



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 668-687, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SESLİ OKUMA HATALARI*

Selen Diren TOPBULUT**

Yusuf DOĞAN***

Geliş Tarihi: 13 Şubat 2024

Kabul Tarihi: 23 Mart 2024

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adayı olan üniversite son sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında hangi tür okuma hataları yaptıklarını belirlemek ve bu hataların; cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması ile bir ilişkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Araştırma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 8. sınıf Türkçe ders kitabından uzman görüşü alınarak seçilen biri öyküleyici diğeri bilgilendirici olmak üzere iki metin okutulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının 13 farklı sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla “kelimeleri yanlış telaffuz etme, harf değiştirme ve kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. Metinleri sesli okurken erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az hata yaptıkları, akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısı ile hata oranları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okudukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sesli okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma, sesli okuma, sesli okuma hataları, Türkçe öğretmeni adayları.

READING ALOUD MISTAKES OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Abstract

The aim of this research is to determine what kind of reading mistakes university senior Turkish teacher candidates make during reading aloud and to determine whether these mistakes correlate with gender, number of reading books per month and academic GPA. The research was conducted in the 2023-2024 Academic Year with 30 fourth grade students studying at Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Education. The participants were read two texts, one narrative and the other informative,

*Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, direnselen@gmail.com

*** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ydogan@gazi.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 18.04.2023 tarih ve E-77082166-302.08.01-652783 sayılı karar.

selected from the 8th grade Turkish language textbook by taking expert opinion. In this research, in which the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used, it was determined that Turkish teacher candidates made 13 different reading aloud mistakes. It was determined that teacher candidates made the most mistakes in “mispronouncing words, changing letters and reading words over and over again”. It has been determined that male students make fewer mistakes than female students when reading texts aloud and there is a low level of correlation between academic GPA and the number of monthly book readings with mistake rates, and that prospective teachers read the narrative text with fewer mistakes than the informative text. In line with the results based on results obtained, suggestions were made to improve reading aloud skills.

Keywords: Reading, reading aloud, reading aloud mistakes, Turkish teacher candidates.

Giriş

Dil ve düşünce yeteneği ile dünyaya gelen bir varlık olan insan; düşünme yeteneği ile üretir, dil ile de bu ürettiklerini paylaşır. Dilin ana işlevi insan-insan (konuşma) ve insan-varlık (öğrenme) haberleşmelerini gerçekleştirmektir (Karaağaç, 2002, s. 25). Dil; düşünce, duyu ve isteklerin bir topluluktan ses ve anlam yönüyle ortak olan öğeler ve dayanaklarından yararlanarak diğer insanlara iletilmesini sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1979, s. 55). Bu dizge; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin anlamlandırılmasını ve başkalarına iletilmesini mümkün kılar; ses, sembol ve anlam bakımından zengin ve esnek bir iletişim aracıdır.

Çocuk, içine doğduğu toplumda dilini önce *dinleme* ve *konuşma* becerileri vasıtasıyla öğrenmeye ve çevresiyle iletişim kurmaya başlar. Bu süreç, örgün eğitimin başlamasına kadar devam eder. Örgün eğitimle birlikte de *okuma* ve *yazma* becerileri kazanılır. Bu becerilerin kazanılması insanın duygularını, isteklerini, düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak anlatmasını sağlar. Yazıya aktarılan duyu, düşünce, bilgi vd. içeriklerin anlamlandırılması sürecinde okuma becerisi devreye girer. Herhangi bir konuda bilgi edinmek, dünyayı tanımak, hoşça vakit geçirmek, estetik ve sanatsal duyguları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir uğraş olan okuma, sadece kelimelerin yazılı olarak sıralanması değil, aynı zamanda düşüncelerin ve imgelerin de canlanmasıdır. İnsanın edindikten sonra ömür boyu kullandığı bir beceri olan okuma; yazılı metni gözle takip edip yazılı anlama ve anlam kurma sürecidir. Alan yazın tarandığında okuma ile ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir: Okuma, “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” (Aktaş ve Gündüz, 2023, s. 43); “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi” (Yalçın, 2018, s. 119); “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Oğuzhan, Kavcar ve Hasırcı, 2016, s. 67) ve “bilginin koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir beceri oluşturma süreci” (Andersons, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985, s. 7) olarak tanımlanmıştır. Tanımlarda, okuma becerisinin pek çok yönü bulunan karmaşık yapıda bir beceri olduğu görülmektedir.

Bir çocuğun okuma ile tanışması, ailesi ve yaşadığı çevre ile bağlantılıdır. Ailelerin bebeklik döneminden itibaren çocuklarına yaptıkları okumalar, onların ana dillerinin olanaklarıyla karşılaşmalarını sağlar. Çocuklar için yapılan sesli okumalar, onların kelime dağarcıklarını destekler, dinleme becerilerini geliştirir. Çocuğun okuma eğitimiyle asıl tanışması ise okula başladığı dönemde gerçekleşir. Çocuk bu dönemde harfleri tanımayı, heceleri

kavramayı ve kelimeleri seslendirmeyi öğrenerek okumaya ilk adımını atar. İlkokuldan itibaren bütün derslerde kullanılan bir beceri olan okuma, diğer temel dil becerilerini de etkiler. Bundan dolayı okuma becerisi üzerinde bütün eğitim kademelerinde önemle durulmaktadır.

İlkokulda sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenilen ve geliştirilen bu beceriye ortaokulda da Türkçe öğretmenlerinin gereken önemi vermeleri ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri planlı ve düzenli bir şekilde devam ettirmeleri önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin çok yönlü gelişmesinde ise “okuma” becerisinin farklı yönleriyle ele alınması, bu kapsamda öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması da yararlı olacaktır.

1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözün gördüğü yazıyı ses organları yoluyla seslendirmektir. “Sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde ağızımıza uygun bir biçimde konuşur gibi okumaktır” (Çelik, 2006, s. 22). Sesli okuma, Türkçe dersi kapsamındaki pek çok becerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde yardımcı olan bir okuma yöntemi olarak ele alınabilir:

Sesli okuma: öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmada, yazarın mesajının, ruhsal durumunun okura sesli olarak iletilmesinde; seslerin doğru, pürüzsüz ve ahenkli söylenmesinde, cümle ve söz öbeklerinin doğru ve vurgulu olarak seslendirilmesinde; hitap, karşılıklı konuşma, açıklama, sonuç gibi iletişim öğelerinin doğru olarak ifade edilmesinde; noktalama işaretlerinin yazarın belirlediği yerlerde doğru değerlendirilmesinde; okuyucunun sesini dinleyici kitlesinin durumuna göre kontrollü çıkarmasında; seri okumalarda, sese ahenk katmada; okumayı canlı kılmak için metnin anlamına uygun olarak yüz ve beden hareketlerinden yararlanmada: dinleyicileri, gözlerine bakarak onları kontrol etme hususunda son derece önemlidir. (Aktaş ve Gündüz, 2023, s. 50)

Görüldüğü gibi sesli okuma; doğru telaffuzdan metindeki anlamın ortaya çıkarılmasına, noktalama işaretlerinin göz önünde bulundurulmasından metindeki anlamın sözsüz iletişim unsurlarıyla desteklenmesine kadar pek çok açıdan okuyucuların dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir faaliyettir.

