

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKU-YORUM ETKİNLİĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA HATALARININ TELAFİSİNE VE OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yaşar ALPAYDIN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

EYLÜL, 2024

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKU-YORUM ETKİNLİĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA HATALARININ TELAFİSİNE VE OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yaşar ALPAYDIN
(Y2112.014013)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selim EMİROĞLU

EYLÜL, 2024

TEZ SINAV TUTANAĞI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 14.08.2024 tarih ve 2024/13 sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, 18.09.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Yaşar ALPAYDIN'ın tezi için oybirliği* ile kabul** kararı verilmiştir.

JÜRİ

1. Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Selim EMİROĞLU
2. Üye : Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
3. Üye : Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 20.09.2024 tarih ve 31804 sayılı kararı

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Oku-yorum Etkinliğinin Lise Öğrencilerinin Okuma Hatalarının Telafisine ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmanın; proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün aşamalarda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını, faydalanılan eserlerin Kaynakça Bölümü’nde adı geçen eserlerden ibaret olduğunu ve araştırmada yararlanılan bütün eserlere atıf yapılmış olduğunu belirtir, onurumla beyan ederim. (15/07/2024)

Yaşar ALPAYDIN

ÖNSÖZ

Bu çalışma, oku-yorum etkinliğinin lise öğrencilerinin sesli okuma hatalarının telafisine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Altı bölümden müteşekkil çalışmanın birinci bölümünde çalışmanın konusu, önemi ve amacı, problem durumu, araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtlılar üzerinde durulmuş; ikinci bölümünde konuya ilişkin kavramlar, literatür ve geçmiş araştırmalar derlenerek kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklandıktan sonra dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları, sonuçların tartışması ve alana sunulan öneriler mevcuttur. Altıncı ve son bölümde de çalışmanın oluşturulmasında faydalanan kaynaklar sıralanarak tez sonuçlandırılmıştır.

Çalışmanın fikir aşamasından tamamlandığı ana kadar desteğini esirgemeyen, istişareye açık üslubuylar her zaman yol gösteren ve bunun için zaman ayıran; düşünmeye, araştırmaya, üretmeye teşvik eden duruşuyla bize her zaman ilham kaynağı olan tez danışmanın Prof. Dr. Selim Emiroğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini arkamda hissettiğim canım annem Leyla Alpaydın ve canım babam Nuri Alpaydın'a; teknik ve arşiv desteğiyle her zaman yanımda olan saygıdeğer kayınpederim Recep Yılmaz'a; mental desteğe ihtiyacım olduğunda bir sözü veya bir bakışıyla beni yeniden her şeye motive eden, hayat yoldaşım, çalışma arkadaşım, meslektaşım, sevgili eşim Öznur Alpaydın'a ve örnek öğretmenlikleriyle bana bu mesleği sevdiren kıymetli öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Çıktığım bu uzun ve meşakkatli yolda yanımda olan, bana inanan ve bundan sonra da yanımda olacak olan herkese sonsuz şükranlarımı sunarım...

Eylül, 2024

Yaşar ALPAYDIN



OKU-YORUM ETKİNLİĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HATALARININ TELAFİSİNE VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ÖZET

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 Bakanlığı'nın okullarda öğrencilere uygulamış olduğu "OKU-YORUM Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi"nin, çalışmanın sınırlılıkları ve örnekleme çerçevesinde ne derece faydalı olduğunu ortaya çıkarmak 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, SPSS23 ile analiz edilmiş, analizler yorumlanmış ve şu sonuca ulaşılmıştır: Oku-yorum etkinliğinin, öğrencilerin sesli okuma hatalarını telafisine katkısı vardır fakat etkinlik, öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkaramamıştır.

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



THE EFFECT of READING-REVIEW ACTIVITY on HIGH SCHOOL STUDENTS' COMPENSATION of READING ERRORS and READING COMPREHENSION LEVELS

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 SPSS23 , the analyzes were interpreted and the following conclusion was reached: The read-comment activity contributed to the compensation of students' read-aloud errors, but the activity did not reveal a significant difference in students' comprehension levels.

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



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	2
B. Literatür Araştırması.....	3
C. Araştırmanın Amacı.....	5
D. Araştırmanın Önemi	5
E. Problem Cümlesi ve Alt problemler	6
F. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
G. Sayıtlılar.....	7
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
A. Dil ve Dil Becerileri.....	9
B. Okuma.....	11
1. Akıcı Okuma ve Anlama Becerisi	12
a. Doğru Okuma	13

b. Okuma Hızı.....	13
c. Prozodi.....	14
C. Metin Türleri.....	14
1. Edebî Metinler.....	15
2. Öğretici Metinler.....	15
3. Çok Modlu Metin.....	16
4. İnfografik Metin.....	16
D. Metin Türünün Okumaya ve Anlamaya Etkisi	16
E. Okuma Biçimleri.....	17
1. Sessiz Okuma.....	17
2. Sesli Okuma	17
3. Sesli Okuma ve Sessiz Okumanın Fizyolojik-Psikolojik Farklılıkları	18
F. Sesli Okuma Hataları	19
1. Yanlış Okuma	20
2. Atlama.....	21
a. Harf/Hece Düzeyinde Atlama.....	21
b. Sözcük Düzeyinde Atlama	21
c. Cümle/Satır Düzeyinde Atlama.....	21
3. Ekleme	22
a. Hece/Ses Düzeyinde Ekleme.....	22
b. Sözcük Düzeyinde Ekleme	22
4. Ters Çevirme/Yer Değiştirme.....	22
a. Harf Düzeyinde Ters Çevirme/Yer Değiştirme	22
b. Sözcük Düzeyinde Ters Çevirme/Yer Değiştirme	23
5. Telaffuz	23
6. Duraklama.....	23

7. Heceleme.....	24
8. Sözcük Değiştirme	24
9. Tekrar	24
a. Hece Düzeyinde Tekrar	25
i. Düzelterek Tekrar.....	25
ii. Düzelt(e)meden Tekrar.....	25
b. Sözcük Düzeyinde Tekrar	25
i. Düzelterek tekrar.....	25
ii. Düzelt(e)meden tekrar	26
c. Cümle/Satır Düzeyinde Tekrar.....	26
G. Durak Hatasına Neden Olan Noktalama Yanlışları:.....	26
H. Bağlaçlardan Önce veya Sonra Yapılan Duraklar:	27
İ. Yazım ve Sesletim	28
J. Oku-Yorum Etkinliği/Projesi	29
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	31
A. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	31
B. Çalışma Grubu	31
C. Verilerin Toplanması	32
D. Verilerin Analizi	33
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	37
A. Bulgular	37
1. Okuduğunu Anlama Sınavı, Noktalama Hataları, Okuma Hataları ve Okuma Süreleri Arasındaki İlişki	37
2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular.....	39
3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sınavı Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular.....	39

4. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular.....	40
5. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular.....	40
6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular	41
7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular	41
8. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin Bulgular	42
9. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin Bulgular	43
10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular	43
11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular	44
12. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin Bulgular.....	44
13. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin Bulgular.....	45
14. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Okuma Sürelerine İlişkin Bulgular	45
15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Okuma Sürelerine İlişkin Bulgular	46
16. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin Bulgular	46
17. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin Bulgular	47
B. Yorumlar	47

1. Oku-Yorum Etkinliğinin Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarını Telafisine ve Öğrencilerin Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi Nedir?	47
2. Lise Öğrencilerinin Sesli Okumada Yaptıkları Hata Türleri Nelerdir, Bu Hataların Sıklığı Nasıldır?.....	49
3. Deneklerin Okuma Hatalarını Düzeltme Oranları ile Okuduklarını Anlama Düzeylerinin Değişimi Arasındaki İlişki Nasıldır?	53
4. Öğrencilerin Bireysel Okuma Hızlarının; Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına, Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Sesli Okuma Hatalarının Telafisine Etkisi Nedir?.....	54
5. Öğrencilerin Yaptığı Noktalama Hatalarının, Sesli Okuma Hatası Yapma Oranlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi Nedir?.....	56
6. Oku-Yorum Etkinliğinin, Öğrencilerin Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına Etkisi Nedir?.....	58
7. Öğrencilerin Bağlaçlardan Önce veya Sonra Duraklama Yapma Sıklıkları Nasıldır?	59
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
A. Sonuç	63
1. Temel Problem Cümlesine ilişkin Sonuç.....	63
2. Alt Problem Cümlelerine İlişkin Sonuçlar.....	63
a. Lise Öğrencilerinin Sesli Okumada Yaptıkları Hata Türleri Nelerdir, Bu Hataların Sıklığı Nasıldır?.....	63
b. Deneklerin Okuma Hatalarını Düzeltme Oranları ile Okuduklarını Anlama Düzeylerinin Değişimi Arasındaki İlişki Nasıldır?	64
c. Öğrencilerin Bireysel Okuma Hızlarının; Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına, Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Sesli Okuma Hatalarının Telafisine Etkisi Nedir?.....	64
d. Öğrencilerin Yaptığı Noktalama Hatalarının, Sesli Okuma Hatası Yapma Oranlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi Nedir?	64

e. Oku-yorum Etkinliğinin, Öğrencilerin Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına Etkisi Nedir?.....	65
f. Öğrencilerin Bağlaçlardan Önce veya Sonra Duraklama Yapma Sıklıkları Nasıldır?	65
B. Tartışma	65
C. Öneriler	68
VI. KAYNAKÇA	71
EKLER.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	115



KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: aktaran
çev.	: çeviren
ed.	: editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
DOAÖ	: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test
DOAS	: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Son Test
KOAÖ	: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test
KOAS	: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son Test
DNHÖ	: Deney Grubu Noktalama Hataları Ön Test
DNHS	: Deney Grubu Noktalama Hataları Son Test
KNHÖ	: Kontrol Grubu Noktalama Hataları Ön Test
KNHS	: Kontrol Grubu Noktalama Hataları Son Test
DOHÖ	: Deney Grubu Okuma Hataları Ön Test
DOHS	: Deney Grubu Okuma Hataları Son Test
KOHÖ	: Kontrol Grubu Okuma Hataları Ön Test
KOHS	: Kontrol Grubu Okuma Hataları Son Test
DOSÖ	: Deney Grubu Okuma Süreleri Ön Test
DOSS	: Deney Grubu Okuma Süreleri Son Test
KOSÖ	: Kontrol Grubu Okuma Süreleri Ön Test

KOSS : Kontrol Grubu Okuma Süreleri Son Test



ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Araştırmacıların Okuma Hataları Sınıflandırmaları.....	20
Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Şubelere Göre Dağılımı	31
Çizelge 3. Verilerin Çarpıklık (Skewness)-Basıklık (Kurtosis) Katsayılarına İlişkin Bulgular	34
Çizelge 4. Okuduğunu Anlama Sınavı, Noktalama Hataları, Okuma Hataları ve Okuma Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi38	
Çizelge 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi	39
Çizelge 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Sınavı Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi	39
Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi.....	40
Çizelge 8. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi	40
Çizelge 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi	41
Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi	42
Çizelge 11. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin t-Testi.....	42
Çizelge 12. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin t-Testi.....	43

Çizelge 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi	43
Çizelge 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi	44
Çizelge 15. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin t-Testi	44
Çizelge 16. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin t-Testi	45
Çizelge 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi	45
Çizelge 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi	46
Çizelge 19. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi	46
Çizelge 20. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Temel Dil Becerileri	9
Şekil 2. Deney Grubu Ön Test Okuma Hataları Tablosu.....	49
Şekil 3. Deney Grubu Son Test Okuma Hataları Tablosu	50
Şekil 4. Kontrol Grubu Ön Test Okuma Hataları Tablosu.....	51
Şekil 5. Kontrol Grubu Son Test Okuma Hataları Tablosu	52
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Sorularından Aldıkları Puanlar Tablosu	53
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Okuma Süreleri Tablosu	54
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Noktalama Hataları Tablosu.....	57
Şekil 9. Bağlaçlardan Önce ve Sonra Yapılan Durak Hataalarının Ön Test-Son Test Dağılımı	60



I. GİRİŞ

Okuma; yazı, şekil, rakam, jest-mimik gibi beynimizde anlama dönüşebilecek her şeyin göz-beyin koordinasyonu ile algılanması ve bilgiye dönüştürülmesidir. Literatürde yapılan tanımlarda, okumanın sadece yazı (kitap) okumaktan ibaret olmadığı; “okuma”nın yazı okuma, resim okuma, 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. Bu çalışmanın amacı itibarıyla üzerinde çalışılacak olan okuma türü de “yazı okuma” yani “kitap okuma”dır.

Kitap okuma, sözcüklerle insanın iletişimidir. Sözcüklerin cümleye dönüşürken birbirleriyle kurduğu birliktelik, insan zihninde “anlam”a dönüşür. Bu süreç, insanın içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırabilmesi için gereklidir. Literatür incelendiğinde “okuma”nın çok sayıda tanımıyla karşılaşmaktayız. Bu tanımların değindiği ortak nokta, okumanın hem fiziksel hem de zihinsel bir süreç olduğudur (Göğüş, 1978; Yılmaz, 2023; Ateş, 2008; Karatay, 2022; Şen, 2021).

Kitap okuma, kişinin hem sosyal becerilerini hem de akademik başarısını artırabilmesi için gerekli şartların en önemlisidir. Tural (1992; Akt. Pehlivanoğlu vd., 2024) kitap okuma alışkanlığına sahip olmanın, bireyleri ve dolayısıyla toplumları düşünebilir ve yorum yapabilir duruma getiren en önemli unsur olduğunu vurgular. Okuma, kişinin kendi kendini yenilemesi, kapasitesini geliştirmeye mecbur etmesi için harcadığı yüce bir çaba (Ungan, 2008); sebep ve hedeften bağımsız, derin düşünebilme, farklı yönleri görebilme, dünyayı anlayabilmeye yarayan en gerçekçi araç (Adalı, 2010); zihnin gelişimine katkı sağlayan en büyük öğrenme alanıdır (Güneş, 2007; akt. Arslan, 2013). Araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarla, kitap okumanın sözcük dağarcığını zenginleştirme, hayal dünyasını geliştirme, doğru cümle yapılarını konuşma diline yansıtabilme, hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalarda belli bir düzen

içerisinde konuşabilme, insanlar arasında anlam köprüsü kurabilmek için gerekli sözcük dağarcığına sahip olabilme ve akademik başarıyla ilişkisini ortaya koymuşlardır. Özkan ve Başkan'a (2020) göre okumanın bazı temel amaçları bulunmaktadır. Bunlar; hızlı-doğru ve anlamlı okuma gerçekleştirebilme, zevk ve seviyeye uygun kitaplar seçebilme, kelime hazinesini zenginleştirebilme, metinleri anlamlandırarak anlatım gücünü geliştirebilme, okumanın bilgi edinimindeki önemini görebilme, olumlu/olumsuz eleştirel düşünebilme, kelimeleri tanıma ve kelimelerin anlamlarını araştırarak kullanabilme, okunan metinleri ön bilgileriyle karşılaştırabilmedir.

Okuma geliştirilebilir bir beceridir (Şen, 2021). 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 yoğunlaştırır. 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 yapılmıştır (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, akıcı okumanın da okurların anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğidir.

A. Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde, okuduğunu anlama konusunu ele alan (Yılmaz, 2008; Küçükavşar, 2010; Kaman ve Baştuğ, 2013; Dündar 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; Kaysi, Acar ve Altun, 2016), veya 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) birçok çalışma olduğu görülmektedir.

Ancak alanyazında, “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. Fakat yapılan çalışmalar, genellikle ilkokul veya ortaokul düzeyinde 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; yani okumanın ve okunan kitabın farklı fikirlere sahip bireylerden oluşan grup içerisinde yorumlanmasının etkisi araştırılmıştır.

B. Literatür Araştırması

Alanyazın incelendiğinde oku-yorum etkinliğiyle ya da oku-yorum etkinliğinin okuma hatalarına ve anlama düzeyine etkisi ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okuma grupları, okuma tepki grupları, okuma tartışma grupları, okuma ve yazma kulüpleri, sohbete dayalı tartışma grupları, dönüşümsel okuma tartışmaları ve kitap sohbetleri (Lee, 2002; akt. Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım, 2019) gibi birçok farklı isimle ifade edilen “okuma çemberleri etkinliği”, kitap okumanın; akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, eleştirel okuma öz yeterlilik algıları, sosyal becerilerin gelişimi ve okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik etkinlik olarak literatürde dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, seçtikleri öykü makale, şiir ya da kitaba göre küçük gruplara ayrılmaları, okudukları metinleri gruplarda paylaşmaları ve tartışmaları (Daniels, 2002; akt. Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım, 2019) olarak düzenlenen bu etkinliğin oku-yorum etkinliğinden farkı, bu etkinlikte öğrencilerin kitap seçimini kendilerinin yapması ve aynı kitabı seçen öğrencilerin kendi okuma gruplarını oluşturabilmesidir.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013); Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017); Balantekin ve Pilav (2017); Altınkaya (2019) ve Yardım (2021) tarafından, okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleme amacıyla gerçekleştirilen araştırmaların, çoğunlukla ortaokul kademesinde

gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, okuma çemberlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede ve söz varlığını artırmada etkili olduğuna yönelik sonuçlar ortaya koyulmuştur. Lise düzeyinde herhangi bir çalışmaya ulaşılamamış olmakla beraber, okuma çemberlerinin, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan (Çakmak, 2022; Topçam 2021); üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma konusundaki özyeterlilik algılarını geliştirmeye etkisini inceleyen (Kaldırım ve Özbay, 2015) ve okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmak için (Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım, 2019) yapılan çalışmalar literatürde görülmüştür. Kaldırım ve Özbay (2015) tarafından yapılan araştırmada, iş birlikli okuma çemberlerinin üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ise, okuma çemberlerinin, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin artırılmasında anlamlı etkileri vardır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan başka; okuduğunu anlama, akıcı okuma, sesli okuma hataları, sesli okumanın anlamaya etkisi ile ilgili yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır.

Yılmaz (2008), Baştuğ ve Akyol (2012), Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016), Kodan ve Akyol (2018), Kasap (2018), Aktaş ve Çankal (2019), Karadoğan (2020), Batmaz ve Hamzadayı (2022), Yıldız, Divrik, Özçelik ve Aktaş (2022); yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve bu becerilerini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikleri, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi, okuduğunu anlama üzerinde etkili olan faktörleri, kelime tanıma becerisi ve okuma hatalarının okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemişler/ölçmüşlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda kelime hazinesinin, metin türünün ve akıcı okuma yöntem ve tekniklerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aygün (2021), okuma kaygısı ve okuma alışkanlıklarının ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki rolünü incelemiş; 403 öğrenci üzerinde yaptığı bu araştırmada, okuma alışkanlığının okuduğunu anlama

becerisiyle, okuma kaygısının da okuduğunu anlama becerisiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tavşanlı ve Uğur (2022), okuduğunu anlama başarısına öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının etkisini araştırmak için 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, bu uygulamaların, okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Öksüz ve Akyol (2023), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin; ön bilgilerinin, kelime tanıma becerilerinin ve okuma hatalarının okuduğunu anlama becerisine etkisini ölçtükleri çalışmada sonuç olarak, okuma hatası ve ön bilginin, okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada, okuduğunu anlama testlerinde oluşan %72'lik anlamlı değişimin, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileriyle, okuma hatalarıyla ve kelime tanıma becerileriyle açıklanabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

C. Araştırmanın Amacı

Kitap okumanın, insanın hem sosyal yönüne hem de akademik yönüne etki eden başat unsurlardan olduğu bilinmektedir. Oku-yorum etkinliği de öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı ve öğrencilerin okudukları kitabı yorumlayarak zihin dünyalarını zenginleştirmeyi amaçlayan bir etkinliktir. Fakat bu etkinliğin istenilen başarıya ulaşp ulaşmadığı, ulaşmadıysa nedenleri araştırılmalıdır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, okuma ve anlama açısından önemli bir konumda olduğu düşünülen bu etkinliğin, öğrenciler üzerinde deneysel olarak test edilmesidir. Ayrıca, yapılan bu deney sonucunda ortaya çıkan verilerle “oku-yorum etkinliği”nin, çalışmanın sınırlılıkları ve örnekleme çerçevesinde, ne derece faydalı olduğu gösterilerek alana katkı sunma amacı güdülmüştür.

D. Araştırmanın Önemi

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve yorumlama özelliklerini geliştirmek; dünyayı anlamlandırmaları, iletişim yeteneklerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu amaçla, Millî 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" şeklinde ifade edilen; Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Program'ında (2024),

- 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 çalışmayla, oku-yorum etkinliğinin öğrencilerin sesli okuma hatalarını ne kadar telafi edeceği ve öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi ölçülecektir. Çalışmanın önemi, oku-yorum etkinliklerinin geliştirilmesine katkı sunmak ve etkinliğin başarı düzeyini artırmaya yardımcı olmaya çalışmasıdır. Oku-yorum etkinliğinin sesli okuma hatalarını telafisini ve anlama düzeyine etkisini ölçen ilk çalışma olması bakımından da orijinal bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

E. 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.*

Bu tanımdan hareketle, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen bu sözcük, çalışmada bu anlam doğrultusunda kullanılmıştır.

Çalışmanın temel problem cümlesinden yola çıkılarak çalışmada cevap aranacak diğer alt problem cümleleri 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?
- Öğrencilerin bireysel okuma hızlarının; noktalama yanlış yapma oranlarına, okuduğunu anlama düzeylerine ve sesli okuma hatalarının telafisine etkisi nedir?
- Öğrencilerin yaptığı noktalama hatalarının, sesli okuma hatası yapma oranlarına ve anlama düzeylerine etkisi nedir?
- Oku-yorum etkinliğinin, öğrencilerin noktalama yanlış yapma oranlarına etkisi nedir?
- Öğrencilerin bağlaçlardan önce veya sonra duraklama yapma sıklıkları nasıldır?

F. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Çalışma grubu, İstanbul ilinin Pendik ilçesinde hazırlık sınıfı bulunan resmî bir lisede öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- Çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışma, 9. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Gerekli literatür taraması sonucunda çalışma, “yanlış okuma, atlama, ekleme, ters çevirme/yer değiştirme, telaffuz, duraklama, heceleme, sözcük değiştirme, tekrar” sesli okuma hatalarıyla sınırlandırılmıştır.

G. Sayıtlar

- Çalışmanın uygulama aşamasında deney grubundaki bütün öğrenciler, kendilerine verilen kitapların tamamını okumuşlardır.

- Çalışmanın ön test ve son test aşamalarında deney grubu ve kontrol grubundaki bütün öğrenciler, metni samimiyetle okumuşlar; metinle ilgili sorulan anlama sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.
- Çalışmada, kontrol grubunu oluşturan öğrenciler, deney grubunun uygulamada okuduğu sayıda veya özellikte kitap okumamıştır.

