



## **Okuduğunu Anlama İle İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Gelişmesinde KWL Stratejisinin Rolü\***

*Hale YÖNEZ\*\**  
*Necati DEMİR\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada, KWL stratejisinin anlama becerisine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, karma araştırma modellerinden gömülü deneysel desendir. Nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği araştırma deseninin nicel kısmında kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısmında ise görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 52, kontrol grubunda 39 olmak üzere toplam 91 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma süresince deney grubuna KWL stratejisinin kullanıldığı okuma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda ders kitabı temelli ders işleme süreci yürütülmüştür. Gruplara Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test-son test olarak uygulanmış, çalışmanın sonunda deney grubu ile görüşmeler yapılarak süreç değerlendirmesine ilişkin nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizleri ile KWL stratejisine göre hazırlanan uygulamaların öğrencilerin genel üst bilişsel becerilerini artırdığı, bilişsel farkındalık alt boyutlarından planlama boyutunda diğer boyutlardan daha etkili olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel farkındalık, anlama becerisi, KWL stratejisi

### **The Role of the KWL Strategy in the Development of Cognitive Awareness of Reading Comprehension**

#### **Abstract**

In this study, it was aimed to determine the effect of the KWL strategy on the level of cognitive awareness regarding comprehension skills. The model of the research is the embedded experimental design from the mixed research models. Experimental design with control group was used in the quantitative part of the research design, in which quantitative and qualitative data were evaluated together. In the qualitative part, the interview method was used. The study group of the research consists of 5th grade students. A total of 91 students, 52 in the experimental group and 39 in the control group, were studied. During the study, reading activities using the KWL strategy were applied to the experimental group, while the course book-based teaching process was carried out in the control group. Reading Strategies Cognitive Awareness Scale and Reading Comprehension Achievement Test were applied to the groups as pre-test and post-test, and at the end of the study, qualitative data regarding the process evaluation were obtained by interviewing the experimental group. With the analysis of the qualitative and quantitative data obtained, it was concluded that the applications prepared according to the KWL strategy increased the general

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Türkçe Öğretmeni, Şehit Murat Düger Ortaokulu, Ankara, Türkiye, haleyonez@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2411-6388

\*\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, necatidemir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0762-410X

metacognitive skills of the students, were more effective in the planning dimension, which is one of the sub-dimensions of cognitive awareness, and improved their reading comprehension skills.

**Keywords:** Cognitive awareness, comprehension skill, KWL strategy

### Giriş

Tüm insanlar tarafından hayati bir ihtiyaç gibi görülen anlama ve anlaşılma ihtiyacı, iletişimin temelini oluşturur. Aynı durum eğitim öğretim sürecinde de söz konusudur. Eğitim sürecinin başarılı yürütülebilmesi için anlama becerilerinin gelişimi büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için anlama becerilerinin yanında neyi nasıl öğreneceğini de bilmek, başka bir deyişle "öğrenmeyi öğrenmek" gereklidir. Bu da öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyi ile yakından ilişkilidir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin anlama becerisinin gelişimine ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına etkisini tespit etmek hem okuma becerisinin gelişimine hem de bilişsel farkındalığa katkı sağlayacaktır.

Anlama becerisi, kişinin hayat boyu ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Anlama becerisinde okuduğunu anlamamanın payı yadsınamaz. Okuduğunu anlamaya yönelik yapılacak olan tüm çalışmalar bireyin anlama becerisini artıracığından dolayı çalışmaların her bir aşaması çok iyi planlanmalıdır.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin okuduğunu tam ve doğru anlaması sağlanmalıdır. Okuma sırasında tam anlamamanın sağlanması için kullanılabilecek bazı okuma stratejileri, yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ve uygulanmasındaki yegâne amaç, *ileri okur* (Özbay ve Bahar, 2012) olarak da adlandırılan, okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireyler yetiştirebilmektir. Öğrencinin metne uygun okuma yöntemini, hangi okuma stratejisinin kullanılması gerektiğini belirleyip kendi anlama düzeyini değerlendirebilmesi için okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olması gerekir. Bilişsel farkındalık düzeyinin geliştirilmesi ise üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılması ile mümkün olur.

### Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

"Metacognition" terimi; *biliş, bilme, idrak, kavrama* anlamlarına gelen "cognition" sözcüğüne *üst, öte* anlamına gelen "meta" ön ekinin getirilmesiyle oluşturulmuş İngilizce bir sözcüktür. Bu terim dilimize aktarılırken farklı terimler kullanılmıştır. Bu çalışmada metacognition teriminin "bilişsel farkındalık" terimi ile karşılanması uygun görülmüştür.

Üst bellek (metamemory) terimi ilk kez Flavell'in 1979 yılında yayımladığı makalesinde yer verdiği bir kavramdır. Bu makalede Flavell, çocukların ileri bellek yeteneklerini araştırdığı bir çalışmanın bulgularını kaleme almıştır. Sonrasında kuramını, bilişsel farkındalık (metacognition) kavramını da içerecek şekilde yeniden düzenlemiştir. Flavell (1979) bilişsel farkındalık kavramını; *bireyin öğrenme sürecinde, bir kavramı anlayıp anlamadığına dair farkındalığı* olarak tanımlamıştır.

Bilişsel farkındalık biliş üzerinde şekillenir (Veenman, Hount-Wolters ve Afflerbach'tan aktaran Karaçam, 2009). Bu yüzden iki kavram arasında güçlü bir bağ vardır. Bilişsel farkındalık konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, bilişsellik ve bilişsel farkındalık arasındaki farkı tanımlamaya çalışmışlardır. Senemoğlu (1997, s.340) "Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir." biçiminde tanımlamıştır. Demircioğlu'ya göre (2008) biliş, yaptığımız şeyle ilgilenirken, bilişsel farkındalık yapacağımız şeyi seçme, planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir.

Karatay, *bilişsellik* kavramı ile *bilişsel farkındalık* kavramı arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır (2010, s.461):

Bilişsellik (cognitive) terimi, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır. Bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bilişsel olarak okuduğunu kavrama konusunda donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını okudukları metne karşı amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir. Bilişsel farkındalık, herhangi bir metni kavrama sürecinde okurun, öğrenmeye çalıştığı konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması (awareness), ne ve niçin okuduğunun farkında olması (metacognitive awareness) durumudur.

Karatay'ın bu tanımından yola çıkarak bilişsel farkındalığın bilinçli ve amaçlı okuma tutumuyla kazanılabileceği anlaşılabilir. Bilişsel farkındalığın gelişebilmesi için okurun bilişsel olarak donanımlı olması, diğer bir deyişle okuduğunu anlama noktasında kendini geliştirmiş olması önem taşır.

Kişinin bilişsel farkındalık düzeyi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir. Neyi nasıl öğreneceğini bilerek öğrenme aşamalarını düzenlemek kişiye hem zaman tasarrufu sağlar hem de verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur. Bilişsel farkındalığa sahip bir kişi öğrenme öncesinde (Melanloğlu, 2014 s.109; Cemiloğlu ve Oğur, 2016 s. 135; Gelen, 2003 s.57-59);

- Yeni öğreneceği bilgi ile ilgili amacını saptar.
- Bu bilgi ile bağdaştırabileceği ön öğrenmeleri olup olmadığını belirler.
- Yeni bilgiyi edinmek için ne kadar süreye ihtiyaç duyabileceğini belirler.
- Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için nasıl bir planlama yapması gerektiğine karar verir.

Yaptığı planlamaya uygun biçimde öğrenme ortamını düzenleyen ve öğrenmeye başlayan kişi, planlamasında ya da amacında herhangi bir eksiklik/hata görürse bunu düzeltme yoluna gider. Öğrenme süreci sonunda kendini değerlendirir ve böylelikle kendi bilişsel düzeyine uygun biçimde öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirler. Değerlendirmesinin sonucunda istenilen biliş düzeyine erişemediği kanaatine varırsa öğrenme sürecinde gördüğü eksikliğin hangi öğrenme aşamasında gerçekleştiğini belirleyerek eksikliklerini giderme ya da öğrenme sürecini baştan alma yoluna gidebilir. Bu değerlendirme döngüsü, bireyin tam öğrenmeyi gerçekleştirmesine kadar devam ettirebilir.

### Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Yaşa Bağlı Gelişimi

Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı olarak gelişme göstermektedir. Bilişsel farkındalığı oluşturan planlama-izleme-değerlendirme aşamalarının hepsi aynı zaman diliminde gelişmez, farklı aşamalar farklı dönemlerde gelişim gösterebilir. Flavell (1979), çocukların 3-5 yaşlarından itibaren üst-bellek ve üstbilişsel bilgi gelişiminin başladığını ve bu gelişimin hayat boyu devam ettiğini belirtmektedir. İzleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçler daha sonraki çocukluk döneminde gelişmeye başlayıp okul döneminde diğer bilişsel süreçlerin gelişimine paralel olarak gelişimlerini devam ettirmektedir (Irak, Çapan ve Soylu 2015, s.65).

Okul yaşına gelen çocukların bilişsel farkındalıklarında hızlı bir gelişim görülmeye başlar. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl'den aktaran Özsoy, 2008). Bu sebeple büyük çocuklar, bilişsel farkındalık stratejilerini küçük çocuklardan daha etkili olarak kullanmaktadır (Senemoğlu, 2009).

Irak ve arkadaşlarının konu ile ilgili diğer çalışmalardan derleyerek verdikleri bilgiler ışığında *geç çocukluk* olarak adlandırılan 7-12 yaş dönemindeki çocukların üstbilişsel özellikleri şöyle sıralanabilir (Irak vd., 2015, s. 73):

- Üstbilişsel süreçler erken ve geç çocukluk dönemlerinde değişikliğe uğramaktadır. Üst bellek performansında, genel bellek performansında ve farklı stratejileri kullanabilme yeteneğinde olumlu yönde artışlar meydana gelmektedir.
- Geç çocukluk döneminde bellekten geri çağrılan bilginin güvenilirliğine duyulan inanç ve belirli uyarıların hatırlama ya da hatırlayamama konusundaki kararların güvenilirliğinde artış görülmüştür.
- Yaşla birlikte görülen olumlu gelişmelerin kendine güven, bilişsel düzeydeki farkındalık, üstbilişin temel unsurları olan izleme ve kontrol etme becerilerindeki artış ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki araştırma bulguları incelendiğinde geç çocukluk döneminin bilişsel farkındalığı geliştirmek için uygun bir dönem olduğu anlaşılmaktadır.

### Bilişsel Farkındalık Düzeyinde Okuma Stratejileri

Okuma eyleminin istenilen ölçüde başarı göstermesi için bilişsel stratejilerin doğru kullanımı kadar bilişsel farkındalık stratejilerinin de bilinmesi ve doğru biçimde kullanılması gereklidir. Caron (1997), bilişsel farkındalık düzeyinde okumayı "bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme

ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve farkındalığı" biçiminde tanımlamıştır. Özelliklerini ise "okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi" olarak sıralamıştır (aktaran Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s.4)

Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejileri ile bilişsel okuma stratejileri çoğunlukla ayırt edilememektedir. Çünkü her iki strateji türünde de ortak noktalar mevcuttur. İki strateji türünün birbirinden farkı; bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinde okurun/öğrencinin okuduğu metni anlayabilmek için hangi amaçla okuduğuna, nasıl bir süreç izlemesi gerektiğine bilinçli olarak ve kendi iradesi ile karar vermesidir. Öğrencilere okutulacak olan metinlerde okuma stratejilerinin birçok kez uygulanması sonucunda öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili kazandıkları bilgi "bilişsel okuma stratejisini" belirler. Bilişsel okuma stratejileri uygulanırken gerçekleştirilen işlemlerin öğrenciler tarafından bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik farkındalık çalışmaları ise "bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerini" belirler.

Okuma becerisi gelişmiş bir okurun kullanması gereken stratejiyi kendi kendine keşfetmesi mümkün olsa da yapılan çalışmalar sonrasında belirlenmiş bazı stratejiler mevcuttur. Yapılan her bir çalışmada farklı stratejilerin olumlu etkileri saptandığı için hangi stratejinin kullanımının daha olumlu sonuçlar vereceğine dair kesin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin neler olduğuna dair fikir birliği olmamakla birlikte, farklı araştırmacılar tarafından belirlenmiş çeşitli düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemeler arasında fikir birliği yapılan kısım, stratejilerin *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* uygulanacak stratejiler olmak üzere üç grupta toplanmasıdır (Birincioğlu, 2006; Güngör, 2004; Karatay, 2007; Sallı, 2002; Susar, 2006).

Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin kullanılması, okurun anlama becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Özellikle erken yaşlarda kazanılan bu beceri metin türlerine göre okuma biçiminin belirlenmesinde; okuma öncesinde, okuma esnasında ve sonrasında anlamının gerçekleşmesi için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesinde ve bireyin kendi anlama düzeyini değerlendirebilmesinde yardımcı olur. Bireyin karşısına çıkan tüm okuma eylemlerinde kendine gereken bilgileri daha hızlı ve daha kalıcı biçimde edinmesinin yollarını öğretmesi bakımından da son derece önemlidir. Her bireyin okuma seviyesi ve anlama hızı birbirinden farklıdır. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin amacı, seviyesi ne olursa olsun tüm bireylerin ileri okur seviyesine doğru ilerlemelerini sağlamaktır.

Bazı okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sunmaları nedeniyle bütüncül okuma stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Bütüncül okuma stratejileri okuma sürecinin tamamında kullanıldıkları için etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, öğrencilerin yeni bilgileri anlama becerisini geliştirir, konsantrasyonunu artırır, aktif öğrenmeyi sağlar dolayısıyla da bilişsel farkındalıklarını geliştirir (Carter, 2011, s. 32). İncirkuş'a göre bütüncül okuma stratejilerinin en büyük faydası belli bir alanda farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından derinlemesine ve kapsamlı okuma yapılması gerektiğinde kullanılabilir olmasıdır (2018, s. 65). Bu çalışmada kullanılan KWL stratejisi, okuma sürecinin her aşamasında kullanılan bütüncül bir stratejidir.

### **KWL Stratejisi**

KWL stratejisi Tierney ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler konu ile ilgili ön bilgilerini etkinleştirip okuma için amaç sağlayarak açıklayıcı metinleri daha iyi anlayabilir. Ogle (1986) açıklayıcı metinleri işlerken basit strateji adımlarıyla öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini konuya çekebileceklerini ve açıklayıcı metinlerdeki düşünme sürecini aktif bir şekilde öğrencilere model olarak gösterebileceklerini belirtmiştir. Bu stratejinin özellikle açıklayıcı metinlerde tercih edilmesinin nedeni, okunacak metin öncesinde ön bilgilerin harekete geçirilmesine imkân tanıyan bir aşamaya sahip olmasındandır. Bu sayede okur, ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgiyi daha kolay ve kalıcı biçimde anlayabilir. Akyol'a (2007) göre öğrencinin ön bilgilerini okuma ortamına aktarma konusunda yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda bu strateji faydalı olabilir.

Çeşitli kaynaklardan derlenerek yapılan araştırmalar sonucunda KWL stratejisinin işlem basamaklarını şöyle sıralamak mümkündür (Coşkun, 2011, s.76; Duman, 2013, s.53; İncirkuş, 2018, s.66-67; Sprenger, 2013, s. 99; Tierney vd, 1995):

*K - What I Know (Ne Biliyorum?):* Akyol'a (2007) göre okuma, kitabın kapağını açmadan başlar. Bu yüzden öğrenciler yeni öğrenecekleri bilgileri okumadan önce ön bilgilerini harekete geçirmelidir. Öncelikle seçilen metinle ilgili öğretmen tahtaya, öğrenciler de defterlerine bir KWL sütunu çizer. Öğrenciler beyin fırtınası yaparak konu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkarır. Bu adımda öğrencilerden okumaya başlamadan önce konu hakkında ne bildiklerini listelemeleri istenir. Öğrenciler ön bilgilerini KWL grafiğindeki "K" sütununa yazarlar. Öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri üzerine kurulan tartışmalar öğrencilerde merak uyandırır.

*W - What do I want to learn (Ne öğrenmek istiyorum?):* Bu aşamada öğrenciler okuma amacını oluşturur. Öğrenciler konu hakkında öğrenmek istedikleriyle ilgili sorular hazırlar ve bunları "W" sütununa kaydederler. Birinci aşamada öğrencilerde oluşan merak, metnin içeriğine yönelik sorular oluşturarak ve seçilen metni okuyarak geliştirilir.