İnsan günlük hayatta daha çok sessiz okuma yapsa da örgün eğitim yıllarında sesli okuma çalışmaları da önemli bir yer tutmaktadır. Örgün eğitim öncesindeki dinleyici konumundan okula başlamayla birlikte okuyucu konumuna geçen çocuk, öğretmenini taklit ederek sesli okuma çalışmaları yapar. İlkokulun ilk sınıflarında başlayan bu çalışma bütün eğitim kademelerinde devam eder. Öğrencilerin bir metni sesli olarak doğru ve etkili okumayı öğrenebilme sürecinde ailenin ve öğretmenlerin yeri yadsınamaz. Sesli okumada model olmanın önemli ve gerekli olduğu, alanda birçok uzman tarafından da vurgulanmıştır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Çifci, 2000; Duursma, Augustyn ve Zuckerman, 2008; Lane ve Wright, 2007; Marr, vd. 2011; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004; 2014). Rasinski (2004), ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara sesli okuma yapmalarının çocukların bir metni sesli olarak nasıl yorumlayacaklarını öğrenmeleri açısından önemli olduğunu belirtir (s. 14). Fakat ailelerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, sesli okumadaki yetkinliklerinin birbirinden çok farklı olduğu düşünüldüğünde sesli okuma konusunda asıl modelin öğretmenler olması gerektiği söylenebilir.

Sesli okuma çalışmaları, ilkokuldan itibaren bütün eğitim kademeleri düşünüldüğünde; öğrencinin harfleri tanıyıp tanıyamadığını, kelime tanımada otomatiklik kazanıp kazanmadığını,

okuma hızını, okurken yaptığı hatalarını ve bu beceride ne düzeyde geliştiğini öğretmenin somut bir şekilde görmesine yardımcı olur. Böylece öğretmen, özellikle ilkökul ve ortaokulda, öğrencilerinde gördüğü hataları düzeltmek veya en aza indirmek için gerekli önlemleri alıp etkinlikler düzenleyebilir.

Temel dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sesli okuma becerisinin geliştirilmesinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini de etkileyeceği söylenebilir. Kişiye anlatım ve ifade gücü kazandıran konuşma eğitiminde sesli okuma çalışmaları önemlidir (Doğan, 2009). Sesli okuma çalışmaları ile kişi kendini rahat ifade edebilir çünkü sesli okuma kişinin dinleme-konuşma ve duygusal-sosyal becerilerini de geliştirir (Çalışkan, 2023, s. 123). Metinler üzerinden yapılan seslendirme çalışmaları ile konuşmanın dinleyiciler tarafından rahat ve doğru anlaşılması sağlanabilir (Arıcı ve Taşkın, 2019, s. 191). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri karşısında yapacağı doğru sesli okuma uygulamaları ile öğrenciler; iyi bir dinleyici, konuşucu olabilirler; yazma becerilerini geliştirebilirler. Görüldüğü gibi sesli okuma çalışmalarının pek çok faydası vardır.

İlkokulda başlayan sesli okuma sürecini ortaokulda devam ettirecek olan Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerinin sesli okuma becerilerini geliştirmek için ders kitabında işlenecek her bir metni önce kendileri yüksek sesle okumalı sonra öğrencilerine okutmalıdır. Bu örnek okuma esnasında metnin nasıl okunması gerektiği öğretmen tarafından da modellenmiş olur. MEB tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'nda metne geçmeden önce bilgilendirme bölümünde yazan "Öğretmeniniz metni sesli okuyarak örnek okuma yapacaktır. Öğretmeninizi dikkatle dinleyiniz. Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz; metni okurken hecelememeye, tekrar ve geri dönüşler yapmamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat ediniz." (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019) ibaresi, sesli okumanın ve sesli okumada model olmanın sadece ilkökulda önemli olmadığını da göstermektedir. Bu açıklamada yer alan heceleme, tekrar, geriye dönüşler ve bahsedilmeyen diğer hatalar akıcılığı da etkilemektedir. Chard vd. akıcılığı, "bir okuyucunun metni sesli olarak okuma hızı ve doğruluğu" (2002, s. 388) olarak tanımlarken Akyol akıcı okumayı, "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve heceleme tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" (2013, s. 4) olarak tanımlamaktadır. Metni yavaş ve zorlanarak okumak anlamayı zorlaştıracağı için okuyucuların sesli okuma sırasındaki hataları olabildiğince yapmaması gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine doğru sesli okuma becerilerini kazandırabilmeleri için metni okurken dinlemeyi ve anlamayı olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınarak örnek okuma yapabilmelidirler. Bunun için de öğretmenlerin sesli okuma konusunda yetkin olmaları ve bu becerilerini çeşitli uygulamalarla sürekli olarak geliştirmeleri gerekir.

2. Sesli Okuma Hataları

Okuyucular, dil becerilerini geliştirme sürecinde kullanılan yöntemlerden biri olan sesli okuma sırasında çeşitli okuma hataları yapabilmektedir. Belli başlı sesli okuma hataları arasında; kelimeyi tanıyamama ve yanlış okuma, fazla duraklama yapma, kelimeyi kontrol etmek için geriye dönüşler yaparak aynı yeri tekrar okuma, atlayarak okuma sayılabilir. Yavaş, kopuk ve gereksiz duraklamalar kelime tanımada sorun olduğunun göstergesidir. Kelime tanımaya fazla vakit ayırmak metnin anlaşılmasını da neredeyse imkânsız hâle getirir (Chard vd. 2002, s. 402). Okuma esnasında metindeki kelimeleri yavaş tanıma, anlamayı ve dinlemeyi de olumsuz etkiler. Sesli okuma hataları, öğrencinin fiziksel ve psikolojik problemlerinden ötürü meydana gelebilir

(Akyol, 2013; Sidekli ve Yangın, 2005). İşıtme problemi olan bir öğrenci, kelime veya harfleri karıştırabilirken kendine güven duymayan öğrenci ise kelimeleri / metni okurken yanlış okuma korkusuna kapılabilir. Bu korku da öğrencinin çeşitli okuma hataları yapmasına neden olabilir.

