4	1	-3
D16	6	3	-3	K16	5	2	-3
D17	3	2	-1	K17	4	5	+1
D18	4	3	-1	K18	3	2	-1
D19	3	3	0	K19	5	4	-1
D20	3	2	-1	K20	5	3	-2
D21	4	3	-1	K21	6	3	-3
D22	6	6	0	K22	5	6	+1
D23	4	3	-1	K23	4	5	+1
D24	5	3	-2	K24	5	3	-2

D25	1	2	+1	K25	4	3	-1
D26	2	5	+3	K26	4	3	-1
D27	4	3	-1	K27	4	2	-2
D28	5	3	-2	K28	5	4	-1
D29	4	4	0	K29	6	3	-3
D30	3	3	0	K30	4	5	+1
Toplam	123	100	-23	Toplam	126	97	-29

Tablo 7’de, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sorularından aldıkları toplam puanlara bakıldığında ön testte toplam 123, son testte toplam 100 puan; kontrol grubu öğrencilerinin ise ön testte toplam 126, son testte toplam 97 puan aldıkları görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark – 23, kontrol grubunun – 29’dur. Bu demektir ki kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanları, deney grubuna göre daha fazla düşmüştür. Deney grubu toplam puanlarının kontrol grubu kadar düşmemesinin, oku-yorum etkinliğinin bir sonucu olduğu düşünülebilir fakat etkinlik, bu iki grup arasında, okuduğunu anlama yönünden anlamlı bir fark oluşturamamıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hatası Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuma hatası sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonuçları aşağıda tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okuma Hatası Sayılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	30	163,53	40,57	58	-3,260	0,002*
Kontrol	30	211,57	69,76			

*p<0,05

Tablo 8’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma hatası sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test okuma hatası sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{58}=-3,260$; $p<0,05$). Bu farklılık, deney grubunun lehinedir. Ön test bağlamında deney grubu öğrencileri ortalama $X=163,53$, kontrol grubu öğrencileri ise ortalama $X=211,57$ okuma hatası yapmıştır.

Tablo9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okuma Hatası Sayılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	30	130,47	30,80	58	-5,317	0,000*
Kontrol	30	200,53	65,28			

*p<0,05

Tablo 9’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test okuma hatası sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol

gruplarının son test okuma hatası sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{58}=-5,317$; $p<0,05$). Bu farklılık, deney grubunun lehinedir. Son testte deney grubu öğrencileri ortalama $X=130,80$, kontrol grubu öğrencileri ise ortalama $X=200,53$ okuma hatası yapmıştır.

Tablo 8 ve 9'da yansıtılan verilerden hareketle, ön ve son testlerde kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden daha fazla okuma hatası yaptığı ortaya çıkmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuma hatası sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 10 ve 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Hatası Sayılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney	ÖnTest	30	163,53	40,57	29	7,796	0,000*
	SonTest	30	130,47	30,80			

* $p<0,05$

Tablo 10'da deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuma hatası sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test okuma hatası sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{29}=0,238$; $p<0,05$). Bu farklılık, son testten alınan puanlar lehinedir. Deney grubu öğrencileri ön testte $\bar{X}=163,53$, son testte $\bar{X}=130,47$ okuma hatası yapmıştır.

Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Hatası Sayılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Kontrol	ÖnTest	30	211,57	69,76	29	2,501	0,018*
	SonTest	30	200,53	65,28			

* $p<0,05$

Tablo 11'de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuma hatası sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test okuma hatası sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{29}=2,501$; $p<0,05$). Bu farklılık son testten alınan puanlar lehinedir. Kontrol grubu öğrencileri ön testte $X=211,57$, son testte $X=200,53$ okuma hatası yapmıştır.