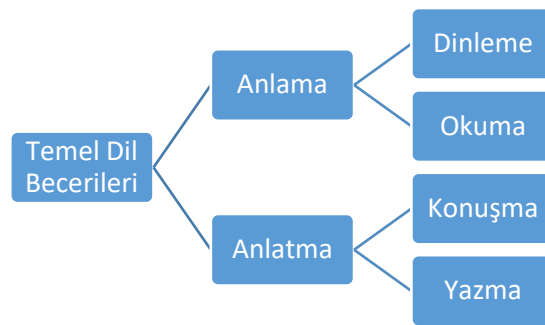


II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Dil ve Dil Becerileri

Dil; kendi kurallarını belirleme yeteneğine sahip, sürekli gelişen, dışarıdan müdahalelere belirlediği kurallar çerçevesinde ve belli ölçülerde izin veren, sorunlarını kendi yöntemleriyle ve araçlarıyla çözebilen, yaratıcısı belli olmayan adeta bir tür yapay zekâdır. Ergin'in (1997), dilin canlı bir varlık ve gizli antlaşmalar sistemi olduğuna vurgu yaptığı tanımı da bu minvaldedir.

İnsanların; bilgi paylaşımı, kültür aktarımı, duygu ve düşüncelerin paylaşımı gibi birçok amaç için kullandığı dil, kullanma amacına göre ve sahip olunması gereken yetkinliklere göre bölümlere ayrılır ve bu bölümler, “dil becerileri” olarak adlandırılır. İnsanların birbiriyle ve hatta bazen insanın kendisiyle iletişim kurmasını sağlayan beceriler bütünü olarak da tanımlanabilen bu kavram, anlama ve anlatma becerileri olarak 2 grupta incelenir. Anlatma becerilerinin, “konuşma” ve “yazma”; anlama becerilerinin de “dinleme” ve “okuma” olduğu ve bu dört dil becerisinin birlikte kullanılması ve geliştirilmesi gerektiği bilinmektedir.



Şekil 1. Temel Dil Becerileri

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, araştırmacılar tarafından yeni bir dil becerisi üzerinde durulmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızı ve insanın ekran başında geçirdiği sürenin artması sonucunda önemli duruma geldiği düşünülen bu beceri “izleme becerisi”dir. 5. dil becerisi olarak da düşünülebileceğimiz izleme, bir bakıma ‘görüntü okuma’dır. Bu becerinin, diğer 4 beceride yapıldığı gibi,

öğrenmeye etkileri test edilmeli ve literatürdeki yeri netleştirilmelidir (Emiroğlu, 2023). Nitekim, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın (2024: 209) Temel Yaklaşımı ve Amaçları bölümünde; “Konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları”, “Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle söz varlıklarını zenginleştirmeleri” ve “Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri” amaç cümleleriyle, bu beceriye vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dil adı verilen sistem, insanlar için nefes almak kadar önemlidir ve bu sisteme, “dinleme” becerisiyle, nefes almaya başlamadan önce yani anne karnında giriş yapılır. Sağlıklı her insan, dünya ile iletişimine anne karnındayken işitme duyusunu kullanarak başladığı için aslında dünyaya gözlerinden önce kulaklarını açar (Emiroğlu, 2013).

Dinleme aşamasından sonra “konuşma” aşamasına geçilir. Biyolojik yetkinlikle birlikte insan, dinlediklerinden ve gördüklerinden öğrendiklerini seslendirmeye başlar. Bu açıdan konuşma, görme ve duyma yoluyla elde edilen bilgi, düşünce veya duyguların işlenerek dilsel şifreler yardımıyla belli bir düzen içerisinde seslendirilmesidir (Baş, 2002). Dinleme ve konuşma, anlama ve anlatma ihtiyacımızın bir parçasıdır.

İnsanın anlama ve anlatma ihtiyacı geliştikçe “dil”de yeni aşamalara geçilir. Okul sıralarında “okuma” ve “yazma” becerileri öğrenilir ve artık bu becerileri insanın anlama ve anlatma ihtiyacını karşılaması için önemli bir konumdadır. Güneş’e (2007) göre yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılmasıdır. Duygu ve düşüncelerimizi zihnimizde tasarlayıp harfler vasıtasıyla yazıya dökme işi olarak özetleyebileceğimiz bu beceri TDK Güncel Sözlük’te (TDK, 2024), “söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak” şeklinde tanımlamıştır.

Anlamanın en önemli basamaklarından biri olan (Aytaş, 2005) okuma, çalışmanın amacı itibarıyla ayrı bir başlık olarak değerlendirilmiştir.

B. Okuma

“Okuma”, Türkçedeki sözcüklerin sahip olduğu çokanlamlılık özelliği gereği birçok anlamda kullanılmaktadır. TDK Güncel Sözlük’te (TDK, 2024) okumanın 12 değişik anlamı mevcuttur. Bu tanımların bazıları aşağıda verilmiştir:

- *Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek.*
- *Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.*
- *Sesli olarak söylemek.*
- *Bir şeyin anlamını çözmek.*
- *Yazı dışındaki işaret ve izleri değerlendirerek çözmek, yorumlamak.*

Karıştırılmış harfler üzerinde işlem yapmak denilebilecek okumanın (Emiroğlu, 2020) araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Literatürdeki bu tanımlardan bazıları aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- *Okuma, beş duyu organını çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Arıcı ve Taşkın, 2019: 187).*
- *“Okuma, metindeki dağınık anlamı derleyip toparlama, anlamı zihinsel yönden inşa etme sürecidir” (Emiroğlu, 2020: 4).*

Bu tanımlardan ve literatürde yapılan yapılan diğer tanımlamalardan yola çıkan Er (2005), okuma hakkında araştırmacıların şu maddelerde hemfikir olduklarını savunur:

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

Okuma; yazma becerisiyle beraber öğretilen, konuşma ve dinleme becerisiyle beraber okul sıralarında geliştirilen bir beceridir. Çünkü; konuşma, okuma, dinleme ve yazma dil sanatları olarak adlandırılır ve bir bütündür (Özbay,

2005; akt. Doğan, 2009). Okuma becerisiyle beraber okuduğunu anlama becerisinin de geliştirilmeye çalışıldığı bu yıllarda, okuma alışkanlığı da kazandırılmalıdır. Okuma alışkanlığı, “okuma” becerisinin, okuyucuda kalıcı etki sağlayabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Yılmaz (2004: 116), okuma alışkanlığını, “okuma eyleminin sürekli, düzenli ve eleştirel biçimde sürmesi” olarak tanımlar. Başar, Batur ve Karasu (2014), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin bir ayda okuduğu sayfa sayısının, okuduğunu anlamayı etkileyen en güçlü etken olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç, bize okuma alışkanlığının önemini göstermesi bakımından önemlidir. Ortaöğretim Türk Dili Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda, (2018) “Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları” amaç cümlesiyle ifade edilen bu kazanım, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda, (2024) “Okumayı alışkanlığa dönüştürerek etkin okur kimliği edinmeleri” biçiminde belirtilmiştir.

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; akt. Uzunkol, 2013).

1. Akıcı Okuma ve Anlama Becerisi

Akyol (2006) akıcı okumayı, okuma hatasına düşmeden ve metindeki anlam ünitelerini dağıtmadan konuşma hızında yapılan okuma olarak ifade etmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Başka bir tanımda, metnin pürüzsüz bir şekilde, içinde yer alan kelimeleri çok kısa sürede anlayarak okunması (Edis ve Yılmaz, 2020) olarak açıklanan akıcı okuma, araştırmacılar tarafından, okuyucunun tam okuma yapabilme şartı olarak görülmüştür. Bu iki tanımdan da anlaşıldığı üzere, okuyucunun akıcı okuma yapabilmiş sayılabilmesi için okuma hızına dikkat etmesi, okuma hataları yapmamış olması ve okuduğunu anlamış olması gerekmektedir. Okuyucunun anlama/anlamlandırma ile sonuçlanmayan okuma eylemi amacına ulaşmamış olur (Sevim ve Söylemez, 2018). Çünkü yazının ya da konuşmanın vermek istediği mesajı algılamak “anlama”dır. Bu, aynı zamanda okuma dinlemeyle ulaşılmak istenen amaçtır (Temizkan, 2021). Bu bağlamda, okuyucunun anlama amacını gerçekleştirebilmesi için akıcı okuma yapması bir gerekliliktir.

Alanyazın incelendiğinde akıcı okuma becerisi ile anlama becerisi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bağlantı bulunduğu ifade edilmiştir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012). Akıcı okuma yapabilen okuyucuların anlama düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrenciler, karışık metinleri çözebilirler, bilgileri analiz etme yetenekleri gelişmiştir, analizlerinden yeterli sonuçlar çıkarabilirler ve bu sonuçlardan elde ettikleri fikirleri net bir şekilde ifade edebilirler (İşlekeller Bozca, 2017).

Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma; akıcı okumanın temel öğelerdir ve bunlar, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerden beklenen kriterlerdir (Melanlıoğlu ve Şahin, 2021).

a. Doğru Okuma

Kelimelerin okuyucu tarafından tanınması ve ayırt edilmesi olarak kısaca tanımlayabilenen 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 tanıma ve seslendirebilme hızı da akıcı okumanın temel bileşenlerindendir.

b. Okuma Hızı

Okuyucunun kelimeleri ne kadar sürede tanıyabildiği, akıcı okuma açısından önemli bir kriterdir. Kelimeleri doğru tanıyan okur, ikinci aşama olarak, bu kelimeleri uygun bir hızda okuyabilmelidir. Bu bakımdan okuma hızının doğru okumayla ve okuduğunu anlamayla yakından ilişkisi vardır. 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). Çünkü “doğru okuma, önem sırasına göre, hızlı okumadan önce gelir” (Akyol, 2021: 4).

Alanyazında okuma hızı “otomatikleşme” kavramıyla da açıklanmıştır. Araştırmacılara göre, otomatikleşme, okumanın uygun bir hızda gerçekleştirilmesini sağlar (Doğan ve Kaya, 2016). Bu bağlamda otomatikleşme, okuma pratiğiyle elde edilen kolay kelime tanıma hızı olarak tanımlanmaktadır (Bilge, 2015).

c. Prozodi

Akıcı okumanın bir diğer önemli bileşeni olan “prozodi”, TDK Güncel Sözlük’te (TDK, 2024) “1.*isim*, *müzik* Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriye iyice uyuşmuş olması. 2.*isim*, *dil bilimi* Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı.” şeklinde tanımlanmıştır.

Prozodi, bir müzik ve konuşma terimidir. Ancak, akıcı okuma ile ilgili çalışmaların artışıyla orantılı olarak, okuma terimi olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Rasinski’ye (2004; akt. Baştuğ ve Akyol, 2012) göre prozodi, bize, okuyucunun metni anladığını gösterir. Çünkü 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.

C. Metin Türleri

Okuma ve okuduğunu anlamamanın temel öğelerinden biri de “metin”dir. Çünkü okuma ve anlama faaliyetleri metinler üzerinden yürütülür. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2024) metin, “1. *isim* Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; tekst.” ve “2. *isim* Basılı veya el yazma parça; tekst. ” olarak tanımlanmıştır.

Metin türü ve yapısı, okuyucunun yaşına, öğrenim seviyesine ve kullanım amacına göre değişiklik göstermektedir. Çünkü her metnin her yaş seviyesinde severek ve isteyerek okunmayacağı bir gerçektir. Küçük yaşlarda severek okunan metin türleri farklı, ilerleyen yaşlarda tercih edilen metin türleri farklıdır. Okuyucunun yaşı ve amacı metin türünü değiştirebileceği gibi, metin türü de

okuyucunun okuma amacını yönlendirebilir. Bu bağlamda, metin türleri ve özellikleri bilinmelidir. Okuma çalışmalarında metin türleri ve türlerle ilgili ayırt edici özelliklerin bilinmesi, okurken daha bilinçli davranmaya neden olacak; doğru okuma yöntem ve tekniğinin seçilmesini, bu sayede öğrencilerin okuma zevk ve beğenisinin artmasını doğal sonuç olarak okuma alışkanlığı kazanmaları ihtimallerinin artmasını sağlayacaktır (Akgümüş, 2015).

Araştırmacılar metin türlerini; bilgilendirici metinler, şiir metinleri ve öyküleyici metinler olarak üç başlıkta incelenmektedir (Güneş, 2007; Karatay, 2022; Temizkan, 2021). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (2018) ise metin türleri 4 sınıfa ayrılmıştır: Şiir, Tiyatro, Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metinler ve Bilgilendirici (Öğretici) Edebî Metinler. Son yayınlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (2024) ise bu sınıflandırma şöyledir: Edebî Metin, Öğretici Metin, Çok Modlu Metin, İnfografik Metin (Bilgi görseli).

1. Edebî Metinler

Edebî metinler; duygu ve düşünceleri sanatsal bir biçimde ifade eden ve okuyucusua estetik zevk vermeyi amaçlayan metinlerdir. Bu metinler her okuyanda farklı duygular uyandırabilir. Edebî metnin anlamı okurun kişisel özelliklerine göre, yazarın metni yazdığı döneme göre veya metnin oluşturulduğu edebî iklime göre göre şekillenir. Aynı zamanda bu tür metinler, yazıldığı dönemin özelliklerini yansıtan edebî bir belge olarak kabul edilebilir (MEB, 2024).

2. Öğretici Metinler

Öğretici metinler; okuru ikna etmek, bir konu hakkında bilgi vermek, bir düşünceyi sorgulatmak veya bir konuyu tanıtmak gibi amaçlarla yazılan metinlerdir. Bu metinler; amaç, konu, bakış açısı, ana düşünce, yardımcı düşünceler gibi unsurlara göre oluşturulur. Açıklayıcı anlatım, tartışmacı anlatım ve betimleyici anlatım, bu tür metinlerde kullanılan anlatım teknikleridir. Metnin, amacına ulaşması için tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceyi geliştirme yolları kullanılır. Öğretici metinler, bilgiler ve olgular arasında neden-sonuç, koşul-sonuç, amaç-sonuç gibi anlam ilişkileri kurularak oluşturulur (MEB, 2024).

3. Çok Modlu Metin

Çok modlu metinler; dinleme/izleme öğeleri içeren ve birden fazla duyuyu aynı anda kullanmayı gerektiren metinlerdir. Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme/izleme becerisini geliştirme amacıyla kullanılan bu metinler, öğrencilerin medya okuryazarlığını geliştirme sürecinde de kullanılır (MEB, 2024).

4. İnfografik Metin

Bir olayı veya bir konuyu; şema, görsel ve grafik kullanarak anlatan metinlerdir. İnfografik metinler, öğrencilere karmaşık görünen bilgilerin düzenlenmesine yardımcı olur ve daha kolay anlaşılmasını sağlar. Türk dili ve edebiyatı derslerinde dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan bu metinler, aynı zamanda, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişim sürecine de katkı sunar (MEB, 2024).

D. Metin Türünün Okumaya ve Anlamaya Etkisi

Edebiyat eserlerinin; biçim, teknik ve konu özelliklerine göre ayrılan çeşitlerine tür denir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde bu çeşitlilik, önemli bir ölçüttür (Baş, 2003). Çünkü metnin türüne, diline ve üslubuna göre, metindeki anlama, düşünce zenginliğine veya metinle verilmek istenen zevke ulaşmak zorlaşır (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Bu bakımdan metin seçimi, okunan metnin anlaşılmasını, kavranmasını ya da metinden zevk alınması durumunu etkileyeceğinden önemlidir. Her metin türünün okura sağlayacağı katkının farklı olacağı göz önünde bulundurulduğunda, okuma amacına göre metin seçme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, öğrencilerin metinde işlenen düşünce ya da duyguları kavrayabilmeleri için değişik metin türleri üzerinde çalışılmalıdır (Ünalan, 2006).

Literatürdeki çalışmalarda, farklı metin türleri aracılığıyla uygun yöntem, strateji ve teknikleri kullanmanın, öğrencilerdeki okuma güçlüğüne giderdiği ve okuma hatalarını azalttığı görülmektedir (Sidekli, 2010; Şen, 2016; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Türkmenoğlu, 2016). Öğrenciler; öyküleyici metinleri, bilgilendirici metinlere göre daha kısa sürede ve daha az yanlışla okumuşlardır (Tolğay, 2020). Güneyli (2003) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin, öğretici metinleri anlama düzeyleri edebî metinleri anlama düzeylerinden yüksek

çıkılmıştır. Son tahlilde, okuma ve okutma amacının metin seçimini etkilediği, okuma amacı ve metin seçiminin okuma biçimini tercih ederken etkili olduğu bilinmektedir. Metnin türü okuma şeklini belirler (Uğurlu, 2024).

E. Okuma Biçimleri

Literatürde bilinen okuma çeşitleri şunlardır: Sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma, özetleyerek okuma, tahmin ederek okuma, işaretleyerek okuma, tartışarak okuma, soru sorarak okuma, metinler arası okuma. Çalışmanın amacı gereği üzerinde durulacak olan iki okuma yöntemi, sessiz okuma ve sesli okumadır.

1. Sessiz Okuma

Okuma eyleminin, ses organları kullanılmadan gerçekleştirilen biçimidir. Bu tür okumada eylem, göz ve beyin işbirliğiyle sürdürülür. Yani sessiz okuma, göz ile algılanan yazıların beyinde anlamlandırılmasıyla gerçekleşen süreçtir (Çuhadar, 2012). Bu okuma türünde, beyin, gözün gördükleriyle meşgul olduğu için ve başka meşgul olacağı bir görevi olmadığı için gözün gördüğüne odaklanır ve okuduğunu daha çabuk kavrar (Çelik, 2006). Bu nedenle, sessiz okuma-anlama/kavrama ilişkisinin daha güçlü olduğu düşünülmüştür (Özbay, 2007; Calp, 2007; Ünal: 2006). Okuyucuların en fazla tercih ettiği okuma şekli olduğunu ve kendi kendine bir şeyler öğrenmek isteyen bireylerin büyük çoğunlukla bu yolu kullandığını belirten Öz (2006), sessiz okumanın nasıl olması gerektiğinin öğrencilere öğretilmesi ve benimsetilmesi gerektiğini savunur.

2. Sesli Okuma

Sözcükleri konuşma organlarıyla sesleterek okuma olarak kısaca tanımlayabileceğimiz sesli okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Sesli okumanın sadece sözcükleri seslendirmekten ibaret olmadığını düşünen Göçer (2007), sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır diyerek sesli okumanın aynı zamanda “anlama”yla ilgili olduğunu vurgulamıştır.

Tam ve amacına uygun sesli okuma yapmanın bazı şartlarından söz edilir. Örneğin Akar ve Omar (2020), sesli okuma yaparken dikkat edilmesi gereken hususları şu maddelerle özetler:

- Sesleri doğru okumak,
- Duraklamaları, anlam bütünlüğünü ve okuma akışını bozmayacak şekilde yapmak
- Okuma hızını makul seviyede tutmak,
- Noktalama işaretlerine uymak ve vurgulamaları doğru yapmak.

3. Sesli Okuma ve Sessiz Okumanın Fizyolojik-Psikolojik Farklılıkları

Sesli okuma ve sessiz okuma arasındaki ilk fizyolojik fark sesletimdir. İki okuma şeklinde de okuma için gerekli bütün diğer koşullar aynıdır fakat sessiz okumada sesletim organları (ses telleri, dil, ağız) kullanılmaz. Genel olarak iki okuma arasındaki fizyolojik fark bu şekilde açıklanmaktadır. Konu hakkında farklı düşünen araştırmacılar da mevcuttur. Örneğin, Emiroğlu ve Özen'in (2023: 225) bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Okuma, sesli veya sessiz olsun, aslında her zaman “ses”lidir. Sessiz okuma bile içten bir sesletimdir. Okur; okuma sırasında, adeta, diliyle beynine okuma yapar, beynine iç sesini ulaştırmaya çalışır. Bu kaçınılmazdır. Sessiz okuma sırasında sözcükler zihinde canlanır, dilde ses bulur.”*

Sesli okuma ve sessiz okuma arasındaki bir diğer fizyolojik fark, okuma hızıdır. Araştırmacılar tarafından, sessiz okumanın, sesli okumaya göre daha hızlı olduğu savunulur (Akar, 2020) ve bunun nedeni olarak da sessiz okuma yaparken sadece göz ve zihnin aktif olması gösterilir. Yani sesli okumada konuşma organları da işe koşulduğu için okumanın, sessiz okumaya göre, daha fazla sürede gerçekleştiği savunulur. Çünkü dilin seslendirme süresi, gözün görme süresinden daha fazladır (Ünalın, 2006). Bu durumu Kayalan (2006) sayısal olarak şöyle ifade etmiştir: Sesli okumadan 1 sn.de 1 sözcük, 60 sn.de 60 sözcük okunabilirken; sessiz okumada ¼ sn.de 1 sözcük, 60 sn.de 240 sözcük okunabilmektedir.

Bu iki okuma arasındaki temel fizyolojik fark, psikolojik farkın da temelini oluşturmaktadır. Sesli okuma yaparken ses organlarının kullanılması yani sesletim, okuyucunun psikolojisini etkilemektedir. Bu etki olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilmektedir. Çünkü okumayla yakın ilişkide olduğu bilinen bazı psikolojik faktörler vardır. Örneğin, kendisiyle ilgili olumlu

tutuma sahip olan, kaygı düzeyi düşük, öz yeterliğine inancı ve motivasyonu yüksek bireylerin okumaya yönelik pozitif bir yaklaşım sergilemesi, aksi durumda da okumadan kaçınması/uzaklaşması, beklenen durumlardır (Göksel, 2022). Sesli okuma yaparken sözcüklerin tamamını okumak zorunda olmayan, noktalamaya dikkat etme zorunluluğu hissetmeyen, vurgusuz ve tonlamasız okuyabilen ve yaptığı okuma hatalarını görmezden gelerek anlamaya odaklanabilen okur; sesli okuma yaparken -dinleyen veya dinleyenlerin olduğu durumlar kastedilmiştir- bütün bu kurallara dikkat etme zorunluluğu hissetmektedir. Bu zorunluluk bazı okurları kurallara uygun okumaya teşvik eder. Yapılan araştırmalarda bir miktar kaygının topluluk önünde konuşurken normal olmasının yanında konuşmacının durumu kontrol altında tutması şartıyla istenebilecek bir durum olduğu çalışmalarda gözlemlenmiştir (Kahraman vd., 2021). Bazı okurlarda ise “sosyal kaygı”ya neden olabilmekte ve okuru hata yapmaya zorlayabilmektedir. Sosyal kaygı, bireylerde en fazla karşılaşılan kaygı bozukluğudur. Değerlendirilme tedirginliği ve eleştirilme kaygılarıyla beraber ortaya çıkan ve bireylerin günlük yaşam becerilerini ve akademik çalışmalarını etkileyen sosyal etkileşim problemidir (Ceylan, 2011). Bu tür bir kaygı yaşayan, dışarıdan kontrol hisseden, eleştirilme korkusu yaşayan okurun, hata yapmaktan korktuğu için, hata yapma ihtimali artmaktadır. Literatür incelendiğinde, sesli okuma ile sessiz okumanın psikolojik farklarıyla ilgili müstakil bir araştırmaya rastlanmamıştır.

