

Türkiye’de Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük İlkokul Düzeyindeki Çalışmaların Sistematiik İncelenmesi *

A Systematic Review of the Studies on Improving Reading Comprehension in the Primary School Level in Turkey

Mustafa YILDIZ¹, Ülkü ÇOBAN SURAL², İsa BOZ³

¹Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. mustafa@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. ulkusural@gazi.edu.tr

³Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
kizilelma4646@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 03.04.2019

Yayına Kabul Tarihi: 08.07.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve alandaki genel eğilimi belirlemektir. Çalışma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Literatür taraması sonucunda dâhil etme ölçütlerine uyan 51 çalışma incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada sistematik inceleme yaklaşımı türlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, örneklem grubunun 4. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı, deneysel araştırma modeli ile yürütüldükleri, uygulanan strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitlilik gösterdiği ve çoğunlukla okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine olumlu etki ettiği görülmüştür. Bunlara ek olarak, katılımcı sayıları ve araştırma sürelerinin kullanılan metodolojiye uygun olduğu, veri analizinde çoğunlukla çıkarımsal analiz yöntemlerine başvurulduğu ve veri toplama araçlarının araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen açık uçlu veya çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, İlkokul, Betimsel içerik analizi, Araştırma eğilimleri

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine the studies done on improving the reading comprehension in Turkey between 2000-2018 according to certain criteria, and to determine the

* **Alıntılama:** Yıldız, M., Çoban Soral, M., ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkokul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.

general tendency in the field. This research was carried out according to descriptive survey model. As a result of the literature review, 51 studies that met the inclusion criteria were examined. The studies included in the research were analyzed using an information form developed by the researchers. In this study, descriptive content analysis method, which is one of the systematic review approaches, was used. As a result, it was observed that the studies done on improving the reading comprehension were mostly consisted of master theses, the sampling of them mostly focused on the 4th grade, and most of them were conducted with the experimental model. Also, the applied strategies, methods and techniques used in them varied, and they had a positive effect on the improvement of reading comprehension skills. In addition, it can be seen that sampling and the duration of the studies were appropriate to their methodologies; inferential statistics were mostly used for data analysis; and open-ended or multiple-choice questions were mostly used in data collection tools developed by the researchers themselves.

Keywords: Reading comprehension, Primary school, Descriptive content analysis, Research trends

GİRİŞ

Okuma, bir konunun ya da temanın anlaşılması için gerçekleştirilen, bireylerin yaşamda başarılı olmalarına katkı sunan, okuyucunun metindeki fikirlerin bağlantılarını aradığı ve bu doğrultuda gerçekleştirilen bilginin toplanma, işleme ve analiz edilme aşamalarında birçok zihinsel işlemin kullanıldığı dinamik bir süreçtir (Li ve Wilhelm, 2008). Bireyin kişisel ve eğitimsel gelişiminin önemli bir parçası olan (McKee, 2012) ve zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan okuma sürecinde yazılar kavramlara dönüştürülmekte ve anlamlandırılarak beyinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007, s. 117). May ve Rizzardi (2002) okuduğunu anlamayı, yazarın amaçlı olarak söylemek istediği düşünce veya mesajları anlama süreci olarak tanımlamaktadır. Yıldız’a (2010) göre birey okuma aracılığıyla hem zihinsel ve duygusal süreçlerini geliştirerek kimliğini oluşturmakta hem de toplumsal yaşamla bütünleşmektedir. Okumanın insan yaşamında bu denli güçlü bir etkiye sahip olması, anlama yeteneğini geliştirmedeki rolünden kaynaklanmaktadır.

Okuma ile ilgili literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde, iyi bir okuyucu olabilmek için bireyin ön bilgilerini ve zihinsel becerilerini kullanıp verilen metni anlaması ve metinden yeni anlamlara ulaşması gerektiği ifade edilmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi için de çeşitli stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Okuduğunu

anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerden bazıları; *TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme)*, *kavram haritaları*, *hikâye haritası*, *zihin haritası*, *karşılıklı öğretim*, *KWL (Bildiklerim - Bilmek istediklerim - Öğrendiklerim)*, *not alma*, *özetleme*, *ikili denetim tekniği*, *yaratıcı drama*, *doğrudan öğretim modeli*, *soru-cevap tekniği* ve *ana fikir bulma stratejisi* olarak sıralanabilmektedir (Doğan, 2017). Alan yazında bu stratejiler çoğunlukla *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrasında işe koşulan stratejiler* olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Susar Kırmızı'ya (2008) göre okuma öncesinde kullanılan stratejiler *metni gözden geçirme/inceleme*, *anahtar kelimeleri belirleme*, *okuma amacını belirleme*, *ön bilgileri kullanma*, *sorular oluşturma*, *tahminde bulunma/hipotez oluşturma*; okuma sırasında kullanılan stratejiler, *sözcükleri tanımlama*, *ilişki kurma*, *zihinde canlandırma*, *sorulara yanıt arama*, *amaca odaklanma*, *tahminleri/hipotezleri kontrol etme*, *altını çizme*, *not alma*, *karmaşık noktaları belirleme* ve *akıcı okuma stratejileri*; son olarak okuma sonrasında kullanılan stratejiler ise, *özetleme*, *soruları cevaplandırma*, *sentez yapma*, *metni görsel öğelerle açıklama* ve *değerlendirme stratejileri* biçiminde sıralanabilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, yukarıda ifade edilen okuduğunu anlama stratejilerinin yanı sıra daha pek çok strateji ile karşılaşmak mümkündür. Bu noktada önemli olan, öğrenciye uygun ve en etkili stratejilerin belirlenerek uygulanmasıdır (Doğan, 2017). Doğru stratejinin seçilebilmesinde, okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Okuduğunu anlama, geçmişten günümüze alanla ilgili araştırmacıların temel odak noktaları arasında yer almıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili çeşitli amaç, kapsam ve metodoloji ile yürütülmüş pek çok çalışmaya erişmek mümkündür. Birçok araştırmacı, gerek okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesine (örn. Bayat ve Çelenk, 2015; Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2015; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran, 2018), gerekse okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik (örn. Bozpolat, 2012; Çakıroğlu, 2007; Çelikçi, 2000; Sönmez, 2017; Şahinli, 2008; Tekin, 2018; Tosunoğlu, 2010), nicel ya da nitel paradigmaya dayalı olarak yürütülmüş

çeşitli araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu durum konu ile ilgili birbirinden bağımsız geniş bir literatürün oluşmasına yol açmıştır. Davies’e (2000) göre, alan yazında oluşan bilgi yığınının yorumlanabilmesi, gelecekte planlanacak araştırma, uygulama ve politikalar ile ilgili öneriler sunulabilmesi ve yeni çalışmalara yol açılabilmesi için kapsayıcı nitelikte araştırma sentezlerinin yapılması oldukça önemlidir. Ayrıca sistematik inceleme çalışmaları literatürdeki tutarsız sonuçları ve anlaşmazlıkları açıklama potansiyeline de sahiptir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bu kapsamda okuduğunu anlama ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların gelişim süreci, odak noktaları, örneklem gruplarının özellikleri, yöntemsel boyutları ve elde edilen sonuçlar açısından incelenmesinin konu ile ilgili meydana gelen bilgi yığınının betimlenmesi, karşılaştırılması ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama üzerine gerçekleştirilen yurt içi çalışmaların odak noktasını ve eğilimlerini belirleme amacı güden hali hazırda yapılmış sistematik inceleme araştırmalarına erişebilmek amacıyla literatür taraması yapılmış ve bu kapsamda sınırlı sayıda araştırmaya (örn. Değirmenci Gündoğmuş, 2018; Doğan, 2017; Sidekli ve Çetin, 2017; Şen Baz ve Baz, 2018) rastlanmıştır. Ancak bu araştırmaların odaklandıkları konu, mevcut çalışmanın konusu ile aynı olsa da bu araştırmaların amaç ve kapsam bakımından bu çalışmadan farklılaştıkları görülmektedir. Örneğin Doğan (2017), okuduğunu anlamaya ilişkin 2000-2016 yılları arasında yapılan nicel çalışmaları sınıf düzeyi, katılımcı sayısı, yayın türü ve yılı bakımından incelemiş ve bu değişkenler açısından etki büyüklükleri hesaplayarak bir meta analiz çalışması yapmıştır. Değirmenci Gündoğmuş (2018) ise çalışmasında 2013-2017 yılları arasında okuduğunu anlama üzerine yapılan lisansüstü tezleri yazarının cinsiyeti, yapıldığı üniversite, kullanılan yöntem, sınıf düzeyi, yayın yılı ve türü bakımından incelemiştir. Şen Baz ve Şen (2018), konu ile ilgili olarak 2000-2017 yılları arasında yapılan çalışmaları, okuduğunu anlama becerisini artıran veya etkileyen unsurlar, okuduğunu anlama becerisinin etkilediği özellikler, araştırmaların kuramsal arka planı, sınırlı yönleri ve güçlü yönleri olmak üzere beş temada incelemiştir. Son olarak Sidekli ve Çetin (2017) ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin

