

KWL Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Kaygısına ve Okuma Tutumuna Etkisi*

The Effect of KWL Strategy on the Reading Comprehension Skills, Reading Anxiety, and Reading Attitude of Fourth-Grade Primary School Students

Aynur NALBANT**

Mehmet KATRANCI***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 19.05.2024
Kabul Tarihi: 26.06.2024

Doi: tsadergisi.1486488

Anahtar Sözcükler:

KWL stratejisi
Okuduğunu anlama becerisi
Okuma kaygısı
Okuma tutumu

ÖZET

Bu araştırmada KWL stratejisi öğretiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale ili merkezinde yer alan iki farklı ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 37 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda 10 hafta süresince her hafta iki ders saati KWL stratejisinin kullanımına yönelik etkinlikler uygulanmış, kontrol grubundaki Türkçe derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön testten kaynaklanan puan farkını kontrol altına almak için ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumundaki anlamlı farklılığın geniş etki, bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısındaki anlamlı farklılığın ise orta etki düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Article Information

Submission: 19.05.2024
Acceptance: 26.06.2024

Doi: tsadergisi.1486488

Key Words:

KWL strategy
Reading comprehension skills
Reading anxiety
Reading attitude

ABSTRACT

This study aimed to examine the impact of KWL (Know-Want to Know-Learned) strategy instruction on the reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitudes of fourth-grade primary school students. A quasi-experimental pretest-posttest control group design, one of the quantitative research methods, was employed. The study group consisted of 37 fourth-grade primary school students. Data were collected using the Personal Information Form, Reading Comprehension Test, Reading Anxiety Scale, and Attitude Towards Reading Scale. During the 10-week intervention, the experimental group received KWL-based instruction twice a week, while the control group followed their regular Turkish lessons without any intervention. Data were analyzed using ANCOVA. The findings revealed a significant improvement in the experimental group compared to the control group in terms of reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitudes toward both narrative and informative texts. Additionally, the effect size analysis indicated that the improvements in reading comprehension skills and reading attitudes toward narrative texts were large, whereas the improvements in reading comprehension skills and reading anxiety toward informative texts were at a moderate effect level.

Atıf İçin

Nalbant, A. & Katrancı, M. (2025). KWL stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 175-193. doi: tsadergisi.1486488

GİRİŞ

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Kırıkkale, aynurnalbant18@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9429-1448>

*** Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kırıkkale, mtkatranci@kku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7786-8647>

Okuma, insanlığın bilgi birikimini ve kültürel gelişimini şekillendiren en temel faaliyetlerden biri olması bakımından hem birey hem de toplum açısından kritik bir öneme sahiptir. Birey açısından değerlendirildiğinde, okuma sadece kişisel gelişim için değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinin de temelidir. Okuma, bireylerin bilgi ve anlayışlarını genişletirken düşünme becerilerini geliştirir, hayal güçlerini besler ve empati yeteneklerini artırır. Toplum açısından ise okuma, bilgiyi paylaşma ve iletişim kurma aracı olarak işlev görür. Okuryazar toplumlar, daha demokratik, eşitlikçi ve yenilikçi olma eğilimindedirler. Çünkü bilgiye erişim ve bununla ilişkilendirilen fikir alışverişi toplumsal ilerlemeyi destekler. Dolayısıyla okuma hem bireylerin hem de toplumların entelektüel ve sosyal gelişimi için vazgeçilmez bir unsurdur.

Okuma genel olarak basılı ve yazılı olan metinlerde yer alan kelimeleri kavramayı ve yorumlamayı içeren zihinsel anlama sürecidir. Bu nedenle okuma, bireyin iletişim süreçlerinde oldukça önemli bir konuma sahiptir. Okumanın bilgi edinme sürecine etkin olarak katılmasından dolayı bireyler hayatları boyunca okuma sayesinde yeni şeyler öğrenebilir (Esen Aygün, 2021). Okuma etkinliğinin amacına ulaşabilmesi için birey, okuduğunu anlamaya odaklanmalı ve okumayı bitirdiğinde metindeki anlama ulaşmalıdır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.252). Bu nedenle okumak kadar okuduğunu anlamak da oldukça önemlidir. Bireyin okuduğunu anlayabilmesi için metindeki bilgilerle zihninde var olan bilgileri ilişkilendirerek metni yeniden yapılandırması ve bütünleştirilmesi gerekmektedir (Günay, 2008). Okuduğunu anlama sürecine etki eden birçok unsur vardır. Bunlardan en önemlileri; okuma deneyimleri, metin türünü tanıma, okuma tutumu, akıcı okuma ve okuma kaygısı olarak sıralanabilir.

Okuma sürecinin anlamlı ve başarılı olabilmesi için okuyucunun fiziksel, zihinsel ve psikolojik bakımdan bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar bireyin iyi bir okuyucu olabilmesinin temelini oluşturmaktadır. Okuma esnasında fiziksel yeterlikler net bir şekilde görülse de duygusal ve psikolojik yeterlikler açık bir şekilde görülmeyebilir. Ancak okuyucunun okuma etkinliği sırasında sergilediği bazı davranışlar bu konuda ipucu verebilmektedir. Okumaktan kaçınma, okumayı belirli bir süre erteleme, okumada isteksizlik, okuduğu metinden çabuk sıkılma, aşırı heyecan gibi duygu durumları bireyin okumaya ilişkin tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Okuma sırasında bireylerde en çok görülen duygusal tepkilerden biri de okuma kaygısıdır. Kaygı; bireyde endişe ve çekingen davranışlar sergileme şeklinde kendini gösterir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.252). Okuma kaygısı, bireylerin okuma sürecinde ya da öncesinde fiziksel ya da duygusal türde ortaya çıkan özel bir kaygı türü olarak bilinmektedir. Okuma kaygısı, bireylerde okuma sırasında heyecan, korku ya da tedirginlik şeklinde görülebilir. Okuma kaygısının ortaya çıkmasında etkili olan en temel unsur bireyin yetkin okur olma konusunda kendisini yetersiz görmesi ve okumadan kaynaklı ortaya çıkan stresle baş edememesidir (İpek ve Dölek, 2023). Melanlıoğlu (2014a), okuma kaygısı yüksek olan bireylerin algılarını kapattığını ve okuma eylemini doğru gerçekleştiremediklerini belirtmektedir. Bu bireyler özellikle sesli okuma konusunda daha çok sorun yaşamakta ve topluluk önünde herhangi bir metni okurken okuma kaygıları daha fazla artmaktadır.

