



Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*

*Mustafa ÖZTÜRK***
*Yusuf CERİT****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan kelime duvarı yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet ilkokulunun iki farklı dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 43 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerin akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodik) ve okuduğunu anlama becerileri toplanan ön test ve son test verileriyle değerlendirilmiştir. Bir dakikada doğru okunan kelime sayıları ile öğrencilerin kelime tanıma ve okuma hızları ölçülmüştür. Prozodik okuma becerileri, Prozodik Okuma Ölçeği ile belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla, öğrencilere basit ve derin anlama düzeylerini değerlendiren açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmış; dağılım özelliklerine göre gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda parametrik ya da non-parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma bulguları, kelime duvarı yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, gelecekte yapılacak benzer çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, prozodi, kelime tanıma, okuduğunu anlama, kelime duvarı

The Effect of the Word Wall Method on Fourth-Grade Primary School Students' Reading Fluency and Reading Comprehension Skills

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the word wall method, applied to fourth-grade primary school students, on their fluent reading and reading comprehension skills. A quasi-experimental design, one of the quantitative research methods, was employed in the study. The study group consisted of a total of 43 students enrolled in two different fourth-grade classes at a public primary school. During the data collection process, students' fluent reading skills (word recognition, reading speed, and prosody) and reading comprehension skills were assessed through pre-test and post-test data. The number of correctly read words per minute was used to measure students' word recognition and reading speed. Prosodic reading skills were determined using the Prosodic Reading Scale. To assess reading comprehension skills, students were given open-ended questions targeting both literal and inferential understanding. The Shapiro-Wilk test was used to determine whether the data followed a normal distribution. Based on the distribution characteristics, parametric or non-parametric tests were applied for between-group and within-

* Bu makale Mustafa Öztürk'ün, Prof. Dr. Yusuf Cerit danışmanlığında yürüttüğü "Kelime duvarı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Dr, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Ankara, mustafa446380@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0612-5416

*** Prof. Dr, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Bolu, cerit_y@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4961-8667

group comparisons. The findings of the study indicate that the word wall method is effective in improving fourth-grade students' fluent reading and reading comprehension skills. In line with these results, several suggestions have been made for future similar studies.

Keywords: Fluent reading, prosody, word recognition, reading comprehension, word wall

Giriş

Okuma, öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Okuma, bilimsel öğrenmenin temelini oluşturur (Becker, McElvany & Crowell, 2020). Aynı zamanda bireylerin topluma katılımı ve uyum sağlamaları için de esastır (Snow, 2002). Günlük hayatın birçok alanında sıklıkla kullanıldığı ve diğer öğrenme alanlarının ön koşulu olduğu için kritik bir öneme sahiptir (Bouchamma, Poulin & Ruel, 2014). Bireylerin, hayat boyu öğrenen ve öğrendiklerini farklı alanlara uyarlayan bir toplumun parçası olabilmesi için dil ve okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Uysal, 2021).

Okuma, bir amaç doğrultusunda mevcut bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ve yazar arasında bir iletişim kurulmasını gerektiren ve uygun koşullarda gerçekleşen bir anlam oluşturma sürecidir. Bununla birlikte, çocukların okumaya teşvik edilmesi ve okuma sürecinin planlı ve stratejik bir şekilde yürütülmesi önemlidir (Akyol, 2011, s. 4). Okuma eylemi oldukça karmaşık, dinamik ve çok yönlü bir süreçtir (Grabe, 2009; Lin, Lin, Liu, Kou, Kulikova, Lin, 2020; Weir, 2023). Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi için öğrencinin okumaya yönelmesi ve okuduğunu anlaması gerekmektedir (Yıldız & Akyol, 2011). Okumanın temel amacı okunandan anlam çıkarmaktır (Fernandes, Querido, Marques & Araujo, 2017). Okuduğunu anlama, okunandan elde edilen bilgilerin zihinsel süreçlerden geçirilip edinilen anlamların, okurun kendisinde var olan bilgilerle birleştirip zihinde yapılandırılması olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2019). Okuduğunu anlama bir takım dilsel ve zihinsel süreçlerle ilişkili olmakla birlikte, kelimeleri, cümleleri ve metinleri bütün bir şekilde anlamayı ifade etmektedir (Akyol & Yıldız, 2013).

İyi bir okuma sürecinin gerçekleşmesi ve okunandan anlam çıkarmak için okumanın akıcı olması gerekmektedir (Chard & Pikulski, 2005). Ulusal Okuma Paneli (Nation Reading Panel, 2000) akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordayan en önemli etken olduğunu vurgulamıştır. Okuduğunu anlamayı yordayan en önemli bileşenlerden birinin akıcı okuma olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012, Baştuğ & Akyol, 2012; Yıldırım, Rasinski & Kaya, 2017; National, Reading Panel, 2000). Okuma sırasında vurgu tonlamaya, noktalama işaretlerine, anlam ünitelerine dikkat edilmesi, geriye tekrarın ve geriye dönüşlerin olmaması akıcı okumanın niteliği için çok önemlidir (Akyol, 2011). Akıcı okumayı okuduğunu anlama için ayrılmaz bir beceri olarak ifade eden araştırmacılar akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç önemli boyutun eş zamanlı ve istenilen düzeyde olması gerektiğini savunmuşlardır (Rasinski, 2004; Samuel, 2006). Young ve Rasinski kelime tanımayı, metinde yer alan kelimelerin okur tarafından hata yapılmadan seslendirilmesi; okuma hızını okurun kelimeleri zorlanmadan doğru bir şekilde uygun bir hızda okuması olarak belirtmektedir. Prozodi ise, okunan metnin vurgu, tonlama, duraklama, imla ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek yapılan okuma boyutudur. Sesli okuma esnasında bu boyutlar gözlenebilmektedir. Dolayısıyla sesli okuma esnasında kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi boyutlarının uygun bir şekilde olup olmadığı görülebilir (Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher & Feller, 2011).

İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde zorluklar yaşadıkları ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Kultas & Ulusoy 2023; Uysal, 2021; Ceyhan, 2019; Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2019; Tosun, 2018; Keskin, 2012; Baştuğ & Kaman 2013). Araştırmalar öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başta olmak üzere dil becerilerini geliştirmede etkili yöntemlerden birinin kelime duvarı etkinlikleri olduğunu göstermektedir (Akmaz, 2018; Coşkun, 2016; Callela, 2001; Jasmine & Schiesl, 2009; Southerland, 2011; Purba, Napitupulu & Hutauruk, 2023; Walton, 2000). Kelime duvarları, özellikle ilkökul düzeyinde önemli bir yere sahiptir. Matematik dersinde kapsamlı öğretim, dil öğretimi derslerinde kelime öğretimi ve sosyal bilimler derslerinde tarihi bilgilerin gruplandırılması gibi derslerde kullanılabilir (Harmon, Hendrick, Wood, Willeford & Vintinner, 2009). Kelime duvarı yöntemi, çocukların kolayca görebileceği ve

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

etkileşimde bulunabileceği şekilde sınıfın duvarında veya panosunda bulunan, sınıf seviyesine uygun kelimelerin görsellerle gruplara veya bölümlere ayrıldığı koleksiyondur (Brabham & Villaume, 2001; Cooper & Kiger, 2003). Kelime duvarlarının esas amacı, öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak kelimeler arasında hızlı bir şekilde bağlantı kurulup anlamlandırmayı kolaylaştırmaktır (Callella, 2001). Kelime duvarları öğrencilerin, kelime bilgisini geliştirerek kelimeleri otomatik bir şekilde okumalarına yardımcı olur (Ehri, 2005). Kelime duvarları, sıklıkla kullanılan kelimelerin öğrenilmesi ve sınıflandırılmasını teşvik etmektedir. İlkokulun ilk yıllarında, haftada beş kelimeye ve kelime grubuna yer vermek önemlidir (Jasmine ve Schiesl, 2009). Brown'a (2001) göre, kelime duvarı yöntemi, güçlü bir kelime bilgisi kazandırarak okurların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Okuduğunu anlama ve akıcı okuma konusunda yaşanan zorlukların temel nedeni, öğrencilerin yetersiz kelime hazinesi nedeniyle kelime ve cümlelerin anlamı konusunda kafa karışıklığı yaşamalarıdır (Purda vd., 2023). Purda (2023), bu zorlukların, kelime duvarı yöntemi ile kelime hazinesine katkı sağlanarak aşılabildiğini ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama özellikle ilkökul seviyesindeki çocuklar için çok önemli bir beceridir. Çünkü okuma becerisi gelişmiş çocukların diğer derslerle yüzleşmeleri ve başarılı olmaları daha kolaydır (Kurniaman, Zurfiady, Mulyani & Simulyasih, 2018). Okuduğunu anlamada yeterli olan öğrencilerin akademik düzeyleri olumlu yönde gelişirken; bu becerisi yetersiz olan öğrencilerin akademik düzeyleri, öğrenme süreçleri ve okul yaşamları olumsuz etkilenmektedir (Kultas & Ulusoy, 2024). Ancak yapılan araştırmalar ve ulusal/uluslararası sınav sonuçları öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (PISA, 2022; Uysal, 2021; Ceyhan, 2019; Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2019). Gazi Üniversitesi (2024) tarafından hazırlanan araştırma raporuna göre, PISA 2022 sonuçlarında, okuduğunu anlama alanında OECD ortalaması 472 puan iken Türkiye'nin 453 puan düzeyinde kaldığı belirtilmektedir. Bu sonuçlar öğrencilere okuma ve okuduğuna anlama yeterliliğinin edindirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılan mevcut yöntem/yöntemlerin yetersiz olduğunu gösterebilir. Bu nedenle öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini edinmeleri ve geliştirilmesinde, ilkökul düzeyinde yapılan öğretim etkinliklerinin sağlam bir altyapı oluşturabilmesi önemlidir. Bu yüzden ilkökul seviyesinde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için alternatif yöntemlerin bulunmasına ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Bu ihtiyaç doğrultusunda bu çalışmada kelime duvarı yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) becerilerine etkisi incelenmiştir. Böylelikle bu çalışmanın okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri alternatif bir yöntemi ortaya çıkarması açısından alana yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kelime duvarı yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubunun okuduğunu anlama ve akıcı okuma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun okuduğunu anlama ve akıcı okuma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kelime duvarı yöntemi kullanılarak dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Deneysel desenler, belirli bir işlemin sonuca olan etkisini değerlendirmek için kullanılır (Creswell, 2014).

