

KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi*

Sami Tokgöz¹Ayşe Derya Işık²

Öz

Bu araştırmanın amacı KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 19, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere KWL Stratejisi, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut programa uygun olarak okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin, öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin çalışma öncesinde kontrol grubundan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri artarken, kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri değişmemiştir. Çalışma sonrasında deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin kontrol grubuna göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduklarını anlama başarılarına KWL Stratejisinin olumlu yönde etkisinin olduğu, bu stratejinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu anlama, Okuduğunu anlama stratejileri, KWL Stratejisi

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of KWL (What do I know? What do I want to learn? What is my learning?) strategy on reading comprehension achievement of third grade primary school students. The study group included 37 (19 students from the experimental group and 18 students from the control group) third grade students. As a consequence of this study, it was determined that the students who in the experimental group, had better level of narrative and informative text reading comprehension than the control group before the study. The narrative and informative text reading comprehension level of students who are in the experimental group increases during the Turkish lessons based on the strategy of the KWL. However, the narrative and informative text reading comprehension level of students who are in the control group did not change during the Turkish lessons based on the strategy of the KWL. After the study, it was understood that students who are in the experimental group, their level of narrative and informative text reading comprehension is better than students who are in the control group. As a result of the study, it was concluded that the KWL Strategy has a positive effect on the reading comprehension success on narrative and informative texts of third grade students and this strategy is more effective in increasing the reading comprehension success in informative texts.

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

¹ Sami TOKGÖZ, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Akçalı İlkokul, sami.tokgoz@hotmail.com

² Ayşe Derya IŞIK, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Keywords: Reading, Reading comprehension, Reading comprehension strategies, KWL Strategy

Giriş

İnsan çevresini, yaşadığı yeri, tabiatı, dünyayı kısacası her şeyi merak eder; tanımak, tanımlamak, anlamak ve anlamlandırmak ister. Okuma, insanın bu ihtiyacını karşılayabileceği, kendini sürekli geliştirerek, uyum sağlamasını kolaylaştıracak bir beceridir. Okuduğunu anlaması, anlamlandırması, teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak sosyal, toplumsal alanlarda kendini geliştirmesi en vazgeçilmez beceridir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, insanların bilişim ve teknolojik gelişmeler karşısında, yaşam ve iş hayatına uyum sağlayabilmesi, öncelikli olarak bireyin kendini sürekli olarak yenilemesiyle sağlanabilir.

Ülkemizde 2018-2019 Yükseköğretim Kurumu Sınavı hakkında YÖK tarafından yapılan genel bilgilerde, Türkçeyi doğru kullanma, okuma ve anlama, paragraf, cümlede anlam ve sözlükte anlam, dil hâkimiyeti ile matematiksel ilişkilerden yararlanmanın ölçülmesi amaçlandığı ifade edilmektedir (YÖK, 2018). Bunun yanında okuduğunu anlama becerilerinin uluslararası standartlarda değerlendirildiği PISA (The Programme for International Student Assessment) ve PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) gibi sınavlar da bulunmaktadır. Bu sınavlarda yapılan değerlendirmelerin dil kullanımı, okuma ve anlama ağırlıklı olduğu görülmektedir. PISA ve PIRLS sınavlarında ülkeler düzeyinde değerlendirme yapılmaktadır. Örnek olarak PIRLS, 2001 yılında Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'ne 35 ülke katılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve alışkanlıkları, okuma becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin ve ailelerin rolü, kullanılan materyaller gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle ölçülmüştür. Sınavda Türkiye otuz beş ülke arasında, yirmi sekizinci sırada yer almıştır (Martin, Mullis ve Gonzales, 2004, 3). Yine MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) 2015 PISA raporunda, Türkiye'deki 7. sınıf ve üzerindeki eğitim kademelerine kayıtlı 15 yaş üstündeki öğrencilerin PISA 2015 performansının 2009 ve 2012'den daha düşük olduğu yapılan analizlerden görülmüştür (MEB, 2017). Karatay (2014, 7) okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş öğrencilerin okul derslerinde başarılı olmayacağını belirtmektedir. Bu sebeplerle eğitim ve öğretimin temeli olan okuduğunu anlama, okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler ile ilgili araştırmaların artması, yaşanan sorunlarının tespit edilmesi eğitim öğretimin geleceği açısından önemlidir.

Güneş'e (2000, 53) göre okumanın tanımı gelişen teknolojiyle birlikte değişmiştir. Okuma "cümlelerin anlamını alma aracı" (Güneş, 2000, 53) olmaktan çıkarak "ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyninin çeşitli işlemlerinden oluşan bir süreç" (Güneş, 2013, 128) olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Calp (2007, 89) okumayı, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak,

algısal yönü yüksek, motorik yanı düşük bir psiko-motor beceri olduğu, göz ve beynin ortaklaşa çalıştığı son derece karmaşık olan zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanıldığı üst düzey zihinsel etkinlik olarak açıklanmaktadır (Baştuğ vd. 2019, 1). Öz'e (2011, 75) göre ise okuma, gözün satırlar üzerinde sıçramasıyla kelime şekillerini görerek anlamlarını kavrama ve seslendirmektir. Burada hızlı ve düzenli okuma, kelime ve kelime gruplarının tanınmış olmasına bağlıdır; çünkü dil kelimelerin birbiriyle ilişkilendirilmesine ve birlikte kullanılmasına dayanmaktadır (Cemiloğlu, 2005, 131).

Okuma becerisi okul hayatının başlamasıyla öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir. Bir eğitimcinin bakış açısına göre, öğrencilerin etkili okuma ve hatırlama eğitim sürecinde önemli bir avantaj olarak görülebilir (Aygören, 2020, 269). Aynı şekilde Bloom (1979, 49), ilkökul sürecinde geliştirilen okuduğunu anlama yeteneğinin ileriki yıllarda yapılan öğrenmeleri etkileyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle okul hayatımızın ilk yıllarından itibaren, sınıf düzeyine uygun anlama ve anlamlandırma çalışmaları yapılması uygun olacağı söylenebilmektedir.

Anlama sözlükte anlamak işi, anlamak ise "bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni ve eski bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek; birinin istek ve düşüncelerini sezebilmek" anlamlarına gelmektedir (TDK, 2019). Anlama, okuma, dinleme, görsel sunu ile alınan bilgiler üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme işlemidir. Anlama sürecinde düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, yorumlama, seçim yapma, analiz- sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel beceriler devreye girerek yeni bilgiler önceki bilgi ve deneyimlerin ışığında yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır, bu nedenle okumak anlamaktır yerine anlamak için okumak kullanılması uygundur (Güneş, 2007, 229). Anlama kişinin dinleyerek ve okuyarak çevresindeki yaşananları gözlemleyerek, olay ve olguları zihinsel işlemlere tabi tutarak verilmek istenen mesajların okuyucular tarafından doğru olarak anlaşılmasıdır (Güleryüz, 1998, 18).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için birçok strateji, yöntem veya teknik önerilmiş, araştırılmış, incelenmiş ve uygulanmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanabilecek stratejiler olarak açıklanmıştır (Akyol, 2016, 35-52).

