Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 05.03.2025 Kabul/Accepted: 29.09.2025
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinde Bil-İste-Öğren (K-W-L) Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*

*Damla ÇIRAK***
*Serdarhan Musa TAŞKAYA****

Öz

İlkokulda Türkçe derslerinde okuduğunu anlama etkinliklerine sık sık yer verilir. Bil-İste-Öğren (BİÖ) tekniği de anlamayı geliştiren tekniklerden biridir. Bu araştırma BİÖ tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. İki ayrı sınıftan yirmi üçer öğrenci deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, deney grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ön test ve son test toplam puanları ile basit anlama ve derinlemesine anlama alt boyutlarına ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur ($p<0.05$). Bu araştırmanın sonuçları, BİÖ tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, Bil-İste-Öğren (K-W-L) tekniği, ilkokul

The Effect of Know-Want-Learn (K-W-L) Technique on Reading Comprehension Skills of 2nd Grade Primary School Students

Abstract

Reading comprehension activities are frequently included in Turkish lessons in primary school. The Know-Want-Learn (K-W-L) technique is one of the techniques that improve comprehension. This study aims to determine the effect of K-W-L technique on reading comprehension skills of 2nd grade primary school students. This study was conducted with a quasi-experimental method. The study group of the research consisted of 2nd grade students in a primary school in Toroslar district of Mersin province. Twenty-three students from two different classes were selected as experimental and control groups. According to the results of the Wilcoxon Signed Rank Test conducted after the application, there was a significant difference between the pre-test and post-test RCAT total scores, simple comprehension sub-dimension scores and in-depth comprehension sub-dimension scores of the experimental group ($p<0.05$). The results of this study reveal that the K-W-L technique is an effective method on the reading comprehension skills of 2nd grade primary school students.

Keywords: Reading, reading comprehension, Know-Want-Learn (K-W-L) technique, primary school

* Bu makale, 2023 yılında Mersin Üniversitesinde ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmış olan aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Şehit Muharrem Erdoğan İlkokulu, Adana, damlatoroslu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1563-8272

*** Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Mersin, serdarhan@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0618-0084

Giriş

Öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli becerilerden biri de okumadır. Okumanın genel amacı metnin mesajının tam olarak anlaşılmasıdır. Bu nedenle okuma ile anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Akademik alandaki öğrenmelerin yanı sıra bireyin zihinsel becerilerinin gelişiminde de okuma ve okuduğunu anlama becerileri etkili bir rol oynamaktadır.

Okuma, insanların hayatları boyunca her alanda ihtiyaç duyacakları bir beceridir. Bu durumu göz önünde bulunduran araştırmacılar okumada anlamanın önemini, işleyişini, özelliklerini, çeşitli yönlerden ortaya koymayı amaçlayan birçok çalışma yapmışlardır (Çakıcı, 2011). Böylece okuduğunu anlama becerisinin nasıl daha iyi geliştirilebileceği bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur.

Okuma becerisi ilkokulun birinci sınıfından itibaren kazandırılmaya başlanır. Daha sonraki sınıf düzeylerinde ise öğrencilere okuma becerisinin önemi vurgulanmalı; okuma etkinliğinde esas olanın yalnızca metnin okunması değil, metnin zihinde doğru ve bütüncül bir biçimde anlamlandırılmasının olduğu kavratılmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin temel uğraşlarından biri kuşkusuz öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını sağlamaktır. Bu nedenle eğitimciler uzun zamandan beri okuduğunu anlamayı geliştirecek yöntemler üzerinde çalışmaktadırlar. Bu amaçla birçok strateji, yöntem ve teknik denenmiş ve bunlardan etkili olanların birçoğu okullarda uygulamaya geçirilmiştir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmek için bu yöntemleri inceleyerek sınıflarına en uygun olanları Türkçe derslerinde uygulamalıdırlar.

Son dönemlerde okumanın önemi daha çok gündeme gelmeye başlasa da Türkiye'de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyden oldukça uzaktır. Bu alanda önemli bir gösterge kabul edilen PISA sınavlarının 2018 ve 2022 yıllarındaki sonuçlarına göre Türkiye OECD ülkeleri arasında okuma becerilerinde son sıralarda yer almaktadır (MEB, 2023). Ulusal izleme araştırmalarından biri olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) sınavlarının 2016 ve 2018 verilerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yeterli başarı gösteremedikleri tespit edilmiştir (Karakuş Aktan, Aslan ve Yalçın, 2021; Sezer, 2019). Bu nedenle okuma yazma öğretim sürecinde anlama becerilerinin gelişmesine yönelik yöntem ve tekniklerin seçilmesine ve derslerde uygulanmasına önem verilmelidir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştiren tekniklerden biri de Bil-İste-Öğren (BİÖ) tekniğidir.

BİÖ tekniği, Ogle (1986) tarafından okumada anlamayı artırmak amacıyla gelişilmiştir. Bu teknikte bütün öğrencilere üç sütundan oluşan bir tablo verilir. Öğrencilerden konu ile ilgili ön bilgilerini birinci sütuna; ne öğrenmek istediklerini ise ikinci sütuna yazmaları istenir. Metin okunduktan sonra da ne anladıklarını üçüncü sütuna yazarlar. Bu uygulama ile öğrencilerin ön bilgileri ve ne öğrendikleri de karşılaştırılabilir. Ayrıca ne öğrenmek istedikleri sorularak metne karşı ilgileri de artırılmış olacaktır. Ana dili öğretiminde okuma becerisi üzerine yapılan birçok araştırmada (Mahdi 2018; Maulida ve Gani, 2016; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015) bu tekniğin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metnin kolay, anlaşılır ve akıcı bir şekilde okunması ve okunan metinde anlamanın tam olarak sağlanması için okuyucu o metinle ilgili önceki bilgileriyle yeni bilgilerini karşılaştırmalıdır. Ayrıca okuma öncesi okunacak metinle ilgili bazı amaçlar da belirlenmelidir. Okuma öncesi metinle ilgili belirlenen amaçlara metin okunduktan sonra ulaşılıyorsa başarılı bir okumadan bahsedilebilir (Top, 2014). BİÖ tekniğinde de metin öncesinde belirlenen amaçlarla metnin okunmasından sonraki kurulan anlam arasındaki farkın az olması önemli bir göstergedir.