Gerçek deneysel desen, deneklerin rastgele gruplara atanmasıyla oluşturulur; bu mümkün olmadığında ise yarı deneysel desen tercih edilir (Keppel, 1991). Yarı deneysel desenlerde, gruplar rastgele atanmaz ancak bazı değişkenler temel alınarak dengelenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmada da mevcut sınıflardan deney ve kontrol grupları seçildiğinden yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubunda 14 kız ve 8 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 13 kız ve 8 erkek öğrenci yer almıştır. Çalışmada, kelime duvarı yönteminin kullanıldığı dersler her iki grupta da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, akıcı okuma verileri ses kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada, öğrenciler daha önce karşılaşmadıkları, sınıf seviyesine uygun “Sağlık ve Spor” temalı Gizemli Canlılar adlı metni sesli okuyarak hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerine sahip olma düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilere, öncelikle verilen metni bir kez sesli okumaları; ardından metinle ilgili okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin hem sesli okumalarının hem de okuduğunu anlamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Kullanılan metin, öğrencilerin ders kitabında yer almakla birlikte henüz sınıfta işlenmemiş bir metindir. Öğrencilerin sesli okumaları birebir olarak okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiş ve bu okumalar ses kaydına alınmıştır.

Ön test ve son test süreçlerinde, öğrencilere herhangi bir okuma yönlendirmesi yapılmamış; kendi doğal okuma performansları değerlendirilmiştir. Sesli okuma işleminin ardından, araştırmacı tarafından hazırlanan ve bir uzman görüşü doğrultusunda şekillendirilen açık uçlu 6 soru öğrencilere verilmiştir. Bu sorular yazılı olarak yanıtlanmıştır.

Bu çalışmada, okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla sesli okutulan metinle ilgili 6 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan metne yönelik, öğrencilerin hem basit hem de derin anlamalarını ölçmek amacıyla sorular hazırlanmıştır. Soruların geliştirilme sürecinde, dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri alınmıştır. Daha sonra, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan, okuma alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç sonucunda, metinle ilgili 3 derin anlamayı ve 3 basit anlamayı ölçmeye yönelik toplamda 6 soru oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin ölçülmesinde Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2006) kullanılmıştır. Envantere göre “Gizemli Canlılar?” metni için üç basit anlama, üç de derinlemesine anlama sorusu hazırlanmıştır. Basit anlama sorularında, hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış sorulara 0; yarı cevaplanmış sorulara 1; tam cevaplanmış sorulara ise 2 puan verilmiştir. Derinlemesine anlama sorularında ise hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış sorulara 0; yarı cevaplanmış sorulara 1; beklenen ancak eksik olan cevaplara 2; tam ve etkili olan cevaplara ise 3 puan verilmiştir (Akyol, 2019).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla ses kayıtları analiz edilmiş ve kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi için tek tek puanlama işlemi yapılmıştır. Ses kayıtları dinlenerek, öğrencilerin okuma hataları ve bir dakika içinde okudukları toplam kelime sayısı tespit edilmiştir. Kelime tanıma düzeyini ve okuma hızını hesaplamak için program tabanlı ölçüm araçları kullanılmış ve aşağıdaki yöntemler uygulanmıştır (Caldwell, 2008; Deno, 1985; Rasinski, 2004; Yeo, 2008). Kelime tanıma düzeyi, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin toplam okunan kelimelere oranı ile hesaplanmıştır. Bu oran, doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Örneğin, bir öğrenci 60 saniyede toplamda 94

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

kelime okumuş ve 8 hata yapmışsa, kelime tanıma yüzdesi 91.25 olacaktır. Okuma hızının ölçülmesi: hız hesaplanırken bir dakikada doğru okunan kelime sayısı baz alınmıştır. 60 saniyede okunan kelime sayısı-yanlış okunanlar=okuma hızı şeklinde hesaplanmıştır. (Akyol vd., 2014).

Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataların doğru bir şekilde tespit edilmesi, okuma hızı ve kelime tanıma hesaplamalarının güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Sesli okuma sırasında hangi unsurların hata olarak değerlendirileceği önceden net bir şekilde belirlenmelidir.