okuduğunu anlama düzeylerine etkisini deneysel yöntemlerle ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerini birleştirmeyi amaçladığı çalışmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerini örneklem olarak alan çalışmaları tez türü, yıl, örneklemedeki öğrencilerin öğrenim düzeyleri, öğretim süreleri bakımından farklılık gösterip göstermeme durumuna meta-analiz yöntemiyle bakmıştır. Tüm bu sistematik inceleme çalışmalarının sınıf düzeyi, amaç, kapsam, yöntem, yayın türü ve incelemeye alınan diğer ölçütler açısından bu çalışmadan farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca ulusal alan yazında sistematik incelemesi yapılan araştırmaların, ölçütler açısından ayrı ayrı değerlendirilerek raporlaştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her bir çalışmanın değişkenler açısından ayrı ayrı incelenmesinin gerek araştırmacılara gerekse öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirme amacı güden öğretmenlere sınıf içinde yapabileceği uygulamalar açısından fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük olarak ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve bu çalışmaların eğilimlerini tespit etmektir. Bu kapsamda, “Okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların *yayın türü, uygulanan strateji/yöntem/teknik, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi, deseni, süresi, katılımcı sayısı, etkisi(sonucu), veri analiz yöntemi, kullanılan veri toplama aracının türü/yapısı, veri toplama aracını geliştiren kişi ve geçerlik-güvenirlilik sağlama yöntemleri* nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçimi ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük olarak ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek ve bu çalışmaların eğilimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, tarama modelinde betimsel

yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Çalışmada sistematik inceleme yaklaşımı benimsenmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, YÖK Akademik ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması sırasında başlangıçta 1766 çalışmaya ulaşılsa da dâhil etme kriterlerine göre yapılan elemeler sonucunda 38’i tez, 13’ü makale olmak üzere toplam 51 çalışma üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde literatür taraması yapılmış ve dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak bir çalışma havuzu oluşturulmuştur.

Literatür Taraması

Araştırmada incelenecek çalışmaların belirlenebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda tez ve makale tarama olmak üzere iki ayrı süreç takip edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin belirlenmesinde YÖK Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi; makalelerin belirlenmesinde ise ULAKBİM, YÖK Akademik ve Google Akademik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama sürecini amaca uygun bir biçimde gerçekleştirebilmek için bazı anahtar kelimelerin kullanılması gerekmektedir. Bu amaçla “okuduğunu anlama” ve “anlama” anahtar kelimeleri kullanılmış ve ulaşılan çalışmalardan kriterlere uygun olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Dâhil edilen çalışmalar için son tarih 31 Aralık 2018 olarak belirlenmiştir.

Dâhil Etme Kriterleri

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların seçim sürecinde bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterler aşağıda belirtildiği gibidir.

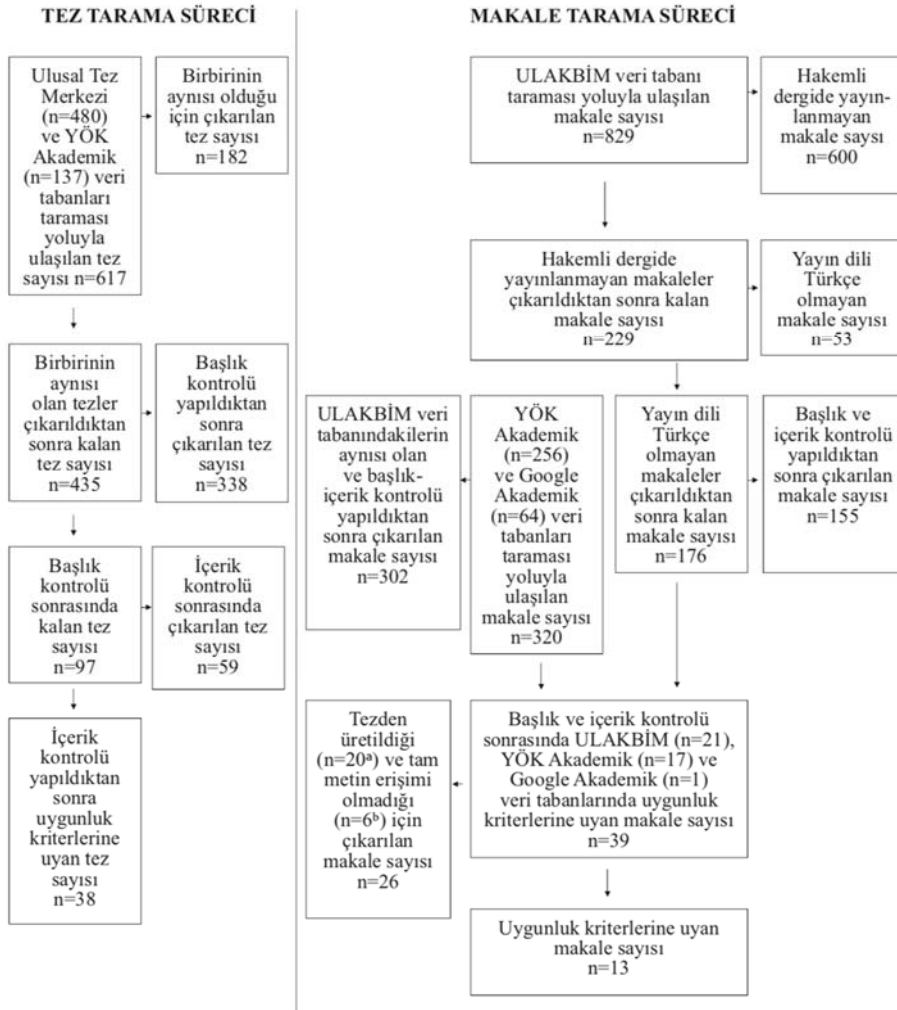
- 2000-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olma,

- Okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışma olma,
- İlkokul düzeyinde yapılmış olma (Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi nedeniyle 5. Sınıf ilkokul kapsamından çıkmıştır. Bu nedenle çalışmada 2000-2012 yılları arasında 5. Sınıflar kapsama dâhil edilirken; 2013 itibariyle kapsam dışı bırakılmıştır.).
- Bağımlı değişken olarak okuduğunu anlama becerisini alma,
- Türkiye’de yapılmış yayın dili Türkçe olan bir çalışma olma.

Ayrıca makaleler için;

- Hakemli dergide yayımlanmış olma,
- Çalışmaya dâhil edilen tezlerden üretilmemiş olma kriterleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Aşağıda dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen veri toplama sürecini özetleyen bir akış diyagramı yer almaktadır.



Şekil 1. Sistematik inceleme için çalışma seçimi sürecine yönelik akış diyagramı.