*L - What I learned (Ne öğrendim?):* Son aşamada öğrenciler metni okurken topladıkları bilgilerin dökümünü yapar, okuma sırasında ve sonrasında "W" sütunundaki sorularının cevaplarını arar. Buldukları cevapları "L" sütununa yazarlar. Bu adımın sonunda, bazı sorular cevaplanmamış kalırsa öğretmen metinde bulunmayan bu bilgileri araştırması için öğrencilerini teşvik edebilir.

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine yönelik okuma materyallerinin kullanıldığı ölçme araçları hazırlayarak KWL stratejisine göre hazırlanan bu ölçme araçlarının öğrencilerin okuduklarını anlamaları ile ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirmeye olan etkisini araştırmaktır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara erişebilmek için aşağıdaki sorulardan yararlanılmıştır:

- Yapılacak çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?
- Üstbilişsel okuma stratejilerinin, deney grubundaki öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmedeki etkisi nedir?
- Üst bilişsel okuma stratejilerinin, deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin geliştirilmesindeki etkisi nedir?
- Hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlama becerisinin gelişmesine katkısı var mıdır?
- Hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi var mıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üst bilişsel okuma stratejilerinden KWL stratejisinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kullanılan bağımlı değişken, 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarıdır. Bağımsız değişken ise KWL stratejisidir.

Araştırmanın uygulama sürecinde *karma yöntem* araştırma deseni olarak tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilme sebebi hem nicel hem nitel verilerin toplanmasına ve değerlendirilmesine, böylelikle araştırmanın problem durumunda yer verilen sorunun çok yönlü ele alınmasına imkân sağlayan bir desen olmasıdır.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin kapsamının çok geniş olması ve bilişsel stratejilere kıyasla karmaşık bir yapısının olması, araştırma deseninde karma desenin tercih edilmesine sebep olmuştur. Çünkü karma desenler ele alınan karmaşık olguyu daha derin ve geniş kapsamlı kavramak (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s.123) amaçlandığında tercih edilen bir desendir.

Karma desen yönteminin türleri; keşfedici, açıklayıcı, gömülü, yakınsak (paralel ya da eş zamanlı), dönüşümsel ve çok aşamalı şeklinde ifade edilmektedir (Creswell, 2020). Bu çalışmada kullanılan yöntem, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desen olarak belirlenmiştir. Gömülü desenin kullanıldığı araştırmalarda ikincil veriler esas verileri destekleyici nitelik taşır. Bu çalışmada

ikincil veriler olan yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için uygulanan üstbilişsel okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı nicel verileri destekleyici ve açıklayıcı nitelik taşımaktadır.

Tablo 1.

*Araştırmanın Deneysel Deseni*

	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test
Deney Grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Üstbilişsel Stratejiler Kullanılarak	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Hazırlanan Haftalık Uygulamalar	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
Kontrol Grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Temelli Ders İşleniş Süreci	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği		• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Karma yöntem deseninin kullanıldığı bu araştırmanın nitel ve nicel boyutlarını ayrı ele almak daha açıklayıcı olacaktır.

**Araştırmanın Nicel Boyutu**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desene göre deney ve kontrol gruplarında aynı testler ön test ve son test olarak uygulanır. Böylelikle aralarındaki ilişki gözlemlenebilir. Kontrol grubunun kullanılması sayesinde iç geçerliği tehlikeye düşürebilecek birçok olumsuz etmen en aza indirilmiş olur. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model;

- KWL stratejisi kullanılarak hazırlanan haftalık uygulamaların deney grubunun okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek,
- KWL stratejisi kullanılarak hazırlanan haftalık uygulamaların deney grubunun bilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini incelemek
- uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık düzeylerini karşılaştırabilmek,
- uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farkı inceleyebilmek,
- uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için tercih edilmiştir.

Nicel verileri elde etmek için Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 2.

*Araştırmanın Nicel Boyutu*

	Ön test	Uygulama süreci	Son test
Deney grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Üstbilişsel Stratejiler Kullanılarak	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Hazırlanan Haftalık Uygulamalar	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
Kontrol grubu	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Temelli Ders İşleniş Süreci	• Okuduğunu Anlama Başarı Testi
	• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği		• Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

### Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel yöntemler, anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıran esnek yapısı gereği araştırmacıya derinlemesine keşif yapma olanağı sağlamaktadır (Karataş, 2015, s.63). Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlamıştır.

Nitel araştırmalarda toplanan veri türünü üçe ayırmak mümkündür. Bunlar çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili verilerdir. Bu çalışmada toplanan nitel veriler, sürece ilişkin verilerdir. Deney grubundaki öğrenciler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla uygulama süreci hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Nitel araştırmalarda yaygın olarak gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmanın nitel verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler, üst bilişsel stratejiler kullanılarak oluşturulan okuduğunu anlamaya dayalı bilişsel farkındalık geliştirme uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amacıyla katkı sağlamaktadır.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Murat Düger Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 91 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken adı geçen okulun idari kadrosundan edinilen bilgiye göre sınıfların başarı seviyesinin denk olduğu çünkü ortaokula kayıt sırasında sınıfların başarı seviyelerinin eşitlendiği öğrenilmiş olup başka bir eşitlemeye gerek olmadığı görülmüştür. Okulun bünyesinde bulunan 7 beşinci sınıf arasından seçkisiz olarak 5 sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflardan üçü deney, ikisi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim de randomizasyon yoluyla yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayıları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

*Araştırma Grubunun Sınıf Mevcutları ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

		Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu
Deney Grubu	5/D Sınıfı	6	10	16
	5/E Sınıfı	8	9	17
	5/F Sınıfı	6	13	19
Deney Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		20	32	52
Kontrol Grubu	5/A Sınıfı	10	8	18
	5/B Sınıfı	10	11	21
Kontrol Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		20	19	39
Çalışma Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		40	51	91

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları, deney grubu öğrencileri ile uygulama süreci sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Nicel veri toplama araçları ise Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğidir.

**Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)**

Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için ön test ve son test olarak uygulanan bu ölçek, 5. sınıf düzeyindeki okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Testin ilk 15 sorusu çoktan seçmeli sorulardan, son 5 sorusu ise açık uçlu sorulardan oluşmakta olup toplamda 20 soruluk bir testtir ve Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından anlama kazanımları kapsamında yayınlanmış olan sorulardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli soruların güvenilirliği için yapılması gereken madde analizlerinin, sorular yayınlanmadan önce ÖDSGM tarafından yapıldığı varsayıldığından ek analizler yapılmasına gerek görülmemiştir. Soruların 5. sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Hazırlanan başarı testi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne başvuru alan kişilerin yaş, eğitim düzeyi, branşı ve meslekteki yılı ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.

*Uzman Görüşüne Başvurulan Kişilerin Bilgileri*

	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branşı	Meslekteki Yılı
U <sub>1</sub>	37	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15
U <sub>2</sub>	40	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15
U <sub>3</sub>	37	Lisans	Türkçe Öğretmeni	9
U <sub>4</sub>	28	Lisans	Türkçe Öğretmeni	5
U <sub>5</sub>	27	Lisans	Türkçe Öğretmeni	4

Alan uzmanları olan Türkçe öğretmenlerine testin her bir sorusunun 5. sınıf düzeyine ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) anlama kazanımlarına uygun olup olmadığı sorulmuştur. Hazırlanan başarı testi tüm uzmanlarca gerek sınıf düzeyi gerekse anlama kazanımları açısından uygun kabul edilmiş, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin 5. Sınıf TDÖP'ndeki kazanımlara uygunluğu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6.

*Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Soruların İlgili Olduğu Kazanımlar*

Soru Numarası	İlgili Olduğu Anlama Kazanımı
1	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç benzetme)
2	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
3	T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (kişileştirme)
4	T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
5	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (duygu belirten ifadeler)
6	T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
7	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
8	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
9	T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
10	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
11	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (Hikâye, fabl, masal)
12	T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
13	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç)
14	T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
15	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Atasözü)
16	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Nesnel yargı)
17	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Öznel yargı)



18	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (Masal)
19	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (5N1K)
20	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu)

Tabloda yer verilen kazanımlardan 5.3.12 ve 5.3.16 numaralı kazanımlar öyküleyici metinler ile ilişkilendirilen kazanımlardır. OABT’de bu kazanımları içeren sorulara da yer verilmesinin nedeni anlama kazanımlarının içinde önemli bir yere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

OABT’nin her bir sorusu 5 puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testinden alabilecekleri en yüksek puan 100’dür.