Okuma öğretiminde amaç, öğrencilerin iyi okuyucular olmalarını sağlamaktır. Akyol'a (2014) göre iyi okuyucu metne okuduğunu anlamlandırma amacıyla yaklaşır. Metinden bir anlam kurmak için ön bilgilerini ve amacını işe koşar. İyi bir okuyucu, okurken anlama durumunu sürekli göz önünde bulundurur. Anlamada kendini istediği düzeyde görmezse bu kez de bazı yardımcı yöntemlerden yararlanmalıdır.

Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2019; MEB, 2024) yer alan kazanımlarda da okuma ve okuduğunu anlama kavramlarına sıklıkla yer verilmiştir. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi sadece Türkçe dersine yönelik bir katkı sağlamamaktadır. BİÖ tekniği de aynı şekilde değerlendirilebilir. Çünkü bu teknik öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarına katkı

sağlar. Matematik, hayat bilgisi, fen ve teknoloji gibi derslerde ve bazı becerilerde de BİÖ gibi tekniklerin kullanılması, öğrencilerin başarılarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle ana dili öğretiminde okuduğunu anlama becerisini geliştirme amacıyla oluşturulan BİÖ tekniğinin okuduğunu anlama dışında farklı alanlarda da kullanımının etkisini ortaya koymayı amaçlayan birçok araştırma (Akyüz, 2004; Berber, 2016; Eker, 2015; Karakuş Aktan vd., 2021; Tok, 2008; Tok ve Sarı, 2007; Yurd, 2007) yapılmıştır.

BİÖ tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkilerini inceleyen birçok araştırma (Mahdi, 2018; Maulida ve Gani, 2016; Panjaitan ve Situmorang, 2018; Parwati ve Pramerta, 2021; Rahmawati, 2018; Sinambela vd. 2015) yapılmıştır. Bu alanda Türkiye'de de Tokgöz (2019) ilkokul 3. sınıf, Sayar (2020) ise 4. sınıf öğrencilerinde bu tekniğin okuduğunu anlama başarılarına etkisini araştırmışlardır. İlkokul 2. sınıf düzeyinde BİÖ tekniğinin ana dili öğretimi derslerinde okuduğunu anlama başarısına etkisi üzerine bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle BİÖ tekniği ile ilkokul 2. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerine katkısı olup olmadığının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen ilkokul 1 ve 2. sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin temelleri bu sınıflarda atılmaktadır. İlkokullarda 1. sınıftaki ilk okuma yazma öğretiminin hemen ardından 2. sınıfta öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini artırmaya yönelik uygun öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir. BİÖ tekniği öğrencilerin okuma ve anlamalarına yönelik bir teknik olduğundan bu tekniğin etkisinin nasıl olduğu, okuma yazmayı yeni öğrenen öğrencilerle yapılacak bilimsel çalışmalarla ortaya koyulması gerekmektedir. Bu nedenle ilkokul 2. sınıf, 3 ve 4. sınıflardan farklı bir kategoride değerlendirilmelidir. Bu amaçla yapılan araştırmalar bu sınıf düzeyinde derslere giren sınıf öğretmenlerine öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarında yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın problemi: "Bil-İste-Öğren tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu genel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- BİÖ tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi nedir?
- Deney grubunun ön test ile son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun ön test ile son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubundaki öğrencilerin metin okuma becerilerinde başarı durumları nasıldır?
- BİÖ tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin haftalık gelişimine etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, BİÖ tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini inceleyen nicel bir araştırmadır. Çalışmada deneysel yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen temel alınmıştır. Küçük bir grubun derinlemesine ve uzun süreçli incelemesinin yapılmasına ihtiyaç olduğu için yarı deneysel desen seçilmiştir. "Yarı deneysel araştırmalar, bir araştırmanın deneysel olmasının ölçütü sayılabilecek iç ve dış geçerliğin tam olarak sağlanmadığı araştırmalardır" (Can, 2023 s.14). Bu modelde hazırlanan araştırmalarda genelde hazır olan grupların kullanıldığı görülmektedir. Bu gruplar belirlenirken rastgele atama yerine genellikle var olan gruplarla çalışılır. Önce ön test yapılarak grupların durumları tespit edilir ve son test ile de değişime bakılır (Büyüköztürk vd., 2013).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mersin'de bulunan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Bu okulda bulunan 3 adet 2. sınıf şubesi arasından ön test sonuçlarına göre bir deney grubu ve bu gruba eş düzeyde bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yirmi üçer öğrenci bulunmaktadır. Seçilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına bakıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyet ve Gruplara Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%*	N	%*	N	%*
Erkek	16	69.6	16	69.6	32	69.6
Kız	7	30.4	7	30.4	14	30.4
Toplam	23	100	23	100	46	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların 46 öğrencinin 23'ü deney grubunda, 23'ü kontrol grubunda yer almıştır. Öğrencilerin %69.6'sı (n=32) erkek, %30.4'ü (n=14) ise kızdır. Kız ve erkek sayılarının farklı olmasına rağmen her iki gruptaki erkek ve kız sayıları birbirine eşittir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ön test, son test ve haftalık değerlendirme testleri kullanılmıştır. Ders işleme sürecinde, ön testte ve son testte 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır. Araştırmada metin seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinler bir havuzda toplanmıştır. İkinci aşamada, havuzda toplanan metinlerin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 4 uzmandan (2 lisans ve 2 yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni) ve uygulamanın yapılacağı sınıfların öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Ön ve son testler için 2 metin ve deney grubu öğrencilerine derslerinde uygulanacak 12 metin olmak üzere toplamda 14 metin seçilmiştir.

Ön test ve son test puanlarını elde etmek için deney ve kontrol gruplarına okuma metinleri ve bu metinleri temel alarak hazırlanan başarı testleri uygulanmıştır. Ön test ve son test puanlarını elde etmek için veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OABT) kullanılmıştır. Her uygulamanın ardından o haftaya ait metinler için başarı testleri kullanılarak haftalık değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

OABT testlerinde yer alan metinler uzman görüşü alınarak, mevcut ders kitapları dışında, MEB tarafından onaylanmış ve uygulama yapılan okulda okutulmayan 2. sınıf kitaplarından seçilmiştir. Ön testte ve son testte "Frizbiyle Oynamak Çok Eğlenceli" ve "Cumhuriyet Ne Demek?" metinleri kullanılmıştır. OABT'de yer alan ilk dört soru basit anlamaya dayalı, sonraki 3 soru ise derinlemesine anlamaya yönelik sorulardır. Sorular, Türkçe Öğretim Programında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle hazırlanmıştır.

