



Anahtar Kelime Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi *

Emrah Kultas ¹, Mustafa Ulusoy ²

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini, metinlerde yer alan anahtar kelimeler kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan Anahtar Kelime Oyunlarının (AKO) etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde Van ilinin merkez ilçelerinin birinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, aynı ilçede bulunan iki farklı ilkokulda 4. sınıfa devam eden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde 'Yanlış Analizi Envanteri', 'Okuduğunu Anlama Soru Ölçeği' ve 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri açısından bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Akıcı okuma becerileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin doğru okuma ve prozodik okuma düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilirken; okuma hızları açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Anahtar Kelime Oyunları (AKO) kullanılarak kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin; mevcut Türkçe dersi öğretim programına (2019) bağlı olarak kelime öğretimi yapılan kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuduğunu anlama
Akıcı okuma
Kelime oyunları
Okuma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.09.2022

Kabul Tarihi: 04.08.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 16.11.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.12152

Giriş

Kelime bilgisi, alt başlıkları niteliğinde olan kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme kavramlarıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Kelime tanıma, kelimelerin hatasız bir şekilde seslendirilmesi olarak ifade edilirken; kelimeyi ayırt etme ise kelime tanımayı da kapsayan bir kavram olarak, kelimeyi doğru seslendirmenin yanında kelimenin anlamını da bilme şeklinde tanımlanmaktadır (Akyol, 2005). Öğrencilerin kelime dağarcıklarını, kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili yollardan biri, oyundur. Oyun, öğrencilerin ders sürecine etkin katılımını sağlamanın yanı sıra; onların bilişsel, duyuşsal, sosyal, devinimsel ve dil becerilerini de etkilemektedir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sayesinde toplumsal hayattaki rolleri üstlenip benimsemelerine, bir durum

* Bu makale Emrah Kultas'ın Mustafa Ulusoy danışmanlığında yürüttüğü "Anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları üzerindeki etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, kultasemrah@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mulusoy@gazi.edu.tr

veya konu hakkında farklı düşüncelerine, oyun içi iletişim sayesinde kelime dağarcıklarının ve ifade becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Oyunun çocukların fiziksel gelişimine (Akandere, 2006; AYTEKİN, 2001; HAZAR, 2006); psikolojik ve duygusal gelişimine (ALTUNAY, 2004; YAVUZER, 2007); sosyal ve toplumsal gelişimine (DAĞBAŞI, 2007; KARADAĞ ve ÇALIŞKAN, 2005); psikomotor becerilerinin gelişimine (ÇOBAN ve NACAR, 2008); bilişsel gelişimine (ALTUNAY, 2004; HAZAR, 2006) ve dil becerilerinin gelişimine (DAĞBAŞI, 2007; KARADAĞ ve ÇALIŞKAN, 2005; PEHLİVAN, 2005) etkisinin ve önemli düzeyde katkısının olduğuna yönelik araştırma sonuçları, oyunların eğitim-öğretim sürecinde ihmal edilmemesi gereken bir husus olduğuna dikkat çekmektedir.

Oyun, esasında bir öğrenme aracı olarak kabul edilir ve çocuklar, oyun dünyasının içinden gelip okula başladıkları için eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan hiçbir yol, yöntem veya araç, öğrencilerin süreçte ilgili ve istekli olmaları açısından oyun kadar etkili olamaz (ÖZASLAN, 2006). Kelime oyunları, öğrencileri kelime öğrenmeye karşı motive ettiğinden öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla öğretmen tarafından oluşturulan kelime oyunları ise öğrencilerinin ihtiyacına veya söz konusu probleme cevap verecek nitelikte olduğundan oldukça etkili olabilmektedir (BLACHOWICZ ve FISHER, 2015). Özellikle Türkçe Öğretimi dersi kapsamında kullanılacak olan kelime oyunları, eğitim-öğretim sürecini istenmedik etkinliklerle dolu bir süreçten uzakta ve öğrencilerin severek katılım sağlayacakları bir ortam sağlayarak onların kelime bilgisi ve hazinesini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Kelime öğretimi amacıyla oluşturulan oyunlar aracılığıyla öğrenciler, ilgili kelimeler hakkında düşünme, öğrenmekte olduğu kelimeleri kendisinde var olan kelimelerle ilişkilendirme ve kelimeleri irdeleme imkânı elde edeceklerdir.

Ders öğretim sürecinde oyunların öğrencileri motive ederek onların derse katılımlarını ve sözü edilen duyuşsal, sosyal, devinimsel gibi önemli becerilerini geliştirmeyi sağlamanın yanı sıra, kelime öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin kelime hazinelerini, kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme becerilerini geliştireceği; dolayısıyla da öğrencinin daha akıcı bir şekilde okuma gerçekleştireceği ve okuduğunu daha iyi anlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada üzerinde durulan kavramlardan biri olan okuduğunu anlama, okumanın esas ilkesi ve aynı zamanda esas amacdır. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre iki ayrı kavram olarak ele alınan okuma ve anlama kavramları, esasında birbirinin devamı ve tamamlayıcısı olan kavramlardır. Çünkü bireyin okuma sonucunda arzu ettiği ilk şey, okuduğunu anlamak istemesidir. Dolayısıyla okumanın ilk amacı, anlamaktır.

Okuduğunu anlama genel bir ifadeyle, okuma aracılığıyla edinilen bilgilerin zihinsel süreçlerden geçirilmesinin ardından elde edilen anlamların, bireyin kendisinde var olan bilgilerle bir araya getirilip zihinde yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (GÜNEŞ, 2009). AKYOL ve YILDIZ'a (2013) göre okuduğunu anlamanın, bir takım zihinsel ve dilsel süreçlere bağlı olduğunu; kelimeleri, cümleleri ve metinleri bir bütün olarak anlamayı ifade eden bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okullarda ders öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve materyallerin çoğunun dile dayalı kaynaklar olmasının, okuduğunu anlama becerisinin önemini ve gerekliliğini daha da artırdığını dile getirmişlerdir. ULUSOY (2016) ise iyi düzeyde ve etkili sayılabilecek bir okumanın gerçekleşebilmesi için en önemli koşulun, okuyucunun okuduğu metindeki yazılı ve görsel karakterleri çözümlemesi, kelimeleri tanıması, anlamlarını ayırt edebilmesi, yorumlaması ve anlam kurabilmesi olduğunu; başka bir ifadeyle, metinle etkileşime girebilmesi olduğunu ifade etmektedir.

İlkokul döneminde edinilen okuma becerisi ve özellikle okuduğunu anlayabilme becerisi, öğrencinin bundan sonraki tüm öğrenmelerini etkileyebilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeleri daha olumlu etkilenirken; bu becerisi iyi düzeyde olmayan öğrencilerin okul yaşamları, öğrenme süreçleri ve akademik başarıları daha olumsuz etkilenmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar (BAYKUL ve FIDAN, 1994; BLOOM, 1995; YILMAZ, 2004), bireyin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, okuduğu metindeki kelimeleri tanıması ve söz konusu metni anlayabilmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında üzerinde durulan kavramlardan bir diğeri olan akıcı okuma genel hatlarıyla; okuyucunun metni doğru bir şekilde, uygun hız ve ifadeyle anlama da dikkat edilerek gerçekleştirilen okuma şeklinde açıklanmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Rasinski, Samuels, Hiebert, Pestcher ve Feller, 2011). Akıcı okuma kavramı ile okuduğunu anlama kavramı birbirine bağlı ve aralarında güçlü bir ilişki bulunan kavramlar olduğundan dolayı, öğrencinin okuma başarısının takip edilmesi sürecinde akıcı okuma kavramı da öğrencinin okula başladığı ilk andan itibaren üzerinde durulan ve önemsenen bir kavramdır.