Sesli okuma hataları uzmanlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Bu hatalar; atlama (harf, hece, kelime), ekleme (harf, hece, kelime), telaffuz, kelimeyi değiştirme (yanlış okuma), kelimeyi tekrar okuma, geriye dönüş yapma, harf karıştırma, vurgu, tonlama ve duraklama hatalarıdır (Acat, 1996; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2009). Okuma sırasında hatalar ne kadar çok olursa okuma süreci o kadar sekteye uğrar ve okumanın asıl amacı olan anlama eylemi güçleşir.

Sesli okuma sürecinde okuyucu, sadece metinle değil, dinleyici ile de bir etkileşim içindedir. Sağlıklı bir sesli okuma yapan kişiyi dinleyenler, metnin ne anlatmak istediğini daha rahat anlarken sesli okuma hataları yapan birini dinleyenlerin dikkati daha çabuk dağılır; bu kişiler başka şeylere yönelmeye, başka şeylerle ilgilenmeye başlar ve metnin anlatmak istediğini tam olarak anlayamaz. Bu durum okuyucuda motivasyon kaybına yol açar. Dil becerilerinin birbirini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda sesli okuma hatalarının aynı zamanda konuşma ve yazma becerilerini de olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Yanlış telaffuz, vurgu, duraklama gibi hatalar öğrencilerin iletişim becerilerini zayıflatabilir ve sesli okuma sırasında yanlış okunan kelimeler öğrencilerin yazılı anlatımlarını da olumsuz yönde etkileyebilir.

Görüldüğü gibi sesli okuma hataları hem okuma becerisi hem de genel olarak sesli okuma sürecinde etkileşim hâlinde olunan dinleyicilerin anlama durumlarını doğrudan etkileyen bir unsur olarak üzerinde durulması gereken bir konudur.

3. Çalışmanın Amacı

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütün aşamalarında olduğu gibi ortaokul öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de Türkçe öğretmenlerinin rehberliği önemlidir. Üniversite öğrenim hayatı, Türkçe öğretmeni adaylarının hem bilgi birikimlerini artırarak hem de becerilerini geliştirerek kendilerini mesleğe hazırladıkları bir dönemdir. Söz konusu hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının eksikliklerini gidermeleri, üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hatalarını tespit etmek; hataların cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması (AGNO) ile ilişkisini ortaya koyarak bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunmaktır.

Çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Türkçe öğretmeni adaylarının 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hataları nelerdir ve bu hataların cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik not ortalaması ile ilişki durumu nedir?

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırma konusuyla alakalı var olan durum betimlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 184). İlişkisel tarama, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve anlamak amacıyla kullanılır (Karakaya, 2014, s. 68). Bu çalışmada Türkçe

öğretmeni adaylarının sesli okuma hataları üç değişken açısından incelendiği için ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet		
	Sıklık	%
Kız	15	50,0
Erkek	15	50,0
Toplam	30	100,0
AGNO		
	Sıklık	%
2,00-2,49	3	10,0
2,50-3,50	25	83,3
3,51-4,00	2	6,7
Toplam	30	100,0
Aylık Kitap Okuma		
	Sıklık	%
1-2	12	40,0
3-4	12	40,0
5 ve fazlası	6	20,0
Toplam	30	100,0

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Akademik genel not ortalaması 2,00-2,49 arasında olan 3 kişi (%10,0); 2,50-3,50 arasında olan 25 kişi (%83,3) ve 3,51-4,00 arasında olan 2 kişi (%6,7) bulunmaktadır. Aylık kitap okuma sayısı 1-2 kitap olan 12 kişi (%40,0), 3-4 olan 12 kişi (%40,0), 5 ve fazlası olan 6 kişi (%20,0) vardır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri durumlarının tespiti için kullanılan metinler, uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 626 kelimededen oluşan *Gündüzünü Kaybeden Kuş* ile 747 kelimededen oluşan *Atatürk ve Müzik* başlıklı metinler kullanılmıştır. Sesli okuma esnasında yapılan hata çeşitleri için literatür taranmıştır (Avşar Tuncay, 2021; Bilge ve Sağır, 2017; Gülerer ve Batur, 2004; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2009). Taranan çalışmalarda sesli okuma hata çeşitlerinin toplamda 20 başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sesli okuma hata çeşitleri belirlenirken katılımcıların yaş seviyesi ve okuma yetkinliği göz önünde bulundurulmuş ve okuma kayıtları dinlenerek yaptıkları okuma hataları tespit edilmiştir. Tespit edilen hatalar literatürden (Avşar Tuncay, 2021; Bilge ve Sağır, 2017; Gülerer ve Batur, 2004; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2009) hareketle 13 maddede ele alınmıştır. Bu hatalar; okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, kelimeleri atlayarak okuma, heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, harf değiştirme, kelimeleri tekrar tekrar okuma, geriye dönüşler yapma, kelimeyi değiştirme, anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme ve kelimeleri yer değiştirmedir.

4.4. Veri Toplama ve Verileri Değerlendirme Süreci

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma hatalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada katılımcıların sesli okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında, yukarıda belirtilen biri öyküleyici diğeri bilgilendirici iki metin kullanılmış, metinleri sesli okurken her katılımcının sesi kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarına hangi metinleri okuyacakları önceden bildirilmemiş, katılımcılar okuma metinlerini uygulama sırasında görmüşlerdir. Sesli okuma çalışması yapılmadan önce metin katılımcılara verilmiş ve onlardan metni bir kez sessiz okumaları istenmiştir. Bu okuma, okuyucunun metne aşina olmasını sağlamak amacıyla yaptırılmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2023, s. 51; Green ve Harker, 1982 s. 94). Her öğretmen adayından metni sesli okurken, karşısında öğrencileri varmış gibi örnek okuma yapması istenmiştir. Metinler katılımcılara bir defa sesli okutulmuştur. Sesli okuma çalışmasından sonra öğrencilerle kısa görüşmeler yapılarak akademik not ortalamaları ve aylık kitap okuma sayısı bilgileri katılımcılardan elde edilmiştir. Bütün katılımcılardan veriler toplandıktan sonra verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir. Katılımcılara okutulan iki metnin ardından her bir ses kaydı dinlenerek okuma hataları, birinci yazar ve bir alan uzmanı tarafından tespit edilmiştir. Bu süreçte hata türlerinin ve sayılarının sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesi için her metinden katılımcı sayısı kadar çıktı alınmış ve hata türleri yazılı metin üzerine işaretlenmiştir. Her bir metin en az üç kez dinlenmiştir. Öğretmen adaylarının metinleri okurken yaptıkları hatalar belirlenirken hem yapılan hatanın türü hem de kaç kez yapıldığı hususları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan hata türleri ile hataların kaç kez yapıldığı, ayrı başlıklar hâlinde ele alınmış, faklı tablolarda gösterilmiştir. Metinde yapılan hatalar belirlenirken bir kelimedeki kaç hata yapıldıysa o hatalar tablolara işlenmiştir. Örneğin “hatta” kelimesini “hadda” diye telaffuz eden öğrencinin 2 tane “harf değiştirme” ve 1 tane “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatası yaptığı kabul edilmiştir. Yapılan hataların türleri ve sayısı oluşturulan tabloya girilmiş ve hatalar metin türüne, cinsiyete, AGNO’ya ve aylık kitap okuma sayısına göre değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilirken SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normallik testi için yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerine bakılarak T-Testi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

