

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HATALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹

Huzeyfe Bilge², Mukim Sağır³

Öz

Bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ve okumada davranış hataları incelenmektedir. Betim ve ilişki taraması modeli çerçevesinde yürütülen araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kars ili merkezinde yer alan 2 farklı ortaokuldaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Çalışma grubunda 157 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarında hangi hata türünü ne sıklıkla yaptıkları sınıfa ve cinsiyete göre frekans ve ortalama olarak verilmiştir. Ayrıca okumada davranış hataları da frekans olarak sınıflara göre verilmiştir. Son olarak öğrencilerin ekleme, atlama, yanlış okuma ve tekrar hataları cinsiyete, sınıf düzeyine, karnedeki Türkçe dersi notuna, günlük kitap okuma süresine ve yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmıştır. Ancak anlamlı fark sadece cinsiyete göre atlama hatasında tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin atlama hatası ortalaması erkek öğrencilerinkinden anlamlı ölçüde azdır. Hatalara ortalama olarak bakıldığında en çok yapılan sesli okuma hataları sırasıyla tekrar, atlama, yanlış okuma ve eklemedir. Ancak öğrenciler arasında yaygınlık açısından bakıldığında ise tekrar, atlama, ekleme ve yanlış okuma sıralaması vardır. Okumada davranış hataları arasında en çok rastlananlar ise baş ile satır takibi ve mesafeyi ayarlayamamadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, akıcı okuma, okuma hatası, ortaokul, sesli okuma

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ORAL READING ERRORS IN LINE WITH VARIOUS VARIABLES

Abstract

This study investigates reading errors and behavioral faults in reading of 5-8th. grade students. This is a descriptive and relational survey. Datas collected from 157 many 5-8th. grade students from two secondary schools in Kars central in 2014-2015 educational year. Erros types are given as frequencies and means according to gender and grades. Behavioral faults in reading are given as frequencies according to grades as well. Finally, adding, skipping, misreading and repeating errors are compared in terms of gender, grades, Turkish lesson score in the last school report, time of daily reading, number of reading books in a year. The only meaningful difference is determined in skipping error in terms of gender. Girls have meaningfully less skipping error than boys. The most frequent errors according to mean are repeating, skipping, misreading and adding. The most common errors are repeating, skipping, adding and misreading. The most common behavioral faults in reading are turning head while reading and being unable to adjust the distance to text.

Key Words: Turkish language instruction, fleuncy reading, reading error, secondary school, reading aloud

¹ Bu çalışma, Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, hbilge@outlook.com.tr

³ Erzincan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, msagir@erzincan.edu.tr

GİRİŞ

Okuma akademik başarıyı elde etmek için oldukça önemli bir beceridir (Öz, 1998, 1). Okuma becerisi iyi gelişmiş öğrencilerin diğer derslerde de çoğunlukla başarılı oldukları bilinmektedir. Ancak birçok öğrenci bu beceriyi tam olarak kazanamamakta ve okuma esnasında çeşitli okuma hataları yapmaktadır. Okuma hataları düzeltilmediği takdirde öğrenciler akademik olarak geri kalmaktadır. Akademik başarıyı elde etmenin yolu okuma becerisinin gelişmesinden geçmektedir.

Sesli okuma öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla akademik başarı için de önemli bir adımdır. Sesli okumanın faydaları şöyle sıralanabilir (Calp, 2007, 110; Güneş, 2007, 131; Gündüz ve Şimşek, 2011, 182; Güneş, 2011, 9; Özbay, 2013, 121-122):

- Öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenir.
- Kelime tanıma becerisi gelişir.
- Dinleyenlerin dinleme becerisine katkı sağlar.
- Konuşma becerisini geliştirir.
- Sessiz okuma becerisi için altyapı oluşturur.
- Vurgu, tonlama, dikkat ve öğrenme gibi becerilere katkı sağlar.
- Aktif öğrenme gerçekleşir.
- İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirir.

Özellikle ilkokulun başlangıcında öğrencileri kelimelerin söylenişine alıştırmak ve öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için sesli okuma uygulamaları yaptırılmaktadır. National Reading Panel'de (2000) geribildirim ve rehberlik yaparak tekrarlı sesli okuma çalışmalarının uygulanmasının öğrencilerin okumalarında anlamlı gelişme sağladığı söylenmektedir.

Literatürdeki çalışmalarda öğrencilerin okuma hatalarının tespitinde sesli okumanın çok sık kullanıldığı görülmektedir (bkz.Rasinski vd., 1994; Acat, 1996; Yılmaz, 2006; Riedel, 2007; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kaman, 2012). Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin ve seviyelerine uygun okuyup okumadıklarının tespit edilmesi için uygun metinler kullanılmakta ve akıcı okuma becerileri değerlendirilmektedir.