F. Sesli Okuma Hataları

Sesli okuma hatası, okuyucunun metni okurken sesli okuma kurallarına aykırı seslendirme yapması şeklinde kısaca özetlenebilmektedir. Bu konuyla ilgili literatürde çok sayıda araştırma olmasına rağmen henüz okuma hataları konusunda fikir birliğine varılamadığı; okuma hatalarının hata türlerine ve yaş grubuna göre tam anlamıyla sınıflandırılmadığı, isimlendirme ve hata türlerinin açıklanması hususunda farklılıklar olduğu görülmüştür. Aşağıda, araştırmacılar tarafından yapılan okuma hataları sınıflandırmalarından bazıları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmacıların Okuma Hataları Sınıflandırmaları

Araştırmacı	Okuma Hatası Sınıflandırması
Sidekli, (2010)	Ekleme Yapma, Yanlış Okuma, Kelimeleri Atlama, Yerine Koyma, Tekrar Etme, Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeden Okuma, Tersinden Okuma
Karasu, (2011)	Yerine Koyma (Yerine Bir Sözcük veya Ek Koyma, Anlam Değiştirmeyen Hata, Tersine Çevirme, Birleşik Hata, Sözcük Olmayanlar, Diyalekt Kullanımı, Hatalı Artikülasyon, Tonlama Değişikliği, Heceleri Bölme), Kısmen Yapılan Hatalar, Çıkarma (Sözcük veya Ek Çıkarma, Cümle Sonundaki Noktalamayı Çıkarma, Cümlecik veya Satır Çıkarma,), Ekleme, Geri Dönme (Tekrar Etme, Doğru Olduğundan Vazgeçme, Düzeltme Girişimlerinde Başarısız Olma, Hatayı Düzeltme), Karmaşık Hatalar, Duraklamalar, Tekrarlayan Hatalar,
Ekiz vd., (2012)	Atlayıp Geçmeler, Yanlış Okuma, Ekleme, Ters Çevirmeler, Tekrarlar, Kendi Kendine Düzeltme, Parmakla Takip, Kafa Hareketleri
Seçkin, (2012)	Harf Atlama, Harf Ekleme, Hece Atlama, Hece Ekleme, Harfi Tersten Okuma, Pozisyon Değiştirme, Harf Değiştirme, Son Uydurma
Öksüz ve Akyol, (2013)	Ekleme, Ters Çevirme, Atlayıp Geçme, Tekrar, Duraksama, Yanlış Okuma
Ustabulut, (2014)	Hece Tekrar Etme, Kelime Tekrar Etme, Hece Atlama, Ses Atlama, Ses Düşmesi, Ses Karışması, Telaffuz, Heceleme Yanlışı, Ses Çıkaramama, Hece Ekleme, Kelime Ekleme, Ses Ekleme, Eğilerek Okuma, Nefes Kontrolü Yapamamak, Tutulma, El İle Takip,
Urul ve Yılmaz, (2022)	Atlama, Telaffuz, Ekleme, Ters Çevirme, Yanlış Okuma, Tekrar, Duraklama
Akan, (2021)	Yanlış Okuma, Atlama, Ekleme, Tekrar, Hiç Okuyamama, Ters Çevirme, Eksik Okuma, Hatalı Okuduktan Sonra Düzeltme
Karaca, (2023)	Gereksiz Duraklamalar Yapma, Kelimedeki Harf ve Heceleri Okumadan Geçme, Telaffuz Hataları, İmla Kurallarına Uymama, Metne Ekleme Yapma, Yanlış Okuma, Heceleme, Parmakla Takip
İpek ve Dölek, (2023)	Ters Çevirme, Atlama, Ekleme, Tekrar, Yanlış Telaffuz Etme, Heceleme, Sesleri Değiştirme (Yanlış Okuma), Duraklama, Yerine Farklı Sözcük Okuma, Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme
Topbulut ve Doğan, (2024)	Okuduğu Kelimeyi Doğru Telaffuz Edememe, Heceleri Atlayarak Okuma, Kelimeleri Atlayarak Okuma, Kelimelerdeki Harfleri Eksik Okuma, Harf Ekleme, Kelime Ekleme, Hece Ekleme, Harf Değiştirme, Kelimeleri Tekrar Tekrar Okuma, Kelimeyi Değiştirme, Geriye Dönüşler Yapma, Anlamsız Sesler Çıkarma/Telaffuz Etme, Kelimeleri Yer Değiştirme

Çizelge 1 incelendiğinde hata türlerinin isimlendirilmesi ve sınıflandırılmasındaki farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle, literatür taranmış, araştırmalar incelenmiş ve literatüre yaslanan bir anlayışla, çalışmada tespit edilen hatalar dayanak noktası olarak düşünülerek okuma hataları yeniden düzenlenip tasnif edilmiş ve çalışmadan seçilen örnekler de eklenerek aşağıda açıklanmıştır:

1. Yanlış Okuma

Bireyin bir kelimeyi doğru bir şekilde seslendirememesi durumudur (Duran ve Sezgin, 2012; Yılmaz, 2014). Diğer bir ifadeyle, sesin başka bir ses ile karıştırılmasıdır (İpek ve Dölek, 2023). Yani yanlış okuma hatası, sözcükteki bir

harfin başka bir harf olarak okunması veya bir ekin, bir hecenin veya sözcüğün tamamının, mevcut harflerinden farklı harflerle seslendirilmesidir. Örnek: D1, “... dünyaya hâkim olma iradesidir.” cümlesinde *dünyaya* sözcüğünü *dünyayı* şeklinde okuyarak; D2 de, “... Türk hayatına dair yaptıkları tablolarla ...” cümlesinde *tablolarla* sözcüğünü *tablolar* şeklinde okuyarak yanlış okuma hatası yapmıştır.

2. Atlama

Metin okunurken harfin, hecenin, sözcüğün tamamının ya da cümlelerin/satırın okunmadan geçilmesi durumudur. Yılmaz (2006) tarafından, okuma esnasında sözcüklerin hepsinin, hecelerin veya sözcük gruplarının tamamıyla okunmaması olarak tanımlanan bu hata, okuyucu tarafından üç düzeyde yapılır. Aşağıda bu düzeyler örnekleriyle beraber açıklanmıştır:

a. Harf/Hece Düzeyinde Atlama

Okuyucunun sözcüğü okurken bir harfi ya da bir heceyi hiç okumamasıdır. Örnek: D3, “Yalnız İslamiyet birçok bakımlardan eski Türk medeniyetine ...” cümlesinde *bakımlardan* sözcüğünü *bakımdan* şeklinde okumuştur. K5, “... kelimenin kök mânâsına uygun olan ‘ekin’ kelimesi kullanılmakta ise de henüz ...” cümlesinde “kullanılmakta” sözcüğünü “kullanmakta” diye okuyarak atlama hatası yapmıştır.

b. Sözcük Düzeyinde Atlama

Okuyucunun metni okurken bir sözcüğü hiç okumadan geçmesidir. Örnek: D6, “... canlı fikirler edinebilmesi için onlara adeta yabancı gözüyle ...” cümlesinde *için* sözcüğünü okumadan geçmiştir. D14, “... kendi milletinin varlığını tanımak ve bilmek demektir.” cümlesinde “demektir” sözcüğünü okumadan diğer cümleye geçmiştir. (Bu örnekte “bilmek” sözcüğü “bilmektir” şeklinde okunarak ekleme hatası da yapılmıştır.)

c. Cümle/Satır Düzeyinde Atlama

Okuyucunun metni okurken bir cümleyi veya satırı hiç okumadan geçmesidir. ,

3. Ekleme

Metinde olmayan sesin, hecenin, ekin ya da sözcüğün metne eklenmesi sonucu ortaya çıkan hata türüdür. Araştırmacılar tarafından (Yılmaz, 2014), bir metni okurken metne, metin içinde bulunmayan kelime ya da hecelerin eklenmesi şeklinde yapılan hata olarak tanımlanır. Bu hata, üç düzeyde görülür. Aşağıda bu düzeyler örnekleriyle beraber açıklanmıştır:

a. Hece/Ses Düzeyinde Ekleme

Sözcükte olmayan harfin veya ekin sözcüğe eklenmesiyle ortaya çıkan hata türüdür. Örnek: D10, "... fertlerin kültür hayatına uygun olduğu kadar milli kültür sahasına da ..." cümlesinde "kültür" sözcüğünü "kültür+ün" şeklinde okuyarak ekleme hatası yapmıştır. D12 de, "... kültür konularını ilk defa ciddî ve ilmî bir şekilde ele alan ve onu millî varlığın temeli yapan Ziya Gökalp ..." cümlesinde, aslında olmayan eki sözcüğe ekleyerek "varlığın+ın" şeklinde okumuştur.

b. Sözcük Düzeyinde Ekleme

Cümlede olmayan sözcüğün metne eklenmesiyle ortaya çıkan hata türüdür. Örnek: D7, "... arslanın vücudu yediği hayvanlardan oluşur." cümlesine gibi sözcüğünü ekleyerek "arslanın vücudu yediği *gibi* hayvanlardan oluşur." şeklinde okumuştur. D8, "... birleştiren velilerin de bunda büyük rolü vardır." cümlesini "... birleştiren velilerin de bunda büyük *bir* rolü vardır." şeklinde okuyarak ekleme hatası yapmıştır.

4. Ters Çevirme/Yer Değiştirme

Okuyucunun; kelimenin harfini ters çevirmesi, sözcüğün bazı harflerinin yerlerini değiştirmesi, sözcüğün tamamını ters çevirerek okuması veya cümledeki sözcüklerin yerlerini değiştirmesi şeklinde görülen okuma hatasıdır (Harris ve Sipay, 1990; Akt. Akan, 2021). Bu hata, çalışmada 2 düzeyde görülmüştür ve bu düzeyler aşağıda örnekleriyle beraber açıklanmıştır:

a. Harf Düzeyinde Ters Çevirme/Yer Değiştirme

Sözcükteki harflerin ters yönde okunması veya sözcükteki en az iki harfin yerlerinin birbiriyle değiştirilmesi şeklinde görülen hata türüdür. Örnek: D5, "... spor ve tıp vücudu, sanat duygu ve hayali, ilim ve felsefe düşünceyi işlemekle

...” cümlesinde “ilim” sözcüğünü “ilmi” şeklinde harflerin yerlerini değiştirerek okumuş, ters çevirme/yer değiştirme hatası yapmıştır. D27, “...bazı mütefekkirlerin ruhuna tesirsiz kalmıyordu.” cümlesinde “ruhuna” sözcüğünü “urhuna” şeklinde okumuştur. K11, “... Türk ahlakını tavsif yolunda yazdıkları kitaplar da ...” cümlesinde “tavsif” sözcüğünü “tasvif” şeklinde okuyarak harf düzeyinde ters çevirme/yer değiştirme hatası yapmıştır.

b. Sözcük Düzeyinde Ters Çevirme/Yer Değiştirme

En az iki sözcüğün cümledeki yerlerinin birbiriyle değiştirilmesi şeklinde ortaya çıkan hata türüdür. Örnek: D20, “Türk tarihinde daha buna benzer bir yığın örnek vardır.” cümlesini “Türk tarihinde buna daha benzer bir yığın örnek vardır.” şeklinde, “daha” ve “benzer” sözcüklerinin yerlerini değiştirerek okumuştur. K10, “Türkler Çin’de milattan çok önce hanedan kurmuşlardır.” cümlesinde, “önce” ve “çok” sözcüklerinin yerlerini değiştirerek okumuştur.

5. Telaffuz

Bu hata türünün iki yönü vardır. Birinci yönü, fonetik yöndür. Okunan kelimenin yanlış seslendirilmesi olarak da adlandırılabilir (Özcan, 2019). Okuyucunun, bir kelimenin harflerini tam ve doğru seslendirememesinden kaynaklanır. Ağız ve şive farklılıklarının da 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 dolayısıyla oluşan okuma hatasıdır. Nispet i’si (î) bu durumu en iyi açıklayan örnektir. Örnek: “... Türklere, Hunlara ve Moğollara dair tarihî ve atikiyatî taharriler yapmağa başladılar.” cümlesinde “tarihî” sözcüğü doğru seslendirilmediğinde, sözcükteki nispet i’si, 3. tekil kişi iyelik ekiyle (tarihi) karışabilmektedir. Nitekim K6, nispet i’sini doğru seslendiremediği için telaffuz hatası yapmıştır. “Türkiye’de kültür konularını ilk defa ciddî ve ilmî bir şekilde ele alan ve onu millî varlığın temeli yapan Ziya Gökalp ...” cümlesindeki “ilmî” ve “millî” sözcükleri de bu hataya neden olabilecek sözcüklere örnektir.

6. Duraklama

Okuyucunun, sözcüğü okumadan önce veya okuduktan sonra, bireysel okuma hızının dışına çıkarak, belli bir süre duraksamasıdır. Örnek: K7, “...

arslanın (D) vücudu (D) yediği hayvanlardan oluşur.” cümlesinde, “arslanın” ve “vücudu” sözcüklerinden sonra durak hatası yapmıştır. K8, “Bu fikir, fertlerin (D) kültür hayatına uygun olduğu kadar ...” cümlesinde, “fertlerin” sözcüğünden duraklama hatası yapmıştır.

7. Heceleme

Sözcüğün heceleri arasında duraksayarak sözcüğü herhangi bir hecesinden bölerek okuma veya sözcüğü okurken heceleri uzatarak okuma biçiminde görülen hatadır. Örnek: K15, “Fakat Türk kültür ve medeniyetiyle ve Türklerle ilk defa karşılaşan ...” cümlesinde “medeniyetiyle” sözcüğünü “medeniyetiyle şeklinde bölerek; “Türklerle” sözcüğünü de “ Türk-ler-le” şeklinde bölerek okumuş ve heceleme hatası yapmıştır.

8. Sözcük Değiştirme

Okuyucunun metni okurken çözümleyemediği veya çeşitli sebeplerle görmezden geldiği sözcüğün yerine; bilinçaltından, yaşantısından, kelime hazinesinden getirdiği ve kendine göre uygun gördüğü sözcüğü koymasındır. Bu hata türünde öğrenciler, okunacak kelime yerine başka bir kelime okurlar (A. Tuncay ve Dedeoğlu, 2019). Başka bir ifadeyle, metindeki sözcüklerin farklı anlama gelen sözcüklerle değiştirilmesidir (Salvia vd., 2010; akt. İpek ve Dölek, 2023). Örnek: D27, “... aynı teknik ve malzeme ile çağın en güzel mimari eserlerini ...” cümlesinde “güzel” sözcüğü yerine “önemli” sözcüğünü kullanarak cümleyi, “... aynı teknik ve malzeme ile çağın en önemli mimari eserlerini ...” şeklinde okumuştur.

9. Tekrar

Okuyucunun bir kelimeyi, kelimenin bir parçasını ya da cümlelerin tamamını birden fazla tekrar etmesidir (Çetin ve Akyol, 2021). Aynı satırın birden fazla okunması şeklinde de karşılaşılabilen bu hata, tekrar hatası yapan okuyucunun amacı açısından iki şekilde sınıflandırılır: düzelterek tekrar, düzelt(e)meden tekrar. Bu hata türü; hece, sözcük, veya cümle/satır olmak üzere 3 düzeyde görülebilir.

a. Hece Düzeyinde Tekrar

Sözcüğün en az bir hecesinin birden fazla seslendirilmesi durumudur.

i. Düzelterek Tekrar

Okuyucunun, hecede herhangi bir okuma hatası yaptıktan sonra tekrar o heceyi okuduğunda, önceki okumada yaptığı hatayı düzelterek okuması durumudur. Örnek: K18, “Fakat bunların çoğu büyük Çin denizinde erimişlerdir.” cümlesini okurken “ erimişlerdir” sözcüğünü “eriş... erimişlerdir” şeklinde okuyarak hece düzeyinde tekrar hatası yapmıştır. İlk iki heceyi okuduktan sonra, ikinci hecede yaptığı hatayı geri dönerek düzelttiği için bu, “düzelterek tekrar” kategorisinde bir hatadır. K25, “... kendi milli kültürlerine sarılmalarını vasiyet eder.” cümlesinde “vasiyet” sözcüğünü “tav... vasiyet” şeklinde okumuştur. Yani ilk heceyi yanlış okuduktan sonra geri dönerek düzeltmiş, tekrar hatası yapmıştır.

ii. Düzelt(e)meden Tekrar

Okuyucunun, hecede herhangi bir okuma hatası yaptıktan sonra tekrar o heceyi okuduğunda, önceki okumada yaptığı hatayı düzeltmeden/düzeltemeden okuması veya herhangi bir hata yapmış olmasa bile geri dönüp tekrar aynı heceyi seslendirmesi durumudur. Örnek: K22, “... kültürler arasındaki münasebetlerin büyük rolü ...” cümlesinde “münasebetlerin” sözcüğünü okurken, yanlış okumadığı hâlde, ilk iki harfe geri dönerek yeniden seslendirmiş ve tekrar hatası yapmıştır. K5, “... Türk sanatının eserleri çoktan Avrupa’daki nefaisperestlerin dikkatini celbetmişti.” cümlesini okurken “celbetmek” sözcüğünü “çel...çelbetmek” şeklinde okuyarak tekrar hatası yapmıştır. K5’in tekrar ettiği kısım hece düzeyinde olduğu için bu hata, “hece düzeyinde düzelt(e)meden tekrar” kategorisindedir.

b. Sözcük Düzeyinde Tekrar

Bir sözcük ya da sözcük grubunun birden fazla seslendirilmesi ile ortaya çıkan hata türüdür.

i. Düzelterek tekrar

Okuyucunun, sözcük düzeyinde herhangi bir okuma hatası yapıp sözcüğün tamamını seslendirdikten sonra tekrar o sözcüğün başına dönerek önceki okumada yaptığı hatayı düzeltmesi durumudur. Örnek: D20, “... illim ve felsefe

düşünceyi işlemekle vücuda gelmiştir.” cümlesinde “gelmiştir” sözcüğünü (tamamını) “geçmiştir” şeklinde okuduktan sonra geri dönüş yaparak düzeltmiştir. K23, “Bu maksatla vücuda getirilen ...” cümlesinde “maksatla” sözcüğünü okurken “maksatta” şeklinde okuyarak okuma hatası yapmış, sözcüğü tekrar okuyarak hatasını düzeltmiştir.

ii. Düzelt(e)meden tekrar

Okuyucunun, sözcük düzeyinde herhangi bir okuma hatası yaptıktan sonra tekrar o heceyi okuduğunda, önceki okumada yaptığı hatayı düzeltmeden/düzeltemeden okuması veya herhangi bir hata yapmış olmasa bile geri dönüp tekrar aynı sözcüğü seslendirmesi durumudur. Örnek: K21, “Büyük Fransız şair ve fikir adamı ...” cümlesine başlarken “büyük” ve “Fransız” sözcüklerini doğru seslendirdiği hâlde, geri dönüş yaparak tekrar seslendirmiştir. K27, “İlim ve fikir adamlarını çoğu kültür kelimesine tabiata zıt bir mânâ vermektedirler.” cümlesindeki “vermektedirler” sözcüğünü birinci okuyuşta “verilmektedir” şeklinde, ikinci okuyuşta da “vermektedir” şeklinde okuyarak tekrar hatası yapmıştır. Her iki okuyuşta da okuma hatası yaptığı için bu, “sözcük düzeyinde düzeltemeden tekrar” grubunda bir hatadır.

c. Cümle/Satır Düzeyinde Tekrar

Bir satırın tamamının birden fazla okunması sonucu ortaya çıkan hata türüdür.

G. Durak Hatasına Neden Olan Noktalama Yanlışları:

Noktalama işaretlerine dikkat edilmeden yapılan okuma, en yalın tabiriyle, eksik bir okumadır. Çünkü yönlendirmelerden yoksun bir okuma, hem sesletim olarak hem de anlam olarak düzensizleşir. “Trafik işaret ve işaretçilerine benzetilen noktalama işaretleri; metinde harf denilen karakterlerin kombinasyonları arasına serpiştirilmiş, yön gösterici, akıcı ve anlamlı okumaya katkı sağlayan unsurlardır” (Emiroğlu ve Alpaydın, 2023: 97). Yapılan araştırmalarda (Emiroğlu ve Alpaydın, 2023), noktalama işaretlerinin vurgu ve tonlamayı etkilediği, durak ve nefeslenmelerde önemli pay sahibi olduğu, metin ve/veya cümlede anlamlı bölünmeleri sağladığı, anlamla ilişkili olduğu, akıcı okumada önemli etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamdan

hareketle, noktalama işaretlerini yok saymanın veya yanlış yorumlamanın anlamayı olumsuz etkileyebileceği söylenebilir (Harris ve Sipay, 1990; akt. İpek ve Dölek, 2023). Çünkü akıcı okuyucular, noktalama işaretlerini ve metnin anlamını yansıtan duraklamaları uygulayabilirler (Kaya Tosun, 2018: 20).

Literatüre bakıldığında, noktalama işaretlerine uymama veya noktalama işaretlerine uymamaktan kaynaklanan durak hatalarının son yıllarda “okuma hatası” olarak değerlendirilmeye başlandığı görülmektedir. Araştırmacılar, (İpek ve Dölek, 2023) “Noktalama hatalarına dikkat etmeme” olarak kategorilendirdikleri bu hatayı, noktalama işaretlerinin işlevlerini tam olarak bilmemekten kaynaklı durak ve vurgu hataları olarak tanımlamışlardır.

H. Bağlaçlardan Önce veya Sonra Yapılan Duraklar:

Literatürde; vurgu, tonlama ve durak konuları çerçevesinde ele alınan bu konunun, okuma hatası olup olmadığı ya da okuma esnasında, bağlaçlardan önce durak yapılması ya da yapılmaması gerektiği hakkında netleştirilmiş bir görüş bulunmadığı görülmüştür. Bağlaçlardan önce veya sonra durak yapma konusunun, büyük çoğunlukla, konuşma eğitimi ile ilişkilendirildiği; konuşma ve konuşma eğitimi alanlarında yapılan bu çalışmalarda durak, cümle vurgusu ve tonlamanın, konuşma estetiği ve cümlenin vermesi gereken anlamı ortaya çıkarmak için gerekli bir konu olduğu belirtilmiştir (Aktaş ve Gündüz, 2001; Taşer, 1978; akt. Çerçi, 2013).