### **Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)**

Çalışma grubunun okuduğunu anlama süreçlerindeki bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçme aracı, Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”dir. Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinin nedeni, farklı araştırmacılar tarafından birçok çalışmada kullanılmış olmasıdır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılması için Prof. Dr. Halit Karatay’dan izin alınmıştır. Ölçek, araştırmacının yapıldığı çalışma grubuna ön test-son test olarak uygulanmış, bu sayede çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma öncesindeki ve sonrasındaki bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri için OSBFÖ ve başarı testi, deney ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun dışında uygulama süreci ve nitel verilerin toplanma süreci aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

### **Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar (Haftalık Çalışmalar)**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üstbilişsel yöntemler kullanılarak artırılmaya çalışıldığı bu araştırmada çalışma grubuyla 12 hafta boyunca toplamda 24 ders saati süresince çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından uygulama süreci için geliştirilen çalışmaların geliştirilme aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Öncelikle 2018 TDÖP incelenmiş ve 5. sınıf seviyesinde hangi metin türlerine yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.
- Uygulamada yer verilen tüm metinler programda önerilen metin türlerine uygun olarak seçilmiştir.
- 2018 TDÖP tekrar gözden geçirilmiş ve 5. sınıf düzeyinde belirlenen anlama kazanımları listelenmiştir.
- Her metin için anlama kazanımlarını kapsayacak nitelikte sorular oluşturulmuştur.
- Bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve KWL stratejisi, uygulamada kullanılacak strateji olarak belirlenmiştir.
- KWL stratejisine uygun olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası sorular hazırlanmış ve bu sorular anlama kazanımları ile ilgili hazırlanmış olan sorularla birleştirilerek ölçme araçlarının geliştirilme aşaması tamamlanmıştır.
- Geliştirilen ölçme aracı 5 alan uzmanının (Türkçe öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma öncesi sorularını;
  - metnin zorluk düzeyi
  - metnin 5. sınıf TDÖP’na uygunluğu
  - metinde kullanılan görsellerin metne uygunluğu
  - görsel okuma sorularının sınıf düzeyine uygunluğu
  - görsel okuma sorularının açık ve anlaşılır nitelikte olup olmadığı
  - okuma öncesi sorularının metnin içeriğine uygunluğu

- okuma öncesi sorularının ilgili kazanıma uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma sonrası için hazırlanan açık uçlu soruları,
  - öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmeye uygunluğu
  - 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu
  - metnin içeriğine uygunluğu
  - tam ve doğru cevap almanın mümkün olup olmadığı
  - ilgili kazanıma uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma sonrası için hazırlanan çoktan seçmeli soruları,
  - öğrencinin seviyesine uygunluğu
  - 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeylerine uygunluğu
  - metnin içeriğine uygunluğu
  - metnin tamamını kapsayıcı nitelikte olup olmadığı
  - sorulardaki çeldiricilerin zorluk düzeyi bakımından değerlendirmişlerdir.
- Hazırlanan uygulamalar uzman görüşlerinin alınması amacıyla bir sınıf eğitimi uzmanına, bir Türkçe eğitimi uzmanına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Bu uzmanlar, alan uzmanı öğretmenlerin inceleme ölçütlerine ek olarak uygulamaların üstbilişsel yönetime ve KWL stratejisine uygunluğunu, araştırmanın alt amaçlarına hizmet edebilecek nitelikte olup olmadığını da değerlendirmişlerdir.
- Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda uygulamalar tekrar düzenlenerek son hali verilmiştir.

Geliştirilen haftalık çalışmalar 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Haftalık uygulama aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Uygulamanın başında okuma öncesi çalışmalar yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere metinler ve okuma öncesi çalışmalar verilmiştir. Öğrencilere metni okumaları, yalnızca görseller ve başlıktan hareketle metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları, ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve okuma öncesi sorularını bu yolla cevaplamaları söylenmiştir. KWL stratejisinin ilk basamağı olan “Ne Biliyorum?” kısmı bu aşamada belirlenmiştir. Öğrencilere metnin konusu hakkındaki ön bilgileri sorulmuş, öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya çizilen tablonun ilk bölümüne (*Ne Biliyorum?*) yazılmıştır. Öğrenciler işlenecek konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirerek öğrenecekleri yeni bilgilerle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurmaya hazırlanmışlardır.
- Metnin okunma aşamasına geçmeden önce görselden ve metnin başlığından hareketle öğrencilerin o gün işlenecek konu sonrasında neler öğrenmiş olmayı hedefledikleri sorulmuştur. Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirleyerek sınıf ortamında paylaşmışlardır. Bu paylaşımlar tahtaya çizilen tablonun ikinci bölümüne (*Ne Öğrenmek İstiyorum?*) yazılmıştır. Metnin okunma aşamasında metin türüne uygun olarak sessiz okuma, sesli okuma, söz korosu gibi okuma yöntemleri kullanılmıştır. Bu aşamada öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için not alma, önemli gördükleri kısımların altını çizme ya da soru oluşturma gibi yöntemlerden yararlanarak metni okumuşlardır.
- Okuma sonrasında öğrenciler kendilerine “Ne öğrendim?” diye sorarak metne bağlı soruları cevaplamışlardır. Metin sonrası değerlendirme tamamlandıktan sonra öğrencilere o günkü derste neler öğrendikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar tahtaya çizilen tablonun üçüncü bölümüne (*Ne Öğrendim?*) yazılarak ders işleme süreci öncesinde belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.
- Soruların cevaplanmasından sonra haftalık değerlendirme kısmına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler o haftaki uygulamayı olumlu-olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmişlerdir. Bu süreçte ortaya çıkan sınıf içi tartışmalarla birbirlerinin anlama düzeylerinin gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Bu tartışmalar işlenen konunun ayrıntılarıyla irdelenmesinde etkili olmuştur.

## Okuduğunu Anlama İle İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Gelişmesinde KWL Stratejisinin Rolü

Öğrencilerin okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan uygulamaların öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır.

Bahsi geçen uygulamalar yalnızca deney grubu ile yapılmış olup kontrol grubu bu süreçte 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler aracılığıyla derslerini işlemiştir.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları**

Araştırmacı, 12 haftalık uygulama sürecinin sonunda deney grubu öğrencileri ile bire bir görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde amaç, uygulama sürecinin değerlendirilmesidir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yer alan 4 temel soru ve 2 soruya bağlı sondaj sorular bulunmaktadır. Bu sorularda katılımcılara;

- uygulama sürecinde beğendikleri uygulamalar ve bu uygulamayı beğenme nedenleri
- beğenmedikleri uygulamalar ve beğenmeme nedenleri
- beğenmedikleri uygulamayı kendileri hazırlamış olsa nasıl bir uygulama yapacakları
- o gün okula gelmedikleri için katılmadıkları herhangi bir uygulama olup olmadığı
- uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerileri açısından kendilerinde gördükleri olumlu bir değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, analiz yöntemlerinin daha anlaşılır olabilmesi için nicel ve nitel verilerin analizleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

#### **Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Başarı testinin, bilişsel farkındalık ölçeğinin ve haftalık uygulamalardaki etkinlik sonu ölçme araçlarının betimsel istatistikleri ve iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasında KR-20 güvenilirlik analizi ve Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık analizi; başarı testinin ve bilişsel farkındalık ölçeğinin analizleri için bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

#### **Nitel Verilerin Analizi**

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form deney grubunda bulunan 53 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Sonuçların analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için öğrencilerin verdikleri cevaplardan araştırma kapsamına uygun kodlar oluşturulmuş ve bu kodların frekans değerleri belirlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada kullanılan bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının, başarı testinin ve kullanılan etkinlik sonu ölçme araçlarının betimsel istatistikleri ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7.