Araştırmada, okuma hatalarının değerlendirilmesinde kelime tekrarı, kelime atlama, eklemeler, kelime değiştirme ve ters çevirmeler olmak üzere beş hata türü ele alınmıştır (Akyol vd., 2014). Prozodi, öğrencilerin doğru vurgu, tonlama ve ifade kullanımı açısından değerlendirilmiştir. Bu ölçüm, öğrenci ses kayıtlarının analiz edilmesiyle yapılmıştır. Prozodi değerlendirmesi, okumanın doğallığı ve anlam taşıma yeteneği üzerinde odaklanmıştır. Prozodi becerisi için, Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Likert tipi "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, ifade ve ses düzeyi, pürüzsüzlük, kelime öbekleri ve hız olmak üzere dört temel boyut dikkate alınmıştır. Bu boyutların puanlamasıyla, okuyucunun ölçekten alabileceği toplam puan 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Okuyucunun 8'in altında bir puan alması, prozodi açısından bir sorunun varlığına işaret ederken, 8 ve üzerindeki puanlar genelde prozodi açısından iyi bir performansı göstermektedir. Bu ölçek, öğrencilerin ifade, vurgu, tonlama ve acıcılık gibi özelliklerini değerlendirmeyi ve okuma performanslarını objektif bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Tüm bu değerlendirme süreçleri, öğrencilerin akıcı okuma performansını kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Verilerin Analizi

Uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilks testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır. Gözlem sayısı 50'den az olduğunda Shapiro Wilks testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Normallik testi sonuçları için anlamlılık değeri 0,05 olarak dikkate alınmış ve yapılacak analizlere bu değerler neticesinde karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait anlamlılık değerleri Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Değişken	s-w	sd	p
Prozodi			
Kontrol Grubu Ön test	,901	21	,036
Kontrol Grubu Son test	,877	21	,013
Deney Grubu Ön test	,900	22	,030
Deney Grubu Son test	,696	22	,001
Kelime Tanıma			
Kontrol Grubu Ön test	,514	21	,001
Kontrol Grubu Son test	,946	21	,287
Deney Grubu Ön test	,816	22	,001
Deney Grubu Son test	,927	22	,105
Okuma Hızı			
Kontrol Grubu Ön test	,947	21	,298
Kontrol Grubu Son test	,981	21	,937
Deney Grubu Ön test	,982	22	,939
Deney Grubu Son test	,961	22	,514
Okuduğunu Anlama			
Kontrol Grubu Ön test	,848	21	,004
Kontrol Grubu Son test	,847	21	,004
Deney Grubu Ön test	,865	22	,006

Deney Grubu Son test

,872

22

,008

Tablo 1’de yer alan normallik testi sonuçları incelendiğinde, prozodi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından, deney ve kontrol gruplarının hem ön test hem de son test puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) görülmektedir. Kelime tanıma testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$), ancak ön test puanlarının normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Okuma hızı değişkeni açısından ise, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının tamamının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 2’de, normallik testleri doğrultusunda uygulanan istatistiksel testler sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasında Kullanılan İstatistiksel Testler

Değişken	Karşılaştırma Türü	Kullanılan Test	
Akıcı Okuma	Kelime Tanıma	Deney – Kontrol (Ön test)	Mann Whitney-U Testi
		Deney – Kontrol (Son test)	Bağımsız Örneklem T-Testi
		Deney (Ön–Son test)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
		Kontrol (Ön–Son test)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Okuma Hızı	Deney – Kontrol (Ön test)	Bağımsız Örneklem T-Testi
		Deney – Kontrol (Son test)	Bağımsız Örneklem T-Testi
		Deney (Ön–Son test)	İlişkili Örneklem T-Testi
		Kontrol (Ön–Son test)	İlişkili Örneklem T-Testi
	Prozodi	Deney – Kontrol (Ön test)	Mann Whitney-U Testi
		Deney – Kontrol (Son test)	Mann Whitney-U Testi
		Deney (Ön–Son test)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
		Kontrol (Ön–Son test)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Okuduğunu Anlama	Deney – Kontrol (Ön test)	Mann Whitney-U Testi	
	Deney – Kontrol (Son test)	Mann Whitney-U Testi	
	Deney (Ön–Son test)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	
	Kontrol (Ön–Son test)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	

Tablo 2 incelendiğinde prozodi ve okuduğunu anlama değişkenlerinde deney ve kontrol gruplarının ön ve son testlerinin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney-U testi, grup içi karşılaştırmalarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Kelime tanıma değişkeninde son test puanları normal dağılım gösterdiği için gruplar arası karşılaştırmada bağımsız örneklem t-testi, diğer durumlarda ise non-parametrik (Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) testler tercih edilmiştir. Okuma hızı değişkeninde tüm puanların normal dağılması nedeniyle hem gruplar arası hem grup içi karşılaştırmalarda parametrik testler (bağımsız ve ilişkili örneklem t-testleri) kullanılmıştır. Böylece değişkenlere ait tüm karşılaştırmalarda verilerin dağılım özelliklerine uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın veri toplama araçlarında kullanılan metinlerin, soruların ve soru türlerinin belirlenmesi ile uygulama aşamasında kullanılan metinlerin belirlenmesi, ders planlarının ve etkinlik kâğıtlarının oluşturulması gibi tüm aşamalarında uzman görüşlerinden yararlanılarak çalışmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulama esnasında deney ve kontrol grubuna uygulayıcının kendisi Türkçe derslerine girmesi ile de araştırmanın güvenirliliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