1. Okuma Öncesi: Okuma öncesi stratejileri, okurun yazının içeriği ve yapısıyla ilgili ön bilgilere sahip olması ve bunları okuma anında kullanmasını sağlamaktadır (Ülper, 2010, 82). Okuma öncesi stratejiler olarak Akyol'a (2016, 35-38) göre; okumanın diğer aşamalarında da kullanılan okuyucunun amaç oluşturması, Adalı'ya (2010, 9) göre okuyucunun açık bir amacının olması okunanları daha iyi anlamasına ve sonradan daha kolay hatırlamasına yardımcı olur, ön bilgilerini kullanmasında, özetleme yapmasında ve anlaşılmayan yerleri açıklanmasına katkı sağlayan "Göz Gezdirme Stratejisi", Metnin

türü nedir?, Konusu nedir?, Neden bu metni okuyorum? gibi soruları kullanarak “Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme stratejisi”; öğrencinin bilgisi bulunmayan metinlerden, materyallerden anlam kurması zordur, bu nedenle okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli unsurlardan biri olan “Ön bilgileri okuma ortamına getirme stratejisi” ve iyi okuyucuların özelliklerinden olan “Tahminler yapma stratejisi” olarak açıklamaktadır.

Okuma öncesi strateji kullanımı ile ilgili yapılan Keser (1997) çalışmasında, okumaya başlamadan önce, öğrencilerin kendi başlarına kelime tanıma ve sınıflandırma (teknik, yarı teknik) kelime çalışmaları yapmanın, okuduğunu anlama açısından bir fark yaratmadığı görülmüştür. Gümüş (2009) çalışmasında, okuma öncesi yapılan beyin fırtınası, kelime eşleştirme, video izleme gibi etkinliklerin okumaya başlamadan hemen önce yapılan öğrencilerle, bir gün önce yapılan öğrenciler karşılaştırılması sonucunda, okumadan hemen önce yapan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma öncesi yapılan beyin fırtınası, kelime eşleştirme, video izleme gibi etkinliklerin okuduğunu anlama açısından etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Atik (2015) okuma öncesi yapılan aktivitelerin öğrencilerin okuma derslerindeki katılımını artırmaya ve bunun öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik olarak yapılan çalışmada, okuma öncesi yapılan aktivitelerin öğrencilerin okuma derslerine katılmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Aktaş (2015) çalışmasında, okuma öncesi strateji öğretimi hikâye edici metin türünde etkili olduğu, bilgi verici metin türünde ise etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Okuma Sırasında: Okuma sürecinde anlam kurma sürecinde önemli zaman bölümünü içerdiği için, bu süreçte uygulanacak olan stratejiler, etkinliklerin planlanması ve düzenlenmesi gerekir (Akyol, 2016, 39). Ülper (2010, 86-87) okuma anında uygulanabilecek stratejileri; sözcüğün anlamını kestirme, dil bilgisel ilişkileri fark edebilme, okuma sürecinde başlık alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanarak metinde verilmek istenen mesajı sezme ve onaylama, okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, eleştirilen biçimsel şemalardan yararlanma, metinle ilgili sorularını yeniden inceleme ve düzeltme, gösterimsel imge oluşturma, metindeki önemli bilgilere daha çok dikkat etme, önemli bilgileri bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma, önemli yerleri not alma, önemli yerlerin altını çizme, belirli aralıklarla okuduklarını denetleme, geri dönüşler yaparak tekrar okuma, bazı sözcük ya da cümleleri atlayarak okuma, okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma olarak sıralamaktadır. Okuyucular bu stratejileri kullanarak metni anlamlandırabilir ve anlamlandırmanın doğruluğunu değerlendirebilirler (Ülper, 2010, 87).

3. Okuma Sonrası: Okuma sonrası stratejiler ise şu şekilde özetlenebilmektedir:

A. Okunanları özetleme: Özetleme, hem okunanı anlamayı, hem de okuyucunun kendi cümleleriyle anladığını ifade etmesidir. Özetleme bir metin özetleme süreci: Gereksiz materyali çıkarma, istenmeyen bilgiyi eleme, tüm unsurları kapsayan bir kelime türetme, bir olayın bireysel kısımları yerine

geçebilecek bir kelime türetme, bir başlık seçme, bir tanesi yetmezse bir tane daha başlık cümlesi türetme aşamalarından oluşur (Duke ve Pearson, 2002, akt. Çoğmen, 2008, 16).

B. Okunanları değerlendirme: Bireyin eylemlerinin sonucunda elde edilen başarının ne oranda gerçekleştiğinin bilinmesi için birey, kendi ölçü ve değer duygularına göre sonucu değerlendirir (Başaran, 1988, 239). Değerlendirme veya yargıya ulaşma metinle okuyucu arasındaki son aşamadır. Değerlendirme farklı boyutları içerir: Yazarın amacını belirleme, Gerçekleri fikirlerden ayır etme, Kurguları gerçeklerden ayırt etme, Fikirlerin geçerliliğini belirleme, Değerler bakış açısını ve uyumu belirleme ve Edebî niteliği yargılama (Akyol, 2016, 41-42).

Okuma stratejileri hem bilgi açısından hem de bilişsel olarak bireyleri geliştirebilecek aktivitelerdir (Asıkcan, Pilten ve Kuralbayeva, 2018, 398). Anlama bir süreç olarak ele alındığında okuyucunun anlama sürecini yönlendirmesi için birden fazla stratejiyi bir arada kullanması gerekmektedir (Özdemir ve Kiroğlu, 2017, 318). Hatta Yıldız, Çoban Sural ve Boz (2019) tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı her çalışmada okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu katkılarının bulunduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Sidekli ve Çetin (2018) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisinin belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonunda okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan derslerde çeşitli stratejilerin kullanılması öğrencilerin gelişimi için gereklidir. Öğretmen yukarıda açıklanmış olan stratejileri bir arada kullanabileceği gibi bu aşamaları içerisinde barındıran stratejileri de kullanmayı da seçebilir. Bunlardan bir tanesi de KWL stratejisidir.

Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) 1986 yılında Ogle tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir (Epçaçan, 2009, 217). KWL stratejisi, öğrencilerin kendi ön bilgilerini ya da giriş davranışlarını görmelerini sağlayan ve öğrencilerin yeni bir konu hakkında görüşlerini somut olarak tanımlamalarına olanak tanıyan, öğretmen ve öğrencilerin okuma ve öğrenmede aktif rol almasına yardımcı olan bir stratejidir (Hill, Rubtic ve Norwick, 1998; akt. Tok ve Sarı, 2007, 3). KWL stratejisi öğrencileri metin üzerinden etkin öğrenmeye sevk eden, incelenecek konu ile ilgili ön bilgilerin belirlenmesiyle başlayan, öğrenmek istedikleriyle ilgili sorular oluşturma süreçleriyle devam eden tekniktir. KWL tekniğinin uygulanması için bir çalışma kâğıdı hazırlanır ve öğrencilerin hazırladığı sorular bu çalışma sayfalarına yazılır (Ogle, 1989, 215). Bu stratejide öğrencilerin konu ile ilgili bildikleri her şey sürece dâhil ederek, tüm sınıftaki öğrencilerin konu ile ilgili ilişkiler kurma sürecine katılımları sağlanır (Kuşdemir ve Bulut, 2015, 29-30). Bu strateji; farklı alanlarda ve konularda uygulanabilen, her bir aşaması öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olan ve bilinen bilgiyi

ortaya çıkmasına yardımcı olan örgütsel bir araçtır (Tok ve Sarı, 2007, 3). Etkinlikler öncesinde üç sütunlu bir tablo oluşturulur (Epçaçan, 2009, 217).