Başarı testlerinin geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar eğitim fakültesinden 4 öğretim üyesinden (ölçme alanından 1, Türkçe alanında 1 ve sınıf eğitimi alanından 2 öğretim üyesi) ve bu alanda yüksek lisans yapmış 4 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Başarı testinin puanlaması için bir rubrik kullanılmıştır. Bu rubrik, Akyol'un (2014) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama esas alınarak hazırlanmıştır. Rubriğin geçerliliğine bakıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Ön test ve son test uygulaması 3 farklı uzman tarafından puanlandırılmıştır. Puanlamanın güvenirliği için "Kendall Uyum Kat Sayısı"na (Kendall's W testi) bakılmıştır. Kendall's W testi, ikiden fazla gözlemci varsa değerlendirme sonuçlarının benzerliğinin değerlendirmek amacıyla ve değerlendirme kategorilerinin simetrik olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Vehid ve Eral, 2014). Kendall Uyum Kat Sayısı, ikiden fazla değerlendirmecinin oluşturduğu değerlendirmenin sıralanabildiği, sıralama yapılırken ise anlamlı bir uyumun olup olmadığının görülebildiği bir testtir. Kendall'ın uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. Uyum kat sayı değeri 1'e ne kadar yakınsa o derecede fazla uyum olduğunu ifade etmektedir (Can, 2023, s. 405). Çalışmada kullanılan başarı testlerinden elde edilen sonuçlardan anlamlı ve yüksek bir uyum ($W=0.99$, $p<0.01$) olduğu görülmüştür.

Araştırmada altı hafta boyunca toplamda 12 kez yapılan ders işleme sürecinin değerlendirmesinde BİÖ tekniğinin klasik üç sütunlu şeması kullanılmıştır. Bu şemanın 3. sütununda yer alan "Ne öğrendim" kutucuğuna yazılanlar haftalık ölçme değerlendirmeyi yapmak amacıyla

puanlanmıştır. Geçerliği sağlamak için puanlama o sınıfın öğretmeni ve araştırmacılardan biri tarafından ayrı ayrı yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce etik kurul izni ve valilik oluru alınmıştır. Araştırmanın uygulama süreci birer haftası ön test ve son test olmak üzere toplam 8 hafta sürmüştür. Kontrol grubunda ders işleme sürecine müdahale edilmemiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise altı hafta boyunca metin işleme süreci MEB ders kitaplarıyla devam etmiştir. Deney grubunda ise dersler 6 hafta BİÖ tekniğine uygun olarak yürütülmüştür. Deney grubuna, ön test ve son testten farklı olarak altı hafta uygulanan BİÖ tekniğinin uygulamalarından haftalık puanlar elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin haftalık puan değişimlerini tam olarak görmek amacıyla ilk haftadan altıncı haftaya kadar BİÖ tekniği uygulamasından elde edilen puanlar kaydedilmiştir. Her hafta (iki farklı günde) toplam 4 ders saati uygulama yapılmıştır.

Uygulama, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine aynı gün aynı ders saatlerinde olacak şekilde eş zamanlı olarak yapılmıştır. Deney grubundaki öğretmene hem sözlü hem de yazılı olarak BİÖ tekniği ile ilgili bilgi verilmiştir. Metinler dağıtılmadan önce deney grubundaki öğrencilere BİÖ tekniği anlatılmıştır. Uygulama sürecine geçmeden önce uygulama yapılacak olan 2. sınıf öğretmenlerine ders saatlerinden önce 40 dakika bilgilendirme toplantısı yapılarak öğretmenler bilgilendirilmiştir. Daha sonra sınıflarda öğrencilerle de bilgilendirme toplantısı yapılarak çalışma ana hatlarıyla anlatılmıştır. Öğrencilere veli onay formları dağıtılarak velilerin de bu konuda rızaları alınmıştır. Aynı hafta uygulama öncesi öğretmenlerle birlikte ön deneme çalışması yapılmış ve yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin bu tekniği kavradıkları konusunda görüş birliği oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrenci sayısı iki grupta da 23'tür. Analizlere dahil edilen verilerin normal dağılıp dağılmadıkları gruplardaki birim sayılarının 30'dan az olması halinde önerilmesinden dolayı Shapiro-Wilk testi yapılarak incelenmiştir (Can, 2023). Yapılan inceleme sonrasında, puanların tamamında normal dağılımdan sapma olduğu görülmüş ($p<0.05$) ve parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2.
Shapiro-Wilk Testi Normallik Bulguları

Puan	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P
Basit Anlama (Ön Test)	Deney	0.910	23	0.040
	Kontrol	0.833	23	0.001
Derinlemesine Anlama (Ön Test)	Deney	0.692	23	0.000
	Kontrol	0.655	23	0.000
Okuduğunu Anlama (Ön Test)	Deney	0.740	23	0.000
	Kontrol	0.765	23	0.000
Basit Anlama (Son Test)	Deney	0.601	23	0.000
	Kontrol	0.912	23	0.046
Derinlemesine Anlama (Son Test)	Deney	0.894	23	0.019
	Kontrol	0.771	23	0.000
Okuduğunu Anlama (Son Test)	Deney	0.831	23	0.001
	Kontrol	0.867	23	0.006

Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz grubun, araştırmaya konu olan değişken bakımından evrende benzer durumların olup olmadığını belirlemek için yapılan bir testtir (Büyüköztürk, 2023, s. 164). Bu çalışmada da deney grubu ve kontrol grubunun birbirine benzer olup olmadığını anlayabilmek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Durmuş, Yurtkoru ve Çinko'ya (2018) göre iki grup karşılaştırılırken

ortanca değerlerin dikkate alındığı bu test bağımsız gruplar t-testinin parametrik olmayan alternatifi olarak kabul edilebilir.