*OSBFÖ Alt Boyutları, Başarı Testi ve Kullanılan Etkinlik Sonu Ölçme Araçlarının Betimsel İstatistikleri ile İç Tutarlılık Katsayıları*

Ölçme Araçları	Alt alanlar / Puanlar	Puanlar		
		Ortalama	SS	A KR20
OSBFÖ	Okuma Öncesi Planlama	31,30	7,11	.88
	Okuma Sırası Düzenleme	48,37	9,81	.92
	Okuma Sonrası Değerlendirme	29,73	7,74	.89
	Ölçek Toplam Puanı	109,40	22,28	.90

Başarı Testi Toplam	,84
Okumak Gibisi Yok	,72
Bisiklet Zamanı	,68
Tembel Tavşan	,71
PISA'nın Eğik Kulesi	,74
Çocuk Bayramı	,77
Ne Var Ne Yok	,78
Tebessüm	,78
Kız Kalesi Efsanesi	,72
Sen de Yapabilirsin	,65
Güvenli İnternet	,73
Anne	,79
Fıkralar	,76

Tablo 7'ye göre ölçme aracının Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları toplamda .90, alt boyutlar ise .88–.92 aralığında hesaplanmıştır. Başarı testi için yapılan KR-20 güvenirlik analizi ,84 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan haftalık etkinliklerin ölçme ve değerlendirme kısımları için yapılan güvenirlik analizi Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları ise .65-.79 arasında hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre çalışmada kullanılan ölçek ve başarı testlerinden elde edilen sonuçların güvenirlik gerekliliklerinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin OSBFÖ puanlarının ortalaması 109,40; standart sapması ise 22,28 olarak elde edilmiştir. *Okuma öncesi planlama* alt boyutunda öğrencilerin ortalamaları 31,30 ve standart sapmaları 7,11 olarak hesaplanmıştır. *Okuma sırası düzenleme* alt boyutunda öğrencilerin ortalamaları 48,37 ve standart sapmaları 9,81'dir. *Okuma sonrası değerlendirme* alt boyutunda ise öğrencilerin ortalamaları 29,73 ve standart sapmaları 7,74 olarak bulunmuştur.

Araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. OSBFÖ ile OABT'nin tüm analizler için en az eşit aralıklı düzeyde olduğu, t-testleri için bağımsız değişkenler olan ön test-son test gibi değişkenlerin kategorik oldukları, korelasyon için ilgili değişkenlerin sürekli olması gerektiği varsayımları sağlanmıştır. Bununla birlikte t-testi için varyansların homojen olması varsayımı testlerin içerisinde verilmiş ve sağlanmıştır. Tüm analizler için gerekli olan sürekli değişkenin normalliği varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Mayers'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri normal bir dağılım için -2, +2 değerleri arasında olmalıdır. Tablo 8'de de görüldüğü gibi tüm değişkenler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 8.

*Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları*

Değişken	Değer	
OSBFÖ Toplam Puan	Ortalama	109,40
	Standart Sapma	22,28
	Çarpıklık	-.092
	Basıklık	-.885
Başarı Testi Toplam Puan	Ortalama	64,64
	Standart Sapma	22,3
	Çarpıklık	-0,538
	Basıklık	-0,626

**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 = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 11.01.2022

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-267639

#### **Bulgular**

Bu bölümde nitel ve nicel verilere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında incelenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

#### **Nicel Verilere İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini üst bilişsel yöntem yoluyla geliştirilmesi kapsamında elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiş ve araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma öncesi okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeylerinin ortaya konulması için gerekli analizler yapılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde ölçek alt boyutlarından olan *okuma öncesi planlama* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının 30,21 standart sapmasının 6,70 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerde ise ortalama 32,85 standart sapma 7,45 olarak ortaya çıkmıştır. *Okuma sırası düzenleme* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları 45,79 standart sapması 9,67 olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerde ise ortalama 52,05 standart sapma 8,87’dir. *Okuma sonrası değerlendirme* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları 28,77 standart sapması 6,93 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin ortalamaları 31,10 standart sapması 8,66’dır. Ölçek toplam puanında ise erkek öğrencilerin ortalamaları 104,77 standart sapması 20,96 olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin ortalamaları 116,00 standart sapması ise 22,70 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9.

*Katılımcı Öğrencilerin Uygulama Öncesi Bilişsel Farkındalık Hazır Bulunuşluk Düzeyleri*

Cinsiyet		Değer	
Okuma Öncesi Planlama	Erkek	Ortalama	30,21
		Standart sapma	6,70
		Minimum	17,00
		Maksimum	41,00
		Ranj	24,00
	Kız	Ortalama	32,85
		Standart Sapma	7,45
		Minimum	19,00
		Maksimum	45,00
		Ranj	26,00
Okuma Sırası Düzenleme	Erkek	Ortalama	45,79
		Standart Sapma	9,67
		Minimum	23,00
		Maksimum	63,00
		Ranj	40,00
Kız	Ortalama	52,05	

		Standart Sapma	8,87
		Minimum	28,00
		Maksimum	66,00
		Ranj	38,00
Okuma Sonrası Değerlendirme	Erkek	Ortalama	28,77
		Standart Sapma	6,93
		Minimum	11,00
		Maksimum	43,00
		Ranj	32,00
	Kız	Ortalama	31,10
		Standart Sapma	8,66
		Minimum	13,00
		Maksimum	45,00
		Ranj	32,00
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	Ortalama	104,77
		Standart Sapma	20,96
		Minimum	65,00
		Maksimum	144,00
		Ranj	79,00
	Kız	Ortalama	116,00
		Standart Sapma	22,70
		Minimum	75,00
		Maksimum	152,00
		Ranj	77,00

Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri OABT ile ölçülmüştür. Tablo 10'da öğrencilerin başarı ön testinden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamaları 65,17 ve standart sapmaları 20,44; kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamaları 53,95 ve standart sapmaları 23,53 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10.

*Katılımcı Öğrencilerin Başarı Ön Test Sonuç Ortalamaları*

Grup	N	Ortalama	SS
Deney	54	65,17	20,44
Kontrol	39	53,95	23,53

Tablo 10'da sunulan veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı ön testinin toplamında kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

## Okuduğunu Anlama İle İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Gelişmesinde KWL Stratejisinin Rolü

Tablo 11.

*Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması*

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Ön Test	39	33,30	7,17	,358	38	,722
	Son Test	39	32,74	7,48			
Okuma Sırası Düzenleme	Ön Test	39	50,00	9,50	,849	38	,401
	Son Test	39	48,02	9,54			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Ön Test	39	31,71	8,04	,661	38	,513
	Son Test	39	30,46	7,69			
OSBFÖ Toplam Puan	Ön Test	39	115,02	22,02	,733	38	,468
	Son Test	39	111,23	22,27			
Başarı Testi Toplam Puan	Ön Test	39	53,94	23,52	-,860	38	,395
	Son Test	39	58,43	22,88			

\*p< .05, \*\*p< .01.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin hem ölçek toplam puanında ( $t = ,733$ ,  $p > .05$ ) hem de alt boyutlarında ( $t_{\text{Planlama}} = ,358$ ,  $p > .05$ ,  $t_{\text{Düzenleme}} = ,849$ ,  $p > .05$ ,  $t_{\text{Değerlendirme}} = ,661$ ,  $p > .05$ ) anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında, ( $t_{\text{Toplam Puan}} = -,860$ ,  $p < .05$ ) istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11). Başarı testi toplam puanında görülen anlamlı farklılık beklenen bir durumdur. Çünkü deney grubu öğrencileri gibi kontrol grubundaki öğrenciler de uygulama süresi boyunca Türkçe derslerinde belirlenen kazanımlarla ilgili dersler işlemişlerdir. Bu derslerde üstbilişsel yöntem kullanılmamış olsa da başarılarının artması beklenmektedir.

Tablo 12.

*Deney Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması*

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Ön Test	52	29,26	6,56	-2,595	51	,012*
	Son Test	52	32,63	6,70			
Okuma Sırası Düzenleme	Ön Test	52	46,30	9,73	-1,460	51	,150
	Son Test	52	49,13	9,40			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Ön Test	52	27,71	7,11	-1,783	51	,081
	Son Test	52	30,32	7,39			
OSBFÖ Toplam Puan	Ön Test	52	103,28	20,94	-2,072	51	,043*
	Son Test	52	112,09	21,25			
Başarı Testi Toplam Puan	Ön Test	52	65,05	20,73	-2,845	51	,006*
	Son Test	52	76,75	17,06			

\*p< .05, \*\*p< .01.

Deney grubu öğrencilerinin ön test - son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin ölçek toplam puanında ( $t = -2,072$ ,  $p > .05$ ) ve okuma öncesi planlama alt boyutunda ( $t_{\text{Planlama}} = -2,595$ ,  $p > .05$ ) istatistikî anlamlı farklılık görülürken, ölçeğin diğer alt boyutlarında ( $t_{\text{Düzenleme}} = -1,460$ ,  $p > .05$ ,  $t_{\text{Değerlendirme}} = -1,783$ ,  $p > .05$ ) anlamlı farklılık göstermediği sonucu

elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında ( $t_{\text{Toplam Puan}} = -2,845, p < .05$ ) istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 12).