Bireylerin okuma kaygısı ile mücadele edebilmesi, okuma alışkanlığını güçlü ve sürdürebilir hale getirebilmesi için okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir. Okuma tutumu, bireyin okuma sırasında hissettikleri duygusal durum, okumaya dair düşünceleri ve inançlarıyla bilişsel bir etkileşim içerir; uygun okuma koşulları sağlandığında ise bu tutum, okuma eyleminin gerçekleşmesini şekillendirir (Çoban, 2024). Bireyin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, okuma davranışının süreklilik kazanması açısından oldukça önemlidir. Okumaya yönelik olumlu tutumun oluşmasında çevresel faktörler, öğrenme ortamları ve bileşenleri etkilidir. Bu faktörler bireyde var olan okuma kaygısını azaltarak okumaya ilişkin olumsuz tutumun önüne geçilmesini sağlayacaktır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Okuma kaygısının azalmasında ve okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesinde okuduğunu anlama becerisinin; okunan materyaldeki anlama ulaşmada ise okuma stratejilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Okuma stratejileri; okuma sürecini daha verimli hale getirmek amacıyla kullanılan, metni anlamayı, hatırlamayı ve okunanlara eleştirel bakmayı kolaylaştıran yöntem ve tekniklerin bütünüdür. Alanyazında okuduğunu anlama becerisi ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve strateji kullanımının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde etkilediğini belirleyen çok sayıda

araştırma (Ayçin, 2009; Benzer ve Bozkurt, 2020; Çapoğlu, 2021; Çelikkıran, 2024; Doğru, 2023; Epçaçan, 2008; Gömleksiz ve Bozpolat, 2020; Gürbüz, 2014; Kanmaz ve Saraçoğlu, 2012; Karasu, 2013; Law, 2009; Othman, Mahamud ve Jaidi, 2014; Sönmez ve Sulak, 2018; Temizkan, 2007) bulunmaktadır. Sidekli ve Çetin (2018) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında geleneksel yöntem ve okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiş, çalışma sonucunda okuma stratejileri kullanımının okuduğunu anlama becerisine daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bayram ve Kanmaz'ın (2022) 700 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri betimsel araştırmada; genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yıldız, Sural ve Boz (2019) tarafından Türkiye'de 2000-2108 yılları arasında yayınlanan okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik ilkökul düzeyindeki çalışmaların incelendiği betimsel araştırmada, çalışmaların yaklaşık %90'ında olumlu sonuç elde edildiği belirlenmiştir. Ahraz (2022) tarafından yapılan ve okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasında ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde geniş etki düzeyinde olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Okuma stratejileri, başarılı bir okuma süreci için kritik öneme sahiptir. Bu stratejiler, okuyucuların metinleri anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Örneğin ön okuma yapma; okuyucuların metni okumadan önce metin hakkında genel bir fikir edinmelerini ve metnin yapısını anlamalarını sağlar. Anlamı sorgulama ve önemli noktaları vurgulama gibi stratejiler ise okuyucuların kritik düşünme becerilerini geliştirir ve metindeki önemli bilgileri ayırt etmelerine yardımcı olur. Okuma stratejileri, okuyucuların metinlerle daha derinlemesine etkileşime girmesini sağlayarak okuduğunu anlama becerilerini artırır ve dolaylı olarak öğrenme sürecine katkıda bulunur. Bireylerin okumaya ilişkin tutum, kaygı ve okuduğunu anlama süreçlerini etkileyen ve olumlu yönde destekleyen birçok okuma stratejisi bulunmaktadır. Epçaçan (2009) bu stratejileri; okuma öncesinde işe koşulan stratejiler (ör: okuma amacını açıklama, kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme), okuma sırasında işe koşulan stratejiler (ör: öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma, açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama), okuma sonrasında işe koşulan stratejiler (ör: her türlü metin için özetleme yapma, soru-cevap ilişkisini kullanma) ve okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler (ör: işbirlikli stratejik okuma, SQ4R) olarak dört aşamada sınıflandırmaktadır.

Okuma sürecinin tümünde kullanılabilen stratejilerden biri de KWL'dir stratejisidir. KWL, ilk olarak 1986 yılında Ogle tarafından geliştirilmiş bir stratejidir. KWL stratejisinin temelinde; Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? soruları ve cevapları yer almaktadır (Epçaçan, 2009). KWL stratejisi öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi edinerek okuma sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan bir yapıya sahiptir. Bu strateji ile birlikte öğrenciler metin üzerinden aktif bir öğrenme sürecine yönlendirilir. Sonrasında ise incelenen konu kapsamında ön bilgilerden başlamak suretiyle öğrenmek istedikleri ile ilgili sorular oluşturma süreciyle devam edilir (Ogle, 1989; Akt. Tokgöz ve Işık, 2020). KWL stratejisi ile birlikte öğrencilerin konu hakkında bildiği her şey sürece dahil edilir ve sınıftaki bütün öğrencilerin konu ile ilgili ilişki kurmaları sağlanır (Kuşdemir ve Bulut, 2015). Böylece öğrencilerin okudukları metni anlamalarına katkı sağlanmakla birlikte okuma motivasyonunun ve eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi de desteklenir (Nanda ve Pratama, 2021). KWL stratejisi üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Ne Biliyorum? (**K**): Bu aşamada öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır ve öğrencilerin konu hakkında önceki bilgilerine yoğunlaşması sağlanır (Kuşdemir ve Bulut 2015). Beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerin işlenecek metin hakkındaki deneyimleri harekete geçirilir (Akyüz, 2004). Öğrencinin eski bilgileri ortaya çıkarıldıktan sonra burada yer alan bilgiler K sütununa kayıt edilir (Epçaçan, 2009).
2. Ne Öğrenmek İstiyorum? (**W**): Öğrencilerin işlenecek konu ya da metne dair öğrenmek istediklerine karar verdikleri aşamadır. Bu aşamada öğretmen öğrencilere ne öğrenmek istediklerini, metni okuma amaçlarının ne olduğunu, metnin okuyucuyu neden ilgilendirdiği tarzında sorularak sorarak öğrencilerin öğrenen olarak görevlerini hatırlamalarını sağlar (Kuşdemir ve Bulut, 2015).