Bir metnin doğru, uygun bir hız ve ifadeyle okunması; okuduğunu anlamada başarılı olunması açısından hayati öneme sahiptir (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Akıcı okumayı, okuduğunu anlama sürecinin olmazsa olmaz bir ölçütü olarak ele alan araştırmacılar; akıcı okumanın öğelerini kelime tanımada doğruluk, okuma hızı ve prozodi şeklinde üç alt başlıkta ele almışlardır (Rasinski, 2004; Samuels, 2006). Bu araştırmacılara göre akıcı bir okumanın gerçekleşebilmesi için bireyin metni uygun bir hızda ve metindeki kelimeleri heceleme, yanlış okuma, eksik okuma, tekrar etme, atlama gibi çok fazla okuma hatası yapmadan doğru okuma gerçekleştirmesinin yanı sıra metni uygun vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuması gerekmektedir. Okuduğunu anlamının istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için ilgili metnin akıcı bir şekilde okunması gerekmektedir. Metnin akıcı bir şekilde okunabilmesi de metinde bulunan kelimelerin okuyucu tarafından tanınıyor olmasına bağlıdır. Çünkü kelimeyi tanımada zorlanan birey, dikkatini kelimeyi çözümlenmeye verecektir. Bu durumdaki bireyin amacı, kelimeyi anlamaktan ziyade seslendirebilmek olacaktır. Dolayısıyla anlama büyük oranda ihmal edilecektir. Metindeki kelimeyi tanıyan birey ise kelimeyi uygun bir hız ve ifadeyle, cümleyi ise uygun vurgu ve tonlamayla okuyacağından seslendirmeye vakit kaybetmeyecek ve anlamaya daha çok önem verecektir. Bu yüzden okulda öğrencinin kelime hazinesinin geliştirilmesi, okuma sürecinde öğrencinin okuyacağı metindeki kelimeleri tanımaya, ayırt etmesine ve dolayısıyla metni akıcı okuyup anlaması imkân tanyacaktır.

Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe (2021), akıcı okumanın yetkin hale gelmesi için doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin aynı anda sesli okuma sırasında sergilenmesi gerektiğini; bu becerilerden herhangi birisinin eksik olmasının akıcı okumada eksikliğe sebep olacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, prozodik okumanın gelişmesi için öğrencinin kelime tanıma ve okuma hızında sorun yaşamaması gerektiği; sesli okuma sırasında metnin anlamına uygun vurgu, tonlama, duraksama gibi prozodik özelliklerin sergilenmesi gerektiğini de ifade etmiştir (Baştuğ vd., 2021). Bu düşüncelere ek olarak Rasinski (2004), prozodinin öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığının bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Okuyucu, uygun bir hızda, hatasız, anlama ve tonlamaya dikkat ederek okuduğunda metni de büyük ihtimalle anladığı kanaatine varılabilmektedir. Bu ifadelerden hareketle okuduğunu anlamının gerçekleşmesinin metnin akıcı okumaya bağlı olduğunu; akıcı bir okumanın gerçekleşmesi için de metnin kelimelerinin tanınmasına ve dolayısıyla kelime hazinesinin yeterli seviyede olmasına bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, kelime öğretiminin önemini ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde kelime öğretiminin ihmal edilmemesi gereken bir husus olduğunu gözler önüne sermektedir.

Araştırma konusuyla ilgili literatüre bakıldığında; ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok ortaokul ve lise düzeyi öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar olduğu; bu çalışmalarda kelime oyunları kavramından ziyade eğitsel oyunlar kavramının tercih edildiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda, ders öğretimi sürecinde kullanılan eğitsel oyunların; öğrencilerin kelime dağarcıklarına, üst düzey düşünme becerilerine, derse karşı tutumlarına, akademik başarılarına, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisinin incelendiği; oyunla öğretimin eğlendirerek öğrenme, dersi zevkli hale getirme, ders sürecinde aktif ve istekli olma, iletişimi ve sosyalleşmeyi artırma, öğretimi kalıcı hale getirme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma gibi olumlu sonuçları da sağladığı görülmektedir (Aşuluk, 2020; Belet ve Yaşar, 2007; Boz, 2018; Demirel ve Yağmur, 2017; Duran ve Tufan, 2017; Kara, 2010; Özaslan, 2006; Savaş ve Gülüm, 2014; Tuncer, 2010; Varan, 2017).

Yurt dışında yapılan çalışmaların konu açısından yurt içindeki çalışmalarla benzerlik gösterdiği; ancak kelime oyunları kavramının kullanılmadığı, bu kavram yerine zekâ oyunları ve eğitsel oyunlar kavramlarının kullanıldığı; çalışmaların ortaokul ve lise sınıfları düzeyinden ziyade ilkököl düzeyi sınıflarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda zekâ oyunları veya eğitsel oyunlar kullanılarak işlenen ders sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme becerilerine ve kelime hazinelerine etkisinin incelendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitsel oyunların ilgili değişkenler üzerindeki uzun vadeli etkilerinin incelendiği çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir (Alemi, 2010; Bottino ve Ott, 2006; Huyen ve Nga, 2003; Ott ve Pozzi, 2012; Randel, Morris, Wetzal ve Whitchil, 1992).

Genel itibarıyla, kelime oyunlarının üst düzey düşünmeye ve akademik başarıya etkisi şeklindeki çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kelime oyunları aracılığıyla kelime öğretimi çalışmalarının literatürde var olduğu ancak yeterli miktarda olmadığını; var olan çalışmaların ise neredeyse tümünün yabancı dil öğretimi (İngilizce, Almanca) bağlamında olduğunu söylemek mümkündür. (Atay, 2007; Bülbül, 2019; Edwards, 2018; Işık, 2016; Kalaycıoğlu, 2011; Kaya, 2016). Ayrıca, kelime oyunları ile öğretilen kelimelerin öğrenilmesi sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisinin incelendiği araştırmaların olduğu ancak metnin okunması ve anlaşılması için kritik öneme sahip anahtar kelimeler kullanılarak yürütülen araştırmaların neredeyse olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın literatürdeki bu eksikliğin giderilmesinde katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Uzun yıllar belli bir kalıp içerisinde yürütülen Türkçe öğretimi ve bunun bir parçası olan kelime öğretimi, 2005 yılındaki program değişikliğiyle köklü bir değişime uğramıştır. 2005 öncesi İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) kelime öğretimine metinden sonra yer verilmekteydi. Metin işleme süreci genel hatlarıyla; 'metni sessizce oku, anlamını bilmediğin kelimeleri belirle, kelimelerin anlamını sözlükten bul ve kelimeyi cümle içinde kullanıp defterine yaz' şeklinde doğrudan bir öğretim ile gerçekleştirilirken (MEB, 2005); 2005 yılındaki program değişikliği ile birlikte Türkçe dersi kapsamındaki kelime öğretimi; metni okumadan önceki etkinlikler, metin okuma esnasındaki etkinlikler ve metin okuma sürecinden sonraki etkinlikler şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmektedir (MEB, 2005). Ancak bu süreç, her ne kadar sistematik bir hal almış olsa da metin öncesi anlamı üzerinde durulan anahtar kelime sayısının oldukça az (5-6 kelime) olduğu görülmektedir. Kelime öğretimi süreci, geleneksel olarak tabir edilebilecek "Anlamını bilmedikleri kelimeleri tahmin ettirme, sözlükten buldurma, tahmin ve sözlük bilgisini karşılaştırma ve ilgili kelimeyi cümle içerisinde kullandırma" etkinliği çoğu eğitimci tarafından kullanılmaya devam edilmektedir. Ancak bu etkinlik, kelime öğretiminde yetersiz kalmaktadır. Çünkü öğrenciler, sürekli aynı etkinlikle kelimeyi öğrenmeye çalıştığı için öğrenme sürecine yeterince odaklanamamakta veya öğrenme süreci etkili olmadığı için kelimeyi günlük yaşamına aktaramamakta ve kısa bir süre sonra unutulmaktadır.

Kritik öneme sahip çok daha fazla sayıda kelimeyle ilgili okuma öncesi etkinliklere daha çok önem verilmesi ve bunun yanı sıra, metin öncesi çalışmalarda doğrudan kelime öğretimi yerine kelime oyunları kullanılarak kelime öğretimi yapılması, çok daha fazla anahtar kelimenin tanınmasını, ayırt edilmesini ve içselleştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca okuyacağı metnin kritik öneme sahip kelimelerini kelime oyunları aracılığıyla tanıyan ve anlamlarına vakıf olan öğrencilerin metin okuma sürecinde kelimeleri seslendirmeden ziyade anlama daha çok önem verecek olması nedeniyle de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri de artabilir. Nitekim Varan (2017), Özaslan (2006) ve Atay (2007), ilkököl öğrencileriyle gerçekleştirmiş oldukları kelime oyunları aracılığıyla kelime öğretimi sürecinin; öğrencilerin kelimeleri daha iyi tanıyıp anlamlarına vakıf olduğu, okudukları metnin kelimelerini tanıdıkları için de metni daha akıcı okudukları ve okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşımlardır.