Okuma alışkanlığının kazandırılması için okuma hatalarının ortadan kaldırılması gerekmektedir (Mavi, 1995). Bir öğrenci okumayı ne kadar sevse de iyi okuyamadığı sürece okuma alışkanlığı kazanması zordur. Okuma hatalarının tespiti ve giderilmesi öğretim sürecinin daha verimli geçmesi açısından önemlidir. Nitekim Ergül (2012) okuma güçlüğünün öğrenciler arasında görülen öğrenme problemleri arasında ilk sırada yer aldığını ve akademik başarısızlığın da önemli bir sebebi olduğunu aktarmaktadır. Bundan dolayı akademik başarı için öğrencilerin iyi okuyucu olmaları önemli bir konudur.

Okuma becerisi zayıf olan öğrenciler metni anlamaktan ziyade kelimeleri çözmeye odaklandıkları için metnin mesajlarını kavramakta zorlanırlar (Armbruster, vd., 2001, 22). Yapılan araştırmalar okuma hatası ile anlama arasındaki bu ilişkiyi ortaya koymaktadır. Tazebay (1995) okuma hatası yapan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ile anlama puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2000) 4. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada ekleme, atlama, yanlış okuma, tekrar okuma hataları ile anlama başarı puanı arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Çalışmalar öğrencilerin okuma

hatalarının anlama becerisini etkilediğini göstermektedir. Bundan dolayı okuma hatalarına ne sıklıkla rastlandığı tespit edilip bu hataların azaltılmasına çalışılmalıdır.

Sesli okuma öğrencilerin okuma hatalarını tespit etmek için ideal bir yoldur. Bu sayede öğretmen öğrencisinin hangi okuma hatalarını yaptığını tespit edebilir. Öğrencilerin yapmış oldukları sesli okuma hataları şöyle sıralanabilir (Acat, 1996; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2009; Bay, 2010; Gökçe Sarıpınar ve Erden, 2010; Sidekli, 2010a; Dünder ve Akyol, 2014):

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| -Atlama (harf, hece, kelime). | -Ekleme (harf, hece, kelime), |
| - Tekrar (hece, kelime, satır), | -Ters çevirme. |
| -Telaffuz. | -Duraklama. |
| -Yanlış okuma-harf karıştırma. | -Heceleme, kekeleme. |
| -Okuyamama. | -Geri dönüşler yapma. |
| -Ses tonu-vurgu tonlama hatası. | -Ulayarak okuma. |
| -Nefes kontrolü. | |

Okuma hatalarından hangileriyle ne sıklıkla karşılaştığı konusunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Yılmaz (2006) 3. sınıf öğrencileri arasında okuma güçlüğü olan 4 öğrenci seçmiştir. Bu öğrenciler arasında en çok karşılaşılan okuma hatalarının sırasıyla yanlış okuma, tekrar ve atlama hataları olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2008) kelime tekrar tekniğinin etkisini incelemek için seçmiş olduğu 8. sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarını da tespit etmiştir. Buna göre uygulamaya maruz kalan ve okuma güçlüğü olan öğrencinin uygulamadan evvel en çok yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla atlama, yanlış okuma ve eklemedir. Uygulama sonrasında ise bu sıra yanlış okuma, atlama ve ekleme olarak değişmiştir. Bu çalışmada öğrencinin tekrar hatasına yer verilmemiştir.

Gökçe Sarıpınar ve Erden (2010) 1-5. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada öğrenciler arasında karşılaşılan okuma hataları sıklıklarının en çoktan en aza doğru sırasıyla yanlış okuma, hece atlama, hece ekleme, harf atlama şeklinde olduğunu bulmuşlardır. Ergül (2012) 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin sesli okuma hatalarından en çok hece tekrarı ve yanlış okumanın yapıldığını tespit etmiştir. Bu hataları sırasıyla kelime tekrarı, ekleme, hece atlama takip etmektedir.

Sidekli (2010a) 5. sınıf öğrencileri arasından seçtiği 8 öğrencide sesli okuma hatalarında en çok yapılanların sırasıyla tekrar, heceleme, yanlış telaffuz ve atlama olduğunu aktarmıştır. Okuma davranışı hatalarında ise en sık yapılan hataların sırasıyla başını sallama, mesafeyi ayarlayamama ve düzgün-rahat oturamama olduğunu tespit etmiştir. Sidekli (2010b) 4. sınıftaki 4. öğrenciyle yaptığı çalışmada uygulama öncesinde en sık tekrar, heceleme ve yanlış telaffuz hatalarının yapıldığını aktarmaktadır. Ateş ve Yıldız'ın (2011) 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada tekrar ve yanlış okuma hataları en çok yapılan hatalar olarak gözlemlenmiştir.