Verilerin Çözümlemesi

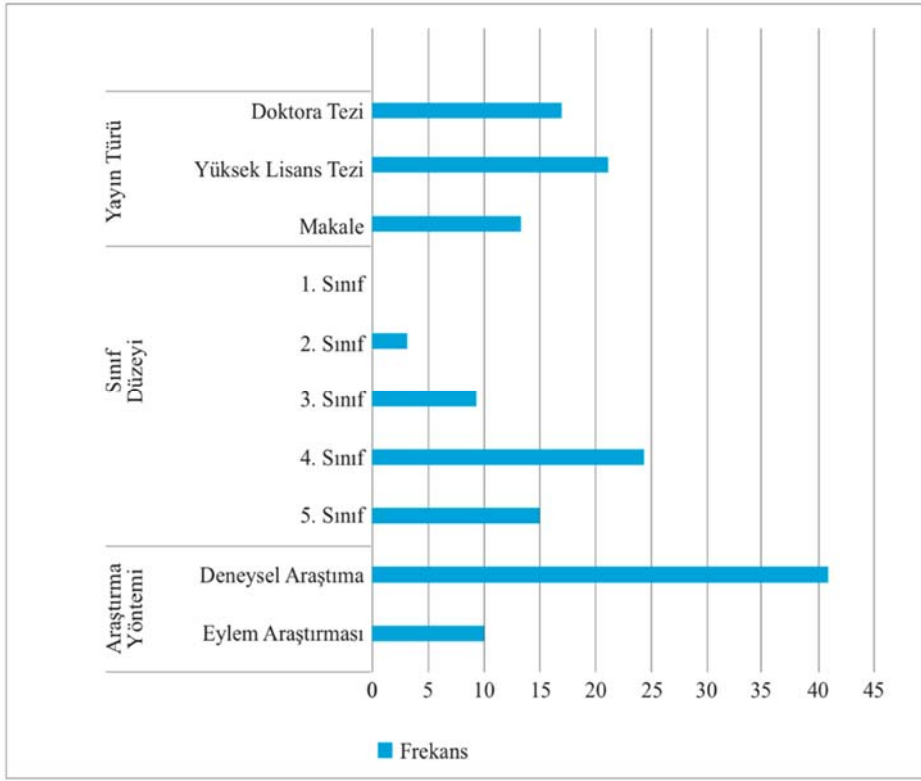
Bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük olarak yapılmış çalışmaların genel eğilimini belirlemek amacıyla betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların ele alınarak eğitimlerinin ve araştırma sonuçlarının betimsel bir boyutta değerlendirmesini kapsayan

sistematiik çalışmalardır (alık ve Sözbilir, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014). Bu sayede konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar alandaki genel eğilimin yönü hakkında bilgi sağlanmış olmaktadır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014).

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan araştırma bilgi formu kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bilgi formunda çalışmaların künyesi, yayın türü, uygulanan strateji/yöntem/teknik, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi, desen, süre, katılımcı sayısı, etki(sonuç), veri analiz yöntemi, kullanılan veri toplama aracının türü/yapısı, veri toplama aracını geliştiren kişi ve geçerlik-güvenirlik sağlama yöntemleri yer almaktadır. Araştırma bilgi formuna işlenen veriler formdaki kategoriler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ilkokul düzeyinde okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük gerçekleştirilen çalışmalara ait bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolarda yer alan başlıklara göre yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların betimsel zellikleri Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. İncelenen çalışmaların betimsel özellikleri.

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çalışmaların 21’i yüksek lisans, 17’si doktora tezi, 13’ü ise hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel makalelerden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik birinci sınıf düzeyinde herhangi bir çalışma bulunmazken, ikinci sınıf düzeyinde 3, üçüncü sınıf düzeyinde 9, dördüncü sınıf düzeyinde 24 ve beşinci sınıf düzeyinde 15 çalışma yapılmıştır. Araştırma yöntemi açısından değerlendirildiğinde ise çalışmaların 41’inde deneysel, 10’unda ise eylem araştırması yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar pek çok farklı boyut açısından incelendiği için birbirinin devamı niteliğinde iki farklı tablo halinde sunulmuştur. Tablo 1, Şekil 1’de sunulan yayın türü, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi gibi betimsel özelliklerin yanı sıra

okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için uygulanan strateji/yöntem/teknik, araştırma deseni, süresi, katılımcı sayısı ve araştırmanın etkisini de içermektedir.

Tablo 1. İlkokul Düzeyinde Yapılan Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Çelikle, 2000	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi <i>Kontrol Grubu:</i> Klasik Yöntem	3	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	2 Hafta	100 (50 Deney, 50 Kontrol)	Olumlu
Akça, 2002	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Hikâye Haritası <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	4	Deneyssel	Son Test Kontrol Gruplu Deneyssel Desen	7 Hafta	44 (22 Deney, 22 Kontrol)	Olumlu
Şen, 2003	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Biliş Ötesi Stratejiler <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	190 (95 Deney, 95 Kontrol)	Olumlu (Sonuç Tahminine Yönelik), Etkisiz (Ana Fikir Bulmaya Yönelik)
Belet, 2005	Doktora Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Öğrenme stratejileri (Not Alma, Özetleme ve Kavram Haritaları) <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	5 Hafta	43 (22 Deney, 21 Kontrol)	Olumlu
Yaman, 2005	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yöntemi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	196 (97 Deney, 99 Kontrol)	Olumlu
Aslan, 2006	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Zihin Haritaları Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	4	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	80 (40 deney, 40 Kontrol)	Olumlu
Çaycı ve Demir, 2006	Makale	ELVES yöntemi	3	Eylem araştırması	-	11 Hafta	2	Olumlu
Kaya, 2006	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Özetleme ve Hikâye Haritalama Stratejileri, İSOÇG, BİÖ ve Kes-Yapıştır Stratejileri <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model (Düz Anlatım ve Soru Cevap)	4	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	40 (20 Deney, 20 Kontrol)	Olumlu
Yılmaz, 2006	Doktora tezi	Tekrarlı okuma	3	Deneyssel	Tek Denekli - Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	12 Hafta	4	Olumlu
Çakıroğlu, 2007	Doktora Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Üstbilişsel Strateji Kullanımı <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	33 (17 Deney, 16 Kontrol)	Olumlu
Kuşdemir Kayıran, 2007	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	115 (39 Deney, 37 Kontrol-1, 39 Kontrol-2)	Olumlu
Piltin, 2007	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneyssel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	7 Hafta	67 (33 Deney, 34 Kontrol)	Olumlu

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Ünal, 2007	Doktora tezi	Metinler Arası Okuma	5	Deneysel	Tek Gruplu Ön Test Son Test Model	4 Hafta	35	Olumlu
Mazi, 2008	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Hikâyeler Yoluyla Düşünme <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	74 (37 Deney, 37 Kontrol)	Etkisiz
Susar Kırmızı, 2008	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Yaratıcı Drama <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	7 Hafta	75 (37 Deney, 38 Kontrol)	Olumlu
Şahinli, 2008	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Hikâye okuma <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	69 (36 Deney, 33 Kontrol)	Olumlu
Tok, 2008	Makale	<i>Deney Grubu:</i> İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	7 Hafta	64 (32 Deney, 32 Kontrol)	Olumlu
Ayçin, 2009	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> İSOTEG (İncele- Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	50 (26 Deney, 24 Kontrol)	Olumlu
Coşkun, 2010	Doktora tezi	Yapılandırıcı Okuma ve Yazma Çalışmaları	4	Eylem araştırması	-	10 Hafta	10	Olumlu
Sidekli, 2010	Makale	Yapılandırıcı okuma, anlama modelleri	4	Eylem araştırması	-	3 Ay (48 Saat)	4	Olumlu
Tosunoğlu, 2010	Makale	1. <i>Deney Grubu:</i> Bitişik Eğik Yazı Kullanımı 2. <i>Deney Grubu:</i> Bitişik Dik Yazı Kullanımı <i>Kontrol Grubu:</i> Dik Temel Yazı Kullanımı	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	4 Hafta	30 (10 Deney-1, 10 Deney-2, 10 Kontrol)	Olumsuz
Baştuğ ve Keskin, 2011	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Bilgi Verici Metin Yapıları Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Herhangi Bir Öğretim Yapılmamış.	5	Deneysel	Statik Grup Karşılaştırma Deseni	3 Hafta	59 (30 Deney, 29 Kontrol)	Olumlu
Çayır Alihanoğlu, 2011	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Çoklu Zeka Uygulamaları <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	34 (17 Deney, 17 Kontrol)	Olumlu
İleri, 2011	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Ekrandan Okuma <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	60 (30 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu (Bilgilendirici metinlerde), Etkisiz (Öyküleyici metinlerde)
Bozpolat, 2012	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	66 (36 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu
Ede, 2012	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Zihin Haritalama Tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	50 (25 Deney, 25 Kontrol)	Olumlu