Konuşma ve okuma, her ne kadar birbirini besleyen ve beraber gelişmesi gereken (Arıcı ve Taşkın, 2019) dil becerileri olsalar da vurgu, tonlama ve duraklama bakımından farklı özellikler göstermektedirler. Kaplan’a (2013) göre duraklamalar, konuşmada noktalama işaretleri anlamına gelmektedir. Sallabaş ve Temizkan (2009), noktalama işaretleri olmadan anlam akıcılığının sağlanamayacağını, dolayısıyla aktarılmak istenen bilginin aktarılamayacağını; konuşma yaparken kullandığımız vurgulu ses tonlarının, yazıya ancak noktalama işaretleriyle aktarılabilceğini düşünür. Bu iki düşüncenin kesişiminde ulaşılan sonuç şudur: Duraklamalar, konuşma ve yazma becerisi için önemli noktadadır ve anlam akıcılığını sağlamak için gereklidir.

Konuşmada yapılan duraklamalarla okuma esnasında yapılan duraklamaların, okuyucu ve konuşmacı açısından da farklıları olması doğalıdır. Konuşmada yapılan durakların amaçlarını eri, (2013) şu şekilde maddelendirmiştir:

- Dinleyicilerin konuşmayı değerlendirebilmeleri için
- Konuşmacının, vurgu ve tonlamaları yapabilmesi için
- Konuşmacının, ihtiyaç duyduğu anda nefeslenebilmesi için
- Konuşmacının, söyleyeceklerinin planlamasını yapabilmesi için.

Çalışmanın n test ve son test metnlerinin video kayıtları çözümlenirken, bağlaçlardan önce ve sonra yapılan çok sayıda durak tespit edilmiş, dolayısıyla, konuşma becerisinin önemli bir parçası olan duraklamanın, okumayı da etkilediği dşnlmştir. Fakat literatürde, sesli okuma yaparken bağlaçlardan önce veya sonra yapılan duraklarla ilgili müstakil bir araştırma yapılmadığı ve bu durumla ilgili ortak bir kanıya varılamadığı görüldüğü için konu, çalışmada alt problem olarak ele alınmış; sayısal verilerle durum tespiti yapılarak alana katkı sunulacağı dşnlmştir.

İ. Yazım ve Sesletim

Yazım, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) "1. *isim, dil bilgisi* Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi, imla; 2. *isim* Bir dildeki kelimelerin doğru yazılış biçimi, imla; 3. *isim* Yazmak işi" olarak tanımlanmaktadır. Sesletim ise TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) "telaffuz" sözcüğüyle açıklanmıştır. Telaffuz, "Sözcüğün; ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenişi; sesletim, söyleyişi, artikülasyon"dur (TDK, 2024). Bir başka tanımıyla, sesletim, bireyin okurken ve yazarken seslerin ve harflerin birbiriyle ilişkisinin bilincinde olmasıdır (Aşıkcan, 2024: 125).

Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olup olmadığı hlen tartışılan bir konudur. Araştırmacıların bu konudaki ortak görüşü, Türkçenin yazıldığı gibi okunun bir dil olduğudur (Dursunoğlu, 2006; Kaçmaz, 2007; Kansızoğlu, 2012; zdemir, 2019; Terziyan, Demirel, 2020). Kaçmaz'a göre (2007) Türkçenin yazıldığı gibi okunmadığı örnekler çok sınırlıdır. Bunların da aslında dili

konusanların yaptığı yanlışlıklardan ileri geldiğini savunur. Diksiyon kursları, konuşma organı bozuklukları, okuma-yazma eksiklikleri ağız özellikleri, radyo ve televizyonlarda Türkçenin kullanımıyla ilgili hassas davranılmaması yazılış-okunuş bağına zayıflatan nedenlerdir. Türkçenin yazıldığı gibi okunmadığının kanıtı olarak ileri sürülen örneklere bakıldığında neredeyse tamamının ek almış sözler olduğunu ileri sürer.

Yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişki konusunda genel görüş, konuşma dilinin öncü olduğu yönündedir. Demirel, (2000: 64) “sesli okumada amaç, yazının doğru olarak ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde söylenmesidir” diyerek sesletimin yazıdan daha önce geldiğini belirtmiştir.

J. Oku-Yorum Etkinliği/Projesi

Okuma ve yorumlama, okuduğunu anlama konusunda birlikte değerlendirilmesi gereken iki önemli kavramdır. Salt bir okumanın anlama sayılamayacağı; kavrama, yorumlama ve çıkarımda bulunma aşamalarının gerçekleşmesi gerektiği bilinen bir gerçektir. Çiftçi'ye (2007) göre, okuduğunu anlamak, sadece metindeki kelimeleri tanımak ve anlamak değildir, bir bütün halinde metni kavramaktır. Metni kavramanın göstergesi; metni değerlendirebilmek, bilgiyi içselleştirebilmek ve yorumlayabilmektir. Yorumlama ise, metnin ana düşüncesini ve amacını değiştirmeden farklı bakış açılarıyla değerlendirebilmek ve metne uygun çıkarımlarda bulunabilmektir.

“OKU-YORUM Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi”, Millî Eğitim Bakanlığı'na 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 geliştirilen bir kitap oku(t)ma projesidir.

Etkinliğin, uygulama ile ilgili, kılavuzdaki işlem basamakları maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

- Her bir takım 10 kişiden oluşur.
- Takımlar aynı şubeden oluşturulabileceği gibi, aynı sınıf kademesindeki farklı şubelerden de oluşturulabilir.

- Öğrencilere süreçte rehberlik etmesi amacıyla, her bir takıma bir sorumlu öğretmen tayin edilir.
- Öğrencilerin okuyacağı kitaplar, proje ekibinin belirleyeceği kitap listesinden seçilir.
- Her öğrencinin ayda 1 kitap okuması esasına göre planlama yapılır. Aynı takımdaki öğrencilerin her ay aynı kitabı okuyarak tahlil etmesi sağlanır ve böylece proje bitiminde her öğrenci 4 kitap okumuş ve tahlil etmiş olur.
- Her ayın son haftasında öğrenciler, okudukları kitapla ilgili görüşleri takım arkadaşlarına sunar. Okuldaki diğer öğrencilerin de bu sunumlara katılması teşvik edilebilir.

Çalışmada, genel prensip olarak, “oku-yorum” projesinin işlem basamakları takip edilmiştir. Ancak, projede ayda bir kitap okunarak etkinlik sonunda öğrencilerin 4 kitap okuması amaçlanmışken, çalışmada bu kısım, haftada 1 kitap ve 6 haftada 6 kitap olarak düzenlenmiştir. Bu değişiklikteki amaç, uygulama süresinin uzun olması durumunda öğrencilerin etkinlikten sıkılması, okuma motivasyonlarını kaybetmeleri, süreçten uzaklaşmaları gibi istenmeyen durumların yaşanmasını önlemektir. Okuma ve yorumlama sürecinin öncesinde ön test, süreç sonunda son test uygulanarak, etkinliğin okuma ve anlama üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

A. Araştırmanın Modeli ve Deseni

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). Bu bağlamda, okuyorum etkinliği çalışmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin okuma hataları ve anlama düzeyleri de bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir. Yansız atama ile oluşturulan deney grubu ve kontrol grubu, deney öncesi ve sonrasında ölçmeye tabi tutulmuştur.

B. Çalışma Grubu

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

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Şubelere Göre Dağılımı

Sınıf	9-A	9-B	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

C. Verilerin Toplanması

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

Birinci bölümde, deney grubu ve kontrol grubu toplam 60 öğrenciye, uzman görüşüyle ön test metni olarak belirlenen, Mehmet Kaplan'ın "Türk Milletinin Kültürel Değerleri" adlı makalesi sesli olarak okutulmuştur. Okumalar hassas mikrofon ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Okumaya başlamadan önce bütün öğrencilere tek tek gerekli yönlendirmeler yapılmış, kayıt öncesinde rahatlamaları sağlanmıştır. Öğrencilere okuma süresi ile ilgili hiçbir yönlendirme yapılmamış, böylece deneklerin normal okuma seyirlerinin dışına çıkma ihtimalleri engellenmiştir. Metnin okunması bittiğinde metinle ilgili yine uzman görüşü alınarak belirlenen 4 anlama sorusu öğrencilere yöneltilmiş, cevaplar kamera ve mikrofon marifetiyle kaydedilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, deney grubuyla işlem aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamış; grup, kendi doğal koşullarında derslerine ve yaşantılarına devam etmişlerdir. Deney grubu olarak belirlenen deneklerle planlama yaparak süreç başlatılmıştır. Uzman görüşüyle birlikte deneyin amacı ve öğrenci seviyeleri de göz önünde bulundurularak seçilen 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 (Hâlîde 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. 7 gün içinde etkinliğin "okuma" kısmını tamamlayan denekler, haftanın sonunda da "yorum"layarak ilgili haftanın "oku-yorum" etkinliğini tamamlamışlardır. 6 haftanın sonunda 6 kitap okunmuş ve 6 "oku-yorum etkinliği" yapılmıştır.

Üçüncü bölümde, deney grubu ve kontrol grubu bir araya getirilmiş ve rastgele sıralamayla, son test metni olarak, Mehmet Kaplan'ın "Türk Milletinin Kültürel Değerleri" adlı makalesi yeniden sesli olarak okutulmuştur. Her öğrenci okumayı bitirdiğinde ön test sorularından farklı, uzman görüşüyle geliştirilen, ön

test sorularına tür ve içerik olarak benzer 4 anlama sorusu sorulmuş ve cevaplar kayıt altına alınmıştır.

Son bölümde, çalışma grubunun ön test ve son testleri toplam 120 video kaydı incelenmiştir. Bu incelemelerde deneklerin okuma hataları türlerine göre tasnif edilmiş, noktalama yanlışları ön test ve son test olarak ayrı ayrı verileştirilmiştir. Ön testte 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 incelenerek çözümlenmiş, elde edilen ön test ve son test sonuçları nicel olarak incelenmiştir. Video çözümlemeleriyle deneklerin okuma hataları ve hata türleri, okuma süreleri, bağlaçlardan önce ve sonra yapılan duraklar, noktalama hatalarından kaynaklı durak hataları gibi verilerin sayısal dökümü yapılmıştır. Deneklerin ön test ve son testte sorulan anlama sorularına verdikleri yanıtlar, Akyol’un (2003; Akt. Akyol ve Dündar, 2014) uyarlayıp geliştirmiş olduğu “Yanlış Analizi Envanteri”nin soru ölçeği tablosu esas alınarak puanlanmış ve kayıt altına alınmıştır.

D. Verilerin Analizi

Öğrencilere ön test ve son test olarak okutulan metnin video kayıtları çözümlenirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler aşağıda maddeler halinde 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 hesabına katılmamıştır.
- Türkçe tamlamalardaki sözcükler ayrı ayrı sözcük sayılmıştır.
- Metindeki sözcükler güncel olarak TDK Sözlük'te taranmış ve Sözlük'te bulunmayan kelimeler hesaba katılmamıştır.
- Sesletim kurallarına uygun harf ve hece düşmeleri okuma hatası sayılmamıştır. Örnek: bir-bi'.
- Kısaltmalar sözcük olarak sayılmıştır.
- Hesaplamaya katılmayan sözcüklerde ve cümlelerde kullanılan noktalama işaretleri de sayıma dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın verileri SPSS23 programıyla analiz edilmiştir. Hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bağlamda verilerin normalliğine karar vermek için verilerin çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) katsayılarına, histogram grafiklerine, Q-Q Plot grafiğine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık-basıklık katsayıları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Verilerin Çarpıklık (Skewness)-Basıklık (Kurtosis) Katsayılarına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	n	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Soru Ölçeği Ön Test	Deney	30	0,351	0,975
	Kontrol	30	-0,055	0,190
Soru Ölçeği Son Test	Deney	30	0,993	0,490
	Kontrol	30	0,402	-0,237
Noktalama Hataları Ön Test	Deney	30	0,248	-0,450
	Kontrol	30	0,530	0,007
Noktalama Hataları Son Test	Deney	30	0,385	-0,692
	Kontrol	30	-0,388	-0,896
Okuma Hataları Ön Test	Deney	30	1,084	1,903
	Kontrol	30	0,116	-0,741
Okuma Hataları Son Test	Deney	30	0,684	0,208
	Kontrol	30	0,148	-0,790
Okuma Süreleri Ön Test	Deney	30	1,041	0,659
	Kontrol	30	0,011	0,301
Okuma Süreleri Son Test	Deney	30	0,324	-0,742
	Kontrol	30	0,629	0,028

Çizelge 1 incelendiğinde bütün değişkenlerin deney ve kontrol grubu puanlarının çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) değerlerinin sırasıyla +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)¹ bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca histogram grafiklerine ve Q-Q Plot grafiklerine bakıldığında da verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması, histogram ve Q-Q Plot grafiklerinin normal eğilimde olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler grubundan ilişkisiz iki grup karşılaştırmasında ilişkisiz örneklem için t-Testi (Independent Samples t-Test), ilişkili iki grup karşılaştırmasında ilişkili örneklem için t-Testi (Paired Samples t-Test) ve iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

¹ Tabachnick ve Fidell, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)



IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmı 2 bölümden oluşmaktadır. Bulgular bölümünde; okuduğunu anlama sınavı, okuma hataları, noktalama hataları ve okuma süreleri değişkenlerinin birbirleriyle korelasyonu ve değişkenlerin deney grubu-kontrol grubu bağlamında ön test-son test istatistikleri verilmiş, yorumlar bölümünde de birinci bölümdeki veriler, ana problem cümlesi ve alt problem cümleleri çerçevesinde başlıklar hâlinde yorumlanmıştır.

A. Bulgular

1. Okuduğunu Anlama Sınavı, Noktalama Hataları, Okuma Hataları ve Okuma Süreleri Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlama sınavı, noktalama hataları, okuma hataları ve okuma süreleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları da ayrıntılı olarak Çizelge 4'te verilmiştir

Çizelge 4. Okuduğunu Anlama Sınavı, Noktalama Hataları, Okuma Hataları ve Okuma Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

	DOAÖ	DOAS	KOAÖ	KOAS	DNHÖ	DNHS	KNHÖ	KNHS	DOHÖ	DOHS	KOHÖ	KOHS	DOSÖ	DOSS	KOSÖ	KOSS
DOAÖ	1	,259	-,021	-,306	,087	,068	,044	-,110	,148	,069	-,098	-,105	,102	-,050	-,251	-,147
DOAS	,259	1	,043	,087	-,075	,123	-,088	-,193	-,003	,059	,179	,250	-,242	-,309	,118	-,004
KOAÖ	-,021	,043	1	,401	,060	,047	,381	,316	-,166	-,310	,147	,056	,186	,160	-,084	-,050
KOAS	-,306	,087	,401	1	,307	,313	,094	,117	,204	,055	,125	,072	-,072	-,026	-,068	-,005
DNHÖ	0,87	-,075	,060	,307	1	,811**	,153	,087	,257	,169	,276	,223	,178	,085	-,084	,022
DNHS	,068	,123	,047	,313	,811**	1	,213	,106	,139	,194	,303	,262	-,101	-,270	-,049	-,030
KNHÖ	0,44	-,088	,381	,094	,153	,213	1	,833**	-,250	-,456	,306	,190	-,072	,040	-,159	-,238
KNHS	-,110	-,193	,316	,117	,087	,106	,833**	1	-,145	-,309	,296	,263	-,019	,108	-,096	-,230
DOHÖ	,148	-,003	-,166	,204	,257	,139	-,250	-,145	1	,822**	-,036	,026	,481**	,297	-,188	-,081
DOHS	,069	,059	-,310	,055	,169	,194	-,456	-,309	,822**	1	-,029	,036	,341	,108	-,060	-,003
KOHÖ	-,098	,179	,147	,125	,276	,303	,306	,296	-,036	-,029	1	,938**	-,104	-,160	,578**	,430
KOHS	-,105	,250	,056	,072	,223	,262	,190	,263	-,026	,036	,938**	1	-,140	-,202	,652**	,491**
DOSÖ	,102	-,242	,186	-,072	,178	-,101	-,072	-,019	,481**	,341	-,104	-,140	1	,825**	-,399	-,303
DOSS	-,050	-,309	,160	-,026	,085	-,270	,040	,108	,297	,108	-,160	-,202	,825**	1	-,445	-,363
KOSÖ	-,251	,118	-,084	-,068	-,084	-,049	-,159	-,096	-,188	-,060	,578**	,652**	-,399	-,445	1	,875**
KOSS	-,147	-,004	-,050	-,005	,022	-,030	-,238	-,230	-,081	-,003	,430	,491**	-,303	-,363	,875**	1

*p<0,01;

Çizelge 4 incelendiğinde, DNHS ile DNHÖ, KNHS ile KNHÖ, DOHÖ ile DOSÖ, DOHS ile DOHÖ, KOHÖ ile KOSÖ, KOHS ile KOHÖ, KOHS ile KOSÖ, KOHS ile KOSS, DOSÖ ile DOSS ve KOSS ile KOSÖ arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (r=,811, p<,01; r=,833, p<,01; r=,481, p<,01; r=,822, p<,01; r=,578, p<,01; r=,938, p<,01; r=,652, p<,01; r=,491, p<,01; r=,825, p<,01; r=,875, p<,01)

2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi

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			

Çizelge 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ortalama puanlar arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{58}=-0,535$; $p>0,05$).

3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sınavı Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları son test ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Sınavı Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi

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			

Çizelge 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları son test ortalama puanlar arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{58}=0,225$; $p>0,05$).

4. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi

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

*p<0,05

Çizelge 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanlar arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=2,677$; $p<0,05$). 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.

5. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin t-Testi

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

*p<0,05

Çizelge 8 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test ortalama puanlar arasındaki farkı

belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=4,664$; $p<0,05$). 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.

6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma hataları sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi

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			

* $p<0,05$

Çizelge 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma hataları sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test okuma hataları sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{58}=-3,260$; $p<0,05$). Bu farklılık deney grubunun lehinedir. Ön test bağlamında deney grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=163,53$, kontrol grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=211,57$ okuma hatası yapmıştır.

7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test okuma hataları sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okuma Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi

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

Çizelge 10 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test okuma hataları sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının son test okuma hataları sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{58}=-5,317$; $p<0,05$). Bu farklılık deney grubunun lehinedir. Son test bağlamında deney grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=130,80$, kontrol grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=200,53$ okuma hatası yapmıştır.

8. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma hata sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin t-Testi

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

*p<0,05

Çizelge 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma hata sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test okuma hata sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=0,238$; $p<0,05$). Bu farklılık son testten alınan puanlar lehinedir. Deney grubu öğrencilerinin ön test bağlamında $\bar{X}=163,53$, son test bağlamında $\bar{X}=130,47$ okuma hatası yaptıkları görülmüştür.

9. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma hata sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Hata Sayılarına İlişkin t-Testi

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

*p<0,05

Çizelge 12 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma hata sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test okuma hata sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=2,501$; $p<0,05$). Bu farklılık son testten alınan puanlar lehinedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test bağlamında $\bar{X}=211,57$, son test bağlamında $\bar{X}=200,53$ okuma hatası yaptıkları görülmüştür.

10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test noktalama hatası sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	30	29,80	17,98	58	-2,398	0,020*
Kontrol	30	43,73	26,25			

*p<0,05

Çizelge 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test noktalama hatası sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test

noktalama hataları sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{58}=-2,398$; $p<0,05$). Bu farklılık deney grubunun lehinedir. Ön test bağlamında deney grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=29,80$, kontrol grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=43,73$ noktalama hatası yapmıştır.

11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test noktalama hataları sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Noktalama Hataları Sayılarına İlişkin t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	30	29,30	19,23	58	-4,050	0,000*
Kontrol	30	54,57	28,25			

* $p<0,05$

Çizelge 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test noktalama hataları sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının son test noktalama hataları sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{58}=-4,050$; $p<0,05$). Bu farklılık deney grubunun lehinedir. Son test bağlamında deney grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=29,30$, kontrol grubu öğrencileri ortalama $\bar{X}=54,57$ noktalama hatası yapmıştır.

12. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında noktalama hata sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin t-Testi

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	Ön Test	30	29,80	17,98	29	0,238	0,813
	Son Test	30	29,30	19,23			
	Test						

Çizelge 15 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında noktalama hata sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test noktalama hata sayıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{29}=0,238$; $p>0,05$).

13. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında noktalama hata sayıları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonuçları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Noktalama Hata Sayılarına İlişkin t-Testi

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Kontrol	Ön Test	30	43,73	26,25	29	-3,735	0,001*
	Son Test	30	54,57	28,25			

* $p<0,05$

Çizelge 16 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında noktalama hata sayıları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test noktalama hata sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=-3,735$; $p<0,05$). Bu farklılık ön testten alınan puanlar lehinedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test bağlamında $\bar{X}=43,73$, son test bağlamında $\bar{X}=54,57$ noktalama hatası yaptıkları görülmüştür.

14. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Okuma Sürelerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma süreleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	30	696	55,67	58	-1,461	0,151
Kontrol	30	725	93,42			

Çizelge 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma süreleri arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test okuma süreleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{58}=-1,461$; $p>0,05$).

15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Okuma Sürelerine İlişkin

Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test okuma süreleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	30	664,80	48,72	58	-0,960	0,342
Kontrol	30	683,43	94,48			

Çizelge 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test okuma süreleri arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının son test okuma süreleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{58}=-0,960$; $p>0,05$).

16. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin

Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma süreleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Deney	Ön Test	30	696	55,67	29	5,407	0,000*
	Son Test	30	664,80	48,72			

* $p<0,05$

Çizelge 19 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma süreleri arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklemeler için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test okuma süreleri arasında

anlamli farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=5,407$; $p<0,05$). Bu farklılık son testten alınan puanlar lehinedir. Deney grubu öğrencileri ön test bağlamında $\bar{X}=969$, son test bağlamında $\bar{X}=664,80$ okuma süresine sahiptir.

17. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma süreleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Bağlamında Okuma Sürelerine İlişkin t-Testi

Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Kontrol	Ön Test	30	725	93,42	29	4,851	0,000*
	Son Test	30	683,43	94,48			

* $p<0,05$

Çizelge 20 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bağlamında okuma süreleri arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ile son test okuma sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{29}=4,851$; $p<0,05$). Bu farklılık son testten alınan puanlar lehinedir. Kontrol grubu öğrencileri ön test bağlamında $\bar{X}=725$, son test bağlamında $\bar{X}=683,43$ okuma süresine sahiptir.

B. Yorumlar

1. Oku-Yorum Etkinliğinin Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarını Telafisine ve Öğrencilerin Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi Nedir?

Çizelge 5 ve Çizelge 6’da deneklerin, ön test ve son testlerde okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplardan elde ettikleri puanların ortalamaları verilmiştir. Çizelgeler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test ortalama puanları arasındaki fark +17, son test ortalama puanları arasındaki farkın da +5 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarının, ön test ve son testlerdeki okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları ortalama puanlarının arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum,

deney ve kontrol gruplarının, okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların, hem ön testte hem son testte birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Çizelge 7’de deney grubunun okuduğunu anlama sınavından aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalaması, Çizelge 8’de ise kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının ortalaması verilmiştir. Çizelgeler incelendiğinde deney grubunun ön test puan ortalamasının 4,10; son test ortalamasının ise 3,33 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark, ön test lehine 0,77’dir. 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 da ön test lehine 1,00’dir. Bu bağlamda şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Hem deney grubunda hem kontrol grubunda, son testler itibarıyla, okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplardan elde edilen puanlarda düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüş, kontrol grubu açısından daha fazladır.