Bu sonuçlara göre, deney grubunun ön testte yaptığı okuma hatalarını son testte düzeltme oranlarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testte Yaptıkları Sesli Okuma Hatası Türleri

Aşağıdaki tablolarda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testlerde yaptıkları sesli okuma hatalarının, türlerine göre tasnifi ve sayısal dökümü gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testte Yaptıkları Sesli Okuma Hatası Türlerinin Sayısal Analizi

Deney Grubu	Atlama	Ekleme	Duraklama	Heceleme	Tekrar	Telaffuz	Sözcük Değiştirme	Ters Çevirme (TÇ)	Yanlış Okuma	TOPLAM:
D1	16	9	62	21	56	0	2	3	3	172
D2	35	15	120	5	91	1	8	2	7	284
D3	54	10	51	5	26	2	6	1	6	161
D4	27	20	48	13	60	1	2	0	7	178
D5	28	8	34	6	36	0	3	1	7	123
D6	28	15	56	5	55	0	2	0	2	163
D7	16	8	41	14	71	0	2	2	11	165
D8	44	4	28	21	44	1	1	0	7	150
D9	46	2	67	8	28	1	2	0	0	154
D10	47	14	60	5	109	2	4	1	10	252
D11	15	2	56	7	31	1	0	1	0	113
D12	9	5	60	27	37	2	3	0	7	150
D13	7	4	58	7	44	2	3	0	6	131
D14	33	11	39	3	60	1	10	4	8	169
D15	19	4	49	9	70	2	3	0	5	161
D16	9	7	78	5	52	0	0	0	3	154
D17	43	9	46	8	59	2	5	1	18	191
D18	18	3	50	13	75	2	0	1	9	171
D19	26	7	47	17	73	2	7	1	6	186
D20	19	7	25	30	19	2	7	1	11	121
D21	32	5	19	11	60	0	3	0	3	133
D22	49	15	48	6	85	2	4	1	6	216
D23	13	5	68	13	24	2	1	1	7	134
D24	16	3	50	23	58	1	6	0	8	165
D25	27	8	39	6	25	2	2	1	4	114
D26	24	10	67	4	45	0	1	0	4	155
D27	29	2	77	11	84	0	6	2	7	218
D28	13	8	46	13	57	0	1	0	1	139
D29	22	5	14	0	46	0	6	0	1	94
D30	16	2	86	16	58	2	5	1	3	189
Top:	780	227	1589	332	1638	33	105	25	177	4.906

Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Son Testte Yaptıkları Sesli Okuma Hatası Türlerinin Sayısal Analizi

Deney Grubu	Atlama	Ekleme	Duraklama	Heceleme	Tekrar	Telaffuz	Sözcük Değiştirme	Ters Çevirme	Yanlış Okuma	TOPLAM:
D1	8	9	29	16	35	0	1	2	0	100
D2	24	7	91	2	72	0	5	1	4	206
D3	79	8	42	5	30	2	2	1	10	179
D4	18	13	36	13	58	0	4	0	6	148

D5	20	12	22	4	51	0	3	2	2	116
D6	34	9	49	8	49	0	4	1	6	160
D7	11	9	31	8	53	2	5	2	8	129
D8	64	7	22	11	30	1	3	0	5	143
D9	30	2	72	4	5	0	2	0	6	121
D10	36	7	50	2	91	1	5	1	2	195
D11	9	1	50	8	24	0	0	0	2	94
D12	8	3	44	13	34	2	1	0	3	108
D13	10	2	27	5	31	0	3	0	5	83
D14	20	10	25	6	37	2	4	3	6	113
D15	7	5	36	5	60	0	4	0	3	120
D16	18	6	43	2	46	0	3	0	0	118
D17	27	4	39	5	57	0	9	1	4	146
D18	13	3	42	11	70	0	3	2	6	150
D19	19	2	29	10	68	2	3	0	6	139
D20	21	2	37	26	22	2	5	1	10	126
D21	19	6	18	20	37	0	0	1	2	103
D22	45	13	26	6	54	2	3	1	7	157
D23	14	5	55	7	26	2	0	0	5	114
D24	22	3	33	17	40	1	2	0	3	121
D25	41	2	27	9	31	2	4	2	3	121
D26	13	8	52	2	32	0	4	0	5	116
D27	30	8	51	14	46	2	4	1	13	169
D28	14	3	30	8	35	0	1	0	4	95
D29	10	5	5	1	54	0	3	1	3	82
D30	12	6	71	15	29	2	3	1	3	142
Top:	696	180	1184	263	1307	25	93	24	142	3.914

