

Almanya'da Türk Kökenli Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerilerinin Gelişiminde Kelime Tekrar Yönteminin Etkisi

Sakinur OKUYAN

Doktora Öğrencisi, International Burch University, sakinur.okuyan@stu.ibu.edu.ba, ORCID: 0009-0007-2352-5650

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN

International Black Sea University, marslan@ibsu.edu.ge, ORCID: 0000-0002-2273-3251

Öz

Göçler sayesinde insanlar, farklı dil ve kültürlerle sahip bireylerle iletişim kurmaya başlamışlardır. Bu iletişim zamanla gelişip hızlandıkça, göçler kalıcı olmaya başlamıştır. İnsanların göç ettikleri ülkelerde, dil ve bunun yanında kültür çeşitliliği artmış, farklı kültürlerden ve dillerden gelen insanlar evlilikler yoluyla bir araya gelerek çok dilli nesiller yetiştirmişlerdir. Almanya'da Türk kökenli öğrencilerin Türkçe sesli okumalarında kelime tekrar yönteminin etkisi ne düzeydedir? olarak belirlenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerdeki Türkçe sesli okuma değişimleri gözlemlenmiştir. Bu ana problem etrafında öğrencilerin Türkçe sesli okuma esnasında ne tür hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Kelime tekrar yöntemiyle hataların azaltılması ve sesli okuma sürelerinin kısalmadığı gözlemlenmek istenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada gözlem formu kullanılmıştır. Bu formda hataların türleri tespit edilmiştir. Veriler Balıkçı metni ve Başarılı Adam metinleri kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilere belirlenen metin Balıkçı üç kez okutturulmuştur. Sonuç olarak kelime tekrar yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin Türkçe sesli okumada yaptıkları hatalar azalmış ve sesli okuma süreleri de buna paralel olarak kısalmıştır.

Anahtar kelimeler: Çift dillilik, Türkçe okuma, kelime tekrar

The Effect of Word Repetition Method on the Development of Turkish Reading Skills of Students of Turkish Origin in Germany

Abstract

With migrations, people began to communicate with individuals with different languages and cultures. As this communication developed and accelerated over time, migrations began to become permanent. In the countries to which people immigrated, language and cultural diversity increased, and people from different cultures and languages came together through marriages and raised multilingual generations. What is the effect of the word repetition method on the Turkish oral reading of students of Turkish origin in Germany? was determined as . As a result, changes in Turkish oral reading in students were observed. Around this main problem, it has been determined what kind of mistakes students make while reading aloud in Turkish. It was aimed to reduce errors by using the word repetition method and to observe whether oral reading times were shortened. A mixed method was used in the research, where qualitative and quantitative methods were applied together. An observation form was used in the research. In this form, the types of errors were determined. Data were collected using the Fisherman text and the Successful Man texts. The students were made to read the determined text Balıkçı three times. As a result, with the use of the word repetition method, the mistakes made by the students while reading aloud in Turkish decreased and the time of reading aloud decreased accordingly.

Keywords: Bilingualism, Turkish reading, word repetition

Giriş

Yakın geçmişteki insan iletişimi, çeşitli sebeplerden kaynaklanmıştır. En büyük zorluklar savaşlardan doğmuştur. Bunun nedeni savaş dönemlerinde ekonomik gereksinimlerinin karşılanamamasıdır. Böylece bu durum, göçe sebep olmuştur. “1960’larda Almanya ve Fransa olmak üzere Cezayir, Fas, İtalya, Yunanistan, Türkiye vb. ülkelerden işçi göçü gerçekleşmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) aracılığı ile 1961’de Federal Almanya ile iş gücü anlaşmaları yapılmış ve milyonlarca kişi çalışmak üzere Avrupa ülkelerine gönderilmiştir” (Adıgüzel vd., 2016, s. 65).

Göçler sayesinde insanlar, farklı dil ve kültürlerle sahip bireylerle iletişim kurmaya başlamışlardır. Bu iletişim zamanla gelişip hızlandıkça, göçler kalıcı olmaya başlamıştır. İnsanların göç ettikleri ülkelerde, dil ve bunun yanında kültür çeşitliliği artmış, farklı kültürlerden ve dillerden gelen insanlar evlilikler yoluyla bir araya gelerek çok dilli nesiller yetiştirmişlerdir. “Farklı etnik kökenli grupların farklı dillerle bir arada yaşam sürdürmeleri iki veya çok dillilik (bi-multilingualism) ve iki veya çok kültürlülük (bi-multiculturalism) kavramlarını ve farklı alanlardan bilim insanlarının bu kavramlara olan ilgilerini de beraberinde getirmiştir” (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 185).

Almanya’da özellikle çift dilli nüfus oldukça yaygındır. Baker (1988) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, çift dilli bireylerin her iki dili de anlamada ve kullanmada yeterli olabilmesi gerekmektedir. Bu kişilerde her dil, ayrı ayrı düşünülmemelidir. Almanya’da büyüyen çocuklar, Türkçe derslerine katılmadıklarında, okuma ve yazma becerilerinin Almanca dilinde geliştiği için Türkçe okuma ve yazma becerilerinde eksiklikler yaşanabilmektedir. Bu durum, özellikle Almanya’da yaşayan üçüncü nesil Türklerde belirginleşmektedir. Üçüncü nesilde, Türkçe başlayan cümlelerin Almanca ile tamamlanması yaygın bir dilsel özellik olarak gözlemlenmektedir.

Göktuna ve Yaylacı (2012) bu durumu *dilsel değiştirim* olarak tanımlar ve bu durumun, dilsel boşluklarla ilgili olduğunu belirtir. Bu boşluklar, kişinin yetersizlik duygusuyla, daha iyi bildiği dile ait kelimelerle doldurulmaktadır. Araştırmalar, bu neslin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Adıgüzel, 2016; Arslan ve Okuyan, 2022). “İlkokulda okuma becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilememesi, öğrencilerin üst

sınıflarda da okuma problemleri ile karşılaşmalarına ve diğer öğrenme güçlükleri ile başa çıkmakta zorlanmalarına neden olabilir” (Uyar ve Ateş; 2011, s. 75).

Uyar ve Ateş (2011) tarafından yapılan bu araştırmada, sesli okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin, bu yetenekleri daha düşük olan öğrencilere göre ana dil kullanımı ve anlama oranlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, sesli okuma becerisinin öğrencilerin anlama yetilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sesli okuma etkinliklerinin öğrencilerle düzenli olarak yapılması hem okuma hem de anlama becerilerinin gelişmesini desteklemektedir.

Almanya’da Türk kökenli öğrencilerin Türkçe sesli okumalarında kelime tekrar yönteminin etkisi ne düzeydedir? olarak belirlenmiştir. Bu ana problem etrafında öğrencilerin Türkçe sesli okuma esnasında ne tür hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hataların neler olduğu tespit edilmiştir. Kelime tekrar yöntemiyle hataların azaltılması ve sesli okuma sürelerinin kısalıp kısalmadığı gözlemlenmek istenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerdeki Türkçe sesli okuma değişimleri gözlemlenmiştir.

Okuma kelimelerin yan yana gelerek oluşturmuş oldukları bütünü görüp algılama ve idrak ederek anlamlandırmasıdır. “Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve cümlelerden oluşur. Cümleleri seslendirmek, ona anlam kazandırmak ve yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri dile getirmektir” (TDK, 2018). Okuma, metindeki sembolleri görme, tanıma, ilişkilendirme ve anlamlandırma etkinliğidir (Güleryüz, 2000). “Okuma çok boyutlu dilsel ve bilişsel zorlukları içeren karmaşık bir süreçtir. İyi bir okur olmada metni çok fazla çaba göstermeden, hızlı, doğru ve ifadeli bir şekilde okuyabilme önemli bir rol oynamaktadır” (Kodan, 2015, s. 49).

Okuma sırasında, bireyden ses tonunu, vurguları ve tonlamaları doğru bir şekilde kullanarak okuması istenebilir. Okuma tamamlandıktan sonra ise, kişiden okuduğu metni kısaca özetlemesi istenebilir. Ayrıca, okunan metin üzerinde değerlendirme ve yorum yapılabilir. Eğer kelime bilgisi yeterince gelişmemişse, okuma zorlukları ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilir. “Çocuk okumadan kaçma, okurken kelime, hece, satır atlama, aynı kelimeyi tekrar okuma, yazılanın yerine

başka bir kelime okuma, sesleri karıştırma, yavaş okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlayamama gibi güçlükler yaşamaktadır” (Daly, vd., 2005, s. 109).