K-W-L stratejisinde etkili bir okuma için bu üç aşama okumadan öncesi, okuma anı ve okuduktan sonrası olmak üzere bu üç aşama uygulanmasındaki kolaylık, pratiklik ve esneklik ile etkili olduğu K-W-L hakkında yapılan çalışmalar bunun en güzel bir göstergesidir (Akyüz, 2004, 81). KWL Stratejisi öğrencilerin hangi konu ile ilgili hangi bilgilere ihtiyaçları olduğunu kontrol etmek için sorular hazırlayarak, yazarın amacının anlaşılmasına çalışıldığı bu strateji üç aşamadan oluşmaktadır (Temizkan, 2007, 92). Bu üç aşama;

1. K- Ne Biliyorum: Yeni bir konu veya metin ile birlikte bu aşamada öğrenciler beyin fırtınası yöntemini kullanarak önceden edinmiş oldukları bilgilere dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Kuşdemir ve Bulut 2015, 30). Beyin fırtınası uygulaması ile öğrencinin, işlenecek metinden verilmek istenen bilgileri elde etmeyi sağlayacak bütün bilgilerin harekete geçirilmesidir (Akyüz, 2004, 82). Böylece öğrencilerin beyin fırtınasıyla konu hakkında bildikleri tüm bilgileri ortaya çıkarılarak bu bilgiler, K sütununda kaydedilir (Epçaçan, 2009, 217).

2. W- Ne öğrenmek istiyorum: Öğrencilerin işlenecek ilgili metin veya konu ile ilgili neler öğrenmek istediklerine karar verdikleri bu aşamada, öğretmen tarafından öğrencilere “Ne öğrenmek istiyorsunuz?”, “Metni okuma amacın nedir?”, “Bu metin seni neden ilgilendiriyor?” gibi sorular yöneltilerek, öğrenen olarak görevleri hatırlamaları sağlanarak sorular listesi hazırlanır (Kuşdemir ve Bulut, 2015, 29-30). Okuduğunu anlamada öğrencilerin kullanması gereken dikkat stratejilerinden beklenti oluşturması, metne başlamadan önce bireyin öğrenmesini istediği konularla ilgili beklentiler içinde olması etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirilebilmesi için faydalı bir yol olarak kabul edilir (Öztürk, 1999, 55).

3. L- Ne Öğrendim? Metni okuduktan sonra, öğretmen öğrencilere rehberlik ederek metinden öğrendiklerini, yeni fikir ve bilgileri çalışma kâğıdının L sütununa yazarlar, L sütunu bireysel olarak yazıldıktan sonra tahtaya tüm sınıf için ortak bir L sütunu oluşturulabilir (Kuşdemir ve Bulut 2015, 30). Ayrıca öğrencilerin yazdıkları takip edilerek, hangi konulara öğrenme ilgileri olduğu belirlenebilir (Temizkan, 2007, 93). Öğrenciler okuma esnasında veya sonrasında W - Ne öğrenmek istiyorum? tablosundaki soruların yanıtlarını tamamlandıktan sonra L sütununa da kaydedilir (Epçaçan 2009, 217). Bu stratejinin derslerde uygulanması sürecinde öğretmen beyin fırtınası tekniğini kullanmalı ve soruları etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerinin bilgi birikimlerini değerlendirmeli; öğrencilerin konu ile ilgili gerekli ön bilgilerinin yeterli olduğunu belirleyerek öğrenme aşamasına geçmeleri için onlara destek verilmeli; eğer konu ile ilgili yeterli ön bilgileri yoksa bilgi birikimi oluşturmalarını sağlamalıdır (Moreillon, 2007: 20 akt. Gürbüz, 2014, 29).

Yapılan literatür taramasında KWL Stratejisi ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Yazıcı (2006) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim - Bilmek istediklerim - Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının sosyal bilgiler dersinde, Tok ve Sarı (2007) KWL stratejisinin 1-3 birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde, Eker (2015) KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin öz düzenleme becerilerinin öğretiminde, Tok (2008) Bil-İste-Öğren (B-İ-Ö) ve not tutma stratejilerinin, Yurd ve Olğun (2008) bil-iste-öğren ve probleme dayalı öğrenme stratejisinin kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarılarını etkisini belirlemeye çalışmışlardır. KWL Stratejisinin ilkokul 3.sınıf düzeyinde, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarısına etkisi konularında çalışmaya rastlanmamıştır.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş öğrencilerin okul derslerinde başarılı olması mümkün değildir (Karatay, 2014, 7). Ayrıca okuduğunu anlama becerileri uluslararası standartlarda yapılan (PISA ve PIRLS gibi) sınavlarla ölçülmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının 2009 ve 2012'den daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeplerle okuduğunu anlama becerisini arttırdığı, tutum ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan, eğitim ve öğretimin temeli olan ilkokul düzeyinde, KWL stratejisi ilgili tez araştırmalarının artması, yaşanan sorunların tespit edilmesi eğitim öğretimin geleceği açısından önemlidir.

Tokgöz ve Işık (2015, 409) hızla gelişen bilişim sektörü ve teknoloji ile insanlar çok küçük yaşlardan itibaren tanıştıklarını, eğitimin sadece belli bir süre için değil tüm yaşamı kapsayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini, bireyin iş hayatındaki çalışma koşulları içinde kendini sürekli geliştirmesi ve yenilenmesi ihtiyacının oluştuğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu, bilişim, teknoloji ve sosyal hayatta değişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği bir dünyada kendi öğrenmelerini düzenleyebilmek için sorumluluk alabilecek öğrenciler yetiştirmek gereklidir (Sucuoğlu, 2003, 45). KWL stratejisinin yaşam boyu öğrenme açısından önemi burada ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenme becerilerini, ön bilgilerini hatırlamalarını, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmek istedikleri konuları araştırmalarını sağlaması, aktif olması, öğrendiklerini örgütlemesine yardımcı olması ve öğrenme motivasyonuna olumlu etkileri göz önüne alındığında KWL stratejisinin yaşam boyu öğrenme açısından önemi anlaşılmaktadır (Tok ve Sarı 2007, 7). Ayrıca Özyılmaz ve Alcı (2011, 71) araştırmalarında, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya çıkması, eğitimin temel becerilerinin kazanıldığı ilkokulda KWL stratejisinin öğretilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) okuduğunu anlama stratejisinin ilkokul 3.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarılarına etkisi incelenmiştir. İnce'nin (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin KWL stratejisini uygulamadığı belirlenmiştir. Bu