Tablo 13.

*Deney ve Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Toplam Puanlarının Son Test Karşılaştırılması*

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Deney	54	32,81	6,66	,048	91	,962
	Kontrol	39	32,74	7,48			
Okuma Sırası Düzenleme	Deney	54	49,11	9,26	,550	91	,583
	Kontrol	39	48,02	9,54			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Deney	54	30,27	7,25	-,117	91	,907
	Kontrol	39	30,46	7,69			
OSBFÖ Toplam Puan	Deney	54	112,20	20,85	,216	91	,830
	Kontrol	39	111,23	22,27			
Başarı Testi Toplam Puan	Deney	52	76,75	17,06	4,376	89	,000*
	Kontrol	39	58,43	22,88			

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımsız örneklem t testi sonrasında deney grubu öğrencilerinin hem ölçek toplam puanında ( $t = ,048, p > .05$ ) hem de alt boyutlarında ( $t_{\text{Planlama}} = -,487, p > .05$ ,  $t_{\text{Düzenleme}} = -,487, p > .05$ ,  $t_{\text{Değerlendirme}} = -,487, p > .05$ ) anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında ( $t_{\text{Toplam Puan}} = 4,376, p < .05$ ) istatistikî olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 13). Deney ve kontrol grubunun başarı testi toplam puanları arasındaki kısmi eta kare değeri  $\eta^2 = 0.42$  olarak hesaplanmıştır. Kısmi eta kare değerinde .01 düşük, .06 ortalama, .14 ve üstü ise büyük etki gücü olarak değerlendirilir. Buna göre deneysel süreç sonunda ulaşılan başarı seviyesinin ortalama etki gücüne yakın olduğu söylenebilir.

### Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Görüşme formunun ilk sorusu “Uygulamalardan en çok hangisini/ hangilerini beğendiniz? Neden?” sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin uygulama sürecini değerlendirirken olumlu bulduğu kısımları saptayabilmektir. Formda yer alan ikinci soru ise “Beğenmediğiniz uygulama oldu mu? Neden beğenmediniz? Bu uygulama/ uygulamalar nasıl yapılsaydı daha iyi olurdu?” sorusudur. İkinci sorunun cevabı “evet” ise sondaj sorusu haline geldiği görülmektedir. Sorularla ilgili frekans değerleri aşağıda verilmiştir. Nedenleri ile ilgili cevaplar ise öğrenci yanıtlarından yapılan alıntılarla verilmiştir. Alıntılar yapılırken öğrencilerin cevapları özgün haliyle aktarılmak istendiği için herhangi bir düzeltme ya da kısaltmaya gidilmemiştir.

Tablo 14.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalık Uygulamalar ile İlgili Görüşleri*

Uygulamanın Adı	Olumlu görüş bildiren öğrenci sayısı (f)	Olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısı (f)	Toplam öğrenci sayısı (f)
1. Okumak Gibisi Yok	-	3	3
2. Bisiklet Zamanı	8	2	10
3. Tembel Tavşan	4	1	5
4. Pisa'nın Eğik Kulesi	12	1	13
5. 23 Nisan	6	3	9
6. Ne Var Ne Yok	2	-	2



## Okuduğunu Anlama İle İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Gelişmesinde KWL Stratejisinin Rolü

7. Tebessüm	3	1	4
8. Kız Kalesi Efsanesi	8	-	8
9. Sen De Yapabilirsin	3	1	4
10. İnternet Güvenliği	6	3	9
11. Anneler Günü	13	-	13
12. Fıkralar	14	5	19
Toplam	79	20	

Tablo 14 incelendiğinde uygulamalarla ilgili 79 olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak en çok beğenilen uygulamanın Fıkralar uygulaması olduğu söylenebilir. Hiçbir öğrencinin olumlu görüş bildirmediği tek çalışma, ilk uygulama olan Okumak Gibisi Yok adlı metnin uygulandığı çalışmadır.

Tablonun ikinci frekans değerlerini yansıtan kısım, deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili olumsuz görüşlerini içermektedir. Uygulamalarla ilgili toplamda 20 olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu kısımda olumsuz görüş bildirilmeyen iki uygulama Ne Var Ne Yok ve Anneler Günü adlı uygulamalardır. Frekans değerlerinin verildiği ilk sütunda Fıkralar uygulaması en çok olumlu görüşe yer verilen uygulama idi. Fakat tablonun olumsuz görüşlerle ilgili kısmında da en çok görüşe yer verilen uygulamanın Fıkralar adlı uygulama olduğu görülmektedir. Toplamda 19 öğrencinin Fıkralar uygulaması ile ilgili olumlu/olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Aşağıda öğrenci alıntılarında da görülebileceği üzere, bu durumun güldürü unsurundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü güldürü unsuru taşıyan metinlerde okuyucunun değerlendirmesi diğer metin türlerine göre daha öznel olabilmektedir. Güldürü unsurunun düzeyi kimi okuyucuya yeterli gelirken kimisi de daha yüksek beklenti düzeyinde olduğundan beğenmediğini ifade edebilmektedir.

Tabloda yer verilen olumlu görüş sayısı (79) olumsuz görüş sayısından (20) oldukça fazladır. Bu durum, araştırmacı tarafından hazırlanan ve haftalık uygulamaları içeren çalışmaların deney grubu öğrencileri tarafından beğenildiğini göstermektedir.

Uygulamayı beğenen öğrencilerin hangi uygulamayı neden beğendiklerine ilişkin cevapları şöyledir:

“Pisa’nın Eğik Kulesi ve Kız Kalesi Efsanesi bana daha ilginç ve eğlenceli geldi.” (K2)

“Fıkralar ve Anne. Çünkü fıkralar çok komikti, eğlenceli. Anne ise anne sevgisini anlatan bir metindi o yüzden ikisini de beğendim.” (K4)

“Tebessüm metnini daha çok beğendim çünkü bana bir gülümsemenin nelere yol açtığını ve neleri değiştirdiğini anlattı. Bana eğlenceli geldi.” (K5)

“Pisa’nın Eğik Kulesi. Çünkü orada Pisa Kulesi’nin tarihi ile ilgili bilgi veriyor ve ben bu tarih konularını sevdiğim için.” (K8)

“En çok Pisa’nın Eğik Kulesi’ni beğendim. Bana göre genel kültürü arttırmak açısından çok önemli bir yeri var.” (K17)

“İnternet Güvenliği çünkü teknoloji ile ne kadar vakit geçirip geçirmememizi anlattı.” (K20)

“Fıkralar komikti. Sen De Yapabilirsin bana özgüven ve cesaret verdi.” (K24)

“23 Nisan çocuklara özel bir bayram olduğu için ve güzel yazıldığı için beğendim.” (K25)

“Anneler Günü. Çünkü hem şiir güzeldi hem de bana annelerin iyiliğini daha çok anlamamı sağladı.” (K27)

“Kız Kalesi Efsanesi çünkü efsaneleri seviyorum.” (K33)

“Bisiklet Zamanı’nı çok sevdim çünkü bisikletin malzemeleri vardı. Ben o yüzden çok çok beğendim.” (K36)

“Anneler Günü çünkü annelerin önemini anlatıyor. Pisa’nın Eğik Kulesi çünkü ilginç bilgiler veriyordu. Sen De Yapabilirsin çünkü özgüvenimi artıran bir metindi.” (K37)

“Ne Var Ne Yok. Öğretici olduğu için.” (K39)

“İnternet Güvenliği, Pisa’nın Eğik Kulesi. Çünkü bilgilendirici metin ve okuması keyifli.” (K43)

“Ne Var Ne Yok çünkü dinazorlar ilgimi çekiyor.” (K46)

“Tembel Tavşan çünkü bize tembelliğin ne kadar kötü bir şey olduğunu söylüyor.” (K49)

“Bisiklet Zamanı nedeni ise bisikletle ilgili bilgi edinmek çok istiyordum ve merakım sona erdi.” (K50)

Deney grubu öğrencileri tarafından bildirilen olumlu görüşler incelendiğinde, seçtikleri uygulamayı beğenme sebeplerinin metnin türü, konusu, ana fikri, genel içeriği ile ilgili olabildiği gibi öğrencinin ilgi alanları ya da okumayı sevdiği tür ile ilgili de olabildiği anlaşılmaktadır.