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012	Makale	TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme) Akıcı okuma stratejileri	2	Eylem araştırması	-	22 Gün	3	Olumlu
Kanmaz, 2012	Doktora Tezi	<i>Deney Grubu:</i> İSOAT (İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrarlanma) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	9 Hafta	55 (27 Deney, 28 Kontrol)	Olumlu
Oruç, 2012	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Öz düzenlemeli öğrenme <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	5	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	37 (19 Deney, 18 Kontrol)	Olumlu
Bulut, 2013	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Etkin Dinleme Eğitimi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Dinleme Çalışmaları	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	125 (62 Deney, 63 Kontrol)	Olumlu
Akyol, 2014	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi (Anlam Üniteleri ile Okuma ve Prozodik Modelleme) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	58 (28 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu
Çayır, 2014	Doktora Tezi	Akıcılığı Geliştirme Programı	2	Eylem Araştırması	-	19 Hafta	36	Olumlu
Gürbüz, 2014	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> SQ4R tekniği <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	57 (27 Deney, 30 Kontrol)	Olumlu
Kuşdemir, 2014	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Doğrudan Öğretim Modeli <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	11 Hafta	49 (25 Deney, 24 Kontrol)	Olumlu
Sulak, 2014	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	62 (30 Deney, 32 Kontrol)	Olumlu
Top, 2014	Yüksek Lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejileri <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	5 Hafta	65 (37 Deney, 28 Kontrol)	Olumlu
Uzuner, 2014	Yüksek Lisans Tezi	TİÖD (Tahmin, İnceleme, Özetleme ve Örgütlenme, Değerlendirme), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejileri	2	Eylem araştırması	-	48 Gün	3	Olumlu
Aktaş, 2015	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Okuma Öncesi Strateji Öğretimi (Ön Bilgileri Kullanma, Tahminde Bulunma ve Çıkarım Yapma, Gözden Geçirme ve Okuma İçin Amaç Belirleme) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	44 (22 Deney, 22 Kontrol)	Olumlu
Kocaarslan, 2015	Doktra tezi	<i>Deney Grubu:</i> Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	54 (28 Deney, 26 Kontrol)	Olumlu

Çalışma	Yayın Türü	Uygulanan Strateji/Yöntem/Teknik	Sınıf Düzeyi	Araştırma Yöntemi	Desen	Süresi	N	Etki
Kodan, 2015	Doktora Tezi	Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemleri	4	Deneysel	Tek Denekli - Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	7 Hafta	6	Olumlu
Papatğa, 2016	Doktora tezi	SCRATCH Programı	4	Eylem araştırması	-	15 Hafta	8	Olumlu
Özdemir, 2017	Doktora tezi	<i>Deney Grubu:</i> Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisi (3D) <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Oturum	68 (32 Deney, 36 Kontrol)	Etkisiz
Sönmez, 2017	Yüksek Lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Sesli Düşünme Stratejisi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	10 Hafta	26 (14 Deney, 12 Kontrol)	Olumlu
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Makale	Eşli Okuma ve Tekrarlı Okuma Yöntemi	3	Eylem araştırması	-	6 Hafta	1	Olumlu
Çankal, 2018	Yüksek Lisans Tezi	<i>Deney Grubu:</i> Akıcı okuma stratejileri <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	6 Hafta	59 (30 Deney, 29 Kontrol)	Olumlu
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Kavram Odaklı Okuma Öğretimi <i>Kontrol Grubu:</i> Mevcut Programa Dayalı Eğitim	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	12 Hafta	52 (26 Deney, 26 Kontrol)	Olumlu
Çöklü Özkan, 2018	Makale	<i>Deney Grubu:</i> Yaratıcı Drama <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	4	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	8 Hafta	58 (29 Deney, 29 Kontrol)	Olumlu
İlter, 2018	Makale	Ana fikir belirleme becerisinin öğretimi (Doğrudan öğretim modeli)	4	Deneysel	Tek Denekli - Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	Belirtilmemiş	3	Olumlu
Sözen ve Akyol, 2018	Makale	Rehberli okuma yöntemi	3	Eylem araştırması	-	131 Saat	5	Olumlu
Tekin, 2018	Yüksek lisans tezi	<i>Deney Grubu:</i> Bağlantı Kurma Stratejisi <i>Kontrol Grubu:</i> Geleneksel Model	3	Deneysel	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen	Belirtilmemiş	26 (13 Deney, 13 Kontrol)	Olumlu
Ulu, 2018	Doktora Tezi	Ağ araştırmasına dayalı öğretim	4	Eylem Araştırması	-	55 Saat	24	Olumlu

Çalışmalarda uygulanan strateji/yöntem/teknikler ile ilgili bulgular

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar incelendiğinde, kullanılan uygulamaları kendi içerisinde *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler* ile *genel strateji, yöntem ve teknikler* olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. İncelenen 51 çalışmanın 32'sinde (% 63) okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler, 19'unda (% 37) ise genel strateji, yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Bu doğrultuda yapılan incelemede çalışmalardaki genel eğilimin okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler kullanmaya dönük olduğu söylenebilir. Bu iki kategori kendi içerisinde daha detaylı bir şekilde incelendiğinde, *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve tekniklerden* en çok kullanılanın akıcı okuma stratejileri ($f=7$) olduğu görülmektedir. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı çalışmaların (Akyol, 2014; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Kodan, 2015; Sözen ve Akyol, 2018; Yılmaz, 2006) dışında kalan çalışmalardaki uygulamaların birbirinden farklılaştığı, belli bir strateji, yöntem veya teknik üzerine odaklanmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmalarda kullanılan okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler; hikâyeler (Mazı, 2008; Şahinli, 2008), hikâye haritaları (Akça, 2002; Kaya, 2006), ana fikir bulma stratejileri (İlter, 2018; Pilten, 2007), yapılandırıcı okuma çalışmaları (Coşkun, 2010; Sidekli, 2010), TİÖD stratejisi (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Uzuner, 2014), okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler (Aktaş, 2015; Özdemir, 2017), ELVES yöntemi (Çaycı ve Demir, 2006), metinler arası okuma (Ünal, 2007), İSOTEG stratejisi (Ayçin, 2009), bitişik eğik ve bitişik dik yazı kullanımı (Tosunoğlu, 2010), bilgi verici metin yapıları öğretimi (Baştuğ ve Keskin, 2011), ekrandan okuma (İleri, 2011), birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (Bozpolat, 2012), İSOAT tekniği (Kanmaz, 2012), etkin dinleme eğitimi (Bulut, 2013), SQ4R tekniği (Gürbüz, 2014), süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimi (Sulak, 2014), kavram odaklı okuma öğretimi (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018) ve bağlantı kurma stratejisi (Tekin, 2018) olarak sıralanabilir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan *genel strateji, yöntem ve tekniklerin* de belli bir alanda yoğunlaşmadığı ve çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu kategoride en sık drama tekniği (Çöklü Özkan, 2018; Susar Kırmızı, 2008; Yaman, 2005) kullanılmaktayken; üst biliş stratejileri (Çakıroğlu, 2007; Şen, 2003), zihin haritaları tekniği (Aslan, 2006; Ede, 2012), çoklu zeka kuramı destekli öğretim (Çayır Alihanoglu, 2011; Kuşdemir Kayıran, 2007), işbirliğine dayalı öğretim teknikleri (Tok, 2008; Top, 2014), gösteri (demonstrasyon) yöntemi (Çelikçi, 2000), öğrenme stratejileri (Belet, 2005), öz düzenlemeli öğrenme (Oruç, 2012), doğrudan öğretim modeli (Kuşdemir, 2014), SCRATCH programı ile öğretim (Papatğa, 2016), zihinsel imaj oluşturma öğretimi (Kocaarslan, 2015), sesli düşünme stratejisi (Sönmez, 2017) ve ağ araştırmasına dayalı öğretim (Ulu, 2018) kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır.