sebepten dolayı okuduğunu anlama stratejileri için ilkokullarda yapılacak çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Güneş'e (2007, 245) göre, okumayı anlama etkinlikleri okuma öncesindeki etkinlikler, okuma sırasındaki etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikler olarak incelenmektedir. KWL stratejisi bu üç aşamayı da içinde barındıran bir stratejidir. Ne biliyorum? aşamasında okuma öncesi öğrenci ön bilgilerini kullanarak konu ile ilgili bildiklerini açıklar. Ne bilmek istiyorum? aşaması okuma sırasında neler öğrenmek istediğini açıklar. Ne öğrendim? aşaması okuma sonrası etkinlikler olarak, öğrendiklerinin değerlendirilmesi şeklinde düşünülebilir. Avcı (2009, 291) KWL stratejisinin "öğrencilerin üst bilişlerini kullanmasını, kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine ve öğrenmede kalıcılığı sağladığını" belirtmiştir. Araştırmanın 3.sınıf düzeyinde ve Türkçe dersi için yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca KWL stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki önemi göz önüne alındığında bunun daha ilkokulda öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir strateji olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı KWL (Ne biliyorum?- Ne öğrenmek istiyorum?- Ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemektir. Bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin;

1. Deney grubunun OABT (Okuduğunu Anlama Başarı Testi) ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun OABT ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Türkçe dersinde KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisi, mevcut Türkçe öğretim programından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe dersinde KWL stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisi metin türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin anlama başarılarına etkisini inceleyen yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel araştırmalar, değişkenler ve etkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edildiği, yeni durumların meydana gelmesine fırsat hazırlandığı ve bunların etkisinin gözlemlendiği araştırmalardır (Kaptan, 1998, 73). Araştırmada, herhangi bir olay, olgu, obje, kişi ve etken incelenerek, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri tespit edilir ve sonuçları karşılaştırılarak ölçülür (Ekiz, 2009, 109).

Çalışmada deneysel yöntemlerden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model” yarı deneysel desen temel alınmıştır. Bu desen, belirli amaçlar için daha önceden şekillenmiş gruplar üzerinde yapılmaktadır. Çalışma deseninin sembolik gösterimi Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırma deseni

Grup	Ön Test		Uygulama	Son Test	
G1	Ö1.1	B1.1	X	Ö1.2	B1.2
G2	Ö2.1	B2.1		Ö2.2	B2.2

Okullardaki öğrenciler okul koşullarına ve yöntemine uygun olarak A ve B şubesine ayrılmıştır. Çalışmada iki şubeden şans yoluyla biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan kurada 3/A sınıfı kontrol grubu, 3/B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Her iki gruptan deney öncesi ve deney sonrası ölçümler elde edilmiştir. Bu araştırmalarda iç geçerliliği tehdit edebilecek test etme araç gibi ve kaynaklardan hatalar ya da etkiler kontrol altına alınmıştır (Kaptan, 1998, 85). Araştırmadaki bağımlı değişken öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısı üzerinde etkisi araştırılan KWL stratejisinin kullanımı ise bağımsız değişkendir.

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcıları Bartın ili Merkez ilçeye bağlı 2017-2018 Eğitim öğretim yılı Akçalı İlkokulu 3/A ve 3/B sınıfı öğrencileridir. Çalışmaya başlanmadan önce kolay ulaşılabilirlik ilkesine uygun olarak seçilen çalışma grubundaki sınıflar kura yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet	3/A Sınıfı		3/B Sınıfı	
	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kız	9	50,00	12	63,20
Erkek	9	50,00	7	36,80
Toplam	18	100,00	19	100,00

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde Kontrol Grubu olarak belirlenen 3/A sınıfında 9 kız (%50,00) ve 9 erkek (%50,00) öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney Grubu olarak belirlenen 3/B sınıfında ise 12 kız (%63,20) ve 7 (%36,80) erkek öğrenci olmak üzere toplam 19 öğrenci olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Uygulamanın hemen öncesinde Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan Onay (09.04.2018 tarihli ve 2018-042 protokol numarasına sahip) ve Millî Eğitim Müdürlüğü uygulama izni (30.04.2018 tarih ve 8571739 sayılı) alınmıştır. Araştırma grubunda reşit olmayan katılımcıların bulunması nedeniyle araştırmaya başlamadan önce Veli Onam Formları imzalatılmış, ayrıca

katılımcılara da onam formları imzalatılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu süreçte sırasıyla ön test uygulaması yapılması ve puanlarının elde edilmesi, araştırmanın uygulanması, son test uygulaması ve puanlarının elde edilmesi; ön test ve son test puanlarının analizi yapılarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

1. Ön Ölçümler

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine “Kar Tanesinin Macerası” adlı öyküleyici metin ve “Birdir Bir Oyunu” adlı bilgilendirici metinler ile ilgili hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Uygulama sonrası başarı testi cevapları Akyol’ un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanan değerlendirme rubriğine göre incelenerek ön test puanları elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test puanlarının analizi

Grup	n	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Deney	19	7,58	3,006	24,39	463,50	68,500	0,002*
Kontrol	18	4,09	2,743	13,31	239,50		

*p<0,050

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde Deney grubu öyküleyici metin OABT ön test puan ortalamasının ($\bar{X}_D=7,58$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_K=4,09$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U=68,500$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeyinin çalışma öncesinde kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test puanlarının analizi

Grup	n	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Deney	19	5,38	2,24	22,58	429,00	103,000	0,038*
Kontrol	18	4,16	2,62	15,22	274,00		

*p<0,050

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde, deney grubunun bilgilendirici metin OABT öntest puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_D=5,38$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_K=4,16$) yüksek olduğu, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U=103,000$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç deney

grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin çalışma öncesinde kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun öyküleyici ve bilgilendirici metin ön test sonuçlarının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olmasına karşın, çalışmalar başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının kura ile belirlenmesi ve yansızlık ilkesinin bozulmaması nedeniyle müdahale edilmemiştir. Bunun yanında “bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda, deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlayan” (Büyüköztürk, 1998, 92) ANCOVA gibi istatistiki tekniklerin olması da bu müdahalenin yapılmamasının bir diğer nedenidir.