5. Bulgular

Katılımcıların öyküleyici ve bilgilendirici metinleri sesli okuma sırasında yaptıkları hatalara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öyküleyici ve Bilgilendirici Metindeki Sesli Okuma Hatalarının İstatistiksel Analizi

	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öyküleyici Metni Sesli Okuma Hataları	1,62	11,08	3,9910	2,41416	1,425	1,600
Bilgilendirici Metni Sesli Okuma Hataları	2,00	10,54	4,0564	1,79299	1,897	4,993

Tablo 2’de, araştırmada kullanılan ölçeğe ait ortalama, standart sapma, minimum-maksimum ve çarpıklık-basıklık değerleri verilmiştir. Çarpıklık değerinin 2’den ve basıklık değerlerinin 7’den küçük olması gerekir (Şencan, 2005, s. 374). Bu durum normallik varsayımı kabul edilmektedir. Öyküleyici metinde sesli okuma hatalarından erkek ve kız öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarının en düşük ortalama puanı 1,62, en yüksek ortalama puan ise 11,08’dir. Hataların ortalaması ise 3,99’dur. Bu durum öyküleyici metindeki sesli okuma

hatalarının oldukça geniş bir aralıkta olduğunu göstermektedir. Bilgilendirici metinde sesli okuma hatalarında erkek ve kız öğrencilerin aldığı en düşük ortalama puan 2,00 ve en yüksek ortalama puan 10,54'tür. Hataların ortalaması ise 4,05'tir. Öğrenciler arasında gözlemlenen en düşük ve en yüksek puanlar arasındaki fark, hataların çeşitliliğini yansıtmaktadır. En düşük ile en yüksek ortalama puanlar arasındaki bu geniş aralık, öğrenciler arasında sesli okuma hatalarının farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Öyküleyici metindeki standart sapma değerinin bilgilendirici metne göre yüksek olması, öyküleyici metindeki sesli okuma hatalarının daha fazla değişkenlik gösterdiğini ortaya koymakta; bilgilendirici metinde yapılan okuma hatalarının ise katılımcılar arasında daha homojen olduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle katılımcıların bilgilendirici metni okurken yaptıkları hataların daha benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3: Öyküleyici Metinde Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet ile İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Öyküleyici Metin	Kız	15	5,2154	2,78933	3,186	28	0,004
	Erkek	15	2,7667	1,03922			

Tablo 3'te, öyküleyici metni sesli okuma hataları ile cinsiyet arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metindeki sesli okuma hatalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan T-Testi'ne göre, hatalarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($p < ,05$). Bu anlamlı fark, kız öğrencilerin hata ortalamasının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Erkek öğrencilerin öyküleyici metindeki hata ortalaması ve standart sapması daha düşüktür. Bu durum erkek öğrencilerin öyküleyici metni okurken daha az okuma hatası yaptıklarını ve bu hataların çeşitliliğinin daha az olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 ve 8'de öğretmen adaylarının yaptıkları hata türleri ele alınmıştır. Katılımcıların bu hataları kaç kez yaptıklarına dair bilgiler ise Tablo 5, 6, 9 ve 10'da yer almaktadır.

Tablo 4: Öyküleyici Metinde Sesli Okuma Hatası Yapan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı ve Hata Türleri

Sesli Okuma Hata Türleri	KIZ (N=15)		ERKEK (N=15)	
	Hata yapan öğrenci sayısı	%	Hata yapan öğrenci sayısı	%
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	15	100	15	100
Kelimeleri atlayarak okuma	8	53,33	9	60
Heceleri atlayarak okuma	12	80	14	93,33
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	13	86,66	14	93,33
Harf ekleme	8	53,33	3	20
Hece ekleme	10	66,66	6	40
Kelime ekleme	4	26,66	5	33,33
Harf değiştirme	14	93,33	14	93,33
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	14	93,33	15	100
Geriye dönüşler yapma	7	46,66	3	20
Kelimeyi değiştirme	5	33,33	7	46,66
Anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme	7	46,66	2	13,33
Kelimeleri yer değiştirme	3	20	5	33,33

Tablo 4 incelendiğinde, öyküleyici metinde sesli okuma hatası yapan öğrencilerin sayısal dağılımına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok sesli okuma hatası olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin 15'inin de yaptığı hata “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatasıdır. Telaffuz hatasından sonra 14 kız öğrenci tarafından yapılan “harf değiştirme” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası gelmektedir. Kız öğrenciler tarafından en az yapılan hatalar ise “kelimeleri yer değiştirme” (3 öğrenci), “kelime ekleme” (4 öğrenci) ve “kelimeyi değiştirme” (5 öğrenci) hatalarıdır. 15 erkek öğrencinin de yaptığı “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatasının en yüksek okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla 14 öğrenci tarafından yapılan “heceleri atlayarak okuma”, “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “harf değiştirme” izlemiştir. En az yapılan hata ise “anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme”dir. Erkek öğrencilerden sadece 2’si bu hatayı yapmıştır. “Kelimeleri yer değiştirme” hatası 5 erkek öğrenci tarafından aynı cümlede, aynı şekilde yanlış yapılmıştır. Öğrenciler, “Senin burnun *mu yok* ne?” cümlesinde “mu” ekiyle “yok” kelimesinin yerlerini değiştirerek okumuşlardır. 3 kız öğrenci de aynı cümlede aynı okuma hatasını yapmıştır.