3. Ne Öğrendim? (L): Öğrenciler metni okuduktan sonra öğretmen rehberliğinde öğrendikleri bilgileri çalışma kağıdının L sütununa kaydetmeleri istenir (Kuşdemir ve Bulut 2015). Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde hangi konuları öğrenme konusunda ilgili oldukları da tespit edilebilir (Temizkan, 2007).

Alanyazında KWL stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışma (Çırak, 2023; Farha ve Rohani, 2019; Katemba ve Sihombing, 2023; Lian, 2021; Rahmawati, 2018; Sayar, 2020; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015; Suciati ve Hastini, 2023; Tokgöz ve Işık, 2020; Uzuner, 2014; Yanti, 2017; Yazıcı, 2006; Yıldırım, 2023) bulunmaktadır. Ancak KWL stratejisinin okuma kaygısına (Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi, 2020; Talal Eid, 2022) ve okuma tutumuna (Al Slaiti, 2020) etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülerek araştırmada KWL stratejisi kullanımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında okuma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında okuma tutumu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi ile çalışmanın etiği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada KWL stratejisi öğretiminin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisini belirlemek amacıyla verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, tam deneysel desenlerin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bir desendir. Bu desen, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansız atama yapılamadığında tercih edilmektedir. Yarı deneysel desende var olan gruplardan birbirine olabildiğince benzer nitelikler taşıyanlar arasından seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol grubu seçilir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda genellikle gruplarda yer alan bireylere müdahale edilemediği için yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Bayar, 2022). Bu araştırmada da var olan gruplar araştırma sürecine dahil edildiği için yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale ili merkezinde yer alan iki farklı ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 37 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle kolay ulaşılabilir olması bakımından konum olarak birbirine yakın dört farklı resmî ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu uygulama kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve yapılan analizler sonucunda birbirine denk olduğu belirlenen iki adet dördüncü sınıf belirlenmiştir. Seçkisiz yolla bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 17, kontrol grubunda ise 20 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgiler Formu*, *Okuduğunu Anlama Testi*, *Okuma Kaygısı Ölçeği* ve *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgiler başlıklar halinde verilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgiler Formu*'nda öğrencilerin cinsiyetini, okul öncesi eğitim alma durumunu, ebeveynlerinin öğrenim durumunu, bir aylık sürede okudukları kitap sayısını, okumaktan en çok hoşlandıkları kitap türünü ve evlerinde kendilerine ait kitaplık bulunma durumunu belirlemeye yönelik altı adet soru bulunmaktadır. Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler kontrol grubunun, deney grubuna yakın özellikler taşıyan öğrencilerden oluşan grubun seçilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama testi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testte okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Testi* kullanılmıştır. Testin geliştirilmesinde alanyazın taraması, metinlerin belirlenmesi, metinlere yönelik uzman görüşlerinin alınması, madde havuzu oluşturulması, maddelere yönelik uzman görüşlerinin alınması ve ön uygulama aşamaları takip edilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde hikâye bir edici metin ve bu metne yönelik 10 adet açık uçlu soru, ikinci bölümde ise bilgilendirici bir metin ve bu metne yönelik 10 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrenci testte yer alan sorulara cevap vermediyse veya yanlış cevap vermiş ise 0, öğrencinin cevabı kısmen doğru ise 1, öğrencinin cevabı doğru ise 2 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Okuma kaygısı ölçeği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testte okuma kaygılarını belirlemek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen *Okuma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 630 kişilik bir grubun katılımıyla geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 29 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ön test ve son testte hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise .78 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçek; Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4), Her zaman (5) şeklinde puanlanan beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en düşük 29, en yüksek 145 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, okuma kaygısının da arttığını göstermektedir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumunu belirlemek için Kocaarslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında öncelikle dil ve alan uzmanları tarafından ölçeğin çevirileri yapılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 289 ilkökul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri toplama aracının Türkçeye uyarlanması çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ön test ve son testte belirlenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .74 ile .92 arasında değişmektedir. Dörtlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekte her maddenin altında yer alan kedi görselleri (çok mutlu, biraz mutlu, biraz üzgün ve çok üzgün) aracılığıyla öğrencilerden maddeye ilişkin duygu durumunu ifade etmeleri istenmektedir. Ölçekten en düşük 20, en yüksek 80 puan alınabilmekte ve alınan puanın artması okumaya yönelik tutumun yükseldiğini ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için öncelikle etik kurul ve Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla konum olarak birbirine yakın bölgede

bulunan dört farklı resmî ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilere *Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Elde edilen verilerden yararlanılarak yapılan analizler sonucunda hem demografik değişkenler hem de öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu bakımından birbirine denk olan iki adet dördüncü sınıf belirlenmiştir. Seçkisiz atama yoluyla bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ön test olarak kabul edilmiş ve çalışmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