Bu kapsamda öncelikle, grupların uygulama öncesindeki başarı düzeyleri karşılaştırılmış ve her iki grubun da benzer başarı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) toplam puanı, basit anlama alt boyutu puanı ve derinlemesine anlama alt boyutu puanı üzerinden gruplar arasında ön test puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Bu bulgu, başlangıç düzeyindeki farklılıkların kontrol altında tutulduğunu ve manipülasyon etkilerinin önüne geçildiğini göstermektedir.

Uygulama sonrasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır" (Büyüköztürk, 2023, s. 173). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ise deney grubunun ön test ve son test OABT toplam puanları, basit anlama alt boyutu puanları ve derinlemesine anlama alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0.05$).

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı=Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi=05.03.2023
Belge sayı numarası= 507

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

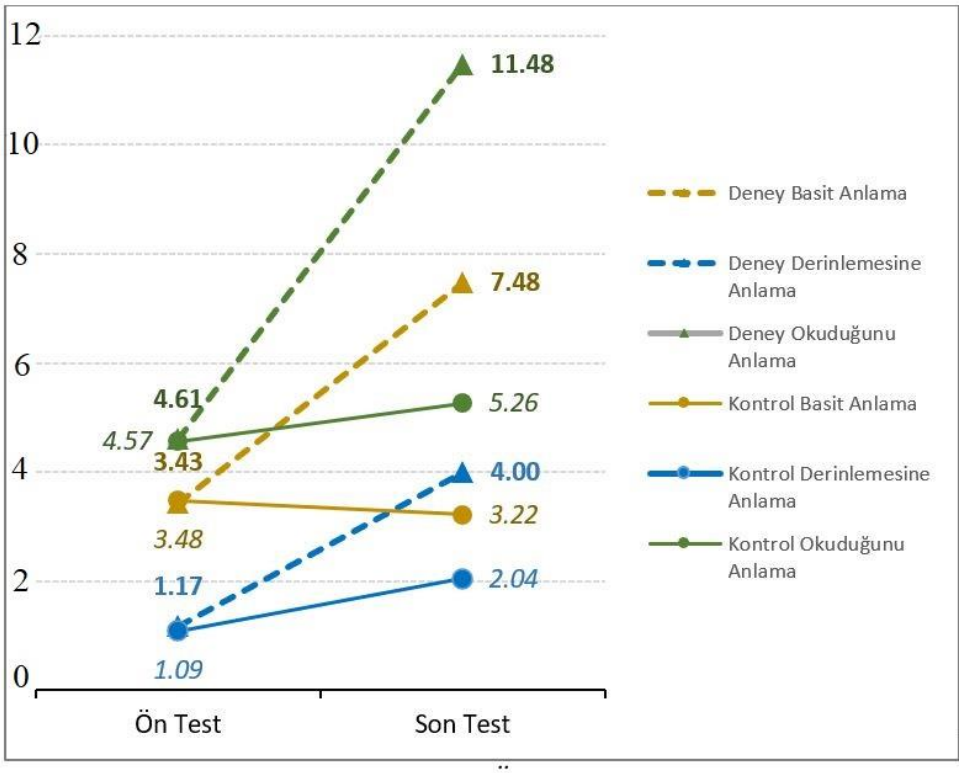
BİÖ Tekniğinin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular

BİÖ tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmeye yönelik yapılan OABT testlerinin deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalamalarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Deney ve Kontrol Gruplarının OABT Ön Test ve Son Test Ortalamaları

Grup	Basit Anlama (Ön Test)	Derinlemesine Anlama (Ön Test)	Okuduğunu Anlama (Ön Test)	Basit Anlama (Son Test)	Derinlemesine Anlama (Son Test)	Okuduğunu Anlama (Son Test)
Deney	3.43	1.17	4.61	7.48	4.00	11.48
Kontrol	3.48	1.09	4.57	3.22	2.04	5.26

Tablo 3'e göre, OABT toplam puanı ön test ortalaması deney grubunda 4.61 iken kontrol grubunda 4,57 olarak tespit edilmiştir. Son teste ise deney grubu ortalaması 6.87 puan artarak 11.48'e çıkmıştır. Kontrol grubunda ise artış miktarı 0.69 puan olup 5.26'ya yükselmiştir. Bunlara ek olarak, uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında 0.04 puan olan fark, uygulama sonrasında deney grubu lehine olmak üzere 6.22 puan olmuştur. Ayrıca, OABT toplam puanının yanı sıra basit anlama ve derinlemesine anlama alt boyut puanlarında da benzer bir durum olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test ortalamalarının değişimi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. *Deney ve Kontrol Gruplarının OABT Ön Test ve Son Test Ortalamaları Değişimi*

Şekil 1'de BİÖ tekniğinin kullanılmasının deney grubu katılımcılarının hem basit hem de derinlemesine okuduğunu anlama puanlarına olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu katkının nasıl olduğunun açıkça görülmesi için gruplar ve ölçümler arasındaki farklar karşılaştırılmış ve elde edilen bulgulara göre değişimin grafikte deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir.

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Farka İlişkin Bulgular

Deney grubunda yapılan ön test ve son testlerdeki okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Deney Grubunda OABT Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Ort. Sıra	Sıralar Top.	Z	P
Basit Anlama (Son Test) - Basit Anlama (Ön Test)	Negatif Sıralar	0[b]	0.00	0.00		
	Pozitif Sıralar	23[c]	12.00	276.00	-4.222	0.000
	Eşitlik	0[d]				
Derinlemesine Anlama (Son Test) - Derinlemesine Anlama (Ön Test)	Negatif Sıralar	0[e]	0.00	0.00		
	Pozitif Sıralar	21[f]	11.00	231.00	-4.046	0.000
	Eşitlik	2[g]				
Okuduğunu Anlama (Son Test) - Okuduğunu Anlama (Ön Test)	Negatif Sıralar	0[h]	0.00	0.00		
	Pozitif Sıralar	23[i]	12.00	276.00	-4.236	0.000
	Eşitlik	0[j]				

a. Grup = Deney
b. Basit Anlama (Son Test) <Basit Anlama (Ön Test)
c. Basit Anlama (Son Test)> Basit Anlama (Ön Test)
d. Basit Anlama (Son Test) = Basit Anlama (Ön Test)

e. Derinlemesine Anlama (Son Test) <Derinlemesine Anlama (Ön Test)
f. Derinlemesine Anlama (Son Test)> Derinlemesine Anlama (Ön Test)
g. Derinlemesine Anlama (Son Test) = Derinlemesine Anlama (Ön Test)
h. Okuduğunu Anlama (Son Test) <Okuduğunu Anlama (Ön Test)
i. Okuduğunu Anlama (Son Test)> Okuduğunu Anlama (Ön Test)
j. Okuduğunu Anlama (Son Test) = Okuduğunu Anlama (Ön Test)