Uygulamayı beğenmeyen öğrencinin hangi uygulamayı neden beğenmediğine ilişkin cevapları ise aşağıdaki gibidir:

“Okumak Gibisi Yok. Yani bu çağda mektup gönderen neredeyse yok. Okumak güzel ama mektuplaşmayı internette yapabiliyorum. Bir yararı dokunmadı değil. Ben onu bu çağa göre e-mail ile ilgili yapardım.” (K1)

“23 Nisan uygulamasını beğenmedim çünkü çok kısaydı. Bu uygulama daha uzun olsaydı güzel olurdu.” (K6, K7)

“Bisiklet Zamanı. Bana sıkıcı bir uygulama gibi geldi. Mesela ben kaykayı bilmiyorum onunla ilgili bir uygulama olsaydı ilginç olabilirdi.” (K2)

“Tembel Tavşan ve Bisiklet Zamanını beğenmedim nedeni çok sıkıcıydı ve heyecansızdı bu yüzden beğenmedim. Maceralı ve heyecan verici olsaydı daha çok beğenirdim.” (K3)

“23 Nisan metnini beğenmedim çünkü herkesin bildiği bir metin. Bir metin şeklinde olsaydı daha çok beğenirdim.” (K5)

“İnternet Güvenliği çünkü ben o bilgilerin hepsini biliyorum. Ben olsaydım oyunlar ile ilgili bilgi verirdim.” (K8)

“Fıkralar çünkü fıkraları bildiğimiz için bunu seçtim. Bunun yerine fıkra türüyle ilgili olsaydı.” (K13)

“Fıkralar hoşuma gitmiyor. Onun yerine masal olsaydı daha iyi olurdu.” (K14)

“Fıkralar fazla komik gelmedi. Daha komik olsun isterdim.” (K15, K16, K17)

“Okumak Gibisi Yok. Çünkü herkes nasıl mektup yazacağını biliyor ve sıkıcı buldum. Keşke mektup yazdıktan sonra nasıl bize geldiği yazsaydı daha iyi olabilirdi.” (K18)

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili olumsuz görüşleri incelendiğinde öğrencilerin seçtikleri uygulamayı beğenmeme nedenlerinin çoğunlukla kişisel beğeniler ve tercihlerle ilgili olduğu görülmektedir. Uygulamanın aşamaları ile ilgili olumsuz bir tespit bulunulmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu “O gün okula gelmediğiniz için katılmadığınız uygulama/uygulamalar var mı?” sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkındaki farkındalığını değerlendirebilmektir. Uygulama aşamalarında her hafta hangi öğrencilerin uygulamaya katılıp katılmadığı, araştırmacı tarafından bilinmektedir. Uygulama esnasında devamsızlık bilgisi ile ilgili gerekli notlar alınmıştır. Bu soruda 51 öğrencinin cevapları değerlendirilmiştir. Geriye kalan 2 öğrenci uygulama sürecinde ön teste ya da son teste girmemiştir. Bu sebeple de uygulama haftalarında değerlendirme dışında tutulmuşlardır. Üçüncü soruya verilen cevapların doğruluğu, diğer bir deyişle kaç öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında farkındalığa sahip olduğu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sürecindeki Devamsızlıkları ile İlgili Farkındalık Düzeyleri*

Değerlendirilen öğrenci sayısı	Yeterli farkındalığa sahip öğrenci sayısı (f)	Yeterli farkındalığa sahip olmayan öğrenci sayısı (f)
51	37	14

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, uygulama sürecindeki devamsızlık durumları ile ilgili doğru bilgi verdiği görülmektedir. 51 öğrenciden 37’si (%72,5) doğru cevap vermişken 14’ü (%27,5) soruyu doğru yanıtlayamamıştır. Bu sonuçlara bakılarak deney grubu öğrencilerinin %72,5’inin öğrenme süreçleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Yanlış cevap veren 14 öğrencinin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebileceği gibi, uygulamanın üzerinden uzun zaman geçtiği için katılıp katılmadıklarını unutmuş olabilecekleri ya da katılmadıkları uygulamanın adını hatırlayamamış olabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Görüşme formunun son sorusu, “Uygulamaların okuduğunuzu anlama becerinize olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusudur. Bu soruya verilen cevapların analizini yapabilmek için bazı kodlar belirlenmiştir. Verilen cevaplar, belirlenen kodlar ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloda belirlenen kodlar ve öğrenci cevaplarının frekansları gösterilmiştir:

Tablo 16.

*Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri*

Belirlenen kod	Kodun frekans değeri (f)
Ana fikir, ana duygu ya da konuyu daha kolay bulabiliyorum	6
Okuduğunu anlama becerim gelişti, daha çabuk/kolay/iyi anlayabiliyorum	21
Okumamı hızlandırdı, daha hızlı okuyabiliyorum	12
Soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmıyorum	11
Tek okuyuşta anlayabiliyorum /Okuduklarım aklımda daha iyi kalıyor	4
Metni özetlemek artık daha kolay	3
Yazım yanlışlarım azaldı	2
Soru hazırlama alışkanlığı kazandım	1
Daha hızlı/güzel yazıyorum	2
Anlatma becerim gelişti	2
Okumaktan zevk alıyorum/daha fazla okuma isteği duyuyorum	2

Tablo 16 incelendiğinde 53 öğrenciden 21’inin (%39,6) okuduğunu anlama becerisinde olumlu etkiler gözlemlendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu değer tablodaki en yüksek değerdir. 53 öğrencinin 12’si ise (%22,6) uygulama süreci sonrasında daha hızlı okuyabildiklerini ifade etmişlerdir ve bu cevap, ikinci en yüksek frekans değerine sahiptir. 11 öğrenci (%20,7) soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevapta kastedilen sorular, metne bağlı sorular ya da test sorularıdır. Her iki cevap tek kodda birleştirilmiştir. Bunların dışında 6 öğrenci metnin konusunu/ana fikrini/ ana duygusunu daha kolay bulabildiğini, 4 öğrenci metni tek okuyuşta anlayabildiğini/ okuduklarının aklında daha çok kaldığını belirtmiştir. 3 öğrenci özetlemenin daha kolay geldiğini, 1 öğrenci metni daha iyi anlayabilmek için soru hazırlama alışkanlığı kazandığını belirtmiştir. 2 öğrenci anlatma becerisinin geliştiğini, 2 öğrenci ise okumaktan artık daha fazla zevk aldığını/ okuma isteğinin arttığını söylemiştir.

Ayrıca öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama becerilerinde değil, diğer bazı beceri alanlarında da olumlu etkiler gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Örneğin 4 öğrenci yazma becerisindeki olumlu etkilerden bahsetmişlerdir. Yazım yanlışlarının azalması (2 kişi) ve daha hızlı/güzel yazabilme (2 kişi), yazma becerisi alanındaki kazanımlardandır. Bu durum, araştırmacı tarafından hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlaması dışında başka alanlarda da olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada KWL stratejisinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri OABT’nin ön test- son test sonuçları, OSBFÖ’nin ön test- son test sonuçları ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı ön test sonuçlarının kontrol grubundan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ortaokulda öğrencilerin sınıflara homojen biçimde dağıtıldığı bilindiğine göre, bu farklılığın nedeni olarak deney grubundaki öğrencilerin başarı testini daha dikkatli cevapladıkları düşünülebilir.

Kontrol grubunun OSBFÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı farkın oluşmadığı fakat başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiklerini ancak okuduğunu

anlama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirmediklerini göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin sürece bağlı gelişimi beklenen bir durumdur. Bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişmemesi ise bilinçli strateji eğitimi verilmemiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü çalışma grubunu oluşturan öğrenciler 5. sınıf öğrencileridir ve bilinçli strateji eğitimi yapılmadan kendileri için en uygun stratejiyi belirlemede zorlanmaları mümkündür.

Deney grubunun OSBFÖ toplam puanında ve planlama alt boyutunda anlamlı fark gözlenirken düzenleme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu sonuçlara göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını genel anlamda yükselttiği, planlama boyutunda diğer alt boyutlardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı gelişim gösterdiğine göre, 5. sınıf seviyesinde henüz düzenleme ve değerlendirme boyutlarında yeterli gelişim sağlanmamış olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Karatay (2010), 6-8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında; öğrencilerin okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Planlama boyutunun diğer alt boyutlardan yüksek olması, bu araştırma ile benzer niteliktedir.