Çalışmaların desenine ilişkin bulgular

Araştırmaların desenleri, modellerine göre farklılaşmaktadır. Deneysel modelde yürütülen çalışmalardan 6'sı hariç olmak üzere diğerlerinde “ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu modelden farklı bir desenle yürütülen 6 çalışmadan 3'ü “tek denekli-denekler arası çoklu yoklama deseni”ne göre (İlter, 2018; Kodan, 2015; Yılmaz, 2006); 1'i “son test kontrol gruplu desen”e göre (Akça, 2002); 1'i “tek gruplu ön test-son test deseni”ne göre (Ünal, 2007); 1'i ise “statik grup karşılaştırma deseni”ne göre (Baştuğ ve Keskin, 2011) yürütülmüştür.

Çalışmaların süresine ilişkin bulgular

İncelenen araştırmaların 2'sinde (İlter, 2018; Tekin, 2018) süreye ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Kalan 49 araştırmanın 43'ünde uygulama süresi *hafta* cinsinden ifade edilmiştir. Anlaşılabilirlik açısından uygulama süreleri beşer haftalık kategoriler oluşturularak incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan 28'i 6-10 hafta arasında bir zaman dilimini kapsarken, 8'i 11-15 hafta, 6'sı 1-5 hafta, 1'i ise 16-20 hafta arasında bir sürede gerçekleştirilmiştir. 6 çalışmanın süresi ise hafta olarak değil, saat, gün, ay ya da oturum biçiminde sunulmuştur.

Çalışmalardaki katılımcı sayısına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan 41’i deneysel modelde yürütülmüştür. Bu çalışmalardan 38’inde her bir grupta yer alan katılımcı sayısı 15’in üzerindedir. Yalnızca 3 deneysel çalışmada (Sönmez, 2017; Tekin, 2018; Tosunoğlu, 2010) katılımcı sayısı 15’in altındadır.

Çalışmalardaki uygulamaların etkisine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 46’sında, uygulanan yöntemin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışındaki 5 çalışmanın 2’sinde (İleri, 2011; Şen, 2003) ise etki durumu alt boyutlara göre farklılaşmaktadır. İleri’nin (2011) çalışmasında ekrandan okuma stratejisi, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etki gösterirken, öyküleyici metinlerde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki göstermemiştir. Şen’in (2003) çalışmasında ise biliş ötesi stratejiler, sonuç tahminine yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki gösterirken, ana fikir bulmaya yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki göstermemiştir. Bunlara ek olarak Mazi’nin (2008) kullandığı hikâyeler yoluyla düşünme yöntemi ve Özdemir’in (2017) kullandığı okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisi okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır. İncelenen çalışmalar arasında okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumsuz etki eden tek çalışma, Tosunoğlu (2010) tarafından bitişik eğik ve bitişik dik yazı kullanımının dik temel yazı ile kıyaslanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırmacı bu durumu, öğrencilerin tanıdığı yazı stilinde akıcı bir biçimde okuyabilmeleri ve okuduklarını daha çabuk anlayabilmeleri; alışık olmadıkları yazı stilinde ise anlamdan çok harflerin temsil ettiği kodları çözmeye odaklanmaları ve anlamı ihmal etmeleri ile açıklamaktadır.

İncelenen araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemi, veri toplama aracının türü/yapısı, veri toplama aracını geliştiren kişi ve geçerlik-güvenirlik sağlama yöntemlerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Düzeyinde Yapılan Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri ve Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Türü/Yapısı	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı			Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
			Veri Toplama Aracını Geliştiren			
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	Standart Test	
Çelikçi, 2000	Betimsel istatistik, ANOVA, Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Belirtilmemiş
Akça, 2002	Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Şen, 2003	Betimsel istatistik Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan Seçmeli & Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.91), Basit regresyon analizi (Yordama geçerliği)
Belet, 2005	Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Eş değer yarılar (Sperman Brown).
Yaman, 2005	Betimsel istatistik, ANCOVA	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.81)
Aslan, 2006	Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri
Çaycı ve Demir, 2006	Betimsel istatistik	Açık uçlu		✓	Uyarlama (May, 1986)	Uzman görüşü
Kaya, 2006	Bağımsız Örneklem T testi, Kay-Kare Analizi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, KR 20 (.83)
Yılmaz, 2006	Betimsel istatistik	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Çakıroğlu, 2007	Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Cronbach Alpha (.70)
Kuşdemir Kayıran, 2007	ANCOVA	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.83)
Piltin, 2007	Betimsel istatistik, Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Ünal, 2007	ANOVA	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri
Mazı, 2008	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü Madde analizleri Cronbach Alpha (.91)

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı			Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
		Türü/Yapısı	Veri Toplama Aracını Geliştiren		
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	
Susar Kırmızı, 2008	Mann Whitney U testi	Likert tipi	✓		Uzman görüşü Açımlayıcı Faktör analizi Cronbach Alpha (.88)
Şahinli, 2008	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓		Madde analizleri KR 20 (.90)
Tok, 2008	Bağımsız Örneklem T testi, ANCOVA	Likert tipi	✓		Madde analizleri, Belirtke tablosu, Uzman görüşü, Cronbach alpha (.91)
Ayçin, 2009	ANCOVA	Çoktan seçmeli	✓		Uzman görüşü, KR20 (.88), Madde analizleri
Coşkun, 2010	Betimsel analiz, İçerik analizi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü, Veri çeşitlemesi, Ayrıntılı betimleme, Kronolojik günlük tutma, Dış gözlemci değerlendirmesi, Alan yazın taraması
Sidekli, 2010	Betimsel analiz	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü Genel tutarlılık düzeyi (.918)
Tosunoğlu, 2010	Betimsel istatistik	Çoktan seçmeli	✓		Belirtilmemiş
Baştuğ ve Keskin, 2011	Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü Cronbach Alpha (.83)
Çayır Alihanoglu, 2011	Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi	Çoktan seçmeli		✓ (Erginer, 1998)	Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.90)
İleri, 2011	Bağımsız Örneklem T testi İki faktörlü ANOVA	Açık uçlu	✓		Belirtilmemiş
Bozpolat, 2012	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓		Uzman görüşü, Madde analizleri, KR20 (.90)
Ede, 2012	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓		Cronbach Alpha (.84)
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012	Betimsel istatistik	Günlük –Gözlem Açık uçlu	✓		Belirtilmemiş

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı			Geçerlik-Güvenirlilik Sağlama Yöntemi
		Türü/Yapısı	Veri Toplama Aracını Geliştiren		
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	
Kanmaz, 2012	Betimsel istatistik, Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi ANCOVA Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA	Çoktan seçmeli	✓		Uzman Görüşleri , Madde analizleri, KR 20 (.86)
Oruç, 2012	Betimsel istatistik Bağımsız Örneklem T testi	Çoktan seçmeli	✓		Madde analizleri, Cronbach Alpha (.84)
Bulut, 2013	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA, Basit doğrusal regresyon analizi	Çoktan seçmeli	✓		Uzman görüşü, KR20 (.90)
Akyol, 2014	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü
Çayır, 2014	İçerik analizi	Açık uçlu	✓		Belirtilmemiş
Gürbüz, 2014	Bağımsız Örneklem T testi Kruskal Wallis Testi Mann-Whitney U testi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü
Kuşdemir, 2014	Bağımsız Örneklem T testi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü, Lawshe Tekniği
Sulak, 2014	Betimsel istatistik, Bağımsız Örneklem T testi ANOVA Korelasyon analizi	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓		Uzman görüşü Madde analizleri Cronbach Alpha (.80)
Top, 2014	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi ANCOVA	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü, Cronbach Alpha (Öntest = .70; Sontest = .76)
Uzuner, 2014	İçerik analizi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü, Uzun süreli etkileşim, Katılımcı teyidi
Aktaş, 2015	Bağımsız Örneklem T Testi Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓		Uzman görüşü, Madde analizleri, Güvenirlilik (.628)
Kocaarslan, 2015	Betimsel istatistik ANCOVA	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü, Belirtke Tablosu, Lawshe Tekniği,
Kodan, 2015	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	Açık uçlu	✓		Uzman görüşü