Okuma hatalarının tespiti ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında genelde ilkokuldaki öğrencilerin araştırmalara dâhil edildiği görülmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sesli okuma hataları ve okumada davranış hataları tespit edilmiştir. Ayrıca sesli okuma hataları çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ana problem cümlesini "Ortaokul öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hataları çeşitli değişkenlere anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi altında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencileri sesli okuma hatalarını ne sıklıkla yapmaktadır?

2. Ortaokul öğrencileri okuma davranışı hatalarını ne sıklıkla yapmaktadır?

3. Sesli okuma hataları (ekleme, atlama, yanlış okuma, tekrar) cinsiyete, sınıf düzeyine, karnedeki Türkçe dersi notuna, günlük kitap okuma süresine, yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama ve ilişki araştırması modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri evren hakkında karara varmada kullanılırken ilişki taramaları değişkenler arasındaki ilişkilerin tespitinde kullanılır (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kars ili merkezinde yer alan 2 ortaokuldaki 5-8. sınıflardan elde edilmiştir. Okullardan birisi kur'a yoluyla seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ardından daha fazla öğrenciye ulaşmak ve kolay veri toplayabilmek için kolay örnekleme yöntemiyle bir okul daha seçilmiştir. Çalışma grubunda toplam 157 öğrenci yer almaktadır.

Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet		5	6	7	8	Toplam
Erkek	(f)	23	15	14	16	68
	%	42,6	46,9	40,0	44,4	43,3
Kız	(f)	31	17	21	20	89
	%	57,4	53,1	60,0	55,6	56,7
Toplam	(f)	54	32	35	36	157
	%	100	100	100	100	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmada 54'ü 5. sınıf, 32'si 6. sınıf, 35'i 7. sınıf ve 36'sı 8. sınıf olmak üzere 157 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerden 68'i (%43,3) erkek ve 89'u (%56,7) kızdır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin demografik bilgileri için "Öğrenci Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu aşamada uzman görüşleri alınmış ve Kars Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından bir maddenin çıkarılması istendikten sonra forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan formda öğrencilere ait yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, geçmiş dönem karne notu, anne-babalarının eğitim düzeyleri, günlük ve yıllık okunan kitap miktarları, okumaya engel olabilecek sağlık probleminin olup olmadığı, kitap okuma sebepleri gibi bilgilere yer verilmiştir. Form 5. sınıflara uygulanarak anlaşılmayan kısım olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Öğrencilere okutulacak olan metinler ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitapları arasından seçilmiştir. Bu kitaplar Kars ili merkezinde kullanılmayan yayınevlerinden seçilmiştir. Metinlerden birisi Harf Yayıncılık'a ait Türkçe ders kitabından "Yunus Emre" parçasıyken diğeri Zambak Yayınevi'ne ait "Mutfaktakiler" hikâyesidir. Bu metinler Çetinkaya'nın (2010) okunabilirlik formülü kullanılarak öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde seçilmişlerdir. İki farklı metin kullanılmasının sebebi her öğrenciyi kendi seviyesindeki metinle değerlendirmenin gerekliliğidir. Çetinkaya'nın (2010) okunabilirlik formülüne göre "Mutfaktakiler" adlı parçanın okunabilirlik puanı

52,52 olarak hesaplanmış ve bu puanın 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. “Yunus Emre” adlı parçanın okunabilirlik puanı 36,125 olarak hesaplanmış ve 8-9. sınıflar için uygun olduğu görülmüştür. Böylece her sınıf düzeyi kendi seviyesine uygun okunabilirlik puanına sahip metin üzerinden karşılaştırılmıştır.

Veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Ocak ayında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce örnek okuma yapılarak öğrencilere hızlı veya yavaş değil, konuşur gibi okumaları gerektiği hatırlatılmıştır. Buna rağmen hızlı veya yavaş okuyan öğrencilere müdahale edilmemiştir.

Öğrencilere kamera kaydı yapılacağı, isteyen olursa kameranın yerine ses kaydının yapılacağı söylenmiştir. 7 öğrencinin isteği üzerine sadece sesleri kaydedilmiştir. Öğrencilere, çalışmaya katılmaları konusunda serbest oldukları hatırlatılarak gönüllü olanların katılması sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Hataların hesaplanması esnasında her öğrenci en az 2 kez izlenmiş/dinlenmiştir. Böylece gözden kaçmış olabilecek muhtemel hatalar azaltılmaya çalışılmıştır.

1 dakikalık okuma süresi üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Sesli okuma hataları içinde hesaplanan hatalar ekleme (harf, hece, kelime), atlama (harf, hece, kelime, satır), yanlış okuma, telaffuz hatası, ters çevirme ve tekrar (hece, kelime, satır) şeklinde sınıflandırılmıştır. Diğer hatalar ise heceleme, kalemle-parmakla takip, sallanarak okuma, mesafeyi ayarlayamama, satırı başla takip etme, mırıldanma şeklinde sınıflandırılmıştır.