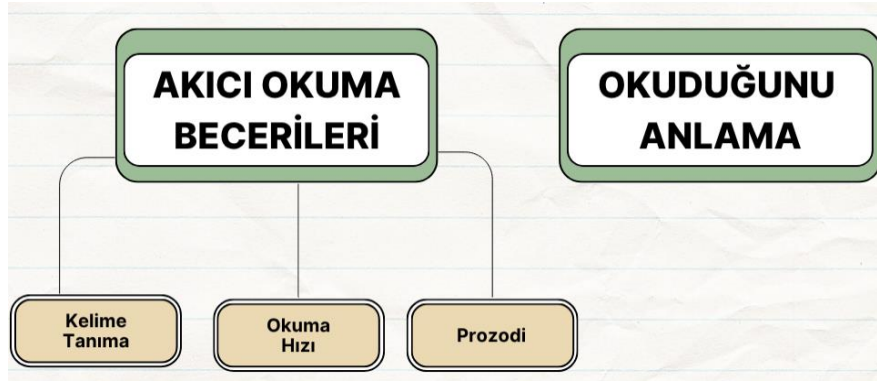
Kurul adı= Bolu Abant İzzet Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.03.2019

Belge sayı numarası= 2019/140

Bulgular

Kelime duvarı yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgulara alt başlıklarda yer verilmektedir. Şekil 1’de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yer verilmektedir.



Şekil 1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri

“Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test Kelime Tanıma	N	x	U	Z	p
Deney Grubu	22	88,14			
Kontrol Grubu	21	88,71	209.50	-.524	.600
Toplam	43	88,47			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test kelime tanıma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -.524$, $p > .05$). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı becerilerine ilişkin ön test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Okuma Hızı Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test Okuma Hızı	N	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	22	69,09	19,43	41	1,22	.226
Kontrol Grubu	21	61,76	19,68			

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test okuma hızı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t=-1.22$, $p=.226$). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi becerilerine ilişkin ön test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test Prozodi	N	x	U	Z	p
Deney Grubu	22	10,00			
Kontrol Grubu	21	9,10	192,00	-.963	.336
Toplam	43	9,56			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test prozodi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülebilir ($Z=-.963$, $p=.336$). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test Okuduğunu Anlama	N	x	U	Z	p
Deney Grubu	22	6,86			
Kontrol Grubu	21	7,38	199,50	-.779	.436
Toplam	43	7,12			

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol gruplarının ön test anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($Z=-.779$, $p=.436$). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Ön Test ve Son Test Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma becerilerine ilişkin son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test Kelime Tanıma	N	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	22	95,55	26,68	41	2,98	.005
Kontrol Grubu	21	91,38	59,62			

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarının son test kelime tanıma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=2.98$, $p=.005$). Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonuçlarına göre kelime duvarı yönteminin öğrencilerin kelime tanıma becerisini arttırmada etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı becerilerine ilişkin son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Okuma Hızı Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test Okuma Hızı	N	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	22	94,36	23,36	41	3,85	.000
Kontrol Grubu	21	69,00	19,52			

Tablo 8’e göre deney ve kontrol gruplarının son test okuma hızı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t=3.85$, $p=.000$). Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonuçlarına göre kelime duvarı yönteminin öğrencilerin hız puanlarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi becerilerine ilişkin son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test Prozodi	N	x	U	Z	p
Deney Grubu	22	13,09			
Kontrol Grubu	21	10,19	94,00	-3,37	.001
Toplam	43	11,67			

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z=-.337$, $p=.001$). Buna göre deney grubundaki öğrencilerin prozodi becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak kelime duvarı yönteminin öğrencilerin prozodi puanlarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu ileri sürülebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test Okuduğunu Anlama	N	x	U	Z	p
Deney Grubu	22	10,2			
Kontrol Grubu	21	6,38	274,50	-.458	.000
Toplam	43	8,35			

Tablo 10’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülebilir ($Z=-.458$, $p=.000$). Testin puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin (\bar{x} : 10.2) okuduğunu anlama düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerine (\bar{x} : 6.38) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

“Deney Grubunun Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Ön Test ve Son Test Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Kelime Tanıma	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Negatif Sıra	1	9,00	9,00	-3,82	.000
Pozitif Sıra	21	11,62	244,00		
Eşit	-	-	-		

Tablo 11’e göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kelime tanıma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,82$, $p=.000$). Ayrıca, öğrencilerin son test puanlarının, ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak kelime duvarı yönteminin öğrencilerin kelime tanıma puanlarının artmasında etkili olduğu belirtilebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için İlişkili Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Okuma Hızı Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Okuma Hızı	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Ön Test	22	69,09	19,43	21	-7,89	.000*
Son Test	22	94,36	23,36			

Tablo 12’ye göre deney grubu öğrencilerinin ön test ($M=69,09$, $SS=19,43$) ve son test ($M=94,36$, $SS=23,36$) okuma hızı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(22)=-7,89$, $p=000$). Bu sonuca dayalı olarak kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okuma hızlarının artmasında etkili olduğu belirtilebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin prozodi becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Prozodi	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Negatif Sıra	-	-	-	-4,14	.000
Pozitif Sıra	22	11,50	253,00		
Eşit	-	-	-		

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test prozodi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülebilir ($z=-4,14$, $p=.000$). Ön test ile son test arasında prozodi puanları bakımından düşüş gösteren öğrenci bulunmazken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11,50’dir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Tablo 14.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Okuduğunu Anlama	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Negatif Sıra	1	5,50	5,50	-3,94	.000
Pozitif Sıra	21	11,79	247,50		
Eşit	-	-	-		

Tablo 14'e göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,94$, $p=.000$). Ayrıca, öğrencilerin son test puanlarının, ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ön test ile son test arasında anlama bakımından düşüş gösteren öğrencinin puanı 5,50 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11,79'dur.

“Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?” Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Tanıma Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Kelime Tanıma	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Negatif Sıra	5	6,00	30,00	-2,42	.015
Pozitif Sıra	13	61,76	141,00		
Eşit	3	-	-		

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kelime tanıma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,42$, $p=.015$). Ayrıca, öğrencilerin son test puanlarının, ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için ilişkili Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Okuma Hızı Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Okuma Hızı	N	Ortalama	Ss	d	t	p
Ön Test	22	61,76	19,68	20	-4,69	.000*
Son Test	21	69,00	19,52			

Tablo 16'ya göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ($M=69.00$, $SS=19.68$) ve son test ($M=61.76$, $SS=19.52$) okuma hızı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(20)=-4.69$, $p<.05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Prozodi Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Prozodi	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Negatif Sıra	-	-	-	-3,50	.000*
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test prozodi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($z=-3.50$, $p=.000$). Ayrıca, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının, ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test/Son Test Okuduğunu Anlama	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p
Negatif Sıra	11	12,36	136,00	-1,67	.094
Pozitif Sıra	8	6,75	54,00		
Eşit	2	-	-		

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=-1.67$, $p=.094$). Ön test ile son test arasında okuduğunu anlama puanlarında düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 12.36, artış gösteren öğrencilerin ortalaması ise 6.75 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, kontrol grubu öğrencilerinin anlama becerilerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir gelişme kaydedilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, kelime duvarı yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek gelişim göstermesi, bu yöntemin geleneksel yaklaşımlara göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, literatürde yer alan çok sayıda çalışmayla tutarlılık göstermektedir.

Özellikle kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki güçlü ilişki birçok araştırmada vurgulanmıştır (Harmon & Wood, 2018; Maynard, Pullen & Coyne, 2010). Kelime bilgisi yalnızca okuma hızını ve doğruluğunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin metni anlamlandırmasını da kolaylaştırır. Bu bağlamda Goodwin ve Cho (2016), öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için kelime anlamlarını öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerektiğini belirtmektedir. Kelime duvarı yöntemi ise öğrencilere kelimeleri hem görsel hem işitsel hem de bağlam içinde tekrar tekrar sunarak bu süreci desteklemektedir (Beck vd., 2005; Stahl, 2005).

Bu çalışmanın sonuçları Lica'nın (2014) ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmayla da örtüşmektedir. Lica, kelime duvarı kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Demirtaş (2019), kelime duvarı yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yalnızca okuma becerilerini değil, aynı zamanda akademik başarı ve okuma tutumlarını da geliştirdiğini belirtmektedir.

Yurt dışı kaynaklı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. AlShaiji ve Alsaleem (2014), kelime duvarının ana sınıfı öğrencilerinin İngilizce kelime tanıma ve öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu, dolayısıyla okuma akıcılığı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Roiser (2015) ve Jasmine & Schiels (2009) da kelime duvarının özellikle en sık kullanılan kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırdığını ve bu durumun doğrudan akıcı okumaya katkı sunduğunu göstermiştir.

Bu bulgulara paralel olarak, Thornbury (2002) kelime bilgisinin dört temel dil becerisinin temel yapı taşı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, kelime dağarcığı gelişmiş bir öğrencinin yalnızca okuduğunu daha iyi anlayacağı değil, aynı zamanda daha etkili konuşacağı, yazacağı ve dinleyeceği de söylenebilir. Samuel (2006) ise akıcı okuma becerisinin yalnızca hız değil, otomatiklik boyutunu da

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

içerdiğini vurgulamakta; bu bağlamda kelime duvarı gibi tekrar ve etkileşime dayalı uygulamaların bu otomatikliği sağladığını belirtmektedir.

Araştırmanın bulguları, Türkiye özelinde de dikkat çekicidir. Baştuğ (2012), Türkiye’de Türkçe ders saatlerinin fazla olmasına rağmen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz kaldığını, bunun da kullanılan yöntemlerin etkisizliğine işaret ettiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda kelime duvarı gibi etkileşimli, yapılandırılmış ve görselleştirmeye dayalı öğretim yöntemleri, mevcut eğitim pratiklerine alternatif bir yol önermektedir.