Tablo 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testte Yaptıkları Sesli Okuma Hatası Türlerinin Sayısal Analizi

Kontrol Grubu	Atlama	Ekleme	Duraklama	Heceleme	Tekrar	Telaffuz	Sözcük Değiştirme	Ters Çevirme	Yanlış Okuma	TOPLAM:
K1	42	12	81	27	173	3	6	0	13	357
K2	28	13	72	2	119	1	7	1	11	254
K3	13	0	136	22	58	2	5	0	5	241
K4	15	8	25	10	70	2	0	0	3	133
K5	40	22	36	8	108	3	8	1	22	248
K6	49	8	108	8	53	2	3	1	4	236
K7	39	9	36	1	70	1	2	0	4	162
K8	15	3	63	21	66	1	3	0	1	173
K9	11	6	102	11	59	0	1	0	5	195
K10	36	4	58	6	31	2	6	0	7	150
K11	19	6	55	10	107	3	12	0	9	221
K12	20	3	50	4	34	0	1	0	4	116

K13	12	8	37	3	64	1	1	1	2	129
K14	56	15	43	34	79	0	3	1	14	245
K15	13	5	49	44	22	0	1	2	7	143
K16	16	3	76	7	52	1	3	0	1	159
K17	15	9	75	5	89	2	2	0	10	207
K18	63	10	57	58	47	3	7	0	11	256
K19	19	4	30	3	22	3	1	0	5	87
K20	42	10	79	34	67	2	6	1	8	249
K21	43	6	61	7	119	0	3	0	1	240
K22	55	5	115	6	81	1	3	0	8	274
K23	24	6	92	16	121	0	1	0	7	267
K24	13	4	42	7	43	0	2	0	2	113
K25	17	4	86	16	41	3	1	0	4	172
K26	21	8	81	103	59	3	2	0	7	284
K27	80	21	99	38	48	2	6	2	35	331
K28	61	8	56	30	72	1	3	2	17	250
K29	43	15	73	53	126	1	2	0	7	320
K30	18	6	43	31	28	2	4	0	3	135
Top:	938	241	2016	625	2128	45	105	12	237	6.347

Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testte Yaptıkları Sesli Okuma Hatası Türlerinin Sayısal Analizi

Kontrol Grubu	Atlama	Ekleme	Duraklama	Heceleme	Tekrar	Telaffuz	Sözcük Değişirme	Ters Çevirme	Yanlış Okuma	TOPLAM:
K1	37	20	66	20	143	1	6	1	7	301
K2	36	13	49	7	88	2	4	0	9	208
K3	14	2	142	24	41	2	1	0	3	229
K4	23	7	26	6	71	1	1	0	2	137
K5	54	17	16	9	73	2	7	1	21	200
K6	95	14	73	7	74	2	1	2	13	281
K7	36	4	21	2	57	2	3	0	7	132
K8	16	3	63	16	65	0	4	0	4	171
K9	16	4	112	8	46	0	2	0	4	192
K10	71	6	70	12	41	0	3	1	7	211
K11	14	4	41	15	122	1	11	2	3	213
K12	31	2	32	5	35	0	4	1	4	114
K13	11	8	33	1	66	2	1	1	3	126
K14	45	16	75	26	60	0	7	3	14	246
K15	18	1	48	41	21	0	1	0	3	133
K16	15	3	56	9	47	0	4	0	4	138
K17	13	3	67	14	91	2	2	0	3	195
K18	65	10	54	41	53	2	2	0	6	233
K19	22	4	33	7	24	3	2	0	1	96
K20	50	16	49	27	61	2	8	3	10	226