2018 PISA okuma verilerine göre, Türkiye'nin okuma becerisi alanındaki puanının OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinin ortalama puanının altında olduğu (MEB, 2019b), genel anlamda Türkiye açısından sonuçların istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. 2018 PISA Türkiye Ön Raporu'na (MEB, 2019b) göre, okuma becerisi alanında elde edilen sonuçların istenilen

düzye olmamasının sebeplerinden biri olarak öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması, dolayısıyla akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de yeterli düzeyde olmaması kabul edilmektedir. PISA'nın yanı sıra, diğer uluslararası sınav olan PIRLS ile ülkemizde 2019 yılında gerçekleştirilen ve "Yerli PISA" olarak tanımlanan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) sınav sonuçlarına bakıldığında, Türkiye açısından okuma becerileri sonuçlarının beklenen ve istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ülkemizin bu uygulamalardan başarısız sonuçlar elde etmesinin nedenleri arasında öğrencilerin okuma becerilerinin ve kavrama düzeylerinin zayıf olması, kitap okuma alışkanlıklarının düşük olması, okumaya yönelik tutumlarının zayıf olması gibi nedenler gösterilmektedir (IEA, 2003; MEB, 2019a). Tüm bu sonuçlar, ülkemizde kitap okuma alışkanlığının olmamasından dolayı öğrencilerin kelime hazinelerinin ve kelime tanıma becerilerinin yetersiz olduğunu; dolayısıyla da okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri açısından öğrenci becerilerinde problemler olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada okunacak metnin anlaşılması amacıyla kritik öneme sahip anahtar kelimeleri içeren ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan çeşitli kelime oyunları kullanılarak belirlenen kelimeler hakkında öğrencileri düşündürmek, onların farkındalıklarını artırmak, ön bilgilerini güçlendirmek; bunun yanı sıra öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirerek akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek istenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. *Deney grubu* öğrencileri ile *kontrol grubu* öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma *son test* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. AKO uygulamaları sonucunda *deney grubu* öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
3. *Kontrol grubu* öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma *ön test* puanları ile *son test* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Anahtar Kelime Oyunlarının (AKO) öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi ve deneysel araştırma türlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda temel amaç, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisinin test edilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmanın deneysel süreci, Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Anahtar Kelime Oyunları (AKO) Deneysel Süreç

Grup/Test		İlk	Süreç	Son
D	R	O ₁	AKO (6 hafta)	O ₃
K	R	O ₂	MEB Ders Programı	O ₄

Araştırmanın Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde Van ilinin merkez ilçelerinin birinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, aynı ilçede bulunan iki farklı ilkokulda 4. sınıfa devam eden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Her iki okulda bulunan 4. sınıf şubelerindeki öğrencilerin tümünün bir önceki dönem karne notları, genel ders ortalama puanları ve öğretmen görüşlerinden hareketle elde edilen başarı düzeyleri en yakın iki şube seçilmiştir. Her iki grupta bulunan tüm öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenerek elde edilen sonuçların normal dağılımına göre deney ve kontrol gruplarının her birinden 25 öğrenci belirlenerek toplam 50 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesinin amacı, deney grubu öğrencileri ile deneysel süreçte yapılan çalışma ve etkinliklerin bilgisinin kontrol grubu öğrencileriyle paylaşılma ihtimalini en aza indirmektir.

Okulların fiziksel ve sosyoekonomik potansiyeli düşünülerek araştırma için okullar, Van ili Edremit ilçesi TOKİ bölgesinden seçilmiştir. Dolayısıyla okulların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme kullanılmıştır. Rastgele seçim yöntemiyle deney grubu olarak atanan sınıfın mevcudu 25, kontrol grubu olarak atanan sınıfın mevcudu ise 30 olduğundan; deney grubu ön test verilerine uygun ölçümler elde edilen 25 kontrol grubu öğrencisinin verileri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımını gösteren tablo, aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı

Grup	Cinsiyet	f	%	Toplam
D	K	11	44	25
	E	14	56	
K	K	11	44	25
	E	14	56	
Toplam	K	22	44	50
	E	28	56	

Tablo 2'ye göre araştırma gruplarının her biri, 11 kız (%44) ve 14 erkek (%56) öğrenci olmak üzere 25 öğrenciden oluşmaktadır. Her bir grupta 25 öğrenci olmak üzere araştırmaya, 50 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yanlış Analizi Envanteri ve Soru Ölçeği

Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesi ve bunun yanı sıra okuduğunu anlama yüzdeleri, okuma hataları, doğru okuma yüzdeleri, okuma hızları ve okuma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Akyol (2006) tarafından uyarlanmış olan 'Yanlış Analizi Envanteri' ve 'Okuduğunu Anlama Soru Ölçeği' kullanılmıştır.

Grupların okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla metin içi ve metin dışı olacak şekilde açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. MEB 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiş olan iki adet bilgilendirici metin ile alakalı araştırmacı tarafından 5 adet metin içi, 3 adet metin dışı soru hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Okuma alanında çalışmaları olan doktor öğretim üyesi, doktora öğrencisi ve sınıf öğretmeni 10 kişiden elde edilen uzman görüşü doğrultusunda her iki metinle ilgili 3'er adet metin içi ve 2'şer adet metin dışı soru belirlenmiştir.

Yanlış Analiz Envanteri soru ölçeğine göre, basit (metin içi) anlama sorularının cevapları için; tam olarak verilen cevaplara 2 puan, tam olarak verilmeyen doğru ve tam cevabın yarısı kabul edilebilecek cevaplara 1 puan, boş bırakılan ve cevaplanamayanlara ise 0 puan verilmektedir. Metin dışı anlama sorularının cevapları için; etkili ve eksiksiz cevaplara 3 puan, beklenen yakın fakat biraz eksik olan cevaplara 2 puan, tam ve doğru cevabın yarısı kabul edilebilecek cevaplara 1 puan ve hiç cevap verilmemişse 0 puan verilmektedir. Bu puanlamadan hareketle okuduğunu anlama soru ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; 3 adet basit anlama sorularının her biri 2'şer puandan 6 puan, 2 adet derinlemesine anlama sorularından her biri 3'er puandan 6 puan olmak üzere toplamda 12 puan alınabilmektedir. Alınabilecek en düşük puan ise 0'dır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iki ayrı metinden 3'er adet basit anlamaya ve 2'şer adet derin anlamaya dayalı oluşturulan sorulardan aldıkları puanların ortalamaları, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları olarak değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama yüzdeleri, öğrencilerin okuduğunu anlama soru ölçeğinden faydalanılarak elde edilmiştir. Akyol'a (2005) göre öğrencilerin okuduğunu anlama soru ölçeğinden aldıkları puanın toplam alınabilecek puana bölünerek elde edilen sonucun 100 ile çarpılmasıyla, öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesi elde edilmektedir. Araştırmada grupların ön test ve son testte ölçülen okuduğunu anlama puanlarıyla birlikte okuduğunu anlama yüzdeleri de belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan akıcı okumanın belirlenmesi aşamasında kısmen yanlış analizi envanterinden faydalanılmıştır. Doğru okuma, hız ve prozodinin her birinin ayrı ayrı ele alındığı araştırmada, öğrencilerin prozodik okuma becerileri aşağıda detaylı açıklaması verilen Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile elde edilirken; öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızı puanlarının belirlenmesinde envanterden faydalanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi sürecinde ilk olarak; uzman görüşleri sonucunda belirlenmiş olan 2 metin (*Bir Fincan Kahve, El Sanatlarını Yaşatalım*) bir ders saati arayla öğrenciler tarafından okunmuştur. Okumalar esnasında araştırmacı, ses kayıt cihazıyla okumaları kaydederek aynı zamanda her bir öğrenci için hazırlanmış olan aynı metin formunu önünde bulundurarak öğrencilerin okuma sırasındaki okuma hatalarını ve gerekli notları forma kaydetmiştir. Kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen öğrenci okumaları, farklı ve uygun bir zamanda araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenerek ilgili öğrencinin formu üzerinde gerekli kontroller yapılmış ve varsa gözden kaçırılan ayrıntılar form üzerine not edilmiştir. Bu yolla daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak hedeflenmiş olup; ilk okuma sürecinde gözden kaçırılan ayrıntıların ve öğrencilerin okuma hatalarının yeniden denetlenebilmesi mümkün hale gelmiştir.

Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi sürecinde doğru okuma, doğru okuma yüzdesi ve okuma hızı puanlarının belirlenmesinde önemli aşamalardan ilki, okuma hatalarının ve hata sayısının tespiti. Nitekim okuma sırasında yapılan hataların sayısı, öğrencinin doğru okuma puanını, doğru okuma yüzdesini ve dakikada okunan kelime sayısını etkilemektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencileriyle aynı sosyoekonomik düzeye sahip ve aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmanın pilot uygulamasında öğrencilerin okuma hatalarından atlama, ekleme, tekrar okuma, yanlış okuma, eksik okuma ve heceleme gibi hataları yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca deneysel sürecin başında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin ölçülmesi aşamasında da aynı okuma hatalarının yapıldığı tespit edildiğinden; araştırma kapsamında atlama, ekleme, tekrar okuma, yanlış okuma, eksik okuma ve heceleme ölçüt alınan okuma hataları olarak belirlenmiştir.

Doğru okuma yüzdesi (kelime tanıma yüzdesi) ve okuma hızının ölçülmesinde şu uygulamalar yapılmaktadır (Akyol, 2016; Rasinski, 2004):

- İlk aşamada öğrencinin bir dakika boyunca okumuş olduğu toplam kelime sayısı tespit edilir.
- Bir dakika içerisindeki okuma sürecinde hatalı okunan kelimeler ve hata sayısı belirlenir.
- Okunan toplam kelimedenden hatalı okunan kelimeler çıkarılarak bir dakikada hatasız okunan kelime sayısı belirlenir. Bu değer, öğrencinin okuma hızı olarak kabul edilir.
- Bir dakikada hatasız okunan kelime sayısının, toplam okunan kelime sayısına bölünmesi sonucunda çıkan değer 100 ile çarpılmasıyla elde edilen değer ise öğrencinin doğru okuma yüzdesini vermektedir.
- Doğru okuma yüzdesi, öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Buna dair sınıflamaya göre, doğru okuma yüzdesi %99-100 aralığında olan bir okuyucu, Serbest düzeyde yani iyi düzeyde bir okuyucu; %95-98 aralığında doğru okuma yüzdesine sahip bir okuyucu, Öğretimsel düzeyde yani öğretmen veya iyi bir okuyucu rehberliğinde okuması geliştirilebilir bir okuyucu; %90'ın altında doğru okuma yüzdesine sahip bir okuyucu ise kelime tanıma bakımından Endişe düzeyinde olan bir okuyucu olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada MEB 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiş ve güçlük düzeyleri yakın olan iki farklı metin üzerinden veriler elde edildiğinden, her iki metinden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması; öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama yüzdeleri, doğru okuma, okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodik okuma puanları ön test ve son test puanlarını oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle öğrencilerin ilgili metinleri okumaları sağlanarak metnin tümünü kaç dakika içerisinde okudukları tespit edilmiştir. Okuma sürecinde yapılan okuma hataları tespit edilerek hata sayısı toplam okunan kelime sayısından çıkarılmıştır. Böylelikle tespit edilen süre içerisinde doğru okunan kelime sayısı belirlenmiştir. Bu veriden hareketle öğrencinin bir dakika (60 saniye) içerisinde okumuş olduğu doğru kelime sayısı tespit edilmiştir. Bu değer, öğrencilerin okuma hızı puanlarını oluşturmuştur.

Öğrencilerin bir dakika süresince okuduğu doğru kelime sayısının, bir dakikada okunan toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen değer 100 ile çarpılması neticesinde ise öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri elde edilmiştir. Öğrencilerin elde edilen doğru okuma yüzdeleri ve okuduğunu anlama yüzdelerinden hareketle ön test ve son test ölçümlerinden sonra okuma düzeyleri (Serbest, Öğretimsel, Endişe) ayrıca belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenirken Ekwall ve Shanker'in (1998, aktaran Akyol, 2016) aşağıda verilen okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosundan yararlanılmıştır:

Tablo 3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

Okuma düzeyleri	Kelime tanıma	Anlama
Serbest	%99 +	%90 +
Öğretimsel	%95 +	%75 +
Endişe	%90 -	%50 -

Tablo 3, en genel anlamıyla üç ayrı okuma düzeyini göstermektedir. Buna göre, kelime tanıma düzeyi en az %99; anlama düzeyi %90 ve üzeri olan okuyucular serbest düzey okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %95-98 arasında ve anlama düzeyi %50-89 arasında olan okuyucular öğretim düzeyindeki okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %90 ve altında; anlama düzeyi %50 ve altında olan okuyucular ise endişe düzeyindeki okuyuculardır (Akyol, 2016).

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Akıcı okumanın önemli bir diğer ögesi olan prozodik okuma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla (a) ifade ve ses düzeyi, (b) anlam üniteleri ve tonlama, (c) pürüzsüzlük ve (d) hız gibi ilgili dört temel boyuttan oluşan; Rasinski (2004) tarafından geliştirilen, Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçekte ilgili boyutlar dikkate alınarak yapılan puanlamada her boyutta 1 ile 4 aralığında puan alınabilmektedir. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 16'dır. Okuyucunun 8 puanın altında değer alması, genellikle prozodik okuma becerilerinin zayıf olduğuna işaret ederken; 8 puanın üzerinde değer alması ise prozodik okuma becerilerinin gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

1. Van ilinin merkez bir ilçesinden seçilen iki ilkokulun genel başarı düzeyleri birbirine yakın iki 4. sınıf şubesi seçilmiştir. Seçilen 50 öğrenci ile görüşülerek araştırmanın ne olduğu, ne kadar süreceği ve süreçte neler yapılacağı ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, katılmak istemeyenlerin böyle bir seçeneği olduğu hatırlatılmıştır. İki grupta bulunan tüm öğrenciler, araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini dile getirmişlerdir.
2. Seçilmiş olan ve rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanan 4. sınıf şubelerinde öğrenimine devam eden öğrencilerin tümünün okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri, 'Yanlış Analizi Envanteri' ve 'Çok Boyutlu Okuma Ölçeği' aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu ölçümler aynı zamanda her iki gruptaki öğrencilerin ön test puanlarını oluşturmuştur.

3. MEB 4. sınıf Türkçe ders kitabından uzman görüşleri doğrultusunda *Bir Fincan Kahve* ve *El Sanatlarını Yaşatalım* adlı iki adet bilgilendirici metin seçilmiştir. Seçilen iki metnin de bilgilendirici metin olmasının sebebi, MEB 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinlerde günlük hayatta kullanılan kelimelerin çok olması ve dolayısıyla bilinmeyen kelimelerin sayısının az olmasıdır.
4. MEB 4. sınıf Türkçe ders kitabından uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiş ve anlama soruları hazırlanmış olan metinler, öğrencilere okutularak *Yanlış Analizi Envanteri* ve soru ölçeği aracılığıyla öğrencilerin okuma hataları, okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri, okuduğunu anlama puanları ve okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği* aracılığıyla ise prozodik okuma becerileri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, her iki grup öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ön test puanlarını oluşturmuştur. Aynı ölçekler, AKO uygulamalarından sonra tüm öğrencilere yeniden uygulanmış olup deneysel sürecin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu veriler ise öğrencilerin tümünün okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri son test puanlarını oluşturmuştur.
5. Metinlerin anlaşılması ve akıcı okunması için metinlerdeki kritik öneme sahip 35 anahtar kelime, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenmiş olan anahtar kelimeler kullanılarak deney grubu öğrencileriyle kelimelerin kavranmasına, anlamlarının öğrenilmesine; öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasına, düşünme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin artırılmasına yönelik oyunlar oynanmıştır. Deneysel işlem, 6 hafta sürmüştür.
6. Kontrol grubu öğrencileri ise 4. sınıf Türkçe öğretim programına uygun bir şekilde *Bir Fincan Kahve* ve *El Sanatlarını Yaşatalım* metinleri ile ders işlemeye ve hali hazırdaki yöntem ve etkinlikler kullanarak kelime çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kitapta metine geçmeden önce verilen kelime öğretimi etkinliğinde yer alan 7 kelimenin (*konuksever, bahane, kallavi, beyit, keçe, çömlek, figür*) öğretimi, kitapta yer alan etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ilk ve son ölçümler dışında başka bir işlem uygulanmamıştır.
7. İlk üç hafta sürecinde deney ve kontrol gruplarına deneysel sürece ilişkin bilgilendirmeler yapıp ön testler uygulandıktan sonra öğrenci ve uzman görüşleri aracılığıyla belirlenen metinlerin anahtar kelimeleri kullanılarak deney grubuyla haftada 2 ders saati şeklinde 6 hafta boyunca Anahtar Kelime Oyunları (AKO) gerçekleştirilmiştir. Son iki hafta ise son testler uygulanmıştır. Deneysel işlem süreci ve haftalık yapılan işlemler aşağıdaki Tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4. Deneysel İşlem Süreci