1961 yılında Türkiye Cumhuriyeti ve Federal Almanya arasında işçi alımı anlaşmasıyla birlikte Türkiye’den Almanya’ya işçi göçü başlamıştır. Türkler 60’lı yılların başında Almanya’ya gitmeye başlamıştır. “İşçi göçünün başlamasından sonra aradan geçen kırk yıllık sürenin sonunda Almanya’da yaşayan Türklerin sayısı, 2,05 milyona ulaşarak ülkedeki toplam yabancıların %28’ine ulaştı” (BBfA, 2000, s. 7).

II. Dünya savaşıdan sonra Almanya acil işgücünün karşılanması adına adınlar atarak gelişen sanayide çalışması adına istihdam alanı oluşturdu. Yüksek maaş ve kaliteli yaşam sunan Almanya hükümeti 1950’li yıllarda işsizlik problemi yaşayan Türkleri kendisine çekti. Türkiye’deki sosyal ve ekonomik yaşam Türklerin 1960’lı yıllarda Almanya’ya göçünü hızlandırdı. 1973 yılında yaşanan petrol problemleri Türk işçilerin gelişini durdursa da tamamen bitmesine neden olamamıştır. Almanya’ya yerleşen Türkler aile birleşimi ile yeni bir hayat kurarak Alman vatandaşlığı almıştır. 1983 yılında çıkarılan CDU *Geri Dönüşü Teşvik Yasası* Türklerin Almanya’dan gitmesinin yerine daha da artarak ve katlanarak devam etmiştir.

Okuma yöntemlerinden sesli okuma hem görsel hem de işitsel duyuları devreye sokar. Bu, sessiz okumaya göre farklı ek olarak kulakları da anlamaya destekçi bir işlevi üstlendirir. Okuma, genellikle iki şekilde sınıflandırılmaktadır: sesli ve sessiz okuma. Sesli okuma, görsel olarak algılanan ve zihinde işlenen kelimelerin, konuşma organları kullanılarak ifade edilmesi olarak tanımlanırken, sessiz okuma sesli organları kullanmadan, yalnızca gözle yapılan bir okuma türüdür (Kavcar vd., 1995). “Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının anlam özelliklerine ve diğer özelliklere göre konuşma organları tarafından seslendirilmesidir” (Özbay, 2009, s. 29).

Yazı okuma süreci, yazıyı görmek, harfleri seslendirmek ve bu harflerden meydana gelen kelimelerin anlamını kavramaktan oluşur. Göz, yazıyı algılayıp tanımayı sağlar, dil, dudak ve dişler kelimeleri seslendirir ve bu sesler kulakla işitilip belleğe aktarılır (Güneş, 2000). Özellikle ilkökul seviyesindeki öğrenciler için sesli okuma uygulaması önemlidir, çünkü bu yöntem öğretim

ve öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. “Öğretmen, ilk okuma sürecinde öğrencilerin okuma düzeylerini sesli okumalarına bakarak belirleyebilir. Öğrencilerin bazı yanlış okuma davranışları sesli okuma yoluyla kontrol edilebilir. Sesli okumaya ilköğretimin ilk sınıflarında (1, 2 ve 3. sınıf) daha fazla önem verilmelidir” (Çiftçi, 2001, s. 73).

Sesli okuma becerisinin kazanılması, kelimelerdeki ses farkındalığı ve harf ile ses arasındaki ilişki gibi iki temel unsurun paralel bir şekilde gelişmesine bağlıdır. Bu iki bilginin birlikte öğrenilmesi ise kelimelerin doğru ve bağımsız bir şekilde telaffuz edilebilmesi için önemlidir (Share ve Stanovich, 1995; akt.: Jenkins, 2000). Öğrenciler böylece sesli okuma yaparken aslında dört beceriyi de kullanmış olurlar. “Zihin gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanlarının başında okuma gelir. Çünkü ilk kullanılan öğrenme becerisi olan dinlemeden sonra okuma, en önemli bilgi edinme, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir” (Karatay, 2013, s. 23).

Türkiye dışında yaşayan yaklaşık 6,5 milyon Türk'ün büyük bir kısmı, yani yaklaşık 5,5 milyon kişi, Batı Avrupa ülkelerinde yaşamaktadır (Dışişleri Bakanlığı, 2020). Türkiye'den Avrupa'ya yönelik işçi göçü, 1961'lerde imzalanan *İşgücü Alımı Anlaşması* sonrası Türkiye ile Almanya arasında Almanya'ya doğru göç yoğunlaşmıştır. 1961 yılında imzalanan anlaşmanın ardından, Almanya'da ikamet eden Türk nüfusu ilk başta yalnızca 6.800 kişi civarındayken, giderek bu sayı 3 milyonu geçmiştir (Bekâr, 2013). Almanya'da yaşayan Türk nüfusunda üçüncü ve dördüncü kuşaklara ulaşılmıştır. İlk nesillere nazaran bu en son nesiller Almanya'da doğmuş ve ülkenin yerel eğitimlerinde ders görmekte-dirler. Bu nesiller ana dillerini ailesi içerisinde ya da okullarda öğrenmeye çalışmaktadırlar. Almanya'da Türkiye'den uzakta büyümekte olan bu neslin Türkçe ve Türk kültürü eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'den Türk öğretmenler görevlendirilmektedir. Böylece çocuklar ana dillerini seçmeli ders olarak görmekte-dirler.

Ancak bazı sebeplerden dolayı derslerin verimi düşmüştür. Örneğin; ailelerin kendi aralarında Almanca konuşmaları ve Türkçe pratik yapma alanının kısıtlanması, Türkçe'nin akademik olarak çocukların işine yaramayacak olması ve Türkçe dersinin seçmeli ders olup ana derslerden sonra verilmesi. Bazı araştırmalara göre, iki dillilik, bireylerin akademik başarıları ve yabancı dil öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunan bir faktördür. Ayrıca, ana dilin öğrenilmesi de bireylerin temel haklarından biri olarak kabul edilmektedir.

Türkçe ve Almanca, farklı dil ailelerine ait dillerdir ve bu nedenle birbirlerinden yapısal açıdan farklılık gösterirler. Dünyadaki dillerin tipolojik sınıflandırılmasının öncüsü olarak kabul edilen Schlegel, 1808 yılında tüm dilleri iki ana kategoriye ayırmıştır: eklemeli/bükümsüz ve eklemesiz/bükümlü diller. Zamanla bu sınıflandırmaya üçüncü bir grup da eklenmiştir.

Almanca ve Türkçe, dilsel kökenleri açısından birbirinden farklı olsalar da her ikisi de Avrupa ve Orta Asya'nın kültürel mirasında önemli bir yer tutar. Türkçe ise Altay dil ailesine aitken, Almanca, Hint-Avrupa dil ailesine bağlıdır. Her iki dil de edebiyat, akademik çalışmalar, ticaret ve günlük hayattaki iletişim gibi pek çok alanda geniş bir kullanıma sahiptir (Comrie, 2009).

Almanca ve Türkçe'nin dilbilgisi yapıları arasında belirgin farklar ve bazı benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin, Türkçede eril, dişil ve nötr (üç cinsiyet) bulunmasına rağmen, bu kavram Almancada daha belirgindir ve cinsiyetlere göre isimlerin ve belirli zamirlerin çekim şekillerinde değişiklikler meydana gelir. “Almancanın, cümle yapısı ve kelime sırası açısından daha katı bir yapıya sahip olduğu gözlemlenir. Türkçe ise cümle içindeki kelime sırası daha esnek bir yapıya sahiptir, bu da dilin ifade gücünü artırır” (Kabak ve Göksel, 2004, s. 76).

Sesli okumada yapılan hataların sebepleri oldukça karmaşık olup, çeşitli faktörlere dayalı olabilir. Dilbilimsel bağlamda, bu hataların bir kısmı, öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının düzeyleriyle bağlantılıdır. Örnek olarak, bazı öğrenciler bazı sesleri ayırt etmekte veya o sesleri doğru telaffuz etmekte güçlük yaşayabilir (Brady, 1997). Bunun yanı sıra, psikolojik etmenler de sesli okumada yapılan hataların sebepleri arasında yer almaktadır. Özgüven yetersizliği veya okuma kaygısı gibi duygusal durumlar, öğrencilerin sesli okumalarını olumsuz yönde etkileyebilir (Toste vd., 2010). Bunun yanı sıra, bilişsel faktörler de sesli okuma hatalarına yol açabilir; örneğin, dikkat eksikliği veya işitsel dikkat dağınıcı unsurlar, bu hataların meydana gelmesine katkıda bulunabilir.