K21	31	10	73	7	86	0	1	0	3	211
K22	38	5	113	8	73	1	2	2	7	249
K23	23	8	116	27	86	0	2	0	3	265
K24	19	3	49	6	23	0	0	0	0	100
K25	24	3	62	18	46	2	0	0	6	161
K26	30	9	77	96	50	3	1	0	8	274
K27	72	14	96	47	44	3	4	2	23	305
K28	63	6	56	18	58	2	1	1	10	215
K29	47	7	57	55	155	2	3	1	9	336
K30	21	6	28	29	30	3	1	0	0	118
Top:	1.050	228	1.853	608	1.930	40	89	21	197	6.016

Yukarıda verilen tablolar topluca incelendiğinde Tablo 12 ve 13'te deney grubunun ön testte toplam 4.906, son testte 3.914 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencileri ön testte yaptıkları okuma hatalarının %20,22'sini son testte düzeltmiştir. Tablo 14 ve 15 incelendiğinde kontrol grubunun ön testte toplam 6.347, son testte 6.016 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu yönüyle kontrol grubu öğrencileri de ön testte yaptıkları hataların %5,20'sini düzeltmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Çalışmada oku-yorum etkinliğinin, öğrencilerin sesli okuma hatalarının telifisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak etkinlik, öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi, lise öğrencilerinin yaptığı hata türleri ve bu hataların yapılma sıklığıdır. Bu amaçla, öğrencilerin ön test ve son testte yapmış oldukları hatalar belirlenmiş ve tasnif edilmiştir. Yapılan sayımlar ve incelemeler sonucunda öğrencilerin bu testlerde; tekrar (7003), duraklama (6642), atlama (3464), heceleme (1828), ekleme (876), yanlış okuma (753), sözcük değiştirme (392), telaffuz (143) ve ters çevirme/yer değiştirme (82) hatası yaptığı görülmüştür. Bu verilerden elde edilen sonuç, lise öğrencilerinin sesli okumada en çok yaptıkları hataların tekrar ve duraklama; en az yaptıkları hataların ise telaffuz ve ters çevirme/yer değiştirme olduğudur.

Çalışmada incelenen ikinci alt problem, öğrencilerin okuma hataları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkidir. Okuma hatalarındaki değişimin anlama düzeyini ne derece etkilediği sayısal olarak incelenmiş ve çalışmada, bu iki durum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Alanyazın incelendiğinde oku-yorum etkinliği ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okuma grupları, okuma tepki grupları, okuma tartışma grupları, sohbete dayalı tartışma grupları, dönüşümsel okuma tartışmaları, okuma ve yazma kulüpleri gibi farklı isimle ifade

edilen “okuma çemberleri etkinliği” çalışmanın amacına uygun benzer nitelikte etkinlikler olarak görülmüştür. Bunlar içindeki bazı araştırmalarda (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Balantekin ve Pilav, 2017; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017; Yardım, 2021; Altinkaya, 2019; Çakmak, 2022; Topçam, 2021; Özbay ve Kaldırım, 2015; Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım, 2019) okuma çemberi etkinliğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede anlamlı etkisinin olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Oku-yorum etkinliği, bu çalışmadaki sınırlılıklar çerçevesinde, öğrencilerin anlama düzeylerinde değişiklik oluşturmamıştır. Ancak etkinliğin, öğrencilerin okudukları kitaplarda karşılaştıkları doğru sözcük yapılarını görmeleri, sözcük dağarcıklarını artırmaları ve doğru cümle yapılarına ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımlarına aşinalık kazanmaları bakımından etkili olduğu ve sesli okuma hatalarını telafide önemli rol oynadığı görülmüştür. Etkinliğin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı değişiklikler oluşturabilmesi için 6 haftalık sürenin yeterli gelmediği ve örnekleme dahil olan öğrencilerin okutulan metinle ilgili bazı ön bilgilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yılmaz’ın düşüncesi de bu yöndedir. Yılmaz (2008), okuduğunu anlamanın düşünmeyle ilgili olduğunu; okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumlarının, okunan metnin anlaşılmasında etkili olduğu görüşünü savunur.