Deneyisel işlem sürecine başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin KWL stratejisinin kullanımı hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla iki ders saati (40+40 dk.) ön uygulama dersi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 10 hafta süresince her hafta iki ders saati (40+40 dk.) KWL stratejisinin kullanımına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubundaki Türkçe derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bununla birlikte kontrol grubunun öğretmeni ile yapılan görüşmede Türkçe derslerinde KWL stratejisinin kullanılmadığı teyit edilmiştir. Deneyisel işlem süreci tamamlandıktan sonra ön test olarak uygulanan veri toplama araçları her iki gruba da son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son testlerin uygulanması (2 hafta), ön deneme uygulaması (1 hafta) ve deneyisel işlem süreci (10 hafta) toplam 13 haftada tamamlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde kullanılmasına yönelik eğitim verilmiştir. Deney grubunda yapılacak etkinlikler araştırmacılar tarafından planlanmış, birinci isim olarak yer alan yazar tarafından uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine her hafta kullanılan metne yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. KWL stratejisine yönelik hazırlanan çalışma kâğıtlarına ek olarak soru – cevap ve kavram haritası, beyin fırtınası, hikâye haritası, 5N 1K, rol yapma, balık kılçığı, istasyon, altı şapkalı düşünme, küçük grup çalışması, konuşma halkası yöntem ve teknikleri de kullanılarak öğretimin zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerden verilen çalışma kâğıdında yer alan etkinlikleri öncelikle bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. Sonrasında ise KWL stratejisinin uygulama basamakları dahilinde tüm sınıf ile ortak bir tablo oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama basamağında 5 adet hikâye edici ve 5 adet bilgilendirici metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı onayı alan kitaplar ile dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dergi ve kitaplardan alınmıştır. Araştırmada kullanılacak metinler belirlenirken öncelikle Türkçe Dersi Kitapları, çocuk dergileri ve dördüncü sınıf seviyesine uygun çocuk kitapları incelenerek 61 adet metinden oluşan bir metin havuzu oluşturulmuştur. Bu metinler; Türkçe öğretimi alanında çalışan 7 akademisyen, alanında en az 10 yıl mesleki deneyime sahip 5 sınıf öğretmeni ve en az 10 yıl mesleki deneyime sahip 3 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 15 uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 5 adet hikâye edici ve 5 adet bilgilendirici olmak üzere toplam 10 metin uygulama sürecinde kullanılmak amacıyla seçilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan metinlere yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Uygulama sürecinde kullanılan metinlere yönelik bilgiler*

Hafta	Metnin adı	Metnin türü
1	Uçaklar Nasıl Uçar?	Bilgilendirici
2	Dimyat’a Pirince Giderken	Hikâye Edici
3	Geçmişin İzlerinin Peşinde	Bilgilendirici
4	Lokman Hekim	Hikâye Edici
5	Yavrular Büyüyor	Bilgilendirici
6	Emine Teyze’nin Çilek Reçeli	Hikâye Edici
7	Siz Olsaydınız	Bilgilendirici
8	Eskici ile Para Babası	Hikâye Edici
9	İcat Nasıl Yapılır?	Bilgilendirici
10	Kiraz Ağacının Ölümü	Hikâye Edici

Deneyisel işlem sürecinde kullanılacak metinlerin belirlenmesinden sonra uygulama sürecine yönelik olarak her hafta için ders planları hazırlanmıştır. Bu planlarda genel olarak şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğretmen tarafından işlenecek metnin konusuna yönelik dikkat çekme etkinlikleri yapılır. Sorular yöneltilerek öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Tüm öğrencilerin cevaplarını dinlemeye özen gösterilir.
2. Metne yönelik okuma sayfası ve KWL uygulama kâğıdı tüm sınıfa dağıtılır. 3 sütunlu KWL stratejisi uygulama tablosu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. 1.sütuna “Bildiklerim (K)”, 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (W)”, 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L)” yazılır. Bu aşamada KWL stratejisinin nasıl uygulanacağı öğrencilere hatırlatılır.
3. Öğrencilerin metni ve metnin resimlerini incelemeleri istenir. Sorulan sorular, metnin resimleri, başlığı, ilk ve son cümlesinden hareketle öğrencilerin metnin konusunu fark etmeleri sağlanır.
4. Öğrencilerden metnin konusu ile ilgili bildiklerini KWL uygulama kâğıdındaki K sütununa yazmaları istenir. Tüm öğrencilerin bireysel yazma süreci tamamlandıktan sonra herkese söz hakkı verilerek metnin konusuna yönelik ön bilgilerini ifade etmeleri sağlanır. Daha sonra öğretmen tarafından tahtada oluşturulan KWL şablonundaki K sütununa yazılarak sınıfa ait ortak cevaplar oluşturulur.
5. Öğrencilere bu metni okuduklarında hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorulur. Düşünceleri için süre verilerek merak ettiklerini KWL uygulama kâğıdındaki “W (Öğrenmek İstediklerim)” sütununa bireysel olarak yazmaları sağlanır. Tüm öğrencilerin yazma işlemi tamamlandıktan sonra ortak cevaplar alınarak tahtada bulunan “W (Öğrenmek İstediklerim)” sütununa öğretmen tarafından yazılır.
6. Öğrencilerden metni okumaları istenir. Bunun için öğrencilere uygun süre tanınır.
7. Okuma sonrası öğrencilerden metinle ilgili öğrendikleri yeni bilgileri düşünceleri istenir. Edindikleri yeni bilgileri KWL uygulama kâğıdındaki “L (Öğrendiklerim)” sütununa bireysel olarak yazmaları istenir. Çalışmaları bittikten sonra öğrencilerden tek tek cevaplar alınır. Sınıftan alınan cevaplar öğretmen tarafından tahtada bulunan KWL şablonundaki “L (Öğrendiklerim)” sütununa yazılır. Oluşturulan ortak liste üzerinde konuşulur.
8. Öğrencilerle, W sütununda yer alan ancak cevabı bulunamayan maddelerle ilgili konuşularak bu maddelere yönelik fikirlerini ifade etmeleri sağlanır. Mümkün olduğunca tüm öğrencilere söz hakkı verilerek cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan madde varsa öğrencilerden araştırma yaparak “L (Öğrendiklerim)” sütununa yazmaları istenir. İleri bir tarih belirlenerek cevabına ulaşılamayan maddelere yönelik araştırma sonuçlarının sınıfta paylaşılması sağlanır.

Deneyisel işlem süreci ve son testlerin uygulanması tamamlandıktan sonra araştırma kapsamında toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön testten kaynaklanan puan farkını kontrol altına almak için ANCOVA (Analysis of Covariance) kullanılmıştır. ANCOVA'nın bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar şunlardır (Kilmen, 2020, s.304-305):

- 1- Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır.
- 2- Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralıklı ölçekten elde edilmiş olmalıdır.
- 3- Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları homojen olmalıdır.
- 4- Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve bu ilişkiler her grup için benzer (regresyon eğimlerinin homojenliği) olmalıdır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsız gruplar olduğu ve çalışmanın bağımlı değişkenleri olan öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma

kaygısı, okuma tutumu; geçerliği ve güvenilirliği yapılan araştırmalarla belirlenmiş eşit aralıklı Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği isimli veri toplama araçları ile toplandığı için birinci ve ikinci varsayımlar sağlanmıştır. Üçüncü varsayım olan verilerin normal dağılım göstermesi gerekliliği Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2007) göre örneklem sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro Wilk testi daha kararlı sonuçlar vermektedir. Araştırma kapsamında yapılan ön test ve son teste yönelik ölçümlerden elde edilen verilerin normallik analizini sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarına yönelik Shapiro Wilk testi sonuçları*