Tablo 1. *Türkçe ve Almanca Temel Farklılıklar*

Türkçe	Almanca
Dil bilgisel olarak cinsiyet bulunmaz.	Dil bilgisel olarak cinsiyet bulunur.
Ekleme dildir.	Büklümlü dildir.
Kök ve gövde değişmez.	Kök ve gövde değişebilir.
Ekler kelimenin sonuna gelir.	Ekler kelimeye ön-iç-son olarak gelir.
Bir tür çoğul eki vardır.	Dokuz farklı çoğul eki vardır.
Önadlar çekimlenmez.	Önadlar çekimlenir.
Alfabe 29 harf vardır.	Alfabe 26 harf vardır.
8 ünlü ve 21 ünsüz harf vardır.	5 ünlü ve 21 ünsüz harf vardır.

Bu başlık altında belirtilmiş olan Almanya’da üçüncü veya dördüncü nesil olma, Türkçe derslerine verilen önem ve Almanca Türkçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklar öğrencilerin Türkçe sesli okumaları üzerinde etkisini göstermektedirler.

Okumada zorlanan öğrencilere yönelik kullanılan tekniklerden biri, öğrencilerin yaptığı hataları düzeltmeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, öğrencilere bir metin verilir ve metindeki hatalarına odaklanarak tekrar okumaları sağlanır. Kelime tekrarı yöntemiyle, öğrencilere kelimeler birkaç kez okutulur. Öğretmen, öğrencilerin yanlış okudukları kelimeleri not alır ve ardından öğrencilere bu hataları göstermeye çalışır. Öğretmen, kelimenin doğru okunuşunu öğrencilere sesli bir şekilde aktarır ve öğrenci doğru okuduğunda, kelime üzerine yapılan düzeltme tamamlanmış olur.

Öğrencilere, kelimeleri doğru okumaları için 5 saniyelik bir süre tanınır. Yanlış okunan kelimeler masada bırakılır ve tekrar okutulur. Bu işlem, tüm hatalı kelimeler düzeltilene kadar devam eder (Rosenberg, 1986). “Öğrenci art arda gelen iki kart üzerinde hata yapmayıncaya kadar kelime tekrar işlemlerine devam edilir. Kelime tekrar tekniği, atlama, yanlış okuma, telaffuz, tekrar ve duraklama hatalarının düzeltilmesinde etkili bir tekniktir” (Jenkins ve Larson, 1979, s. 239). Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar, okuma hatalarını düzeltmede etkili bir yöntem olarak kelime tekrarını önermektedir (Perkins, 1988; Chafouleas, 2004).

Jenkins ve Larson (1979) tarafından yapılan bir çalışmada, 13 ve 14 yaşlarındaki beş öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin ortak problemi okuma güçlüğüdür. Araştırmacılar, bu öğrencilere okuma hatalarını düzeltmek için beş farklı tekniği sırasıyla uygulamış ve her bir tekniği 7 gün boyunca kullanmışlardır. Sonuçlar, kelime tekrar tekniğinin diğer tekniklere kıyasla en başarılı yöntem olduğunu göstermiştir. Benzer bir çalışma, Rosenberg (1986) tarafından yapılmış olup, 12 ile 14 yaşları arasındaki dört öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada sadece üç düzeltme tekniği uygulanmıştır: fonetik tekrar, kelime tekrar ve kelime sağlama. Sonuçlar, en verimli yöntemin yine kelime tekrar tekniği olduğunu ortaya koymuştur.

3. Yöntem

3.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak karma araştırma deseni uygulanmıştır. Patton'a (2014) göre karma araştırma desenleri, deneysel yöntemler, nicel veriler, tümden gelimci yaklaşımlar ve istatistiksel analizleri kapsamaktadır. “Gözlem, araştırılan bilgilerin insan, doğa ya da toplum gibi belirlenmiş hedefler çerçevesinde veri toplama süreci olarak ifade edilmektedir” (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın deseni ise durum çalışmasıdır. “Durum çalışması araştırma yapan kişiyi belirlenmiş durum ya da olaya yoğunlaştırarak araştırmacıya konuyu kısa sürede açıklayabilme imkânı sunar” (Çepni, 2007, s. 44).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Almanya'da yaşayan ve ana dili olarak Türkçe öğrenen Türk ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Fakat, çalışmanın daha erişilebilir hale gelmesi amacıyla kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Ültay (2021)'a göre bu örneklem yönteminde, araştırmacının mevcut popülasyondan yeterli sayıda örnek seçerek bir örneklem oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, örneklem grubu Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki Ennepe Ruhr Bölgesi'ndeki Türkçe dersi gören Türk kökenli ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden

oluşmuş olup, toplam 10 kişi olarak seçilmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5'te araştırmaya dahil edilen 10 öğrencinin cinsiyet, sınıf ve yaşlarına göre dağılımları verilmiştir. Bu öğrencilerin % 80'i kız ve %20'si erkektir.

Tablo 3. *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Çalışma Grubu	
	n	%
Kız	8	%80
Erkek	2	%20
Toplam	10	%100

Sınıf içerisinde erkeklerin sayısı kızlara göre daha az olduğundan araştırmaya seçilen 10 öğrencinin 2'si erkek ve 8'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 10 çalışma grubu öğrencisi dahil edilmiştir. Balıkçı metni sesli bir şekilde okutturulmuştur. Buna göre bulgular bölümünün birinci başlığı altında Balıkçı metni ve çalışma grubu sesli okuma ön değerlendirilmesi, ikinci bölümde Balıkçı metninin ikinci ve üçüncü okuma değerlendirilmeleri, üçüncü bölümde yapay zeka tarafından hazırlanan Balıkçı metni kelimeleriyle aynı kelimelere sahip olan Başarılı Adam metninin son okuma olarak okutulmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Tablo 4. *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sınıflara Göre Dağılımı*

Sınıf	Çalışma Grubu	
	n	%
3.sınıf	5	%50
4.sınıf	5	%50
Toplam	10	%100

Rastgele seçilmiş olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerin dağılımları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya toplam 5 öğrenci 3. sınıftan ve 5 öğrenci 4. sınıftan seçilmiştir.

Tablo 5. *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yaşlara Göre Dağılımı*

Yaş	Çalışma Grubu	
	n	%
8 yaş	3	
9-10 yaş	7	
Toplam	10	%100

3.3.Verilerin Toplanma Araçları ve Teknikleri

Örneklem çalışma grubu öğrencilerine başlangıçta ders kitaplarından alınmış olan Balıkçı adlı metin sesli bir şekilde okutulmuştur. Ardından öğrencilere Balıkçı metni içerisindeki kelimelerin kullanılmasıyla yapay zekaya başka bir metin yazdırılmıştır. Bu metin uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzman kişilerin Balıkçı metni ve Başarılı Adam metninin karşılaştırmaları ve her ikisindeki kelimelerin aynı olmalarının onaylanmasının ardından çalışma grubu öğrencilerine bu metin birkaç kez okutulmuştur. Kelime tekrar yönteminin uygulandığı bu aşamada öğrencilerin Balıkçı metninde yapmış oldukları sesli okuma hataların tekrarlanıp tekrarlanmadığı gözlemlenmiştir. Bu metin öğrencilere okutturulup öğrencilerin ana metinde yer alan kelimelere aşinalıkları arttırılmak istenmiştir.

Balıkçı metni ve Başarılı Adam metnlerinin öğrenciler okurlarken okumalarının değerlendirilmesi için *Türkçe Sesli Okuma Hatalarının Tespiti Formu* kullanılmıştır. Form çalışma ve kontrol grubu öğrencileri için ayrı ayrı doldurulmuştur. Bu formda 4 bölüm 33 maddeden oluşmaktadır. Hataların sıklığının derecelendirilmesi rakamlardan faydalanılarak yapılmıştır. Formda birinci bölüm Türkçe ses hatalarının, ikinci Türkçe dilbilgisi hatalarının, üçüncü ise Türkçe sesli okumada duraklama hatalarının değerlendirildiği ve son bölüm gözlemci tarafından ek olarak sunulmak istenilen hataların belirtildiği bölümdür.