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney grubunun ön test ve son test OABT toplam puanları, basit anlama alt boyutu puanları ve derinlemesine anlama alt boyutu puanları birbirinden anlamlı farklılıklar göstermiştir ($p<0.05$). Farkın hangi test lehine olduğunu tespit etmek için negatif ve pozitif sıralar incelenmiştir. Anlamlı farklılığın her üç puan türünde de son test lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan deney grubunda ders işleme sürecinde uygulanan BİÖ tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Farka İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yapılan ön test ve son testlerdeki okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Kontrol Grubunda OABT Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Ort. Sıra	Sıralar Top.	Z	P
Basit Anlama (Son Test) – Basit Anlama (Ön Test)	Negatif Sıralar	7[b]	8.29	58.00		
	Pozitif Sıralar	6[c]	5.50	33.00	-0.922	0.357
	Eşitlik	10[d]				
Derinlemesine Anlama (Son Test) - Derinlemesine Anlama (Ön Test)	Negatif Sıralar	5[e]	3.60	18.00		
	Pozitif Sıralar	7[f]	8.57	60.00	-1.667	0.096
	Eşitlik	11[g]				
Okuduğunu Anlama (Son Test) - Okuduğunu Anlama (Ön Test)	Negatif Sıralar	5[h]	6.30	31.50		
	Pozitif Sıralar	9[i]	8.17	73.50	-1.330	0.183
	Eşitlik	9[j]				

a. Grup = Kontrol
b. Basit Anlama (Son Test) <Basit Anlama (Ön Test)
c. Basit Anlama (Son Test)> Basit Anlama (Ön Test)
d. Basit Anlama (Son Test) = Basit Anlama (Ön Test)
e. Derinlemesine Anlama (Son Test) <Derinlemesine Anlama (Ön Test)
f. Derinlemesine Anlama (Son Test)> Derinlemesine Anlama (Ön Test)
g. Derinlemesine Anlama (Son Test) = Derinlemesine Anlama (Ön Test)
h. Okuduğunu Anlama (Son Test) <Okuduğunu Anlama (Ön Test)
i. Okuduğunu Anlama (Son Test)> Okuduğunu Anlama (Ön Test)
j. Okuduğunu Anlama (Son Test) = Okuduğunu Anlama (Ön Test)

Tablo 5'te görüldüğü üzere, kontrol grubunun ön test ve son test OABT toplam puanları, basit anlama alt boyutu puanları ve derinlemesine anlama alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Anlamlı bir fark olmamasına rağmen kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarında artış gözlemlenmesi Türkçe dersinin metin işleme sürecinin öğretim programına bağlı olarak devam ettirilmesi ve bu süreçte 12 metnin öğretmenle birlikte işlenmesi bunun yanı sıra da farklı metinlerin sürece dahil edilmesi ile haftada 2 metin işlenmesi, okuduğunu anlama puanlarını artırmış olabilir. Bu bulgulardan kontrol grubunun müdahale edilmeden yürütülen ders işleme süreçlerinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır.

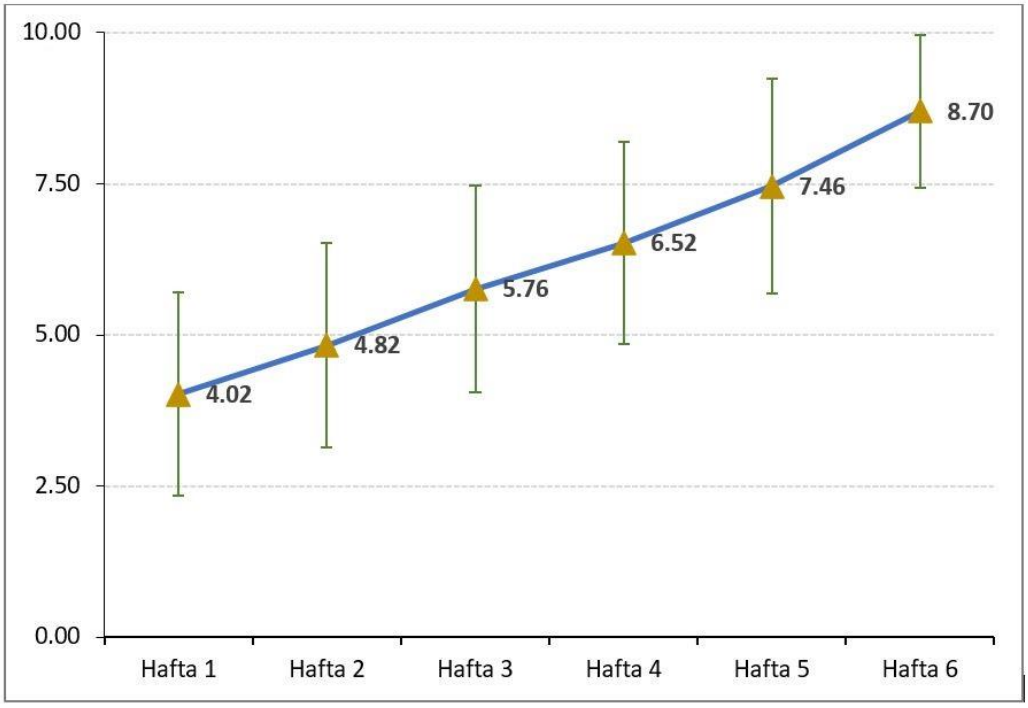
BİÖ Tekniğinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Haftalık Gelişimlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Ön test ve son test puanlarının incelenmesinden sonra ayrıca deney grubundaki 6 haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilen metin okuma çalışmalarına ait başarı puanları incelenmiştir. Deney grubunda çalışmada yararlanılan metinlere ait öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamaları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Deney Grubundaki Haftalık Metin Okuma Çalışmalarındaki Metinlere Ait Başarı Puanı Ortalamaları