Çalışma	Veri Analiz Yöntemi	Okuduğunu Anlamayı Ölçmek Amacıyla Kullanılan Veri Toplama Aracı				Geçerlik-Güvenirlik Sağlama Yöntemi
		Türü/Yapısı	Veri Toplama Aracını Geliştiren			
			Araştırmacı	Önceki Araştırmacı	Standart Test	
Papatğa, 2016	Betimsel istatistik	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Uzun süreli etkileşim, Derinlik odaklı veri toplama, Veri çeşitlemesi
Özdemir, 2017	Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi Mann-Whitney U testi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü Lawshe Tekniği, Madde analizleri KR20 (.89)
Sönmez, 2017	Betimsel istatistik Mann-Whitney U Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi	Çoktan seçmeli & Açık uçlu	✓ (Son test)	✓ (Ön test- Sulak,2014)		Uzman görüşü Madde analizleri Cronbach Alpha (.70)
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Betimsel istatistik	Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş
Çankal, 2018	Betimsel istatistik Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi Mann-Whitney U testi	Açık uçlu	✓			Belirtilmemiş
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018	Betimsel istatistik Bağımlı Örneklem T testi Bağımsız Örneklem T testi MANOVA Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü
Çöklü Özkan, 2018	Betimsel istatistik, Bağımsız Örneklem T testi ANOVA	Belirtilmemiş		Belirtilmemiş		Uzman görüşü, Madde analizleri, Belirtke tablosu
İlter, 2018	Betimsel analiz	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Puanlayıcılar arası güvenilirlik Uygulama güvenilirlik katsayısı (.89),
Sözen ve Akyol, 2018	Betimsel analiz Wilcoxon İşaretili Sıralar testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, Madde analizleri, Cronbach Alpha (.85)
Tekin, 2018	İçerik Analizi, Mann-Whitney U Testi	Çoktan seçmeli	✓			Uzman görüşü, KR20 (.85)
Ulu, 2018	Betimsel istatistik, Bağımlı Örneklem t testi	Açık uçlu	✓			Uzman görüşü, Lawshe tekniği

Tablo 2’de yer alan bulgular aşağıda alt başlıklar halinde yorumlanmıştır.

Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular

Bu araştırmada, incelenen çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri kendi içinde *betimsel analiz* ve *çıkarımsal (kestirimsel) analiz* olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda birden fazla analiz yöntemi kullanılabildiğinden, 51 çalışmada toplam 95 ayrı analiz yöntemine rastlanmıştır. Bu analiz yöntemlerinden 68’i çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemleri arasında, 27’si ise betimsel analiz yöntemleri arasında yer almaktadır. Çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemleri arasında en sık kullanılan veri analiz yöntemi bağımsız örneklem t testi ($f=25$) olurken kullanım sıklığına göre sırasıyla bağımlı örneklem t testi ($f=13$), ANCOVA ($f=7$), Mann Whitney U Testi ($f=5$), Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ($f=5$), ANOVA ($f=4$), karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ($f=3$), Kruskal Wallis testi ($f=1$), kay-kare analizi ($f=1$), basit doğrusal regresyon analizi ($f=1$), korelasyon analizi ($f=1$), tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA ($f=1$), iki faktörlü ANOVA ($f=1$) ve MANOVA ($f=1$) testleri kullanılmıştır.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama aracının türü/yapısına ilişkin bulgular

İncelenen çalışmalarda okuduğunu anlamaya yönelik beceri düzeyini ölçebilmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları çoğunlukla açık uçlu sorulardan ($f=24$) oluşmaktadır. Ardından çoktan seçmeli sorulardan ($f=19$) oluşan veri toplama araçları gelmekteyken hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soruların ($f=5$) birlikte yer aldığı veri toplama araçları da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak frekansça oldukça az kullanılmasına rağmen likert tipi ölçekler de ($f=2$) kullanılmıştır. Günlük ve gözlemlerin bir arada kullanıldığı bir çalışmanın yanı sıra kullanılan veri toplama aracına yönelik bilgi verilmeyen bir çalışma da mevcuttur.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı geliştirenlere ilişkin bulgular

Araştırma kapsamındaki 51 çalışmanın 47’sinde kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında farklı veri

toplama araçlarından yararlanan bir çalışmada (Sönmez, 2017) ise ön testte araştırmacının kendisinin geliştirdiği bir veri toplama aracı kullanılırken son testte Sulak’ın (2014) geliştirdiği bir araçtan faydalanılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla farklı araştırmacılar tarafından daha önce hazırlanmış veri toplama araçlarının kullanıldığı 2 çalışma daha bulunmaktadır. Çaycı ve Demir (2006) çalışmasında May’dan (1986) uyarlanan açık uçlu bir veri toplama aracı kullanırken, Çayır Alihanoglu (2011), Erginer’in 1998 yılında geliştirdiği çoktan seçmeli veri toplama aracını kullanmıştır. Yalnızca bir çalışmada (Çöklü Özkan, 2018) ise veri toplama aracını kimin geliştirdiğine yönelik herhangi bir bilgi sunulmamıştır. Çalışmaların hiçbirinde okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik standart bir testin kullanılmadığı görülmektedir.

Çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemlerine ilişkin bulgular

Çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında genel eğilim uzman görüşü almaya dönüktür. 51 çalışmanın 40’ında uzman görüşüne başvurulmuştur. En sık kullanılan bir diğer yöntem ise madde analizidir ($f=19$). Bu doğrultuda madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve raporlanmıştır. Güvenirlik katsayılarına yönelik hesaplamalar da çalışmalarda sıklıkla kullanılan güvenilirlik belirleme yöntemleri arasındadır. Çalışmalardan 12’sinde bu amaçla KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanırken 11’inde ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak 2 çalışmada (Aktaş, 2015; Sidekli, 2010) güvenilirlik hesaplamada kullanılan bu yöntemlerden hangisinin kullanıldığına değinilmeden doğrudan güvenilirlik katsayısı verilmiştir. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacılara yön göstermek amacıyla çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirlik katsayıları detaylı olarak Tablo 2’de sunulmuştur. Bu noktada güvenilirlik katsayısı en yüksek olan veri toplama aracı, Sidekli’nin (2010) geliştirmiş olduğu açık uçlu sorulardan oluşan ve tutarlık katsayısı .918 olan veri toplama aracıdır. KR20 iç tutarlık katsayısının hesaplandığı çalışmalar arasında en yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olan çalışma .91’lik güvenilirlik oranıyla Şen’e (2013) aittir. Güvenirlik hesaplama yöntemi olarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının kullanıldığı çalışmalardan Mazı (2008) ve Tok’un (2008) çalışmalarının her

ikisi de yine .91 oranındaki bir katsayıyla en yüksek güvenilirlik düzeyine sahip çalışmalar arasında yer almaktadırlar.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik sağlama amacıyla kullanılan diğer uygulamalar kullanım sıklıklarına göre sırasıyla Lawshe tekniği ($f=4$), belirtke tablosu ($f=3$), basit regresyon analizi ($f=1$), eş değer yarılar ($f=1$) ve açımlyıcı faktör analizidir ($f=1$). Bunların yanı sıra eylem araştırması modelinde gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmında nitel araştırmaların doğasına uygun olarak farklı geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemlerine başvurulmuştur. Örneğin, Coşkun (2010) bu amaç doğrultusunda veri çeşitlemesi, ayrıntılı betimleme, kronolojik günlük tutma, dış gözlemci değerlendirmesi ve alan yazın taraması metotlarını; Uzuner (2014), uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidini, son olarak Papatğa (2016) ise yine uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama ve veri çeşitlemesi yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmaların 7'sinde (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Çelikçi, 2000; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; İleri, 2011; Tosunoğlu, 2010) geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemleri ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'de ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmalar incelenerek bu çalışma alanının genel eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Literatür incelemesi sonucunda araştırmacılar tarafından belirlenen dâhil etme kriterlerine uyan 38'i lisansüstü tez ve 13'ü makale olmak üzere toplam 51 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın kapsamına dâhil edilen bu çalışmalar, belirlenen ölçütler bağlamında incelenerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük çalışmaların çoğunlukla lisansüstü tezlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu durumun temel sebebi olarak lisansüstü tezlerden üretilen makalelerin çalışma kapsamına dâhil edilmemesi gösterilebilir. Benzer şekilde çalışmaların büyük bir kısmının tek yazarlı olması da lisansüstü tezlerin çoğunlukta olmasına ve tek yazarlı olarak yayımlanmak