Tablo 5: Kız Öğrencilerin Öyküleyici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Gündüzünü Kaybeden Kuş (626 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	7	5	3	1	15	18	10	5	32	3	12	12	14	13	15	
Kelimeleri atlayarak okuma		2	1	1	2					1	2	2		1		
Heceleri atlayarak okuma	4	3	1		3			1	2	1	6	4	3	6	1	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma			1	1	3	5	5	3		3	2	20	4	2	8	12
Harf ekleme	1	2	14	1		1					4			4	2	
Hece ekleme		2	1	1	5			2		10	3	2	3	1		
Kelime ekleme		2				1				3	1					
Harf değiştirme	4	14	3		14	18	7	6	29	4	11	12	15	9	7	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	1	2		6	1	6	1	3	1	6	26	31	8	2	5	
Geriyeye dönüşler yapma			2		3		1				11	4	4	12		
Kelimeyi değiştirme						6	6				2	2			3	
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme				1	3		2	4			11		1	2		
Kelimelerin yerini değiştirme				1				1		1						
Toplam hata	17	35	26	19	51	58	25	18	67	35	105	73	54	56	43	
Hata yüzdesi (%)	2.72	5.60	4.16	3.04	8.16	9.27	3.99	2.88	10.70	5.60	16.77	11.66	8.62	8.95	6.87	7.27

Tablo 5 incelendiğinde, 626 kelimedenden oluşan öyküleyici metni en az hata ile okuyan öğrencinin, metnin %2,72’sini hatalı okuyan KÖ1 olduğu görülmektedir. KÖ1’in en fazla yaptığı okuma hatası “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” iken en az yaptığı okuma hataları “harf ekleme” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma”dır. KÖ1’i sırasıyla %2,88 hata ile KÖ8 ve %3,04 hata ile KÖ4 takip etmektedir. En fazla sesli okuma hatası yapan öğrenci KÖ11’dir. Bu öğrenci metnin %16,77’sini hatalı okumuştur. Kendisinin en çok yaptığı hata türü “kelimeleri tekrar tekrar okuma” iken en az yaptığı hata ise “kelime ekleme”dir. 15 kız öğrencinin öyküleyici metni hatalı okuma ortalama yüzdesi de %7,27’dir.

Tablo 6: Erkek Öğrencilerin Öyküleyici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Okuma Hataları	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	10	8	15	12	12	4	6	8	10	18	16	26	9	12	12	
Kelimeleri atlayarak okuma		1				1		2	2	2	2	1		1	1	
Heceleri atlayarak okuma	1	2	2	1	3		1	1	1	1	4	3	3	4	3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		4	3	2	6	4	5	1	4	6	3	26	4	7	12	
Harf ekleme		1					3						2			
Hece ekleme				1	1		2			2			1		3	
Kelime ekleme		1			2	1				1	2					
Harf değiştirme	9		11	9	13	5	4	6	8	14	15	3	4	6	6	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	1	5	1	4	1	6	7	8	8	7	7	7	7	4	3	
Geriyeye dönüşler yapma		1		2								2				
Kelimeyi değiştirme		1			2	1				1	2					
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme											2	2				
Kelimelerin yerini değiştirme				1	1				1				1		1	
Toplam hata	21	24	33	31	41	22	28	26	34	52	53	70	31	34	41	
Hata yüzdesi (%)	3.35	3.83	5.27	4.95	6.55	3.51	4.47	4.15	5.43	8.31	8.47	11.18	4.95	5.43	6.55	5.76

Tablo 6 incelendiğinde, 626 kelimedenden oluşan öyküleyici metni en az hata ile okuyan erkek öğrencinin, metnin %3,35’ini hatalı okuyan EÖ1 olduğu görülmektedir. Bu öğrencinin en az yaptığı hatalar “heceleri atlayarak okuma” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” iken en fazla yaptığı hata “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe”dir. EÖ1’den sonra metni en az hata ile okuyanlar %3,51 ile EÖ6 ve %3,83 ile EÖ2’dir. Erkek öğrencilerden metnin %11,18’ini yanlış okuyarak en fazla hatalı okuma yapan öğrenci ise EÖ12’dir. EÖ12’nin “r” harfini çoğu zaman söylememesinden kaynaklı, “kelimeleri doğru telaffuz edememe” ve “harfleri eksik okuma” hatası fazladır. Erkek öğrenciler öyküleyici metni ortalama %5,76 hata ile okumuşlardır. Tablo 5 ve 6 karşılaştırılınca, öyküleyici metni erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az hata ile okuduğu görülmektedir.

Tablo 7: Bilgilendirici Metinde Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet ile İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Bilgilendirici Metin	Kız	15	4,5949	2,29271	1,697	28	0,101
	Erkek	15	3,5179	,88400			

Öğrencilerin bilgilendirici metindeki sesli okuma hatalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan T-Testi’ne göre, hatalar cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>,05$). Bu da kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metni okumada birbirine yakın oranda hata yaptıklarını ve bu hataların daha az çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ortalamalara bakıldığında erkek öğrencilerin bilgilendirici metni de kız öğrencilere kıyasla daha az hata ile okudukları görülmektedir.

Tablo 8: Bilgilendirici Metinde Sesli Okuma Sırasında Hata Yapan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı ve Hata Türleri

SESİLİ OKUMA HATALARI	KIZ (N=15)		ERKEK (N=15)	
	Hata yapan öğrenci sayısı	%	Hata yapan öğrenci sayısı	%
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	15	100	15	100
Kelimeleri atlayarak okuma	9	60	8	53,33
Heceleri atlayarak okuma	12	80	9	60
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	12	80	13	86,66
Harf ekleme	13	86,66	10	66,66
Hece ekleme	10	66,66	11	73,33
Kelime ekleme	6	40	7	46,66
Harf değiştirme	15	100	15	100
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	13	86,66	13	86,66
Geriye dönüşler yapma	6	40	7	46,66
Kelimeyi değiştirme	5	33,33	8	53,33
Anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme	9	60	5	33,33
Kelimelerin cümlede yerini değiştirme	0	0	0	0

Tablo 8 incelendiğinde bilgilendirici metni okurken öğrencilerin tamamının “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve “harf değiştirme” hatasını yaptığı görülmektedir. Kız öğrencilerin en çok yaptıkları okuma hataları, “kelimeleri tekrar tekrar okuma” (13 öğrenci) ve “harf ekleme” (13 öğrenci); en az yaptıkları okuma hataları ise sırasıyla “kelimeyi değiştirme” (5 öğrenci), “kelime ekleme” (6 öğrenci) ve “geriye dönüşler yapma” (6 öğrenci) hatasıdır. Erkek öğrencilerde ise çok yapılan hatalardan diğerleri “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatalarıdır. Bu hataları 13 kişi yapmıştır. Erkek öğrencilerin en az yaptığı hatalar ise “anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme” (5 öğrenci), “geriye dönüşler yapma” (7 öğrenci) ve “kelime ekleme” (7 öğrenci) hatasıdır.