Sesli okuma ve okuma davranışı hataları ve örnekleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Hata Türleri ve Örnekleri

Sesli Okuma Hataları	
Hata Türü	Örnek
Ekleme	Ötede <i>bir</i> gür sesli
Atlama	Bütün ev halkı mm
Yanlış okuma	<i>Bu</i> (bir) kaşığı
Ters çevirme	Pırıl <i>pılır</i> (pırıl pırıl)
Telaffuz hatası	<i>ajlık</i> (açlık), <i>yaaa</i> ben (ya ben), <i>soora</i> (sonra), <i>nassaklayacaklardı</i> (nasıl saklayacaklardı: burada atlama hatası olarak sayılmalıdır)
Tekrar	Öte ötede
Kelime birleştirme	<i>Tamamıyla</i> (Tam anlamıyla: burada atlama hatası olarak sayılmalıdır)
Heceleme	<i>Ço-cuk-lar</i>
Okuyamama	Öğrencinin bir kelimeyi çıkaramaması/söyleyememesidir. Bu durumda kelime öğretmen tarafından söylenir ve okunmuş olarak sayılmaz
Mırıldanma	Bulaşık <i>uuu</i> makinesi, <i>mmmmmm</i> şunlara bakın
Harfe takılma	Benim mm <i>eeeevet</i>
Duraklama hatası	Öğrenci gereğinden fazla duraklama yapmasıdır
Vurgu-tonlama hataları	Kelimelere rastgele vurgular yapılması (Mesela soru anlamının verilememesi)
Geri dönüş yapma	Öğrencinin metni okurken önceki kelimeleri veya satır başını-sonunu kontrol etmek için geriye dönmesidir. Bu dönüşte eğer kelimeler tekrar seslendirilirse tekrar hatası olarak sayılır
Ulayarak okuma	Öğrencilerin kelimeleri, ayrımı fark ettirmeyecek şekilde birleştirerek okumalarıdır
Okumada Davranış Hataları	
Hata Türü	Örnek
Kalem-parmakla takip	Satırın herhangi bir nesne veya parmakla takibidir
Sallanarak okuma	Okuma esnasında bedeninin sallanmasıdır
Mesafeyi ayarlayamama	Metne çok yakın veya uzak durmaktır

Tablo 2. Hata Türleri ve Örnekleri (devamı)

Baş ile satır takibi	Öğrencinin metni okurken gözleri yerine başını çevirmesidir
Kâğıtla oynama	Öğrencinin, metnin bulunduğu kitap veya kâğıtla oynayarak okumasıdır
Metni-Kâğıdı yan tutma	Kağıdı-kitabı çok fazla yan tutarak okumaktır
Sesli Okuma Hataları: Seslendirmeden kaynaklanan hatalardır.	
Okumada Davranış Hataları: Bedenle yapılan hatalardır.	

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiş olup ilk olarak Tablo 3'te öğrencilerin sesli okuma hatalarına ait frekanslar sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Bir Dakikalık Sesli Okumalarına Ait Hata Türlerinin Frekansları

Hata Türü	Ekleme	Atlama	Yanlış Okuma	Ters Çevirme	Yanlış Telaffuz	Tekrar Okuma
Hata Sayısı	Ö. Sayısı	Ö. Sayısı	Ö. Sayısı	Ö. Sayısı	Ö. Sayısı	Ö. Sayısı
0	51	29	53	155	127	19
1	42	33	45	2	22	14
2	31	36	23	0	6	20
3	15	17	9	0	1	25
4	6	18	15	0	0	19
5	4	13	5	0	1	13
6	3	5	1	0	0	12
7	0	1	3	0	0	10
8	1	0	1	0	0	6
9	3	3	1	0	0	4
10	0	0	0	0	0	3
11	1	1	0	0	0	3
12	0	1	0	0	0	2
13	0	0	0	0	0	2
14	0	0	0	0	0	1
17	0	0	0	0	0	1
19	0	0	0	0	0	1
22	0	0	1	0	0	1
24	0	0	0	0	0	1