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testlerde yaptıkları okuma hatalarının ortalamaları incelendiğinde, Çizelge 9 ve Çizelge 10’da görüldüğü üzere, hem ön test hem de son test ortalamaları itibarıyla deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Deney grubunun ön test okuma hataları ortalaması 163,53 iken kontrol grubunun 211,57’dir. Son testler itibarıyla da durum deney grubu lehinedir. Deney grubu son test okuma hataları ortalaması 130,47 iken kontrol grubu ortalaması 200,53’tür. Her iki testte de kontrol grubu, deney grubundan daha fazla okuma hatası yapmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test bağlamında karşılaştırmalı okuma hataları sayılarının verildiği Çizelge 11 ve Çizelge 12 incelendiğinde, iki tabloda da anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test ortalamalarının arasındaki fark 33,06 iken, Kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark 11.04’tür. Buna göre, deney grubunun ön testte yaptığı okuma hatalarını son testte düzeltme oranları, kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Son tahlilde, bulgulardan hareketle çalışmada ortaya çıkan sonuç şudur: Oku-yorum etkinliğinin, öğrencilerin sesli okuma hatalarını telafisine katkısı

vardır fakat etkinlik, öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkaramamıştır.

2. Lise Öğrencilerinin Sesli Okumada Yaptıkları Hata Türleri Nelerdir, Bu Hataların Sıklığı Nasıldır?

Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları sayıları ve hata türleri verilmiştir.

	Atlama (A)	Ekleme (E)	Duraklama (D)	Heceleme (H)	Tekrar (Tek)	Telaffuz (T)	Sözcük Değişirme (SD)	Ters Çevirme (TÇ)	Yanlış Okuma (Y)	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

Şekil 2. Deney Grubu Ön Test Okuma Hataları Tablosu

	Adama (A)	Ekleme (E)	Duraklama (D)	Heceleme (H)	Tekrar (Tek)	Telaffuz (T)	Sözcük Değişirme (SD)	Ters Çevirme (TÇ)	Yanlış Okuma (Y)	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

Şekil 3. Deney Grubu Son Test Okuma Hataları Tablosu

	Adama (A)	Ekleme (E)	Duraklama (D)	Heceleme (H)	Tekrar (Tek)	Telaffuz (T)	Sözcük Değişirme (SD)	Ters Çevirme (TÇ)	Yanlış Okuma (Y)	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

Şekil 4. Kontrol Grubu Ön Test Okuma Hataları Tablosu

	Atlama (A)	Ekleme (E)	Duraklama (D)	Heceleme (H)	Tekrar (Tek)	Telaffuz (T)	Sözcük Değiştirme (SD)	Ters Çevirme (TÇ)	Yanlış Okuma (Y)	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

Şekil 5. Kontrol Grubu Son Test Okuma Hataları Tablosu

Verilen tablolar incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ve son testte toplam 21.183 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bütün testler göz önünde bulundurulduğunda, 60 öğrenci üzerinden yapılan değerlendirmeye göre, toplamda en çok yapılan okuma hatasının “tekrar”, en az yapılanın ise “ters çevirme/yer değiştirme” olduğu göze çarpmaktadır. En çok yapılan hatadan en az yapılan hataya doğru sıralama şu şekilde oluşmuştur: Tekrar (7003), duraklama (6642), atlama (3464), heceleme (1828), ekleme (876), yanlış okuma (753), sözcük değiştirme (392), telaffuz (143), ters çevirme/yer değiştirme (82). Bireysel değerlendirmelerde de bir öğrencinin en fazla yaptığı hatanın “tekrar” olduğu görülmektedir. K1, ön testte 173 defa tekrar hatası yapmıştır. Bunun hemen arkasından ön testte 136, son testte 142 duraklama hatasıyla K3 gelmektedir.

3. Deneklerin Okuma Hatalarını Düzeltme Oranları ile Okuduklarını Anlama Düzeylerinin Değişimi Arasındaki İlişki Nasıldır?

Şekil 2, Şekil 3 incelendiğinde deney grubunun ön testte toplam 4.906, son testte ise 3.914 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencileri, ön testte yaptıkları okuma hatalarının %20,22'sini son testte düzeltmiştir. Aynı şekilde Şekil 4 ve Şekil 5 incelendiğine de kontrol grubunun ön testte toplam 6.347, son testte ise 6.016 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durumda, kontrol grubu öğrencileri de, ön testte yaptıkları hataların %5,20'sini düzeltmiştir.

Aşağıda, öğrencilerin ön test ve son test sonrasında sorulan okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanlar ve ilgili toplamlar verilmiştir.

	Ön test puanı	Son test puanı	Ön test-son test puan farkı		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

Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Sorularından Aldıkları Puanlar Tablosu

Şekil 6 incelendiğinde, okuduğunu anlama sorularından aldıkları toplam puanlara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön testte toplam 123, son testte toplam 100 puan topladıkları; kontrol grubu öğrencilerinin ise ön testte toplam

126, son testte toplam 97 puan topladıkları görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasındaki fark -23, kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark -29'dur. Yani kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanları, deney grubuna göre daha fazla düşmüştür.

Sonuç olarak bu iki durum karşılaştırılıp değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma hatalarını düzeltmeleriyle okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılamamıştır. Nitekim Çizelge 4 incelendiğinde istatistiksel olarak da bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4. Öğrencilerin Bireysel Okuma Hızlarının; Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına, Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Sesli Okuma Hatalarının Telafisine Etkisi Nedir?

Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerdeki okuma süreleri verilmiştir.

Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön test	Son test	Fark		Ön test	Son test	Fark
D1	11'34"	11'17"	-17"	K1	14'23"	13'20"	-63"
D2	13'00"	12'10"	-50"	K2	12'36"	11'54"	-42"
D3	10'20"	10'03"	-17"	K3	14'35"	15'02"	+27"
D4	11'45"	11'50"	+5"	K4	11'30"	10'18"	-72"
D5	10'33"	09'57"	-36"	K5	12'10"	10'54"	-76"
D6	11'02"	10'56"	-6"	K6	12'05"	09'15"	-170"
D7	11'40"	11'14"	-26"	K7	08'54"	08'37"	-17"
D8	11'13"	09'45"	-88"	K8	12'15"	11'25"	-50"
D9	10'15"	10'05"	-10"	K9	15'42"	14'32"	-70"
D10	11'10"	10'40"	-30"	K10	12'25"	12'50"	+25"
D11	11'58"	11'43"	-15"	K11	13'04"	13'26"	+22"
D12	11'39"	11'38"	-1"	K12	11'40"	10'53"	-47"
D13	10'40"	10'28"	-12"	K13	11'06"	10'54"	-12"
D14	11'44"	10'38"	-66"	K14	12'38"	11'23"	-75"
D15	11'08"	10'50"	-18"	K15	11'47"	11'17"	-30"
D16	11'33"	11'01"	-32"	K16	11'44"	10'26"	-78"
D17	11'37"	10'59"	-38"	K17	11'42"	11'09"	-33"
D18	12'47"	12'33"	-14"	K18	11'02"	10'15"	-47"
D19	13'22"	12'47"	-35"	K19	09'58"	09'22"	-36"
D20	11'47"	10'37"	-70"	K20	12'39"	11'02"	-97"
D21	11'33"	11'21"	-12"	K21	11'04"	10'06"	-58"
D22	10'58"	10'07"	-51"	K22	11'30"	11'11"	-19"
D23	10'10"	10'26"	+16"	K23	13'20"	12'50"	-30"
D24	13'47"	12'12"	-95"	K24	10'27"	10'32"	+5"
D25	10'07"	10'19"	+12"	K25	12'04"	11'20"	-44"
D26	10'33"	10'22"	-11"	K26	14'44"	12'05"	-159"
D27	13'29"	12'01"	-88"	K27	12'41"	11'45"	-56"
D28	11'58"	11'10"	-48"	K28	10'46"	10'01"	-45"
D29	11'48"	11'22"	-26"	K29	14'42"	14'06"	-36"
D30	11'48"	11'53"	+5"	K30	10'52"	09'33"	-79"
Top:	331'958"	318'864"	-14'56"	Top:	351'905"	329'763"	-24'36"
Saniye	20818"	19944"	874"	Saniye	21965"	20503"	1462"

Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Okuma Süreleri Tablosu

Şekil 7 incelendiğinde her iki grubun da toplamda, metni ön testte daha uzun sürede okuduğu görülmektedir. Deney grubu ön testi toplam 331'958" ile okurken son testi 318'864" ile okumuştur. Kontrol grubu ise ön testi toplam 351'905" ile okumuş, son testi de 329'763" ile tamamlamıştır. Yani deney grubu ön testi, kontrol grubundan 19'7" daha kısa sürede okumuştur. Son testte de durum aynıdır. Deney grubu son testi, 9'19" daha kısa sürede okumuştur. Deney grubunun ön test ve son test okuma süreleri arasındaki fark 14'56" iken, kontrol grubunda bu fark 24'36"dir. Buna göre, kontrol grubu son testte okuma süresini deney grubuna göre daha fazla azaltmıştır. Deney grubu ön test ortalaması 11'34", kontrol grubu ön test ortalaması 12'12"; deney grubu son test ortalaması 11'5", kontrol grubu son test ortalaması 11'23"dir. Veriler incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun ön testi okuma sürelerinin ortalaması 11'53", son testi okuma sürelerinin ortalamasının ise 11'32" olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirmelerden hareketle ortaya çıkan sonuç şu şekildedir: Ön test ve son testte kullanılan metnin öğrenciler tarafından ortalama okunma süresi birbirine çok yakındır.

Şekil 2, 3, 4 ve 5 incelendiğinde deney grubunun ön testte 4.906, son testte 3.914; kontrol grubunun ön testte 6.347, son testte de 6.016 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bireysel okuma hızı ve okuma hatalarının birlikte değerlendirildiği bir çerçevede, ön test ve son test verileri arasında uyum gözlemlenebilmektedir. Öğrencilerin hem okuma hataları toplamı hem de bireysel okuma hızları toplamı son testlerde düşmüştür. Fakat deney grubunun ön test ve son test okuma süreleri arasındaki fark -14'56", okuma hataları arasındaki fark -992; kontrol grubunun okuma süreleri arasındaki fark -24'36", okuma hataları arasındaki fark ise -331'dir. Yani deney grubu okuma süresini çok azaltamamış fakat okuma hatalarını kontrol grubundan daha fazla telafi edebilmiştir. Başka bir ifadeyle, kontrol grubu okuma süresini deney grubundan daha fazla azaltmıştır fakat okuma hatalarını deney grubu kadar telafi edememiştir.

Sonuç olarak, okuma hızının artmasının, sesli okuma hatalarını artırdığı söylenebilir.

Deney grubu ön testte 894, son testte 879 toplam 1773; kontrol grubu ise ön testte 1312, son testte 1637 olmak üzere toplam 2949 noktalama hatası yapmıştır.

Yani deney grubu noktalama hatası sayısını azaltırken kontrol grubu artırmıştır. Bu sonuçlara göre, deney grubunun ön test ve son test bireysel okuma süreleri arasındaki fark -14'56", noktalama hatası toplam sayıları arasındaki fark -15; kontrol grubunun okuma süreleri arasındaki fark -24'36", noktalama hatası sayıları arasındaki fark ise +325'tir. Deney grubunda bireysel okuma süresi toplamı azalırken aynı şekilde noktalama hata sayısında da düşüş gözlemlenmektedir. Fakat kontrol grubunda bireysel okuma süreleri toplamında düşüş görülürken noktalama hataları toplam sayılarında artış kaydedilmiştir. Son tahlilde, bireysel okuma süreleri düştükçe (başka bir ifadeyle, okuma hızı arttıkça) öğrencilerin noktalama hatası yapma oranlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde deney grubunun ön testte okuduğunu anlama sorularından toplam 123, son testte toplam 100 puan; kontrol grubunun ön testte toplam 126, son testte toplam 97 puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bireysel okuma süreleriyle okuduğunu anlama puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun ön test ve son test bireysel okuma süreleri arasındaki fark -14'56", okuduğunu anlama puanları toplamı arasındaki fark -23; kontrol grubunun okuma süreleri arasındaki fark -24'36", okuduğunu anlama puanları toplamı arasındaki fark ise -29'dur. Buna göre deney grubunun son testte okuma süreleri azalmış, buna mukabil okuduğunu anlama puanları da azalmıştır. Yine aynı şekilde kontrol grubunun son testte okuma süreleri de okuduğunu anlama puanları da azalmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin okuma süreleri düştükçe (okuma hızları arttıkça) okuduğunu anlama düzeylerinin de düştüğü söylenebilmektedir.

5. Öğrencilerin Yaptığı Noktalama Hatalarının, Sesli Okuma Hatası Yapma Oranlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi Nedir?

Aşağıdaki tabloda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama hatası sayıları verilmiştir.

Deney Grubu						Kontrol Grubu					
	Ön test	Son test	Toplam	Son Testte Düzelen	Son Testte Düzelmeyen		Ön test	Son test	Toplam	Son Testte Düzelen	Son Testte Düzelmeyen
D1	30	20	50	17	13	K1	81	78	159	17	64
D2	46	26	72	28	18	K2	15	31	46	9	6
D3	28	48	76	5	23	K3	15	4	19	12	3
D4	6	3	9	5	1	K4	1	19	20	1	0
D5	29	46	75	15	14	K5	24	36	60	13	11
D6	23	26	49	7	16	K6	27	46	73	6	21
D7	8	7	15	4	4	K7	43	30	73	17	26
D8	28	51	79	1	27	K8	19	19	38	12	7
D9	23	8	31	19	4	K9	3	2	5	3	0
D10	29	31	60	8	21	K10	22	49	71	6	16
D11	13	2	15	13	0	K11	39	56	95	6	33
D12	47	34	81	24	23	K12	10	16	26	1	9
D13	2	3	5	1	1	K13	33	43	76	6	27
D14	29	46	75	9	20	K14	61	73	134	13	48
D15	33	20	53	20	13	K15	69	72	141	19	50
D16	9	19	28	4	5	K16	69	83	152	11	58
D17	66	55	121	25	41	K17	33	63	96	10	23
D18	39	39	78	13	26	K18	49	54	103	15	34
D19	29	18	47	14	15	K19	36	81	117	4	32
D20	2	3	5	0	2	K20	56	84	140	4	52
D21	50	53	103	9	41	K21	105	101	206	20	85
D22	58	71	129	9	49	K22	50	59	109	13	37
D23	37	27	64	15	22	K23	55	66	121	15	40
D24	26	19	45	16	10	K24	37	8	45	29	8
D25	41	44	85	11	30	K25	48	71	119	9	39
D26	3	19	22	0	3	K26	72	95	167	13	59
D27	48	39	87	22	26	K27	34	61	95	13	21
D28	66	65	131	20	46	K28	100	84	184	29	71
D29	32	22	54	21	11	K29	41	67	108	8	33
D30	14	15	29	7	7	K30	65	86	151	10	55
Top:	894	879	1773	362	352	Top:	1312	1637	2949	344	968

Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Noktalama Hataları Tablosu

Öğrencilere ön test ve son test olarak okutulan metinde; nokta 88, noktalı virgül 122, üç nokta 1, iki nokta 2, noktalı virgül 1, tırnak işareti 21, parantez 5, kesme işareti 36, kısaltmada kullanılan nokta 4 olmak üzere toplam 280 noktalama işareti kullanılmıştır. Durak hatasına neden olduğu için çalışmada noktalama hatası olarak değerlendirilen işaretler ise nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta ve üç noktadır. Şekil 8 incelendiğinde, deney grubunun ön testte 894, son testte 879, toplam 1.773; kontrol grubunun ise ön testte 1.312, son testte 1.637, toplam 2.949 noktalama hatası yaptığı görülmektedir. Şekil 2, 3, 4 ve 5'te de öğrencilerin sesli okuma hataları verilmiştir. Verilen tabloya göre, deney

grubu ön testte 4.906, son testte 3.914; kontrol grubu ön testte 6.347, son testte 6.016 okuma hatası yapmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama hataları arasındaki fark -15, okuma hataları arasındaki fark ise -992'dir. Yani hem noktalama hatası sayısı toplamında hem de okuma hatası toplamında azalma vardır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama hataları arasındaki fark +325, okuma hataları arasındaki fark ise -331'dir. Bu grupta noktalama hataları toplamı artmış, okuma hataları toplamı azalmıştır.

Sonuç olarak, çalışmada, noktalama hataları sayısı toplamı ile okuma hataları sayısı toplamı arasında anlamlı bir ilişki kurulamamıştır. Bu ilişkinin sağlıklı kurulabilmesi için öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi ve noktalama yanlışından doğan okuma hatalarının değerlendirme kriteri olarak belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin noktalama hataları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki için yapılan değerlendirmede şu sonuç çıkmıştır: Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama hataları arasındaki fark -15, okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanların ön test-son test farkı -23; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test noktalama hataları arasındaki fark +325, okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanların ön test-son test farkı ise -29'dur. Okuma hataları farkları karşılaştırıldığında, deney grubunun noktalama hatalarını son testte azalttığı, kontrol grubunun ise artırdığı görülmektedir. Buna mukabil, kontrol grubu, okuduğunu anlama puanlarında deney grubuna göre daha fazla düşüş yaşamıştır. Fakat bu düşüşün, noktalama hataları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişki kurulabilecek düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

6. Oku-Yorum Etkinliğinin, Öğrencilerin Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına Etkisi Nedir?

Çizelge 13'te deney ve kontrol gruplarının ön test noktalama hatalarına ilişkin bulgular, Çizelge 14'te de son test noktalama hatalarına ilişkin bulgular verilmiştir. Çizelgeler incelendiğinde, ön testlerde deney grubu öğrencilerinin ortalama 29,80; kontrol grubu öğrencilerinin ise ortalama 43,73 noktalama hatası yaptığı görülmektedir. Son testlerde ise deney grubu öğrencileri 29,30; kontrol

grubu öğrencileri ortalama 54,57 noktalama hatası yapmış olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre, hem ön test hem de son testler itibarıyla, kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden daha fazla noktalama hatası yapmış olduğu görülmektedir.

Çizelge 15’te deney grubunun ön test ve son testler bağlamında noktalama hatalarına ilişkin bulguları, Çizelge 16’da kontrol grubunun ön test ve son testler bağlamında bulguları verilmiştir. Çizelgelerdeki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun, ön testte yaptığı ortalama 29,80 noktalama hatasını son testte 29,30’a düşürdüğü; kontrol grubunun ise ön testte yaptığı ortalama 43,73 noktalama hatasını, 54,57’ye yükselttiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencileri, noktalama hatası ortalamalarını son testte düşürmüş, kontrol grubu öğrencileri ise son testte yükseltmiştir. Bu bağlamda, oku-yorum etkinliğinin öğrencilerin noktalama hatası yapma oranlarını azalttığı söylenebilir.

7. Öğrencilerin Bağlaçlardan Önce veya Sonra Duraklama Yapma Sıklıkları Nasıldır?

Öğrencilere ön test ve son test olarak okutulan metinde; “ve” 63, “de” 18, “ile” 2, “veya” 2, “yahut” 1 kez kullanılmıştır. Metindeki toplam bağlaç sayısı 86’dır. Şekil 6’da öğrencilerin bu bağlaçlarda yaptıkları duraklar, ön test ve son test bağlamında tablo hâlinde verilmiştir.

	DENEY GRUBU								KONTROL GRUBU							
	Ön Test		Ön test toplam	Son Test		Ön Test			Ön test toplam	Son Test						
	Bağlaçtan önce	Bağlaçtan sonra		Bağlaçtan önce	Bağlaçtan sonra	Bağlaçtan önce				Bağlaçtan sonra	Bağlaçtan önce	Bağlaçtan sonra				
D1	18	7	25	11	6	17	40	K1	8	14	22	7	13	20	42	
D2	13	22	35	17	11	28	63	K2	9	10	19	7	4	11	30	
D3	20	8	28	12	8	20	48	K3	13	29	42	15	19	34	76	
D4	14	6	20	15	10	25	45	K4	3	5	8	2	3	5	13	
D5	10	5	15	7	2	9	24	K5	8	8	16	2	7	9	25	
D6	13	12	25	13	15	28	53	K6	21	11	32	12	7	19	51	
D7	12	6	18	13	9	22	40	K7	3	5	8	8	3	11	19	
D8	9	3	12	6	5	11	23	K8	2	8	10	5	12	17	27	
D9	29	13	42	23	10	33	75	K9	6	16	22	10	10	20	42	
D10	11	12	23	10	8	18	41	K10	4	9	13	2	3	5	18	
D11	12	9	21	11	4	15	36	K11	1	6	7	3	12	15	22	
D12	21	11	32	20	9	29	61	K12	5	8	13	6	2	8	21	
D13	24	3	27	13	6	19	46	K13	5	2	7	6	5	11	18	
D14	12	8	20	8	8	16	36	K14	4	4	8	6	10	16	24	
D15	12	6	18	11	4	15	33	K15	5	7	12	12	8	20	32	
D16	13	14	27	17	11	28	55	K16	10	10	20	4	8	12	32	
D17	9	11	20	9	5	14	34	K17	20	13	33	13	3	16	49	
D18	5	11	16	8	9	17	33	K18	4	9	13	6	14	20	33	
D19	7	13	20	8	7	15	35	K19	3	1	4	2	3	5	9	
D20	6	7	13	3	6	9	22	K20	4	8	12	2	6	8	20	
D21	5	10	15	4	7	11	26	K21	4	11	15	3	10	13	28	
D22	11	5	16	11	7	18	34	K22	14	23	37	5	23	28	65	
D23	9	12	21	12	11	33	54	K23	14	8	22	17	11	28	50	
D24	10	11	21	10	6	16	37	K24	8	6	14	11	4	15	29	
D25	7	5	12	7	3	10	22	K25	5	13	18	1	14	15	33	
D26	21	7	28	15	5	20	48	K26	12	8	20	11	12	23	33	
D27	9	12	21	5	8	13	34	K27	11	13	24	8	12	20	44	
D28	11	9	20	7	12	19	39	K28	10	13	23	17	7	24	47	
D29	11	2	13	10	0	10	23	K29	12	9	21	9	10	19	40	
D30	13	13	26	15	12	27	53	K30	7	6	13	7	6	13	26	
Top.	337	237	650	341	224	565	1215	Top.	235	293	528	219	261	480	1008	

Şekil 9. Bağlaçlardan Önce ve Sonra Yapılan Durak Hataalarının Ön Test-Son Test Dağılımı

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin, ön test ve son testte toplam 2.223 durak yaptıkları görülmektedir. Bu durakların 1.215'i ön testte, 1008'i son testte yapılmıştır. En çok durak yapan öğrenci ön test-son test toplam 76 durakla K3; en az durak yapan öğrenci ise 9 durakla K19'dur. Tabloya göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından ön testler ve son testler toplamında, bağlaçlardan önce 1.132, bağlaçlardan sonra ise 1.015 durak yapılmıştır. Durak sayılarının hem deney grubu-kontrol grubu açısından hem de ön test-son test bakımından değişiklik göstermesinin nedeni, öğrencilerin her bağlaçtan önce veya sonra durak yapmaması olduğu söylenebilir. Hangi bağlaçlardan sonra durak

yapıldığının; öğrencinin okuyuşuna, cümlelerin uzunluğuna ve öğrencinin bireysel okuma hızına göre değişiklik gösterdiği düşünülmektedir.