Hafta/Grup	Uygulanacak İşlemler		Test / İşlem
	Deney	Kontrol	
1.	Tanışma	Tanışma	
	Süreç hakkında bilgi verme	Süreç hakkında bilgi verme	
2. ve 3.	Okuma becerilerinin ölçülmesi	Okuma becerilerinin ölçülmesi	Ön test
4.	Kelime Avı, Eşleşelim	----	AKO
5.	Anagram, Eksik Kelimeler	----	
6.	Kelime Ağı, Sırtımda Ne Var?	----	
7.	Hep Beraber, Resfebe	----	
8.	Grubumuzun Kelimesi, Sinek Avı	----	
9.	Balık Tutma, Patika Yolu	----	
10. ve 11.	Okuma becerilerinin ölçülmesi	Okuma becerilerinin ölçülmesi	Son test

Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere, 6 hafta süren deneysel işlem sürecinde her hafta 2 ders saati kullanılmış olup her bir ders saatinde birer oyun kullanılmıştır. Her dersin başında söz konusu oyunun kuralları veya oyunun nasıl oynanacağı ile ilgili öğrencilere detaylı bilgiler verilmiştir. Oynanacak oyun, bireysel bir oyun ise genel olarak ne yapılacağı ve oyun için belirlenen süre açıklanarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Grup oyunu ise öğrenci sayısının eşit olması, öğrencilerin karma olması gibi durumlar göz önünde bulundurularak oyun için gerekli sayıda gruplar oluşturulmuş ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tümünün oyunlara katılmasına ayrıca hassasiyet gösterilmiştir. Her hafta olmak üzere işlenen iki dersin sonunda sınıfça genel bir değerlendirme yapılarak oynanan oyunlar hakkında öğrencilerle fikir alış-verişinde bulunulmuş, tanınan ve anlamı öğrenilen kelimeler sınıfça tekrar edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, SPSS aracılığıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi amacıyla denek sayısının da 30'dan az olması nedeniyle Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır.

Parametrik koşulların sağlanması durumunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Independent Sample T-Test; grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla ise Paired-Sample T-Test kullanılmıştır. Parametrik koşulların sağlanmaması durumunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U Test; grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla ise Wilcoxon Signed Rank Test kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016).

Anahtar Kelime Oyunları (AKO)

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan AKO, okunacak metinlerin anahtar kelimelerinin kullanılarak öğrencilerin ilgili metinlere ilişkin ön bilgilerini harekete geçiren, farkındalıklarını artıran, kelime hazinelerini ve üst düzey düşünme becerilerini (akıl yürütme, problem çözme, karar verme vb.) geliştirmeyi hedefleyen ve araştırmacı tarafından oluşturulan kelime oyunlarıdır.

Literatürde var olan kelime oyunları içerisinde AKO için seçilen oyunlardan bazıları kelime tanıma becerisini kazandırmaya, bazıları ise kelimeyi ayırt etme becerisini kazandırmaya yönelik oyunlardır. Kelime tanıma becerisini kazandırmaya yönelik oyunlar, oyun formatı gereği söz konusu kelimelerin öğrenciler tarafından görülmesini, tanınmasını ve kelimelere aşına olunmasını sağlarken; kelimeyi ayırt etme becerisini kazandırmaya yönelik oyunlar ise oyunlarda kullanılan kelimelerin görülüp tanınmasının yanı sıra, kelimelerin anlamlarının da öğrenilmesini sağlamaktadır. AKO kapsamında kullanılmak üzere seçilen 12 oyunun 4 tanesi (kelime avı, eksik kelimeler, kelime ağı, resfebe) kelime tanıma becerisini kazandırmaya yönelik oyunlar iken; 8 tanesi (eşleşelim, anagram, sırtımda ne var, hep beraber, grubumuzun kelimesi, sinek avı, balık avı, patika) ise kelimenin anlamını öğretme veya kelimeyi ayırt etme becerisini kazandırmaya yönelik oyunlardır. Bunun yanı sıra, AKO kapsamında öğrencilerin hem bireysel beceri ve performanslarını sergilemesi hem de grup içi etkileşim, iletişim, rol alma, grubun bir parçası olma gibi beceri ve kazanımları elde etmesi amaçlanmıştır. Bu yüzden seçilen oyunlardan bazılarının bireysel, bazılarının ise grup oyunu olmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Grupların okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin elde edilen verilerinin normal dağılıma uygunluğunun tespiti amacıyla kullanılan Shapiro-Wilk testi ve Çarpıklık-Basıklık değeri sonuçları, Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Düzeyleri Shapiro-Wilk Testi ve Çarpıklık-Basıklık Değeri Sonuçları

		İstatistik	sd	Çarpıklık	Basıklık	p
D	Ön test	.937	25	,359	-,727	.129
	Son test	.916	25	-,739	-,438	.042
K	Ön test	.956	25	-,009	-,881	.345
	Son test	.919	25	-,601	-,437	.048

Tablo 5'e göre, deney grubu ön test (.129) ve kontrol grubu ön test (.345) sonuçlarının $p > .05$ olmasından dolayı puanların normal dağıldığı görülmektedir. Diğer test sonuçları, $p < .05$ 'ten küçük olduğundan dolayı ilgili testlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler, +1,5 ile -1,5 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğundan dolayı söz konusu puanların da normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanları T-Testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	D	25	2,68	1,76	48	-0.44	.965
	K	25	2,70	1,46			
Son test	D	25	8,40	2,31	48	10.53	.000
	K	25	2,92	1,17			

Tablo 6'ya göre, grupların okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(48)} = -0.44$, $p > .05$). Bu bulguya göre, grupların okuduğunu anlama ortalama puanlarının (deney, 2,68; kontrol, 2,70) neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, grupların deneysel işlem öncesinde okuduğunu anlama düzeyleri açısından denk oldukları söylenebilir.

Tabloda grupların son test verilerine bakıldığında; grupların okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(48)} = 10.53$, $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre son testte, grupların okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin toplam ortalamaları (deney, 8,40; kontrol, 2,92) arasında 6 puana yakın bir farklılığın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla son test ölçümlerine göre her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına vermiş oldukları cevaplar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu, AKO ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu bir ilişkinin göstergesi sayılabilmektedir.

Grupların ön test ve son testlere okuduğunu anlama düzeyleri açısından ilerleme kaydedip kaydetmediklerine ilişkin elde edilen sonuçlar, Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puan Farkları T-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
D	Ön test	25	2,68	1,76	24	-18.55	.000
	Son test	25	8,40	2,31			
K	Ön test	25	2,70	1,46	24	-,891	.382
	Son test	25	2,92	1,17			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin AKO uygulamasından sonra okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanlarında anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($t_{(24)} = -18.55, p < .05$). Öğrencilerin AKO öncesi okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 2,68 iken, AKO sonrasında okuduğunu anlama puan ortalamasının 8,40 yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu, AKO'nun öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu anlamda katkı sağladığını göstermektedir.

Elde edilen verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanlarında anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir ($t_{(24)} = -.891, p > .05$). Öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 2,70 iken, okuduğunu anlama son test puan ortalamasının 2,92 olduğu görülmektedir.

Akıcı Okumaya İlişkin Bulgular

Doğru Okumaya İlişkin Bulgular

Grupların doğru okuma becerilerine ilişkin elde edilen verilerinin normal dağılıma uygunluğunun tespiti amacıyla kullanılan Shapiro-Wilk testi sonuçları, Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Doğru Okuma Becerileri Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

		İstatistik	sd	p
D	Ön test	.883	25	.008
	Son test	.882	25	.008
K	Ön test	.943	25	.047
	Son test	.917	25	.043

Tablo 8'de görülen Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre grup test sonuçları, $p < .05$ olduğundan dolayı puanlar, normal dağılım göstermemiştir.