Tablo 9: Kız Öğrencilerin Bilgilendirici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Atatürk ve Müzik (747 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	13	10	12	13	37	35	14	14	30	8	30	6	26	33	45	
Kelimeleri atlayarak okuma	1	3		2	2					1	4	4	2	2		
Heceleri atlayarak okuma	2	4			2	3	1	4	2		16	5	1	2	3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	1	9	4	3		1		1	17	8	2	9	2	
Harf ekleme	1	3	1	4	2	2		1	1		18	6	1	2	5	
Hece ekleme	1	4		1		2	1	1			8	5		5	3	
Kelime ekleme						1	1			1	1	3		3		
Harf değiştirme	11	19	7	9	35	31	14	14	34	9	36	9	31	32	53	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	2	3	2	6		3	1		2	4	19	25	10	19	1	
Geriye dönüşler yapma		1			1	2	1					1		6		
Kelimeyi değiştirme				1	2	1	2	2			4	3		4	2	
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme		2	1	3			6	2			1					
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	31	50	25	49	84	84	41	37	69	24	154	75	73	117	114	
Hata yüzdesi (%)	4.15	6.69	3.35	6.56	11.24	11.24	5.49	4.95	9.24	3.21	20.62	10.04	9.77	15.66	15.26	9.16

Tablo 9 incelendiğinde 747 kelimedenden oluşan bilgilendirici metni okurken en az hata yapan kız öğrencinin KÖ10 olduğu görülmektedir. Bu öğrenci metnin %3,21'ini yanlış okumuştur. Onu, metnin %3,25'ini hatalı okuyan KÖ3 ve %4,15 hatalı okuyan KÖ1 izlemektedir. KÖ10'un en az yaptığı hatalar “kelimeleri atlayarak okuma”, “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “kelime ekleme” hatasıyken en fazla yaptığı hata “harf değiştirme”dir. En fazla hata yapan kız öğrenci ise metnin %20,62'sini yanlış okuyan KÖ11'dir. KÖ11 öyküleyici metinde de en fazla hata yapan öğrencidir ve bu öğrencinin “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası bilgilendirici metinde de en fazla yaptığı hata türüdür. 15 kız öğrenci bilgilendirici metni %9,16 ortalama hata ile okumuştur. Tablo 5'te kız öğrencilerin öyküleyici metni daha az hatalı okuduğu göz önüne alınırsa kız öğrencilerin öyküleyici metin türünü bilgilendirici metin türünden daha az hatalı ve daha rahat okuduğu söylenebilir.

Tablo 10: Erkek Öğrencilerin Bilgilendirici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Atatürk ve Müzik (747 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	21	11	22	18	27	24	7	11	11	19	12	15	14	17	12	
Kelimeleri atlayarak okuma		2			1		1			1	2	1	5	1		
Heceleri atlayarak okuma	1		1			3	6			1	2	3	3		3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	14	3	8	1		4	1	1	4	13	8	2	13	
Harf ekleme		1	1			1	1	1	1		2	1	2	2		
Hece ekleme	1		2			2	2	1		1	1	1	2	1	2	
Kelime ekleme			2	1	1				2				1	1	1	
Harf değiştirme	20	8	24	13	28	21	8	12	8	22	10	7	9	19	11	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma		4		1	4	4	3	6	7	3	15	7	7	4	5	
Geriye dönüşler yapma		1			2		1	1	1	2				1		
Kelimeyi değiştirme				1	1	1			1	1	1	1			3	
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme	2	1					1				1	1				
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	45	29	67	36	72	57	30	36	32	51	50	50	51	48	50	
Hata yüzdesi (%)	6.02	3.88	8.97	4.82	9.64	7.63	4.02	4.82	4.28	6.83	6.69	6.69	6.83	6.43	6.69	6.28

Tablo 10 incelendiğinde 747 kelimededen oluşan bilgilendirici metinde erkek öğrenciler arasında en az hata ile okuma yapan öğrencinin, metnin %3,88’ini hatalı okuyan EÖ2 olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla metnin %4,02’sini hatalı okuyan EÖ7 ve %4,28’ini hatalı okuyan EÖ9 takip etmektedir. Metnin %9,64’ünü hatalı okuyarak en fazla hata yapan öğrenci ise EÖ5’tir ve bu öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatası “harf değiştirme”dir. Erkek öğrenciler bilgilendirici metnin ortalama %6,28’ini hatalı okumuştur. Tablo 9 ve 10’daki sonuçlar birlikte incelendiğinde erkek öğrencilerin bilgilendirici metni kız öğrencilere kıyasla daha az hata ile okuduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 6 ve Tablo 10’daki veriler birlikte ele alındığında erkek öğrencilerin öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu da görülmektedir.

Tablo 11: Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinde Sesli Okuma Hatalarının AGNO ve Aylık Kitap Okuma Sayısıyla İlişkisi

		Öyküleyici	Bilgilendirici	AGNO	Aylık Kitap
Öyküleyici Metin	Korelasyon	1			
Bilgilendirici Metin	Korelasyon	0,871**	1		
AGNO	Korelasyon	-0,33	0,089	1	
Aylık Kitap	Korelasyon	0,105	0,057	-0,34	1

Tablo 11’de öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları, akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısının birbirleri ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi verilmiştir. Korelasyon katsayısının değeri +1.00 ile -1.00 arasında değişir. İşaretlerine bakılmaksızın $a > 0.30$ ’dan küçük değerler düşük, $0.30 < a < 0.69$ arasında kalanlar orta ve $a > 0.70$ ’den büyük değerler yüksek düzeyli ilişkiyi gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s. 52). Çalışmada sadece öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,05$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin her iki tür metni de benzer hatalarla okuduklarını göstermektedir. Bilgilendirici metinde yapılan hatalar arttıkça öyküleyici metindeki hatalar da artmıştır ve bu artışın oranı 0,871’dir. Tabloda öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ile AGNO arasındaki korelasyon katsayısı (-0,33) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı veya bu ilişkinin çok zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ve aylık kitap okuma sayısı arasında da çok zayıf bir pozitif korelasyon (0.105) bulunmaktadır. Bu, aylık kitap okuma sayısı ile öyküleyici metindeki hatalar arasında sınırlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları ve AGNO arasındaki korelasyon katsayısının (0,089) da çok düşük olduğu ve bu iki değişken arasında zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metni sesli okuma hataları ile aylık kitap okuma sayısı arasında da oldukça düşük düzeyde (0,057) bir ilişki olduğu görülmektedir.

6. Sonuç ve Tartışma

Okuma, insanın hayatında önemli bir yere sahip olan ve diğer temel dil becerileri ile bağlantılı bir beceri alanıdır. Sesli okuma gibi ortaokulda sık kullanılan bir beceride öğretmenin yetersiz olması öğrencinin okuma motivasyonunu azaltabilir ve sesli okuma becerisini tam olarak kazanamamasına sebep olabilir. Öğrenci, okuma hatalarını sık yapan bir Türkçe öğretmeninden dinlediği metinde geçen kelimeleri yanlış öğrenebilir, kavrayabilir veya öğrencide kelimelerin yanlış telaffuz edilişi kalıcı hâle gelebilir. Öğrenci doğru vurgu, tonlama ve duraklama konusunda sıkıntı yaşayabilir, bu durumdan öğrencinin dinleme ve konuşma becerisi de olumsuz

etkilenebilir. Sesli okuma konusunda belirli bir yeterliliğe sahip öğretmenler ise öğrencilerine rol model olarak onların hem okuma hem de diğer becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler.