Tablo 2. *Araştırmanın Deseni*

	Balıkçı		Balıkçı	Balıkçı	Başarılı
	İlk	Deneysel İşlem	İkinci	Üçüncü	Adam
	Okuma	Veri Toplama	Okuma	Okuma	Son

					Okuma
Çalışma Grubu	İlk1	Balıkçı okuma metnin öğrencilere ilk okumadan sonra Balıkçı metni kelime tekrar yönteminin kullanılmasıyla öğrencilere ikinci ve üçüncü kez okutturulmuştur. Ardından Balıkçı metnindeki kelimelerle hazırlanmış ikinci metin olan Başarılı Adam metni son okuma yaptırılmıştır.	O2	O3	Son1

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada çalışma grubu olarak öğrencilere uygulanan işlemler belirtilmiştir. Çalışma grubu öğrencileri 3. ve 4. sınıf öğrencilerin içerisinde seçkisiz yöntem kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilere sesli okutmak üzere Türkçe ders kitaplarında bulunan Balıkçı metni seçilmiştir. Bu metin her bir çalışma grubu öğrencisine 3 kez okutturulmuştur. Her okumada öğrencilerin yaptığı hatalar not edilmiştir. Böylece öğrencilere kelime tekrar yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerine 3 kez sesli okuma yaptırdıktan sonra Balıkçı metninde geçen kelimelerin yer aldığı Başarılı Adam metni yapay zekâ tarafından oluşturulmuştur. Bu metin öğrencilere son okuma olarak okutturulmuş, yaptıkları hatalar ve süreleri not edilmiştir. Öğrencilerin sesli okumaları esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bunun sebebi daha sonra kayıtlar 4 kez dinlenerek öğrencilerin yapmış oldukları sesli okuma hatalarının daha detaylı incelenebilmesi içindir. Bunun için velilerden izin belgesi alınmıştır. En son çalışma grubu son okuma yaptırılmıştır. Böylece öğrencilerin ilk okumada yaptıkları hatalar ile son okumada yaptıkları hatalar karşılaştırılmıştır. Kelime tekrar yönteminin öğrencilerin Türkçe sesli okuma hatalarının düzelmesine etkisi incelenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizden yararlanılmıştır. “İçerik analizi, katılımcıların ifadelerini belirli bir yapı ve düzen içinde tanımlayarak, ortaya çıkan kavramları ve temaları yorumlamayı amaçlar. Nitel araştırmalarda, araştırmacının hedeflerine bağlı olarak, genel yaklaşımların ötesinde özel bir veri analiz planı geliştirme gerekliliği doğabilir” (Karataş, 2017). Bunun yanı sıra hata analizi de yapılmıştır. “Dil öğretiminde ve öğreniminde, dilbilimcilerin sağladığı yöntem ve prensiplerin herhangi birini öğrenen kişinin yaptığı hataları sistematik bir şekilde açıklama, tanımlama ve belirleme tekniğine hata çözümlemesi (hata analizi) denir” (Şanal, 2008, s. 599). Formda yer alan hatalar şunlardır;

- **Ses hataları;**

Doğru telaffuz edememe
Harfleri eksik okuma
Ulayarak Okuma
Kelimeyi fonetik yapısına uygun okumadı
Harf uzatma
Harfi uzatmadan okuma
Almanca harfler ile benzeterek okuma
Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma (ı-i, c-ç, s-ş, u-ü, o-ö)
Ters çevirme
Ses tonunu ayarlayamama

- **Dil bilgisi hataları;**

Harf ekleme
Kelimenin sonuna hece ekleme
Kelimenin sonundaki heceyi yanlış okuma
Sözcük ekleme
Harf karıştırma
Noktalama İşaretlerini yanlış okuma
Birleşik Kelimeleri tanıyamama

- **Duraklama hataları;**

Tekrar

Kelime birleştirme

Heceleme

Kelimenin başını okuyamama

Kelimenin ortasını okuyamama

Kelimenin sonunu okuyamama

Mırıldanma

Kelimeyi önce sessiz okuma

Harfe takılma

Kelimeyi ilk okumada yanlış okuma

Kelimeyi ikinci okumada yanlış okuma

Vurgu tonlama

Geri dönüş

Okuduğu Yeri kaybetme

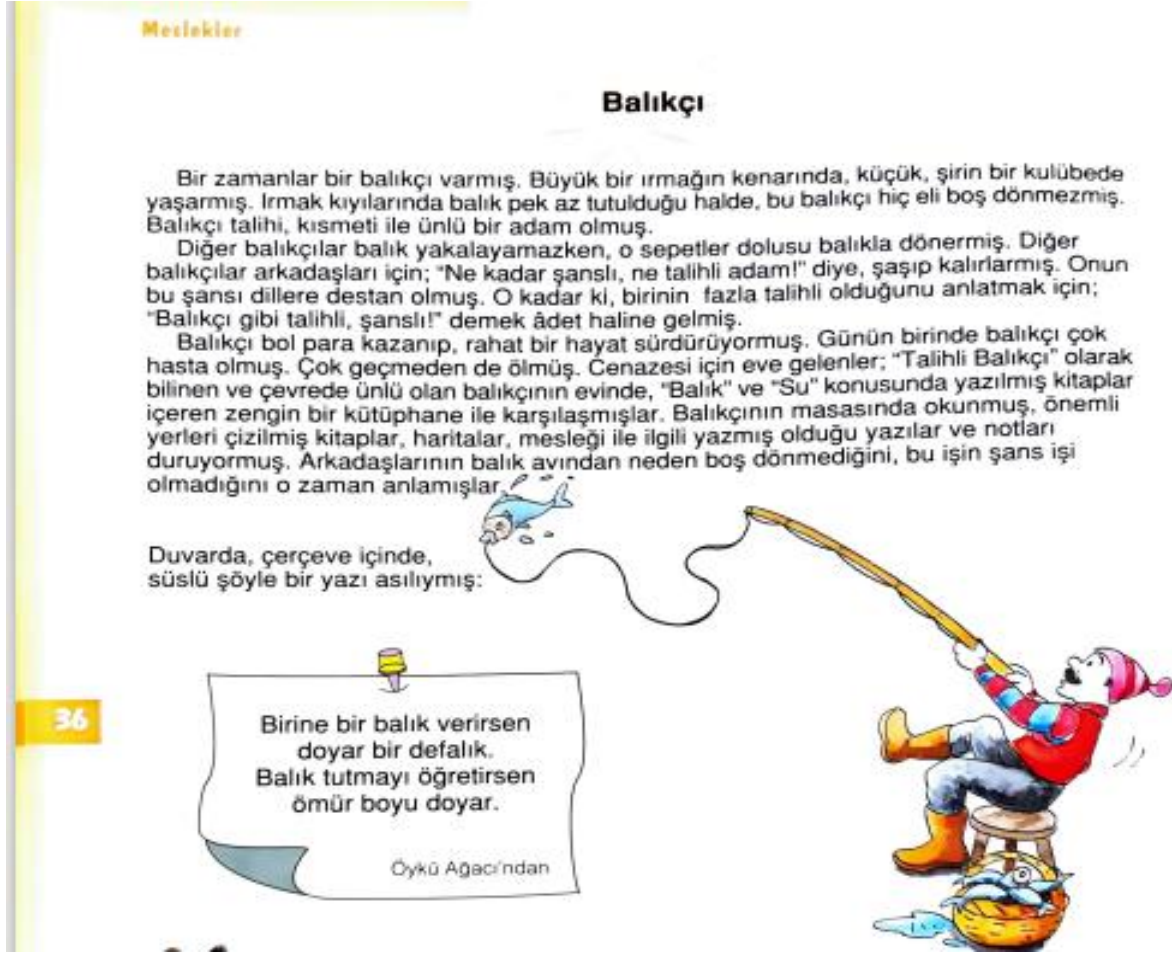
Nefes kontrolü yapamama

4. Bulgu ve Yorumlar

4.1. Çalışma Grubu İlk Okuma Değerlendirilmesi

Öğrencilerin Türkçe sesli okumalarında yaptıkları hataların tespit edilmesi için Balıkçı metni seçilmiştir. Bu metinde 176 kelime bulunmaktadır (bkz. Resim 1.) Bu metin öğrencilerin Türkçe ders kitabından seçilmiştir. İlk okuma sonuçlarına göre çalışma grubu öğrencilerine ait veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Resim 1. Balıkçı Metni (Pilot 4 Ders Kitabı)



Tablo 6. Çalışma Grubu Öğrencileri Balıkçı Metni Sesli Okuma Süreleri

Öğrenci	İlk Okuma Süresi	İkinci Okuma Süresi	Üçüncü Okuma Süresi
Ö1K	8 dakika 50 saniye	5 dakika 24 saniye	3 dakika 46 saniye
Ö2K	5 dakika 31 saniye	5 dakika 10 saniye	4 dakika 32 saniye
Ö3K	9 dakika 05 saniye	5 dakika 40 saniye	4 dakika 46 saniye
Ö4E	5 dakika 56 saniye	5 dakika 48 saniye	5 dakika 08 saniye
Ö5K	7 dakika 29 saniye	6 dakika 40 saniye	5 dakika 20 saniye
Ö6K	5 dakika 54 saniye	5 dakika 23 saniye	4 dakika 43 saniye
Ö7E	5 dakika 09 saniye	4 dakika 32 saniye	4 dakika 15 saniye
Ö8K	6 dakika 54 saniye	5 dakika 52 saniye	4 dakika 23 saniye
Ö9K	15 dakika 51 saniye	11 dakika 14 saniye	8 dakika 51 saniye

Ö10K 3 dakika 24 saniye 2 dakika 45 saniye 2 dakika 31 saniye

Tablo 6'da çalışma grubu öğrencilerinin ilk okumaları yer almaktadır. Öğrenciler Ö1K, Ö2K, Ö3K, Ö4E...Ö10K şeklinde kodlanmışlardır. K harfi kız öğrenci olduğunu ve E harfi erkek öğrenci olduğunu göstermektedir. Öğrencilere Balıkçı metni sesli okuma yaptırılmıştır. Bunun sonucunda Balıkçı metnini ilk okumada en az sürede okuyan 3 dakika 24 saniye ile Ö10K olmuştur. En uzun sürede okuyan öğrenci ise 15 dakika 51 saniye ile Ö9K'dır. Öğrenciler Balıkçı metnini daha önce görmemişlerdir. Araştırma için öğrencilerin hepsine Balıkçı metni ilk kez okutturulmuştur.