Tablo 9. Doğru Okuma Ön Test ve Son test Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	U	p
Ön test	D	25	22,74	568,50	-1.34	.179
	K	25	28,26	706,50		
Son test	D	25	30,58	764,50	-2.48	.013
	K	25	20,42	510,50		

Tablo 9'a göre, grupların doğru okuma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U = -1.34, p > .05$). Dolayısıyla grupların doğru okuma ön test puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Son test verilerine bakıldığında, grupların doğru okuma son test puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($U = -2.48, p < .05$). Bu bulgulara göre, grupların doğru okuma son ölçümlerine bakıldığında deney grubu açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Grupların doğru okuma açısından ön test ve son test puanlarına göre ilerleme kaydedip kaydetmediklerine ilişkin sonuçları, Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Doğru Okuma Ön Test ve Son Test Puan Farkları Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Grup		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	Z	p
D	Negatif	1	2,00	2,00	-4.32	.000
	Pozitif	24	13,46	323,00		
	Eşit	0				
	Toplam	25				
K	Negatif	7	11,29	79,00	-.651	.515
	Pozitif	12	9,25	111,00		
	Eşit	6				
	Toplam	25				

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin AKO uygulamaları sonrasındaki doğru okumaya ilişkin puanlarında anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($Z=-4.32$, $p<.05$). Elde edilen bu veri, AKO'nun öğrencilerin doğru okuma becerilerini artırmada olumlu anlamda etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise doğru okumaya ilişkin puanlarında anlamlı bir artma olmamıştır. ($Z=-.651$, $p>.05$).

Okuma Hızına İlişkin Bulgular

Grupların okuma hızlarına ilişkin elde edilen verilerinin normal dağılıma uygunluğunun tespiti amacıyla kullanılan Shapiro-Wilk testi sonuçları, Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Okuma Hızı Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

		İstatistik	sd	p
D	Ön test	.976	25	.791
	Son test	.965	25	.534
K	Ön test	.973	25	.714
	Son test	.954	25	.312

Tablo 11'e göre, her iki grubun okuma hızlarına ilişkin test sonuçlarının tümü, $p>.05$ olduğundan dolayı puanlar, normal dağılmıştır.

Tablo 12. Okuma Hızı Ön Test ve Son test Puanları T-Testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	D	25	58,96	22,00	48	-.731	.468
	K	25	63,36	20,51			
Son test	D	25	69,08	24,50	48	-.605	.548
	K	25	73,16	23,18			

Tablo 12'ye göre, grupların okuma hızlarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(48)}=-.731$, $p>.05$). Dolayısıyla grupların deneysel işlem öncesi okuma hızı puanları açısından denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo incelendiğinde, grupların okuma hızı son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(48)}=-.605$, $p>.05$). Dolayısıyla, grupların okuma hızı son test puanları açısından da denk olduğu söylenebilir.

Grupların okuma hızı becerileri açısından ön test ve son test puanlarına göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığına ilişkin sonuçları, Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puan Farkları T-Testi Sonuçları

Grup		N	\bar{X}	S	sd	t	p
D	Ön test	25	58,96	22,00	24	-6.49	.000
	Son test	25	69,08	24,50			
K	Ön test	25	63,36	20,51	24	-4.42	.000
	Son test	25	73,16	23,18			

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin AKO uygulamaları sonrasındaki okuma hızlarına ilişkin puanlarında anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($t_{(24)}=-6.49$, $p < .05$). Öğrencilerin AKO öncesi okuma hızı puanlarının ortalaması 58,96 iken, AKO sonrasında okuma hızı puan ortalaması 69,08 olmuştur. Bu bulgu, AKO'nun öğrencilerin okuma hızlarını artırmada olumlu anlamda etkili olduğunu göstermektedir.

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin puanlarında da anlamlı bir artma olmuştur. ($t_{(24)}=-4.42$, $p < .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test puanlarının ortalaması 63,36 iken, okuma hızı son test puanlarının ortalaması 73,16 olmuştur.

Prozodik Okumaya İlişkin Bulgular

Grupların prozodik okuma becerilerine ilişkin elde edilen verilerinin normal dağılıma uygunluğunun tespiti amacıyla kullanılan Shapiro-Wilk testi ve Çarpıklık-Basıklık değeri sonuçları, aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14. Prozodik Okuma Becerileri Shapiro-Wilk Testi ve Çarpıklık-Basıklık Değeri Sonuçları

		İstatistik	sd	Çarpıklık	Basıklık	p
D	Ön test	.871	25	,774	-,256	.004
	Son test	.895	25	-,402	-1,147	.014
K	Ön test	.862	25	,054	-1,496	.003
	Son test	.932	25	-,029	-1,181	.096

Tablo 14'te görülen sonuçlara göre, kontrol grubu son test (.096), $p > .05$ olmasından dolayı normal dağılmıştır. Diğer test sonuçları, $p < .05$ 'ten küçük olduğundan dolayı sonuçların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olmasından dolayı puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

Tablo 15. Prozodik Okuma Ön Test ve Son test Puanları T- Testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	D	25	7,00	3,02	48	-1.72	.092
	K	25	8,68	3,82			
Son test	D	25	11,56	3,88	48	2.02	.048
	K	25	9,36	3,79			

Tablo 15'e göre, grupların prozodik okumaya ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(48)}=-1.72$, $p > .05$). Bu bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sahip oldukları ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız becerileri; dolayısıyla da prozodik okuma düzeyleri açısından denk gruplar olduğunu söylemek mümkündür.

Tabloya göre, grupların prozodik okuma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($t_{(48)}=2.02$, $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla AKO ile prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Grupların prozodik okuma becerileri açısından ön test ve son test puanlarına göre ilerleme kaydedip kaydetmediklerine ilişkin sonuçları, Tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 16. Prozodik Okuma Becerileri Ön Test ve Son Test Puan Farkları T-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
D	Ön test	25	7,00	3,02	24	-10.45	.000
	Son test	25	11,56	3,88			
K	Ön test	25	8,68	3,82	24	-3.77	.001
	Son test	25	9,36	3,79			

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin AKO sonrasındaki prozodik okuma becerilerine ilişkin puanlarında anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($t_{(24)}=-10.45$, $p< .05$). Öğrencilerin AKO öncesi prozodik okuma becerileri puanlarının ortalaması 7,0 iken, AKO uygulamaları sonrasındaki prozodik okuma becerileri puan ortalaması 11,56 olmuştur. Bu bulgu, AKO'nun öğrencilerin prozodik okuma becerilerini artırdığını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerilerine ilişkin puanlarında da anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($t_{(24)}=-3.77$, $p< .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ön test puanlarının ortalaması 8,68 iken, prozodik okuma becerileri son test puan ortalaması 9,36 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ortalama puanlarında, deney grubu ortalama puanlarına nazaran az da olsa, bir artışın olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla oluşturulan soru ölçeğinde yer alan özellikle metin dışı sorular başta olmak üzere tüm soruların cevaplanmasında öğrencilerin genel olarak zorlandığı tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 12 olduğu göz önünde bulundurularak grupların okuduğunu anlama ön test ortalama puanlarına bakıldığında (deney: 2,68; kontrol: 2,70); puanların bir hayli düşük olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan metin içi ve metin dışı sorularının cevaplanmasında yaşanan zorluğun esas sebebinin soru köklerinde yer alan kelimelerin öğrenciler tarafından bilinmiyor olmasıdır. Soru köklerindeki kelimelerin tanınmaması, ayırt edilememesi durumunun, sorunun anlaşılmasına ve dolayısıyla da cevaplanamamasına yol açmış olduğu değerlendirilmektedir. Deneysel işlem sonucunda anahtar kelime oyunları aracılığıyla gerçekleştirilen kelime öğretimi süreci sonunda elde edilen son test ölçümlerine göre; deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ortalama puanının 8,40'a yükseldiği ve ön test sonuçlarına göre yaklaşık 6 puanlık anlamlı ve etkili bir artış tespit edilmiştir. Buna karşın kontrol grubu anlama puanında önemli sayılabilecek bir değişiklik tespit edilememiştir. Bu sonuç, Anahtar Kelime Oyunlarının (AKO) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi sürecine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi sonucunda edinilen kelime bilgisinin ve artan kelime hazinesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucu, kelime hazinesi ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu elde eden daha önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akaydın, 2018; Alemi, 2010; Aşuluk, 2020; Atay, 2007; Baştuğ, 2012; Bülbül, 2019; Deniz, 2017; Gülyüz, 1999; Jacovina, Jackson, Snow ve McNamara, 2016; McNamara, O'Reilly, Best ve Ozuru, 2006; Yıldız, Divrik, Özçelik ve Aktaş, 2022). Ayrıca Özdemir ve Kıroğlu (2019), 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin özellikle metin dışı soruları cevaplamada zorluklar yaşadıkları sonucunu elde etmesi, araştırmanın bu noktadaki sonucunu da destekler niteliktedir.