Ölçüm	Test	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Z	P	Çarp.	Bask.	Z	P	Çarp.	Bask.
ÖMOAB	Ön test	.983	.982	-.006	.454	.928	.139	-.018	-
	Son test	.946	.403	-.538	-.508	.993	1.000	.029	-0.019
BMOAB	Ön test	.955	.533	-.097	-	.907	.055	.211	1.415
	Son test	.960	.630	.173	.669	.945	.300	.226	-.962
Okuma Kaygısı	Ön test	.947	.407	-.294	-.480	.941	.249	.373	-.965
	Son test	.942	.339	.118	-	.927	.134	.514	-.778
Okuma Tutumu	Ön test	.904	.080	.077	1.109	.917	.086	.025	-
	Son test	.944	.364	-.189	-.620	.948	.341	-.195	-.928

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik P değerleri .05'ten büyüktür. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ölçümlere yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin George ve Mallery'e (2010) göre; -2,0 ile +2,0; Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ise -1,5 ile +1,5 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Shapiro Wilk testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte değerlendirilmiş ve araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulguya göre kovaryans analizinin varsayımlarından olan "Veriler her grup için normal dağılmalıdır." varsayımının sağlandığı ifade edilebilir. Grup varyanslarının homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Grup varyanslarının homojenliğine yönelik Levene testi sonuçları*

Değişken	F	Sd1	Sd2	P
ÖMOAB	3.144	1	35	.085
BMOAB	.001	1	35	.994
Okuma Kaygısı	.002	1	35	.980
Okuma Tutumu	.746	1	35	.393

Tablo 3 incelendiğinde öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik tüm P değerlerinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Elde edilen bu bulguya göre yapılan tüm ölçümlere yönelik varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı belirtilebilir.

Kovaryans analizinin son varsayımı olan "Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve bu ilişkiler her grup için benzer (regresyon eğimlerinin homojenliği) olmalıdır." varsayımı için öncelikle saçılım grafiği incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Pearson korelasyon analizi ile ön test-son test arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Değişkenlere yönelik ön test son test Pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişken	ÖMOAB Son Test	BMOAB Son Test	OK Son Test	OT Son Test
ÖMOAB Ön Test	.707**			
BMOAB Ön Test		.559**		
OK Ön Test			.804**	
OT Ön Test				.734**

**<,01

Tablo 4'e göre öyküleyici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu değişkenlerine yönelik ön test son test puanları arasında ,01 düzeyinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi değişkenine yönelik ön test son test puanları arasında ise ,01 düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre ön test son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olmasına yönelik varsayımın sağlandığı söylenebilir.

Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik ölçümlerden aldıkları grupxön test puanlarının ortak etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Regresyon eğimlerinin eşitliğine yönelik ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖMOAB	GrupxÖn test	2.462	1	2.462	.451	.507
BMOAB	GrupxÖn test	3.691	1	3.691	.079	.783
Okuma Kaygısı	GrupxÖn test	5.158	1	5.158	2.849	.096
Okuma Tutumu	GrupxÖn test	8.794	1	8.794	.661	.523

Tablo 5'e göre öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik son test puanları üzerinde Grup*Ön test etkisi anlamlı düzeyde değildir ($p>,05$). Elde edilen bulgulara göre tüm ölçümler için regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımının sağlandığı söylenebilir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için tüm varsayımları karşılandığından ANCOVA'dan; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-Testi'nden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun demografik özelliklerinin incelenmesi amacıyla betimsel istatistik testleri kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde SPSS programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 18.07.2023 tarih ve 186467 sayılı ile izin alınmış, çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma kurallarına ve yayın etiğine uyulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalamalara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ÖMOAB ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları

Grup	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	11.29	3.13		
	Son test	17	16.47	2.62	15.66	.577
Kontrol Grubu	Ön test	20	9.15	3.86		
	Son test	20	9.90	4.70	10.59	.530

Tablo 6'ya göre öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş ortalama puanı deney grubu için $\bar{X}=15.66$, kontrol grubu için $\bar{X}=10.59$ 'dur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ÖMOAB'ye yönelik kovaryans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	217.308	1	217.308	40.434	.000	.543
Grup	215.376	1	215.376	40.075	.000*	.541
Hata	182.728	34	5.374			
Toplam	6972.000	37	6972.000			

*<.05

Tablo 7 incelendiğinde öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ön test puanı kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1, 34)} = 40.075$; $p < .05$). Ayrıca Eta-kare değeri ($\eta^2 = .541$) geniş etki düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde katkı sağladığı belirtilebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son testte bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalamalara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin BMOAB ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları

Grup	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	9.94	5.29		
	Son test	17	13.82	3.72	13.48	.803
Kontrol Grubu	Ön test	20	8.65	3.63		
	Son test	20	10.05	4.04	10.33	.739

Tablo 8 incelendiğinde bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş ortalama puanının deney grubu için $\bar{X}=13.48$, kontrol grubu için $\bar{X}=10.33$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin BMOAB'ye yönelik kovaryans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	165.432	1	165.432	15.285	.000	.310
Grup	88.977	1	88.977	8.221	.007*	.195
Hata	367.989	34	10.823			
Toplam	5802.000	37				

* $<.05$

Tablo 9'a göre bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1, 34)} = 8.221$; $p < .05$). Pratikte anlamlılığın göstergesi olan Eta-kare değeri ($\eta^2 = .195$) ise orta etki düzeyindedir. Bu bulgulara göre KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir. Farklı bir ifade ile KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte okuma kaygısına ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları

Grup	Test	N	Toplam Puan		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	40.41	7.01		
	Son test	17	34.94	3.84	35.83	1.04
Kontrol Grubu	Ön test	20	42.75	9.59		
	Son test	20	40.80	9.32	40.04	.959