Hafta	Metin	N	x	Haftalık $\bar{x}$	Ss	Haftalık Ss
1	1	23	3.87		1.66	
1	2	23	4.17	4.02	1.75	1.70
2	3	23	4.61		1.62	
2	4	23	5.04	4.82	1.85	1.74
3	5	23	5.52		1.86	
3	6	23	6.00	5.76	1.62	1.74
4	7	23	6.22		1.76	
4	8	23	6.83	6.52	1.72	1.74
5	9	23	7.04		1.94	
5	10	23	7.87	7.46	1.69	1.81
6	11	23	8.30		1.64	
6	12	23	9.09	8.70	0.95	1.30

Tablo 6'ya göre, deney grubunda toplamda 6 haftalık süre boyunca her hafta için iki farklı metin kullanılmış ve her metin için 23 katılımcının başarı puanları toplanarak ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubundaki katılımcıların haftalar ilerledikçe metin okuma becerilerinde belirgin bir artış gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca haftalar ilerledikçe standart sapma değeri de azalma eğilimi göstermiştir. Özellikle 6. haftada metin 12 için oldukça düşük bir standart sapma değeri (0.95) elde edilmiştir. Bu da katılımcıların bu metni daha tutarlı bir şekilde okuduğunu göstermektedir. Bu gelişimi ayrıca aşağıdaki şekildeki gibi göstermek mümkündür.



Şekil 2. *Deney Grubunda, Haftalık Başarı Puanı Ortalamalarının Değişimi*

Şekil 2'de deney grubundaki katılımcıların haftalar ilerledikçe metin okuma becerilerinde bir artış olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, yapılan haftalık çalışmalar sonucunda deney grubundaki katılımcılar metin okuma becerilerini geliştirmişler ve böylece başarı puanlarında sürekli bir artış olmuştur. Bu bulgular, haftalık çalışmaların katılımcıların metin okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ve bu etkinin süreç içinde daha da güçlendiğini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Tartışma

BİÖ tekniğinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu araştırma yarı deneysel metotla yürütülmüştür. Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Mersin ili Toroslar ilçesinde MEB'e bağlı bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilk hafta ön test uygulanmış, daha sonraki altı hafta boyunca ise Türkçe dersleri haftada iki gün olacak şekilde BİÖ tekniği ile deney grubunda işlenmiştir. Deney grubunda her seans sonunda öğrencilerin gelişme düzeyleri, BİÖ tekniği ile ölçülmüştür. Bu uygulama süreci sonunda her iki gruba son test yapılmıştır. Bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak yalnızca ön test ve son test uygulanmamış; her hafta öğrencilerin çalışmaları da düzenli olarak değerlendirilmiştir. Yani bu çalışmada haftalık bir değerlendirme de söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin cevaplarına göre tutarlılık seviyesine bakılmış olup ilk haftadan son haftaya göre tutarlılık seviyelerinde artış gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada BİÖ tekniğinin 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda basit düzey anlama ve derinlemesine düzeyinde anlama ölçümlerinden elde edilen okuduğunu anlama ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında bu iki düzeyde anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Akyüz (2004), Batmaz (2017), Bayraktar (2019) ile Belet ve Yaşar'ın (2007) anlamayı geliştiren yöntemler üzerine yaptıkları çalışmalarda Türkçe derslerinde metin işleme sürecinde okuduğunu anlamayı geliştirecek farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin metin okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Husnaini (2018), Nirwan (2012), Sayar (2020), Sinambela ve arkadaşları (2015) ile Tokgöz (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda ise BİÖ tekniğinin deney gruplarında yer alan katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinde artışlara sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada BİÖ tekniğinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testinden aldıkları puanlar ile BİÖ tekniğinin kullanılmadığı sınıftaki öğrencilerin puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin hem basit anlama düzeyi hem de derinlemesine anlama düzeyi puanlarında da anlamlı düzeyde artışlar olmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarında görülen farkın kaynağına bakıldığında ise farkın deney grubunun lehine yüksek olduğu görülmüştür. Sayar (2020) ve Tokgöz (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda BİÖ tekniğinin okuduğunu anlama becerisini artırdığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmayla paralellik göstermektedir. BİÖ tekniğinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki olumlu katkıları yapılan birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Maulida ve Gani, 2016; Panjaitan ve Situmorang, 2018; Parwati ve Pramerta, 2021; Rahmawati, 2018). Ana dilde okuduğunu anlama becerisi dışında da bu tekniğin kullanımına yönelik olarak farklı çalışmalar yapılmıştır. Eker (2015) ve De Silva (2020) öz düzenleme becerisinin kazandırılmasında, Berber (2016) yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde, Karakuş Aktan ve arkadaşları (2021) problem çözmede; Yurd (2007) fen derslerinde kavram yanılgılarının giderilmesinde; Alsalhi (2020) fen alanında akademik başarının artırılmasında; Tok ve Sarı (2007) hayat bilgisi dersinde akademik başarının artırılmasında; Berkkouche (2022), Mantra (2016) ve Sinambela ve arkadaşları (2015) yabancı dil öğretiminde ve Zouhor, Bogdanovic ve Segedinac (2016) fizik dersinde akademik başarının artırılmasında BİÖ tekniğinin olumlu yönde etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Deney grubundaki 6 haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilen metin okuma çalışmalarına ait testlerden öğrencilerin aldıkları başarı puanları da bu artışla paralellik göstermektedir. Çünkü deney grubundaki katılımcıların başarı puanlarında haftalar ilerledikçe belirgin artışlar gözlenmiştir. Bu durum, tekniğin metin okuma becerilerinin geliştirilmesinde