2. Uygulama Planı

Kwl Stratejisinin uygulandığı deney grubunda uygulama planı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. KWL stratejisi uygulama planı

Hafta	Yapılacak Etkinlik
1. Hafta	Ön Okuduğunu Anlama Başarı Testi KWL Stratejisi Uygulaması
2-5. Hafta	KWL Stratejisi Uygulaması
6. Hafta	KWL Stratejisi Uygulaması Son Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde araştırmanın 1. haftasında Ön öyküleyici ve bilgilendirici başarı testi deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda KWL Stratejisine uygun olarak “İstanbul Dünyam” adlı bilgilendirici metin işlenmiştir. Araştırmanın 2. haftasında “Dünyayı Güldüren Adam” adlı öyküleyici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. Araştırmanın 3. haftasında “Aile Fotoğrafları” adlı Bilgilendirici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. Araştırmanın 4. haftasında “Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü” adlı bilgilendirici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. Araştırmanın 5. haftasında “Hapşuu!” adlı Bilgilendirici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. Araştırmanın 6. haftasında “Kardan Adam” adlı Öyküleyici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlendikten sonra son öyküleyici ve bilgilendirici başarı testi deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşaması 6 hafta sürmüştür. Uygulama haftalarında, haftada bir uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her uygulama 4 ders saati sürmüştür. Günde 2 ders saati olarak 2 gün uygulama yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama oturumları KWL Stratejisinin aşamalarına uygun olarak planlanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyetler için MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen 3. Sınıf Türkçe Kitabı’ndaki öyküleyici ve

bilgilendirici metin türleri kullanılmıştır. Etkinlikler İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak öğretmen kılavuz kitabında dersin işlenişi için verilen adımlara uygun olarak yürütülmüştür.

Kontrol grubunda İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre işlenen bir ders sürecinin genel özellikleri şöyledir: İşlenecek metne ilişkin zihinsel hazırlık aşamasında, "Ön Bilgilerini Harekete Geçirme", "Anahtar Kelimelerle Çalışma" "Metni Tanıma ve Tahmin Etme", Amaç Belirleme" çalışmaları yapılmıştır. Anlama aşamasında, metinle ilgili "Görsel Okuma Çalışması", "Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma", "Metin İnceleme Çalışmaları" ve "Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Çalışma" etkinlikleri yapılmıştır. Bu kapsamda;

- Dinleme kuralları hatırlatılarak metin öğretmen tarafından sesli okunmuş, ardından öğrencilere önce sessiz daha sonra da sesli okuma çalışmaları yaptırılmıştır.
- "Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma" sürecinde, metinle ilişki kurularak kelimelerin anlamını bulma, anlamını bilemedikleri kelimeler için sözlükten yararlanma ve farklı cümleler içinde kelimeyi kullanma çalışmaları yaptırılmıştır.
- "Metin İnceleme" çalışmalarına yönelik olarak öğrencilere "Ana Karakter", "Yer", "Zaman" ve "Olay" ile ilgili sorular yöneltilerek cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenci kitaplarındaki metinlerle ilgili sorular önce bireysel sonra sınıfta cevaplandırılmıştır.
- "Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik" olarak metinlerle üzerinde eş anlamlı kelime çalışmaları yapılmıştır.
- Zihinsel Yapılandırma aşamasında işlenen metinle ilgili olarak "Günlük Hayatla İlişkilendirme", "Diğer Derslerle İlişkilendirme" ve "Araştırma" çalışmalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
- Öğretmen Kılavuz Kitabında ve öğrenci ders kitaplarında yer alan "Kendini İfade Etme" ve Ölçme Değerlendirme" aşamasındaki etkinlikler uygulanmıştır.

3. Araştırmanın Uygulama Aşamasında Kullanılan Araçlar

Çalışmada kullanılan metinlerin seçiminde örneklem seçme yöntemi olarak deneysel araştırmanın dış geçerliliğinin yükseltilmesi için olasılığa dayalı örnekleme yönteminden basit yansız örnekleme şekli uygulanmıştır (Can, 2017, 25). Sınıftaki öğrenci seviyeleri de düşünülerek bir alt sınıf, mevcut sınıf ve bir üst sınıf düzeyinden metinler alınmıştır. Böylece uygulamada kullanılacak metinlerin seçimini yapacak uzmanlara farklı seviyelerdeki metinlerin sunulması amaçlanmıştır. Metin seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacı tarafından taramalar yapılarak amaca uygun olduğu belirlenen Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan 2, 3 ve 4. sınıf ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinler bir havuzda toplanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. sınıf 3 kitaptan yansızlık kuralına göre kura ile 16 tane metin seçilmiştir. Seçilen metinler içinde 2. sınıf düzeyinden 2 tane öyküleyici ve 2 tane bilgilendirici metin, 3. sınıf düzeyinde 4 öyküleyici ve 4 tane bilgilendirici metin, 4. sınıf düzeyinde 2 tane öyküleyici ve 2 tane bilgilendirici metin vardır.

İkinci aşamada havuzda toplanan metinlerinden 3 öyküleyici, 3 bilgilendirici metin uygulamada kullanmak ve 2 metin de ön test ve son test olarak uygulanacak Başarı Testinin geliştirilmesi için kullanılmak üzere seçilmiştir. Çalışma için toplam 8 metin uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Uzmanlar arasında Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan üç akademisyen ve dört tanede yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ön test ve son test puanlarını elde etmek için deney ve kontrol gruplu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.

1. Başarı Testi

Başarı testlerinde yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinler, öğrencilerin kullandıkları ders kitabı dışında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen 3. sınıf düzeyindeki ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin seçiminde uzman görüşleri alınmış ve bilgilendirici metin olarak “Birdirbir Oyunu” ve öyküleyici metin olarak “Kar Tanesinin Macerası” adlı metinler seçilmiştir. Metinlerle ilgili Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Başarı Testi için Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama (çıkarım ve yoruma dayalı) sorularına yer verilmiştir (Akyol, 2016, 100). OABT, ilk dört sorusu basit anlamaya dayalı sorulardan, sonraki üç sorusu derinlemesine anlamaya yönelik sorular olmak üzere toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Başarı testi hazırlandıktan sonra geçerliliğini sağlamak için yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar arasında Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan üç akademisyen ve dört tane de yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Uzman görüşleri incelendiğinde başarı testindeki tüm soruların uygun olduğu görülmüş, sadece öneriler doğrultusunda anlatım bozukluğuna neden olan düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda test maddelerinin %100,0 oranında uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Puanlama Rubriği

Başarı testinin puanlanması için araştırmacı tarafından puanlama rubriği geliştirilmiştir. Rubrik, Akyol’ un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanmıştır. Başarı testinin ve rubriğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön başarı testi ve son başarı testleri uygulandıktan sonra, güvenilirliği için üç farklı uzman tarafından okunarak puanlama yapılmıştır. Yapılan puanlamanın güvenilirliği için

Kendall Uyum Kat Sayısına bakılmıştır. Can'a (2017, 405) göre Kendall'ın Uyum Katsayısı (Kendall's W), ikiden fazla değerlendirmenin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sıralandığı, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyumun var olup olmadığını bakıldığı bir testtir. Kendall'ın uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır ve 1 ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum olduğunu gösterir (Can, 2017, 407). Araştırmada kullanılan başarı testlerinden elde edilen ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek bir uyum olduğu görülmüştür ($W=0,99, p<0,01$).