Tablodaki verilere göre, ön test ve son test toplamaları karşılaştırıldığında, her iki grubun da ön testte daha fazla durak yaptığı göze çarpmaktadır. Deney grubunun ön testte toplam 650, son testte toplam 565 durak; kontrol grubunun ise ön testte toplam 528, son testte toplam 480 durak yapmış olduğu görülmektedir. Her iki grubun da ön test ve son testler arasındaki durak sayıları birbirine yakın olduğu dikkat çekici bir durumdur. Bu sonuçlara dayanarak, bağlaçlardan önce veya sonra durak yapmanın bir ihtiyaç olduğu, konuşma eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilen bu konunun okuma eğitimi çerçevesinde de ele alınması ve kurallaştırılması gerektiği düşünülmektedir.



V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, oku-yorum etkinliğinin lise öğrencilerinin sesli okuma hatalarını telafisine ve anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Temel problem cümlesi çerçevesinde bazı alt problemlerin de incelendiği araştırmanın bu bölümünde, öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar ifade edilip alan yazına atıfla tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın bulgularından ve sonucundan hareketle alana ve ilgililere bazı önerilerde bulunulmuştur.

A. Sonuç

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, temel problem cümlesi ve alt problem cümleleri bağlamında, sırasıyla, maddeler halinde verilmiştir.

1. Temel Problem Cümlesine ilişkin Sonuç

Çalışmanın temel problem cümlesi “Oku-yorum Etkinliğinin Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarını Telafisine ve Öğrencilerin Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi Nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde, okuyorum etkinliğinin, öğrencilerin sesli okuma hatalarını telafisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat etkinlik, öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkaramamıştır.

2. Alt Problem Cümlelerine İlişkin Sonuçlar

a. Lise Öğrencilerinin Sesli Okumada Yaptıkları Hata Türleri Nelerdir, Bu Hataların Sıklığı Nasıldır?

Çalışmada, 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.

Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sesli okumada en çok yaptıkları hataların tekrar ve duraklama; en az yaptıkları hataların ise telaffuz ve ters çevirme/yer değiştirme hatası olduğu belirlenmiştir.

b. Deneklerin Okuma Hatalarını Düzeltme Oranları ile Okuduklarını Anlama Düzeylerinin Değişimi Arasındaki İlişki Nasıldır?

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

c. Öğrencilerin Bireysel Okuma Hızlarının; Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına, Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Sesli Okuma Hatalarının Telafisine Etkisi Nedir?

Öğrencilerin bireysel okuma hızlarının, sesli okuma hatalarını telafiye etkisinin incelendiği alt problemde, okuma süresindeki düşüşün, sesli okuma hatalarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel okuma hızları ve noktalama işaretlerinin karşılaştırıldığı ve değerlendirildiği durumda ortaya çıkan sonuç şudur: Öğrencilerin bireysel okuma süreleri düştükçe, noktalama hatası yapma oranları artmaktadır.

Bireysel okuma hızının okuduğunu anlama düzeylerine etkisi alt problemde ise, öğrencilerin okuma süreleri düştükçe anlama düzeylerinin de düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

d. Öğrencilerin Yaptığı Noktalama Hatalarının, Sesli Okuma Hatası Yapma Oranlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi Nedir?

Çalışmada, öğrencilerin noktalama hatalarının sesli okuma hatalarına etkisi alt problem olarak incelenmiş ve bu iki durum arasında anlamlı ilişki kurulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sonuç noktalama hatalarının anlama düzeyleri ile ilişkisinde de tespit edilmiş ve bu iki değişken arasında da anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

e. Oku-yorum Etkinliğinin, Öğrencilerin Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına Etkisi Nedir?

Öğrencilerin noktalama hatalarının ön test-son test karşılaştırması yapıldığında, deney grubu öğrencilerinin son testte noktalama hatası ortalamalarını düşürdüğü, kontrol grubu öğrencilerinin ise yükselttiği görülmüştür. Buna göre, oku-yorum etkinliğinin, öğrencilerin noktalama yanlışı yapma oranını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

f. Öğrencilerin Bağlaçlardan Önce veya Sonra Duraklama Yapma Sıklıkları Nasıldır?

Konuyla ilgili veriler incelendiğinde ortaya çıkan tablo şu şekildedir: Deney grubu öğrencileri de kontrol grubu öğrencileri de son testte, ön testte yaptıklarına yakın sayıda durak yapmışlardır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test ve son test durak sayıları da birbirine yakındır. En fazla durak bağlaçlardan önce (1.132), yapılmıştır. Ancak bağlaçlardan sonra (1.015) yapılan durak sayısı da bu sayıya yakındır. Sonuç olarak, bağlaçlardan önce veya sonra durak yapmanın, akıcı okuma yapabilmek için bir ihtiyaç, dolayısıyla gereklilik olduğu söylenebilir.

B. 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 etkinlik olarak görülmüştür. Bu çalışmalarda araştırmacılar (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 olduğu yöneltik sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışma, elde ettiği sonuçlar itibarıyla, adı geçen araştırmacıların ulaştıkları sonuçlarla aynı doğrultuda değildir. Oku-yorum etkinliği, bu çalışmadaki sınırlılıklar ve öğrenci grubu çerçevesinde, öğrencilerin anlama düzeylerinde

değişiklik oluşturmamıştır. 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. Fakat 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 (2008) düşüncesi de bu minvaldedir. Yılmaz (2008), okuduğunu anlamının düşünmeyle ilgili olduğunu; okuyucuların geçmiş bilgilerinin, ilgilerinin ve okuma durumlarının, okunan metnin anlaşılmasında etkili olduğu görüşünü savunur.

Literatürde, sesli okuma hatalarının telafisine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulandığı veya okuma-anlama güçlüğü çeken öğrencilerin tedavisi için yöntem geliştirme amacıyla yapılan çalışmalar mevcuttur. (Bulut ve Kuşdemir, 2017; Pircioğlu, 2016; Yılmaz, 2009; Avşar Tuncay, 2021; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Sidekli, 2010) Fakat bu çalışmalar ilkökul ve ortaokul düzeyindedir. Lise düzeyinde ve doğrudan, kitap okumanın sesli okuma hatalarını telafisine yönelik çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin seviye ve kademe farklılığından ötürü, bu çalışmanın sonuçları açısından tartışılmasının ve değerlendirilmesinin yerinde olmayacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın alt problemlerinden biri, lise öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hata türlerinin neler olduğu ve bunların sıklığının tespitidir. Literatürde, lise düzeyinde böyle bir çalışma olmadığı için bu konu; ilkökul, ortaokul ve üniversite düzeyinde tartışılacaktır. 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 çalışmalarında 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 kademedede bu hatanın telafi edilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada incelenen ikinci alt problem, öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme oralarıyla okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkidir. Literatürde okuma hatalarını düzeltmenin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılan (Sidekli, 2010; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Öksüz ve Akyol (2023; İpek ve Dölek, 2023) çalışmaların yanı sıra bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşan (Trezek ve Mayer (2015; Akt. Topaktaş, 2022) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

İncelenen bir diğer alt problemde, öğrencilerin bireysel okuma hızlarının; sesli okuma hatalarının telafisine, noktalama yanlış yapma oranlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi ele alınmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, araştırmacıların ulaştığı sonuçlarla paraleldir. (Coşkun, 2006; Baştuğ ve Akyol, 2012; Başaran, 2012; Dedeşali ve Saracaloğlu, 2010) Bireysel okuma süresi düştükçe -okuma hızı arttıkça- öğrencilerin okuma hatası ve noktalama hatası yapma oranları yükselmekte, okuduğunu anlama düzeyleri ise düşmektedir. Bunun yanında, okuma hızı düştükçe anlama düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşan çalışmalar (Dökmen, 1990; Durukan, 2014; Kayıran ve Ağaçkiran, 2018) ve okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık bulunamayan çalışmalar (Şahin, 2011) da mevcuttur.

Öğrencilerin yaptığı noktalama hatalarının, sesli okuma hatası yapma oranlarına ve anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bir diğer alt problemle ilgili çalışmalar kısıtlı sayıdadır. Noktalama yanlışlarıyla ilgili hatalar, yazma becerisi alanında incelenmiş, (Süğümlü, 2020; Sancak, Durukan ve Alver, 2009; Genç, 2017; Özcan ve Yönez, 2018; Ekmekçi ve Ayten, 2022; Yemenici ve Koca, 2023) noktalama işaretlerinin sesli okuma hatası olarak değerlendirildiği çalışmalar, son dönemlerde yaygınlaşmaya başlamıştır. (İpek ve Dölek, 2023; Emiroğlu ve Alpaydın, 2023) Çalışmada ulaşılan sonuç, Emiroğlu ve Alpaydın'ın (2023) elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Noktalama hatalarının anlama düzeyini etkileme durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

“Oku-yorum Etkinliğinin, Öğrencilerin Noktalama Yanlışı Yapma Oranlarına Etkisi Nedir?” alt problem cümlesiyle ilgili literatürde doğrudan bir çalışma yoktur. Bu alt problemin alanyazın tartışması okuma çemberleri çerçevesinde gerçekleştirilecektir. Okuma çemberinin öğrenciye faydalarına ve etkinliğin uygulanma şekline ilişkin (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Tosun, 2018; Okur, 2019; Asra ve Cırık, 2023; Baki, 2022; Karatay, Külâh ve Kaya, 2020) birçok çalışma mevcuttur. Yapılan taramalar sonucunda, okuma çemberlerinin noktalama işaretlerini düzeltme oranlarına ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Çalışmada incelenen son alt problem, bağlaçlardan önce veya sonra yapılan durakların tespitidir. Bu konuda da okuma becerisi veya okuma eğitimi çerçevesinde müstakil bir araştırmaya literatürde rastlanamamıştır. Konuşma becerisi veya konuşma eğitimi çerçevesinde çalışan araştırmacıların (Taşer, 1978; Aktaş ve Gündüz, 2001; Gürzap, 2008) görüşleri, çalışmayı destekler niteliktedir. Bağlaçlardan önce veya sonra durak yapmak, konuşma becerisi için olduğu kadar okuma becerisi için de bir gerekliliktir.

C. 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 yükseköğretimi kapsayacak şekilde çalışılabilir ve hataların bu kademelere göre sınıflandırması yapılabilir.

2. Okuma hatalarını gidermeye yönelik eylem araştırmaları artırılabilir ve bu araştırmalarda biçimlendirilen okuma stratejilerinin ve yöntemlerinin derslerde kullanımı yaygınlaştırılabilir.

3. “Akıcı okuma”nın sadece okuma hızından ibaret olmadığı bilinci yaygınlaştırılabilir. Akıcı okuma kavramı bir bütün olarak değerlendirilerek derslerdeki okuma çalışmalarının bu minvalde uygulanması sağlanabilir.

4. Millî Eğitim Bakanlığı’nın okullarda uygulamaya devam ettiği oku-yorum etkinliğinin uygulama safhasındaki eksiklikler, deneysel çalışmalarla test edilebilir ve giderilebilir.

5. Öğrencilerle yapılan haftalık plan içerisinde 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.

6. Okuma hatasına neden olan noktalama yanlışlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir ve okuma hatası olarak literatürdeki yeri netleştirilebilir.

7. Noktalama işaretlerinin metni anlama üzerindeki etkisi incelenebilir, bu konudaki akademik boşluk doldurulabilir.

8. Sesli okumada bağlaçlardan önce veya sonra durak yapma konusu hakkında çalışmalar yapılabilir. Yazma ve konuşma eğitiminde olduğu gibi okuma eğitiminde de bağlaçlardan önce veya sonra durak yapma eğilimi kurallaştırılabilir.



VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKTAŞ, Ş. VE GÜNDÜZ, O. (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Akçağ Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2021). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 19. Baskı.
- BAŞ, H. Z. (2002). **Drama Yöntemiyle Türkçe Eğitimi**. Ankara, Uzerler Matbaacılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. VD. (2022). **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 33. Baskı.
- CALP, M. (2007). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Konya, Eğitim Kitabevi.
- COŞKUN, E. (2006). “Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma”, **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- EMİROĞLU, S. VE ALPAYDIN, Y. (2023). **Noktalama İşaretlerinin Okuma Üzerindeki Etkisi**, IV. International Education Research and Teacher Education Congress, ed. Zekerya Batur vd., Uşak, Uşak Üniversitesi Yayınları, 96-98.
- ERGİN, M. (1993). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Yay.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara, Sanat Kitapevi.
- GÜNEŞ, F. (2000). **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara, Ocak Yayınları
- GÜNEŞ, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

- GÜRZAP, C. (2008). **Söz Söyleme ve Diksiyon**. İstanbul, Remzi Kitapevi, 12. Baskı.
- KAPLAN, M. (2013). **Diksiyon 10 Derste Güzel Konuşma Sanatı**. Çanakkale, Çanakkale Kitaplığı.
- KAPLAN, M. (1983). **Kültür ve Dil**. İstanbul, Dergah Yayınları, 2. Baskı.
- KARASAR, N. (2023). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 38. Baskı.
- KARATAY, H. (2023). **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 6. Baskı.
- KAYALAN, M. (2000). **Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı**, İstanbul, Alfa Yayınları.
- ÜNALAN, Ş. (2006). **Türkçe öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı.
- ÖZ, F. (2006). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Ankara, Öncü Kitap.
- SEVİM, O. VE SÖYLEMEZ, Y. (2018). **Okuma Eğitimi**. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- SİDEKLİ, S. VE COŞKUN, İ. (2008). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hataları İle Konuşma Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Anlamaya Etkisi**. Uluslar Arası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çanakkale, Nobel Yayın Dağıtım.
- ŞEN, Ü. (2021). **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.
- TAŞER, S. (1978). **Konuşma Eğitimi**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- YILMAZ, M. (2023). **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 6. Baskı.

MAKALELER

- AKTAŞ, E. VE ÇANKAL, A. O. (2019). “Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma

Motivasyonuna Etkisi”, **Zeitschrift Für Die Welt Der Türken**, 11(1), 85-114.

AKYOL, M. VE BAŞTUĞ, M. (2015). “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 17(1), 125-141.

AKYOL, H. VE KODAN, H. (2016). “Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı”, **Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty**, 35(2), 7-21.

ARABACI, G. (2022). “Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 23(2), 365-388.

ARICI, A. F. VE TAŞKIN, Y. (2019). “Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi”, **International Journal of Field Education**, 5(2), 185-194.

ARSLAN, A. (2013). “Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı**, 2(2), 251-265.

ASRA, B. VE CIRIK, İ. (2023). “Okuma Çemberi Yönteminin Lise Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23(3), 1518-1544.

AŞIKCAN, M. (2024). “Etkili Bir Okuyucu Olmanın Yolu: Akıcı Okumayı Keşfetmek”, **researchgate.net**

AVCI, S., BAYSAL, N., GÜL, M. VE 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. VE DEDEOĞLU, H. (2020). “Kelime Tanıma Envanteri Tasarımı ve Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16(1), 198-218.
- AYGÜN, H. E. (2021). “İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü”, **Milli Eğitim Dergisi**, 50(231), 91-109.
- AYTAŞ, G. (2005). “Okuma Eğitimi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(4), 461-470.
- BAKİ, Y. (2022). “Okuma Çemberi Yönteminin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ve Eleştirel Düşünme Tutumuna Etkisi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, 11(1), 277-301.
- BAŞAR, M., BATUR, Z. VE KARASU, M. (2014). “Süreyle bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi”, **Milli Eğitim**, 43(203), 5-22.
- BAŞARAN, M. (2014). “4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(2), 248-268.
- BAŞTUĞ, M. VE AKYOL, H. (2012). “Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science**, 5(4), 394-411.
- BAŞTUĞ, M.VE KAMAN, Ş. (2013). “Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(25), 291-309.
- BAŞTUĞ, M. VE KESKİN, H. K. (2012). “Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(3), 227-244.
- BİLGE, H. VE SAĞIR, M. (2017). “Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”, **İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi (IHEAD)**, e-ISSN 2528-9632, 2017, 2(1), 77-88.
- BULUT, P. VE KUŞDEMİR, Y. (2017). “İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında

- değerlendirilmesi”, **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, 5(1), 1-14.
- ÇELİK, E. (2006). “Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (7), 18-30.
- ÇETİN, H. VE AKYOL, H. (2021). “Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesi: Bir Örnek Olay Çalışması”, **Turkish Studies**, 16, 2.
- ÇETİNKAYA, F., ATEŞ, S. VE YILDIRIM, 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, Y. (2009). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(1), 185-204.
- DÖKMEN, Ü. (1990). “Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23(2), 395-418
- DURAN, E. VE SEZGİN, B. (2012). “Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32(3).
- DURUKAN, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 2(3), 68-76.
- DURSUNOĞLU, H. (2010). “Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, 12(30), 1-21.
- DÜNDAR, H. VE AKYOL, H. (2014). “Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması”, **Eğitim ve Bilim**, 39(171), 361-377.
- EDİS, Ş. VE YILMAZ, M. (2020). “Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi”, **International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal**, 1594-1604.

- EMİROĞLU, S. (2013). “Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (11), 269-307.
- EMİROĞLU, S. (2020). “Okuma eğitime bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi** (21), 1-22.
- EMİROĞLU, S. (2023). “Dil öğretiminde izlemenin yeri: izleme bir dil becerisi midir?”, **Milli Eğitim Dergisi**, 52(239), 2107-2132.
- EMİROĞLU, S. VE ÖZEN, K. (2023). “Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kakofoni”, **International Journal of Language Academy**, 11(2).
- EKİZ, D., ERDOĞAN, T. VE UZUNER, F. G. (2012). “Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (2), 111-131.
- EKMEKÇİ, S. VE AYTEN, B. K. (2022). “İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, (31), 227-255.
- ERDEN, G. VE ÇELİK, C. (2019). “Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”, **Nesne**, 7(14), 1-18.
- GENÇ, H. N. (2017). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama”, **Dil Dergisi**, 168(2), 31-42.
- GÖÇER, A.(2007). “Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı.23, 17-39.
- GÖKSEL, A. (2022). “Okumayı etkileyen psikolojik faktörler”, **Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, (8), 946-962.
- GÜNEŞ, F. (2013). “Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (11), 603-637.

- HAMZADAYI, E. VE BATMAZ, Ö. (2022). “Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme”, **Ege Eğitim Dergisi**, 23(2), 190-209.
- İPEK, O. ve 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. VE ŞAHİN, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4(2), 174-186.
- KALDIRIM, 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.
- KANSIZOĞLU, A. G. H. B. (2012). “Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi”, **Bartın University Journal of Faculty of Education**, 1(1), 217-235.
- KARATAY, H., KÜLAH, E. VE KAYA, S. (2020). “Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri”, **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, 8(1), 89-107.
- KAYA, D. VE DOĞAN, B. (2016). “Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi”, **Electronic Turkish Studies**, 11(3).
- KAYIRAN, B. K. VE AĞAÇKIRAN, Z. K. (2018). “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, **Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(2), 30-44.
- KAYSI, F., ACAR, F. VE ALTUN, S. (2016). “Anlamaya Dayalı Tasarımla Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dilde Okuma Deneyimlerinin Değerlendirilmesi”, **International Conference on Quality in Higher Education**, 24-25.

- KODAN, H. VE 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. VE ŞEN, N. (2018). “Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi”, **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 4(2), 101-110. .
- ÖKSÜZ, H. İ. VE AKYOL, H. (2023). “Ön Bilgi, Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 11(2), 269-282.
- ÖZCAN, Ş. VE YÖNEZ, H. (2018). “Ortaokul öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma durumlarına yönelik bir inceleme”, **International Journal of Languages' Education and Teaching**, 6(4), 541-558.
- ÖZDEMİR, B. (2019). “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 23(2), 351-364.
- PEHLİVANOĞLU, E. VE UĞURLU, M., VD. (2024). “Kitap Okuma Etkinliklerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi: Andiçen Ortaokulu Örneği”, **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 11(2), 61-85.
- PİLAV, S. VE BALANTEKİN, M. (2017). “Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”, **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(2), 149-170.
- POLAT, İ. (2024). “Tekrarlı Şiir Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*”, 12(2), 376-393.
- SALLABAŞ, M. E. VE TEMİZKAN, M. (2009). “İlköğretim Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Doğru Olarak Kullanabilme Düzeyleri ile İlgili Bir Araştırma”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17(2), 625-636.
- SANCAK, Ş., DURUKAN, E. VE ALVER, M. (2009). “İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında karşılaşılan yazım ve noktalama

hataları (Giresun Örnekleme)”, **Developmental Disabilities Research Reviews**, 11, 247-252.

SARACALOĞLU, S., DEDEBALI, N. C. VE KARASAKALOĞLU, N. (2011). “Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(3), 177-193.

SARI, T., KURTULUŞ, E. VE YÜCEL-TOY, B. (2017). “Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, **Yıldız Journal of Educational Research**, 2(2), 1-14.

SİDEKLİ, S. (2010). “Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi”. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27, 563-80.

SÜĞÜMLÜ, Ü. (2020). “Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 8(2), 528-542.

ŞAHİN, A. (2011). “Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 41(41).

ŞAHİN, K. VE MELANLIOĞLU, D. (2021). “Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması”, **Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3(1), 78-89.

TEMİZKAN, M. (2008). “Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28(2), 129-148.

TERZİYAN, T. L. VE DEMİREL, G. (2020). “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe yazım hatalarının sınıflandırılması”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 8(3), 708-719.

- TİRYAKİ, D. VE ALTUNAY, B. (2024). “Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Hatalarının İncelenmesi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 12(2), 461-484.
- TOPBULUT, S. D. VE DOĞAN, Y. (2024). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Hataları”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, 13(2), 668-687.
- TOPÇAM, A. B. VE ÇETİNKAYA, F. Ç. (2024). “Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi”, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26(2), 314-329.
- UĞUR, S. VE TAVŞANLI, Ö. F. (2022). “Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 20(2), 655-678
- UNGAN, S. (2008). “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(1), 218-228.
- URUL, Ü. VE YILMAZ, M. (2022). “Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğüne gidermedeki önemi”, **Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)**, 8(61), 1231-1240.
- UZUNKOL, E. (2013). “Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(1), 70-83.
- ÜLPER, H., ÇETİNKAYA, G. VE BAYAT, N. (2017). “Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(1), 175-190.
- YEMENİCİ, A. İ. VE KOCA, S. (2023). “3. ve 4. Sınıf Bilsem Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarında Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumları Üzerine Bir İnceleme”, **Kocatepe Beşeri Bilimler Dergisi**, 2(2), 140-167.
- YILDIRIM, K., ATEŞ, S., ÇERMİK, H. VE DOĞAN, B. (2019). “Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39(2), 1029-1048.