Ö. Sayısı: Öğrenci Sayısı

Tablo 3'te öğrencilerin yapmış oldukları sesli hata türlerinin frekansları gösterilmiştir. Ekleme hatasını hiç yapmayan 51 öğrenci varken bu hatayı en çok tekrar eden bir öğrenci 11 kez ekleme yapmıştır. Atlama hatası olmadan okuyan öğrenci sayısı 29, yanlış okumayan 53, ters çevirme yapmayan 155, telaffuz hatası olmayan 127 ve tekrar hatasına düşmeyen 19 öğrenci vardır. Atlama hatasını en çok yapan bir öğrenciye ait frekans 12'dir. Yanlış okuma hatasına en çok düşen öğrenci 22 kez yanlış okumuştur. Ters çevirme hatasını en fazla yapan iki öğrenciye ait ters çevirme frekansı 1'dir. En çok yanlış telaffuz yapan bir öğrenci dakikada 5 kez telaffuz hatasına düşmüştür. Tekrar okumada ise en çok frekans 24 kez hata yapan bir öğrenciye aittir. Bu öğrenciyi yine 22, 19 ve 17 kez tekrar yapan birer öğrenci takip etmiştir. Tabloya bakıldığında hataların yaygınlıkları bakımından sırasıyla en çok tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma, yanlış telaffuz ve ters çevirme hatası şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Tekrar hatasına hiç düşmeyen 19 öğrenci varken en az bir kere tekrar hatasına düşen öğrenci sayısı 138'dir. En nadir rastlanan sesli okuma hatası ise ters çevirme hatasıdır. Sadece iki öğrencide rastlanan bu hatayı yapmayan öğrenci sayısı 155'tir. Hiç hata yapmadan okuyan 1 öğrenci vardır ve 5. sınıftadır.

Tablo 4'te okumada davranış hataları ile mırıldanma ve heceleme hatalarına yönelik bazı frekans bilgileri verilmiştir.

Tablo 4. Okumada Davranış Hataları ile Heceleme ve Mırıldanma Hatalarına Ait Frekans Bilgileri

Sınıf	Heceleme	Kalem- Parmakla Takip	Sallanma	Mesafe Ayarlayamama	Başla Satır Takibi	Mırıldanma
5	7	18	1	38	51	17
6	0	8	2	22	29	11
7	0	4	1	30	32	9
8	0	1	0	19	25	13
Toplam	7	31	4	109	137	50

Tablo 4'teki verilere bakıldığında heceleme hatasının sadece 5. sınıflarda 7 öğrencide olduğu görülmektedir. Kalem-parmakla takibe her düzeyde rastlanmıştır. Bu hataya 18 öğrenci ile en çok 5. sınıflarda rastlanmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe bu hatayı yapan öğrenci sayısının azaldığı görülmektedir. Sallanarak okumaya sadece 8. sınıflarda rastlanmamıştır. Sallanarak okuyan toplam 4 öğrenci vardır. Kitaba-kâğıda uygun mesafede duramama sorunu ise oldukça yaygındır. Öğrencilerin çoğu metne oldukça yakın durmaktadır. Öğrencilerin 109'unda mesafeyi ayarlayamama hatasının olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 3'ü hariç hepsinin başı çevirerek satır takibi yaptıkları tespit edilmiştir. Buradan, metne yakın duranların aynı zamanda baş ile satır takibi hatası yaptıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca kalem-parmakla takip eden öğrencilerin 2'si hariç hepsinde baş ile satır takip etme hatası da görülmüştür. Baş ile satır takibi hatası öğrencilerin en çok yaptıkları okuma davranışı hatasıdır. Toplam 137 öğrenci başla satır takibi yapmıştır. Bu hatayı da mesafeyi iyi ayarlayamama hatası takip etmektedir. Okuma esnasında kelimeyi çıkaramadığı için "hmm" veya "ıı" şeklinde mırıldayan öğrenci sayısı da tüm grubun yaklaşık 1/3'üne denk gelmektedir. Genel olarak bakıldığında bu hatalardan en çok rastlananlar sırasıyla baş ile satır takibi, mesafeyi ayarlayamama, mırıldanma, kalem-parmakla takip, heceleme, sallanmadır. 8. sınıflarda 7 öğrencinin isteği ile kamera kaydı yerine ses kaydı yapıldığı için bu öğrencilerin kalem-parmakla takip, sallanma, mesafe ayarlayamama ve başla satır takibi hataları tespit edilememiştir.

Tablo 5'te sesli okuma hatalarının cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Sesli Okuma Hatalarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	Ekleme	Atlama	Yanlış Okuma	Ters Çevirme	Yanlış Telaffuz	Tekrar	Toplam Ortalama
5	Erkek	2,17	2,7	2,7	0	0,4	5,7	13,7
	Kız	1,5	2,2	1,5	,03	0,2	3,9	9,3
	Ortalama	1,8	2,4	2,1	,02	0,3	4,7	11,2
6	Erkek	1,8	2,6	1,7	0	,3	4	10,4
	Kız	1,8	2	1,9	0	,5	4	10,2
	Ortalama	1,8	2,3	1,8	0	,4	4	10,3
7	Erkek	1,3	2,6	1	0	,7	5,3	10,9
	Kız	1,9	2,3	1,8	0	,2	5,6	11,7
	Ortalama	1,6	2,4	1,5	0	,4	5,5	11,4
8	Erkek	1,4	3,4	1,8	,06	,06	3,4	10,2
	Kız	1,3	1,8	1	0	0	4	8
	Ortalama	1,3	2,5	1,4	,03	,03	3,7	9
Toplam	Erkek	1,7	2,9	1,9	,01	,36	4,7	11,6
	Kız	1,6	2,1	1,6	,01	,2	4,3	9,7
	Ortalama	1,6	2,4	1,7	,01	,26	4,5	10,5