Balıkçı metni ikinci kez öğrencilere okutturulmadan önce öğrencinin birinci okumada yaptığı hatalar öğretmen tarafından düzeltilmiş ve öğrenciye hatalı okunan kelime tekrar okutturulmuştur. Ardından ikinci okuma yaptırılmıştır. İkinci sesli okuma süreleri incelendiğinde öğrencilerini hepsinin ilk okumalarına göre daha hızlı sesli okuma yaptıkları gözlemlenmiştir. En fazla fark Ö9K'da görülmektedir. Birinci okuması ile ikinci okuması arasında yaklaşık 4 dakikalık bir kısalma tespit edilmiştir. En az fark ise Ö4E'de görülmüştür.

Öğrenciler her okuma arasında kendilerine verilen bir haftalık süre içerisinde yanlış okudukları kelimeleri tekrar okuyarak çalışmışlardır. Öğrenciler aradan bir hafta geçtikten sonra Balıkçı metnini 3.kez tekrar okumuşlardır. Bu okuma sürelerinde de ikinci okuma sürelerine göre azalma görülmektedir. Yine Ö9K öğrencisinin süresi diğerlerine göre daha çok kısalmıştır. Bu sonuçlardan görüldüğü üzere öğrenciler kelime tekrar yöntemi sayesinde hatalarını düzeltiyor ve ikinci üçüncü okumalarında süreleri kısaltmaktadır. Daha çok okuma yaptırılarak hatalar en aza indirilebilmektedir. Öğrencilere okuma tekrarı ve kelime çalışması yaptırıldığı takdirde öğrenciler yaptıkları hataları fark edip düzeltilmektedirler.

Tablo 7. Balıkçı Metni İlk Okuma Değerlendirmesi

Hatalar	Ö1K	Ö2K	Ö3K	Ö4E	Ö5K	Ö6K	Ö7E	Ö8K	Ö9K	Ö10K
Doğru telaffuz edememe										
Harfleri eksik okuma (tek L)		1	1	2	1		1	1	1	1
Ulayarak Okuma										
Kelimeyi fonetik yapısına uygun okumadı										
Harf uzatma										
Uzatılması gereken harfi uzatmadan okuma	1	1				1				1
Almanca harf/hece ile benzeterek okuma	10	3	5			1	6		1	1
Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ç)	9	4	17	15	10	5	9	2	2	7
Harf karıştırma (a-u/e, ü-o, e-i, ı-a, n-t, i-e, f-v, k-l, l-y, t-n, e-ü, ö-ç, ş-r)	3		4	5	6	4	1	4	1	
	p-b,		r-y,		y-v	(ğ-c)		(l-y)		
	e-i,		y-k,			1 z-r				
	ğ-r		ç-g			1 o-a				
						1ş-y				
Ters çevirme				1						
				ünlü- ünül						
Ses tonunu ayarlayamama										
Harf ekleme	2			1	1	2	1			

Harf atlama	4	5	8	7	2	9	2	9	3	
Hece atlama (kelime ortası)				3			1		2	
Kelimenin sonuna hece ekleme	1			3	1		2	1	1	2
Kelimenin sonundaki heceyi atlama	3		1	9	2	1	5	7	3	
Kelimenin sonundaki heceyi yanlış okuma				2						1
Sözcük ekleme										
Harf karıştırma (ile yerine eli)				1						
Noktalama işaretlerini yanlış okuma										
Birleşik Kelimeleri tanıyamama										
Tekrar (kelime)	1	8	3	18	11	2	1	6	12	4
Tekrar (harf veya hece) (kelime başı)	7	7	12	24	12	4	24	3	3	6
Tekrar (harf veya hece) (kelime ortası veya sonu)		1				3		1		
Kelime birleştirme										
Heceleme	20	17	20	21	21	18	16	16	29	3
Kelimenin başını okuyamama										
Kelimenin ortasını okuyamama										
Kelimenin sonunu okuyamama/yanlış okuma				2						

Kelimenin tamamını okuyamama/yanlış anlamsız okuma	3		8	10	5	4		7	10
Kelime yerine tamamen farklı anlamlı bir kelime okuma	3	2	3	4	2	4	1		5
Mırıldanma									
Kelimeyi önce sessiz okuma						1		2	31
Harfe takılma									
Kelimeyi okumada ilk okuma (2.okuma doğru)			1	2				3	1
Kelimeyi okumada ikinci okuma									
Vurgu tonlama									1
Geri dönüş				1	1				
Okuduğu Yeri kaybetme	1					1			1
Nefes kontrolü yapamama									

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin hepsinin en çok yaptıkları hatalar *Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma* (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ç) maddesidir. Daha sonra en sık yapılan *harf karıştırma* (a-u/e, ü-o, e-i, ı-a, n-t, i-e, f-v, k-l, l-y, t-n, e-ü, ö-ç, ş-r) bu madde diğer maddeden farklı olarak (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ç) bu harflerden başka harflerin de karıştırıldığını göstermektedir. Burada öğrenciler Almanca dilinin etkisi ile Türkçe harflerde karıştırmalar yapmaktadır. Ya da öğrenciler zorlandıkları harfleri okumadan geçmektedirler. Öğrenciler harfleri okumakta tanımakta zorlandıkları zaman heceleme yöntemiyle okuma yapmışlardır. Bu sebeple *tekrar (harf*

veya hece) (kelime başı) etmişlerdir. Tabloya bakıldığında öğrenciler yavaş okusalar da tekrarlama yapsalar da ses tonlarına, noktalama işaretlerine ve nefes kontrollerine dikkat etmişlerdir.

Tablo 8. Balıkçı Metni İkinci Okuma Değerlendirmesi

Hatalar	Ö1K	Ö2K	Ö3K	Ö4E	Ö5K	Ö6K	Ö7E	Ö8K	Ö9K	Ö10K
Doğru telaffuz edememe										
Harfleri eksik okuma (tek L)		1					1			
Ulayarak Okuma										
Kelimeyi fonetik yapısına uygun okumadı								1		
Harf uzatma										1
Uzatılması gereken harfi uzatmadan okuma	2	1								1
Almanca harf/hece ile benzeterek okuma	1	1	3	1			3			
Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ç)	1		7	12	5	4	7	2	6	1
Harf karıştırma (a-u/e, ü-o, e-i, ı-a, n-t, i-e, f-v, k-l, l-y, t-n, e-ü, , ö-ç, ş-r)			2	3	1	6 z-ş, ş-n, ç-ğ	4 ğ-n	3 (t-n)	5	
Ters çevirme								1		
Ses tonunu ayarlayamama										
Harf ekleme	1			3		2	1	1	1	

Harf atlama	1			4		4	2	2	6	
Hece atlama (kelime ortası)			5			4	3	2	1	
Kelimenin sonuna hece ekleme				2		1	3	5	4	
Kelimenin sonundaki heceyi atlama				5		2	3	6	3	
Kelimenin sonundaki heceyi yanlış okuma			2	1						
Sözcük ekleme										
Harf karıştırma (ile yerine eli)										1
Noktalama İşaretlerini yanlış okuma										
Birleşik Kelimeleri tanıyamama										
Tekrar (kelime)	3	3	2	13	4	3	1	11	7	1
Tekrar (harf veya hece) (kelime başı)	2	7	8	19	5	4	5	8	3	4
Tekrar (harf veya hece) (kelime ortası veya sonu)										1 (sonu)
Kelime birleştirme										
Heceleme	10	7	20	12	12	14	13	12	43	2
Kelimenin başını okuyamama										
Kelimenin ortasını okuyamama										
Kelimenin sonunu okuyamama/yanlış okuma										