Deney grubunun başarı testi ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç bize, hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun OSBFÖ son test karşılaştırmasında gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenemezken başarı testi son test karşılaştırmasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Uzuner (2014), Tokgöz (2018) ve Sayar (2020) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak KWL stratejisinin uygulandığı sınıflarda geleneksel yöntemle ders işlenen sınıflara oranla okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulguları da nicel verileri destekler niteliktedir. Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin yapılan uygulamayı beğendikleri görülmektedir. Uygulamalar 12 haftalık bir süreye yayıldığı halde beğendikleri/beğenmedikleri uygulamaları beğenme/beğenmeme nedenleri ile birlikte anlatabilmeleri, anlama düzeylerinin geliştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olup olmadıklarının değerlendirildiği kısımda öğrencilerin yüksek orandaki kısmının yeterli farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, yapılan uygulamanın bilişsel farkındalık kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin önemli artışlar fark ettikleri görülmüştür. Okuduğunu anlama becerileri dışında yazma becerilerinde gelişme olduğunu belirten öğrencilerin de olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacı tarafından KWL stratejisine uygun olarak hazırlanan ölçme aracının anlama becerisi dışındaki alanlarda da olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Her birey yaşı ilerledikçe bilişsel farkındalığını geliştirir. Bu gelişimin doğal yollarla kazanılması uzun sürdüğü için erken yaşta bilişsel farkındalığın gelişebilmesi eğitim sayesinde olur. Öğretmenler daha küçük yaşta öğrencilerine bilişsel farkındalık gelişimi için rehberlik ederse öğrenciler eğitim hayatlarında daha başarılı olurlar. Bu sebeple her öğretmen kendi alanıyla ilgili bilişsel farkındalık çalışmaları yaparak öğrencilerin hem kendi bilişsel düzeylerinin farkına varmalarını hem de yeni öğrenmeler için planlama yapmayı öğrenmelerini sağlamalıdır. Böylece edinecekleri her yeni bilgide daha az zaman harcayarak daha kalıcı bir öğrenme sağlamaları mümkün olacaktır.

### **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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 11.01.2022

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-267639

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden oluşturulmuştur.

### **Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmanın uzman görüşlerinin alınması sürecinde kıymetli vakitlerinden ayırarak görüşlerini bizimle paylaşan Prof. Dr. Erol Duran'a, Dr. Öğr. Üyesi Türker Toker'e, Öğr. Gör. Mustafa Özgün Harmankaya'ya; Türkçe öğretmenleri Fatih Öztaş, Ömer Faruk Örengül, Aydan Aydın, Rahime Diker ve Tuğbe Kılınç'a teşekkür ederiz.

### **Kaynaklar**

- Akyol, H. (2007). *Okuma*. H. Akyol ve A. Kırkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.15-48). Ankara: Pegem A.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, Orlando.
- Carter, C. E. (2011). *Mindsapes: critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.

- İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and spss in psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 107-119.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Özbay, M. ve Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction* (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (k-w-l) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Ertem.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A.
- Sprenger, M. B. (2013). *Wiring the brain for reading: Brain-based strategies for teaching literacy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Susar-Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tierney, J.P., Grossman, J.B., Resch, N.L. (1995). *Making a difference. An impact study of big brothers/big sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### Extended Abstract

#### Introduction

The need to understand and be understood, which is seen as a vital need by all people, forms the basis of communication. The same is true in the educational process. The development of comprehension skills is of great importance for the successful execution of the educational process. In order to be successful in the learning process, it is necessary to know what to learn and how to learn, in other words "learning to learn", as well as comprehension skills. This is closely related to the cognitive awareness level of the student. Determining the effects of metacognitive reading strategies

on the development of comprehension skills and cognitive awareness of students will contribute to both the development of reading skills and cognitive awareness.

Comprehension is a skill that a person will need for life. The share of reading comprehension in comprehension is undeniable. Since all studies on reading comprehension will increase the individual's comprehension skills, each stage of the studies should be planned very well.

In order to develop comprehension skills, first of all, it should be ensured that students fully and correctly understand what they read. Some reading strategies, methods and techniques that can be used to ensure full comprehension during reading have been determined. The sole purpose of determining and applying these strategies, methods and techniques is to raise individuals with advanced reading comprehension skills, also called advanced readers (Özbay & Bahar, 2012). In order for the student to determine the appropriate reading method for the text, which reading strategy should be used, and to evaluate his/her own comprehension level, the level of cognitive awareness about reading comprehension should be high. Developing the level of cognitive awareness is possible with the use of metacognitive reading strategies.

The purpose of this research is to prepare measurement tools in which reading materials are used for the comprehension skills of 5th grade students and to investigate the effect of these measurement tools prepared according to the KWL strategy on the development of students' cognitive awareness about what they read. In order to reach more detailed findings for this purpose, the following questions were used:

- What are the cognitive awareness and readiness levels of the students in the experimental and control group regarding reading comprehension before the study?
- What is the effect of metacognitive reading strategies on improving cognitive awareness levels of students in the experimental group?
- What is the effect of metacognitive reading strategies on improving the comprehension levels of the students in the experimental group?
- Do the prepared measurement tools contribute to the development of students' comprehension skills?
- Do the prepared measurement tools have an effect on improving students' cognitive awareness levels about understanding?

### **Method**

#### ***Model of the Research***

In this study, it was aimed to measure the effect of the KWL strategy, one of the metacognitive reading strategies, on the cognitive awareness levels of 5th grade students about reading comprehension.

In the implementation process of the research, mixed method was preferred as the research design. The reason why this design is preferred is that it is a design that allows the collection and evaluation of both quantitative and qualitative data, and thus the multidimensional approach of the problem in the problem situation of the research.

#### ***Quantitative Dimension of the Research***

In this study, the pretest-posttest control group design, which is one of the quantitative research methods, was used.

In order to obtain quantitative data, RCAT and RSCAS were applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test.

#### ***Qualitative Dimension of Research***

The qualitative data collected in this study are the data related to the process. The students in the experimental group expressed their opinions about the implementation process through semi-structured interview forms.

Interviews with the students in the experimental group contribute to the purpose of determining the strengths and weaknesses of cognitive awareness development practices based on reading comprehension created using metacognitive strategies.

### **Result and Discussion**

As a result of the research, it was determined that the achievement pre-test results of the experimental group were higher than the control group. Since it is known that the distribution of students in classes is homogeneous in the secondary school where the research was conducted, it can be thought that the students in the experimental group answered the achievement test more carefully as the reason for this difference.

It was concluded that there was no significant difference between the RSCAS pretest-posttest scores of the control group, but there was a significant difference between the achievement test pretest-posttest scores. This result shows that the students in the control group improved their reading comprehension skills in the Turkish lessons they taught in accordance with the curriculum, but they did not develop their cognitive awareness for reading comprehension. It is expected that reading comprehension skills will develop depending on the process. Lack of cognitive awareness may be due to lack of conscious strategy training. Because the students who make up the study group are 5th grade students and it is possible for them to have difficulties in determining the most suitable strategy for them without conscious strategy training.

While there was a significant difference in the RSCAS total score and the planning sub-dimension of the experimental group, there was no significant difference in the other sub-dimensions of the scale, regulation and evaluation. According to these results, it can be said that the measurement tool, which includes the reading materials prepared according to the KWL strategy, increases the cognitive awareness of the students in general and is more effective in the planning dimension than the other dimensions. It is one of the sub-dimensions of cognitive awareness.

A significant difference was found between the achievement test pretest-posttest scores of the experimental group. This result shows that the prepared measurement tool is effective in the development of students' reading comprehension skills.

While there was no significant difference in favor of the experimental group in the RSCAS post-test comparison of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the experimental group in the achievement test-post-test comparison. According to this result, it can be said that the measurement tool prepared in accordance with the KWL strategy is more effective than the traditional method in improving students' reading comprehension skills.

The qualitative findings of the study also support the quantitative data. When the qualitative data are examined, it is seen that the students liked the application. Although the applications were spread over 12 weeks, it is important to show that their understanding level has improved so that they can explain the applications they like/dislike, along with the reasons for their likes/dislikes. In the section where students are evaluated whether they have sufficient awareness of their own learning processes, it has been observed that a high percentage of students have sufficient awareness. This shows that the application is effective in gaining cognitive awareness.

When the opinions of the experimental group students on the effect of the application on their reading comprehension skills were examined, it was seen that the students recorded significant increases. Considering that there were students who stated that there was improvement in their writing skills in addition to their reading comprehension skills, it can be said that the measurement tool prepared by the researcher in accordance with the KWL strategy has positive effects in areas other than comprehension skills.