Sesli okuma hataları üzerine yapılan çalışmalar daha çok ilkökul ve ortaokul düzeyindedir (Acat, 1996; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Pircioğlu, 2016; Yılmaz, 2009). Bu çalışmalarda katılımcıların çoğu ise sesli okumakta zorlanan veya okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerdir (Avşar Tuncay, 2021; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Sidekli, 2010). Literatürde lise ve üniversite öğrencileri üzerinde doğrudan sesli okuma hataları üzerine yapılan bir çalışma bulunmadığından bu araştırmanın bulguları ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin verileriyle karşılaştırılmıştır.

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hatalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının çeşitli sesli okuma hataları yaptığı tespit edilmiştir. Hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinde kız ve erkek öğrencilerin metni okurken sırasıyla en çok yaptıkları sesli okuma hatalarının “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, harf değiştirme, kelimeleri tekrar tekrar okuma ve kelimelerdeki harfleri eksik okuma” olduğu görülmektedir. Pircioğlu (2016), Bilge ve Sağır (2017), Alyıldız (2011) ve Kardeş İşler ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasında en çok yapılan hatanın “tekrar hatası” olduğu belirlenmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları “tekrar hatası” açısından birbirini destekler niteliktedir. Tekrar hatasının ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin sesli okumalarında ortak olmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu sesli okuma hatasının giderilmesine yönelik çalışmaları planlama ve uygulamanın bu hatayı azaltacağı, ortadan kaldıracağı söylenebilir.

Araştırmada bazı öğretmen adaylarının sesli okuma esnasında yerel ağız özellikleri gösterdiği ve bazı kelimeleri sıklıkla yanlış telaffuz ettiği belirlenmiştir. Sesli okuma, konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili bir beceridir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi; konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları gerekmektedir (Çelik, 2006). Demir ve Özdil (2019) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin aile ortamının etkisiyle mahallî unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadığını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin bu özellikleri göstermemesi için öğretmenlerin doğru konuşma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Uçgun (2007, s. 60), konuşma eğitiminin öğrencilere gerektiği şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerektiğini, öğrencilerin konuşmadaki hatalarını düzeltmesinin en etkili yollarından birinin öğretmenlerini model almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretmeni adayları, lisans yıllarında konuşma becerisini de etkileyen sesli okuma konusunda iyi bir eğitim almalı ve eksikliklerini gidermelidir.

Çalışmada öğretmen adayları tarafından en az yapılan hataların “kelime ekleme” ve “kelimelerin cümlede yerini değiştirme” olduğu belirlenmiştir. Bulut ve Kuşdemir (2017) ilkökul öğrencileri tarafından en az yapılan sesli okuma hatasının “cümlede olmayan bir kelime ekleyerek okuma” olduğunu tespit etmişlerdir. Hedef kitlesi farklı bu iki araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Sesli okuma hataları metin türü açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının, öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2023) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin türünde daha az okuma hatası yaparken bilgilendirici metinde daha fazla hata yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ceylan (2016) da yaptığı çalışmada okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bilgilendirici metni daha hatalı okuduklarını tespit etmiştir. Söz konusu iki araştırmanın sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle bilgilendirici metinleri okumanın öyküleyici metinleri okumaya göre daha zor olduğu ve bu metinleri okurken daha fazla okuma hatası yapıldığı söylenebilir.

Öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hatalarının cinsiyetle ilişkisi incelendiğinde öyküleyici ve bilgilendirici metni erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha az hata ile okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hatalarında cinsiyetin etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Ghani, Muslim ve Zakaria, 2020) vardır. Bu araştırmaların sonuçlarının birbirini desteklememesi, çalışmaların yapıldığı hedef kitleleri oluşturan bireylerin sınıf ve yaşlarının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Sesli okuma esnasında yapılan hata oranlarının akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısı ile bir ilişkisi olup olmadığı incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Aylık kitap okuma sayısı fazla olan ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin sesli okuma sırasında daha az hata yapması beklenirken bu çalışmadaki sonuçlar bu beklentiyle uyumlu olmamış; çalışmanın verileri, akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısı ile sesli okuma başarısının doğrudan ilişkili olmadığını göstermiştir. Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman da (2019) yaptıkları çalışmada Türkçe dersi akademik başarı düzeyi ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu çalışmada akademik açıdan başarılı öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek kaygının sesli okuma başarısını da etkileyebileceği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında akademik başarı ile sesli okuma başarısının her zaman paralel olmayabileceği söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuç, başarılı bir sesli okumada genel akademik başarı ile aylık kitap okuma sayısının etkisinin sınırlı şekilde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun; kitap okumanın sessiz (içten, gözle) yapılmasından, sesli okuma sürecinde önemli görevler üstlenen ve sesli okuma başarısını doğrudan etkileyen konuşma organlarının işe koşulmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yüksek akademik başarıda da okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin etkisinin ön planda olduğu söylenebilir. Akademik başarı ve aylık kitap okuma sayısı ile sesli okumadaki başarı arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilememesinde belirtilen muhtemel nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

7. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde sesli okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Sesli okuma esnasında katılımcılardan bazılarının yerel ağız özellikleri sergilediği tespit edilmiştir. Yerel ağız özelliği olan öğrenciler bu sorunlarını gidermek için TDK Sesli Sözlük'ten kelimelerin doğru telaffuzlarını dinleyerek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan tiyatro sanatçıları ile sunucuları dinleyip onların örnek alarak çalışmalar yapabilirler.

2. Öğretmen adayları farklı hacimde ve türde çeşitli metinler belirleyerek kendi kendilerine sesli okuma çalışmaları planlayabilirler. Bu kapsamda metni okurken kendi seslerini kaydedebilir ve daha sonra kaydı dinleyerek öz değerlendirme yapabilirler.

3. Öğretmen adayları hem basılı hem sesli hâli olan kitaplar üzerinden sesli kitabı dinleme ve aynı anda metni basılı kitaptan takip etme çalışmalarını yapabilirler. Bu çalışma sırasında zaman zaman kendilerinin de sesli okuma uygulamalarının yararlı olacağı söylenebilir.

4. Sesli okuma çalışmaları grupça da yapılabilir. Gruptaki kişiler sesli okudukları metni kaydedip arkadaşlarına dinletebilir ve akran değerlendirmesi yapabilirler. Akran değerlendirmesi süreçte kaygının azalmasına ve bireylere mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bol miktarda geri bildirim alabilmelerini sağlamaktadır (Topping, 1998; 2009).

5. Bu çalışmaya benzer çalışmalar, sınıf seviyelerinin farklılaştırıldığı, katılımcı sayısının artırıldığı çalışma grupları üzerinde, farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları üzerinde de yapılabilir.