Kelimenin tamamını okuyamama/yanlış anlamsız okuma	1	4	2	1	2	9
Kelime yerine tamamen farklı anlamlı bir kelime okuma	1		2	2	3	3
Mırıldanma						
Kelimeyi önce sessiz okuma					6	15
Harfe takılma						
Kelimeyi okumada yanlış okuma (2.okuma doğru)	ilk yanlış	1	1			
Kelimeyi okumada yanlış okuma	ikinci yanlış					
Vurgu tonlama					1	
Geri dönüş						1
Okuduğu kaybetme	Yeri					
Nefes kontrolü yapamama						

Tablo 8’de öğrenciler Balıkçı metnini ilk okumadan bir hafta sonra ikinci okuma yapmışlardır. Öğrenciler kelime tekrar yöntemini kullanarak Balıkçı metninde yaptıkları hatalarını düzeltmek için çalışmışlardır. Öğrencilerin ilk okumada *Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma* (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ç) maddesinde yaptıkları hata sayıları ikinci okumada azalmıştır. Örnek 1: Ö4E *yakalayamazken* kelimesinin son hecesini *-kın* diye okudu yani *yakalayamaz-kın* diye okudu. Aslında Almancada ı harfi yoktur fakat ses olarak vardır, burada olduğu gibi. Örnek 2: Ö10K ve Ö8K *içeren* kelimesini *içerin* diye okudular. Kelime sonundaki *-en* hecesini Alman dilinde olduğu

gibi-*ın* diye seslendirdiler. Bazı öğrenciler bazı sesleri ayırt etmekte veya o sesleri doğru telaffuz etmekte güçlük yaşayabilir (Brady, 1997). Bunun yanı sıra, psikolojik etmenler de sesli okumada yapılan hataların sebepleri arasında yer almaktadır. Öz güven yetersizliği veya okuma kaygısı gibi duygusal durumlar, öğrencilerin sesli okumalarını olumsuz yönde etkileyebilir (Toste vd., 2010).

İlk okumada 17 hata yapan öğrenci ikinci okumada 7'ye düşürmüştür. 15 defa yanlış okuyan öğrenci de ikinci okumada 12 kez harf karıştırma hatası yapmıştır. İkinci okumada *heceleme* ve *kelime tekrarı* azalıyor ve kelime süresi de genel olarak azalıyor. Fakat kelime başındaki hece ve harf tekrarları bazı öğrenciler de artabiliyor veya hızlı okuyacağım diye hece atlıyor. Heceleme hataları incelendiğinde Ö3K'nın ilk okumasında heceleme sıklığı 20 ve ikinci okumasında da 20'dir. Ö9K ilk okumada 29 kez heceleme yapmıştır. Ancak ikinci okumasında 43 kez heceleme yapmıştır. Fakat buna rağmen öğrencinin ikinci okuma süresi ilk okuma süresine göre daha kısa sürmüştür. Bunun sebebi diğer hatalarını düzeltmiş olmasıdır. Bir kelimenin ortasındaki heceyi atladıysa ikinci okumada o heceyi atlamıyor fakat kelimeyi heceleyerek okuyor. Örnek 1: Ö1K *ilgili* kelimesini birinci okumada *ili* diye okudu, ikinci okumada doğru okudu fakat heceleyerek okudu.

Birinci ve ikinci okumada heceleyerek okuduğu bir kelimeyi üçüncü okumada hecelemedi fakat ilk heceyi tekrar etti. Örnek 1: Ö1K *dönmediği* kelimesini birinci ve ikinci okumada heceleyerek okudu ancak üçüncü okumada sadece baştaki heceyi dön hecesini iki defa tekrar etti fakat devamını hızlı bir şekilde okudu. Aynı şekilde anlamışlar kelimesini de birinci ve ikinci okumada heceleyerek okudu, fakat üçüncü okumada hecelemedi sadece baştaki *an* hecesini tekrar etti.

Tablo 9. *Balıkçı Metni Üçüncü Okuma Değerlendirmesi*

Hatalar	Ö1K	Ö2K	Ö3K	Ö4E	Ö5K	Ö6K	Ö7E	Ö8K	Ö9K	Ö10K
Doğru telaffuz edememe										
Harfleri eksik okuma (tek L) Ulayarak Okuma				1				1		1

Kelimeyi fonetik yapısına uygun okumadı							
Harf uzatma							
Uzatılması gereken harfi uzatmadan okuma							
Almanca harf/hece ile benzetererek okuma		1		1	1		
Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ç)	1	10			3		1
Harf karıştırma (a-u/e, ü-o, e-i, ı-a, n-t, i-e, f-v k-l, l-y, t-n, e-ü, , ö-ç, ş-r)		7	2	1	2	1	1
					(e-ü)		
Ters çevirme					1		
Ses tonunu ayarlayamama							
Harf ekleme	1		1	1	1	2	2
Harf atlama	4	1	4		1	4	4
Hece atlama (kelime ortası)			1	2			
Kelimenin sonuna hece ekleme	2		3	1	7	1	
Kelimenin sonundaki heceyi atlama		7		4	8	3	

Kelimenin sonundaki heceyi yanlış okuma	2									
Sözcük ekleme										
Harf karıştırma (ile yerine eli)										
Noktalama İşaretlerini yanlış okuma										
Birleşik Kelimeleri tanıyamama										
Tekrar (kelime)	2	3	2	11	1	1		3	12	
Tekrar (harf veya hece) (kelime başı)	3	4	10	7	4	2	5	3	7	2
Tekrar (harf veya hece) (kelime ortası veya sonu)							1	2	(sonu)	
Kelime birleştirme										
Heceleme	2	2	6	8	5	24	8	11	39	
Kelimenin başını okuyamama										
Kelimenin ortasını okuyamama										
Kelimenin sonunu okuyamama/yanlış okuma				1						
Kelimenin tamamını okuyamama/yanlış anlamsız okuma				4				2	1	
Kelime yerine tamamen farklı anlamlı bir kelime okuma			3	3			1	14	1	

Mırıldanma

Kelimeyi sessiz okuma	önce	9
Harfe takılma		
Kelimeyi okumada okuma doğru)	ilk yanlış (2.okuma	1
Kelimeyi okumada okuma	ikinci yanlış	
Vurgu tonlama		
Geri dönüş		
Okuduğu kaybetme	Yeri	
Nefes yapamama	kontrolü	

Çalışma grubu öğrencileri ikinci okumadan sonra bir hafta Balıkçı metnindeki hatalarını tekrar ederek düzeltmek için çalışmışlardır. Tablo 9'da öğrencilerin üçüncü sesli okumada yaptıkları hatalar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin ilk ve ikinci okumalarına göre hataları azalmıştır. Öğrencilerin en sık yaptığı hata harf, hece veya kelime tekrarı ve heceleme olmuştur. Tabloda dikkat çeken madde *kelime yerine tamamen farklı anlamlı bir kelime okumadır*. Ö8K sesli okuma sırasında 14 kez bu hatayı yapmıştır. Ancak yine ilk ve ikinci okumasına göre üçüncü okumasında okuma süresi azalmıştır.

Öğrencilerin doğru okudukları bir kelimeyi ikinci veya üçüncü okumada ezbere okumaya çalıştığı için farklı hatalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Ya kelime sonundaki heceyi atladı ya kelime sonuna veya ortasına farklı bir hece ekledi, ya da tamamen farklı bir kelime olarak okudu. Ö8K hızlı okumaya çalışırken çok hata yapmaya güzel bir örnek. Özellikle kelime uydurma, hece ekleme, kelimeyi tekrar etme vs. 1. Örnek: Ö3K *kulübede* kelimesini birinci ve ikinci okumada doğru okuduğu halde üçüncü okumada son heceyi atladı ve kulübe deyip geçti, kelime sonundaki *de*

hecesini okumadı 2. Örnek: Aynı şekilde Ö3K *kısmeti ile* kelimesini başta doğru okuduğu halde üçüncü okumada hızlı okuyacağım diye kısmetli diye okudu geçti, *dolusu* kelimesinin son hecesini üçüncü okumada atladı ve *dolu* diye okudu, *önemli* kelimesini ikinci okumada heceleyerek doğru okuduğu halde üçüncü okumada *önlemi* diye okudu. 3. Örnek: Ö2K birinci ve ikinci okumada doğru okuduğu *ırmağın* kelimesini üçüncü okumada *ırmağında* diye okudu ve kelimenin sonuna *-da* hecesini eklemiş oldu

Birinci ve ikinci okumada tekrar etmediği kelimeleri üçüncü okumada hızlı okurken tekrar ettiği görüldü örneğin Ö2K *talihi* ve *konusunda* kelimelerini ilk okumada tekrar etmediği halde üçüncü okumada tekrar etti. Başta doğru okuduğu bir kelimeyi üçüncü okumada hızlı okumaya çalışırken kelime başındaki heceyi veya harfi tekrar ettiği görüldü. 1. Örnek: Ö3K *ömür* kelimesinin başındaki *ö* harfini 3. okumada tekrar etti *ö-ömür* diye okudu.