zorunda oluşuna bağlanabilir. Okuduğunu anlama ile ilgili çalışmaların örneklemindeki öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde ise 4. sınıf düzeyinde daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise 5. sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyleri yıllara göre detaylı bir şekilde incelendiğinde ise 2012 yılında Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının ilkökul düzeyinde çalışma yapan araştırmacıların yönünü 4. sınıfa çevirmesine neden olduğu düşünülebilir. Ancak bu noktada dikkat çeken başka bir husus daha söz konusudur. Okuma ve beraberinde okuduğunu anlama becerisinin kazanıldığı ilk sınıf düzeyi olan 1. sınıfta, çalışma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması dahilinde, konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır, ikinci sınıfta ise yalnızca 3 çalışma gerçekleştirildiği görülmüştür. Rose, Parks, Andoes ve McMahan (2000) okuduğunu anlamının ilkökul eğitiminde kazanılması gereken en kritik becerilerden biri olduğunu ifade etmektedir. Farklı çalışmalarda da (örn. Epçaçan, 2018; Yılmaz, 2008) okuduğunu anlamının bireyin gerek akademik gerekse sosyal yaşamında tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu nedenle okuma becerisi öğretiminde başlangıçta tanıma, seslendirme, ayırt etme ve hız unsurları temele alınmakta (Doğan, 2017) olsa da okuduğunu anlama becerisinin okuma becerisi ile paralel olarak kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalara ilkökul birinci ve ikinci sınıf düzeylerinin de dâhil edilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların metodolojik dağılımı incelendiğinde genellikle nicel paradigma kapsamında deneysel araştırma modeli ile yürütüldükleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitel perspektif doğrultusunda yürütülerek eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışmalar ise oldukça azdır. Bu durumun muhtemel sebebi pozitivist araştırma geleneğinden ve Creswell’in (2012b) ifade ettiği şekliyle nicel çalışmaların araştırmacılara elde edilen bulguları sayısal değerlerle ifade edebilme ve ölçebilme olanağı sunmasından kaynaklanabilir. Ayrıca nitel araştırmalar, çalışmanın doğal ortamında, amaçlı örnekleme, yorumlayıcı tasarımda ve bütüncül olarak gerçekleştirilmekte, araştırma soruları da çoklu şekillerde ele alınmaktadır (Patton, 2002).

Bu bağlamda nicel çalışmaların genellenebilir özelliğinin olması, rastgele örneklem seçiminin mümkün olması, geçerlik ve güvenilirlik sağlamada önemli faktörlerden biri olan geniş örneklem kullanımına fırsat sunması ve nitel araştırmalara göre nispeten daha kolay olması (Günay ve Aydın, 2015) araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilmiş olma nedenini açıklamaktadır. Nitekim Saban ve diğerlerine (2010) göre de Türkiye’de eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacılar nicel araştırma yöntemini nitele nazaran daha fazla tercih etmektedirler. Bu durum nicel yöntemin tercih edilmesinin sadece okuduğunu anlama alanı ile ilgili olmadığını ve bu konuda genel bir eğilimin söz konusu olduğunu göstermektedir. Deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmalarda desen olarak daha çok *ön test-son test kontrol gruplu desen* kullanılmıştır. Bu durumun temel sebebi, eğitim alanında seçkisiz atama yapma zorluğunun araştırmacıları, hazır sınıflardan bazılarının deney bazılarının ise kontrol grubuna atanması biçiminde gerçekleşen yarı deneysel desenlere yönlendirmesi olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılan uygulamalar farklılaşmakta, belli bir uygulama üzerine yığılma göstermemektedir. Yalnızca akıcı okuma stratejileri üzerine az da olsa bir yönelme söz konusudur. Bu durum herhangi bir uygulamanın okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisine yönelik genelleme yapılamamasına neden olmaktadır. Çalışmalarda en sık kullanılan uygulama olan akıcı okuma stratejileri, kullanıldıkları tüm çalışmalarda olumlu çıktılar elde edilmesini sağlamıştır. Bu bulgu doğrultusunda akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenebilir. Öte yandan kullanılan stratejiler kendi içerisinde *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikler* ile *genel strateji, yöntem ve teknikler* olarak ayrılmıştır. Bu doğrultuda yapılan incelemede çalışmalardaki genel eğilimin *okuma-yazma alanına özgü strateji, yöntem ve teknikleri* kullanmaya dönük olduğu söylenebilir.

İncelenen çalışmaların katılımcı sayıları incelendiğinde, üç çalışma haricinde, Creswell’in (2012a) deneysel araştırmalardaki istatistiksel prosedürü gerçekleştirebilmek için gerekli olduğunu ifade ettiği 15 kişilik katılımcı grubuna ulaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmaların süreleri beşer haftalık kategoriler halinde incelenmiş ve

çoğunlukla 6-10 hafta arasında bir zaman dilimini kapsadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen 51 çalışmadan yalnızca 6’sının 1-5 hafta arasında bir sürede gerçekleştirildiği, diğer çalışmaların ise daha uzun bir zaman dilimini kapsadığı görülmüştür. Sidekli ve Çetin (2019), okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmalar üzerine bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiş ve sonuç olarak uygulama süresi uzun olan çalışmaların daha büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunlukla uygun bir zaman dilimini kapsadıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, çalışmalarda kullanılan strateji/yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde çoğunlukla olumlu etkiye sahip olduğu yönündedir. Ayrıntılı bir inceleme gerçekleştirildiğinde deneysel çalışmaların neredeyse tamamında kontrol gruplarında “geleneksel, klasik, mevcut programa dayalı” biçiminde ifade edilen uygulamalarda bulunduğu görülmektedir. Ancak 21. yüzyılda öğretim modellerinin hala geleneksel öğretim modeli ile kıyaslanıyor ve galip geliyor olması çok da önemsenecek bir durum olarak değerlendirilmemektedir. Yıllardır eğitim üzerine yapılan çalışmalar zaten geleneksel modelin bazı eksikliklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi amacıyla en ideal uygulamanın seçilebilmesi için geleneksel model dışında farklı öğretim uygulamalarının birbiri ile kıyaslanmasının daha anlamlı olabileceği düşünülmektedir. İncelenen araştırmaların sonuçları doğrultusunda okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmayan ya da olumsuz etkisi olan uygulamaların belirlenmesi de hangi uygulamanın istenen sonuca ulaştırmayacağı konusunda uygulayıcılara fikir vermek açısından önem arz etmektedir. Çalışmalar incelendiğinde *hikâyeler yoluyla düşünme yöntemi* ile *okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin* okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak *ekrandan okuma stratejisi*, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etki gösterirken öyküleyici metinlerde herhangi bir etki göstermemiştir. Ayrıca *biliş ötesi stratejiler* de sonuç tahminine yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki gösterirken ana fikir bulmaya yönelik okuduğunu

anlama becerisine bir etkide bulunamamıştır. İncelenen çalışmalar arasında okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumsuz etki eden tek uygulama ise bitişik eğik ve bitişik dik yazı kullanımınıdır. Araştırmacı bu durumu, öğrencilerin tanıdığı yazı stilinde akıcı bir biçimde okuyabilmeleri ve okuduklarını daha çabuk anlayabilmeleri; alışık olmadıkları yazı stilinde ise anlamdan çok harflerin temsil ettiği kodları çözmeye odaklanmaları ve anlamı ihmal etmeleri ile açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlara rağmen alan yazında bu uygulamaların kullanıldığı farklı çalışmalara rastlanmadığından okuduğunu anlama üzerinde bu uygulamaların etkisinin olmadığı ya da olumsuz etkilediği biçiminde bir genelleme yapma olanağı bulunmamaktadır.