Literatürde sesli okuma hatalarının telafi edilmesine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulandığı veya okuma-anlama güçlüğü çeken öğrencilerin tedavisi için yöntem geliştirme amacıyla yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Bulut ve Kuşdemir, 2017; Pircioğlu, 2016; Yılmaz, 2009; Avcı Tuncay, 2021; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Sidekli, 2010). Bu çalışmalar ilkökul ve ortaokul düzeyindedir. Lise düzeyinde ve doğrudan kitap okumanın sesli okuma hatalarının telafisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin seviye ve kademe farklılığından dolayı bu çalışmanın sonuçları söz konusu çalışmalarla tartışmaya açılmamıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi, lise öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hata türlerinin neler olduğu ve bunların sıklığıdır. Literatürde, lise düzeyinde böyle bir çalışma olmadığı için bu konu; ilkökul, ortaokul ve üniversite düzeyinde tartışılmıştır. Topbulut ve Doğan (2024) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sırasıyla en çok yaptıkları sesli okuma hatalarının “kelimeyi doğru telaffuz edememe, harf değiştirme, kelimeleri tekrar tekrar okuma ve kelimelerdeki harfleri eksik okuma” olduğunu tespit etmişlerdir. Alyıldız (2011) Pircioğlu (2016), Kardaş İşler ve Şahin (2016), Bilge ve Sağır (2017), ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasında en çok yapılan hatanın “tekrar hatası” olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırma lise düzeyindedir ve elde edilen bulgulara göre en çok yapılan hata “tekrar”dır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde en çok yapılan hatanın aynı olması ve üniversite düzeyinde de bu hatanın görülmeye devam etmesinin nedeninin, hiçbir kademede bu hatanın telafi edilememesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmada incelenen ikinci alt problem, öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme oranlarıyla okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkidir. Literatürde okuma hatalarını düzeltmenin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşan (Sidekli, 2010; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Öksüz ve Akyol, 2023; İpek ve Dölek, 2023) çalışmaların yanı sıra bu iki değişken arasında

anlamli ilişki olmadığını ortaya koyan (Trezek ve Mayer, 2015; Akt. Topaktaş, 2022) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da iki değişken arasında anlamli bir ilişki bulunmamıştır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretmenlere, araştırmacılara ve ilgililere şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Literatürdeki karışıklığın giderilebilmesi için okuma hataları; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime kapsayacak şekilde sınıflandırılmalıdır.
2. Okuma hatalarını gidermeye yönelik eylem araştırmaları artırılabilir ve bu araştırmalarda biçimlendirilen okuma strateji ve yöntemlerinin derslerde kullanılması yaygınlaştırılabilir.
3. “Akıcı okuma”nın sadece okuma hızından ibaret olmadığı bilinci yaygınlaştırılabilir. Akıcı okuma kavramı, bir bütün olarak değerlendirilerek derslerdeki okuma çalışmalarının bu doğrultuda uygulanması sağlanabilir.
4. Millî Eğitim Bakanlığının okullarda uygulamaya devam ettiği oku-yorum etkinliğinin uygulama safhasındaki eksiklikleri deneysel çalışmalarla test edilebilir ve giderilebilir.
5. Öğrencilerle yapılan okuma çalışmalarına dönük planlara okuma saatleri eklenebilir ve oku-yorum toplantılarından önce, o hafta okunan kitapla ilgili yazılı veya sözlü sınav yaparak öğrencilerin hazırbulunuşluğu test edilebilir. Test sonucunda öğrenciler ödüllendirilebilir ve bu yolla öğrencilerin kitap okuma motivasyonları artırılabilir.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Dil ve Yazım Denetimi için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 35(2), 7-21.
- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal*, 83(5), 548-559.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi

- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi – Journal Of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-550.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. Kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Bilge, H. & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi (IHEAD)*, 2(1), 77-88.
- Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Burns, M. S., Griffin, P & Snow, C. E. (1999). Starting out right: A guide to promoting children's reading success. *National Academies Press*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, F., Ateş, S., Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H., Yıldırım, K. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Edis, Ş. & Yılmaz, M. (2020). Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 1594-1604.
- Emiroğlu, S. (2020). Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: Okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (21), 1-22.
- Er, A. (2005). "Yabancı dil öğretiminde 'okuma'. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.
- Erden, G. & Çelik, C. (2019). Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne*, 7(14), 1-18.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ocak Yayınları.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 8, 702-714
- İpek, O. & Dölek, O. (2023). Okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki yordayıcı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1146-1169.
- İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kaldırım, A., Özbay, M. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (38. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaysi, F., Acar, F., Altun, S. (2016). Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi. *International Conference on Quality in Higher Education*, 24-25.
- Kodan, H. & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB. (2024). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/>
- Öksüz, H. İ. & Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282.
- Pilav, S. & Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Polat, İ. (2024). Tekrarlı şiir okumanın ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 376-393.
- Rasinski, T.V. (2004a). Assessing reading fluency. Honolulu, HI: *Pacific Resources for Education and Learning*.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32, 403-408
- Sarı, T., Kurtuluş, E., Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma – anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-80.
- Sidekli, S., & Coşkun, İ. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ile konuşma hataları arasındaki benzerlikler ve anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale, 14-15.
- Şahin, K. & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.
- TDK. (2024). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>

- Topaktaş, E. Y., Karasu, H. P., Akay, E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 25-54.
- Topbulut, S. D. & Doğan, Y. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma hataları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 668-687.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2022). Kelime tekrar tekniğinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermeye etkisi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(60), 1014 – 1022.

The Effect of Reading-Review Activity on High School Students' Compensation of Reading Errors and Reading Comprehension Levels*

Yaşar ALPAYDIN** 
Selim EMİROĞLU*** 

Introduction

Reading is the perception and transformation of everything that can be transformed into meaning in our brain such as writing, shapes, numbers, gesture-mimics into information through eye-brain coordination. For the purpose of this study, the type of reading to be studied is “text reading”, that is, “book reading”.

When the literature is examined, it is seen that there are some studies that address the issue of reading comprehension (Yılmaz, 2008; Küçükavşar, 2010; Kaman & Baştuğ, 2013; Dündar & Akyol, 2014; Ülper, Çetinkaya, & Bayat, 2016; Çetinkaya, Ateş, & Yıldırım, 2016; Kodan & Akyol, 2018; Öksüz & Akyol, 2023), that examine the effectiveness of “reading circles activity” on reading comprehension (Avcı, Baysal, Gül, & Yüksel, 2013; Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım, 2019; Balantekin & Pilav, 2017; Sarı, Kurtuluş, & Yücel-Toy, 2017; Özbay & Kaldırım, 2015; Kaysi, Acar, & Altun, 2016), or investigating reading errors (Öksüz & Akyol, 2023; Yılmaz, 2022; Bilge & Sağır, 2017; Kuruoğlu & Şen, 2018; Duran & Sezgin, 2012; Sidekli & Coşkun, 2008; Sidekli, 2010; Sert, 2019). However, there is no study on “Reading and Interpretation Activity” in the literature. For this reason, the study investigated to what extent the “read-comment activity”, in which “reading” and “interpretation” activities are aimed to be applied together, affects high school students' reading errors and comprehension levels; that is, the effect of reading and interpreting the read book in a group consisting of individuals with different ideas.