Akıcı okumanın öğelerinden doğru okuma becerisinin AKO sonucunda gelişmesi ve doğru okuma ortalama puanının yaklaşık 8 puan artarak 30,58'e yükselmesi; buna karşın kontrol grubunda doğru okuma açısından anlamlı bir farklılığın görülmemesi durumu, AKO ile kelime öğretimi sürecinin, öğrencilerin doğru okuma becerisini geliştirmesi noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Okuyucunun metindeki bir kelimeyi yanlış telaffuz etmesi, kelimeyi yanlış anlamasına ve dolayısıyla metni yanlış ve yetersiz anlamasına yol açarak anlam kaymasına sebep olabilmektedir (Deeney, 2010). Dolayısıyla akıcı bir okumanın ve yeterli düzeyde bir anlamın gerçekleşebilmesi için okuma hatalarının asgari düzeye çekilmesi ve bunun için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Araştırmada, AKO uygulamaları sonucu öğrencilerin kelime hazineleri geliştiğinden metinde karşılaşılan kelimelerin, öğrenciler tarafından daha kolay ve daha doğru bir şekilde okunduğu sonucu elde edilmiştir. Baştuğ ve arkadaşlarının, okuyucunun kelimeyi tanımada kelime hazinesinin önemli olduğunu, okuyucunun kelimeyi tanıma sürecinde kendi zihinsel sözlüğünü kullandığını, sürekli kullandığı ve sık karşılaştığı kelimeleri daha kolay ve doğru bir şekilde tanıdığını ifade etmesi (Baştuğ vd., 2021), araştırmanın bu noktadaki sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerin atlama, ekleme, tekrar okuma, yanlış okuma ve heceleme gibi okuma hataları yaptıkları, bunlar içerisinde en fazla yapılan okuma hatalarının ise yanlış okuma ve atlama olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin atlamadaki hata oranının 11,3'den 3,6'ya, eklemadaki hata oranının 3,6'dan 1,2'ye, tekrar okumadaki hata oranının 3,4'ten 0,3'e, yanlış okumadaki (eksik okuma, yer değiştirme) hata oranının 15,3'ten 12,0'a ve hecelemedeki hata oranının ise 5,2'den 0,6'ya düştüğü sonucu elde edilmiştir. Buna karşın kontrol grubu öğrencilerinin ise yaptıkları hata sayısında ciddi anlamda bir iyileşme veya değişikliğin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin hata sayısı ortalamalarının 36,8'dan 16,6'ya düştüğü ve AKO uygulamalarından sonra 20 puanlık gibi önemli bir iyileşmenin gerçekleştiği; kontrol grubu öğrencilerinin hata sayısı ortalamalarının ise 31,6'dan yaklaşık 2 puan iyileşmesi sonucu 29,4'e düştüğü sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçtan hareketle, AKO uygulamaları sonucu deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin önemli düzeyde geliştiği ve dolayısıyla okuma hatalarının kontrol grubuna göre önemli oranda azaldığı; bunun da doğru okuma becerilerine olumlu anlamda katkı sağladığı söylenebilmektedir. Nitekim Aşıkcan (2019), Demirtaş (2022) ve Yılmaz (2008) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri etkinlikler sonucu gelişen kelime bilgisi ve kelime hazinelerinin okuma hatalarının azalmasını sağladığı ve dolayısıyla öğrencilerin okuma hızlarında ve doğru okuma becerilerinde artışın olduğu sonucu, araştırmanın bu noktadaki sonucunu destekler niteliktedir.

Grupların okuma hızı açısından ön test ve son test sonuçlarına göre benzer sonuçlara sahip oldukları görülmüştür. Bir dakikada doğru okunan kelime sayısı ortalamalarında her iki grupta da yaklaşık 10 kelimelik bir artışın olduğu sonucu elde edilmiştir. Grupların her birinin ilk ve son ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülse de öğrencilerin okuma hızının artmasının tamamıyla AKO uygulamalarından kaynaklandığını ve kelime oyunları ile kelime öğretimi sürecinin öğrencilerin okuma hızını artırdığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Rasinski (2010, s. 194), ilkokul öğrencileri için sınıf seviyesi ve mevsimlere göre okuma hızı tablosu belirlemiştir. Bu tabloya göre;

- 2. sınıf öğrencilerinin bir dakikada doğru okuması gereken kelime aralığı sonbaharda 30-80, ilkbaharda ise 70-130,
- 3. sınıf öğrencilerinin bir dakikada doğru okuması gereken kelime aralığı sonbaharda 50-110, ilkbaharda ise 80-140,
- 4. sınıf öğrencilerinin bir dakikada doğru okuması gereken kelime aralığı sonbaharda 80-130, ilkbaharda ise 100-140'tır.

Sonbahar mevsiminde gerçekleştirilen ve bu araştırmada hedef alınan 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma hızlarının 80-130 kelime aralığında olması gerektiği Rasinski tarafından ifade

edilmiştir. Bu ifadeden hareketle, ilk ölçümde söz konusu aralıkta okuma hızına sahip 3 deney, 5 kontrol grubu öğrencisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Son ölçümde, araştırmaya dâhil olan tüm öğrencilerin okuma hızlarının artış gösterdiği ancak deney grubundan 9, kontrol grubundan ise 11 öğrencinin söz konusu aralıkta okuma hızına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarının her iki ölçümde de genel anlamda istenilen düzeyde olmamasının en önemli sebebinin Covid-19 pandemisi sürecinde okulların yaklaşık bir buçuk kapalı olması ve çevrimiçi olarak yürütülen eğitim-öğretim sürecinin imkânı olmayan öğrenciler tarafından takip edilememesi olduğu değerlendirilmektedir. Bu araştırmaya, uzun süren çevrimiçi eğitim sürecinden ardından yüz yüze eğitim ve öğretim sürecinin başlamış olduğu yılın hemen başında başlanmış olduğundan sürecin olumsuz etkilerinin öğrencilerin okuma becerilerine de yansıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmaya, bir buçuk yıl süren uzaktan eğitim sürecinin ardından yüz yüze eğitimin başladığı 2021 yılı Eylül ayının 3. haftasında başladığından sürecin olumsuz etkilerinin öğrencilerin okuma becerilerine de yansıdığı düşünülmektedir. Nitekim bu konuda yapılmış araştırmaların çoğu bu noktadaki düşüncemizi destekler niteliktedir (Ali ve Kaur, 2020; Arslan ve Şumuer, 2020; Demirdağ, 2022; Kırmızıgül, 2020; Kızıldaş ve Çetinkaya Özdemir, 2021). Bunun yanı sıra; Kultas ve Çalışkan (2021), Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımında sorunlar yaşandığı, ders işleme sürecinin verimli olmadığı, bazı öğretmen ve öğrencilerin derse katılabilmesi için gerekli alt yapıya ve teknolojik kaynaklara sahip olunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

AKO uygulamaları sonrasında deney grubu prozodik okuma ortalama puanlarının yaklaşık 4,5 puanlık bir artışla 11,5'e yükseldiği; buna karşın kontrol grubu prozodik okuma ortalama puanında ise anlamlı sayılabilecek bir artışın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, AKO'nun öğrencilerin prozodik okuma becerilerini artırdığını ve bu becerinin geliştirilmesi noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Prozodi ile alakalı literatürdeki çalışmaların genel anlamda anlama ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar olduğu (Dowhower, 1987, 1994; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2009); kelime oyunları veya kelime bilgisi ile prozodi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara rastlanılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu noktada bir boşluğun olduğunu da söylemek mümkündür.