etkili olduğunu ve sürekli uygulama ile daha da olumlu sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Ayrıca haftalar ilerledikçe standart sapma değerlerinde bir azalma eğilimi tespit edilmiştir. Bu durum, BİÖ tekniğinin öğrenciler arasındaki puan farkını azaltıcı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tekniğin uygulandığı süreçte sınıfta öğrencilerin okuma becerilerinde daha homojen bir yapı oluştuğu ve her bir öğrencinin başarı düzeyini yükselttiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki tüm öğrencilerin aldıkları puanlarda bir artış olmuştur. Bu sonuç, BİÖ tekniğinin düzenli bir periyotta uygulanması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Sinambela ve arkadaşları (2015) da BİÖ tekniğinin okuma çalışmalarında dört oturumdan fazla kullanılmasının anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak deney grubundaki bütün öğrencilerin başarı puanlarında sürekli bir yükseliş görülmüştür. Bu sonuç, tekniğin Türkçe derslerinde düzenli bir şekilde uygulandığında zaman içinde etkisinin artığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında artışın anlamlı düzeyde olması, tekniğin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu teknik de öğrencilere okudukları metinle ilgili ön bilgilerini ve yeni bilgilerini karşılaştırma fırsatı sunmaktadır. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde BİÖ tekniğinin ana dili öğretimi derslerinde kullanılmasının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde ve anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1- BİÖ tekniğinden ilkokul Türkçe derslerinde anlamayı geliştirme amacıyla yararlanılması,
2- BİÖ tekniğinin Türkçe derslerinde alternatif ölçme aracı olarak kullanılması,
3- BİÖ tekniğinin grup çalışması şeklinde de uygulanması,
4- BİÖ tekniğinin farklı derslerdeki etkisinin araştırılması,
5- BİÖ tekniğinin farklı okul ve sınıf düzeylerinde yer alan gruplardaki öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar yapılması,
6- BİÖ tekniğinin diğer dil becerileri olan konuşma ve dinleme (anlama) alanlarında etkisini ortaya koyacak araştırmalar yapılması, önerilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı=Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi=05.03.2023
Belge sayı numarası= 507

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın %40 şeklinde olmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Prof. Dr. Sabri Sidekli, Doç. Dr. Nilgün Dağ, Doç. Dr. Alper Yorulmaz, Meltem Türk ve Ahmet Çontar'a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

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 Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alsalhi, N. R. (2020). The effects of the use of the Know-Want-Learn Strategy (KWL) on fourth grade students' achievement in science at primary stage and their attitudes towards it. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(4), 1-14. https://doi.org/10.29333/ejmste/115165

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 Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bayburt.

Bayraktar, R. (2019). *Stratejik not almanın 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3*(1), 69-86.

Berber, S. (2016). *Bil-İste-Öğren-Anla stratejisinin ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

Berkkouche, H. (2022). *The Effect of the KWL strategy chart in enhancing students' reading comprehension skills* (Unpublished doctoral dissertation). University of Mohamed Seddik Ben Yahia, Algeria-Jijel.

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (11. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (30), 77- 86.

Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. *2*(1), 71-106.

De Silva, D. V. M. (2020). Developing self-regulated learning skills in university students studying in the open and distance learning environment using the KWL method. *Journal of Learning for Development*, *7*(2), 204-217. https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i2.389

Durmuş B., Yurtkoru E. S. ve Çinko, M. (2018). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eker, C. (2015). Öz düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde K-W-L (Bil İste Öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51) 168-182.

Husnaini, H. (2018). The Effectiveness of Know–Want-Learn (KWL) strategy in teaching reading comprehension. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, *6*(2) 36-42. https://doi.org/10.24256/ideas.v6i2.512

Karakuş Aktan, E. N., Aslan, C. ve Yalçın, A. (2021). Okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 381-394. https://doi.org/10.16916/aded.851966

Mahdi, I. (2018). *Improving students' reading skills through KWL strategy* (Unpublished bachelor dissertation). Faculty of Tarbiah and Teacher Training Ar-Raniry State Islamic Universty, Banda Aceh.

Mantra, I. B. N. (2016). Implementing KWL strategy to improve the students English speaking skill. *Jurnal Santiaji Pendidikan*, *6*(1), 1-5.

Maulida, C. I., & Gani, S. A. (2016). KWL: Stratergy on improving reading comprehension. *Research in Engilish and Education Journal*, *1*(1) 53-61

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2023). PISA 2022 sonuçlarına göre TÜRKİYE her alanda sıralamasını yükseltti. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/pisa-2022-sonuclarina-gore-turkiye-her-alanda-siralamasini-yukseltti/haber/31837/tr

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2019). Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf

Nirwan, G. (2012). KWL çizelgeleri aracılığıyla aile ve tüketici bilimlerini öğretmek ve öğrenmek. *Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi Dergisi*, *30*(2), 1-21.

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. 39(6), 564–570.

Panjaitan, N. B., & Situmorang, R. (2018). The Effectiveness of KWL technique to increase students' reading comprehension achievement through reading descriptive text for grade 8 of SMP Negeri 1 Cisarua. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, *3*(1), 35-44. https://doi.org/10.35974/acuity.v3i1.622

Parwati, N. L. M. S., & Pramerta, I. G. P. A (2021). Implementing KWL strategy with pictures to improve students' reading comprehensio: An online setting in COVID-19 Pandemic. *Academic Journal on English Studies*, *1*(1), 54-64.

Rahmawati, E. Y. (2018). Analysis of students' English reading comprehension through KWL (Know-Want-Learn) learning strategies. *International Journal of Language Teaching and Education*, volume, *2*(3), 238-247. https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i3.5641

Rezqi, T. (2013). The use of KWL (know, want to know, learn) method in teaching reading hortatory exposition text: A case study of the eleventh grade student of man 1 brebes. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, *4*(2), 182-187. https://doi.org/10.26877/eternal.v4i2.1957

Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (K-W-L) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sezer, S. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı yerli PISA model 'ABİDE' (akademik becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi) tanıtımı yapıldı. Researchgate. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/334194982_Milli_Egitim_Bakanligi_Yerli_Pisa_Model_'ABIDE_Akademik_Becerilerin_Izlenmesi_ve_Degerlendirilmesi'_Tanitimi_Yapildi

Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using KWL strategy. *English Linguistics Research, 4*(3), 13-29. https://doi.org/10.5430/elr.v4n3p13

Tok, Ş. ve 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-İste-Öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 244-253.

Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Top, M. B. (2014). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Hatay.

Vehid, H. E. ve Eral, G. (2014). Nitel verilerin değerlendirilmesinde uygulanan istatistiksel yöntemler. *Çocuk Dergisi*, *14*(2), 60-61.

Yurd, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile bil-iste-öğren stratejisi kullanılarak geliştirilen Bil-İste-Örnekle-Öğren stratejisinin öğrencilerin*

kavram yanılgılarının giderilmesine ve derse karşı tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Hatay.