* This article is derived from Yaşar Alpaydın's master's thesis titled “The effect of reading-review activity on high school students' compensation of reading errors and reading comprehension levels” conducted under the supervision of Prof. Dr. Selim Emiroğlu.

** Masters' Degree Student, İstanbul Aydın University, Department of Social Sciences and Turkish Language Teaching, Turkish Language Teaching Program, yasaralpaydin@stu.aydin.edu.tr, ORCID: 0009-0001-7163-9763

*** Prof, İstanbul Aydın University, Department of Social Sciences and Turkish Language Teaching, Turkish Language Teaching Program, selimemiroglu@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4892-9575

The main problem statement of the study was determined as “What is the effect of the reading-comment activity on the compensation of students’ reading aloud errors and the development of their comprehension levels?”.

Based on this main problem statement, the other sub-problem statements to be answered in the study are as follows:

- What are the types of errors made by high school students in reading aloud and how is the frequency of these errors?
- What is the relationship between the rate of students’ correction of reading errors and the change in their reading comprehension levels?

Method

The study was designed in the experimental research model, which is one of the quantitative research methods, and was finalized using a randomized design with pretest-posttest control group.

The data collection phase of the study, which was conducted with 60 9th grade students studying in a high school in Pendik in the 2022-2023 academic year, consists of 4 parts: Pre-test section, application/procedure section, post-test section, analysis section.

In the first part, a total of 60 students in the experimental group and the control group were read aloud Mehmet Kaplan’s article “Türk Milletinin Kültürel Değerleri”, which was determined as a pre-test text by expert opinion. When the reading of the text was finished, 4 comprehension questions about the text, which were determined by taking expert opinion, were asked to the students and the answers were recorded with a camera and microphone.

In the second part of the study, no action was taken with the control group; they continued their lessons and lives in their natural conditions. The process was initiated by planning with the subjects determined as the experimental group. The 6 books selected with the expert opinion, taking into account the purpose of the experiment and student levels, were divided into 6 weeks and the reading plan was notified to the students. At the end of each week, “interpretation meetings” were held with the experimental group and the book selected for that week was interpreted together with the students.

In the third part, the experimental group and the control group were brought together and, in random order, Mehmet Kaplan’s article “Türk Milletinin Kültürel Değerleri” was read aloud again as a post-test text. When each student finished reading, 4 comprehension questions different from the pre-test questions, developed with expert opinion and similar in type and content to the pre-test questions, were asked and the answers were recorded.

In the last part, a total of 120 video recordings of the pretest and posttest of the study group were analyzed. In these examinations, the reading errors of the subjects were classified according to their types, and punctuation errors were given separately as pre-test and post-test. The comprehension

questions asked in the pre-test and post-test were scored using the "Question Scale" section of the "Error Analysis Inventory".

Conclusion and Discussion

Based on the findings of the analysis, it was concluded that the reading activity had an effect on students' compensation for reading aloud errors. Within the framework of the limitations of this study and the student group, the activity could not make a change in the comprehension levels of the students, but it was seen that the activity played an important role in compensating for students' reading aloud errors.

The first of the issues examined as a sub-problem in the study is the relationship between students' reading errors and their comprehension levels. The extent to which the change in reading errors affects the level of comprehension was examined numerically and it was concluded that there was no significant relationship between these two situations in this study.

The second sub-problem of the study is the types of errors students make in reading aloud and the frequency of these errors. For this purpose, the errors made by the students in the pretest and posttest were determined and classified. As a result of the counting and analysis, it was seen that the students made repetition (7003), pause (6642), skip (3464), syllabification (1828), addition (876), misreading (753), word substitution (392), pronunciation (143) and inversion/replacement (82) errors in these tests. As a result, it was determined that the most common errors made by high school students in reading aloud were repetition and pausing, while the least common errors were pronunciation and inversion/replacement.