Rasinski'ye (2004) göre okuyucunun Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeğinden 8 puanın altında bir puan alması, prozodik okuma becerilerinin zayıf ve istenen seviyede olmadığını; 8 puanın üzerinde bir puan almasının ise bu becerisinin gelişmekte ve iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle, araştırma sonuçlarına göre deney grubunda bulunan 25 öğrenciden 12'sinin ilk ölçümde prozodik okuma becerisinin 8 puan üzerinde olduğu; AKO sonrasında ise tüm öğrencilerin bu becerisinin arttığı ve 8 puan üzerinde puan alan öğrenci sayısının 21'e yükseldiği sonucu elde edilmiştir. Kontrol grubunda ise prozodik okuma beceri puanı 8 ve üzerinde olan öğrenci sayısı, ilk ölçümde 15 iken son ölçümde bu sayının yine 15 olduğu sonucu elde edilmiş ve bu noktada öğrencilerin prozodik okuma becerilerinde önemli sayılabilecek bir değişikliğin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Akıcı okuma öğeleri açısından elde edilen araştırma sonuçlarından hareketle; anahtar kelime oyunları aracılığıyla kelime öğretimi sürecinin; akıcı okuma öğelerinden doğru okuma ve prozodik okuma becerisini geliştirdiği, okuma hızı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Kelime oyunları kullanılarak gerçekleştirilen kelime öğretimi sürecinin öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini geliştirdiğinden dolayı genel anlamda akıcı okuma becerilerinin de geliştiğini söylemek mümkündür. Akıcı okumadaki bu gelişimin ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilmektedir. Çünkü birbirinin ön koşulu niteliğindeki bu beceriler, birbirine bağlı olan becerilerdir ve birindeki bir eksiklik veya olumlu bir gelişme diğer beceriyi etkilemektedir. Nitekim literatürde kelime bilgisinin akıcı okuma becerisini, kelime bilgisi ve akıcı okuma becerisinin ise okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli rol aldığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Alkan, 2019; Baştuğ ve Akyol, 2012; Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015; Kaya ve Yıldırım, 2016; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Yüksel, 2010), bu noktadaki düşüncemizi ve araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Ekwall ve Shanker'ın (1998, aktaran Akyol, 2016) okuma düzeyleri ve yüzdelikleri tablosu gz önünde bulundurularak öğrencilerin okuma düzeyleri ile ilgili araştırma verileri değerlendirildiğinde; ilk ölüm sonucunda elde edilen doğru okuma yüzdeleri ile anlama yzdelilerinden hareketle araştırmaya dâhil olan tüm ğrencilerin *Endişe düzeyi* okuma seviyesine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Son lmde ise kontrol grubu ğrencilerinin doğru okuma yzdelilerinde artışlar olmasına karşın tümünün okuduğunu anlama yüzdelilerinin %50'nin altında olması sebebiyle okuma düzeylerinin *Endişe düzeyinde* kaldığı sonucu elde edilmiştir. Deney grubunda anahtar kelime oyunları kullanılarak gerçekleştirilen kelime ğretimi sürecinden sonra elde edilen son ölümde öğrencilerin neredeyse tümünün doğru okuma ve okuduğunu anlama yzdelilerinde artışın olduğu; öğrencilerden 2'sinin *Serbest düzeye*, 17'sinin ise *ğretim düzeyine* yükseldiği; 6 öğrencinin ise *Endişe düzeyinde* kaldığı sonucu elde edilmiştir. Demirtaş'ın (2022) prozodinin okuma becerilerine etkisini incelediği araştırmasında; öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişmesinin, onların okuma düzeylerinin endişe düzeyinden ğretim düzeyine yükselmesini sağladığı sonucu, araştırmamızın bu noktadaki sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda elde edilen okuma dzeyilerindeki bu gelişim; AKO uygulamalarının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu sonucunu destekleyen bir başka sonuç olarak kabul edilebilmektedir.

neriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Metin içinde bulunan ve öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler, iyi tespit edilmelidir. Metin okuma öncesinde tespit edilen bu kelimeleri içeren kelime oyunları kullanılarak kelime ğretimi çalışmaları yapılabilir.
2. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının tespiti önemlidir. Bu hataların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyen önemli bir etken olduğu; okuma hataları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin doğru tespiti için uygun ölçek ve envanterlerin kullanılması gerektiği öğretmenlere anlatılabilir.
3. Türkçe Dersi ğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitaplarında kelime çalışmaları yeniden değerlendirilerek kelime ğretimi ile ilgili etkinlikler zenginleştirilebilir. Ayrıca kelime öğretiminin oyunlar veya farklı etkinlikler aracılığıyla nasıl yapılması gerektiği hususu, kılavuz kitaplarda açıklanabilir.
4. Sınıf ğretmenleri ve Türkçe ğretmenleri başta olmak üzere tüm branş ğretmenlerinin Anahtar Kelime Oyunları (AKO) uygulamalarını öğrenmeleri ve derslerinde uygulamaları amacıyla farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitimler verilebilir.
5. Kelime oyunları aracılığıyla kelime öğretiminin daha çok yabancı dil (İngilizce, Almanca) dersleri baz alınarak araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersine yönelik ve kelime oyunlarının diğer temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
6. Kelime hazinesini geliştirme çalışmalarının daha çok ortaokul ve lise düzeyi sınıflarda yapıldığı görülmektedir. İlkokul düzeyini hedef alan çalışmalar artırılabilir.

Kaynakça

- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, E. Z. (2018), Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Alemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.
- Ali, W. ve Kaur, M. (2020). Covid-19 salgınının ortasında eğitim zorluklarına aracılık etmek. *Asya Pasifik İleri Araştırma Enstitüsü (APJCECT)*, 6(2), 40-57.
- Alkan, Z. Y. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atay, M. S. (2007). *İngilizce dersinde kelime oyunları ile kelime öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aytekin, H. (2001). *Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. ve Fidan, N. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Effectiveness of learning strategies over reading comprehension, writing skills and learners' attitudes towards Turkish course. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Blachowicz, C. ve Fisher, P. J. (2015). *Teaching vocabulary in all classrooms* (5. bs.). Boston: Pearson.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB.
- Bottino, R. M. ve Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills and the primary school curriculum. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 359-375.

- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75.
- Bülbül, N. (2019). *İkinci yabancı dil Almanca dersinde kelime oyunu ile okuma anlama yetisinin geliştirilmesi: Konya Doğa Koleji örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, B. ve Nacar, B. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assesment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 273-291.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(4), 343-358.
- Duran, E. ve Tufan, B. S. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncakların kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 16-28.
- Edwards, A. (2018). *The impact of vocabulary games on A2 level students' motivation in writing lessons: A case study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hazar, M. (2006). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assesment and instruction: What, why and how?. *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Huyen, N. T. T. ve Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4), 90-105.
- IEA. (2003). *PIRLS 2001 international report*. US: Boston College.
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Jacovina, M. E., Jackson, G. T., Snow, E. L. ve McNamara, D. S. (2016). Timing game-based practice in a reading comprehension strategy tutor. *Lecture Notes in Computer Science*, 96(84), 59-68.

- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: An experimental investigation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *TÜBAR-XXVII*, 407-421.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kaya, K. (2016). *Impact of games on teaching vocabulary: A case study with sixth grade turkish students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kızıldaş, Y. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1896-1914.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kultas, E. ve Çalışkan, E. F. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 507-521.
- McNamara, D. S., O'Reilly, T. P., Best, R. M. ve Ozuru, Y. (2006). Improving adolescent students' reading comprehension with iSTART. *Journal of Educational Computing Research*, 34(2), 147-171.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the national panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Ott, M. ve Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzell, C. D. ve Whitehill, B. V. (1992). Oyunların eğitim amaçlı etkinliği: Son araştırmaların gözden geçirilmesi. *Simülasyon ve Oyun*, 23(3), 261-276.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension* (2. bs.). New York: Scholastic.

- Rasinski, T. V., Padak, N. ve Fawcett, G. (2009). *Teaching children who find reading difficult* (4. bs.). New York, NY: Prentice-Hall.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y. ve 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*(1), 75-97.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present and future. T. V. Rasinski, C. L. Blachowicz ve K. Lems (Ed.), *Fluency instruction: Research-based best practices* içinde (s. 7-20). London: Guilford.
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 175-194.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tuncer, Ö. Ç. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi, 9*, 36-37.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2), 487-497.
- Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A.T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi, 10*(3), 575-597.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, F. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 353-360.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 124-134.