6. Benzer çalışmalar boylamsal olarak da hayata geçirilebilir. Bu tür çalışmalarda öğretmen adaylarının süreç içindeki durumlarını ortaya koymak onların gelişimlerini sağlama konusunda araştırmacılara fikir verebilir.

7. Öğretmen adaylarının tespitinde adayların sadece merkezî sınavdan aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmamalı; temel dil becerilerinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği uygulamaların eğitim fakültelerine yerleşmede kullanıldığı bir sisteme geçilebilir. Böylece üniversite öğrenimine başlayan öğretmen adaylarının temel dil becerilerini kullanma konusunda belirli bir yeterlilik düzeyinde olmaları sağlanabilir.

8. Bilgilendirici metinleri okurken daha fazla hata yapılmasının nedenlerini tespit etmeye yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

9. Farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin sesli okuma sırasında sıkça yaptıkları hataları belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların sonuçlarından hareketle sesli okuma hatalarının düzeltilmesine yönelik etkinlikler hazırlanabilir, uygulamalar geliştirilebilir; uygulanan çalışmaların etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2023). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme, konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. ve Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. Champaign*. Urbana-Champaign (ABD): Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>.

- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134. <https://doi.org/10.38015/sbyy.871718>.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/327385> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323112>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Çalışkan, G. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 121-134. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369073>.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çifci, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. ve Çayır, A. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin türüne göre okuma hatalarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1214-1226. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1372729>.
- Demir, S. ve Özdi, B. G. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Duursma, E., Augustyn, M. ve Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. Doi:10.1136/adc.2006.106336.
- Eselioglu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ghani, A., Muslim, N. H. ve Zakaria, M. N. (2020). The effects of gender and academic achievement on reading fluency among year 2 malaysian school children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 132, 1-6, 109907.
- Green, J. L. ve Harker, J. O. (1982). Reading to children: A communicative process. J.A. Langer ve M.T. Smith- Burke (Eds.), *Reader meets author / bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 196-221). Newark, DE: International Reading Association.

- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğren, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-84). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186. <https://doi.org/10.16916/aded.23121>.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Lane, H. B. ve Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
- Marr, M. B., Algozzine, B., Nicholson, K. ve Dugan, K. K. (2011). Building oral reading fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education*, 32(3), 256-264. <https://doi.org/10.1177/0741932510362202>.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). Ankara.
- National Reading Panel (NRP). (2000). <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Oğuzhan, F., Kavcar, O. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu (ABD): Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi: eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-27. <https://doi.org/10.2307/1170598>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.

- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Reading aloud is one of the skills that has to be considered significantly in Turkish courses. Reading aloud is the process of vocalizing a written text through speech organs. During reading aloud, the reader should read the text properly and by the colloquial language, and he/she should avoid making reading mistakes. To read as specified, students should encounter good examples. Within this framework, teachers should be at a certain level of proficiency and they should provide good examples on the subject of reading aloud. During the university education which is a stage of preparation for the job, the studies on specifying the level of reading aloud of the prospective teachers and improving this are crucial in this respect. For this purpose, the main problem of the research is as follows: To determine what kind of reading mistakes senior Turkish teacher candidates make while reading aloud and to determine these mistakes; The aim is to determine whether there is a relationship between gender, monthly number of book readings and academic Grade Points Average.

In this research, correlational survey model of the quantitative research method has been preferred because of examining the prospective Turkish teachers' mistakes of reading aloud in terms of three variables. The working group of the research consists of 30 prospective teachers, 15 females and 15 males who study at Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Education, in the 2023-2024 Academic Year.

The texts that are used to determine the reading-aloud skill levels of the prospective Turkish teachers are chosen by taking experts' views. A narrative text titled "Gündüzünü Kaybeden Kuş" which consists of 626 words and an informative text titled "Atatürk ve Müzik" which consists of 747 words from the textbook of 8th grade are used in this research.

The participants' voices were recorded while reading the texts. After the application, each of the recordings was listened to and the reading mistakes were made by the first author and a field expert. The number and the types of mistakes that were made were recorded in the created table and the mistakes were evaluated according to text types, gender, academic GPA, and the number of books that the participants read in a month. While evaluating the data, the SPSS 26.0 package program was used. As a result of the analysis for the normality test of the data, a t-test was used by looking at the skewness and kurtosis values. Pearson correlation was used to evaluate the relation between gender, academic GPA, the number of books that the participants read in a month, and reading mistakes of the participants.

It has been seen that with regard to text type, female and male students read the narrative text with fewer mistakes than the informative text when the data are examined.

It was found that there was a positive and statistically significant relationship between reading-aloud mistakes in narrative and informative text. This shows that students read both types of texts with similar mistakes.

It was observed that the most common reading-aloud mistakes made by male and female students while reading the text in both informative and narrative texts were "failure to pronounce the word correctly, changing letters, reading words repeatedly and missing letters in words". It was determined that the least common mistakes made by the students were "adding words and changing the place of words in the sentence".

While the female students read inaccurate 7,27% of the narrative text consisting of 626 words, the male students read inaccurate 5,76% of the narrative text. Meanwhile, the female students read 9,16% of the informative text consisting of 747 words, and the male students read 6,38% of the informative text.

It was concluded that the narrative and informative text were read with fewer mistakes by the male students than the female ones when the relations between the mistakes of the narrative text and the informative text and the gender. This states that the reading-aloud skills of the prospective teachers vary significantly according to gender.

When the relationship between academic GPA and the number of books in a month that the participants read in a month and mistake rates were evaluated, a low level of relationship was found between them.

When the research data were examined, it was seen that during the reading aloud, the prospective teachers made various mistakes both in the narrative text and the informative text. It has been determined that The most common mistakes the prospective teachers made in both texts were not being able to pronounce the word properly, changing letters, and reading the word again.

It has been concluded that the male students read with fewer mistakes than the female ones in both texts.

Meanwhile, when the data was evaluated in terms of text type, It was seen that the female and male prospective teachers read with fewer mistakes in the narrative text type than in the informative one. In this case, it has shown that the narrative text is read more easily than the informative one and in the narrative text type, there is fewer mistakes.

It has been determined that correlations between academic GPA and the number of books in a month and reading mistakes are quite low.

Based on the results, to improve the reading-aloud skills of prospective teachers, these suggestions have been developed.

Sample applications that consist of sounds, syllables, expressions, sentences, and paragraphs could be feasible for sound and breathing control.

Sound and pronunciations-based applications could be planned for the words and the sounds that are difficult to pronounce.

By providing different types of text examples to the prospective teachers, some studies that are practical and provide feedback could be done by using these examples.

The prospective teachers can do some individual reading aloud activity. These studies could be performed by recording while reading aloud, then following the text while listening to the record, determining the reading mistake and finding the reason for the mistakes, rereading the text cycle. In these studies, self-assessment is also emphasized.