Tablo 5'te sesli okuma hatalarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımları ve ilgili hataların frekansları verilmiştir. Ekleme hatasında erkekler ortalama 1,7, kızlar 1,6 hata yapmışlardır. 157 öğrencinin ekleme hatası ortalaması ise 1,6'dır. Atlama hatasında erkekler ortalama 2,9, kızlar 2,1 hataya sahiptir. Genel ortalama 2,4'tür. Yanlış okuma hatasında erkekler 1,9, kızlar 1,6, bütün öğrencilerse 1,7 ortalamaya sahiptirler. Ters çevirme ve telaffuz hatalarına oldukça az rastlanmıştır. Tekrar okuma ise en çok göze çarpan hatadır. Erkeklerde tekrar okuma hatası ortalaması 4,7, kızlarda 4,3, genel ortalama 4,5'tir. Bütün hatalara ortak olarak bakıldığında erkeklerin 11,6, kızların 9,7 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bütün öğrenciler ortalama 10,5 hata yapmışlardır. Erkek öğrenciler ters çevirme hatası dışında bütün hatalarda kızlardan daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Ortalamalara göre en çok yapılan sesli okuma hataları sırasıyla tekrar, atlama, yanlış okuma, ekleme, yanlış telaffuz, ters çevirme hatasıdır.

Ekleme, atlama, tekrar ve yanlış okuma hatalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bir yılda okunan kitap sayısı ve günlük kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ekleme, Atlama, Tekrar ve Yanlış Okuma Hatalarına İlişkin Analiz Sonuçları Tablosu

Hata Türleri	Bağımsız Değişken	Bağımsız Değişkenin Alt Seviyeleri	Yapılan Analiz	Sonuç
Ekleme	Cinsiyet	Erkek-Kız	Bağımsız G. T. Testi	p>.05
Ekleme	Sınıf Düzeyi	5-6-7-8	Tek Yönlü ANOVA	p>.05
Ekleme	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	0-5 / 6-20 / 21+	Kruskal Wallis H	p>.05
Ekleme	Günlük Kitap Okuma Süresi	0-30 dk / 31-60 dk /60+ dk	Tek Yönlü ANOVA	p>.05
Atlama	Cinsiyet	Erkek-Kız	Bağımsız G. T. Testi	p<.05*
Atlama	Sınıf Düzeyi	5-6-7-8	Tek Yönlü ANOVA	p>.05
Atlama	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	0-5 / 6-20 / 21+	Kruskal Wallis H	p>.05
Atlama	Günlük Kitap Okuma Süresi	0-30 dk / 31-60 dk /60+ dk	Tek Yönlü ANOVA	p>.05
Y. Okuma	Cinsiyet	Erkek-Kız	Bağımsız G. T. Testi	p>.05
Y. Okuma	Sınıf Düzeyi	5-6-7-8	Tek Yönlü ANOVA	p>.05
Y. Okuma	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	0-5 / 6-20 / 21+	Kruskal Wallis H	p>.05
Y. Okuma	Günlük Kitap Okuma Süresi	0-30 dk / 31-60 dk /60+ dk	Tek Yönlü ANOVA	p>.05
Tekrar	Cinsiyet	Erkek-Kız	Bağımsız G. T. Testi	p>.05
Tekrar	Sınıf Düzeyi	5-6-7-8	Kruskal Wallis H	p>.05
Tekrar	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	0-5 / 6-20 / 21+	Kruskal Wallis H	p>.05
Tekrar	Günlük Kitap Okuma Süresi	0-30 dk / 31-60 dk /60+ dk	Tek Yönlü ANOVA	p>.05

* Anlamlı farklılık.

Y. Okuma: Yanlış Okuma

Tablo 6'da da görüldüğü üzere ekleme, atlama, yanlış okuma ve tekrar hataları cinsiyet, sınıf düzeyi, bir yılda okunan kitap sayısı ve günlük kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tek anlamlı farklılığın atlama hatasında cinsiyete göre olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'de atlama hatasının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Atlama Hatasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	M	Ss	sd	t	p
Erkek	68	2,86	2,27	155	2,248	,026*
Kız	89	2,07	2,10			

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyete göre atlama hatalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin ortalamalarının ($M=2,86$, $Ss=2,27$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($M=2,07$, $Ss=2,07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olduğu ($t_{(155)}=2,248$, $p<.05$) yani erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı ölçüde daha çok atlama hatası yaptıkları ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sesli okuma hatalarından ekleme, atlama, yanlış okuma, tekrar hataları cinsiyete, sınıf düzeyine, karnedeki Türkçe dersi notuna, günlük kitap okuma süresine ve yıllık okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmıştır. Ancak sadece cinsiyete göre atlama hatası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Buna göre kızlar erkeklerden anlamlı ölçüde daha az atlama hatası yapmıştır.