Birinci okumada hiç okuyamadığı veya tamamen hatalı olarak okuduğu bir kelimeyi ikinci okumada heceleyerek veya çok az hata ile okudu. 1. Örnek: Ö3K *ırmağın* kelimesini ilk okumada *iracın* olarak okudu, ikinci okumada doğru okudu, fakat heceleyerek okudu. 2. Örnek: *sürdürüyormuş* kelimesini ilk okumada *suduru* diye yanlış okudu, ikinci okumadan ilk iki heceyi yani *sürdü* hecelerini tekrar etti fakat doğru okudu. Aynı şekilde cenazesini kelimesini bilinci okumada *geçenaze* diye okudu, fakat ikinci okumada heceleyerek doğru okudu.

4.2. Çalışma Grubu Son Okuma Değerlendirilmesi

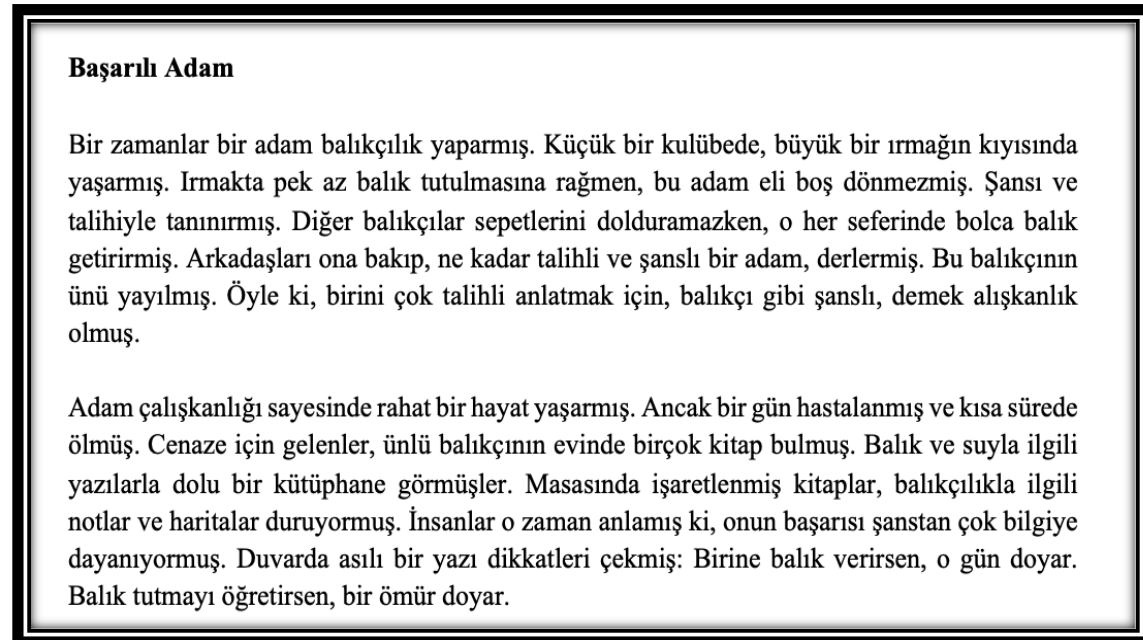
Çalışma grubu öğrencileri birer hafta aralıklarla Balıkçı metnini 3 kez sesli okumuşlardır. Balıkçı metninin kelimeleri yapay zekaya verilerek yeni bir metin oluşturması istenmiştir. Bu yeni oluşan metin uzman görüşüne sunulmuştur. Ardından iki metin karşılaştırılmıştır. Bu iki metnin birbirine olan uyumları uzman tarafından onaylandıktan sonra öğrencilere son okuma yaptırılmıştır. Başarılı Adam metni 138 kelimeden oluşmaktadır (bkz. Resim 2.) Öğrencilerin Başarılı Adam metni okuma Süreleri Tablo 10’da verilmiştir. Ayrıca Sesli okuma değerlendirmeleri de Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 10. Çalışma Grubu Başarılı Adam Metni Sesli Okuma Süreleri

Öğrenci	Son Okuma Süresi
Ö1K	4 dakika 38 saniye
Ö2K	3 dakika 56 saniye
Ö3K	3 dakika 32 saniye
Ö4E	4 dakika 27 saniye
Ö5K	4 dakika 52 saniye
Ö6K	3 dakika 20 saniye
Ö7E	3 dakika 05 saniye
Ö8K	3 dakika 47 saniye
Ö9K	9 dakika 03 saniye
Ö10K	2 dakika 31 saniye

Tablo 10'da çalışma grubu öğrencilerini yapay zekâ tarafından oluşturulan metin Başarılı Adam son okuma süreleri verilmiştir. Öğrenciler Balıkçı adam metninde yaptıkları hataları haftalarca kelime tekrar yöntemiyle çalışarakken aza indirmişlerdir. Öğrencilerden en az sürede seli okuyan öğrenci Ö10K'dır. En uzun sürede okuyan öğrenci ise Ö9K'dır. Öğrencilerin Türkçe sesli okumaları hızlanmıştır.

Resim 2. Başarılı Adam Metni



Tablo 11. *Çalışma Grubu Son Okuma Değerlendirmeleri*

Hatalar	Ö1K	Ö2K	Ö3K	Ö4E	Ö5K	Ö6K	Ö7E	Ö8K	Ö9K	Ö10K
Doğru telaffuz edememe										
Harfleri eksik okuma (tek L) Ulayarak Okuma							1		1	
Kelimeyi fonetik yapısına uygun okumadı										
Harf uzatma										
Uzatılması gereken harfi uzatmadan okuma										
Almanca harf/hece ile benzeterek okuma	1	1					1			
Türkçe harflerin okunuşunu karıştırma (ı-i, c-ç, s-ş, o-ö, u-ü, ğ-g/y, ş-ş)	1		2	3	2	1	1	1	3	
Harf karıştırma (a-u/e, ü-o, e-i, ı-a, n-t, i-e, f-v k-l, l-y, t-n, e-ü, , ö-ç, ş-r)					1					
Ters çevirme										
Ses tonunu ayarlayamama										
Harf ekleme										
Harf atlama	1	2	1	2		2	1	2	1	2

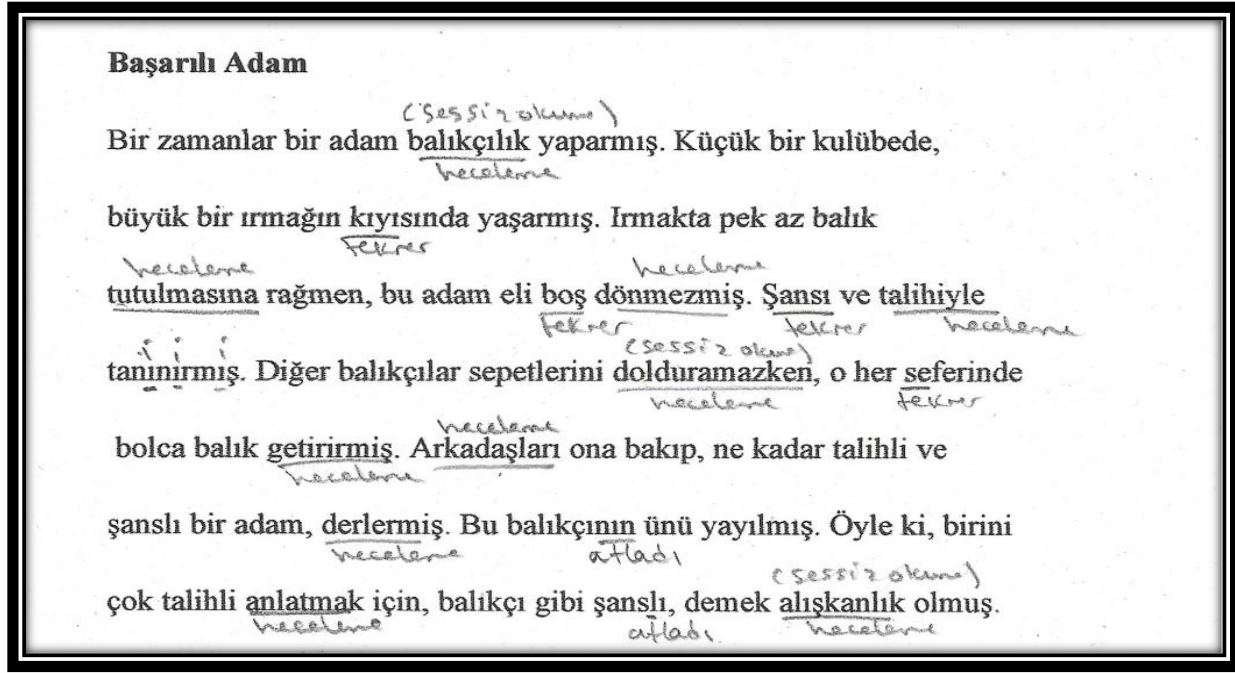
Hece atlama (kelime ortası)							1			
Kelimenin sonuna hece ekleme	1					1		1		
Kelimenin sonundaki heceyi atlama		1					2	2	1	
Kelimenin sonundaki heceyi yanlış okuma										
Sözcük ekleme										
Harf karıştırma (ile yerine eli)										
Noktalama İşaretlerini yanlış okuma										
Birleşik Kelimeleri tanıyamama										
Tekrar (kelime)	1	1	1	2	2			1	4	1
Tekrar (harf veya hece) (kelime başı)	1	2	2	4	3	1	3	2	2	1
Tekrar (harf veya hece) (kelime ortası veya sonu)										
Kelime birleştirme										
Heceleme	4	3	4	4	6	8	5	6	21	2
Kelimenin başını okuyamama										
Kelimenin ortasını okuyamama										
Kelimenin sonunu okuyamama/yanlış okuma										