Tablo 10 incelendiğinde okuma kaygısına yönelik düzeltilmiş puan ortalamalarının deney grubu için $\bar{X} = 35.83$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 40.04$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısına yönelik düzeltilmiş puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	1268.333	1	1268.333	69.575	.000	.672
Grup	159.341	1	159.341	8.741	.006*	.205
Hata	619.808	34	18.230			
Toplam	55936.000	37				

* $<.05$

Tablo 11'e göre okuma kaygısına yönelik ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1, 34)} = 8.741$; $p < .05$). Bu farklılık orta etki düzeyinde yer alan Eta-kare değeri ($\eta^2 = .205$) tarafından da desteklenmektedir. Bu bulgulara dayanılarak KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin okuma kaygısının azalmasına yönelik katkı sağladığı ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son testte okuma tutumuna ve kovaryans analizi sonucunda belirlenen düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma tutumu ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları

Grup	Test	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	67.82	6.07		
	Son test	17	76.64	2.42	76.18	.866
Kontrol Grubu	Ön test	20	66.55	9.92		
	Son test	20	67.25	8.12	67.64	.799

Tablo 12 incelendiğinde okuma tutumu düzeltilmiş ortalama puanının deney grubu için $\bar{X}$ =76.18, kontrol grubu için $\bar{X}$ =67.64 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma tutumu düzeltilmiş ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma tutumu ortalama puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	1135.098	1	1135.098	89.226	.000	.724
Grup	664.994	1	664.994	52.273	.000*	.606
Hata	432.535	34	12.722			
Toplam	191890.000	37				

*<.05

Tablo 13'e göre okuma tutumu ön test ortalama puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,34)}=52.273$; $p<.05$). Etki büyüklüğünü ifade eden Eta-kare değeri ($\eta^2=.606$) de geniş etki düzeyindedir. Bu bulgulara dayanılarak KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin okuma tutumuna oldukça yüksek düzeyde katkı sağladığı belirtilebilir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada KWL stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, alanyazında yer alan benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisindeki anlamlı farklılığın geniş etki, bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisindeki anlamlı farklılığın ise orta etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunda gerçekleştirilen KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazında bu sonuca benzer şekilde KWL stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirleyen çok sayıda çalışma (Çırak, 2023; Farha ve Rohani, 2019; Katemba ve Sihombing, 2023; Lian, 2021; Rahmawati, 2018; Sayar, 2020; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015; Suciati ve Hastini, 2023; Tokgöz ve Işık, 2020; Uzuner, 2014; Yanti, 2017; Yazıcı, 2006; Yıldırım, 2023) bulunmaktadır. Çırak tarafından ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin ve Sayar tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmalarda KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Tokgöz ve Işık'ın (2020) ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada KWL stratejileri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama

becerisinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha iyi olduğu belirlenmiştir. Yanti'nin sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada KWL stratejisi öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine %90 oranında katkı sağladığı görülmüştür. Sinambela, Manik ve Pangaribuan (2015) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım Bilgen'in (2023) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada KWL stratejisi kullanılarak uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının KWL stratejisine yönelik olarak zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerisini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeye katkı sağlama, dikkat becerisini geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme bakımından olumlu etkileri bulunduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Uzuner (2014) okuduğunu anlama becerisini farklı öğretim stratejileri üzerinden değerlendirmiş ve çalışma sonucunda KWL'nin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Özyılmaz ve Alcı'nın (2011) yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, deney grubuna aralarında KWL stratejisinin de yer aldığı yedi farklı okuma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özyılmaz ve Alcı (2011) tarafından bu sonucun; deneysel uygulama sürecinin sınırlı olmasından (6 hafta), son testlerin uygulandığı tarihin öğrencilerin gireceği SBS sınavından bir hafta öncesine denk gelmesinden ve araştırmada sadece bilgilendirici metin kullanılmasından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. KWL stratejisi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde KWL'nin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili bir strateji olduğu belirtilebilir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki okuma kaygısı kontrol edildiğinde deneysel işlem sonrasındaki okuma kaygısı arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve bu farklılığın orta etki düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma kaygısını azaltmada oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazın taramasında KWL stratejisi kullanımının öğrencilerin okuma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya (Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi, 2020; Talal Eid, 2022) ulaşılmıştır. Talal Eid'in (2022) yaptığı çalışmada KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okuma öz yeterliği ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda KWL stratejisi öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısının anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi (2020) tarafından yapılan ve yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada KWL stratejisi kullanımının öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucun deneysel işlem sürecinin 6 hafta ile sınırlı olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiş ve deneysel işlem süresinin uzatılarak KWL'nin okuma kaygısı üzerindeki etkisinin tekrar değerlendirilmesini, benzer sonuçlar elde edilmesi durumunda bunun nedenlerinin araştırılmasını önermişlerdir.

Alanyazında KWL'den farklı okuma stratejileri öğretiminin, okuma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Baykal Özalp, 2022; Bielak, 2018; Marashi ve Rahmati, 2017; Melanlıoğlu, 2014b; Validazeh, 2021) bulunmaktadır. Baykal Özalp'ın (2022) çalışmasında okuma stratejileri öğretiminin okuma kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı belirlenmiştir. Melanlıoğlu (2014b) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilere üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Validazeh'in İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubu öğrencilerine okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak Bielak (2018) tarafından yapılan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen strateji öğretiminin, öğrencilerin kaygısını azaltmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından deneysel uygulama sürecinin yeterli olmaması nedeniyle bu sonucun elde edilmiş olabileceği vurgulanmıştır. Hem KWL hem de farklı okuma stratejilerinin okuma kaygısı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde

genel olarak strateji öğretiminin, öğrencilerin okuma kaygısını azaltmada etkili olduğu ifade edilebilir. Strateji öğretiminin etkisi olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalardaki ortak nokta ise deneysel uygulama süresinin 4-6 hafta arasında sınırlandırılmasıdır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki okuma tutumu kontrol edildiğinde deneysel işlem sonrasındaki okuma tutumu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın bulunduğu ve bu farklılığın geniş etki düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazın taramasında KWL stratejisi öğretiminin okuma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen bir adet çalışmaya ulaşılmıştır. Al Slaiti (2020) tarafından yapılan bu araştırmada KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin okuma tutumunun olumlu yönde değişmesi bakımından anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Farklı okuma stratejileri kullanılarak yapılan deneysel çalışmalarda (Çakıcı, 2007; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012; Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2017; Lin ve diğ., 2014; Okur, 2022) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kocaarslan, Akyol ve Güneş (2017) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencilerine zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde Okur (2022) tarafından ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, deney grubu öğrencilerine zihinsel imaj öğretimi yapılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kanmaz ve Saracaloğlu'nun (2012) beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada deney grubu öğrencilerine İSOAT stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunun kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Çakıcı (2007) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak ön örgütleyiciler verilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin İngilizce kitap okumaya yönelik tutumunun kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı şekilde okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma tutumuna etkisi olmadığını belirleyen çalışmalar da (Ayçin, 2009; Güngör, 2008; Karasu, 2013) bulunmaktadır. Ayçin (2009) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada deney grubu öğrencilerine İSOTEG stratejisi öğretimi yapılmış, çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Güngör (2008) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan yarı deneysel araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Karasu'nun (2013) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada diyaloga dayalı öğretim stratejileri kullanılan deney grubu öğrencileri ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma stratejileri kullanımının okuma tutumuna etkisini inceleyen çalışmaların farklı sonuçlara ulaşması; araştırmalarda etkisi incelenen stratejilerin farklı olmasından, çalışma gruplarının farklı özelliklerinden ya da tutumların doğası gereği kolay değişmeyen bir duyuşsal özellik olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulmuştur:

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur;

1. Sınıf öğretmenlerinin KWL stratejisini derslerinde kullanmalarını sağlamak için öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde ya da seminerlerde bu stratejinin uygulanmasına yönelik bilgi verilebilir.
2. Sınıf öğretmenleri, KWL stratejisi öğretiminin olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak bu stratejiyi derslerinde kullanabilir.
3. Türkçe dersi kitaplarında KWL stratejisinin kullanımına yönelik etkinliklere yer verilebilir.
4. KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma kaygısı ve okuma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkate alınarak farklı çalışmalarda bu stratejinin okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisi incelenebilir.

5. Bu araştırmada KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine, okuma kaygısının azalmasına ve okuma tutumunun olumlu yönde değişmesine yönelik etkileri olduğu belirlenmiş ancak bu etkilerin kalıcılığı ile ilgili herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Farklı araştırmalarda olumlu sonuç elde edilmesi durumunda bu sonuçların kalıcılığı değerlendirilebilir.
6. KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılabilir.
7. KWL stratejisinin teknoloji ile bütünleştirilen okuma etkinliklerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ahraz, S. (2022). *Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Al Slaiti, F. M. (2020). The effect of (kwl) based instructional program on developing critical reading skills for the 1st secondary students and their attitudes towards it. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(3), 333-354. <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2412> adresinden 11.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Baykal Özalp, Y. (2022). *Strateji eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları üzerine etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/789218> adresinden 11.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bielak, J. (2018). The effect of strategy instruction on English majors' use of affective strategies and anxiety levels. *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World: Studies in Honor of Krystyna Drożdżal-Szelest*, 227-249. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-66975-5_14 adresinden 12.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Çakıcı, D (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92344> adresinden 14.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çelikkıran, B. (2024). *Soru sorma eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, üst bilişlerine ve akademik öz güvenlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. <https://research.ebsco.com/c/6s5zai/viewer/pdf/zfctj4dygj> adresinden 12.03.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çoban, G. (2024). *Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

- Doğru, M. (2023). *PQ4R üstbiliş okuma stratejisinin 7. sınıf öğrencilerinde üstbilişsel düşünmeye, okuduğunu anlamaya ve fen bilimleri dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223. <https://research.ebsco.com/c/6s5zai/viewer/pdf/ehemey5s6v> adresinden 19.03.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081>
- Farha, N. A., & Rohani, R. (2019). Improving students' reading comprehension of report text using kwl strategy. *Journal of English Language Teaching*, 8(1), 25-36. <https://doi.org/10.15294/elt.v8i1.30244>.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference* (4th Ed.). Allyn & Bacon.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2020). Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi. *Journal of History School*, 49, 4054-4082. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.44407>
- Günay, D. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2, 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduarte/issue/20721/221490> adresinden 12.03.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sq4r tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- İpek, O. ve Dölek, O. (2023). Okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki yordayıcı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1146-1169. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1342218>
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 764-776. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19816/211966> adresinden 12.03.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Katamba, C. V. & Sihombing, N. M. (2023). Enhancing students' reading comprehension through venn diagram strategy and kwl (know, want, learn) strategy. *Journal Of English Language Pedagogy, Literature And Culture*, 8(1), 87-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374892.pdf> adresinden 17.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Kocaarslan, M (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kocaarslan, M., Akyol, H. ve Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-80. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016670>
- Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2015). *Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler*, G. Saygılı (Ed), İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler (13-41). Pegem Akademi.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!, *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.

- Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/00131880802704764>
- Lian, M., M. (2021). The use of kwl (know – want to know – learned) strategy for reading comprehension in blended learning. *International Journal Of Arts And Social Science*, 4(6), 373-378. <https://ijassjournal.com/2021/V4I6/414659861.pdf> adresinden 27.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Lin, C. P., Chen, W., Yang, S. J., Xie, W., & Lin, C. C. (2014). Exploring students' learning effectiveness and attitude in group scribbles-supported collaborative reading activities: A study in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 68-81. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12022> adresinden 15.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Marashi, H., & Rahmati, P. (2017). The effect of teaching reading strategies on EFL learners' reading anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 43-52.
- Melanlioğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538>
- Melanlioğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3540>
- Nanda, D. W., & Pratama, D. (2021). Exploring the application of kwl strategy towards students' reading comprehension: Teachers' perceptions. *Journal of English Language Studies*, 6(2), 185-194. <https://pustaka.untirta.ac.id/index.php/JELS/article/view/10993> adresinden 05.12.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Okur, T. (2022). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Othman, Y., Mahamud, Z., & Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *international education studies*, 7(13), 102-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071181.pdf> adresinden 16.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özyılmaz, G ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Rahmawati, E. (2018). Analysis of students' English reading comprehension through KWL (know-want-learn) learning strategies. *International Journal of Language Teaching and Education*, 2(3), 238-247. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i3.5641>
- Retriansyah, L., Ivone, F. M., & Tresnadewi, S. (2020). The effectiveness of kwl on reading expository texts across reading anxiety levels. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 5(3), 340-351. <https://pdfs.semanticscholar.org/5c4a/c936275abbd3e05011eebb6d278f8c49bd37.pdf> adresinden 16.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sayar, N. (2020). *İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (k-w-l) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. <https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>
- Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using kwl strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29. <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v4n3p13>
- Sönmez, Y., & Sulak, S. E. (2018). The effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 168-172. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165440.pdf> adresinden 16.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