Eldeki araştırmada incelenen çalışmalarda elde edilen verileri analiz etmede çoğunlukla çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemlerine başvurulduğu görülmektedir. Bu yöntemler değişkenler arasında incelenen özelliklerin daha kolay açıklanabilmesine ve yorumlanabilmesine fırsat tanımaktadır (Bektaş, Dündar ve Ceylan, 2013; Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Bu durum çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemlerinin betimsel analiz yöntemlerine oranla daha fazla tercih edilmesinin muhtemel sebebi olabilir. Bunlara ek olarak çıkarımsal (kestirimsel) analiz yöntemleri arasında en sık bağımsız örneklem t testi, bağımlı örneklem t testi ve ANCOVA gibi istatistiklerden yararlanıldığı görülmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında tartışmaya açılması gereken bir diğer önemli nokta ise veri toplama araçları ile ilgilidir. Veri toplama araçları çoğunlukla araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen açık uçlu veya çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama araçlarını araştırmacıların kendilerinin hazırlama eğiliminde olmaları konu ile ilgili kullanılabilecek standart testlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Kilmen'e (2014) göre test sonuçlarının benzer gruplarla karşılaştırılabilirliği açısından standart testlerin kullanılması önem arz etmektedir. Çünkü bu testler uzmanlar ya da bir ölçme kuruluğu tarafından test geliştirme süreçleri izlenerek hazırlanmaktadır. Her çalışmada farklı bir veri toplama aracının kullanılması test sonuçları arasında bir kıyaslama yapma olanağını engellemektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili olarak özellikle psikoloji ve çocuk gelişimi gibi alanlarda olduğu gibi standart testlerin kullanılması daha geçerli ve

güvenilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir. İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler doğası gereği nicel ve nitel paradigma ile gerçekleşen çalışmalarda farklılaşmakla birlikte deneysel çalışmalarda daha çok uzman görüşü alma, madde analizleri ve güvenilirlik katsayısı hesaplama noktasında; eylem araştırmalarında ise veri çeşitlemesi, uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla alınması gereken önlemlerden bahsedilmeyen çalışmalar da mevcuttur. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacılara yön göstermek amacıyla güvenilirlik katsayıları en yüksek olan veri toplama araçlarına yer vermekte yarar görülmektedir. Bu kapsamda en güvenilir veri toplama araçları Sidekli (2010), Şen (2013), Mazı (2008) ve Tok’un (2008) çalışmalarında kullandıkları veri toplama araçlarıdır.

Bu çalışmada, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmiş ve bu sayede alandaki eğilimin belirlenmesi ve konuya yönelik ardıl çalışmalar için bir yönüğe sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, literatürdeki boşluğu görme ve çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirme noktasında araştırmacılara rehberlik edebilir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle ilkökul birinci ve ikinci sınıflara yönelik çalışmaların yapılması, nitel paradigma ile desenlenen çalışmaların yürütülmesi, uzmanlar tarafından standart veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik sağlamak için daha büyük bir titizlik gösterilmesi, araştırmaların pek çok aşamasında çeşitlemeye gidilmesi, analiz yöntemi olarak üst düzey analiz yöntemlerinin seçilmesi alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Bektaş, M., Dündar, H. ve Ceylan, A. (2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (USOS) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 201-226.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Creswell, J. W. (2012a). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012b). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. United States: Pearson Education.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365-378.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(3), 899-910.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Kilmen, S. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.34-68). Ankara: Edge Akademi.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağaçoğlu, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli

- değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring pedagogical reasoning: Reading strategy instruction from two teachers perspectives. *The Reading Matrix*, 8(1), 96-110.
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. DOI: 10.1080/09500693.2013.864428
- May F. B., & Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. USA: Prentice Hall.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- McKee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45-58.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Boston Collage: International Study Center.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rose, D.S., Parks, M., Andoes, K., & McMahan, S.D. (2000). Imagery based learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Saban, A., Eid-Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Şen Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İncelenen Kaynaklar

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences*, 5(7), 303-328.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.

- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özdemir, Y. (2017). *“Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TUBAR*, 27(Bahar), 563-580.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerinin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerine bir çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazma stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *TUBAR*, 27(Bahar), 679-690.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SUMMARY

Purpose

Reading comprehension has been one of the main focal points of field researchers from past to present. For this reason, it is possible to get lots of research studies done on reading comprehension for several purposes, scopes and methods. Many researchers have done several quantitative and qualitative research on both developing and determining the level of reading comprehension. This situation has led to a wide and independent literature. In order to suggest future research, implementations and policies and to pave the way for new research, it is important to do extensive research synthesis by interpreting this knowledge stack. Also systematic review research has the potential to explain inconsistent findings and conflicts in the literature. In this context, it is thought that the examination of reading comprehension studies, in terms of their focal points, the characteristics of the sample, the methodologies and the results, is important. Accordingly, in this research, it was aimed to answer this question: "What are the types of studies, the strategies/methods/techniques that were used, the class levels, the methodologies, the designs, the duration, the number of participants, the type of the instruments, researchers that developed the instruments, the methods for validity and reliability, the methods of data analysis, and the impact/results of the studies done on reading comprehension?"

Method

This research was carried out according to a descriptive survey model. The population of this research consisted of reading comprehension studies found in Higher Education Council (HEC) Thesis Database, Turkish Academic Network and Information Center, HEC Scholar and Google Scholar databases. Purposeful sampling was used in regard to the following inclusion criterion: they have to be done on reading comprehension for elementary levels in between 2000-2018 in Turkey, and they have to be published in Turkish. After the extensive literature search, 51 studies have been found including 38 theses and 13 academic articles. These studies were analyzed by using an information form developed by the researchers. In the research, descriptive content analysis which is one of the systematic review approaches was used.

Findings

As a result of this research, it was found that most of the reading comprehension studies were master dissertations. Most of them have been done with fourth grades. Similarly, most of them have been done by using experimental designs; the strategies, methods and techniques used varied; and most of them caused positive effects on reading comprehension skill. In addition, it was found that the number of participants and the duration of the studies were appropriate for the used methodologies; inferential statistics were mostly used for data analysis; and the instruments were mostly questionnaires that consisted open-ended or multiple-choice questions developed by the researchers themselves.

Discussion and Conclusion

It can be said that the main reason of the fact that most of the reading comprehension studies were dissertations is the exclusion of the articles which were produced from dissertations. It was found that most of the studies were done by using the experimental design which is one of the methods of the quantitative paradigm. The probable reason of this can be derived from the common positivist tradition, and as Creswell (2012b) stated, quantitative studies provide expressing and measuring the findings with computational values. Pretest-posttest control group design was mostly used in experimental studies. It is thought that the main reason of this, the difficulty of randomized sampling in educational research directs researchers to use semi-experimental design by assigning two

classes as experimental and control groups. It was found that the strategies, methods and techniques used in reading comprehension studies were varied. There was a slight tendency towards using reading fluency strategies. This causes that effects of any type of implementations on reading comprehension cannot be generalized. On the other hand, the strategies used were categorized as the ones exclusive to reading-writing field and the general ones. Accordingly, it can be said that the general tendency of the studies was directed to use the strategies, methods and techniques exclusive to reading-writing field, and it was found that these had positive effects on reading comprehension skill. However, since no other studies were found done on these practices, there is no possibility to generalize the effects of them on reading comprehension. In the examined studies, it can be seen that inferential statistics were mostly used for data analysis. It can be discussed that the reason of this because inferential statistics provide an easy explanation and interpretation of the examined characteristics of the variables. Also, the fact that the instruments were used in the studies were developed by researchers may mean there is a need for standardized tests on reading comprehension.