İşlem

Bu çalışmanın verileri, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici ön test ve son test verilerinin puanlama rubriğine göre incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Elde edilen ön test ve son test puanları SPSS 22 paket programına girilip verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Deney Grubu ön test verileri ile kontrol grubu ön testleri verileri arasında örneklem sayısının 30'dan küçük olduğu için non parametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır (Güriş ve Astar, 2015, 210). Ön test sonuçlarından anlamlı fark elde edildiğinden Deney grubu son test verileri ile Kontrol grubu son test verileri arasında ANCOVA testi yapılmak istenmiştir fakat elde edilen veriler ön koşul sayıtları sağlamadığı için deney grubu ve kontrol grubunun ön test-son test farkları alınarak bu değerlerin arasında fark olup olmadığına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Deney grubu ön test verileri ile deney grubu son test verileri arasında, Kontrol Grubu Ön Test verileri ile Kontrol Grubu Son Test verileri arasında karşılaştırma için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney grubunun OABT (Okuduğunu Anlama Başarı Testi) ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ön Test	19	7,58	3,006	24,39	463,50	-3,725	0,000*
Son Test	19	12,19	2,404	27,63	525,00		

* $p<0,050$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde Deney grubunun öyküleyici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=12,19$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=7,58$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-3,725, p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki öyküleyici metinleri anlama düzeylerinin

arttığını göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ön Test	19	5,38	2,24	22,58	429,00		
Son Test	19	12,14	3,62	26,97	512,50	-3,825	0,000*

*p<0,050

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde Deney grubunun bilgilendirici metin son test ortalamasının ($\bar{X}_s=12,14$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=5,38$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-3,825$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubunun OABT ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizine ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ön Test	18	4,09	2,743	13,31	239,50		
Son Test	18	4,50	2,934	9,89	178,00	-0,855	0,392

*p<0,050

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde Kontrol grubunun öyküleyici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=4,50$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=4,09$) yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=-0,855$ $p>0,050$) görülmektedir. Bu sonuç kontrol grubunda İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı altı haftalık süreçte öyküleyici metinleri anlama düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ön Test	18	4,16	2,62	15,22	274	-1,166	0,243
Son Test	18	4,79	1,88	10,58	190,50		

*p<0,050

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde Kontrol grubunun bilgilendirici metin OABT son test ortalamasının (\bar{X} s=4,79) ön test ortalamasından (\bar{X} ö=4,16) yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=-1,166$, $p>0,050$) görülmektedir. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin, İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı altı haftalık süreçte bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinde bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Türkçe dersinde KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisi, mevcut Türkçe öğretim programından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunu cevaplamak için ANCOVA testi kullanılması düşünülmüş, verilerin parametrik varsayımları sağlamaması nedeniyle bu test yapılamamıştır. Bunun yerine deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki fark hesaplanarak farklar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	4,61	3,28	25,79	490,00	42,000	0,000*
Kontrol	18	0,40	1,73	11,83	213,00		

*p<0,050

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde Deney grubu öyküleyici metin OABT ön test son test farkı ortalamasının (\bar{X} s=4,61), kontrol grubunun fark ortalamasından (\bar{X} s=0,40) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U= 42,00$ $p<0,05$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici metinlerde KWL stratejisi sayesinde anlama düzeyleri bakımından daha kazançlı olduklarını göstermektedir. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test son test farkları ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	6,75	2,60	27,26	518,00	14,000	0,000*
Kontrol	18	0,62	2,24	10,28	185,00		

*p<0,050

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde Deney grubunun bilgilendirici metin OABT ön test son test fark ortalamasının ($\bar{X}_s=6,75$), kontrol grubunun fark ortalamasından ($\bar{X}_s=0,62$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U=14,000$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç KWL stratejisi uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki mevcut programa göre ders işlenen öğrencilere göre bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin daha fazla arttığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Türkçe dersinde KWL stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisi metin türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunu cevaplamak için Anova testi kullanılması düşünülmüş, verilerin parametrik varsayımları sağlamaması nedeniyle bu test yapılamamıştır. Araştırma sorusunu cevaplamak için deney ve kontrol gruplarının son test ve ön testleri arasındaki fark hesaplanmış ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Deney grubu bilgilendirici ve öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farkları

betimsel analiz sonuçları			
Metin Türü	N	\bar{X}	Ss
Bilgilendirici Metin	19	6,75	2,60
Öyküleyici Metin	19	4,61	3,28

Tablo 12'de deney grubu öğrencilerin, bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarının ($\bar{X}=6,75$), öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,61$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin OABT ön test son test puanları

farklarının analizi					
Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	4	10,13	40,50		
Pozitif Sıralar	15	9,97	149,50	-2,19	0,028*
Fark olmayan	0				

* $p<0,050$, **Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde KWL stratejisi uygulaması yapılan öğrencilerin bilgilendirici metin ve öyküleyici metin ön test ve son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2,19$, $p<0,050$). Bu farkın bilgilendirici metin lehinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, KWL stratejisinin 3.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısına etkisi yönünden bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada KWL stratejisinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisinin incelenmesi yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın Merkez ilçeye bağlı Akçalı İlkokulu 3.sınıfta öğrenim gören, Türkçe derslerinde bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde KWL stratejisi uygulaması altı hafta yapılarak, Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi ile okuduğunu anlama başarı düzeylerinin analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda, İlkokul 3. Sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test puan ortalamalarının, mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerinin puan ortalamalarından hem öyküleyici metinler ve hem de bilgilendirici metinlerde yüksek olduğu, aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir. Bu analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin, çalışma öncesinde kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonunda İlkokul 3. Sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanları arasında hem bilgilendirici ve hem öyküleyici metinlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Al-Shaye'nin (2002) 11. sınıfa giden yüksekokul öğrencilerinin İSOTEG ve KWL stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlamada geleneksel okuma öğretimi alan öğrencilerden daha başarılı olduğu; Lismayanti'nin (2014) 8.sınıf öğrencilerinde KWL stratejisinin okuduğunu anlamada etkili olduğu; Uzuner'in (2014) araştırmasında TİÖD (POSSE), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejilerinin ve bunların yanında kullanılan yardımcı tekniklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuyla; Hana ve Faridi'nin (2015) öğrencilerinin okuma başarılarını geliştirmek için şekil ve metin arasındaki etkileşim ve KWL stratejilerinin etkinliği çalışması sonunda, KWL stratejisinin okuma başarıları arttırdığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında Tok ve Sarı'nın (2007) 1-3 birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıyı arttırdığı sonucuyla; Akyüz'ün (2004) KWL okuma stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını, KWL stratejisi ve kavramsal fizik metinlerinin her ikisinin beraber uygulanması sonucunda da akademik başarının ve tutumun arttığı sonucuyla; Zouhor, Bogdanović ve Segedinac'ın (2016) ilköğretim öğrencilerinin üstbilis ve fizik dersindeki başarıları hakkında KWL stratejisinin fizik öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Tok'un (2008) 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, not alma ve BİÖ stratejilerinin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmaların hepsinde KWL stratejisi okuduğunu anlama başarısının yükselmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında Kaplan ve Maltepe (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencilerinin okuduğunu

anlama düzeylerini geliştirmede uygulanan anlama stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel öğretimin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ergen ve Batmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Ancak Yazıcı (2006) araştırması sonunda, BBÖ stratejisinin sınıf ortamında kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, ancak geleneksel okuduğunu anlama yöntemi uygulanan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durum iki grupta da okuduğunu anlama stratejileri kullanılmasından kaynaklanabilir. Yapılan çalışmada ise her ne kadar öğretmenlere derslerde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları tavsiye edilse de öğrencilerine bu yönde bir eğitim verip vermedikleri ya da ders kitabı etkinlikleri dışında bir çalışma yapıp yapmadıkları bilinmediğinden, kontrol grubunda okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmadığı varsayılmaktadır. Bu bakımdan deney ve kontrol grubu arasında okuduğunu anlama yönünden fark olması doğaldır.