Ancak çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle çalışma yalnızca belirli bir sınıf düzeyinde ve belirli bir bağlamda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, öğretmenin yöntemi uygulama yeterliliği ve sınıf içi etkileşim gibi değişkenler sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle farklı sınıf düzeylerinde, farklı bölgelerde ve daha uzun süreli uygulamalarla desteklenmiş çalışmalar yapılması önemlidir. Ayrıca kelime duvarı yönteminin dijital ortamlarla entegrasyonu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre nasıl özelleştirilebileceği de gelecekteki araştırmalara konu olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma kelime duvarı yönteminin anlam kurma, kelime hazinesi geliştirme ve akıcı okuma gibi alanlarda etkili bir öğretim stratejisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yalnızca okuduklarını anlamaları değil, bunu akıcı ve otomatik hâle getirmeleri için de kelime dağarcıklarını zenginleştirecek sistematik yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda kelime duvarı, hem geleneksel yöntemlerin ötesine geçen hem de öğrenciyi sürece aktif olarak dâhil eden etkili bir araç olarak eğitimciler tarafından dikkate alınmalıdır.

Öneriler

Bu çalışmada kelime duvarı yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Araştırmacılar farklı ders ve kademelerde kelime duvarı yöntemi ile ilgili araştırmalar yaparak bulguları alinyazınla paylaşabilirler.
- Ayrıca göçmen çocukların okuma alanında zorluklar yaşadığı göz önünde bulundurularak bu çocukların bulunduğu okullarda akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi gibi becerilerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için sınıflarında kelime duvarı yöntemini kullanabilirler.
- Öğretmenler diğer derslerde kavram öğretimi gerçekleştirmek için kelime duvarı yöntemini kullanabilirler.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Bolu Abant İzzet Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.03.2019

Belge sayı numarası= 2019/140

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan her iki yazarında makaleye katkı payı %50 oranında eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yer alan araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akmaz Genç, İ. (2018). *Etkileşimli kelime duvarı tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi kelime bilgisine ve derse yönelik tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- AlShaiji, O. A. ve Alsaleem, I. B. (2014). The impact of word walls on improving the English reading fluency of Saudi kindergarten's children. *Education*, 135(1), 39-50.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-14.
- Baştuğ, H.K. Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Becker, M., McElvany, N. and Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bouchamma, Y., Poulin, V. and Ruel, C. (2014). Impact of reading strategy use on girls' and boys' achievement. *Reading Psychology*, 35(4), 312-331.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callella, T. (2001). *Making your word wall more interactive*. Huntington Woods, MI: Creative Writing Press, Inc.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chard, D. and Pikulski, J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Coşkun, G. (2016). The impact of using word lists in the language classroom on students' vocabulary acquisition. *International Journal of English Language Teaching*, 4(3), 49-66.
- Çetinkaya, F. C., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Effects of interactive book reading activities on improvement of elementary school students' reading skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193.
- Demirtaş, E. N. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Fernandes S, Querido L, Verhaeghe A, Marques C. and Araújo L. (2017). Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing.*, 30(9), 1987-2007.
- Gazi Üniversitesi. (2024). *PISA 2022 Türkiye raporu üzerine bir değerlendirme*. Gazi üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Goodwin, P. A., and Cho S. (2016). Unraveling vocabulary learning: Reader and item-level predictors of vocabulary learning within comprehension instruction for fifth and sixth graders. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 490-514.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (6. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harmon, J. M., Wood, K. D., Hedrick, W. B., Vintinner, J. and Willeford, T. (2009). Interactive word walls: More than just reading the writing on the walls. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 398-408.

Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

- Harmon, J., and Wood, K. (2018). The vocabulary-comprehension relationship across the disciplines: Implications for Instruction. *Education Sciences*, 101(8), 1-9.
- Jasmine, J., and Schiesl, P. (2009). The effects of word walls and word wall activities on the reading fluency of first grade students. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(4), 5.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kultas, E. ve Ulusoy, M. (2023). Anahtar kelime oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217), 69-90.
- Kurniaman, O., Zufriady, Z., Mulyani, E. A. and Simulyasih, B. N. S. (2018). Reading comprehension skill using graphic organizer for elementary school students. *Journal of Teaching and Learning in elementary Education (JTLEE)*, 1(2), 75-80.
- Lica, G. F. (2014). *Increasing the seventh grade students' reading comprehension skill by using interactive word wall at smp negeri 1 lubuk linggau*. [Master's thesis]. NGOIP, Indonesia.
- Lin, C., Lin, V., Liu, G., Kou, X., Kulikova, A. and Lin, W. (2020). Mobile-assisted reading development: A Review from the Activity Theory perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 833-864.
- Maynard, K. L., Pullen, P. C., and Coyne, M. D. (2010). Teaching vocabulary to first-grade students through repeated shared storybook reading: A comparison of rich and basic instruction to incidental exposure. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 209-242.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Purba, D. F., Napitupulu, S., and Hutaaruk, B. S. (2023). The effect of word wall media on the students reading comprehension at eighth grade of SMP Nigeri 9 pematangsiantar. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 28353-28360.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., and Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.
- Rosier, L. (2015). *Word walls and reading fluency* [Doctoral dissertation], Northwest Missouri State University.
- Samuels, S. J. (2006). *Reading fluency: Its past, present, and future*. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*, New York: Guilford.
- Southerland, L. (2011). *The effects of using interactive word walls to teach vocabulary to middle school students* [Doctoral Thesis]. University of North Florida.
- Stahl, S. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction). In E. I. Heibert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 95-116). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Longman.
- Uysal, P. K. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- Walton, R. E. (2000). *Perceptions, knowledge and use of word walls among first graders*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468084).
- Yıldırım, K., Rasinski, T. and Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98.

- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Young, C. and Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

Extended Abstract

Introduction

Word wall method play a significant role, especially at the primary school level. They can be used in classes such as mathematics for a comprehensive instruction, language education for teaching vocabulary, and social sciences for categorizing historical events (Harmon, Hendrick, Wood, Willeford & Vintinner, 2009). The main goal of word wall is to facilitate sense-making by helping students improve their word recognition skills and form quick connections among words (Callella, 2001). According to Brown (2001), word wall method aids readers in improving their fluent reading and text comprehension skills by providing them with advanced vocabulary. The chief reason for the challenges faced in text comprehension and fluent reading is the confusion students experience regarding word and sentence meaning due to a shortcoming in their vocabulary (Purda et al., 2023). Purda (2023) states that these challenges are overcome by enriching vocabulary through the word wall technique.

While students with an advanced skill of reading comprehension experience a higher academic success, students with an inadequate level on this skill experience negativity in their academic success, learning processes and school lives (Kultas & Ulusoy, 2024). Yet, research and national/international exam results show that students' reading and reading comprehension levels are unsatisfactory (PISA, 2022; Uysal, 2021; Ceyhan, 2019; Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2019). A research report by Gazi University (2024) puts forth that while the OECD average for reading comprehension is 472 in PISA 2022 results, Türkiye lags behind with a score of 453. These results may indicate that the present method/s used for equipping students with a capability of reading and making sense out of it and improving this skill are insufficient. Therefore, it is vital to build a solid base through primary school educative activities concerning reading and reading comprehension skills to introduce and improve such skills among students. Hence, it can be expressed that an important need to discover alternative methods to qualify primary school students with reading and reading comprehension skills and improve these skills of theirs. In alignment with such a need, this study examines the impact of the word wall technique on fluent reading (word recognition, reading pace and prosody) and reading comprehension skills of primary school 4th graders. It is expected that this study will contribute to the literature in the sense that it introduces an alternative method for teachers in the education process to effectively equip students with fluent reading and reading comprehension skills.

Method

Research model

In this study designed to analyse the impact of the word wall technique on the fluent reading and reading comprehension skills of primary school fourth graders, quasi -experimental design with a pretest-posttest control group was used (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Experimental designs are used to evaluate the effect of a certain operation on the result (Creswell, 2014). A true experimental design involves assigning subjects to random groups; when this is not possible, a half-experimental design is preferred (Keppel, 1991). In half-experimental designs, groups are not assigned randomly but they are balanced by choosing certain variables as bases (Büyüköztürk et al., 2017). In half-experimental designs with a pretest-posttest control group, groups are observed in their natural environment and no selection is carried out; the existent group structure is evaluated as is (Sönmez & Alacapınar, 2017). Since this study selected experiment and control groups from existing classes, as well, the design with a pretest-posttest control group, which is a half-experimental design was employed.

Sample or Participants

The study group consisted of fourth-grade students enrolled at a primary school located in the central district of Düzce province. The experimental group included 14 female and 8 male students, while the control group consisted of 13 female and 8 male students. In the study, the lessons in which the word wall method was implemented were conducted by the researcher in both groups.

Result and Discussion

In this study, it was revealed that reading comprehension and fluent reading skills were developed more significantly in the experiment group in which the word wall method was employed compared with the control group. This situation indicated that the word wall method contributed to the development of reading comprehension and fluent reading skills through aiding word teaching and allowing interaction. Consequently, we can express that the word wall method enhanced fluent reading and reading comprehension skills in primary school fourth graders. Students first need to be able to understand the words in reading texts to have the chance to apply the reading strategies that are taught to refine their reading skills (Maynard, Pullen & Coyne, 2010). As such, readers without sufficient vocabulary cannot comprehend what they read or read fluently. Reviewing the literature, we see that the results of a study by Lica (2024) likewise pointed in the same direction. Lica (2014) detected in her study that the word wall method was effective in providing the seventh graders with the reading comprehension skill. In Türkiye, although Turkish lessons have a higher percentage among other lessons, reading comprehension skill is insufficient (Baştuğ, 2012). This fact about reading comprehension skills being at an unsatisfactory level may indicate that the methods in use do not provide the desired outcomes. Likewise, Demirtaş (2019) discovered in her study that the word wall method built language skills, academic success, and reading attitudes in primary school fourth graders.

AlShaiji and Alsaleem (2014) found in their study that word walls were effective in English word recognition, word learning and reading fluency in preschool students. Similarly, Jasmine and Schiels (2009) conducted a research with primary school first graders where they investigated the effect of word wall activities on fluent reading. Their result indicated that word wall improved the fluent reading skill via helping students learn the most popular words. It was stated that success in all types of language skills was only possible through a sufficient and varying vocabulary (Sedau, 2004). Samuel (2006) indicated that it is necessary to improve pace and vocabulary, which were important elements of fluent reading, and to automatize fluent reading. As such, the word wall method facilitated accelerating and automatizing such skills. Based on the results of this study, word wall method could be said to have a positive effect on increasing reading comprehension and fluent reading skills in primary school fourth graders.