- Suciati, W., & Hastini, H. (2023). The role of the kwl (know-want-learned) strategy in fostering reading comprehension: A case study at man 1 Parigi, Indonesia. *Journal of General Education and Humanities*, 2(3), 227-236. <https://doi.org/10.58421/gehu.v2i3.150>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Talal Eid, M. (2022). *The effectiveness of kwl strategy in developing palestinian tenth graders' some english critical reading skills, reading self-efficacy beliefs, and reducing reading anxiety* [Master dissertation]. Al-Aqsa University.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2020). Kwl (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84. <https://doi.org/10.37217/tebd.655873>
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Valizadeh, M. (2021). The effect of reading comprehension strategies instruction on efl learners' reading anxiety level. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 53-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297673.pdf> adresinden 29.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yanti, S. Z. (2017). *Improving students' achivement in reading comprehension by using kwl (know-want-leraned) strategy in smp muhammadiyah 2 medan in the academic year of 2016-2017* [Doctoral dissertation]. Universitas Islam Negeri Sumatera Utara.
- 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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, D. (2023). Bil-İste-Öğren stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1070-1091. <https://doi.org/10.16916/aded.1322162>
- Yıldız, M. Çoban Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). *Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 1049-1086. <https://doi.org/10.17152/gefad.548457>

Extended Abstract

This study aimed to examine the impact of the KWL (Know-Want to Know-Learned) strategy on the reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitudes of fourth-grade primary school students. Reading plays a fundamental role in both individual and societal development, shaping human knowledge and cultural progress. From an individual perspective, reading forms the foundation for personal growth and lifelong learning, while at the societal level, it serves as a key medium for information sharing and communication. For the reading process to be meaningful and successful, individuals must possess certain physical, cognitive, and psychological competencies, which collectively contribute to becoming proficient readers. While physical competencies are observable during reading, emotional and psychological factors, such as reading anxiety, are less visible but equally significant. Reading anxiety manifests in various forms, including excitement, fear, or uneasiness, and is primarily driven by an individual's perception of their inadequacy in reading proficiency. The inability to manage reading-related stress further exacerbates this anxiety. To overcome reading anxiety and foster a sustainable reading habit, individuals must cultivate a positive attitude toward reading. Reading attitude involves a cognitive and emotional interaction between the individual's perception of reading, beliefs about its significance, and overall engagement in reading activities. When favorable reading conditions are provided, a positive attitude toward reading strengthens reading habits and supports lifelong literacy. Reading comprehension skills play a crucial role in reducing reading anxiety and fostering a positive attitude toward reading. Reading strategies, which facilitate comprehension and meaning-making, are essential to a successful reading process. These strategies are typically classified into four stages: pre-reading, during-reading, post-reading, and strategies applied throughout the reading process. One such comprehensive strategy is the KWL strategy, which guides readers through three key questions: What do I know? What do I want to learn? What did I learn? While numerous studies in the literature examine the impact of the KWL strategy on reading

comprehension skills, limited research has explored its effects on reading anxiety and reading attitude. Considering the potential contributions of this research to the field, this study aimed to investigate the effectiveness of the KWL strategy on reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitude among fourth-grade primary school students. A quasi-experimental pretest-posttest control group design, a quantitative research method, was utilized in this study. The research sample consisted of 37 fourth-grade students from two different primary schools in Kırıkkale, Turkey, during the fall semester of the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Personal Information Form, Reading Comprehension Test, Reading Anxiety Scale, and Attitude Towards Reading Scale. Prior to the experimental process, ethical approval was obtained from the ethics committee, and official research permission was secured from the Kırıkkale National Education Directorate. To familiarize students with the KWL strategy, a preliminary instructional session of two class hours was conducted in the experimental group. Following this, KWL-based reading activities were implemented twice a week for 10 weeks in the experimental group, while the control group received no intervention and continued with their regular Turkish language curriculum. Upon completion of the intervention, the pre-test instruments were re-administered as post-tests to both groups. The entire study spanned 13 weeks, including pre-test and post-test applications, a pre-trial instructional session, and the experimental intervention. During the application process, the experimental group was trained in applying the KWL strategy to both narrative and informative texts. A total of 10 texts, consisting of five narrative and five informative texts, were selected from an initial pool of 61 texts, compiled through expert consultation. The text selection process involved 15 experts, including seven academics specializing in Turkish language teaching, five experienced classroom teachers, and three experienced Turkish language teachers. The experts' feedback guided the final selection of texts, ensuring their suitability for research objectives. Following the experimental process, the collected data were transferred to a computerized database for analysis. ANCOVA (Analysis of Covariance) was employed to control for pre-test differences between the experimental and control groups, ensuring accurate measurement of the intervention's effects. The results revealed significant improvements in the experimental group compared to the control group in reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitude toward both narrative and informative texts. Furthermore, effect size analysis indicated a large effect size for reading comprehension skills and reading attitude in narrative texts, while a moderate effect size was found for reading comprehension skills and reading anxiety in informative texts. These findings suggest that the KWL strategy effectively enhances reading comprehension, reduces reading anxiety, and fosters a positive reading attitude. Based on these results, several recommendations can be made to enhance the implementation of the KWL strategy in classrooms. Teachers should receive professional development through in-service training programs and seminars to introduce them to the KWL strategy and its classroom applications. They should be encouraged to integrate the KWL strategy into their regular teaching practices to improve students' reading outcomes. The strategy should also be incorporated into Turkish language textbooks to provide structured activities for students. Further research should investigate the impact of the KWL strategy on students' reading motivation and its effectiveness in reading activities integrated with technology.