Araştırma sonucunda OABT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin hem öyküleyici metin hem de bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonunda, İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisi kullanılması ile mevcut Türkçe ders programının uygulamaları arasında, okuduğunu anlama başarılarına etkisi yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç KWL stratejisinin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı üzerine, mevcut Türkçe öğretim programı yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Batmaz'ın (2017) çalışması sonucunda elde ettiği, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuyla; Doğan'ın (2002) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin etkili olduğu sonucuyla; Kanmaz'ın (2012) çalışmasında, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, mevcut programa dayalı öğretime göre; okuduğunu anlama başarısını arttırmada daha etkili olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca Peköz (2018) tarafından ilkokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmanın sonunda elde ettiği okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların, çeşitlilik yaratmaktan uzak, tekdüze bir yöntemle verildiği, çeşitlilik ve zenginlik yönünden eksik olduğu, okuma sonrası etkinliklerde de bu durumun kendini gösterdiği sonucuyla uyumludur. Tüm bunlardan dolayı ders kitabını baz alan bir eğitimle öğrencilerin strateji kullanımının ve doğal olarak okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi beklenemez. Bu durum matematik dersinde de etkisini göstermektedir. Ulu, Tertemiz ve Peker (2018)

tarafından yapılan çalışmada rutin olmayan problem çözmede, okuduğunu anlama stratejileri ve problem çözme stratejileri eğitimi verilen grubun MEB tabanlı eğitim verilen gruptan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Özyılmaz ve Balcı'nın (2011) araştırmalarında elde ettiği, okuduğunu anlama başarısı üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve KWL stratejilerinin etkisi olmadığı sonucuyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda KWL stratejisi uygulaması ile işlenen Türkçe derslerindeki öğrencilerin, bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarılarının öyküleyici metinlere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Baştuğ'un (2012) araştırmasında, öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları bilgi verici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Baştuğ'un (2012) belirlediği "metin türü değişkeninin, okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir" sonucu, araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Duran ve Topbaşoğlu'nun (2018) "Hikâye kitaplarında anlama" konulu çalışmalarında, ilkokul seviyesindeki öğrencilerin eğitiminde hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha çok kullanıldığı; öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmede yaratıcılık becerisi, eleştirel düşünce ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesinde hikâye türü metinlerin en yararlı kaynaklar olduğunu ifade etmesi; metin türünün ilkokul düzeyinde okuduğunu anlamada etkili olduğu göstermektedir. Araştırma sonucu, Güneyli'nin (2003) yükseköğretimde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti ve Türkiye'deki öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasının yapıldığı araştırmasında, Türkiye'deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerinin Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'ndeki öğrencilerden daha ileri düzeyde olduğu ve metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KWL stratejisinin ilkokul Türkçe derslerinde uygulanması faydalı olabilir. Bu bağlamda KWL stratejisi ve uygulaması hakkında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarına seminerler verilebilir.

KWL stratejisinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin her ikisinde de okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu fakat bilgilendirici metinlerde etkisinin daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu bakımdan bu stratejinin ilkokullarda bilgilendirici metinlerde ağırlıklı olarak kullanılmasının önerildiği gibi öyküleyici metinlerde de kullanılması önerilmektedir.

Yapılan bu araştırmaların sonucunda elde edilen sonuçların eğitim alanında çalışan geniş kitlelere duyurulması önemli görülmektedir. Okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler hakkında yeni yapılan araştırmaların Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak, öğretmenlere ulaştırılması sağlanabilir. Öğretmenler, sınıf içindeki okuduğunu anlama stratejileri uygulamalarını yürütmeleri konusunda bilgilendirilebilir. Bu açıdan üniversitelerle işbirliği yapılabilir. Böylece alanda yapılan araştırmaların uygulamaya yansıtılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Al- Shaye, S. S. (2002). *The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in kuwaiti high schools*. Unpublished PhD Thesis. Ohio University, U.S.A.
- Asıkcan, M., Pilten, G. ve Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397-405. DOI: 10.26822/iejee.2018438129.
- Atik, G. (2015). *Öğrencilerin okuma öncesi aktiviteler yoluyla derse katılım düzeyini arttırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Avcı, E. (2009). Üstbiliş ve sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar – 1* (279-297). Ankara: Pegem Akademi.
- Aygören, F. (2020). The effect of PQRS technique on recalling what you read. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(1), pp. 269-285. DOI:10.17051/ilkonline.2020.656796.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri* (9. bs). Ankara: Gül Yayınevi.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev. D. A. Özçelik. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 91-105.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. bs.). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2005). *Türkçe öğretimi* (5. bs.) Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 97-107.
- Duran, E. & Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eker, C. (2015). Öz düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (51), 168-182.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147. DOI: 10.21764/maeuefd.425949.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gümüş, P. (2009). *The effect of the timing of pre-reading activities on students' reading comprehension*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. bs) Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Güriş, S. & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda spss ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hana, A. M., ve Faridi, A. (2015). The effectiveness of gist (generating interactions between schemata and text) and KWL (know, want, and learned) strategies to improve reading achievement of male and female students. *English Education Journal*, 5(2). <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=eab8bb41-ee91-42e5-bdf83c82f16701f8%40sessionmgr4009&bdata=Jmxhbm9dHIImc2l0ZT1lZHMtG12ZQ%3d%3d#AN=edsdoj.7d4547881df46858a6171fa98982615&db=edsdoj> adresinden 28/11/2018 tarihinde indirildi
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1446-1453.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi* (2.bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keser, A. D. (1997). *The Value of word identification as a pre-reading schema activator in a nursing setting*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. & Bulut, P. (2015). Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler, G. Saygılı (Ed), *İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler* (13-41). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Gonzalez, E. (2004). *Home environments fostering children's reading literacy: results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Proceedings of the IEA International Research Conference 2004: PIRLS. Cyprus: University of Cyprus. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-03/IRC2004_Martin_Mullis_etal.pdf adresinden 05.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy, In K. D. Muth (Ed), *Children's comprehension of text: Research into practice* (205-223). Newark, DE: International Reading Association.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. bs.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2017). "Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (17), 313-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11882>.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 51-58. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm adresinden 10/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özyılmaz, G. & Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 79-91.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. DOI: 10.24315/trkefd.321757.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklenme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama*

- üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktor tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tok, Ş. & Sarı, M. (2007). İlköğretim birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 343, 34-39.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 244-253.
- Tokgöz, S. & Işık, A. D. (2015). KursiyerNet uzaktan eğitim platformunun yaşam boyu öğrenme açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 408-418.
- Türk Dil Kurumu (2019). Güncel Türkçe Sözlük http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=TAHM%C4%B0N adresinden 03/02/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340. DOI: 10.5578/JSS.37331.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yıldız, M. Çoban Sural, Ü. ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük İlkokul Düzeyindeki Çalışmaların Sistematik İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.
- YÖK (2018). *Yükseköğretim kurumları sınavı hakkında genel bilgi*. [http://yok.gov.tr/documents/10279/36772609/Yuksekokretim_Kurumlari_Sinavi_Hakk%C4%B1nda_Genel_Bilgi.pdf] web adresinden 22.01.2018 tarihinde indirildi.
- Yurd, M. & Olğun, Ö., S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 386-396.