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin sesli okuma hataları bakımından birbirlerinden oldukça uzak performanslar sergilediklerini göstermektedir. 1 dakikalık sesli okuma esnasında hiç hata yapmayan öğrenciler olduğu gibi 51 kez okuma hatası yapan öğrenci de bulunmaktadır. 157 öğrencinin ortalamasına bakıldığında her öğrenci ortalama 10,5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hatalarından ortalama olarak sırasıyla en çok tekrar (4,5), atlama (2,4) ve yanlış okuma (1,7) hatalarını yaptıkları görülmüştür. Buna karşılık en az yapılan sesli okuma hataları ise ortalama olarak sırasıyla ters çevirme (,01), yanlış telaffuz (,26) ve ekleme (1,63) hatasıdır. Ancak bu sıralama, hatalara rastlanan öğrencilerin yaygınlığı bakımından yapıldığında en çok karşılaşılan hatalar sırasıyla tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma, yanlış telaffuz ve ters çevirme olmaktadır. Ekleme hatasının ortalaması yanlış okumadan azdır ancak ekleme hatasını yapan öğrenci sayısı yanlış okumadakinden daha fazladır.

Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalardan bazıları ile örtüşürken bazılarıyla farklılık göstermektedir. Acat (1996) 4. sınıflarda 200 kişilik öğrenci grubunda 173 öğrencinin tekrar okuma yaptığını söylemektedir. Akyol ve Temur (2006) 3. sınıflarla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin en çok düzeltme, tekrar ve ekleme hatalarını yaptıklarını tespit etmişlerdir. Yılmaz (2008) uygulama yaptığı 8. sınıf öğrencisinin uygulamadan evvel en çok atlama hatası, uygulamadan sonra en çok yanlış okuma hatası yaptığını bildirmektedir.

Bunların dışındaki bazı çalışmalarda da en sık yapılan hataların farklı sıralamalarda oldukları görülmektedir (bkz. Sidekli; 2010a; Sidekli, 2010b; Ateş ve Yıldız; 2011; Ergül, 2012; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012). Buradan yola çıkarak sesli okuma hatalarında belirgin bir hatanın öne çıkmadığı, hataların sıklıklarının farklı seviyelerde olduğu söylenebilir. Ancak buradaki hata hesaplamalarının genelde ilkökul düzeyindeki öğrencilerden elde edildiği ve bazı çalışmalarda çok az öğrenci olduğu unutulmamalıdır.

Öğrenciler okumada davranış hatalarını da oldukça sık yapmaktadırlar. Bu da okurken nasıl okunması gerektiğini, oturmanın, metni okurken nelerden kaçınılması gerektiğinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Okumada davranış hataları ile mırıldanma, heceleme hatalarına rastlanma sıklıkları en çoktan en aza doğru başla satır takibi, mesafe ayarlayamama, mırıldanma, kalem-parmakla takip, heceleme, sallanmadır.

Okumada ideal olan gözle takip etmek, gözle okumaktır. Öğrencilerde bu kazanımın henüz edinilmediği görülmüştür. Öğrenciler okuma esnasında başlarını satırın başından sonuna kadar çevirmektedirler. Bunun sebebi yakından okuma alışkanlığı olabilir. Çalışmamızda metne yakın duran öğrencilerin 3 tanesi haricinde hepsinin başla satır takibi yaptığı görülmüştür. Yalçın (2006) okurken metinle gözler arasında 30-40 santimlik bir mesafe olması gerektiğini aktarır. Öğrencilerin birçoğunun metne oldukça yakın bir mesafeden baktıkları tespit edilmiştir. Öğrenci Bilgi Formu'nda öğrencilere

okumalarına engel olabilecek sağlık problemlerinin olup olmadığı sorulmuştur. “Var” şikkını işaretleyen öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla öğrencilerden alınan bilgilere göre okumalarına engel olabilecek bir sağlık problemlerinin olmadığı göz önüne alındığında öğrencilerin metne yakın durmalarının sebebinin, gereken mesafeyi ayarlamayı bilmedikleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Metne yakın durma hatası başla satır takibi hatasını beraberinde getirmektedir. Mesafe ayarlayamama ve başla satır takip etme hataları oldukça yaygındır.

Kelime birleştirme, duraklama, vurgu-tonlama, kâğıtla oynama, harfe takılma, geri dönüş yapma, okuyamama, metni-kâğıdı yan tutma, ulayarak okuma hataları bu çalışmada tek tek sayılmamıştır. Ancak gözlemlere dayanarak bu hatalardan geri dönüş yapma, harfe takılma, vurgu-tonlama ve duraklama hatalarının kelime birleştirme, okuyamama, metni-kâğıdı yan tutma ve kâğıtla oynamaya göre daha sık gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrenciler sesli okuma hataları ve okuma davranışı hataları bakımından değerlendirildiğinde çok iyi okuyan, belli becerileri kazanmış öğrencilerin olduğu görülmektedir ancak neredeyse her hatayı yapan öğrenciler de vardır. Çok fazla ve çeşitli türlerde okuma hatası bulunan öğrenci sayısı oldukça ciddi boyutlardadır. Bazı öğrencilerin neredeyse okumayı becerememesi endişe verici bir durumdur.