- YILDIZ, 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.
- YILDIZ, D., DİVRİK, D., ÖZÇELİK, B. VE AKTAŞ, A. T. (2022). “Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 10(3), 575-597.
- YILMAZ, B. (2004). “Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı”, **Bilgi Dünyası**, 5(2), 115-136.
- YILMAZ, M. (2008). “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 323-350.
- YILMAZ, M. (2022). “Kelime Tekrar Tekniğinin İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermeye Etkisi”, **International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal**, (Issn:2630- 631X), 8(60), 1014- 1022.

TEZLER

- AKAN, E. (2021). “Çözümleme Ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Prozodik Okuma Becerileri Açısından İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- ALYILDIZ, A. (2011). “Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- AKGÜMÜŞ, M. E. (2015). “Ortaokul (6-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanabilirliği ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Afyon.

ALTINKAYA, A. (2019). “Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma özyeterliklerine etkisi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eskişehir.

ATEŞ, M., (2008). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.

BAŞTUĞ, M. (2012). “İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

BİLGE, H. (2015). “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması”, (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan.

CEYLAN, H. (2011). “Üniversite Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Yordanması”, (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ÇAKMAK, Ş. (2022). “Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ÇERÇİ, A. (2013). “Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

- ÇİFTÇİ, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇUHADAR, F. (2012). “Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Türkçe Derslerinde Uygulanan Sessiz Okuma Etkinliği ile Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinleme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisinin Karşılaştırılması”, (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- DEMİRTAŞ, G. (2016). “Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması”, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- GÜRER, N. (2021). “Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- İŞLEKELLER BOZCA, A. (2017). “Üstün Zekâlı Öğrencilerde Türkçe Koşut Eğitim Programının Başarıya, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekâlılar Eğitimi, İstanbul.
- KAÇMAZ, B. (2007). “Türkiye Türkçesinin yazılışı ve okunuşu”, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili, İzmir.
- KAHRAMAN vd. (2021). “Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Topluluk Önünde Konuşma Kaygısının Görülme Sıklığı ve İlişkili Faktörlerin Belirlenmesi”, (Araştırma Projesi), Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- KAMAN, Ş. (2018). “Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından

karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

KARACA, H. (2023). “Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlükleri: Gözlem odaklı bir çalışma”, (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

KARADOĞAN, Z. (2020). “Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi”, (Yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

KARASU, H. P. (2011). “İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.

KASAP, D. (2019). “Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişimine Etkisi”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.

PİRCİOĞLU, A. (2016). Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Rize.

TOSUN, D. K. (2018). “Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.

- KURUYER, H. G. (2014). “Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- KÜÇÜKAVŞAR, A. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi”,(Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- OKUR, T. (2019). Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ÖZCAN, Z. E. (2019). “İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metin türündeki okuma hatalarının değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.
- SEÇKİN, Ş. (2012). “Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları”, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- SERT, C. (2019). “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketinin Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOLĞAY, N. (2020). “Öğrencilerin Hata Analizi Bulgularına Göre Okuma Durumlarının Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- TÜRKMENOĞLU, M. (2016). “İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.

- UĞURLU, İ. (2024). “Sesli Okuma Usullerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı, İstanbul.
- USTABULUT, M. Y. (2014). “İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sesli okuma hataları üzerine tespit ve öneriler”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YARDIM, L. (2021). “Okuma Çemberi Tekniğinin Söz Varlığına, Konuşma Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- YILMAZ, M. (2006). “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- URL-1 TDK Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>
- URL-2 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2018), <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- URL-3 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2024), <https://gorusoneri.meb.gov.tr/>
- URL-4 OKU-YORUM Okuma Kültürünü Geliştirme Projesi, https://dogmprojeler.meb.gov.tr/upload/okuyorum2023/okuyorumkila_yuz2023.pdf
- URL-5 TDK Yazım Kılavuzu (2024), <https://tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/yazim-kilavuzu/>

EKLER

EK 1: Ön Test ve Son Test Olarak Kullanılan Metin (Türk Milletinin Kültürel Değerleri-Mehmet Kaplan)

EK 2: Ön Test-Son Test Soru Ölçeği ve Puanlama Yönergesi (Okuduğunu Anlama Soruları ve Cevap Anahtarı)

EK 3: Deney Grubu Puanlanmış Soru Ölçeği Örneği

EK 4: Kontrol Grubu Puanlanmış Soru Ölçeği Örneği

EK 5: Deney Grubuna Ait İncelenmiş Metin Örneği

EK 6: Kontrol Grubuna Ait İncelenmiş Metin Örneği

EK 7: Öğrencilerin Ön Test-Son Test Performanslarına İlişkin Görseller (6 Adet)

EK 8: Oku-yorum Toplantılarına İlişkin Görseller (6 Adet)

EK 9: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi

EK 10: MEB Anket ve Araştırma İzni

EK 11: Yanlış Analizi Envanteri Kullanma İznine Ait Ekran Görüntüsü



EK 1: Ön Test ve Son Test Olarak Kullanılan Metin (Türk Milletinin Kültürel Değerleri-Mehmet Kaplan)

TÜRK MİLLETİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ

Mehmet Kaplan

Türkiye’de kültür konularını ilk defa ciddî ve ilmî bir şekilde ele alan ve onu millî varlığın temeli yapan Ziya Gökalp, kelimenin kök mânâsına uygun olarak “hars” kelimesini kullanmıştır. Son yıllarda yine kelimenin kök mânâsına uygun olan “ekin” kelimesi kullanılmakta ise de henüz yaygın hale gelmemiştir.

İlim ve fikir adamlarının çoğu “kültür” kelimesine “tabiat”a zıt bir mânâ vermektedirler. İnsanoğlunu diğer hayvanlardan ayıran taraf, tabiatın verdiği ile yetinmemesi, onu değiştirmesi, kendi emrinde kullanması ve aşmasıdır. Bu maksatla vücuda getirilen maddî ve manevî her şey, “kültür” sahasına girer.

“Kültür”, maddî ve manevî her şeyi işlemek ve geliştirmek demektir. İnsanoğlu tabiatı işleyerek kendi iradesi altına aldığı gibi, kendisini de maddî ve manevî olarak işlemiştir. Teknik tabiatı, spor ve tıp vücudu, sanat duygu ve hayali, ilim ve felsefe düşünceyi işlemekle vücuda gelmiştir.

“Kültür” asırlar boyunca gelişmiştir. Bu gelişmede çeşitli kültürler arasındaki münasebetlerin büyük rolü vardır. Milletler tarih boyunca birbirlerinden maddî ve manevî pek çok şey almışlardır.

Fakat şahsiyet sahibi milletlerin kendilerine ait kültürleri de vardır. Yüksek seviyede olan hiç bir kültür “saf” değildir. Medenî milletlerin istisnasız hepsi başka milletlerin kültürlerinden istifade etmişlerdir.

Büyük Fransız şair ve fikir adamı Paul Valery “arslanın vücudu yediği hayvanlardan oluşur” der. Bu fikir, fertlerin kültür hayatına uygun olduğu kadar millî kültür sahasına da uygundur. Nasıl bir fert, maddî ve manevî şahsiyetini dışardan aldığı gıdalarla geliştirebilirse, milletler de öyledir. Fakat arslan yediği bütün hayvanları kendi vücuduna kalbeder. İnsanlar, toplumlar da öyledir. Her fert ve millet dışardan kendi bünyesine uygun olanları seçer. Bu bakımdan seçilen unsurlar son derece önemlidir. Nasıl hayvanlar ve insanlar dışardan bünyelerine

uygun olmayan gıdaları alınca rahatsız olur, hastalanır, hatta ölürlerse, millî varlığa uygun olmayan yabancı kültürler de milletleri öldürebilir. Dünya ve Türk tarihinde yabancı kültürleri benimsemek yüzünden yok olan devletler vardır.

Türkler Çin’de Milattan çok önce hanedan kurmuşlardır. Çin ve Türk kültür münasebetleri üzerinde kaynaklara dayalı araştırmalar yapan Alman âlimi Prof. Dr. Wolfram Eberhard, M.Ö. 1050- 247 yılları arasında Çin’e hâkim olan Chou hanedanının menşe itibariyle Türk olduğunu ileri sürer. Atı, arabayı, bronz, hayvan takvimini ve gök dinini Çin’e Chou’lar sokmuştur. (Bk. Çin Tarihi, Ankara 1947, s. 31- 34). Chou’lardan sonra Çin’de daha birçok Türk hanedanı kurulmuştur. Fakat bunların çoğu büyük Çin denizinde erimişlerdir. VIII. yüzyılda Orta Asya’da Orhun nehri kıyılarında dikilen Göktürk kitabelerinde Çin tesirinden büyük bir dehşet ve korku ile bahsedilir. Göktürk kitabeleri hayret verici bir uyanıklıkla Türklere, kendi millî kültürlerine sıkı sıkıya sarılmalarını vasiyet eder.

Türkler akıncı bir kavim oldukları için, gittikleri ve yerleştikleri her yerde yabancı tesirlere maruz kalmışlardır. Yalnız Çin’de değil, başka ülkelerde hanedan veya devlet kuran Türklerden de zamanla yok olanlar vardır. Bulgarlar IX. yüzyıldan önce Türktüler. Fakat bu asırlardan sonra Slav ve Hristiyan kültürü tesiri altında kalarak, millî şahsiyetlerini kaybetmişlerdir. Çin’de büyük bir devlet kuran Tabgaç’lar da Budizmi kabul ettikten sonra yok olmuşlardır. Türk tarihinde daha buna benzer bir yığın örnek vardır. Yalnız İslâmiyet birçok bakımlardan eski Türk medeniyetine uygun olduğu için, muazzam tesirine rağmen Türklüğü yok edememiş, tam aksine onun asırlarca süren büyük bir devlet ve medeniyet kurmasını sağlamıştır. Anadolu Türkleri, Anadolu’da ve Balkanlar’da, bin yıl boyunca eski Türk, İslâm, Bizans, Akdeniz ve Avrupa medeniyetlerinden aldıkları unsurlarla, yüksek bir kültür ve medeniyet kurmuşlardır.

Bu başarının başlıca sebebi, Anadolu’ya gelen Türklerin yerli kavimlerden çok ve kuvvetli olmalarıdır.

Türklerin en belirgin özelliği, “hür ve müstakil olarak yaşama,” dünyaya hâkim olma iradesidir. Türk tarih ve kültüründe bunu gösteren pek çok örnek vardır. Fakat Türk, münasebette bulunduğu veya idaresi altına aldığı kavimlere saygılı ve âdil olmasını da bilmiştir. Anadolu Türkünün başarısını sadece kılıç

kuvvetiyle izaha kalkışmak çok yanlış bir görüştür. Anadolu Türk devlet ve medeniyetini kuranlar sadece gaziler değildir. Mevlâna, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre gibi, bütün insanlığı sevgi ile kucaklayan ve birleştiren velilerin de bunda büyük rolü vardır. Anadolu'yu fetheden Türkler her yerde camiler, medreseler ve tekkeler kurmuşlardır. Bunlar Türklerin yiğitlik ve kahramanlığına adaleti, sevgiyi, müsamahayı, zarafet ve inceliği katmışlardır.

Türklerin Anadolu'da ve Balkanlar'da vücuda getirdikleri kültür ve medeniyet, tarihin en güzel, en üstün, en insanî, en ince medeniyetlerinden biridir. Türkiye'ye gelen Avrupalı seyyahlar, edebiyatçılar, fikir adamları, ressamlar bu medeniyet ve sanat eserleri karşısında duydukları hayranlığı belirtmekten geri

kalmamışlardır. Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları adlı kitabının başında bunlardan bazılarını zikreder. Türkiye'de milliyetçilik şuurunun uyanmasında Avrupalıların bu nevi değerlendirme ve araştırmalarının büyük rolü olmuştur. Batı medeniyet ve kültürü karşısında aşağılık duygusu hisseden Tanzimat sonrası Türk aydınları, Avrupalıların bu nevi yazılarını okuduktan sonra kendi milletlerinin dehasına inanmışlardır.

Ziya Gökalp'in bu tespiti mühim olduğu için, söylediklerini buraya alıyoruz: "Türkçülüğün memleketimizde zuhurundan evvel, Avrupa'da Türklüğe dair iki hareket vücuda geldi. Bunlardan birincisi Fransızca (Turquerie) denilen (Türkperestlik) dir. Türkiye'de yapılan ipekli ve yün dokumalar, halılar, kilimler, çiniler, demirci ve marangoz işleri, mücellitlerin, tezhipcilerin yaptıkları teclitler ve tezhipler, mangallar, şamdanlar ilh... gibi Türk sanatının eserleri çoktan Avrupa'daki nefâisperestlerin dikkatini celbetmişti. Bunlar Türklerin eseri olan bu güzel eşyayı binlerce liralara sarfederek toplar ve evlerinde bir Türk salonu yahut Türk odası vücuda getirirlerdi. Bazıları da bunları başka milletlere ait bedialarla beraber, bibloları arasında teşhir ederlerdi.

Avrupalı ressamların Türk hayatına dair yaptıkları tablolarla, şairlerin ve feylesofların Türk ahlâkını tavsif yolunda yazdıkları kitaplar da (Turquerie) dahiline girerdi. Lamartine'in, Auguste Comte'un, Pierre Lafayetten'in, Ali Paşa'nın kâtibi bulunan Mismar'in, Pierre Loti'nin, Farrere'in Türkler hakkındaki

dostane yazıları bu kabildendir. Avrupa'daki bu hareket, tamamıyla Türkiye'deki Türklerin bedî sanatlarda ve ahlâktaki yüksekliklerinin bir tecellisinden ibarettir.

Avrupa'da zuhur eden ikinci harekete de Türkiyat (Türkoloji) namı verilir. Rusya'da, Almanya'da, Macaristan'da, Danimarka'da, Fransa'da, İngiltere'de birçok ilim adamları eski Türklere, Hunlara ve Moğollara dair tarihî ve atikiyatî taharriler yapmağa başladılar. Türklerin pek eski bir millet olduğunu, gayet geniş bir sahada yayılmış bulunduğunu ve muhtelif zamanlarda cihangirane devletler ve yüksek medeniyetler vücuda getirdiğini meydana koydular. Vâkıa, bu sonki tedkiklerin mevzuu, Türkiye Türkleri değil, kadîm şark Türkleriydi. Fakat birinci hareket gibi, bu ikinci hareket de memleketimizdeki bazı mütefekkirlerin ruhuna tesirsiz kalmıyordu. Bilhassa, Fransız müverrihlerinden Deguignes'nin Türklere, Hunlara ve Moğollara dair yazmış olduğu büyük tarihle İngiliz âlimlerinden Sir Davids Lomley'in Sultan Selim-i Sâlis'e ithaf ettiği Kitab-ı İlmü'n-Nâfi ismindeki umumî Türk sarfı, mütefekkirlerimizin ruhunda büyük tesirler yaptı.

Şairin: O mâhiler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler.

dediği gibi, milletler de umumiyetle kendilerinin vücuda getirdikleri kültür eserlerinin değerini pek fark etmezler. Bunun sebebi, yarattıkları eserlerin onlara çok tabîî gelmesidir. Bir Türk için halıdan, kilimden, yoğurttan, şiş kebaptan, Süleymaniye camiinden, Yunus'tan, Mevlevî ayininden, Erzurum barlarından, Köroğlu'ndan, Kerem ile Aslı'dan, misafirperverlikten, iyilikten daha tabîî ne olabilir? Bir balık için deniz ne ise, bir Türk için de asırlar boyunca içinde yaşadığı kültür odur.

Fakat Türk kültür ve medeniyetiyle ve Türklerle ilk defa karşılaşan yabancılar için bunlar yeni ve orijinaldir. Bundan dolayı bir Türk'ün kendi milleti ve kültürü hakkında canlı fikirler edinmesi için onlara adeta yabancı gözüyle bakması lâzımdır. Dış ülkelere gidenler, kendi memleketlerinin suyuna, toprağına, havasına karşı derin bir özlem duyarlar. Böyle duygular bize bizi keskin bir ışıltı altında gösterir.

Bir kültürün içinde yaşamak başka, onun üzerinde düşünmek başka bir şeydir. “Millî” adı üstünde bir “şuur” yani “farkına varış,” yeni deyimle “bilinç” demektir.

Türkler, kendilerine has kültür değerlerini bilmedikleri, onlar üzerinde kafa yormadıkları, onların millî varlık bakımından taşıdıkları değeri ölçmedikleri için, pek çok şey kaybetmişlerdir. Bir millet, kendisini hiçe sayarak yabancıların manevî kölesi olursa, er geç maddî kölesi de olur. Hikmetin esası, ferdin ve milletin kendi kendisini bilmesidir. “Millî şuur” kendi milletin varlığını tanımak ve bilmek demektir.

Fakat bu yeterli değildir. Biz bugün değişen dünya ortasında, kanunda denildiği gibi, “kendimize has özellikleri kaybetmeden,” çağa uygun, yeni, ileri, güzel bir kültür ve medeniyet vücuda getirmek zorundayız. Milliyetçilik asla bir “narsisizm” (ayna karşısına geçerek kendisine hayran olmak) değildir. O, bir “benlik şuru,” “kendisine güvenme duygusu,” “yeni şeyler yaratma iştiağı ve iradesi”dir. Bu şuur, duygu, iştiağı ve iradeyi bize; milletimizin tarih boyunca yarattığı eserler verir. Süleymaniye’yi yaratan bir milletin çocukları, bugün Türk şehirlerini çirkinleştiren beton yığınlarına tahammül etmemeli, aynı teknik ve malzeme ile çağın en güzel mimarî eserlerini vücuda getirebilmelidir. Bu, sadece başkalarını taklit etmekle değil, kendi kendisini bilmekle olur. Öğretmenlere düşen vazife, kanunun 2. maddesinde söylenildiği gibi “Türk milletin bütün fertlerini, Türk milletin kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek”tir.

EK 2: Ön test-Son Test Soru Ölçeği ve Puanlama Yönergesi (Okuduğunu Anlama Soruları ve Cevap Anahtarı)

ÖN TEST SORU ÖLÇEĞİ

DENEK NUMARASI:

Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
1.Soru Okuduğunuz makaleye göre “millî şuur” ne demektir?	Basit Anlama Sorusu		<i>Basit anlama soruları (tanıma, hatırlama)</i> 2 = Tam olarak cevaplanan sorular için (Detayları, olayları, tanımları tam olarak hatırlar.) 1 = Yarı cevaplanan sorular için (Kısmen doğru hatırlar.) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlayamaz.) <i>Derinlemesine anlama soruları (çıkartım ve yoruma dayalı)</i> 3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için. 2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için. 1 = Yarı cevaplanan sorular için. (Metin içi bilgiye bağlı olarak verilen yarı doğru cevap) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için.
1.Cevap Bir kültürün içinde yaşamak başka (1) onun üzerinde düşünmek başka bir şeydir. “Millî”, adı üstünde bir “şuur” yani “farkına varış”, yeni deyimle (2) “bilinç” demektir. Hikmetin esası, ferdin ve milletin (3) kendi kendisini bilmesidir. “Millî şuur”, (4) kendi milletin varlığını tanımak ve bilmek demektir.			
2.Soru Türkiye’de kültür konularını ilk defa ciddi ve ilmi bir şekilde ele alan ve onu millî varlığın temeli yapan kimdir?	Basit Anlama Sorusu		
2.Cevap (1) Ziya (2) Gökâlp			
3.Soru “Arslanın vücudu yediği hayvanlardan oluşur.” cümlesini okuduğunuz makaleye göre yorumlayınız.	Basit Anlama Sorusu		0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlayamaz.) <i>Derinlemesine anlama soruları (çıkartım ve yoruma dayalı)</i> 3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için. 2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için. 1 = Yarı cevaplanan sorular için. (Metin içi bilgiye bağlı olarak verilen yarı doğru cevap) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için.
3.Cevap Büyük Fransız şair ve fikir adamı Paul Valery “arslanın vücudu yediği hayvanlardan oluşur” der. Bu fikir, fertlerin kültür hayatına uygun olduğu kadar millî kültür sahasına da uygundur. (1) Nasıl bir fert, maddî ve manevî şahsiyetini dışarıdan aldığı aldığı gıdalarla geliştirebilirse, milletler de öyledir. (2) Fakat arslan yediği bütün hayvanları kendi vücuduna kalbeder. (3) İnsanlar, toplumlar da öyledir. (4) Her fert ve millet dışarıdan kendi bünyesine uygun olanları seçer. (5) Bu bakımdan seçilen unsurlar son derece önemlidir. (6) Nasıl hayvanlar ve insanlar dışarıdan bünyelerine uygun olmayan gıdaları alınca rahatsız olur, hastalanır hatta ölürlerse, millî varlığa uygun olmayan yabancı kültürler de milletleri öldürebilir.			
4.Soru Bir millet kendisini hiçe sayarak yabancıların manevî kölesi olursa neden er geç maddî kölesi de olur?	Derinlemesine Anlama Sorusu		
4.Cevap Manevî kölelik yani (1) başka bir kültürün etkisi altına girerek manevî olarak bağımlı hâle gelme eğilimi; (2) başka kültürdeki yaşam tarzına özenme, (3) o kültürün yarattığı ürünleri kullanma isteği ve (4) o kültüre ait değerleri benimseme yönelimi olarak gözlemlenir. Bu yönelim ve istekler (5) kendi öz kültüründen uzaklaştıracağı için, milletleri, örnek aldıkları (6) kültürün maddî boyutlarına da bağımlı duruma getirir/getirebilir.			
Toplam			
Yüzde			

ÖLÇÜM KRİTERLERİNİ CEVAP ANAHTARINA UYGULAMA YÖNERGESİ

1. CEVAP

-**TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, 3 veya 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da

anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

2. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (2 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, bütün anahtar sözcükleri cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, en az 1 anahtar sözcüğü cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

3. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (2 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, (4, 5 ve 6 numaraları anahtar sözcük/sözcük gruplarının cevabın içine olması şartıyla) en az 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin; 1, 2 veya 3 anahtar sözcük/sözcük grubunu

aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

4. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (3 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, (4, 5 ve 6 numaraları anahtar sözcük/sözcük gruplarının cevabın içine olması şartıyla) en az 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARIDAN FAZLA CEVAPLANAN (2 PUAN): Cevabın “yarıdan fazla cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, 3 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, 1 ya da 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da sözcük/sözcük grubuyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

SON TEST SORU ÖLÇEĞİ

DENEK NUMARASI:

Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
1.Soru Okuduğunuz makaleye göre “milliyetçilik” ne demektir?	Basit Anlama Sorusu		<i>Basit anlama soruları (tanıma, hatırlama)</i> 2 = Tam olarak cevaplanan sorular için (Detayları, olayları, tanımları tam olarak hatırlar.)
1.Cevap Milliyetçilik, asla bir “narsisizm” (1) (ayna karşısına geçerek kendisine hayran olmak) değildir. O, bir (2) “benlik şuuru”, (3) “kendisine güvenme duygusu”, (4) “yeni şeyler yaratma iştiağı ve iradesi”dir.			
2.Soru Çin ve Türk kültür münasebetleri üzerinde kaynaklara dayalı araştırmalar yapan ve MÖ 1050-247 yılları arasında Çin’e hâkim olan Chou hanedanının menşe itibarıyla Türk olduğunu ileri süren Alman âlimi kimdir?	Basit Anlama Sorusu		1 = Yarı cevaplanan sorular için (Kısmen doğru hatırlar.) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlayamaz.)
2.Cevap (1) Wolfram (2) Eberhard			
3.Soru Şairin, “O mâhiler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler” mısrasını okuduğunuz makaleye göre yorumlayınız.	Basit Anlama Sorusu		<i>Derinlemesine anlama soruları (çıkartım ve yoruma dayalı)</i> 3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için. 2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için.
3.Cevap (1) Milletler umumiyetle kendilerinin vücuda getirdikleri kültür eserlerinin değerini pek fark etmezler. (2) Bunu sebebi, yarattıkları eserlerin onlara çok tabii gelmesidir. (3) Bir Türk için halıdan, kilimden, yoğurttan, şiş kebaptan, Süleymaniye Camii’nden, Yunus’tan, Mevlevî ayininden, Erzurum barlarından, Köroğlu’ndan, Kerem ile Aslı’dan, misafirperverlikten, iyilikten daha tabii ne olabilir? (4) Bir balık için deniz ne ise, bir Türk için de asırlar boyunca içinde yaşadığı kültür odur.			
4.Soru Neden “kendimize has özellikleri kaybetmeden” çağa uygun, yeni, ileri, güzel bir kültür ve medeniyet vücuda getirmek zorundayız?	Derinlemesine Anlama Sorusu		1 = Yarı cevaplanan sorular için. (Metin içi bilgiye bağlı olarak verilen yarı doğru cevap) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için.
4.Cevap Kendi kültürümüzü kaybetmeden çağa uyum sağlamalıyız çünkü (1) kültürümüzü korumak bizi bir arada tutar, bölünmekten korur, (2) millî kimliğimizi geleceğe taşır. (3) Kültürümüzü kaybedersek başkalarının maddî ve manevî kölesi oluruz, (4) asimile oluruz yani millet olarak yok oluruz. Bu nedenle (5) çağın getirdiği yenilikleri kültürümüze ekleyip modernleşirken millî benlik şuurumuzu kaybetmemeli ve (6) geleneklerimizi sürdürerek gelecek nesillere aktarmalıyız.			
Toplam			
Yüzde			

ÖLÇÜM KRİTERLERİNİ CEVAP ANAHTARINA UYGULAMA YÖNERGESİ

1. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (2 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için denegin, 3 veya 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için denegin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

2. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (2 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, bütün anahtar sözcükleri cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, en az 1 anahtar sözcüğü cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

3. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (2 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, (1,2 ve 4 numaraları anahtar sözcük/sözcük gruplarının cevabın içine olması şartıyla) 3 veya 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

4. CEVAP

-TAM CEVAPLANAN (3 PUAN): Verilen cevabın “tam cevaplanan” kabul edilebilmesi için deneğin, (3, 4 ve 5 numaraları anahtar sözcük/sözcük gruplarının cevabın içine olması şartıyla) en az 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARIDAN FAZLA CEVAPLANAN (2 PUAN): Verilen cevabın “yarıdan fazla cevaplanan” kabul edilebilmesi için, deneğin, en az 3 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-YARI CEVAPLANAN (1 PUAN): Verilen cevabın “yarı cevaplanan” kabul edilebilmesi için, deneğin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da sözcük/sözcük grubuyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.

-HİÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN): Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

EK 3: Deney Grubu Puanlanmış Soru Ölçeği

ÖN TEST SORU ÖLÇEĞİ

DENEK NUMARASI: **D22**

Deney Grubu

Soru	Sorular ve Cevapları	Apkama	Puan	Ölçüm Kriterleri
1.Soru	Okuduğunuz makaleye göre "millî yar" ne demektir?	Basit Anlama Sorusu	2	Basit anlamı soruları (Anlama, Anlatma) 2 = Tam olarak cevaplanan sorular için (Detayları, olayları, tanımları tam olarak hatırlar.) 1 = Yanı cevaplanan sorular için (Kesinen doğru hatırlar.) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlanmaz.)
1.Cevap	Bir kültürün içinde yaşamak başka (1) onun üzerinde düşünmek başka bir şeydir. "Millî", adı üstünde bir "yar" yani yaradılmıştır. (2) "Millî", bir millet için, Halkın emeli, ferdi ve milletin (3) kendi kendisini bilmesidir. "Millî yar", (4) kendi milletinin varlığını anması, ve bilmesi demektir.	TC	2	
2.Soru	Türkiye'de kültür konularını ilk defa ciddi ve ilmi bir şekilde ele alan ve onu millî varlığına temelli yapan kimdir?	Basit Anlama Sorusu	2	
2.Cevap	(1) Ziya (2) Gökalep	TC	2	
3.Soru	"Ansların vücudu yedigü hayvanlardan oluşur," cümlesini okuduğunuz makaleye göre yorumlayınız.	Basit Anlama Sorusu	2	Derinlemesine anlamı soruları (Çıkartma ve yorumlama olgusu) 3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için. 2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için. 1 = Yanı cevaplanan sorular için. (Metin içi bilgiye bağlı olarak verilen yanı doğru cevap) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için.
3.Cevap	Büyük Fransız şair ve fıkî adama Paul Valery "ansların vücudu yedigü hayvanlardan oluşur" der. Bu fikir, fertlerin kültür hayatına uygun olduğuna kadar millî kültür hayatına da uygundur. (1) İnsal bir fert, maddî ve manevî hayatıyetini dışından aldığı olduğu gördükleri gördüklerine, milletler de böyledir. (2) Fakat insanlar yedigü bütün hayvanları kendi vücuduna katabilir. (3) İnsanlar, toplamları da böyledir. (4) Her fert ve millet dışından kendi bünyesine uygun olanları seçer. (5) Bu bakımdan seçilen insanlar son derece önemlidir. (6) İnsan hayvanları ve insanlar dışından bünyelerine uygun olmayan gördükleri gördükleri mahfuz olur, hastalıkları hatta ölebilir, millî varlığına uygun olmayan yabancı kültürler de milletleri öldürür.	TC	2	
4.Soru	Bir millet kendisini hiçe sayarak yabancıların manevî kolisi altına nereden er geç maddî kolisi de olur?	Derinlemesine Anlama Sorusu	0	
4.Cevap	Manevî kölelik yani (1) başka bir kültürün etkisi altına girerek manevî olarak bağımlı hale gelme eğilimi; (2) başka kültürlerdeki yaşam tarzını benimseme, (3) o kültürün yaşamı örüntülerini kullanma isteği ve (4) o kültürün ait değerleri benimsenmeye yönelik olarak gördükleri. Bu yönlerin ve özellikler (5) kendi bir kültüründen uzaklaştırma için, milletleri, ötekileştirme (6) kültürün maddî boyutlarını da bağımlı durumla getiriştir.	HC	0	
Toplam			6	
Notlar				

ÖLÇÜM KRİTERLERİNİ CEVAP ANAHTARINA UYGULAMA YÖNERGESİ

1. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, 3 veya 4 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- HiÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

2. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, bütün anahtar sözcükleri cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, en az 1 anahtar sözcüğü cevabında kullanması gerekmektedir.
- HiÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

3. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, (4, 5 ve 6 numaralı anahtar sözcük/sözcük gruplarını cevabın içine alması şartıyla) en az 4 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, 1, 2 veya 3 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- HiÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

4. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (3 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, (4, 5 ve 6 numaralı anahtar sözcük/sözcük gruplarını cevabın içine alması şartıyla) en az 4 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARIDAN FAZLA CEVAPLANAN (2 PUAN):** Cevabın "yardan fazla cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, 3 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için derece, 1 ya da 2 anahtar sözcük/sözcük grubuna ayırın ya da sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- HiÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.



EK 4: Kontrol Grubu Puanlanmış Soru Ölçeği

SON TEST SORU ÖLÇEĞİ

DENEK NUMARASI: **24**

Kontrol Grubu

Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
1.Soru: Okuduğunuz makaleye göre "milliyetçilik" ne demektir?	Basit Anlama Sorusu	2	Basit anlama soruları (tanıma, hatırlama)
1.Cevap: Milliyetçilik, asla bir "parşajım" (1) ına karşısına geçerek kendisine hayran olmak) değildir. O, bir (2) "beslik şura" (3) kendisine güvenme duygusu", (4) "yeni şeyler yaratma işiyaki ve iradesi" dir.	TC		2 = Tam olarak cevaplanan sorular için (Detayları, olayları, tanımları tam olarak hatırlar.)
2.Soru: Çin ve Türk kültür münasebetleri üzerinde kaynaklara dayalı araştırmalar yapan ve MÖ 1050-247 yılları arasında Çin'e hakim olan Chou hanedanının menşe itibarıyla Türk olduğuna ileri süren Alman ilmi kimdir?	Basit Anlama Sorusu	0	1 = Yanı cevaplanan sorular için (Kısmen doğru hatırlar.)
2.Cevap: (1) Wolfhart (2) Eberhard	HC		0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlamaz.)
3.Soru: Şairin, "O milletler ki deryâ içindedir deryâyı bilmezler" mısrasını okuduğunuz makaleye göre yorumlayınız.	Basit Anlama Sorusu	1	Derinleşmeye anlama soruları (çıkartma ve yorumlama dahil)
3.Cevap: (1) Milletler umamiyetle kaptırlarının vüda getirdikleri kültür eserlerinin değerini pek fark etmezler (2) Bunu sebebi, yaratıcılık eserlerin onlara çok tabii gelmesidir. (3) Bir Türk için halıdan, kilimden, yoğurttan, şiş kebaptan, Süleymaniye Camii'nden, Yunus'tan, Mevlâî zîniinden, Erzurum barlanadın, Koroğlu'ndan, Kerem ile Aşî'dan, misafîrpervârlîkten, iyilikten daha tabii ne olabilir? (4) Bir balık için deniz ne ise, bir Türk için de amlar boyunca içinde yaşadığı kültür odur.	YC		3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için.
4.Soru: Neden "kendimize has özellikleri kaybetmeden" çağa uygun, yeni, ileri, güzel bir kültür ve medeniyet vüda getirmek zorundayız?	Derinleşmeye Anlama Sorusu	1	2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yansıdan fazlasını verenler için.
4.Cevap: Kendi kültürümüzü kaybetmeden çağa uygun sağlamalıyız çünkü (1) kültürümüzü korumak bizi bir arada tutar, bölünmekten korur, (2) millî kimliğimizi geleceğe taşır (3) Kültürümüzü kaybederek başkalarının maddî ve manevî kofesi oluruz (4) lafîle oluruz yani millet olarak yok oluruz. Bu medenî (5) çağı getirir yeniilikleri kültürümüzle ekleyip modernleşirken millî beslik şuramızı kaybetmemeli ve (6) geleneklerimizi sürdürerek gelecek nesillere aktarmalıyız.	YC		1 = Yanı cevaplanan sorular için. (Metin içi bilgiye bağlı kalarak verilen yan doğru cevap)
Toplam		4	0 = Hiç cevaplanmayan sorular için.
Yüzde			

ÖLÇÜM KRİTERLERİNİ CEVAP ANAHTARINA UYGULAMA YÖNERGESİ

1. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, 3 veya 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- HIÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

2. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, bütün anahtar sözcükleri cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, en az 1 anahtar sözcüğü cevabında kullanması gerekmektedir.
- HIÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

3. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, (1,2 ve 4 numaralı anahtar sözcük/sözcük gruplarının cevabın içine olması şartıyla) 3 veya 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da barlırlı anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- HIÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.

4. CEVAP

- TAM CEVAPLANAN (3 PUAN):** Verilen cevabın "tam cevaplanan" kabul edilebilmesi için denegin, (3, 4 ve 5 numaralı anahtar sözcük/sözcük gruplarının cevabın içine olması şartıyla) en az 4 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da bunlarla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARIDAN FAZLA CEVAPLANAN (2 PUAN):** Verilen cevabın "yardan fazla cevaplanan" kabul edilebilmesi için, denegin, en az 3 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da anahtar sözcük/sözcük gruplarıyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- YARI CEVAPLANAN (1 PUAN):** Verilen cevabın "yarı cevaplanan" kabul edilebilmesi için, denegin, 1 veya 2 anahtar sözcük/sözcük grubunu aynen ya da sözcük/sözcük grubuyla anlamsal olarak aynı doğrultuda cümlelerle cevabında kullanması gerekmektedir.
- HIÇ CEVAPLANMAYAN (0 PUAN):** Anahtar sözcük/sözcük gruplarını içermeyen cevaplar.



$$DG / \Delta Z / \Delta T - \Delta n \text{ test}$$

○ Sen teste di rekruter no klatsang horov



EK 6: Kontrol Grubuna Ait İncelenmiş Metin Örneği

Yeni Okuma = Y Eklene = E Ters Gevirmeye = TŞ Telleffüz = T Duraklama = D
Arlama = A Dlama = D Tekrar = Tek. Hecelene = H Silme Negativme = Sİ
TÜRK MİLLETİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ

Öntest noktalama hatası. Son test noktalama hatası. Bağlantı önce doğru. Bağlantı sonra doğru. Mehmet Kaplan

✓ son testte düzeltilen noktalama hatası ve okuma hatası

Öson testte düzeltilmeyen noktalama hatası

Türkiye'de kültür konularını ilk defa ciddi ve ilmi bir şekilde ele alan ve onu millî varlığın temeli yapan Ziya Gökalp, kelimesinin kök mânâsına uygun olarak "hars" kelimesini kullanmıştır. Son yıllarda yine kelimenin kök mânâsına uygun olan "ekin" kelimesi kullanılmakta ise de henüz yaygın hale gelmemiştir.

İlim ve fikir adamlarının çoğu "kültür" kelimesine "tabiat" a zat bir mânâ vermektedirler. İnsanoğlunu diğer hayvanlardan ayıran taraf, tabiatın verdiği ile yetinmemesi, onu geliştirilmesi, kendilerinde kullanması ve aşmasıdır. Bu maktûla vücuda getirilen maddî ve manevî her şey, "kültür" sahasına girer. "Kültür", maddî ve manevî her şeyi işlemek ve geliştirmek demektir. İnsanoğlu tabiatı işleyerek kendi iradesi altına aldığı gibi, kendisini de maddî ve manevî olarak işlemiştir. Teknik tabiatı, spor ve tıp vücudu, sanat duygusu ve hayali, ilim ve felsefe düşünceleri işlemekle vücuda gelmiştir.

"Kültür" asırlar boyunca gelişmiştir. Bu gelişimde çeşitli kültürler arasındaki münasehlerin büyük rolü vardır. Milletler tarih boyunca birbirlerinden maddî ve manevî pek çok şey almışlardır.

Fakat şahsiyet sahibi milletlerin kendilerine ait kültürleri de vardır. Yüksek seviyede olan hiç bir kültür "sı" değildir. Medenî milletlerin istisnasız hepsi başka milletlerin kültürlerinden istifade etmişlerdir.

Büyük Fransız şair ve fikir adamı Paul Valéry "arslanın vücudu yediği hayvanlardan oluşur" der. Bu fikir, fertlerin kültür hayatına uygun olduğu kadar millî kültür sahasına da uygundur. Nasıl bir fert, maddî ve manevî şahsiyetini dışardan aldığı gıdalarla geliştirebilirse, milletler de öyledir. Fakat arslan yediği bütün hayvanları kendi vücuduna kalbader. İnsanlar, toplumlar da öyledir. Her fert ve millet dışardan kendi bünyesine uygun olanları seçer. Bu bakımdan seçilen unsurlar san derece önemlidir. Nasıl hayvanlar ve insanlar dışardan birtavirlere uygun olmayan gıdaları alırsa rahatsız olur, hastalanır, hatta ölürse, millî varlığa uygun olmayan yabancı kültürler de milletleri öldürebilir. Dünya ve Türk tarihinde yabancı kültürleri birtavirleme yüzünden yok olan devletler vardır.

Türkler Çin'de Milattan çok önce hanedan kurmuşlardır. Çin ve Türk kültür münasebetleri üzerinde kaynaklara dayalı araştırmalar yapan Alman alimi Prof. Dr. Wolfram Eberhard, M.Ö. 1050- 247 yılları arasında Çin'e hakim olan Chou hanedanının, nereden itibaren Türk olduğunu ileri sürer. Altın arabayı, bronzu, hayvan takvimini ve gök dinini Çin'e Chou'lar sokmuştur. (Bk. Çin Tarihi, Ankara 1947, s. 31- 34). Chou'lardan sonra Çin'de daha birçok Türk hanedanı kurulmuştur. Fakat bunların çoğu büyük Çin denizinde erimişlerdir. VIII. yüzyılda Orta Asya'da Orhun Nehri kıyılarında dikilen Göktürk kitabelerinde Çin resirinden büyük bir düşüş ve korku ile bahsedilir. Göktürk kitabeleri hayret verici bir uyandırmada Türkleri, kendi millî kültürlerine sıkı sıkıya sarılmalarını tavsiye eder.

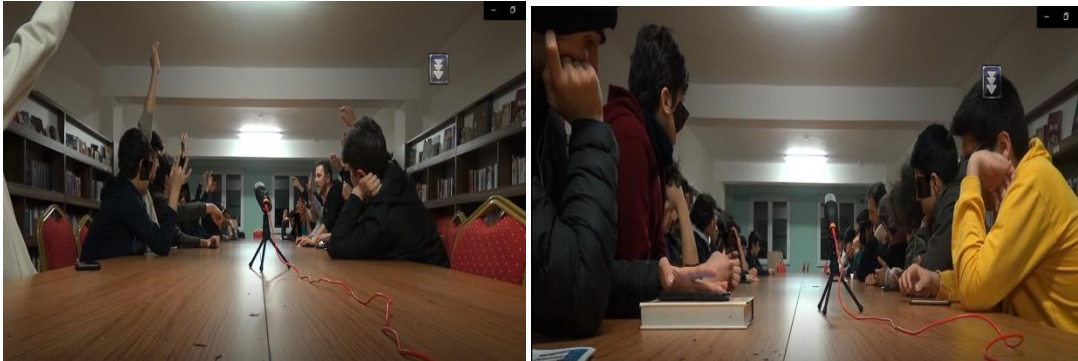
Türkler akıncı bir kavim oldukları için, güçleri ve yerleşikleri her yerde yabancı tesirlere maruz kalmışlardır. Yalnız Çin'de değil, başka ülkelerde hanedan veya devlet kurmuş Türklerden de zamanla yok olanlar vardır. Bulgarlar IX. yüzyıldan önce Türklerdir. Fakat bu asırlardan sonra Slav ve Hristiyan kültürü



EK 7: Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Performanslarına İlişkin Görseller (6 Adet)



EK 8: Oku-yorum toplantılarına İlişkin Görseller (6 Adet)



EK 9: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2023-85128



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-85128
Konu : Etik Onayı Hk.

05.05.2023

Sayın Yaşar ALPAYDIN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Komisyonu'nun 28.04.2023 tarihli ve 2023/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Sencer GİRĞİN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSU4EHC0CP Pin Kodu : 67562

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys/>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kağıthane/İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kap Adresi : iau.yazisleri@iau.hu03.kap.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yarı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002





EK 10: MEB Anket ve Araştırma İzni

İAÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.11.2023-102266



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-89205203
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Yaşar ALPAYDIN)

08.11.2023

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.11.2023 tarihli ve E-59090411-20-89105483 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Dilek MADEN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres	: Binbirdirek Mah. İsmail Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama	: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon	: 0212 384 36 32	Bilgi İçin	: Aykut ÇELİK
E-posta	: stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı	: Büro Hizmetleri
Kop Adresi	: meb@hs01.kop.tr	İnternet Adresi	: http://istanbul.meb.gov.tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 41d8-64be-357f-b8fa-b962 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı-Soyadı: Yaşar ALPAYDIN

Ünvanı: Uzman Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans:

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal alanlar Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği – 2009.

Yüksek Lisans:

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı - Devam Ediyor

Mesleki Deneyim:

Milli Eğitim Bakanlığı: Ücretli Türk Dili ve Ed. Öğretmeni (24.09.2009-14.01.2010)

Milli Eğitim Bakanlığı: Ücretli Sınıf Öğretmeni (22.02.2011-17.06.2011)

Milli Eğitim Bakanlığı: Kadrolu Türk Dili ve Ed. Öğretmeni (2011- Devam Ediyor)

Sertifikalar / Başarı Belgeleri / Katılım Belgeleri

Boğaziçi Üniveristesi – Yaşamboyu Eğitim Merkezi (BUYEM) – Online İngilizce Dil Kursu (Sertifika) – 18.10.2021

Yıldız Teknik Üniveristesi – Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi – Öğrenci Koçluğu Eğitimi (Sertifika) – 08.11.2020

İstanbul Üniversitesi/Cerrahpaşa – Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi – Yabancılarla Türkçe Eğitimi (Sertifika) – 02.02.2021

Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü – Test Hazırlama Teknikleri Kursu (Başarı Belgesi) – 17.12.2021

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü – Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi Semineri (Katılım Belgesi) – 23.11.2021

Milli Eğitim Bakanlığı – Öğrenci Koçluğu Atölye Çalışması (Katılım Belgesi) – 11.10.2019

Milli Eğitim Bakanlığı – Dil Eğitiminde Örnek Uygulama Teknikleri Öğretmen Hareketlilik Programı (Katılım Belgesi) – 05.07.2022

Pendik Kaymakamlığı – Başarı Belgesi – 28.06.2017

Pendik Kaymakamlığı – Başarı Belgesi – 08.07.2021

Milli Eğitim Bakanlığı – Başarı Belgesi – 17.01.2022

Pendik Kaymakamlığı – Üstün Başarı Belgesi – 30.03.2022

Milli Eğitim Bakanlığı – Başarı Belgesi – 01.06.2022

Uşak Üniversitesi- IV. International Educational Research and Teacher Education Congress (ERTE) (Sertifika) - 22.12.2023

Yayınlar:

EMİROĞLU, S. VE ALPAYDIN, Y. (2023). Noktalama İşaretlerinin Okuma Üzerindeki Etkisi, IV. International Education Research and Teacher Education Congress, ed. Zekerya Batur vd., Uşak, Uşak Üniversitesi Yayınları, 96-98.