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. https://doi.org/10.5281/zenodo.55473

Extended Abstract

Introduction

As the human mind differs, the processes that realize understanding in each mind also differ. This situation should be taken into consideration by teachers and different teaching methods and techniques should be used in the lesson teaching process. Various methods are used in teaching each lesson and skill. There are many methods and techniques that improve reading comprehension skills. One of them is the Know-Want-Learn (K-W-L) technique created by Ogle (1986) to improve reading comprehension in mother tongue teaching. Reading is undoubtedly one of the skills that people will need in every field throughout their lives. Therefore, reading and reading comprehension are two important variables that cannot be separated from each other. For this reason, researchers have examined the importance, functioning and characteristics of comprehension in reading (Çakıcı, 2011). It has been observed that many studies (Akyüz, 2004; Berber, 2016; Karakuş Aktan et al., 2021; Tok, 2008; Tok and Sarı 2007; Yurd, 2007) have been conducted on the use of K-W-L technique in other courses as well as mother tongue teaching. When the literature is examined, it is seen that while there is a sufficient number of studies on reading, reading comprehension and reading comprehension methods and techniques in Turkey, research on the K-W-L technique is limited. There is no research that reveals the effect of this technique on the reading comprehension skills of 2nd grade primary school students. Therefore, this study seeks to address this gap by investigating the effect of the K-W-L technique on the reading comprehension performance of second-grade students

Method

This study was conducted with a quasi-experimental method and was based on the “pretest-posttest control group model”. The study was conducted in two classes of 23 students each in the 2nd grade of a public primary school affiliated to the Ministry of National Education in Toroslar district of Mersin province. For the next six weeks, Turkish lessons were taught in the experimental group using the K-W-L technique two days a week. At the end of each session, students' progress levels were measured with the K-W-L technique. At the end of this application process, a post-test was given to both groups. The texts included in the achievement exams were selected by taking expert opinions from the texts “Frizbiyle Oynamak Çok Eğlenceli” and “Cumhuriyet Ne Demek?” taken from the 2nd grade books accepted by the Ministry of National Education and the Board of Education and Instruction in addition to the students' textbooks.

“Reading Comprehension Achievement Test (RACT)” was developed by the researchers as a data collection tool. The scoring rubric created by Toksöz (2019) was used to score the achievement test. This rubric was prepared by taking Akyol's (2014) scoring key for simple comprehension and in-depth comprehension questions as an example.

Expert opinion was taken for the validity of the rubric and it was compared with the literature. The results of the pre-test and post-test achievement exams were read and scored by 3 different experts. The reliability of the scoring was done by looking at the Kendall Coefficient of Concordance. By utilizing the measurements obtained from the achievement exams used in the study, it was seen that there was a significant and high agreement with a statistical expression ($W=0.99$, $p<0.01$).

The number of students in the experimental and control groups was 23 in both groups. Whether the data included in the analyses were normally distributed was examined by performing the Shapiro-Wilk test, since it is recommended when the number of units in the groups is less than 30. After the examination, it was seen that all of the scores deviated from normal distribution ($p<0.05$) and nonparametric statistical methods were therefore employed.

In the study, pre-test, post-test RACT and weekly assessment tests were used. In the lesson processing process, narrative and expository texts from the 2nd grade textbooks were used in the pretest and posttest. The opinions of 4 experts were taken to determine the suitability of the texts. A total of 14 texts were selected, 2 texts for the pre and post-tests and 12 texts to be applied to the experimental group students in their lessons. Since the experimental group and the control group consisted of 23 students each, Mann Whitney U Test was applied to understand the similarity of the groups. The pre-test and post-test data were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test, which is a nonparametric dependent groups version of the T-test. This test is used to test the significance of the difference between the scores of two related measurement groups (Büyüköztürk, 2023).

Result and Discussion

In this study, it was concluded that the K-W-L technique contributed positively to the reading comprehension skills of 2nd grade students. In the experimental group, there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of reading comprehension obtained from simple level comprehension and in-depth level comprehension measurements. In the control group, it was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores at these two levels. In the studies conducted by Husnaini (2018), Maulida and Gani (2016), Nirwan (2012), Panjaitan and Situmorang (2018), Parwati and Pramerta (2021), Rahmawati (2018), Sayar (2020), Sinambela et al., (2015), Tokgöz (2019), it was concluded that this technique caused increases in the reading comprehension skills of the participants in the experimental groups. These results are similar to the results obtained in this study. Based on this, it can be said that the K-W-L technique has a positive effect on reading comprehension.

Various studies have been conducted on the use of this technique other than reading comprehension skills in mother tongue. K-W-L technique has been used in gaining self-regulation skills (Eker, 2015); developing reflective thinking skills (Berber, 2016); problem solving (Karakuş Aktanet al, 2021); eliminating misconceptions in science courses (Yurd, 2007); increasing science achievement (Alsalhi, 2020); increasing academic achievement in life science course (Tok and Sarı 2007); students' academic achievement and attitudes (Tok, 2008); in foreign language teaching (Sinambela et al., 2015; Mantra, 2016; Berkkouche, 2022); in developing self-regulatory learning skills (De Silva, 2020) and in increasing academic achievement in physics course (Zouhor et al., 2016).

The achievement scores of the text reading activities carried out during the 6-week implementation process in the experimental group also support this achievement. A significant increase was observed in the achievement scores of the participants in the experimental group as the weeks progressed. This shows that the technique is effective in improving text reading skills and that even more positive results are obtained with continuous practice. The scores of all students in the experimental group tended to increase with each practice. Sinambela and friends (2015) also concluded that using the K-W-L technique more than four times in reading studies positively affected comprehension.

Top (2014) stated that after a text is read correctly and comprehensibly, the text can be interpreted correctly as a result of evaluating the prior knowledge about the text by comparing it with new information in order to determine what is understood from the text. This technique offers students the opportunity to compare their prior knowledge and new knowledge about the text they read. When these results are evaluated in general, it can be said that the use of the K-W-L technique in mother tongue teaching lessons positively and significantly affects the reading comprehension skills of 2nd grade primary school students.

Based on the results of the study, it is suggested that practitioners and researchers should utilize the K-W-L technique to improve comprehension in mother tongue teaching at primary school level, use it as an alternative assessment tool in mother tongue teaching courses for assessment and evaluation purposes, use the technique in different courses in primary schools, and conduct research on its effects on students in groups at different schools and grade levels.