ÖNERİLER

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin ortaokulda bile çok fazla olduğu görülmektedir. Okuması zayıf olan öğrencilere yönelik etkili çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Her ne kadar sınıflarda okuma saatleri yapılsa da bu etkinliğin ne kadar verimli olduğu tartışmaya açıktır. Okuma saatlerinde sesli okuma becerisi zayıf kalmış öğrencilere tekrarlı okuma, koro okuma gibi yöntemlerle yardımcı olunabilir. Böylece bir dönem içerisinde sesli okuma becerisi bakımından ciddi bir yol kat edilebilir. Literatürde bu tür destekleyici eğitimlerle öğrencilerin göreceli olarak kısa bir sürede ciddi bir ilerleme sağladıkları belirtilmektedir (bkz: Yılmaz, 2009; Kaman, 2012; Akyol ve Baştuğ, 2015). Belli seviyeye gelemeyen öğrencilerin destekleyici eğitimler aracılığıyla diğer arkadaşlarına yetiştirilmesi gerekmektedir. Aynı sınıf içerisinde bulunan öğrenciler arasında sesli okuma becerisi bakımından büyük farklar ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler arasında ortaya çıkan bu fark zamanla artmaktadır.

Okuma hataları ile ilgili yapılan çalışmaların genelde ilkökul düzeyinde kaldığı görülmektedir. Hâlbuki ortaokul düzeyinde de ilkökul ile benzer sorunlara rastlanmaktadır. Dolayısıyla 5-8. sınıflarda okuma hatası konusuna eğilmek gerekmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere 5-8. sınıf düzeyinde okuma hatası ile ilgili önemli problemler vardır. Lisede edebî konuları öğrenecek olan öğrencilerin hâlâ okuma hatası engelini aşamamış olması düşündürücüdür. Ortaokul öğrencilerinin de okuma hatalarına yönelik çalışmaların artırılması, hangi hata türüne ne sıklıkla rastlandığının tespit edilmesi ve bu hataların giderilmesi önemli bir konudur.

Sesli okuma hatalarının yaygınlığından dolayı öğretmenlere bu tür hataların tespiti ve giderilmesine ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca lisans düzeyinde okuma becerisi derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan kitaplara bakıldığında okuma becerisinin türleri, teorileri vb. konuların yer aldığı ancak sesli okuma hatalarının nasıl tespit edileceği, bu hataları gidermek için ne tür uygulamaların yapılacağı pek açıklanmamaktadır. Bundan dolayı hem lisans düzeyindeki derslerde okuma hatalarının tespiti ve giderilmesi konusunda uygulamalar yapılmalı hem de öğretmenlere yardımcı olacak kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.

Akıcı okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde kalan öğrencilere destekleyici eğitimlerin yapılması da bu çalışmanın önerileri arasındadır. Özellikle okullarda düzenlenen hafta sonu

kurslarında ve yazın gönüllü öğretmenler aracılığıyla verilebilecek kurslarla bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin iyileştirilmesi sağlanabilir.

Araştırmacıların ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin tespitine yönelik çalışmaları artırmaları gerekmektedir. Akıcı okuma çalışmaları genel olarak 2-5. sınıf seviyesinde yapılmaktadır. Ancak ortaokul öğrencilerinde de büyük sorunların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla akıcı okuma becerisine yönelik geniş çaplı tarama çalışmalarının yapılması ve ne kadar öğrencinin endişe düzeyinde olduğunun tespit edilmesi ileride yapılabilecek en önemli araştırmalardır. Böylece sorunun yaygınlığı tespit edilerek gereken tedbirler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 10(29), s.259-274.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), s.125-141.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). *Put reading first, kindergarten through grade 3: the research building blocks for teaching children to read*, Erişim Tarihi:13.10.2016, <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), s.227-244.
- Bay, Y. (2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yöntemlere göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, s. 23-38.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), s.778-789.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39(171), s. 361-377.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), s. 2033-2057.
- Gökçe Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği, *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), s. 56-66.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı El Kitabı Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim*, 191, s.7-23.

- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K. ve Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: a latent variable study of first-grade readers, *Scientific Studies Of Reading*, 15(4), s. 338-362.
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Erişim Tarihi: 13.10.2016, <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri:1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers, *The Journal Of Educational Research*, 87(3), s.158-165.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between dibels, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), s.546-567.
- Sidekli, S. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010b). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim okullarındaki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim*, 182, s.19-41.