Zouhor, Z., Bogdanović, I., & Segedinac, M. (2016). Effects of the know-want-learn strategy on primary school students' metacognition and physics achievement. *Journal of Subject Didactics*, 1(1), 39-49.

ORCID

Sami Tokgöz  <https://orcid.org/0000-0002-3697-6334>

Ayşe Derya Işık  <https://orcid.org/0000-0002-9867-0904>

Extended Summary

KWL (What do I know? What do I want to learn? What is my learning?) Strategy's Impact on the Achievement of Comprehension of Primary School Third Grade Students

Introduction

In this research, the effect of KWL (What do I know? What do I want to learn? What is my learning?) reading comprehension strategy on reading comprehension achievement in the third grade Turkish lesson in primary school is examined. It is observed in the study of Ince (2012) that primary school teachers don't practice the KWL strategy. For this reason, the studies for the reading comprehension strategies in the primary schools are crucial. According to Gunes (2007, 205), reading comprehension activities are regarded as the pre-reading activities, while reading activities and post reading activities. The KWL strategy is a strategy that covers all these steps. In K (what I know) step, students explain what they already know about the topic using their preliminary information. In the W (what I want to know) step, students explain what they want to know. The L (what I learn) step can be regarded as post reading activities and evaluation of their readings. Avci (2009, 291) stated that the KWL strategy "enables students to use their metacognition, monitor their own learning processes, and provide persistence in learning". It is thought that conducting the research for the third grade level and Turkish course will contribute to the field. Moreover, given the importance of the reading comprehension of the KWL strategy, it is regarded as the important strategy that should be gained to the primary school students.

The aim of this study is to observe the effect of the KWL (What I know-What I want to know-What I learn) strategy on the reading comprehension in the third grade of primary schools students. The sub problems of this study are listed as follows:

Third grade primary school student's;

1. Is there a statistically significant difference between the score averages of the experimental group in OABT pretest and posttest?

2. Is there a statistically significant difference between the score averages of the control group in OABT pretest and posttest?

3. Is there a significant difference between the score averages of the experimental group and control group in OABT posttest?

4. Does the effect of the KWL strategy on the reading comprehension in Turkish lesson differ significantly from the current Turkish curriculum?

5. Does the effect of the KWL strategy on the reading comprehension achievement differ significantly from as to text types?

Method

The study is based upon the quasi-experimental design (pretest and posttest with the control group) among experimental techniques. This design is conducted on the predetermined groups for the certain purposes.

The participants of the study are 3/A and 3/B students in Akcali Primary School, Province of Bartın, in 2017/2018 academic year. From 3/A as control group, 9 female students (%50.00) and 9 male students (%50.00), in total 18 students participate in the study. As experimental group from 3/B, 12 female students (%63.20) and 7 male students (%36.80) in total 19 students participate in the study.

Implementation phase of the study lasts six weeks. Implementation is carried out by the researcher once a week. Every implementation lasts four course hours. Two course hours per day is applied for two days. The experimental group's implementation sessions are planned in accordance with the KWL strategy stages.

An achievement test prepared with a narrative text "Kar Tanesinin Macerası" and an informative test "Birdir Bir Oyunu" are applied for the experimental and control group students. Expert opinions are taken in the selection of the texts. OABT's first four questions assess the simple understanding and next three questions assess the deep understanding. It consists of seven questions in total. After preparing the achievement test, seven expert opinions are taken for the validity. As a result of the expert opinions, validity of the test is measured as 1.0. Post- implementation achievement tests are examined according to evaluation rubric given by Akyol (2016, 100) for simple understanding questions and in-depth questions and pre-test scores are obtained. After pre-achievement and post-achievement tests, it is scored by three different experts for the reliability. For the reliability of the scoring, kendall's coefficient of concordance is taken into consideration. Statistically, a significant and high concordance is observed between the measurements obtained by the achievement test in the research ($W= 0,99, p<0,01$).

Results

As a result of the study, it is determined that narrative and informative text comprehension levels of the experimental group students before the study are better than the control group. While the narrative and informative text comprehension levels of the experimental group students increase in

Turkish lesson which is applied with the KWL strategy, there is no change in terms of these text comprehension levels for the control group students. After the study, it is determined that narrative and informative text comprehension levels are better than the control group. As a result of the study, it is concluded that the KWL strategy has a positive contribution to the third grade primary school student's informative and narrative text comprehension achievements, this strategy is found to be more effective in improving the reading comprehension achievement in informative texts.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, OABT pre-test score averages of the third grade students in Turkish lesson which is applied with the KWL strategy are higher than the score averages of the students in both informative and narrative texts. It is concluded that there is a statistically significant difference between them as a result of the analysis. As a result of the study, it is concluded that there is a statistically significant difference between the OABT pretest and posttest scores of the third grade students in Turkish lesson which is applied with the KWL strategy. Turkish lesson which is applied with KWL strategy improves the narrative and informative text comprehension levels. This result is similar to the study results of Al-Shaye (2002), Lismayanti (2014), Uzuner (2014) Hana and Faridi (2015), Tok and Sari (2007), Akyuz (2004), Zouhor, Bangdanovic and Segedinac (2016) and Tok (2008). As a result of the study, it is seen that there is no statistically significant difference between the third grade student's OABT pretest and posttest scores in the narrative and informative text comprehension levels in Turkish lesson which is applied with the current curriculum. As a result of the research, it is seen that there is a significant difference between the scores of the third grade students in Turkish lesson which is applied with the KWL strategy and the scores of the third grade students in Turkish lesson which is applied with the current curriculum. As a result of the study, it is concluded that there is a statistically significant difference between the use of the KWL strategy and the use of the current curriculum in the third grade Turkish lesson in terms of the effect on reading comprehension achievement. This result shows that student's narrative and informative text comprehension achievements in the KWL strategy are more effective than the current Turkish course curriculum method. This result is similar to the study results of Batman (2017), Dogan (2002) and Kanmaz (2012). As a result of the study, it is observed that the student's informative text comprehension achievements are better than the student's narrative text comprehension achievements in Turkish lesson which is applied with the KWL strategy.