Kelimenin tamamımı okuyamama/yanlış anlamsız okuma	1	1	2
Kelime yerine tamamen farklı anlamlı bir kelime okuma			1
Mırıldanma			
Kelimeyi önce sessiz okuma			6
Harfe takılma			
Kelimeyi ilk okumada yanlış okuma (2.okuma doğru)			
Kelimeyi ikinci okumada yanlış okuma			
Vurgu tonlama			
Geri dönüş			
Okuduğu Yeri kaybetme			
Nefes kontrolü yapamama			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin yaptığı hataların sıklığı harf, kelime okumada karıştırma, heceleme ve tekrar okumadır. Öğrenciler Türkçe kitap okuyarak Türkçe okumalarını geliştirebileceklerdir. Bu araştırmada da görüldüğü üzere hatalar tekrar okunarak düzeltilebilmektedir. Bu tabloda dikkat çeken Ö9K'dır öğrenci Balıkçı metninde de en uzun sürede okuma yapan öğrencidir.

Bu metinde yine en uzun sürede okuma yapmıştır. Öğrenciyi yavaşlatan en büyük etken metinleri heceleyerek okumasıdır. Bu metinde de 21 kez heceleme yapmıştır. Bu öğretici tarafından genellikle en çok uzun kelimelerde heceleme yaptığı görülmüştür (bkz. Resim 3.) bu öğrenci aynı zamanda kelimelerin başına dönüp tekrar okuma yapmış ve bazı kelimelerin de sonlarını okumadan geçmiştir.

Resim 3.



4.3. Çalışma Grubu Öğrencileri İlk ve Son Okuma Karşılaştırılması

Tablo 12. Çalışma Grubu Öğrencileri İlk ve Son Okuma Sürelerinin Karşılaştırılması

Öğrenci	İlk Okuma Süresi	Son Okuma Süresi
Ö1K	8 dakika 50 saniye	4 dakika 38 saniye
Ö2K	5 dakika 31 saniye	3 dakika 56 saniye
Ö3K	9 dakika 05 saniye	3 dakika 32 saniye
Ö4E	5 dakika 56 saniye	4 dakika 27 saniye
Ö5K	7 dakika 29 saniye	4 dakika 52 saniye
Ö6K	5 dakika 54 saniye	3 dakika 20 saniye

Ö7E	5 dakika 09 saniye	3 dakika 05 saniye
Ö8K	6 dakika 54 saniye	3 dakika 47 saniye
Ö9K	15 dakika 51 saniye	9 dakika 03 saniye
Ö10K	3 dakika 24 saniye	2 dakika 31 saniye

Tablo 12’de öğrencilerin Balıkçı metni ilk okuma ve Başarı Adam metni son okumaları verilmiştir. Öğrencilerin okuma sürelerine bakıldığında hepsinde sürelerin azaldığı görülmektedir. Kelime tekrar yöntemiyle öğrencilerin hatalarında azalmalar olmuş ve okuma süreleri kısalmıştır. En az kısalma Ö4E de olurken en fazla süre kısalımı Ö9K da olmuştur. Öğrenciler Türkçe daha fazla metin okusalar bu süreler daha da azalacaktır. Öğrenciler günlük hayatlarında Almancayı daha çok kullanmaktadırlar bu sebeple öğrencilerin Türkçe harflere ve telaffuza aşinalıklarını arttırmak ve okuma hızlarını arttırmak için daha fazla pratik etmeleri gerekmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Son okuma için okutturulan Başarılı Adam metninde öğrencilerin sesli okuma süreleri kısalmıştır. Kelime tekrar yöntemi işlevini öğrencilerin okuma hatalarının azalması ve okuma sürelerinin kısalmasında görülmüştür. İkinci sesli okuma süreleri incelendiğinde öğrencilerini hepsinin ilk okumalarına göre daha hızlı sesli okuma yaptıkları gözlemlenmiştir. İlk okumada 17 hata yapan öğrenci ikinci okumada 7’ye düşürmüştür. Çalışma grubu öğrencileri rastgele seçildiği için her birinde okuma hataları farklı türlerde olmuştur. En çok hatalar Türkçe ve Almanca alfabelerindeki harflerin okunuşlarının farklı olmasından kaynaklanmıştır. Öğrenciler günlük hayatlarında da Türkçeyi Almancaya göre daha az kullandıklarından kelimelerin telaffuzlarında zorlanmışlardır. Türkçe seri bir şekilde sesli okuma yapamamışlardır. Ancak Türkçe ile olan bağları arttırıldıkça yani tekrar tekrar verilen metin okutturuldukça hatalarını düzeltmişler ve sesli okuma sürelerini kısaltmışlardır. Öğrencilerin doğru okudukları bir kelimeyi ikinci veya üçüncü okumada ezbere okumaya çalıştığı için farklı hatalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Ya kelime sonundaki heceyi atladı ya kelime sonuna veya ortasına farklı bir hece ekledi, ya da tamamen farklı bir kelime olarak okumuştur.

Bu araştırmada da görüldüğü üzere kelime tekrar yöntemi öğrencilerin dil gelişimlerinde önemlidir. Çift dilli öğrenciler için her iki dilin de kullanımının kolay olması ve iki dildeki farkların görünmesi için dil pratikleri yaptırılmalıdır. Okuma ve dinleme öğrencilerin dil gelişimlerinde etkili olmaktadır. Öğrenciler okuma ve dinleme etkinliklerini sık sık yaparsa dili konuşma ve yazma yetenekleri de o düzeyde gelişecektir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, F. B. ve Şen, Ü. (2016). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazır bulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.

Bekâr, B. (2013). Almanya'da Türkçenin ana dili olarak öğretimiyle ve Türklerin Türkçe kullanımlarıyla ilgili kaynakça denemesi. *ZwFT Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3), 285-302

Baker, C., and Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

BBfA-Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Yay.): *Daten und Fakten zur Ausländersituation*. Berlin: Oktober 2000.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı, s.145-154). Pegem Akademi.

Chafouleas, S. M. ve arkadaşları. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: additive effects of performance based interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal Of Behavioral Education*, 13, 67–81.

Çiftçi, M. (2001). ,Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *A. Kocatepe Ün. SBE. Dergisi*, 1, s. 59-71, Afyon.

Daly, E. J., Chafouleas, S., & Skinner, C. H. (2005). Interventions for reading problems. *Te Guilford Press*.

Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika'daki Türklerin Dil Kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-88

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlk okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2000), *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Jenkins, J. R., Larson, K. (1979). Evaluating error correction procedures for oral reading. *The Journal Of Special Education*, 13, 145–156.

Kavcar, C.; Sever, S. ve Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Nobel Yayınları.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

Karatay, H. (2013). Türkçe öğretimi el kitabı. A. Güzel, H. Karatay (Editörler), *Okuma Eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 221-264). Pegem Akademi Yayınları.

Kodan, H. (2015). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.

Özbay, M. (2009) *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Öncü Kitap, Ankara.

Patton, M. Q., (2014). *Qualitative research & evaluation methods integrating theory and practice (fourth edition)*. CA. Sage Publications.

Perkins, V. L. (1988). Feedback effects on oral reading errors of children with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 21, 244–248.

Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparisin of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182–192.

Süverdem, F. B. Ve Ertek, B. (2020) İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2),183-207.

Şanal, F. (2008). Error-analysis based second language teaching strategies. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 597-601.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2018). Türkçe Sözlük, 6. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Uyar, Y. ve Ateş, K. Y. S. (2011). Okuma Uzmanlığının Türkiye’deki Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.